Učenie rešpektujúce rozmanitosť

Sprievodca k tvorbe inkluzívnej praxe

NIVAM
NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE

Financované Európskou úniou
NextGenerationEU
PLÁN OBNOVY
MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SLOVENSKEJ REPUBLIKY
NIVAM
NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE

UČENIE REŠPEKTUJÚCE ROZMANITOSŤ

Sprievodca k tvorbe inkluzívnej praxe

Katarína Vančíková

PRACOVNÁ VERZIA

OBSAH

ÚVOD ... 6
1. INKLÚZIA V KONTEXTE VZDELÁVANIA – HODNOTY A PRINCÍPY ... 8
Právo a príležitosť ... 8
Jedinečnosť a úcta ... 9
Dôvera a otvorenosť ... 11
Rovnosť a rešpekt ... 11
Starostlivosť a podpora ... 12
Rozmanitosť a empatia ... 12
Solidarita a súdržnosť ... 13
Komunita a participácia ... 13
2. AKÉ ROZDIELY MEDZI ŽIAKMI SÚ PRI PROJEKTOVANÍ UČENIA PODSTATNÉ? ... 16
Pripravenosť ... 18
Záujmy ... 19
Učebný profil ... 19
3. ČO ZNAMENÁ DIFERENCOVAŤ VÝUČBU? ... 26
Znaky diferencovanej výučby ... 26
Diferencovanie obsahu učenia sa ... 28
Diferencovanie procesu učenia sa ... 29
Diferencovanie produktov učenia sa ... 30
4. PREČO JE HLAS ŽIAKA VO VZDELÁVANÍ DÔLEŽITÝ? ... 33
Zreteľ na autoreguláciu ... 33
Zreteľ na perspektívnu životnú orientáciu ... 34
5. AKO ORGANIZOVAŤ UČENIE? ... 37
Zásady frontálneho učenia ... 37
Zásady tvorby skupín ... 38
Zásady individuálneho učenia ... 42
6. AKO VYMEDZIŤ OBSAH UČIVA? ... 44
Zmysluplný obsah učiva ... 45
Primeraný obsah učiva ... 47
7. AKO TVORIŤ ÚLOHY, KTORÉ SÚ MOTOROM UČENIA SA? ... 49
Úlohy rôznej náročnosti ... 49
Nastavenie stupňov náročnosti spoločnej úlohy ... 53
8. KEDY, ČO A AKO HODNOTIŤ? ... 55

PRACOVNÁ VERZIA

Hodnotenie z pohľadu potrieb učiteľa 55
Hodnotenie z pohľadu žiakov a ich rozmanitých potrieb 56
ZÁVER 63
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV 64
ODPORÚČANÁ LITERATÚRA 66
PRÍLOHY 67

PRACOVNÁ VERZIA

Symboly použité v texte

Otázky, na ktoré hľadáme odpovede

Informácie dôležité na hlbšie porozumenie

Informácie dôležité na vyvrátenie mýtov a poloprávd

Inšpirácia do praxe

Zhrnutie osvojeného poznania

PRACOVNÁ VERZIA

ÚVOD

„Keď som mal 5 rokov, mamička mi povedala, že kľúčom života je šťastie. Keď som prišiel do školy, učiteľka sa ma spýtala, čím chcem byť, keď vyrastiem. Povedal som ‚šťastný'. Povedala mi, že som nerozumel otázke. Ja som povedal, že ona nerozumie životu."

John Lennon

Žijeme vo výkonnostnej spoločnosti, ktorá nepraje všetkým. Úspech sa meria schopnosťou uplatnenia sa na trhu práce a kariérnym stúpaním. Školu sme začali vnímať najmä ako priestor, kde má človek získať kompetencie, ktoré mu pomôžu v tejto súťaži obstáť. V školských laviciach sa udomácnila rivalita a súťaž na úkor spolupráce a solidarity. Tlak na výkon oslabuje pocity radosti z objavovania nepoznaného. Prirodzenú túžbu dieťaťa po otvorenom horizonte budúcnosti nezriedka zabíja úzkosť a strach. Prestali sme vnímať iné dôležité funkcie školy. Akosi sme pozabudli na to, že je predovšetkým miestom, v ktorom človek prežije veľkú časť svojho detstva, obdobia veľkých príležitostí i strát. Príležitostí na rozvoj vnútorných síl, z ktorých čerpá celý život, a strát v dôsledku nedostatku podnetov, prehlbujúcich sa pocitov izolácie či nedostatočnosti, ktoré ovplyvňujú naše vzťahy k sebe a iným ľuďom ešte dlho po opustení jej brán. Tieto smutné tvrdenia podporujú štatistiky, ktoré ukazujú, že naši žiaci prežívajú v školách pocity šťastia v menšej miere ako v iných krajinách, že stúpajú problémy detí a mládeže v oblasti duševného zdravia a podľa najnovšej správy Štátnej školskej inšpekcie skoro polovica žiakov prežíva v škole nervozitu, úzkosť a stres. Medzinárodné testovania naznačujú, že spôsob, akým sa u nás so žiakmi pracuje, neprináša ani očakávané výsledky v rozvoji kľúčových gramotností. Je nesporné, že naše školy potrebujú zmenu. Inkluzívne vzdelávanie je z tohto pohľadu veľkou príležitosťou.

Inkluzívne vzdelávanie je silnou globálnou témou. Rezonuje na celom svete, a to bez ohľadu na to, ako intenzívne presakuje do školskej praxe. Podľa A. Dysona (1999) môžeme v jednotlivých krajinách sledovať dve línie diskusie o inklúzii. Prvá je zameraná na *obhajovanie inklúzie* (*the rationale for inclusion*), druhá sa týka jej samotnej realizácie (*the realization of inclusive education*). S istou dávkou zjednodušenia môžeme povedať, že druhá línia diskusie nastupuje až v momente, keď existuje konsenzus v tom, že inkluzívne vzdelávanie je cesta, ktorou chce krajina ísť. Až vtedy obvykle nastúpi pragmatická diskusia o tom, ako na to. Na Slovensku zatiaľ prebieha obhajoba inkluzívneho vzdelávania. Táto myšlienka ešte nie je úplne prijatá. Z veľkej časti aj vinou nezvládnutej školskej integrácie. Učiteľom chýbala podpora, museli prekonávať neľahké prekážky a integrácia žiakov so znevýhodnením sa nie vždy podarila. Mnohí stratili vieru v spoločné vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami. Avšak školská integrácia zlyhávala aj v dôsledku rigidnej učebnej praxe. Spôsob práce v triedach nedostatočne reflektoval diverzitu žiakov, učitelia dostatočne neovládali inkluzívne stratégie. Odborná literatúra im neposkytovala potrebnú metodickú pomoc. Autori článkov a publikácií húževnato bojovali za tento ideový koncept, prinášali argumenty nevyhnutné pre prijatie inklúzie, zdôrazňujúc etiku, ľudské práva a neefektívnosť segregácie vo vzdelávaní.

Aktuálne prebiehajúce reformy v oblasti vzdelávania vytvárajú tlak na to, aby sa obhajovanie inklúzie preklopilo do diskusie o tom, ako inkluzívne vzdelávanie v praxi realizovať. Nastal čas, aby učitelia začali dostávať poznanie nielen o tom, prečo je inklúzia vo vzdelávaní potrebná, ale aj o tom, ako ju do života školy a triedy priniesť. Sprievodca *Učenie rešpektujúce rozmanitosť* je príspevkom k tejto diskusii. Prináša impulzy na prehodnotenie zaužívaných schém a postupov učenia, objasňuje kľúčové princípy a stratégie inkluzívnej praxe a ponúka inšpirácie, ako pracovať v heterogénnej triede a tvoriť podnetné prostredie, kde sa bude každý cítiť kompetentne, autonómne a zainteresovane. Hoci ponúka aj konkrétne ukážky a príklady, nemožno ho vnímať ako ucelenú metodiku. Ambíciou tejto publikácie je pomôcť učiteľom uchopiť základné tézy inkluzívnej výučby a podnietiť ich záujem ďalej sa vzdelávať.

PRACOVNÁ VERZIA

Želám si, aby bola motiváciou pre ďalší profesijný rozvoj učiteľov a cielené vyhľadávanie príležitostí na prehlbovanie ich kompetencie učiť s rešpektom k rozmanitosti.

Autorka

PRACOVNÁ VERZIA

1. INKLÚZIA V KONTEXTE VZDELÁVANIA – HODNOTY A PRINCÍPY

V tejto časti sprievodcu budeme hľadať odpovede na otázky:

- Na akých hodnotách a princípoch stojí inkluzívna kultúra a prax?
- Na čo treba myslieť, ak chcem vytvoriť z mojej triedy inkluzívne prostredie?

Skôr ako sa začneme venovať usmerneniam týkajúcim sa kurikula a práce s ním, zastavíme sa na chvíľu pri **základných princípoch inkluzívneho vzdelávania**. Všetky sú postavené na **inkluzívnych hodnotách**, na ktorých sa odborníci napriek určitým terminologickým odlišnostiam zhodujú (porovnaj Booth, Ainscow, 2019).

PRÁVO A PRÍLEŽITOSŤ

Každé dieťa má právo profitovať z pobytu v škole a vzdelávať sa v kruhu svojich rovesníkov

Akékoľvek rozprávanie o inklúzii môže začať len vtedy, ak priznáme deťom právo vzdelávať sa nielen po boku, ale najmä v kruhu rovesníkov. To si vyžaduje odmietnutie vylúčenia (exklúzie) a dôsledné zváženie segregácie, ktorá uzatvára deti v bublinách medicínskych diagnóz a v izolácii od ostatnej populácie. Táto príručka obsahuje informácie dôležité pre hlbšie porozumenie rozdielu medzi integráciou a inklúziou. Tieto pojmy sa totiž často zamieňajú. Môžete sa stretnúť aj s názorom, že ide len o „slovičkárenie“ a že inklúzia je len modernejší pojem pre integráciu. Nie je to pravda. Medzi týmito dvomi konceptmi sú zásadné rozdiely, ktoré rozhodujú o tom, ako bude prebiehať život aj vo vašej triede.

Integrácia	**Inklúzia**
Integrácia je koncept postavený na existencii dvoch kategórií žiakov. Prvú tvoria tzv. intaktní žiaci. Ide o väčšinovú žiacku populáciu, ktorá nemá identifikované znevýhodnenie. Reprezentujú akúsi normu. Druhú, menšinovú skupinu tvoria žiaci s určitým znevýhodnením (zdravotným či sociálnym). V našej legislatíve boli dlhodobo označovaní ako žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Integrácia počíta s tým, že obidve skupiny žiakov sú vzdelávané spoločne. Avšak tí, ktorí majú špeciálne potreby, sa musia prispôsobiť štandardnému životu v triede a štandardným podmienkach učenia. Preto sa im poskytuje	Inklúzia nie je slepá voči rozdielom medzi žiakmi. Na rozdiel od integrácie ale odmieta uvažovanie v kategóriách MY („normálni“) a ONI („nenormálni“). Inklúzia sa totiž netýka len žiakov so znevýhodnením, ale úplne všetkých. Vychádza z predpokladu, že každý žiak má individuálne vzdelávacie potreby, na ktoré má škola vedieť reagovať. V inkluzívnej triede potrebuje podporu v učení sa úplne každý. Niekto intenzívnejšiu, iný špecifickejšiu, niekto dočasnú, iný trvalú. Koncept inklúzie sa týka všetkých aspektov života triedy a učenia. Ide o nikdy sa nekončiaci proces uvažovania o odstraňovaní prekážok v učení a hľadaní cesty

PRACOVNÁ VERZIA

špeciálna podpora (kompenzačné pomôcky, pomoc asistenta, podpora špeciálneho pedagóga...). Tzv. integrovaní žiaci sedia často v lavici v zadnej časti triedy. Predstavujú akúsi izolovanú subkultúru v rámci kultúry triedy.	individuálneho rastu a napredovania každého jednotlivca. Inkluzívna trieda je jedna veľká bublina s bohatou sieťou interakcií. Je to spoločenstvo, v ktorom nikto nestojí bokom.

Zdroj ilustrácie: UNESCO 2019. *On the Road to Inclusion*. Dostupné na: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372193

JEDINEČNOSŤ A ÚCTA

Každé dieťa je svojbytná individualita so svojím životným príbehom

Každý z nás je jedinečným výsledkom kombinácie dvojakých síl. Tou prvou sú naše vrodené predispozície a vlastnosti. Tou druhou silou je prostredie, ktoré nás formuje od momentu narodenia. Psychológovia sa dnes zhodujú v názore, že všetko, čo nám do vienka príroda nadelila, sa počas života pod vplyvom vonkajších stimulov dynamicky mení. V závislosti od povahy týchto stimulov môže dochádzať k zmenám v smere vrodených predispozícií, ale tiež proti ich smeru. Preto je každý žiak či žiačka nielen jedinečnou osobnosťou, ale aj individualitou s vlastným životným príbehom. Inkluzívny prístup si vyžaduje citlivosť voči týmto špecifikám. Dedičné i vonkajšie faktory ovplyvňujú celú štruktúru osobnosti človeka. Preto je každý žiak unikátny vo svojich výkonových, aktivačno-motivačných, dynamických i sebaregulačných vlastnostiach (obrázok 1).

Obrázok 1: Štruktúra osobnosti človeka

Zdroj obrázka: vlastná tvorba

- *Výkonové vlastnosti* vo veľkej miere podmieňujú školské výsledky. Patria sem rozumové schopnosti, ale tiež tvorivosť a úroveň rozvoja poznávacích procesov, medzi ktoré patrí *vnímanie*, *pamäť*, *pozornosť*, *myslenie – myšlienkové operácie*, ako usudzovanie, triedenie alebo kategorizácia. Na školskú úspešnosť majú výrazný vplyv „nadradené“ psychické funkcie. Označujú sa pojmom *exekutívne funkcie* (pracovná pamäť, pružnosť v myslení, schopnosť zadržať reakciu...).

⚠	Takmer počas celého 20. storočia (ale najmä v jeho prvej polovici) dominovalo v odborných kruhoch presvedčenie, že vzdelávateľnosť žiaka je podmienená jeho

PRACOVNÁ VERZIA

vrodenou a nemennou intelektovou kapacitou. Ideologickú oporu týmto názorom a postojom poskytovala *Teória inteligenčného kvocientu.* Desiatky rokov sa vyvíjali sofistikované IQ testy, ktoré mali dať odpoveď na otázku, kde na osi potenciálnej úspešnosti či neúspešnosti sa žiak nachádza. Silný dôraz na vrodenú predispozíciu viedol k tzv. diskurzu deviácie, ktorý vyústil do zaraďovania detí do tried a škôl podľa intelektových predpokladov. Presvedčenie o tom, že vrodený intelekt je jediným prediktorom úspechu dieťaťa, prežíva v našom myslení dodnes. Inkluzívne vzdelávanie ale čerpá z iných myšlienkových zdrojov. Konkrétne z ***teórie kognitívnej modifikovateľnosti***, ktorej základy položila sociokultúrna psychológia. Tú reprezentuje najmä dielo L. S. Vygotského. Tento výnimočný vedec poukázal na to, že ľudská myseľ je najmä výsledkom kvality sociálnych interakcií človeka a jeho sociálneho prostredia. Ťažkosti v učení sa teda nemusia súvisieť s individuálnou patológiou, ktorá je daná nízkym IQ, ale so slabými vonkajšími podnetmi. Kognitívne funkcie je možné v ktorejkoľvek fáze života zlepšiť. Dôkazom sú napríklad výsledky Feuersteinovho programu inštrumentálneho obohacovania či programy rakúskej psychologičky Sindelar (a mnohé iné), ktoré sa využívajú pri podpore žiakov aj u nás. Prinášajú jasné svedectvo o tom, že pri správnom vedení a podpore je možné kognitívne funkcie každého jedného žiaka zlepšovať, prípadne zmierňovať či odstraňovať deficity čiastkových funkcií.

- Ak máme označiť vlastnosti osobnosti, ktoré sa formujú najmä vplyvom prostredia, určite to budú *aktivačno-motivačné vlastnosti*. Mnoho výskumov potvrdilo úzky vzťah medzi efektívnosťou učenia sa a silou vnútornej motivácie. Tá je daná mierou aktivácie, smerovosti a cieľovosti.

AKTIVÁCIA – prejavuje sa v úsilí žiaka a jeho tendencii byť činným. Je úzko prepojená s potrebami, so záujmami a s presvedčením žiaka. Učiť inkluzívne znamená venovať pozornosť tomu, čo žiakov baví, čo predstavuje ich aktuálnu či trvalú potrebu, v čo veria.

SMEROVOSŤ – viaže sa na hodnotovú orientáciu, životné plány a projekty. Učiť inkluzívne znamená viesť so žiakmi dialóg o krátkodobých či dlhodobých cieľoch a spoluvytvárať osobne významné učebné ciele.

CIEĽOVOSŤ – je najmä vecou ašpirácie a vôle, ktorá do veľkej miery súvisí s porozumením zmyslu ponúkaných učebných obsahov. Učiť inkluzívne znamená nielen voliť učivo, ktoré odzrkadľuje potreby a záujmy detí, ale tiež viesť dialóg o jeho zmysle a využití v rôznych životných situáciách.

Podľa Valihorová (2004)

- *Dynamické vlastnosti* sú vecou nášho temperamentu. Učiť inkluzívne znamená rešpektovať vrodené predispozície, ako je napríklad tempo, rozhodnosť, emocionálna vyrovnanosť, húževnatosť, družnosť... Rozpoznanie týchto vlastností môže mnoho napovedať o tom, ktorý typ úloh žiakovi vyhovuje a ktorý nie, či mu vyhovuje práca vo väčších alebo v menších skupinách, akú rolu v skupinovej práci rád zaujme, v akej pozícii v rámci komunikácie sa cíti bezpečne...

PRACOVNÁ VERZIA

- *Sebaregulačné vlastnosti.* Sebavedomie a subjektívne vnímaná zdatnosť (tzv. self-efficacy) sú považované za najvplyvnejšie faktory školského úspechu. Učiť inkluzívne znamená podporovať procesy sebapoznávania, sebahodnotenia a sebadôvery.

DÔVERA A OTVORENOSŤ

Každé dieťa má životnú perspektívu

Učiť inkluzívne znamená dôverovať v životnú perspektívu každého jednotlivca. Dvadsať detí v triede predstavuje dvadsať individualít, dvadsať životných príbehov, dvadsať životných trajektórií. Niekto má talent, niekto obmedzenie, niekto žije v blahobyte, iný v chudobe. Každý má ale svoju vlastnú budúcnosť. Deti majú svoje sny a predstavy o budúcnosti, ktoré sú ich hnacím motorom, a to bez ohľadu na to, či ich my dospelí vidíme ako reálne alebo nereálne. Dôvera v potenciál a budúcnosť žiakov sa zrkadlí najmä v spôsobe ich hodnotenia. V inkluzívnej triede sa pri hodnotení využíva v čo najväčšej miere povzbudivá (pozitívna) atribúcia (viac s. 60). V inkluzívnej triede sa buduje klíma porozumenia aj vo vzťahu k životným projektom detí.

ROVNOSŤ A REŠPEKT

Každé dieťa má jedinečné vzdelávacie potreby a zaslúži si podporu bez nálepkovania

Pochopenie predošlého princípu vedie k prijatiu základnej tézy inkluzívneho vzdelávania – každý žiak, každá žiačka má jedinečné vzdelávacie potreby. Učiť inkluzívne znamená rozpoznávať ich a reagovať na ne. Spolu s rešpektovaním individuality ide ruka v ruke rešpektovanie dôstojnosti človeka. V inkluzívnej triede nemajú deti žiadne nálepky. Ani nálepku žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej v texte ŠVVP), znevýhodnený, nadaný a pod. Majstrovstvo tvorby inkluzívnej klímy spočíva v schopnosti učiteľa utvárať rešpektujúce triedne spoločenstvo, kde sa nikto necíti byť ohrozený.

⚠ Rokmi rozvíjaná a legislatívou podporená prax upevnila v našich mysliach predstavu o existencii jasne definovaných skupín žiakov – žiakov so zdravotným znevýhodnením, žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia či žiakov s nadaním. Nadobudli sme pocit, že deti zaradené do týchto skupín spájajú rovnaké znaky. Vypestovali sme si mnoho skupinových stereotypov a chybných univerzálnych predstáv, ktoré môžu viesť k *pedagogickým omylom.* Ak uzatvárame žiakov do pomyslených škatúľ znevýhodnení či nadania, dopúšťame sa nevedome chýb, ktoré pôsobia proti smeru ich rozvoja:

- Povyšujeme deficit a znevýhodnenie detí na základný princíp ich posudzovania, čím vytvárame negatívnu nálepku, ktorá ich bude sprevádzať navždy.
- Strácame citlivosť voči ich ostatným špecifikám. Sústreďujúc sa na typ znevýhodnenia, prestávame vnímať ich individuálne vlastnosti a potreby súvisiace s ich osobnosťou, preferenciami, štýlom učenia sa, osobnými skúsenosťami.
- Neodhalíme silné stránky alebo zanedbáme problémy, ktoré nevyplývajú z postihnutia či zo znevýhodnenia, ale majú zdroj inde.

Až keď „vyslobodíme“ deti z pomyselných škatúľ ich znevýhodnení, diagnóz, nadania..., dokážeme hľadať originálne spôsoby ich podpory. Univerzálne riešenia totiž neexistujú. Ani deti, ktoré spája rovnaká medicínska diagnóza či život v podobných sociokultúrnych podmienkach, nie sú vo svojich potrebách rovnaké. Návody na to, ako pracovať so žiakmi, ktorých spája rovnaký alebo podobný zdravotný problém či ktorí pochádzajú z podobného rodinného prostredia, nás môžu zviesť na nesprávnu cestu. Pod to, ako sa dieťaťu darí, sa nepodpisuje len jeho zdravotný stav či životné okolnosti,

PRACOVNÁ VERZIA

ale tiež rôzne osobnostné vlastnosti, ktoré nesúvisia so žiadnou diagnózou či znevýhodnením. Ide o tzv. ochranné faktory, vďaka ktorým sa deti niekedy až prekvapivo dokážu vyrovnať s rôznymi prekážkami – napríklad pozitívne sebahodnotenie, úspešné stratégie zvládania záťaže, psychická odolnosť a i.

STAROSTLIVOSŤ A PODPORA

Niektoré deti potrebujú cielenú špeciálnu podporu

V centre pozornosti školy by malo byť blaho každého jej člena. Blaho je jedným z kľúčových pojmov humanizmu ako životného postoja. Je prejavom priznania dôstojnosti každej ľudskej osobe bez ohľadu na jej charakteristiky a životné okolnosti. Podľa filozofov je blaho človeka súhrnom všetkého, čo je pre človeka dobré a čo mu robí dobre. Učiť inkluzívne znamená starať sa o blaho aj tých najzraniteľnejších.

Prijatie tézy, že v inkluzívnej triede má každý žiak jedinečné vzdelávacie potreby, nie je v rozpore s vnímaním faktu, že v triede môžu byť aj deti, ktoré potrebujú omnoho intenzívnejšiu, ale najmä špecifickejšiu podporu. Ide o skupinu detí s rizikovým vývinom, ktoré potrebujú cielenú podporu, často aj v súčinnosti s odborníkmi (špeciálny pedagóg, logopéd, psychológ...). Pri nastavovaní podpory je potrebné mať na pamäti, že rizikové faktory fungujú najčastejšie vo vzájomných vzťahoch. Rizikový vývin je často spôsobený ich kombináciou, a preto každé dieťa bude potrebovať špecifický prístup.

Dieťa s rizikovým vývinom je dieťa, na vývin ktorého pôsobia nepriaznivé okolnosti. Tieto okolnosti môžu byť rozmanité (ŠPÚ, 2021).

- Rizikové faktory na strane dieťaťa: nízka pôrodná hmotnosť, chronické ochorenia alebo zdravotné postihnutie.
- Rizikové faktory na strane rodiny: nefunkčné rodinné vzťahy, kriminálne alebo patologické správanie rodičov, ale aj dlhotrvajúce vážne partnerské konflikty, rodinná atmosféra.
- Nestabilita, nedostatok bezpečia a lásky, nepripravenosť rodičov na rodičovskú rolu, existenčné starosti.
- Rizikové faktory širšieho sociálneho prostredia: chudoba a nezamestnanosť a s tým spojené sociálne a kultúrne vylúčenie ľudí i celých komunít.

ROZMANITOSŤ A EMPATIA

Rozmanitosť je vnímaná ako zdroj obohatenia

Inkluzívne vyučovanie je možné realizovať len v prostredí, kde je rozmanitosť vnímaná ako zdroj obohatenia pre všetkých a kde sú žiaci vedení k vnímaniu potrieb svojich spolužiakov a ľudí vo svojom okolí. Učiť inkluzívne znamená aktívne pracovať so sociálnou klímou triedy a podporovať identitu každého jednotlivca. Každé dieťa by malo prežívať svoju skupinovú príslušnosť (príslušnosť k etniku, náboženskej skupine, národnosti...) ako bezkonfliktnú. Identita totiž vzniká v zložitom procese sebadefinovania, v ktorom rozhodujúcu úlohu zohrávajú reakcie okolia. Tento vplyv je v detstve mimoriadne silný, pretože človek si práve v prvých rokoch života zbiera z najbližšieho okolia informácie o sebe (objektívna identita). To, ako ho vidia iní, dáva do vzťahu k tomu, ako sa vníma sám (subjektívna identita). Táto rovnováha je vo veľkej miere podmienená poskytovaným či odopieraným uznaním z okolia.

PRACOVNÁ VERZIA

SOLIDARITA A SÚDRŽNOSŤ

Inkluzívna trieda je zónou solidarity, súdržnosti a podpory

Učiť inkluzívne znamená vytvárať bohaté a kvalitné sociálne interakcie a budovať tak lešenie, ktoré pomáha deťom posúvať sa vpred. Inkluzívne je možné učiť len v triede, v ktorej sa cielene znižuje riziko sociálneho porovnávania a konkurenčného správania na úkor rovesníckeho a kooperatívneho učenia sa.

Inkluzívne vzdelávanie v mnohom čerpá z poznania sociokultúrnej psychológie, najmä z Vygotského teórie. Podľa tejto teórie zohrávajú v procese učenia sa najdôležitejšiu rolu ľudia, ktorí dieťa obklopujú. Práve oni totiž budujú most medzi tým, čo už vie robiť samostatne (aktuálna zóna rozvoja), a novou úrovňou porozumenia a zručností (zóna najbližšieho rozvoja). Táto nová úroveň predstavuje vzdialenosť medzi schopnosťou dieťaťa riešiť problémy a úlohy samostatne a úrovňou, na ktorej dokáže problémy a úlohy riešiť, avšak pod vedením dospelého alebo v spolupráci so schopnejšími rovesníkmi. Kvalitné učenie je preto vecou utvárania bohatých a kvalitných sociálnych interakcií. Ak umožníme deťom učiť sa v skupinách, budujeme to, čo Vygotsky nazval lešením. Jeho stavebným materiálom sú odlišné skúsenosti a poznanie detí.

KOMUNITA A PARTICIPÁCIA

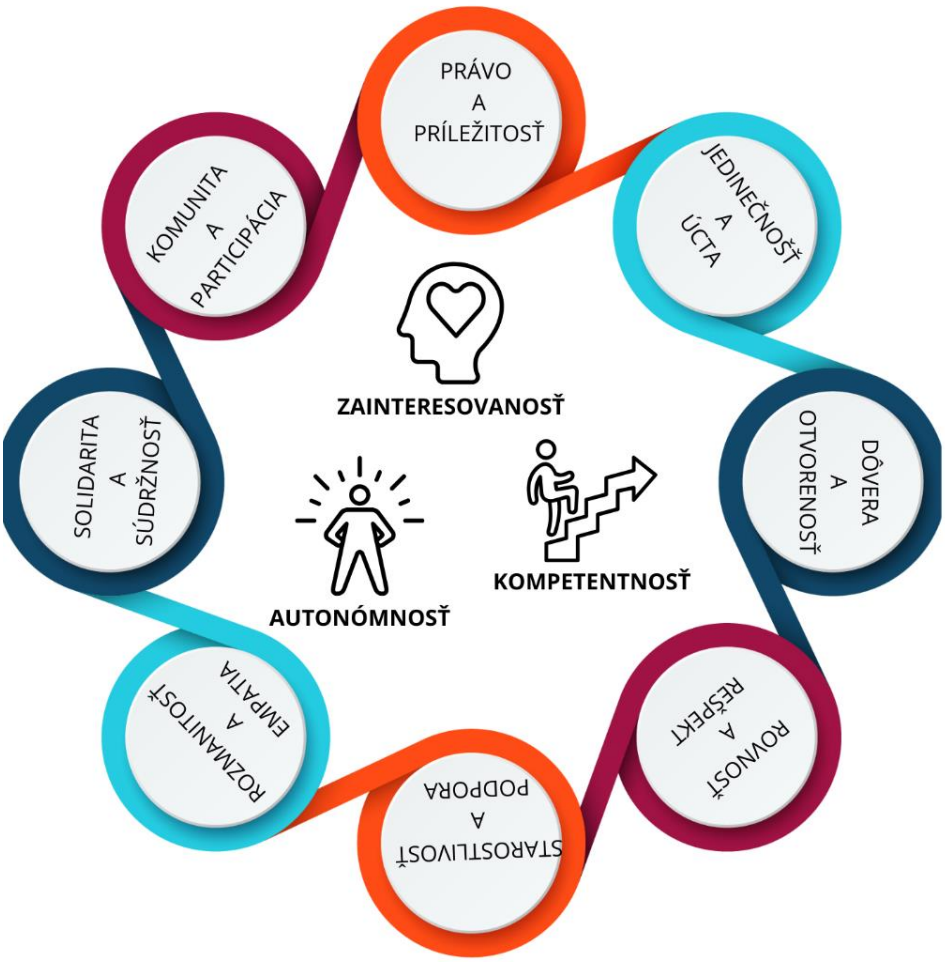
V inkluzívnej triede má každý svoje miesto a možnosť prispieť k spoločnému dielu

Inkluzívna trieda je komunita rozmanitých individualít s jedinečnými vlastnosťami. To, čo dokáže jeden, možno nedokáže druhý. Rozdielnosť je to, čo z triedy utvára silnú komunitu. Musí byť však splnená podmienka participácie. Pri každej úlohe, pri každom projekte sa počíta so všetkými. Inkluzívne učíme vtedy, keď má každý žiak či žiačka pocit, že mohol/mohla prispieť k spoločnému dielu.

Opísané princípy inkluzívneho vzdelávania sú dôležitou bázou pedagogického myslenia, rozhodovania a konania. Ich synergiou vzniká obraz žiaka, ktorý má mať učiteľ pred očami pri projektovaní učenia, pri realizovaní učebnej činnosti, ako aj pri reflexii toho, čo sa v priebehu dňa v triede dialo. Tento obraz sa skladá z troch komponentov: 1. ZAINTERESOVANOSŤ, 2. AUTONÓMNOSŤ a 3. KOMPETENTNOSŤ (obrázok 2). Na tieto komponenty budeme v sprievodcovi často odkazovať.

PRACOVNÁ VERZIA

Obrázok 2: Hodnotový rámec inkluzívneho vzdelávania akcentujúci autonómnosť, zainteresovanosť a kompetentnosť každého žiaka



Zdroj obrázka: vlastná tvorba

ZAINTERESOVANOSŤ	Každý žiak bez výnimky cíti, že to, čo sa v triede deje, sa ho bezprostredne týka. Je zainteresovaný a aktívny. Nie je z aktivít vylučovaný.
AUTONÓMNOSŤ	Každý žiak bez výnimky cíti, že môže o veciach a najmä o sebe rozhodovať. Má možnosť voľby a jeho hlas má váhu. Cíti sa byť autonómny.
KOMPETENTNOSŤ	Každý žiak bez výnimky cíti, že sa dokáže zapojiť do spoločnej práce a spolupodieľať sa na riešení úloh. Nepochybuje o sebe, o svojej hodnote a schopnostiach. Cíti sa byť kompetentný.

Pri tvorbe inkluzívneho prostredia triedy je potrebné mať na zreteli kľúčové princípy, ktoré ovplyvňujú myslenie a konanie učiteľa týkajúce sa riadenia triedy, ako aj projektovania i realizácie učebných činností. Tieto princípy stoja na pevných hodnotových pilieroch. **Právo** a **príležitosť** sú apelom, aby žiadne dieťa nestálo bokom a mohlo sa plnohodnotne vzdelávať a zapájať do života triedy. **Jedinečnosť** upriamuje pozornosť na výnimočnosť každej ľudskej bytosti, ktorá má svoj **unikátny životný príbeh**, zaslúži si našu **úctu** a **dôveru v otvorenú a perspektívnu budúcnosť**. Od tejto premisy sa odvíja **viera vo vzdelávateľnosť** každého žiaka a v jeho schopnosť pracovať na sebe a rásť, niekedy aj navzdory neľahkému osudu. **Rovnosť** odkazuje na potrebu odkrývať rozvojový potenciál každého bez výnimky a poskytovať podporu v učení sa všetkým vrátane tých, ktorí musia v učení zdolávať väčšie prekážky. Títo žiaci potrebujú nielen špeciálny prístup, ale aj viac porozumenia. Inklúzia je cestou rozvíjania **empatie**, **solidarity** a **súdržnosti**. Jej predpokladom je nielen vnímanie, ale aj **oceňovanie rozmanitosti**. V inkluzívnych triedach a školách sa inakosť považuje za zdroj obohatenia a impulz na skvalitnenie učenia sa. Je základnou črtou **komunity detí a dospelých**, ktorí spoločne utvárajú bohatú **sieť interakcií** a **podpory**. Vďaka týmto hodnotám a princípom sa školská trieda mení na bezpečné a stimulujúce prostredie, v ktorom sa každý žiak cíti byť **zainteresovaný**, **autonómny** a **kompetentný**. Učiť inkluzívne znamená vytvárať podmienky pre to, aby každý jednotlivec mohol tieto pocity intenzívne a každodenne prežívať.

PRACOVNÁ VERZIA

2. AKÉ ROZDIELY MEDZI ŽIAKMI SÚ PRI PROJEKTOVANÍ UČENIA PODSTATNÉ?

V tejto časti sprievodcu budeme hľadať odpovede na otázky:

- Čo určuje jedinečnosť každého žiaka?
- Ktoré charakteristiky žiakov sú pri projektovaní učenia kľúčové?

Kľúčom k tomu, aby sa každý žiak v triede cítil byť autonómny, kompetentný a zainteresovaný, je **diferencované vyučovanie**. Tento spôsob učenia je zároveň odpoveďou na otázku, ako uspokojiť vzdelávacie potreby všetkých žiakov v triede. Predstaviť si takúto vyučovaciu hodinu je pre väčšinu dospelých ťažké. Naše skúsenosti sa totiž viac spájajú s opačným prístupom. Zo školských lavíc si pamätáme skôr hodiny, na ktorých sa učiteľ prihováral triede prostredníctvom jedného učebného materiálu (najčastejšie ním bol text z učebnice), vyzýval žiakov na riešenie rovnakej úlohy, na ktorú mali všetci rovnaký čas i podmienky plnenia. Rovnaký bol aj spôsob hodnotenia (ústne skúšanie, písomka a pod.). Takýto spôsob vyučovania vychádza z predpokladu, že žiaci v triede sú rovnakí, a preto aj ich cesta, ako sa naučiť niečo nové, môže byť jednotná. Ak máme porozumieť podstate diferencovaného učenia, musíme zmeniť pohľad na školskú triedu. Musíme začať vnímať jej rozmanitosť a každodenne o nej premýšľať. Učiť diferencovane znamená *„pozerať na triedu mnohými očami“* (C. A. Tomlinson, 2001).

V predchádzajúcej kapitole sme zdôraznili, že v inkluzívnej triede je rozmanitosť vnímaná ako zdroj obohatenia. Zároveň sme vyzdvihli hodnotu jedinečnosti, v zrkadle ktorej má byť každý žiak vnímaný ako svojbytná individualita so svojím životným príbehom. Na rozmanitosť a jedinečnosť sa však môžeme pozerať z rôznych uhlov pohľadu. Vnímanie skutočnosti, že moja trieda nie je homogénna, môže učiteľa posilniť v jeho schopnosti učiť inkluzívne, ale môže ho tiež zviesť na cestu stereotypizácie a škatuľkovania žiakov. Pozrime sa teda, ako na rozdiely medzi žiakmi správne nahliadať.

Trieda, v ktorej je 25 žiakov, je miestom interakcie 25 jedinečných individualít. Ako ste sa už dočítali v prvej kapitole, jedinečnosť je daná vrodenými predispozíciami, ako aj vplyvmi prostredia, v ktorom dieťa vyrastá.

To, ako sa žiakovi najlepšie učí a ako sa mu v škole darí, je určené povahou jeho genotypu a fenotypu. **Genotyp** je súhrn dedičných predpokladov, ktoré ovplyvňujú intelektový, psychický či perceptuálno-motorický rozvoj žiaka. Na spôsob, ako aj výsledky jeho učenia sa vplývajú tzv. dispozičné-konštitučné faktory. Každý z nás má určité temperamentové vlastnosti, pracovné tempo, intelektové predispozície a pod. Avšak moderná veda dnes zdôrazňuje aj silu jazykových, kultúrnych a sociálnych vplyvov na rozvoj osobnosti človeka. Preto pri hľadaní tej najlepšej cesty učenia sa žiakov musíme zohľadňovať psychické vlastnosti, ktoré sú výslednicou dlhodobých a veľmi zložitých vzťahov medzi genotypom a faktormi vonkajšieho prostredia. Tieto vlastnosti označujeme pojmom **fenotyp**. To, čo sme dostali do vienka, sa jednoducho dynamicky počas života mení. A to aj pod vplyvom učiteľovej práce.

PRACOVNÁ VERZIA

Vnímanie jedinečnosti každého žiaka ako výslednice obojsmerného pôsobenia vrodeného a získaného je kľúčové pre správne identifikovanie vzdelávacích potrieb. Ak sa sústredíme len na vrodené vlastnosti, dopustíme sa pedagogických omylov. Rovnako aj v prípade, ak budeme na žiaka nahliadať len ako na výsledok pôsobenia sociokultúrnych vplyvov.

Príliš veľký **dôraz na vrodené predispozície** dieťaťa môže viesť k nežiaducemu škatuľkovaniu. Bežnou praxou v školách (nielen na Slovensku) je vytváranie nemenných skupín na základe rozumových schopností. Učitelia intuitívne a nezriedka aj na základe poradňou stanoveného IQ vytvoria model delenia žiakov na šikovných, priemerných a podpriemerných/neúspešných/nevýkonných. Intelektová predispozícia akoby ovládla dianie v triede. Výskumy ukazujú, že takáto prax vedie k ***stereotypom pri výbere učebných postupov***. Kým v skupinách tzv. šikovných žiakov je viac podporovaná autoregulácia a povaha učebných úloh je odrazom učiteľových vysokých očakávaní, v skupinách tzv. podpriemerných/neúspešných žiakov učenie riadi učiteľ a žiaci sú v pozícii pasívnych vykonávateľov jednoduchých, nezriedka málo stimulujúcich úloh. Skúsenosti s touto praxou tiež ukazujú, že žiaci triedu začnú vnímať v kategóriách, ktorými sú skupiny označované. Obraz o príslušnosti spolužiakov k výkonnostnej skupine si dokonca odnášame so sebou aj po ukončení školy a cez tieto okuliare na nich pozeráme aj s odstupom času, napríklad na stretnutiach po rokoch.

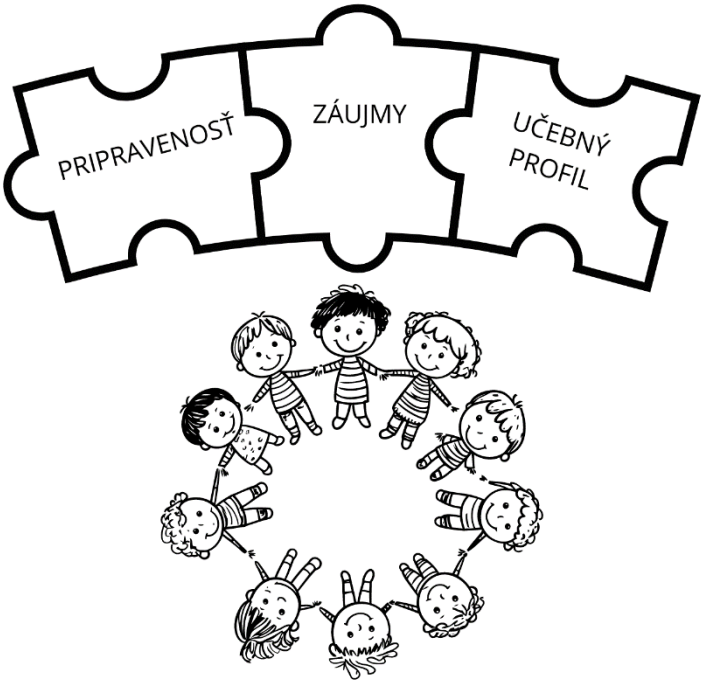
Dôraz na vrodené vlastnosti sa prejavuje aj v stereotypoch, ktoré uplatňujeme vo vzťahu k deťom so zdravotným znevýhodnením. Tento problém je na Slovensku veľmi vypuklý a je výsledkom niekoľko desaťročí uplatňovaného medicínskeho modelu postihnutia vo vzdelávacej praxi. Naučili sme sa nazerať na dieťa a jeho schopnosti najmä cez prizmu jeho diagnózy. Videnie jeho rozvojových možností je často pokrivené predstavami o univerzálnych vlastnostiach vyplývajúcich z konkrétneho zdravotného postihnutia. Zabúdame však, že ***diagnóza je len jednou z charakteristík***. Každé dieťa napr. s Dawnovým syndrómom je iné. Má svoje osobnostné vlastnosti, ale najmä je ovplyvňované svojím okolím. Významnú rolu v tom, ako sa bude učiť a aké budú jeho výsledky, zohrávajú protektívne faktory, ako napr. pozitívne sebahodnotenie, úspešné stratégie zvládania záťaže, psychická odolnosť a pod. Tieto faktory pôsobia mimoriadne silne a pod ich vplyvom sa žiak dokáže niekedy až prekvapivo vyrovnať s rôznymi prekážkami (Vančíková, Kövérová, Špotáková, Tichá, 2021).

Z uvedeného vyplýva, že nedostatočné uvedomenie si vplyvu prostredia na vrodené vlastnosti žiaka môže viesť k nežiaducim stereotypom presakujúcim aj do pedagogickej práce učiteľa. Toto riziko však hrozí aj vtedy, keď kladieme **príliš veľký dôraz na sociokultúrne faktory**. Je nebezpečné, ak všetky deti z vylúčených lokalít začneme vnímať ako obete toxického stresu, násilia v rodinách a pod., a ešte nebezpečnejšie je, ak začneme prisudzovať deťom vlastnosti na základe ich etnickej, národnostnej či náboženskej príslušnosti. V takom prípade vstupujú do hry predsudky, ktoré prerastajú do nedôvery v schopnosti dieťaťa, ba až do rezignácie. Nezabúdajme, že naše očakávania sa zásadným spôsobom premietajú do sebaobrazu žiaka. Ak sú negatívne a nízke, žiak sa s nimi stotožní a prestane sa snažiť. Kruh sebanaplňujúceho proroctva sa uzavrie (tzv. Golemov efekt).

Z predošlého textu je zrejmé, že jedinečnosť každého žiaka v triede je určovaná kombináciou vrodených a vonkajších faktorov. Táto kombinácia ovplyvňuje aj tri aspekty osobnosti žiaka, ktoré sú z pohľadu diferencovaného učenia kľúčové. Ide o **pripravenosť**, **záujmy** a **učebný profil** (obrázok 3). Tieto charakteristiky sú východiskom identifikovania vzdelávacích potrieb žiakov a hľadania tej najlepšej cesty učenia (Tomlinson, 2001). Práve v nich sa totiž zrkadlia aj vlastnosti a vplyvy, o ktorých sme písali vyššie (vrodený intelekt, temperament, pracovné tempo, etnicita, zdravotná diagnóza, životné podmienky...).

PRACOVNÁ VERZIA

Obrázok 3: Kľúčové aspekty osobnosti žiakov ako východisko diagnostikovania ich vzdelávacích potrieb a diferencovaného učenia



Zdroj obrázka: vlastná tvorba

PRIPRAVENOSŤ

Pripravenosť je pojem, ktorým budeme označovať ***úroveň rozvoja poznatkov a spôsobilostí, ktorá je potrebná na osvojenie si nového učiva***. Táto úroveň je u žiakov rôzna, a preto by mal učiteľ ***tvoriť úlohy rôznej náročnosti*** (viac s. 49).

Východiskom jeho uvažovania a rozhodovania je poznatok, že dobrá úloha je taká, vďaka ktorej sa rozšíri aktuálne poznanie, porozumenie či zručnosti žiaka trochu nad rámec toho, čo žiak aktuálne dokáže samostatne (zóna aktuálneho rozvoja). Dobrá učebná úloha má nádych provokácie, ktorá podporí jeho vnútornú motiváciu. Tú psychológovia definujú ako stav napätia organizmu vyvolaný neuspokojením istej potreby na jej odstránenie (Ďurič, Štefanovič, 1977). Dobrá učebná úloha by preto mala dostať žiaka tak trochu mimo jeho komfortnej zóny. Do situácie, v ktorej musí vyvinúť určité úsilie, aby ju zvládol (zóna najbližšieho rozvoja). Učiteľ má byť v polohe facilitátora, ktorý poskytuje podporu pri prekonávaní priepasti medzi tým, čo už žiak vie, a tým, čo nevie, čo dokáže a ešte nedokáže. V tom spočíva podstata učenia (Tomlinson, 2001).

Prispôsobovanie úloh úrovni pripravenosti žiakov je nikdy sa nekončiaci proces. Ako tvrdí odborníčka na diferencované vyučovanie C. A. Tomlinson (2001), neexistuje stav, v ktorom by si učiteľ mohol povedať, že už dokáže šiť úlohy na mieru konkrétneho žiaka. V každom predmete, pri každom novom učive sú žiaci v novej situácii. Preto učiteľ znovu a znovu diagnostikuje ich aktuálnu rozvojovú úroveň a premýšľa nad povahou učebných inštrukcií. Škola je tak podľa autorky priestorom neustáleho učenia sa pre všetkých. Kým žiaci si každý deň osvojujú nové poznanie a zručnosti, učiteľ sa každý deň učí, ako učiť jednotlivých žiakov, aký typ úlohy im najlepšie „sedí“. Tak ako žiaci, aj učiteľ sa najviac učí zo svojich chýb, z úspechov, ale aj neúspechov, na základe ktorých

zdokonaľuje svoje učenie. Tento proces sa začína intuíciou, na ktorú sa nabaľujú skúsenosti s tým, čo funguje a čo, naopak, nie. Diferencované vyučovanie je ***založené na výsledkoch pedagogického diagnostikovania, ale aj na cibrení intuície***.

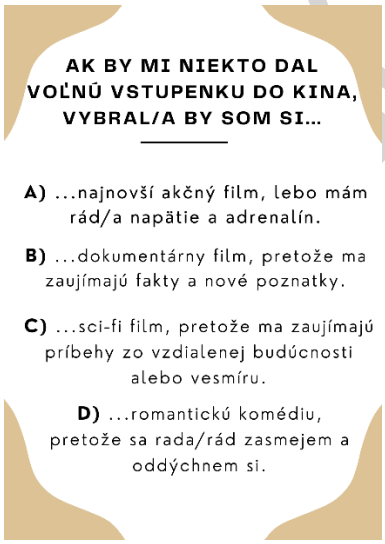
ZÁUJMY

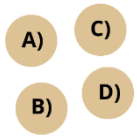
Nevyhnutnou podmienkou diferencovaného učenia je osobný vzťah so žiakmi, ktorý učiteľovi umožňuje vniknúť do ich vnútorného sveta. Učiteľ by mal vedieť, čo koho baví, čo spadá do sféry záujmov žiaka a čo nie, čím aktuálne žiaci žijú a čo zamestnáva ich myseľ. Bez tohto poznania nie je možné spustiť proces ich učenia sa. Rozpoznanie záujmov vedie učiteľa k stanoveniu zmysluplného obsahu učiva, ku ktorému by mali mať žiaci **emocionálny vzťah** (viac *Sprievodca koncepčnými zmenami v štátnom vzdelávacom programe*).

Každý učiteľ, ktorý má blízky vzťah so svojimi žiakmi, dokáže opísať ich záujmy. Spoznáva ich v každodenných neformálnych rozhovoroch, počas výučby na rôznych predmetoch, objavuje ich v produktoch ich práce. O žiakoch vie najviac väčšinou triedny učiteľ. Je dôležitým zdrojom informácií aj pre svojich kolegov. Téma záujmov žiakov by mala byť prítomná v tímových rozhovoroch pri plánovaní integrovaných tém, vymedzovaní obsahu učiva či diskusii o povahe učebných zadaní.

Priestorom, kde je možné preniknúť viac do záujmov žiakov, sú ***ranné kruhy***. Učiteľ môže priniesť tému a diskutovať o nej: aké športy koho bavia, kto rád číta a čo ho baví, čo pre koho znamená cestovanie a pod. Alebo môže poskytnúť žiakom zoznam oblastí záujmu a vyzvať ich, aby vyznačili všetko, čo ich zaujíma (Príloha ***1***). Možností je mnoho.

Oblasti záujmu sú aj dôležitou témou posilňovania vzťahov medzi žiakmi. Zahrajte sa s nimi hru „Spoznajme sa“ a vytvorte tak priestor pre vzájomné poznávanie i sebapoznávanie. Pripravte si súbor kartičiek s otázkami, pri ktorých sú ponúknuté štyri možnosti odpovede, a sadu žetónov A) až D) pre každého.





Žiak, ktorý si kartičku vytiahol, určí správnu odpoveď vyložením žetónu A), B), C) alebo D) lícom nadol, aby ostatní spolužiaci nevideli odpoveď. Tí na vyzvanie vyložia pred seba žetón s odpoveďou, ktorá sa podľa nich zhoduje s odpoveďou ich kamaráta. Táto hra vždy vyvolá zaujímavú diskusiu o tom, ako človek vníma sám seba, ako ho vidia iní a prečo.

UČEBNÝ PROFIL

O tom, že spôsob, ako sa učíme, ovplyvňuje výsledok nášho učenia sa, netreba azda nikoho presviedčať. Existuje veľa spôsobov, ako si ľudia osvojujú nové poznatky či zručnosti. Tá istá cesta môže byť pre niekoho veľmi efektívna, no pre iného človeka môže predstavovať prekážku. Diferencovať

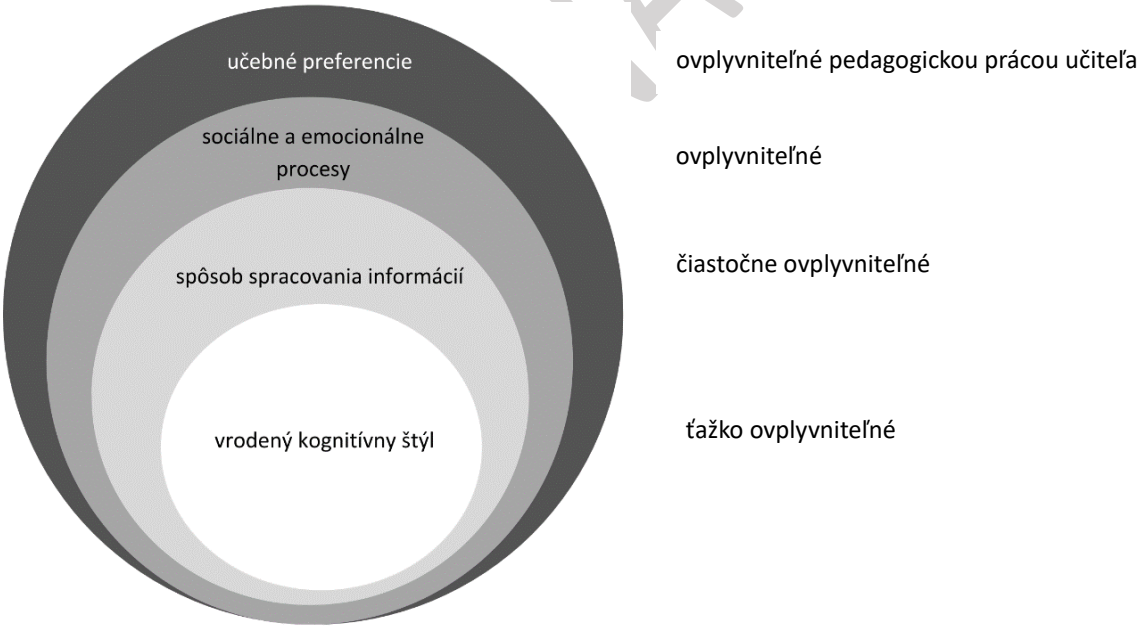
POVINNÁ VEREJNÁ

výučbu znamená ***prispôsobovať učebné situácie rôznym učebným profilom žiakov*** a vytvárať tak priestor pre sebapoznávanie a objavovanie takého spôsobu učenia sa, ktorý jednotlivcovi najviac vyhovuje a prináša mu nielen pozitívne výsledky, ale aj pozitívne emócie.

C. A. Tomlinson (2001) zhrnula vedecké poznanie do odporúčaní venovať pozornosť týmto štyrom aspektom učebného profilu: 1. učebný štýl, 2. typ inteligencie, 3. kultúrne podmienené preferencie, 4. preferencie založené na pohlaví.

1. **Učebný štýl** je výslednicou vrodených predispozícií i vplyvov prostredia. Každý z nás sa rodí s určitými vlastnosťami. Jednou z nich je aj kognitívny štýl, ktorý zodpovedá za to, ako človek vníma informácie, ako si ich zapamätáva, ako o nich premýšľa, ako rieši problémy (Mareš, 1998). Odvíja sa od bohatosti a štruktúry neuronálnej siete mozgu, ktorá sa utvára najmä v prvých mesiacoch a rokoch nášho života. Kognitívny štýl do veľkej miery ovplyvňuje ďalšie vrstvy učebného štýlu. Napríklad postoj a prístup k učeniu. Podľa odborníkov možno učebný štýl charakterizovať ako správanie typické pre jednotlivca v procese osvojovania si učiva v danom období (Kaliská, 2013). Z tejto definície je zrejmé, že učebný štýl sa pôsobením vonkajších síl mení, vyvíja. Niečo je ovplyvniteľné viac a niečo, naopak, menej (obrázok 4). Zároveň platí, že jednotlivé vrstvy sa vzájomne ovplyvňujú. Spodnejšie vrstvy ovplyvňujú tie vrchnejšie a naopak. To, ako učiteľ so žiakmi pracuje, má vplyv na ich vzťah a motiváciu k učebnej činnosti (sociálne a emocionálne procesy), do istej miery aj na spôsob spracovávania informácií (Škoda, Doulík, 2011). Učebný štýl ovplyvňujú aj osobnostné charakteristiky žiaka.

Obrázok 4: Model štruktúry učebného štýlu



Zdroj: Škoda, Doulík (2011) podľa Curry (1990)

Učebné štýly môžeme klasifikovať podľa rôznych kritérií. V dostupnej literatúre možno nájsť viacero kategorizácií. Vzhľadom na obmedzený rozsah sprievodcu sa pozrieme na dve z nich. Prvá je odpoveďou na otázku: *Cez ktorý kanál sa žiak najlepšie učí?* Tá druhá odkazuje skôr na sociálno-emocionálnu vrstvu učebného štýlu. Je hľadaním odpovede na otázku: *Prečo sa žiak učí?* V obidvoch prípadoch preberáme text od autorky R. Rovňanovej (2015), ktorá ho

spracovala na základe viacerých zdrojov (Zielke, 1984; Mareš, 1998; Turek, 2010; Škoda, Doulík, 2011; Petlák, 2012).

Cez ktorý kanál sa žiak najlepšie učí? Aké zmyslové podnety preferuje?

- *Žiaci preferujúci pri učení ZRAK* uprednostňujú učivo v obrazovej podobe – obrázky, diagramy, grafy, mapy, fotografie, filmy, rôzne symboly. V texte si vyznačujú dôležité časti farebne a graficky (šípky, bloky, kružnice...). Majú radi bohato ilustrované a štruktúrované texty, pri vysvetľovaní sami používajú schémy a pojmové mapy. Radi sedia v predných laviciach, aby im nič neprekážalo pri sledovaní učiteľa. Učivo si dokážu predstaviť. Nemajú radi prednášky.
- *Žiaci preferujúci pri učení SLUCH* sa najlepšie učia počúvaním a verbálnou komunikáciou, diskutovaním, preto sú pre nich vhodné skupinové formy práce. Dobre si zapamätajú počuté. Pri učení si učivo nahlas opakujú. Takíto jedinci majú hudobný sluch i nadanie a predpoklady úspešne si osvojovať cudzie jazyky. Pri učení im neprekážajú zvukové kulisy v pozadí, naopak, hudba podporuje ich procesy učenia sa.
- *Žiaci preferujúci pri učení ZRAK V SPOJENÍ SO SLOVOM* uprednostňujú prácu s písaným textom. To, čo si prečítajú, si dokážu premietnuť do pamäti a následne identicky z pamäti vybaviť. Počuté si zapisujú, dokážu pracovať samostatne, majú dobre rozvinuté abstraktné myslenie. Učiteľ podporuje tento štýl aj prácou s pracovnými listami, dostatočnými zdrojmi rôznych študijných materiálov.
- *Žiaci preferujúci pri učení POHYB* potrebujú fyzickú činnosť, pohyb, manipuláciu s predmetmi, pomôckami. Často žujú žuvačky, čím uspokojujú potrebu pohybu. Niektorí autori ho nazývajú *haptický*. Nevydržia dlho sedieť, radi sa učia pri chôdzi. Ak na to nemajú priestor, potrebujú častejšie prestávku na krátke pohybové rytmické cvičenie, potom dokážu pokračovať v učení. Majú dobrú motorickú koordináciu a s ľahkosťou si rozvíjajú psychomotorické spôsobilosti. Žiakom s týmto učebným štýlom vyhovujú laboratórne práce, praktické cvičenia, exkurzie, inscenačné metódy, rolové hry a projektové vyučovanie. Bývajú učiteľmi napomínaní pre vysokú pohybovú aktivitu (Rovňanová, 2015, s. 32 – 33).

Prečo sa žiak učí? Z čoho vychádza jeho záujem o učenie?

- *Povrchový učebný štýl* spočíva v reprodukovaní učiva a v pasívnom prijímaní poznatkov. Žiaci preferujú pamäťové učenie, memorovanie bez väčšieho úsilia o hlbšie pochopenie. Základný motív spočíva v splnení požiadaviek s vynaložením minimálneho úsilia a času. Prevláda u nich vonkajšia motivácia. Výsledkom sú formálne vedomosti, malé porozumenie učiva a jeho rýchle zabúdanie.
- *Hĺbkový učebný štýl* spočíva v snahe porozumieť učivu, vystihnúť jeho význam, rozumieť veciam a javom okolo seba. Žiaci sa neučia len preto, aby splnili požiadavky, ale chcú vedieť preukázateľným spôsobom naučené aplikovať v praxi. Prevláda vnútorná motivácia. Ich repertoár učebných postupov je bohatý, snažia sa ich zefektívňovať. Žiaci dokážu k učivu zaujímať vlastné stanovisko.
- *Utilitaristický (pragmatický, strategický) medzištýl* sa vyznačuje žiakovou vypočítavosťou, snahou zapáčiť sa, votrieť sa do priazne učiteľa, často i nekorektným spôsobom. V skutočnosti sa žiak o učivo nezaujíma. Snaží sa o najlepší výkon za každú cenu, dokáže sa flexibilne prispôsobovať rozdielnym požiadavkám rôznych učiteľov, rýchlo odhaliť ich silné i slabé stránky a využívať ich vo svoj prospech (Rovňanová, 2015, s. 30 – 31).

2. **Typ inteligencie.** Ako bolo zmienené v úvode tejto kapitoly, diferencované vyučovanie nespočíva v rozdeľovaní detí do akýchsi výkonnostných skupín podľa výšky ich IQ. Pri projektovaní výučby je

PRACOVNÁ VERZIA

síce zásadné poznať úroveň rozvoja poznatkov a spôsobilostí jednotlivých žiakov vo vzťahu k novému obsahu učiva (pripravenosť), no rovnako dôležité je zohľadniť aj typ ich inteligencie. Ukazuje sa totiž, že úlohy, ktoré cielia na správnu kombináciu typov IQ, vedú naozaj k lepším výsledkom. Pri tvorení diferencovaných úloh sa môžeme oprieť minimálne o dve teórie: *Gardnerovu teóriu mnohopočetnej inteligencie* (1993) a *triarchickú teóriu inteligencie* R. Sternberga (1985).

V roku 1983 predstavil americký psychológ Howard Gardner model ***8 typov inteligencií***, ku ktorým sa postupne pridávali ďalšie. Vo svojom odbore sa táto teória stretla s kritikou. Oponenti Gardnerovi vyčítali, že jeho teória nebola dostatočne empiricky podložená, avšak v oblasti vzdelávania sa dodnes teší veľkému záujmu. Pomáha totiž učiteľovi premýšľať o tom, k akým učebným činnostiam budú žiaci inklinovať a ktoré učebné úlohy môžu u nich spustiť proces učenia sa (Príloha **2**). Typ inteligencie je previazaný so záujmami a s osobnostnými črtami jednotlivca. V pôvodnej teórii odkazoval Gardner na tieto typy:

1. ***Lingvistický/jazykový/rečový*** *(verbal linguistic)* – spočíva v schopnosti účinne pracovať so slovami. Človek dokáže správne voliť slová a presne vyjadriť svoje myšlienky. Cíti sa najlepšie, keď môže pracovať so slovami, komunikovať alebo tvoriť texty.
2. ***Logicko-matematický*** *(logical-mathematical)* – vzťahuje sa na schopnosť riešiť matematické úlohy, rozpoznávať vzorce a chápať vzájomné súvislosti. Ľudia s týmto typom inteligencie majú tendenciu uvažovať systematicky a krok za krokom, pričom dokážu pracovať s abstraktnými konceptmi a myšlienkami. Vyhľadávajú úlohy, ktoré podnecujú logické a analytické myslenie a umožňujú pracovať s číslami a so štruktúrami.
3. ***Vizuálne priestorový*** *(visual spacial)* – vzťahuje sa na schopnosť jednotlivcov vnímať a predstavovať si svet v troch rozmeroch, schopnosť manipulovať s obrazmi v mysli a rozumieť priestorovým vzťahom, čo sa odráža v preferencii úloh, ktoré tento aspekt vyžadujú.
4. ***Telesno-kinestetický/pohybový*** *(bodily kinesthetic)* – týka sa koordinácie medzi mysľou a telom a prejavuje sa v schopnosti efektívne využívať fyzickú silu na manipuláciu s predmetmi a interakciu s okolím.
5. ***Muzikálny/hudobný/rytmický*** *(musical rhytmic)* – vzťahuje sa na schopnosť vnímať rytmus a zvuk a použiť ich na tvorbu hudby. Takto zameraní jedinci preferujú úlohy, ktoré súvisia so zvukmi, s rytmom a melódiou.
6. ***Intrapersonálny*** *(intrapersonal)* – prejavuje sa v schopnosti porozumieť vlastným emóciám a myšlienkam. Tento typ inteligencie je orientovaný na úlohy, ktoré človeku umožňujú pracovať so svojimi vnútornými myšlienkami a emóciami.
7. ***Interpersonálny*** *(interpersonal)* – jedinci s touto formou inteligencie sú zruční v rozpoznávaní emócií druhých a v chápaní ich úmyslov. Tieto zručnosti zahŕňajú ako verbálnu, tak aj neverbálnu komunikáciu.
8. ***Prírodovedný*** *(naturalistic)* – zahŕňa zručnosti v identifikovaní a rozlišovaní medzi rastlinami, zvieratami a prírodnými javmi, ako aj pochopenie ekologických vzťahov a prírodných systémov. Osoby s vysokou prírodovednou inteligenciou prejavujú silný záujem o prírodu a často sú dobrí v práci v oblastiach ako biológia či ekológia.

O dva roky neskôr predstavil ďalší americký psychológ, konkrétne Robert Jeffrey Sternberg, odbornej verejnosti *triarchickú teóriu inteligencie.* Tento vedec je presvedčený, že inteligencia človeka je kombináciou troch rôznych typov:

– ***Analytická inteligencia*** *(analytic/schoolhouse intelligence)* – prejavuje sa v schopnosti človeka riešiť akademické a problémové úlohy. Sternberg ju označuje aj prívlastkom

PRACOVNÁ VERZIA

školská. Ľudia, u ktorých dominuje, sú úspešní pri zvládaní úloh s jednoznačným riešením. Dosahujú tiež vysoké skóre v tradičných IQ testoch.

- ***Tvorivá inteligencia*** *(problem-solving intelligence)* – človek, ktorý má rozvinutý tento typ inteligencie, je úspešný v riešení nových alebo nezvyčajných situácií. Dokáže si poradiť s problémami, ktoré si vyžadujú otvorenú myseľ a tvorivý prístup. Vyhovujú mu divergentné úlohy, teda také, ktoré majú viaceré možné riešenia.
- ***Praktická inteligencia*** *(practical/contextual intelligence)* – predstavuje dobre rozvinutú schopnosť riešiť praktické problémy každodenného života.

Sternberg a jeho spolupracovníci opakovane potvrdili fakt, že úspech človeka nesúvisí s analytickou, resp. so školskou inteligenciou v takej miere ako s tvorivou a praktickou inteligenciou, vďaka ktorej si človek dokáže lepšie poradiť v každodennom živote. Na deti, ktoré zlyhávajú pri riešení školských úloh, sa rozhodne netreba pozerať ako na neschopné. Je vysoko pravdepodobné, že budú pri riešení praktických problémov úspešnejšie ako ich spolužiaci jednotkári, len im treba vytvoriť priestor. Inšpirácie, ako podporiť rozvoj praktickej a tvorivej inteligencie, nájdete v Sternbergovej knihe *Úspěšná inteligence: Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci* (2001).

Mladý americký psychológ a odborník v oblasti vzdelávania Garth Sundem kladie vo svojej knihe *Beyond IQ* čitateľom otázku: *Viete, čo majú spoločné brazílske deti z ulice a ženy v domácnosti z Berkeley?* Ponúka im aj odpoveď. Sú to odborníci na matematiku. V štúdii, ktorá pozorovala deti v chudobných štvrtiach Brazílie v ich každodennom živote, sa zistilo, že na to, aby dokázali úspešne podnikať na ulici, využívajú zložitú mentálnu matematiku. Rovnaký výsledok preukázala štúdia, v ktorej sa výskumníci venovali ženám v domácnosti v Berkeley. Aj ony na to, aby dokázali z mála peňazí zabezpečiť chod domácnosti, používajú zložité matematické výpočty. Brazílske deti z ulice a berkeleyské ženy v domácnosti mali však ešte jednu vec spoločnú. Keď výskumníci testovali ich schopnosti vykonávať tie isté matematické úkony na papieri, ani jedna skupina to nedokázala. Ich praktická inteligencia sa totiž zrodila na základe konkrétnej situácie. Je odlišná od školskej analytickej inteligencie a do značnej miery od nej nezávislá. Tento a ďalšie podobné výskumy ukázali, že inteligencia, ktorú môžeme merať, má len málo spoločného s inteligenciou, ktorú prejavujeme v skutočnom živote. Tieto vedou overené fakty evokujú otázky:

- Je neschopnosť vypočítať slovnú úlohu z učebnice naozaj zrkadlom nedostatku matematicko-logického myslenia žiaka?
- Poskytujú nám výsledky testov a písomiek naozaj objektívne informácie o zvládnutí učiva? Meriame nimi vždy to, čo merať chceme?
- Aké sú iné možnosti preverenia sledovaných spôsobilostí? Aké stratégie využívať pri hodnotení žiakov s dominantne rozvinutou praktickou inteligenciou?
- Je správne, ak preverujeme schopnosti všetkých žiakov tou istou cestou?

V on-line prostredí je možné nájsť veľa orientačných testov, prostredníctvom ktorých sa dá zistiť, aké typy IQ sú u jednotlivých žiakov dominantné. Testy sú väčšinou jednoduché, zábavné a vytvárajú príležitosť rozprávať sa o tom, akú činnosť kto uprednostňuje a čo, naopak, robí nerád. V testových batériách sú výroky ako:

- *Najľahšie sa mi riešia problémy, keď robím niečo fyzicky (kráčam, behám, plávam...).*
- *Rád sa učím, keď počujem pozadí hrá hudba.*

PRACOVNÁ VERZIA

– *Viem si ľahko predstaviť, ako vyzerajú veci z vtáčej perspektívy.*
– *Často mám v hlave nejakú melódiu, ktorej sa neviem zbaviť.*

Jedinečnosť človeka je vždy daná kombináciou viacerých typov inteligencie. Tak ako nikto z nás nie je jednoznačný cholerik či flegmatik, nikto nedisponuje len jedným typom inteligencie. Skladačka našich schopností je pestrá. Niektorých dielikov v obraze našej osobnosti je viac, iných, naopak, menej. Rozpoznanie tejto pomyselnej skladačky myslenia je pri projektovaní diferencovaného učenia kľúčové.

3. **Kultúrne podmienené preferencie.** Podľa C. A. Tomlinson (2001) je spôsob, ktorým sa najlepšie učíme, ovplyvnený aj kultúrou, v ktorej vyrastáme. Podľa nej existuje obrovský počet rozdielov v učení v rámci každej kultúry. Zvyklosti môžu ovplyvniť to, či vnímame čas ako pevný a rigidný alebo flexibilný a plynulý, či sme pri vyjadrovaní emócií výbušnejší alebo zdržanlivejší, či sa najlepšie učíme prístupom od celku k časti alebo od časti k celku, či uprednostňujeme učenie sa z materiálu, ktorý je kontextuálny a osobný alebo diskrétny a neosobný. Jej názor potvrdzujú aj psychológovia, podľa ktorých je vplyv kultúry badateľný v rôznych vlastnostiach mentálnych procesov, ktoré ovplyvňujú proces učenia sa, ako napr. rýchlosť, orientácia na výkon (Farkašová, Kretová, 2005). Zásadnú rolu môže zohrávať aj to, či žiak vyrastá v kultúre, ktorá je orientovaná na individualizmus alebo kolektivizmus. To môže mať vplyv na preferovanie individuálnej práce alebo skupinovej práce, súťaživých či kooperatívnych aktivít. Povaha kultúrnych hodnôt a noriem ovplyvňuje aj to, či žiak ocení skôr tvorivé aktivity, v ktorých môže preukázať slobodu, alebo skôr konformitu v podobe úloh, ktorých riešenie má jasné pravidlá a postupy.

4. **Preferencie založené na pohlaví.** Určité rozdiely v tom, ako sa učíme, súvisia aj s pohlavím. Sú učebné činnosti, ktoré preferujú viac dievčatá, iné zas chlapci. Nemožno ich ale zovšeobecňovať na celú populáciu. Dopustili by sme sa rodových stereotypov. Zohľadňovanie tejto vrstvy identity je vecou citlivosti učiteľa na dianie v jeho triede a jeho snahy prispôsobiť učenie tomu, čo je pre konkrétnu skupinu chlapcov a dievčat prirodzené.

Zohľadňovanie kultúrne a rodovo podmienených preferencií nie je vecou vytvárania fixných skupín v triede, pre ktoré tvoríme určitý typ úloh. Ide skôr o uvedomenie si komplexnosti faktorov, ktoré rozhodujú o tom, ktorá cesta učenia sa je pre toho-ktorého žiaka najefektívnejšia, prináša mu najviac potešenia a v konečnom dôsledku aj očakávané výsledky. Diferencované vyučovanie je založené na schopnosti učiteľa premýšľať o širokej škále učebných preferencií, ktoré sa vyskytujú v každej skupine, a na jeho schopnosti tvoriť flexibilnú ponuku učebných činností, z ktorých si žiaci môžu vybrať to, čo najviac korešponduje s ich učebným profilom. Otázku *Ako na to?* sa pokúsime zodpovedať v ďalších kapitolách.

S učebným profilom žiaka úzko súvisí aj jeho **individuálne pracovné tempo**. Učiť s ohľadom na potreby všetkých žiakov znamená opustiť striktné časové rámce plnenia úloh, ktoré sú nekompromisne platné pre všetkých. Žiaci sa líšia v tempe spracovávania informácií, v rýchlosti, akou dokážu premýšľať o probléme, ako aj tempom reči pri vyjadrovaní svojich myšlienok. Odlišné je aj ich psychomotorické tempo, ktoré sa prejavuje v grafomotorike alebo pri riešení úloh, ktoré si vyžadujú manuálne alebo pohybové činnosti. Je úzko spojené s temperamentom človeka (Bařinková, Votavová, Majcíková, 2023). Očakávanie, že žiak s pomalším psychomotorickým tempom zvládne úlohu pod tlakom rýchlejšie, je

PRACOVNÁ VERZIA

popretím jeho prirodzených vlastností. Podľa českých odborníčok je dôležité, aby žiaci neboli stresovaní nedostatkom času na dokončenie zadaných úloh, aby vedeli, koľko času im zostáva a akým spôsobom môžu požiadať o časovú rezervu (tamže).

Vo vzťahu k individuálnemu pracovnému tempu je dôležité, aby učiteľ rovnomerne ***prideľoval slovo v triede***. Niektorí žiaci nedokážu na otázku reagovať tak rýchlo ako iní spolužiaci. Ich pocit kompetentnosti sa v prostredí zdvihnutých rúk a vášnivo sa hlásiacich spolužiakov vytráca. Ak slovo dostávajú len tí najrýchlejší, šance na úspech tých pomalších sú limitované. Po pridelení slova je potrebné ***poskytnúť dostatok času na sformulovanie a vyjadrenie odpovede***. Odborník na inkluzívnu prax H. Motschenbacher (2016) je presvedčený, že napriek obave učiteľov, že vytváraním väčšieho času na vyjadrenie sa zbytočne upozorňuje na ťažkosti žiaka, ide o proinkluzívnu stratégiu. Autor pripúšťa, že dlhodobé uplatňovanie tejto stratégie môže vyvolávať u ostatných pocit mentálnej nedostatočnosti vyvolaného spolužiaka. Ako však tvrdí, dlhšie premýšľanie nad odpoveďou môže byť pred triedou komunikované aj ako prejav hlbšej reflexie či premýšľania nad odpoveďou. Tolerovanie osobného pracovného tempa sa musí stať prirodzenou súčasťou života v triede, v ktorej pomalšie pracovné tempo nie je obrazom nízkych schopností a, naopak, rýchle tempo znakom tzv. šikovných.

Rešpektovanie individuálneho osobného tempa si vyžaduje celkové ***stlmenie súťaživosti***. Inkluzívne vzdelávanie je postavené skôr na kooperatívnych stratégiách výučby, rovesníckom učení a budovaní siete podpory vnútri žiackych kolektívov. Bleskovky, päťminútovky či akékoľvek iné nástroje súťaženia nielenže neprispievajú k tvorbe bezpečného prostredia pre všetkých, ale poskytujú aj mylné informácie o skutočných schopnostiach žiakov.

Základnou stratégiou inkluzívneho vzdelávania je **diferencovaná výučba**. Zrkadlí sa v schopnosti učiteľa projektovať výučbu tak, aby bol každý žiak zainteresovaný, aby sa na hodine cítil autonómne a kompetentne. Cieľom diferencovaného učenia je dosiahnuť stav, keď sa u každého žiaka naštartuje proces učenia sa. Základnou podmienkou je cit učiteľa pre rozdiely medzi žiakmi. Z hľadiska podporovania identity je dôležité, aby vnímal, aká je ich etnicita, národnosť, náboženská príslušnosť a pod. Tiež je dôležité, aby rozumel potrebám žiakov s rizikovým vývinom, či už je vývin rizikový vinou zdravotného, alebo sociálneho znevýhodnenia. Avšak pri samotnom projektovaní výučby sú rozhodujúce tri skutočnosti: 1. Aká je **PRIPRAVENOSŤ** žiaka vo vzťahu k novému učivu? Odpoveď na túto otázku pomáha učiteľovi rozhodnúť o primeranej náročnosti učebných zadaní. 2. Aké sú **ZÁUJMY** žiaka? Ich rozpoznanie pomáha učiteľovi naštartovať vnútornú motiváciu a vytvoriť pozitívny emocionálny vzťah k učivu a učebnej aktivite. 3. Aký je **UČEBNÝ PROFIL** žiaka? Premýšľanie o tom, akou cestou sa žiak najlepšie učí, aký kanál prijímania informácií je pre neho dominantný, kde hľadá zdroje svojej učebnej motivácie, ktoré typy inteligencie u neho dominujú, to všetko zohráva kľúčovú rolu pri úvahách o najlepšej ceste učenia sa žiaka. Pri úvahách o charaktere učebného profilu by sme nemali stratiť zo zreteľa ani kultúrne zvyklosti žiaka a ani preferencie vychádzajúce z jeho rodovej identity. Tieto faktory však nemôžu byť dôvodom na uzatváranie žiakov do skupín s jasne definovaným typom vhodných učebných stratégií. Zmyslom diferencovaného učenia je tvorba širokej škály učebných činností. Tá žiakom umožní učiť sa spôsobom, ktorý je pre nich najviac prirodzený a ktorý im prinesie radosť z učenia sa a jeho výsledkov. Pri zohľadňovaní učebného profilu netreba zabúdať ani na **individuálne osobné pracovné tempo**, ktoré sa prejavuje v rýchlosti uvažovania, riešenia problémov, vyjadrovania myšlienok či v psychomotorických prejavoch (písanie, strihanie, pohybová aktivita...). Rešpektovanie osobného pracovného tempa je vo veľkej miere vecou tvorby bezpečnej, na kooperácii založenej učebnej klímy, vďaka ktorej sa za kompetentného nepovažuje len ten, kto je najrýchlejší.

PRACOVNÁ VERZIA

3. ČO ZNAMENÁ DIFERENCOVAŤ VÝUČBU?

V tejto časti sprievodcu budeme hľadať odpovede na otázky:

- Čo je podstatou diferencovaného vyučovania? Aké sú jeho základné charakteristiky?
- Aké otázky si učiteľ musí klásť pri projektovaní diferencovaného učenia?

Diferencované vyučovanie pomáha žiakom dosahovať lepšie výsledky a maximalizovať ich individuálny potenciál. Ide o prístup založený na snahe učiteľa utvárať učebné prostredie, v ktorom sa každý žiak môže cítiť kompetentný, zainteresovaný a autonómny. Diferencované vyučovanie je zároveň nástrojom zlepšovania vzťahu žiakov k škole. V triede, v ktorej sa tento prístup uplatňuje, si každý dokáže nájsť zaujímavú učebnú činnosť, z ktorej bude mať radosť a vďaka ktorej sa posunie vo svojom rozvoji o krok ďalej. Základnou premisou diferencovaného učenia je **vnímanie triedy ako heterogénnej skupiny žiakov**, ktorí majú rozmanité záujmy, sú na rôznej úrovni pripravenosti a vyznačujú sa rôznymi profilmi učenia sa (viac s. 16). Pri tejto definícii si určite každý učiteľ položí legitímne otázky: Ako je možné zvládnuť takúto pestrosť? Je vôbec v silách učiteľa „šiť učebné úlohy na mieru“ každého jedného žiaka? Odpovede na prvú otázku budeme spoločne hľadať na ďalších stranách. Najprv však musíme zodpovedať tú druhú. Odpoveď sa ukrýva v tvrdení, že **diferencované vyučovanie nie je to isté čo individualizované učenie**.

C. A. Tomlinson (2001) vyzýva čitateľov svojich metodických príručiek, aby sa zbavili strachu, že diferencovaná výučba bude od nich vyžadovať vytváranie učebných úloh pre každého žiaka zvlášť. Ako tvrdí, prax individualizovaného vzdelávania zo 70. rokov 20. storočia nepriniesla očakávané výsledky. Učitelia sa snažili pristupovať ku každému z tridsiatich žiakov v triede individuálne, čo viedlo k ich vyčerpaniu, ako aj fragmentovaniu výučby a oslabeniu spolupatričnosti žiackych kolektívov. Vytváranie 30 rôznych zadaní pre 30 žiakov teda nie je správna cesta.

ZNAKY DIFERENCOVANEJ VÝUČBY

Informácia, že učiť diferencovane neznamená tvoriť na každú vyučovaciu úlohu desiatky rozličných zadaní, určite upokojí myseľ každého učiteľa. Skôr ako si predstavíme stratégie diferencovaného vyučovania, pozastavíme sa nad jeho základnými charakteristikami. Aj v tomto prípade budeme čerpať z práce C. A. Tomlinson (2001):

- Diferencované vyučovanie je **PROAKTÍVNE**. V diferencovanej triede učiteľ predpokladá, že žiaci majú rozmanité vzdelávacie potreby. Počíta s tým, že musí vytvoriť viaceré rozmanité učebné situácie, ktoré zabezpečia, že sa každý aktívne zapojí a bude z procesu učenia čerpať. Tento prístup je v kontraste s vyučovaním založeným na jednotných úlohách pre všetkých a reaktívnou snahou učiteľa upravovať svoj učebný projekt, len ak nebol v niečom úspešný.
- Diferencované vyučovanie je **VIAC O KVALITE AKO O KVANTITE**. Učiteľ, ktorý rozumie princípom diferencovaného učenia, sa nezamýšľa nad tým, koľko úloh majú jednotlivé skupiny žiakov vyriešiť, ale aká bude ich povaha. Zohľadňovanie rozdielov medzi žiakmi neznamená, že

PRACOVNÁ VERZIA

zdatnejší majú zvládnuť viac úloh a menej zdatní menej. Každá skupina potrebuje typ úlohy, ktorá bude výzvou.

Pozrime sa na rozdiel medzi diferenciáciou založenou na kvantite a kvalite v predmete matematika. Ak je učivom sčítanie a odčítanie dvojciferných čísel, učiteľ si pripraví slovné úlohy, ktorých riešenie vyžaduje zvládnutie tejto operácie. V triede sú žiaci, ktorí počítajú s ľahkosťou, a toto učivo je pre nich ľahko zvládnuteľné. Prirodzene, sú tu aj žiaci, pre ktorých je toto učivo väčšou výzvou. Ak sa učiteľ rozhodne, že tým, ktorým to ide ľahko, zadá viac slovných úloh, a druhej skupine, naopak, menej, ide o ***diferencovanie založené na kvantite***. Ak sú slovné úlohy porovnateľnej náročnosti, nečerpá z tohto prístupu nik. Žiaci, pre ktorých je daný typ slovnej úlohy jednoduchý, potrebujú novú výzvu. Nekonečné precvičovanie toho, čo už vedia, je navyše únavné. Sú pripravení posunúť sa ďalej. Napríklad čeliť problémovej úlohe, v ktorej môžu aplikovať svoje schopnosti a popasovať sa s hľadaním riešenia, ktoré si vyžaduje prechod cez základ. Pre žiakov, ktorí so sčítaním a s odčítaním dvojciferných čísel bojujú, môže, naopak, aj jedna slovná úloha predstavovať ťažkosť. Učiteľ, ktorý ***diferencuje na základe kvality***, koná proaktívne a vstupuje do triedy s gradovanými úlohami a s premyslenými stratégiami podpory pri ich riešení (viac s. 55).

- Diferencované vyučovanie je založené na **HODNOTENÍ**. Pre učiteľa, ktorý diferencuje výučbu, je každá hodina príležitosťou spoznávať svojich žiakov. Ako tvrdí autorka, na diferencovanom vyučovaní sa nehodnotí len s cieľom zistenia, či žiaci učivo zvládli a na akej úrovni. Hodnotenie prebieha na začiatku, keď učiteľ zisťuje, aké sú ich potreby vo vzťahu k cieľu hodiny, ako aj počas celej výučbovej jednotky, keď vedie rozhovory s jednotlivcami, diskusie v triede, pozoruje práce žiakov, aby získal viac informácií o tom, čo každému vyhovuje. Samozrejme, dôležité je aj zhodnotenie výkonov a produktov učebnej činnosti. Tzv. záverečné hodnotenie však nemá mať len jednu podobu (viac s. 55).
- Diferencované vyučovanie poskytuje **VIACNÁSOBNÉ PRÍSTUPY** k obsahu, procesom a produktom učenia sa. V praxi to znamená, že učitelia uplatňujú rôzne prístupy k tomu, čo sa žiaci učia, akým spôsobom si učivo osvojujú a ako demonštrujú, čo sa naučili. To všetko v záujme čo najväčšieho pokroku všetkých žiakov.
- Diferencované vyučovanie je **ZALOŽENÉ NA PRÍSTUPE ORIENTOVANOM NA ŽIAKA**. Posilňuje u žiakov pocit zodpovednosti za vlastný rast a ich celkovú autoreguláciu. Vytvára priestor pre slobodnú voľbu, čím umocňuje aj pocit hrdosti na výsledky svojej práce. Zapájanie žiakov do rozhodovania a podporovanie ich samostatnosti umožňuje učiteľovi posunúť sa do roly facilitátora a pracovať s rôznorodými skupinami (viac s. 33).
- Diferencované vyučovanie je **KOMBINÁCIOU INDIVIDUÁLNEHO, SKUPINOVÉHO A FRONTÁLNEHO UČENIA**. Jeho charakteristikou je dynamika a zmena v organizácii výučby. Učiteľ občas pracuje s celou triedou, inokedy sa venuje konkrétnemu žiakovi, kým iní žiaci pracujú v skupinách. Je striedaním samostatnej práce, rovesníckeho či kooperatívneho učenia sa a spoločného zdieľania skúseností a výsledkov práce (viac s. 37).
- Diferencované vyučovanie je **„ORGANICKÉ“**. Pod týmto znakom C. A. Tomlinson rozumie akúsi zžitosť učiteľa s potrebou neustále hľadať možnosti zosúladenia potrieb žiakov s dianím v triede. Ako píše, nie je to metóda alebo niečo, čo treba robiť, keď je čas navyše. Je to spôsob života v triede. Učiteľ v diferencovanej triede sa nedefinuje ako niekto, kto „už diferencuje výučbu“. Je si totiž plne vedomý toho, že každá hodina, každý deň v triede môže odhaliť ďalší spôsob, ako učiť lepšie. Nehľadá recept na diferenciáciu ani sa ním neriadi, ale skôr kombinuje to, čo sa môže o diferenciácii dozvedieť z rôznych zdrojov, aby dokázal vďaka profesionálnemu

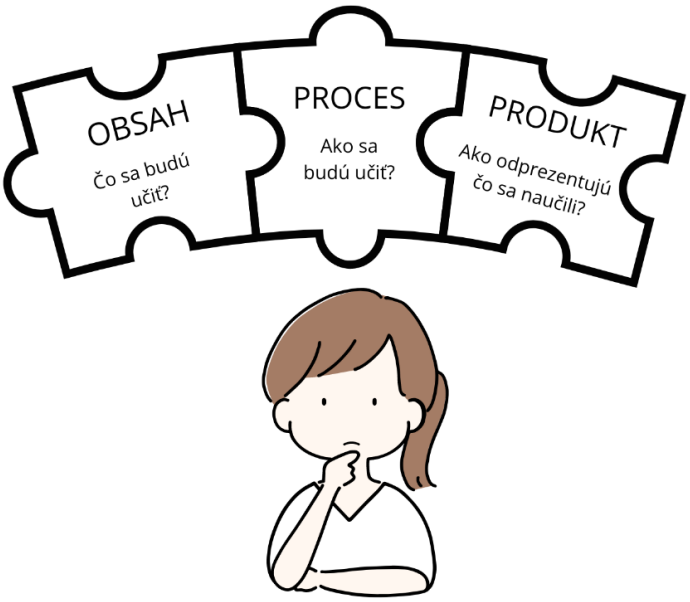
PRACOVNÁ VERZIA

inštinktu a vedomostnej základni poskytnúť podporu v učení sa každému žiakovi (Tomlinson, 2001).

Diferencované vyučovanie má blízko ku konceptu **otvoreného vyučovania**, ktoré české autorky K. Majcíková, R. Votavová a V. Ješátková (2023, s. 34) definujú takto: „Žiaci sú učiteľom vedení k samostatnosti a zodpovednosti za vlastné učenie sa. Učiteľ viac zohľadňuje individualitu žiaka, napr. záujmy a schopnosti každého z nich. Žiaci majú priestor podieľať sa na týždennom plánovaní, majú možnosť pravidelného sebahodnotenia a podieľania sa na rovesníckom hodnotení. Majú tiež možnosť voliť si typ/rozsah/náročnosť úlohy vo výučbe, pracovať podľa vlastného tempa a dostávajú možnosť zvoliť si metódu práce k určitej aktivite."

Učiteľ, ktorý diferencuje výučbu, reaguje na rozdielnosť svojich žiakov pri úvahách o obsahu učenia, pri rozhodovaní o metódach a postupoch, ktoré zvolí, a tiež pri premýšľaní nad hodnotením. Ako ilustruje obrázok 5, diferenciácia sa týka obsahu, procesu, ako aj výsledkov, teda produktov učenia sa.

Obrázok 5: Aspekty diferencovania výučby



Zdroj obrázka: vlastná tvorba

DIFERENCOVANIE OBSAHU UČENIA SA

Na začiatku projektovania vyučovacej hodiny si učiteľ vždy musí zodpovedať otázku, čo sa majú žiaci naučiť, **aké konkrétne poznatky, spôsobilosti či skúsenosti majú získať**.

Podľa C. A. Tomlinson (2001) diferencovanie obsahu znamená dve veci: 1. vymedzenie obsahu učiva na základe rozpoznania potrieb žiakov, 2. vymedzenie podmienok osvojenia si obsahu.

Zohľadnenie úrovne pripravenosti žiakov pri vymedzení obsahu učiva odkazuje aj na diferenciáciu cieľov učenia. **Didaktický cieľ** je vymedzením toho, na akej úrovni, za akých podmienok a v akom kontexte má si majú žiaci učivo osvojiť. Ciele teda reflektujú očakávania učiteľa vo vzťahu k jednotlivým žiakom alebo skupinám žiakov (bližšie *Sprievodca koncepčnými zmenami v Štátnom*

vzdelávacom programe). Ak učiteľ vstupuje do triedy s ambíciou precvičovať vybrané slová po b, musí mať na zreteli, že v triede sú žiaci, ktorí si pomerne rýchlo osvojili základné vybrané slová, ale aj takí, ktorí s touto výzvou bojujú. Táto skupina potrebuje učebný materiál, ktorý podporí zvládnutie učiva. Druhá skupina potrebuje ísť ďalej. Precvičovanie toho, čo už ovládajú, znižuje učebnú motiváciu. Preto učiteľ vytvorí podmienky, aby pracovali s odvodenými vybranými slovami. Učiteľ v tomto prípade ***vymedzil obsah učiva na základe rozpoznania potrieb žiakov***.

Diferencovať obsah učiva je aj vecou premýšľania nad úrovňami náročnosti učiva.

Zohľadnenie vzdelávacích potrieb žiakov sa zrkadlí v odlišných očakávaniach úrovne zvládnutia obsahu učiva. Ak je predmetom učenia nadobudnúť spôsobilosť zostaviť osnovu príbehu, pre niektorých žiakov je výzvou, aby ju zostavili samostatne na základe prečítania si dlhšieho a náročnejšieho textu. Ďalšia skupina sa môže popasovať s rovnako náročným textom, avšak v práci vo dvojici. V triede sú aj žiaci, ktorí majú ťažkosti s technikou čítania. Tí potrebujú kratší a menej náročný text a podporu vo forme predpripravených šablón a prítomnosti učiteľa, prípadne pedagogického asistenta. Všetci žiaci počas vyučovania teda tvoria osnovu príbehu, avšak v odlišných podmienkach. Aj v tomto prípade je obsah učiva previazaný s didaktickými cieľmi, ktoré by mali byť vyjadrením nielen toho, čo si žiak osvojí, ale aj na akej úrovni (bližšie *Sprievodca koncepčnými zmenami v Štátnom vzdelávacom programe*). V tomto prípade išlo o hľadanie odpovede na otázky: Dokáže žiak vytvoriť osnovu príbehu samostatne alebo za pomoci partnera či podporného materiálu? Dokáže ju vytvoriť na základe prečítania náročnejšieho alebo jednoduchšieho textu?

Rešpektovanie vzdelávacích potrieb žiakov pri vymedzovaní obsahu učiva odkazuje na úlohu učiteľa neustále premýšľať o úrovni pripravenosti, záujmoch a učebnom profile jednotlivých žiakov (viac s. 16). V praxi to znamená (Tomlinson, 2001):

- prispôsobiť materiál alebo poznatky/zručnosti, ktoré si majú žiaci osvojiť, ich aktuálnym schopnostiam,
- vychádzať z aktuálnych záujmov žiakov a ich preferencií,
- pracovať s materiálom, ktorý zodpovedá preferovanému spôsobu učenia sa.

Základné stratégie vymedzovania obsahu učiva vo vzťahu k rozmanitým potrebám žiakov si priblížime v kapitole 7 (s. 44).

DIFERENCOVANIE PROCESU UČENIA SA

Diferencovať proces učenia je hľadaním cesty projektovania zmysluplných učebných činností. Avšak to, čo je zmysluplné pre jedného, nemusí byť zmysluplné pre iného. Preto by učiteľ mal ponúkať viac ako jeden spôsob, ako je možné učivu porozumieť. Aj v tomto prípade ide o reflektovanie rozdielov medzi žiakmi najmä v oblasti ich pripravenosti a učebného profilu (viac s. 16).

Zohľadnenie rôznej úrovne **pripravenosti** žiakov v triede sa zrkadlí v charaktere učebných úloh, ako aj v podmienkach ich plnenia. Zmysluplnosť v tomto kontexte odkazuje na tieto aspekty:

- ***Primeraný stupeň náročnosti učebnej úlohy.*** Zložitosť úlohy by mala zodpovedať aktuálnej úrovni vedomostí a zručností žiaka, no mala by byť pre neho zároveň výzvou. Diferenciácia procesu učenia sa preto predpokladá existenciu paralelných úloh s rôznou úrovňou náročnosti, tzv. gradovaných úloh (viac s. 49).
- ***Funkčná podpora.*** Majstrovstvo diferencovaného učenia spočíva v schopnosti učiteľa uľahčiť žiakom cestu k novému poznaniu a odbúrať potenciálne prekážky. Vygotsky v tomto kontexte hovorí o poskytovaní „lešenia“ pri učení (tzv. scaffoldings), ktoré má podobu asistovaného učenia. Žiak nerieši úlohu sám, ale pod vedením skúsenejšej osoby. Tou môže byť nielen

PRACOVNÁ VERZIA

dospelý (učiteľ, pedagogický asistent), ale aj spolužiak či viacerí spolužiaci z triedy. Funkčnú podporu môže učiteľ poskytnúť žiakom aj prostredníctvom učebného materiálu. Podporu pri riešení učebnej úlohy mu môžu poskytnúť napr. organizéry písania poznámok, texty so zvýraznenými kľúčovými pojmami, prehľady nosných myšlienok, krátke nahrávky s nápoveďami a pod. V prípade podpory žiakov so zdravotným znevýhodnením zohrávajú podstatnú rolu tzv. kompenzačné pomôcky (viac s. 49).

V súčasnosti je možné nájsť na trhu jednoduché pomôcky na nahrávanie a prehrávanie zvuku. Pre žiakov môžu predstavovať zaujímavú podporu pri riešení úlohy. Žiak si môže vďaka malej audiostanici opätovne prehrať zadanie, môže si vypočuť rozšírené a viac vysvetľujúce zadanie či šikovnú návesť, ako prekonať prekážku pri riešení úlohy. Rovnako si môže vypočuť radu od spolužiaka. Tieto pomôcky sa dajú efektívne využívať aj pri poskytovaní podpory žiakom, ktorí neovládajú alebo slabo ovládajú vyučovací jazyk.

Rozpoznanie **učebného profilu** je odpoveďou na otázku, ktorý typ učebnej činnosti bude žiakovi najviac vyhovovať, motivovať ho a zároveň predstavovať najefektívnejšiu cestu osvojenia si nového učiva. Učiť diferencovane znamená plánovať učebné úlohy a činnosti tak, aby zasiahli širšie spektrum potrieb žiakov z pohľadu dominantného typu inteligencie, učebného štýlu či kultúrne a rodovo podmienených preferencií. Dôležitým prediktorom zmysluplnej učebnej úlohy je aj primeraný čas. Každá učebná činnosť je terénom na osvojenie si učiva. Preto by mal mať každý žiak dostatočný čas na vyriešenie všetkých úloh, ktoré ho do tohto cieľa privedú.

Reagovať na vzdelávacie potreby žiakov znamená prichádzať do triedy s ponukou rôznych typov učebných úloh z pohľadu ich náročnosti i charakteru. Táto odlišnosť je impulzom na utváranie učebných skupín, v ktorých prebieha proces učenia sa a v ktorých sa žiaci navzájom motivujú a poskytujú si podporu pri učení (viac s. 38).

DIFERENCOVANIE PRODUKTOV UČENIA SA

Po prebratí učiva nastáva čas preverenia úrovne naplnenia učebných cieľov. Prichádza na rad otázka, ako žiaci odprezentujú to, čo sa naučili. Učiteľ premýšľa nad **zadaním vhodného produktu**.

Zadania produktov by mali žiakom prinášať radosť a umožňovať im zažiť dobrý pocit z vykonanej práce. Väčšina z nás má skôr opačné spomienky. Na konci úsilia boli napätie a stres, ktoré sa spájali s rutinným využívaním testov či ústnym skúšaním pred tabuľou. V modeli diferencovaného učenia sa učiteľ hľadá spôsob, ktorý by umožnil všetkým žiakom preukázať tie najlepšie výsledky svojho snaženia. Preto ponúka žiakom viacero zadaní, z ktorých si žiaci vyberajú (viac s. 57).

Komplexnejšie zohľadnenie rozdielov medzi žiakmi si môžeme ukázať na tomto príklade:

- Žiaci si na hodine prírodovedy majú osvojiť znaky cicavcov. Učiteľka si naplánovala niekoľko prístupov, ako im priblížiť kľúčové pojmy, fakty a myšlienky. Najprv ale pripravila výber piatich živočíchov, ktoré túto kategóriu reprezentujú. Žiaci si vybrali, ktorého živočícha chcú skúmať – ***diferenciácia obsahu na základe záujmu žiakov***.
- Potom dala každému bádateľskému tímu materiál. Z neho sa majú dozvedieť informácie o cicavcoch, ktoré si jednotlivé skupiny vybrali. Texty, ktoré poskytla každej skupine, sú v troch farebných obálkach. Každá obálka symbolizuje určitú úroveň náročnosti textu. Učiteľka totiž počíta s tým, že v skupine sú žiaci, ktorí si poradia s náročnejším textom, ale aj takí, pre ktorých

PRACOVNÁ VERZIA

je čítanie náročnejšou výzvou. Potrebujú preto pracovať s iným učebným materiálom – ***diferenciácia procesu na základe pripravenosti***.

– V ďalšej fáze si žiaci prehlbujú poznanie prostredníctvom rôznych učebných zdrojov. Plnia určené učebné úlohy, rozhodujúc sa, či využijú internet a odporučené webové stránky alebo si pozrú pripravený krátky videodokument. Môžu si tiež vypočuť podcast – krátky rozhovor s biológom – ***diferenciácia procesu na základe učebného profilu***.

– Učebné úlohy, ktoré žiaci riešia prostredníctvom textu, videodokumentu či audiorozhovoru, majú rôznu povahu. Niektoré si vyžadujú sústredenosť a zachytenie čo najväčšieho množstva informácií (Opíš, ako sa cicavce rozmnožujú. Vymenuj všetky znaky cicavcov.), iné vyžadujú od žiakov hľadanie vzťahov (Čo majú cicavce spoločné s vtákmi?), tie na najvyššej úrovni obsahujú problém (Prečo je veľryba cicavec a nie ryba?) – ***diferenciácia procesu na základe pripravenosti***.

– Učiteľ pripravuje zadania produktov – teda cestu, ako žiaci odprezentujú, čo sa naučili. Majú tri možnosti výberu: 1. spracovanie atraktívnej pojmovej mapy s využitím výtvarného materiálu, 2. príprava televíznej reportáže o živote cicavcov, 3. spracovanie obrázkového učebného textu s využitím počítačových programov a aplikácií – ***diferenciácia produktov na základe záujmov a učebného profilu***.

Modifikované podľa C. A. Tomlinson (2001)

Diferencované triedy vychádzajú z predpokladu, že učenie sa je najefektívnejšie vtedy, keď je pútavé, relevantné a zaujímavé. Z tohto predpokladu vyplýva, že všetci žiaci nebudú vždy považovať rovnaké spôsoby učenia sa za rovnako pútavé, relevantné a zaujímavé. Okrem toho diferencované vyučovanie uznáva, že neskoršie porozumenie musí byť založené na predchádzajúcom porozumení a že nie všetci žiaci sú na začiatku učenia na rovnakej úrovni. Učitelia, ktorí diferencujú výučbu, sa snažia poskytnúť primerane náročné učebné skúsenosti všetkým svojim žiakom. Títo učitelia si uvedomujú, že niekedy je úloha, ktorá je pre niektorých žiakov jednoduchá, pre iných frustrujúco zložitá (Tomlinson, 2001, s. 5).

Diferencované vyučovanie je cesta, ako zabezpečiť, aby sa každý žiak bez výnimky cítil byť aktívny a prežíval svoju účasť na hodinách ako zmysluplnú (ZAINTERESOVANOSŤ). Ak učiteľ diferencuje vyučovanie, vytvára príležitosť každému žiakovi dôverovať vo svoje schopnosti a prežívať pocit úspechu (KOMPETENTNOSŤ). Možnosť voľby umocňuje autoreguláciu a prežívanie vlastnej AUTONÓMNOSTI.

Diferencované vyučovanie je založené na vnímaní triedy ako **heterogénneho spoločenstva**. V tejto optike sú všetci žiaci považovaní za individuality s jedinečnými vzdelávacími potrebami, ktoré sú určené úrovňou ich pripravenosti, ich záujmami a učebným profilom. Neznamená to ale, že učiteľ má tvoriť pre každého žiaka individuálny učebný projekt. Úlohou učiteľa je **proaktívne** tvoriť **kvalitatívne rozmanité učebné situácie**, ktoré pritiahnu jednotlivcov, prispejú k formovaniu partnerských dvojíc či tímov. Dôležitým znakom diferencovaného vyučovania je dynamika v organizácii výučby, ktorá sa prejavuje v zmysluplnom **striedaní individuálneho**, **skupinového** a **frontálneho učenia**. Diferencované vyučovanie je postavené na neustálom a nikdy sa nekončiacom procese spoznávania žiakov. **Hodnotenie** nie je cieľom, ale **prostriedkom objavovania nových charakteristík**, ktoré prispejú k ďalšiemu skvalitneniu výučby. Diferencované vyučovanie je **organickou súčasťou života** v triede a nie metódou či technikou, ktorú treba uplatniť, keď je čas navyše.

PRACOVNÁ VERZIA

Učiť diferencovane znamená uplatňovať **viacnásobné prístupy** k tomu, čo sa žiaci učia, akým spôsobom si učivo osvojujú a ako demonštrujú, čo sa naučili. Pri vymedzovaní **obsahu učiva** sa učiteľ musí zamýšľať nad tým, ako prispôsobiť podmienky alebo poznatky/zručnosti, ktoré si majú žiaci osvojiť, ich aktuálnym schopnostiam, záujmom, preferenciám. Obsah zohráva rolu najmä pri **diferencovaní procesu** učenia sa. Jeho rozpoznanie je odpoveďou na otázku, ktorý typ učebnej činnosti bude žiakovi najviac vyhovovať, motivovať ho a zároveň predstavovať najefektívnejšiu cestu osvojenia si nového učiva. Z pohľadu odlišnej pripravenosti žiakov je podstatná diferenciácia učebných úloh podľa náročnosti, vďaka ktorej môže každý žiak zažiť úspech. Ten závisí aj od podmienok učenia sa a poskytnutia funkčnej podpory, ktorá môže mať rozmanité podoby (partner pri riešení úlohy, pomôcky...). Učiť diferencovane predpokladá aj nejednotný prístup k záverečnému hodnoteniu. Žiaci môžu demonštrovať, čo sa naučili, cez rôzne **produkty**. Učiteľ prichádza s ponukou viacerých zadaní. Tento výber má zabezpečiť príležitosť pre všetkých žiakov prezentovať, čo sa naučili, spôsobom, ktorý im je blízky a ktorý im umožní preukázať tie najlepšie výsledky svojho snaženia.

PRACOVNÁ VERZIA

4. PREČO JE HLAS ŽIAKA VO VZDELÁVANÍ DÔLEŽITÝ?

V tejto časti sprievodcu budeme hľadať odpovede na otázky:

- Aký je rozdiel medzi riadeným učením sa a facilitovaním učenia sa žiakov?
- Čo znamená posilňovať autoreguláciu žiakov?
- Ako sa diferencované vyučovanie podieľa na uplatňovaní práva dieťaťa na otvorenú budúcnosť?
- Čo znamená počúvať hlas žiaka vo vzdelávaní?

Škola plní rôzne funkcie. Väčšinou ju vnímame cez optiku vzdelávania ako miesto, kde má človek získať čo najviac poznatkov o svete. Význam školy je však omnoho komplexnejší. Jednou z jej najdôležitejších úloh je rozvíjať osobnosť žiaka tak, aby jej brány opúšťal s vidinou otvorenej budúcnosti, ktorú môže vďaka svojim nadobudnutým kvalitám ovplyvňovať. Podľa českého psychológa Z. Helusa (2004) je dobrým učiteľom ten, kto dokáže v každom žiakovi vybudovať vieru, že vo svojej budúcnosti môže niečo dokázať, niekým sa stať. Diferencované vyučovanie významnou mierou prispieva k naplneniu tejto úlohy. Kladie totiž dôraz na posilňovanie **autoregulácie** a **perspektívnej životnej orientácie žiakov**. Tým prispieva aj k naplneniu princípov inklúzie, ktoré sme vymedzili v prvej kapitole.

ZRETEĽ NA AUTOREGULÁCIU

Rozdiel medzi učiteľom, ktorý neuplatňuje viacnásobné prístupy k učeniu, a učiteľom, ktorý realizuje diferencovanú výučbu, sa zrkadlí v jeho schopnosti vytvárať **príležitosti pre učenie sa**. Hoci sa zdá, že to robí každý, nie je to celkom tak. Tento proces sa spúšťa len za určitých podmienok, ktoré sú určené najmä prístupom k výučbe.

Učiteľ môže v triede zastávať direktívnu alebo facilitujúcu rolu. V prvom prípade je aktivita na jeho strane. Vysvetľuje, demonštruje, rozpráva, opisuje, kladie otázky, kým žiaci skôr počúvajú, pasívne prijímajú informácie, odpovedajú (často jednoslovne či jednou vetou) na otázky. Dianie počas vyučovacej hodiny prebieha na základe striktne plánovaných činností učiteľa, ktoré žiaci nemajú príležitosť akokoľvek ovplyvniť. Učiteľ sa na celý proces pozerá cez prizmu svojej činnosti – **UČENIA**. V prípade diferencovaného vyučovania je aktivita na strane žiakov, ktorí hľadajú pravdu v poskytnutých zdrojoch, objavujú, prichádzajú s novými nápadmi, vytvárajú vlastné projekty. Učiteľ im poskytuje podporu, usmerňuje a podnecuje ich činnosť. Počíta s tým, že dynamiku hodiny určujú žiaci, a preto vie, že žiadna činnosť sa nedá striktne naplánovať. Ako plánované činnosti dopadnú, to je len málo predvídateľné. Takýto učiteľ vytvára príležitosti na **UČENIE SA** žiakov.

To, či učiteľ direktívne riadi alebo facilituje (usmerňuje) procesy v triede, má významný vplyv na autoreguláciu žiakov. V prvom prípade sú neustále pod diktátom vplyvu zvonka. Ak v takýchto podmienkach žiak prežije celú školskú dochádzku, utvrdzuje sa v tom, že nie je ničím viac ako objektom pôsobenia iných ľudí. Priestor pre autoreguláciu je v tomto prípade minimálny, ak nie žiadny. V prípade, že učiteľ procesy facilituje, žiak postupne získava dôveru vo svoje schopnosti, prijíma zodpovednosť za svoje učenie sa a vlastný rast, vymaňuje sa spod diktátu vonkajších vplyvov a začína získavať kontrolu nad svojím učením i smerovaním. Takýto učiteľ si uvedomuje, že *„jediným zmyslom riadenia je, aby sa stalo nakoniec zbytočným“* (Kulič, 1992).

PRACOVNÁ VERZIA

Diferencované vyučovanie je prostriedkom posilňovania autoregulácie žiakov, ktorá sa podľa Z. Helusa (2004) v škole rozvíja, ak:

- učiteľ vytvára žiakom príležitosti spoznávať vlastné stratégie poznávania, aby sa mohli sami aktívne zdokonaľovať;
- učiteľ vytvára žiakom čo najviac príležitostí učiť sa, ako sa učiť – objavovať svoj učebný profil;
- je trieda priestorom, kde si žiaci môžu rozvíjať sebahodnotiace kompetencie, kde môžu hodnotiť samých seba a postupne sa stávať nezávislými od hodnotenia druhých ľudí;
- je trieda miestom postupného utvárania sebarozvojových programov, ktoré oslabujú závislosť na vonkajšom riadení.

ZRETEĽ NA PERSPEKTÍVNU ŽIVOTNÚ ORIENTÁCIU

Do života každého z nás vstupuje budúcnosť. V závislosti od toho, čo nás v detstve obklopovalo, sa môže podľa Z. Helusa hlásiť ako:

- otvorený horizont šancí a možností o niečo sa snažiť s nádejou, že sa podarí dosiahnuť vzdialené ciele;
- horizont, ktorý sa pred jedincom uzaviera, neobsahuje šance dosiahnuť ciele, na ktorých mu záleží a ktoré dávajú jeho životu zmysel;
- niečo, čo vyvoláva úzkosť a strach.

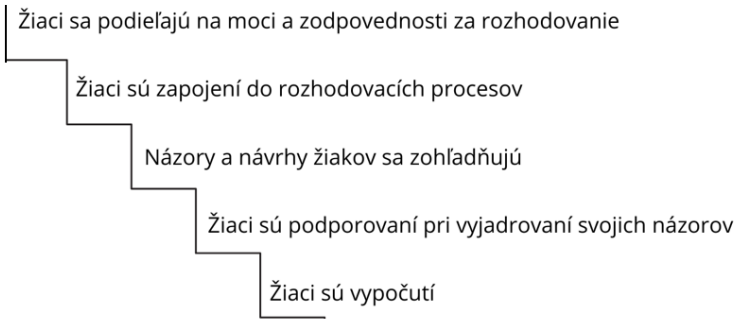
Diferencované vyučovanie je postavené na ľudskoprávnom prístupe, ktorý zdôrazňuje **právo dieťaťa na otvorenú budúcnosť** (Hollenweger, 2015). Všetko, čo sa v triede odohráva, má smerovať k tomu, aby žiak vnímal svoje prítomné konanie ako zmysluplné a tiež ako príspevok k perspektívnej budúcnosti. Z. Helus v tejto súvislosti hovorí o **predĺženej životnej perspektíve**, v ktorej podnecujúcou hybnou silou nie je odmena či výhoda, ale „vyhliadka skvalitnenia vlastnej osobnosti, rozvoj schopností, väčší rozsah možností niečo dokázať, väčšia samostatnosť, zodpovednosť...“ (Helus, 2004, s. 124). Každodenný život v škole má v žiakovi upevňovať pocit, že všetko, čo sa v škole učí, ho robí silnejším a otvára mu nové možnosti.

Opakom predĺženej životnej perspektívy je skrátená perspektíva. Tá je podľa autora spätá s morálkou „niečo za niečo“ a „ak je možné, hneď“. K budovaniu takejto perspektívy dochádza, ak vo výchove prevažuje vonkajšia motivácia. Tou môžu byť cukríky, hračky, ale tiež **školské známky**. Ak je žiak motivovaný k výkonu len získaním dobrého hodnotenia alebo strachom zo zlej známky, nepremýšľa o presahu toho, čo sa učí, na jeho budúcnosť. Je rozdiel, ak sa učí nepravidelné slovesá z angličtiny preto, aby na ďalšej hodine získal jednotku a dostal od rodičov pochvalu, alebo preto, že vďaka učiteľovi pochopí význam osvojenia si tohto učiva pre svoje ďalšie smerovanie (dokáže si rýchlejšie prečítať článok v angličtine, pri najbližšej ceste do zahraničia sa bude vedieť lepšie dorozumieť a pod.). Učiť diferencovane a inkluzívne znamená otvárať všetkým žiakom širšiu perspektívu a pomáhať im pochopiť, prečo je dôležité získať zručnosti, stať sa kompetentnými a dosiahnuť úspech (Hollenweger, 2015).

Učiť so zreteľom na autoreguláciu a perspektívnu životnú orientáciu znamená vytvárať čo najväčší **priestor pre hlas žiaka**. Ide o neustálu prácu učiteľa na zvyšovaní miery participácie detí a mladých ľudí. Stúpanie po pomyselnom rebríku participácie začína na úrovni, keď sú žiaci len vypočutí. Osobnou výzvou každého učiteľa by malo byť dosiahnutie jeho vrcholu (pozri obrázok 6). Hlas žiaka by mal byť čo najviac vypočutý pri vymedzovaní obsahu učiva a učebných cieľov (OBSAH), pri projektovaní učebných činností a úloh (PROCES), ako aj v procese hodnotenia výsledkov žiakovho úsilia (PRODUKT).

PRACOVNÁ VERZIA

Obrázok 6: Úrovne participácie žiakov



1. *Žiaci sú vypočutí.* Táto úroveň vyžaduje len to, aby deti, ktoré chcú vyjadriť svoj názor, boli vypočuté. Vyjadrovanie názoru nie je aktívne podporované. Dominuje postoj, že deti vo všeobecnosti nemajú záujem vyjadrovať sa a rozhodovať.
2. *Žiaci sú podporovaní pri vyjadrovaní svojich názorov.* Tento prístup je založený na vedomí prekážok, ktoré môžu mať žiaci pri vyjadrovaní názoru. Môžu byť rôzne: nedostatok sebadôvery, plachosť, nízke sebavedomie, predchádzajúce skúsenosti s tým, že dieťa nebolo vypočuté... Preto na to, aby deti mohli otvorene a s dôverou vyjadriť svoje názory, musia dospelí prijať opatrenia, ktoré pomôžu prekonať tieto prekážky.
3. *Názory a návrhy žiakov sa zohľadňujú.* Hoci druhá úroveň ide v aktívnom zisťovaní názorov detí ďalej ako prvá, neposkytuje záruku, že ich názory budú zohľadnené. Je teda otázne, či má vôbec zmysel aktívne ich podporovať, ak sa na ich názor nebude prihliadať. Na tretej úrovni tohto modelu sa počíta s tým, že na názory detí sa bude reálne prihliadať.
4. *Žiaci sú zapojení do rozhodovacích procesov.* Túto úroveň možno považovať za prechod od konzultácií s deťmi k ich aktívnej účasti na rozhodovaní. Zásadný rozdiel spočíva v tom, že na nižších úrovniach deti poskytujú svoje názory na podporu rozhodovacieho procesu, ale nezúčastňujú sa na fáze, keď sa rozhodnutia skutočne prijímajú. Rozhodovanie zostáva v kompetencii dospelých.
5. *Žiaci sa podieľajú na moci a zodpovednosti za rozhodovanie.* Na štvrtej úrovni môžu byť deti aktívne zapojené do rozhodovacieho procesu, ale bez skutočnej moci nad prijatými rozhodnutiami. Dosiahnutie piatej úrovne si vyžaduje výslovný záväzok dospelých podeliť sa o svoju moc, t. j. časť z nej odovzdať. Teda aj ustúpiť názorom detí na to, ako by mali veci vyzerať.

Zdroj: Shier, H. (2001)

Posilňovanie hlasu dieťaťa vo vzdelávaní súvisí aj s priestorom pre **slobodnú voľbu**. Diferencované vyučovanie podporuje žiaka v sebahodnotení a autoregulácii aj tým, že výber ponecháva na ňom. A to aj s rizikom, že žiak neodhadne svoje sily. Chybné rozhodnutia sú súčasťou získavania kontroly nad svojím učením sa. Aj prípadný neúspech môže žiaka posilniť. Facilitovanie procesu učenia sa je totiž aj vecou rozvíjania spôsobilosti žiakov reagovať na prípadné zlyhanie. Úlohou učiteľa je byť deťom účinne nápomocný v ich hľadaní šance tzv. druhého štartu (bližšie Helus, 2004).

⚠ Účasť žiakov na procesoch rozhodovania je výsledok učenia sa. Nemožno očakávať, že žiak prvého ročníka dokáže vyjadriť či presadiť svoj názor. Rovnako je potrebné počítať s tým, že nie každý hneď zvládne autonómne konať, zodpovedne si vybrať úlohu či rozhodnúť o najlepšom spôsobe prezentovania svojich novonadobudnutých vedomostí či zručností. V začiatkoch školskej dochádzky potrebujú žiaci asistenciu učiteľa, potrebujú si osvojiť stratégie výberu, získať komunikačné zručnosti na presadenie svojho stanoviska. Povaha zapojenia žiakov do vlastného učenia sa a miera samostatnosti sa teda bude líšiť v závislosti od veku a vývinovej úrovne žiakov. Miera, v akej si rozvinuli autonómiu a autoreguláciu pri výstupe zo základnej školy, je zrkadlom práce učiteľov.

PRACOVNÁ VERZIA

Vytváranie väčšieho priestoru na vyjadrenie názoru a aktívnej participácie žiakov na vyučovaní prináša mnoho benefitov pre sebarozvoj žiakov, ale tiež nemalé výhody pre učiteľa. Ak žiaci majú možnosť vyjadrovať sa k tomu, čo sa učia, ako sa učia a ako budú za svoje úsilie ohodnotení, cítia sa byť ZAINTERESOVANÍ, KOMPETENTNÍ a AUTONÓMNI. Vyučovanie vnímajú ako zmysluplné, chápu jeho význam pre svoj ďalší rozvoj a život. Vďaka tomu je možné očakávať, že budú aktívni, zaujatí a ponorení do toho, čo sa na hodinách odohráva.

Predpokladom diferencovaného učenia je **facilitovanie procesu učenia sa** žiakov a **ústup učiteľa z direktívnej pozície**. Učiteľ, ktorý diferencuje výučbu, dôveruje v schopnosti žiakov spolupodieľať sa na projektovaní, realizovaní učebnej činnosti i hodnotení jej výsledkov. Zároveň si uvedomuje, že ide o dôležitý obsah učiva. Každá vyučovacia hodina by mala **cieliť na posilňovanie autoregulácie** žiakov **so zreteľom na budovanie otvoreného horizontu šancí** u každého jedného žiaka. Ak chceme, aby sa všetci žiaci v triede cítili byť zainteresovaní, kompetentní a autonómni, potrebujeme **posilniť ich hlas vo vzdelávaní**, **zvyšovať** postupne **mieru ich participácie** na všetkých procesoch, rozširovať priestor na slobodnú voľbu. Každodenný pobyt v škole má prispieť k tomu, aby žiaci získavali stále väčšiu kontrolu nad svojím učením sa. Prístup učiteľa k projektovaniu výučby zásadným spôsobom ovplyvňuje, v akej miere sa vytvoria predpoklady na autonómne a zodpovedné správanie sa v budúcnosti.

PRACOVNÁ VERZIA

5. AKO ORGANIZOVAŤ UČENIE?

V tejto časti sprievodcu budeme hľadať odpovede na otázky:

- Akú podobu má diferencované učenie z pohľadu organizácie výučby?
- Má v ňom svoje miesto aj frontálna výučba? Ak áno, za akých podmienok?
- Na čo treba myslieť pri skupinovom učení?
- Kedy individuálne učenie podporuje inklúziu a kedy je len nástrojom integrácie či dokonca segregácie?

Posilnenie hlasu žiaka vo vzdelávaní a rozšírenie priestoru pre slobodnú voľbu vyvoláva u mnohých učiteľov obavu, že stratia kontrolu nad tým, čo sa v triede deje. Existujú dôvody zakorenené v našej histórii, prečo máme tendenciu považovať za dobre zvládnutú takú vyučovaciu hodinu, na ktorej žiaci disciplinovane nasledujú inštrukcie učiteľa, v triede je relatívne ticho a minimálny pohyb. Strach zo straty kontroly nad správaním žiakov je hlavnou prekážkou flexibilného reagovania na potreby žiakov. Diferencované vyučovanie v heterogénnej triede si vyžaduje zmenu nastavenia mysle. Efektívne diferencované vyučovacie hodiny sa vyznačujú živým pohybom, dynamikou a živou vravou. Takéto hodiny nie sú ale neusporiadané či nedisciplinované. Ako píše C. A. Tomlinson (2001), diferencované vyučovanie môže pôsobiť ako chaotické, ale nie je. Je totiž postavené na riadenom pohybe žiakov, dynamike založenej na ich aktívnej účasti na spolurozhodovaní, účelných diskusiách a rozhovoroch.

Ďalší mýtus, ktorý odkláňa učiteľov od diferencovaného učenia, súvisí s predstavou, že žiaci musia na hodinách neustále pracovať v skupinách alebo dokonca že hodina je roztrieštená do množstva individuálnych úloh a činností (tento mýtus sme vyvrátili na s. 26). V obidvoch prípadoch ide o skreslené predstavy. Diferencovaná výučba sa vyznačuje **dynamikou zmeny organizačných foriem učenia**. Je **premyslenou kombináciou frontálneho**, **skupinového** či **individuálneho učenia**. Podľa C. A. Tomlinson (2001) je možné dianie v triede znázorniť cez zrkadlový obraz vlnovky (pozri Príloha **3**), v ktorom vidíme, že žiaci sa v niektorých častiach hodiny stretávajú ako celá skupina, inokedy pracujú v malých skupinách alebo riešia úlohu individuálne. Organizačný dizajn hodiny nemôže byť univerzálny. Každá vyučovacia hodina bude zrejme vyzerať inak, a to v závislosti od povahy obsahu učiva i konštelácie vzdelávacích potrieb žiakov. Ich spoločným znakom je riadená organizácia založená na ambícii vytvárať čo najefektívnejšie učebné činnosti reflektujúce rozdiely medzi žiakmi.

ZÁSADY FRONTÁLNEHO UČENIA

Žiadna hodina sa nezaobíde bez momentov, keď sa učiteľ potrebuje prihovoriť celej triede. Na začiatku otvára spoločne so žiakmi tému, zisťuje, aké sú ich predstavy a prekoncepty o učive, vymedzuje spolu s nimi pravidlá a pod. Uprostred hodiny sa trieda znovu stretáva, aby došlo k vzájomnému zdieľaniu výsledkov skupinovej práce či jednotlivcov, aby sa o zisteniach diskutovalo, aby sa spoločne formulovali závery a pod. Na konci sú žiaci opätovne spolu, aby zhodnotili priebeh svojej učebnej činnosti, reflektovali svoje úsilie, dohodli si spolu s učiteľom kritériá či spôsob hodnotenia... Ako vidíme, momenty spoločného učenia majú veľký praktický význam. Sú však dôležité aj pre posilňovanie kolektívnej identity „MY ako TRIEDA“. Situácie, keď sú všetci pokope, by mali byť preto bohaté na vzájomné a mnohosmerné interakcie. Prirodzene, že učiteľ potrebuje priestor na objasňovanie a usmerňovanie a jeho hlas je dôležitý. Počas frontálneho učenia by sa ale nemal vytratiť ani hlas žiakov.

PRACOVNÁ VERZIA

Frontálne učenie je legitímna stratégia, ktorá má svoju didaktickú hodnotu. Je však dôležité, aby sa stalo nástrojom **aktívneho učenia sa žiakov** a nezmenilo sa na monológ učiteľa, ktorý potláča priestor pre diskusiu, formulovanie nápadov, vyjadrovanie názorov či dokonca premýšľanie o učive.

Frontálne učenie sa nám spája s predstavou učiteľa, ktorý stojí pred troma radmi lavíc a prihovára sa žiakom sediacich v nich. Takéto usporiadanie triedy limituje možnosti vzájomnej mnohosmernej interakcie. Ak chce Adam sediaci v prvej lavici reagovať na názor Terezy, ktorá sedí vzadu, musí sa alebo otočiť, alebo reagovať bez očného kontaktu. Spoločné momenty môžu vyzerať aj inak. Súdržnosť a vzájomnosť podporíte **usporiadaním žiakov do kruhu**, z ktorého nikto nevyčnieva a kde každý na každého vidí. V mnohých triedach primárneho stupňa nájdeme zónu s kobercom, vankúšmi či podsedákmi, kde učiteľ organizuje spoločné činnosti. Takéto zóny sú vhodné aj pre starších žiakov. Využite ich názory a nápady a vytvorte tak spoločný priestor, v ktorom sa budú cítiť príjemne. Iniciujte diskusiu o pravidlách správania sa počas frontálneho učenia a dbajte na ich dodržiavanie.

ZÁSADY TVORBY SKUPÍN

Ako bolo uvedené vyššie, diferencované vyučovanie je zmesou rôznych prístupov k organizácii učenia. Počas hodiny sa žiaci stretávajú v spoločnej činnosti a tiež riešia úlohy individuálne. Najčastejšie však pracujú v skupinách. Skupinová práca je prirodzeným dôsledkom snahy učiteľa reagovať na rozmanité potreby žiakov v oblasti ich pripravenosti, záujmov či učebného profilu. Ak má byť skupinové učenie inkluzívne, mal by mať učiteľ na zreteli niekoľko zásad:

1. ***Mal by vytvárať flexibilné skupiny.*** Cieľom diferencovaného učenia nie je rozbíjať heterogénnu triedu do trvalých homogénnych skupín. Snaha prispôsobiť učebné činnosti vzdelávacím potrebám žiakov často zvádza k vytváraniu skupín podľa rozumových schopností. Inak povedané, k tendencii rozdeľovať žiakov na „šikovných“, „priemerných“ a „slabých“. Logika tejto praxe je založená na dvoch chybných predpokladoch: a) že žiak je vo všetkých predmetoch a oblastiach učenia na tej istej úrovni pripravenosti, b) že úroveň pripravenosti je jediných kritériom prerozdelenia do skupín. K pravidlám tvorby flexibilných skupín sa dostaneme ich vyvrátením.

   a) Informácia o tom, aká je úroveň pripravenosti žiakov vo vzťahu ku konkrétnemu učivu, je kľúčová. Pomáha učiteľovi premýšľať nad povahou učebných úloh a charakterom podpory. Pripravenosť však nie je univerzálnym znakom. Ten istý žiak môže v jednej oblasti preukazovať výborné znalosti či zručnosti, a v inej, naopak, slabé. Žiak, ktorý si s ťažkosťami osvojuje pravopis, môže mať na vysokej úrovni rozvinuté čítanie s porozumením. Žiačka, ktorá je výborná v aritmetike, môže mať ťažkosti s priestorovým vnímaním, ktoré jej sťažuje porozumenie učivu z geometrie. Vytváranie tzv. výkonnostných skupín má preto vždy vychádzať z výsledkov diagnostikovania vstupnej úrovne vedomostí a spôsobilostí žiakov vo vzťahu ku konkrétnemu učivu. Len tak sa učiteľ vyhne stereotypu pri tvorbe skupín.

Ak deti uzatvárame do nemenných výkonnostných skupín, negatívne vplývame nielen na sebapoňatie niektorých z nich, ale aj na celkovú klímu v triede. Zvyšujeme totiž riziko rutinizácie predstáv jednotlivcov o sebe, ako aj riziko prehlbovania medziskupinového napätia, favorizovania či odmietania jednotlivcov. Výskumy ukazujú, že deti časom začnú triedu vnímať v kategóriách, ktorými boli jednotlivci označovaní. Svojich spolužiakov priraďujú ku konkrétnej skupine a aj seba definujú na základe príslušnosti

PRACOVNÁ VERZIA

k niektorej z nich. *„Lea je šikovná žiačka. Ja som v skupine neschopných.“* Týchto nálepiek sa deti veľmi ťažko zbavujú. Aj samotný učiteľ je nimi časom manipulovaný, čo sa prejavuje v jeho očakávaniach od žiakov. Tvorba flexibilných skupín umožňuje každému zažiť pocit, že patrí k tým úspešnejším. Podporuje vnímanie a prijímanie diverzity. Žiaci sa prostredníctvom skrytého kurikula učia, že každý je dobrý v niečom inom, niekomu ide to a inému ono a že všetci máme aj slabé stránky.

Ak si charakter učiva vyžaduje rozdelenie žiakov do tzv. výkonnostných skupín a plánujete s nimi pracovať dlhšie obdobie, dbajte na to, aby v určitých intervaloch dochádzalo k ich preskupeniu (napríklad po týždni). Znížite tak riziko nesprávneho zaradenia spôsobeného problémami, ktoré nemuseli byť pri diagnostikovaní vstupnej úrovne pripravenosti zjavné (zlá rodinná situácia, zdravotná indispozícia, konflikt s kamarátmi...).

Ak učiteľ rozdelí žiakov do výkonnostných skupín a všetci pracujú na tom istom zadaní, nediferencuje výučbu. Ak každá skupina pracuje s úlohami rovnakej povahy a náročnosti, rozdelenie z didaktického hľadiska stráca akékoľvek opodstatnenie. Stáva sa len prostriedkom segregácie na úrovni triedy. Skupinové učenie založené na diferencovanom učení si vyžaduje novú formu organizácie a riadenia triedy, ako aj inovatívny prístup k využívaniu učebných materiálov. Práca s rôznorodými skupinami predpokladá najmä odklon od závislosti na učebniciach a pracovných zošitoch. Učiteľ by mal využívať širokú škálu materiálov a učebných zdrojov, ktoré mu rozšíria možnosti vytvárania pestrejšej ponuky úloh.

b) Úroveň pripravenosti nie je a ani nemá byť jediným kritériom rozdeľovania žiakov do skupín. Ako sme uviedli v kapitole 2, rozdiely medzi žiakmi určujú aj ich záujmy a najmä učebný profil. Na základe týchto charakteristík vznikajú v triede výkonnostne heterogénne skupiny. Ich tmelom je téma, ktorá ich zaujíma, alebo typ učebnej činnosti, ktorý ich pritiahne. Takéto skupinové aktivity sú prostriedkom podnecovania zvedavosti a vzájomného zdieľania skúsenosti učiacich sa. Pri uplatňovaní takéhoto modelu dochádza k využívaniu bohatého zdroja učenia, ktorý sprístupňuje realita rôznorodosti žiakov v skupine. Slovami britského experta na inklúziu D. Skidmore (2002): umenie učiť je umením využívať talenty rôznych jednotlivcov na spoločný prospech pracovnej skupiny, čím sa podporuje atmosféra spolupráce namiesto deštruktívnej rivality medzi žiakmi.

Výkonnostne heterogénne skupiny, ktoré spoja žiakov podľa záujmu či učebného profilu, vytvárajú vzácny priestor pre **rovesnícke učenie** a poskytovanie podpory. Žiaci navzájom vytvárajú lešenie, vďaka ktorému sa môžu všetci posúvať vyššie. Ak učiteľ umožní žiakom spolupracovať a zaujímať v učebnej činnosti rôzne diskurzívne pozície vrátane toho, že sami vystupujú v úlohe učiteľa, trieda sa mení na zložité lešenie, ktorého časti sú využívané tými, ktorí podporu potrebujú. Z tejto stratégie čerpajú z dlhodobého hľadiska všetci. Aj žiaci, ktorí podporu poskytujú. Získavajú totiž väčšiu metakognitívnu expertízu pri regulácii vlastného učenia sa. Učením druhých sa totiž najlepšie učíme, ako učiť seba (Skidmore, 2002).

PRACOVNÁ VERZIA

Žiaci si majú osvojiť poznatky o včelách. Majú zvládnuť opísať anatómiu stavby tela, porozumieť organizácii života v úli, získať poznanie o tom, aký je prínos včiel pre ľudstvo a život na našej planéte. Učiteľka pripraví 6 učebných hniezd, v ktorých budú žiaci pracovať na spoločných úlohách. Rozhodla sa, že kritériom rozdelenia bude tentokrát záujem. Na začiatku hodiny sa posadí so žiakmi do kruhu a povie im niekoľko atraktívnych zaujímavostí o kráľovnej matke, trúdoch a robotniciach (frontálne učenie). Informuje, že počas celého vyučovacieho bloku budú pracovať v skupinách. Žiaci sa podľa vlastnej preferencie rozhodujú, či budú v skupine „kráľovná matka“, „mladá matka“, „robotnica-lietavka“, „robotnica-pestúnka“, „robotnica-staviteľka“ alebo „trúd“. Učiteľka rozmiestni v centre kruhu farebné žetóny, ktoré reprezentujú jednotlivé skupiny včiel. Počet miest v každej skupine je dopredu určený. Žiaci si vyberú svoj žetón a odchádzajú do príslušne označeného hniezda, kde ich čakajú učebné úlohy. Zadania sú rovnaké. Každá skupina ich ale bude riešiť z pohľadu identity svojej včely (z pohľadu kráľovnej matky, mladej matky...). Žiaci spoločne hľadajú odpovede na otázky:

1. *V čom som výnimočná? Ako a čím sa líšim od ostatných včiel v úli?*
2. *Ako vyzerá môj život počas roka? Čo ma teší a čo ma vie nahnevať?*
3. *Prečo by sa ostatné včely v úli bezo mňa nezaobišli? Prečo som nenahraditeľná?*

Tmelom skupiny môže byť aj **podobný názor** na určitý problém alebo prezentovaný materiál. Učiteľ napríklad odprezentuje žiakom krátky film, v ktorom vystupujú tri postavy – Laura, Filip a Dávid. U každej z nich je prítomné pozitívne i negatívne konanie, pričom divákovi je pre lepšie porozumenie motívov správania ponúknutý aj kontext života hlavných hrdinov. Film nezobrazuje čiernobiely svet dobrých a zlých ľudí, ale pestrosť životných osudov. Úlohou žiakov je premýšľať o konaní postáv a vybrať si jednu, s ktorou najviac empatizujú. Kritériom delenia môže byť aj nesúhlas s konaním postavy a pod. V ďalšej časti vyučovania pracujú v skupinách s označením Laura, Filip, Dávid a spoločne riešia pripravené úlohy.

Ďalším kritériom delenia žiakov do skupín môže byť učebný profil (viac s. 19). Dominantný typ inteligencie, učebný štýl, preferencie založené na pohlaví či kultúrnych zvyklostiach, individuálne pracovné tempo – to všetko je príležitosť na tvorbu skupín. Učiteľ si môže vytvoriť v triede **stanovištia**, ktoré sa stávajú centrom riešenia podobne zameraných úloh. Ich charakter môže vychádzať napríklad z učebných štýlov podľa modelu VARK (Príloha **4**). Tento model je potrebné vždy starostlivo zvážiť vo vzťahu k povahe učiva. Zároveň je potrebné mať stále na zreteli zásadu flexibilnej tvorby skupín a nedopustiť, aby sa tzv. preferovaný učebný kanál stal jediným a trvalým kritériom delenia.

***V**isual* – na tomto stanovišti môže žiak riešiť úlohy pomocou grafov, schém, rôznych vizuálnych pomôcok, môže si pozrieť video...

***A**uditory* – na tomto stanovišti môže žiak riešiť úlohy počúvaním nahrávok, podcastov, na základe slovných informácií a pokynov...

***R**ead/write* – na tomto stanovišti môže žiak riešiť úlohy prostredníctvom čítania rôznych textov, prípadových štúdií, zapisovaním myšlienok, poznámok...

PRACOVNÁ VERZIA

***K**inesthetic* – na tomto stanovišti môže žiak riešiť úlohy prostredníctvom praktických činností, ako napr. hranie rolí, experimentovanie, pozorovanie a pod.

2. ***Dbať na to, aby v každej skupine prebiehalo aktívne učenie sa.*** Flexibilita pri rozdeľovaní žiakov do skupín je úzko spätá so spôsobom, akým sa v týchto skupinách pracuje. Výskumy ukazujú, že žiaci zaradení do tzv. slabších skupín majú menšie možnosti regulovať vlastný proces učenia sa a prejaviť svoje reálne schopnosti. Často čelia nízkym očakávaniam zo strany učiteľov. Pasívne vykonávajú úlohy, vypĺňajú stereotypné pracovné listy na precvičovanie, kým ostatní žiaci v triede diskutujú, bádajú, experimentujú, vytvárajú zaujímavé projekty a pod. Preto je kľúčové, aby v každej skupine dominoval žiakmi riadený spôsob učenia sa, v ktorom je učiteľ v pozícii facilitátora, pričom túto rolu môžu prevziať aj členovia skupín.
3. ***Počúvať hlas žiakov pri tvorbe skupín.*** Autoregulácia, o ktorej sme diskutovali v predošlej kapitole, súvisí aj s tým, v akej miere riadi rozdelenie do skupín výhradne učiteľ a aký priestor pre slobodnú voľbu ponecháva žiakom. Samozrejme, učiteľ nemôže stratiť právo rozhodovať o zložení skupín. Niekedy má na to závažné dôvody. Dôležité ale je, aby nešlo o rutinné konanie, ktoré znemožňuje účasť žiakov na rozhodovaní o tom, kde, s kým, v akých podmienkach a na akých úlohách budú pracovať. Práve skupinová práca je príležitosťou na zlepšenie participácie žiakov na rozhodovaní, ako aj na prevzatie zodpovednosti za vlastné učenie sa.

Učitelia, ktorí držia absolútnu kontrolu nad tvorbou skupín, sú často motivovaní obavou, že žiaci urobia svoje rozhodnutie podľa toho, pre ktorú skupinu sa rozhodne ich kamarát. Priateľské vzťahy sú však dôležité a podľa mnohých odborníkov by sa mali pri tvorbe skupín zohľadňovať. Nie je totiž dôležité len to, akú úroveň vedomostí alebo zručností žiak dosiahol, aký je jeho učebný štýl, ale aj to, ako vníma seba samého, ako vníma svoju pozíciu v triede a ako prijíma svoje zaradenie do skupiny. Priateľské väzby stimulujú rovesnícke učenie sa a pomáhajú utvárať „lešenia“ podpory.

Ak učiteľ vidí, že žiaci sa dlhodobo zoskupujú rovnako, je načase iniciovať zmenu. Skupiny môžu totiž stratiť potrebnú dynamiku, dokonca sa z nich môže vytratiť heterogenita. Štyri jednotkárky chcú byť stále spolu a nechcú medzi seba pustiť nikoho iného; piati žiaci, ktorí majú nízke sebavedomie, sa priťahujú, lebo sa spoločne cítia bezpečne... Niekedy učiteľ musí narušiť stereotyp a zasiahnuť vlastným rozhodnutím alebo dať hlas náhode. Autorky K. Majcíková, R. Votavová a V. Ješátková (2023) ponúkajú tieto praktické tipy:

- *Nájdi svoje meno:* Učiteľ vytvorí hniezda z lavíc a do každého hniezda vloží mená žiakov. Prvou úlohou je nájsť svoje miesto a zostať v príslušnom hniezde. Každé hniezdo je pracovná skupina.
- *Vypočítaj príklad:* Každý žiak dostane príklad, ktorý má vypočítať. Buď ich učiteľ žiakom zámerne dá, alebo si ich žiaci vyžrebujú. Rovnaký výsledok spojí žiakov do skupiny.
- *Žrebovanie*: Žiaci si vyžrebujú lístky s farebnou bodkou. Žiaci s rovnakou farebnou bodkou sú v rovnakej skupine. Môžu si vyžrebovať aj obrázky rôznych druhov zeleniny, ovocia, historických postáv, literárnych alebo rozprávkových postáv a pod.
- *Vylúšti krížovku/tajničku.* Svoje zaradenie do skupiny žiaci nájdu po jej vyriešení.

PRACOVNÁ VERZIA

ZÁSADY INDIVIDUÁLNEHO UČENIA

Niektoré typy úloh vyžadujú samostatnú prácu. Individuálna práca je integrálnou súčasťou diferencovaného učenia. Aj v tomto prípade musia byť ale splnené určité podmienky. Tá prvá súvisí s rizikom izolácie žiaka. V školskej praxi môžeme vidieť aj obrazy, ktoré sú skôr príkladom segregácie ako inklúzie. V izolácii od ostatného diania v triede sa najčastejšie ocitajú žiaci, ktorí majú ťažkosti v učení a vyžadujú si špecifickú podporu (napríklad pomoc pedagogického asistenta či špeciálneho pedagóga).

Pri niektorých typoch učebných zadaní potrebuje žiak so ŠVVP špeciálne podmienky (napr. miesto, kde sú uložené kompenzačné pomôcky). Je dokonca možné, že nastanú situácie, keď pedagogický asistent, školský špeciálny pedagóg alebo iný člen školského podporného tímu potrebuje pracovať s konkrétnym žiakom mimo triedy. Malo by ale ísť skôr o výnimočné situácie ako rutinnú prax. Aj ***žiaci, ktorí majú väčšie prekážky v učení*** (napríklad vinou zdravotného znevýhodnenia)**, *majú byť čo najväčšiu časť dňa súčasťou učebných činností, ktoré vykonávajú ostatní spolužiaci***.

Diferencované vyučovanie **je cestou spájania, nie rozdeľovania**. Je nástrojom inklúzie. Tá nie je v našich školách celkom správne pochopená. Inak povedané, v školských triedach vládne skôr duch integrácie. Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa v nich síce nachádzajú, ale často pracujú na úplne iných učebných zadaniach ako ostatní spolužiaci (viac s. 8). Inkluzívna pedagogika je ale založená na **univerzálnom dizajne učenia sa** (*Universal design for learning*). Tento prístup vychádza z koncepcie univerzálnych návrhov v architektúre, kde vládne konsenzus v tom, že navrhovanie prvkov pre odlišné potreby špeciálnych skupín obyvateľstva má zároveň zvýšiť použiteľnosť pre všetkých. Klasickým príkladom je šikmý obrubník na chodníku. Hoci bol pôvodne vytvorený s cieľom umožniť vozičkárom voľnejší pohyb medzi cestou a chodníkom, zjednodušuje pohyb aj iným osobám, napríklad rodičom s kočíkmi, cyklistom, ľuďom s nákupnými vozíkmi a pod.

Uplatňovať univerzálny dizajn učenia sa znamená, že učiteľ hľadá účinné stratégie podpory učenia sa žiakov so ŠVVP. Keď ich našiel, v druhom kroku premýšľa, v akej miere môžu byť užitočné aj pre ostatných žiakov.

Príklad: Odborníci na výučbu cudzích jazykov odporúčajú, že pri žiakoch, ktorí majú z rôznych príčin ťažkosti s poznávaním a učením sa, je užitočné využívanie tzv. multisenzorických metód a techník. Odporúčajú využiť hudbu a podporiť sluchové vnímanie prostredníctvom farebného kódovania, obrázkov, reálnych predmetov, vytvárať možnosti zapojenia hmatových i čuchových vnemov. V rámci prezentovaných hovorených obsahov je podľa nich potrebné zvýrazniť gestá, mimiku. Ak učiteľ uviazne v koncepte integrácie, bude vyučovacia hodina vyzerať tak, že žiaci so ŠVVP budú sedieť bokom a budú pracovať na špeciálnych úlohách s využitím týchto multisenzorických metód a techník. Proinkluzívne mysliaci učiteľ si položí otázku, či by takto postavené úlohy neboli efektívne aj pre ostatných. Odborníci sa zhodujú v názore, že väčšina metód a techník, ktoré posúvajú vpred žiakov so ŠVVP, má rovnaký účinok aj na zvyšok triedy. V inkluzívnej triede sa špecifické nástroje podpory stávajú integrálnou súčasťou učenia sa všetkých. Tým sa znižuje riziko izolácie a segregácie a posilňuje sa spoločné vzdelávanie.

Ďalšou dôležitou zásadou individuálneho vzdelávania je ***rešpektovanie potrieb jednotlivých žiakov***. Niekomu vyhovuje čítať príbeh v lavici, iný sa vie sústrediť viac, keď sedí na sedacom vaku v rohu triedy. Niekto zvládne vyriešiť úlohu rýchlejšie, iný na to potrebuje viac času alebo pomoc kamaráta. Aj úlohy, ktoré žiak rieši individuálne, majú reflektovať odlišnosti, ktoré sme vymedzili v druhej kapitole tohto sprievodcu (s. 16).

PRACOVNÁ VERZIA

České autorky K. Majcíková, R. Votavová a V. Ješátková (2023) odporúčajú vytvárať v triedach **individuálne pracovné miesta** pre tých žiakov, pre ktorých je náročné sústrediť sa v skupine alebo ktorí majú z rôznych príčin potrebu pracovať samostatne. Takéto miesta sú dôležité aj z pohľadu potrieb žiakov, ktorí majú špeciálne vzdelávacie potreby a potrebujú pri riešení niektorých učebných úloh kompenzačné alebo iné špecifické pomôcky. Zriadenie takýchto miest je, samozrejme, vecou priestorových možností. Ak ste obmedzovaný veľkosťou triedy, ponúknite žiakom napríklad oddeľovacie paravány, ktoré im umožnia odfiltrovať zrakové vnemy. Môžete si ich zakúpiť alebo jednoducho vyrobiť z kartónu. Na eliminovanie zvukových vzruchov môžu mať žiaci k dispozícii chrániče sluchu, tzv. „hluchátka“.

Spôsob, ktorým učiteľ organizuje výučbu, významne ovplyvňuje to, či sa všetci žiaci cítia byť zainteresovaní a kompetentní. Diferencované vyučovanie je **premyslenou kombináciou frontálneho**, **skupinového** či **individuálneho učenia**. Počíta sa v ňom so všetkými organizačnými formami v rôznom pomere v závislosti od charakteru učiva, priestorových možností, potrieb žiakov danej triedy a ďalších faktorov. Každý typ organizácie učenia má potenciál rozvíjať inkluzívnu prax. Na zreteli ale treba mať niekoľko zásad. **Frontálne učenie nemá mať podobu monológu učiteľa**, ktorá potláča aktivitu i hlas žiakov. Situácie, keď je celá trieda pokope, by mali byť bohaté na vzájomné a mnohosmerné interakcie. V týchto častiach vyučovania majú byť žiaci čo najviac aktívni a vypočutí. Snaha učiteľa reagovať na rozmanité potreby žiakov sa zrkadlí najmä vo využívaní **skupinovej práce**. Práca v heterogénnych skupinách prispieva k budovaniu atmosféry spolupráce a potláča deštruktívnu rivalitu, vďaka ktorej stoja niektorí žiaci bokom. Vytvára priestor pre **rovesnícke učenie sa** a poskytovanie podpory tým, ktorí ju potrebujú. Platí to za predpokladu, že učiteľ **vytvára flexibilné skupiny** a rozbíja tak predstavu o tom, že trieda sa delí na kategórie šikovných, priemerných a slabých žiakov. Kritériom rozdelenia nemusí byť len výkonnostná úroveň žiakov. Na zreteli treba mať všetky atribúty odlišnosti, ktorú určujú aj záujmy a učebný profil učiacich sa. Dôležité je dbať na to, **aby v každej skupine prebiehalo aktívne učenie sa**, v rámci ktorého je učiteľ v role facilitátora. Niekedy je potrebné, aby rozhodol učiteľ. **Hlas žiakov pri tvorbe skupín** však nesmie byť úplne potlačený vôľou učiteľa. Integrálnou súčasťou diferencovaného učenia je aj **individuálna práca**. Mala by prebiehať **v podmienkach, v ktorých každý žiak dokáže podať čo najlepší osobný výkon**. To však neznamená, že žiaci s väčšími ťažkosťami v učení sa (napríklad žiaci so ŠVVP) zostanú v izolácii od ostatného diania v triede. Tak ako ostatní, aj oni majú byť „unášaní na vlne“ zmien v organizácii vyučovania a majú byť súčasťou všetkých učebných činností, ktoré vykonávajú ostatní spolužiaci.

PRACOVNÁ VERZIA

6. AKO VYMEDZIŤ OBSAH UČIVA?

V tejto časti sprievodcu budeme hľadať odpovede na otázky:

- Čo znamená diferenciácia obsahu učiva?
- Kedy žiaci vnímajú obsah vzdelávania ako zmysluplný?
- Čo určuje primeranosť obsahu učiva?

Diferencované vyučovanie si vyžaduje kvalifikovanú prácu s kurikulom, ktorého súčasťou je aj obsah vzdelávania. Rámcovo je vymedzený štátnym vzdelávacím programom, ktorý sa operacionalizuje do podoby školského vzdelávacieho programu a následne do učebných osnov. Tie sa pre učiteľa stávajú pri tvorbe obsahu učiva vzťažným bodom. Ako je zrejmé z predchádzajúcich častí tohto sprievodcu, diferencované vyučovanie je postavené na poznaní, že žiaci majú rôzne charakteristiky, odlišné vzdelávacie potreby, učia sa rôznym tempom a rôznymi spôsobmi. To však neznamená, že očakávame, že niekto vzdelávacie štandardy splní a iný nie. Inkluzívne kurikulum je postavené na myšlienke, že **každý žiak dokáže naplniť štandardy, ak mu bude poskytnutá podpora** reflektujúca jeho jedinečné vzdelávacie potreby.

Štátny vzdelávací program je postavený na princípoch jednoúrovňového kurikula, ktoré stojí na premise, že každý žiak vďaka adresnej podpore dokáže naplniť očakávania komunikované prostredníctvom výkonových štandardov. Okrem nich v štátnom vzdelávacom programe nájdeme aj tzv. ***minimálne učebné výstupy***. Ich účelom je poskytnúť učiteľovi podporu pri hodnotení žiakov. Môže ich využiť pri ukončovaní každého cyklu vzdelávania, pri hľadaní odpovede na otázku, či sú u žiaka naplnené minimálne predpoklady pre ďalšie štúdium a postup do ďalšieho cyklu. Minimálne učebné výstupy teda ***neslúžia na tvorbu učebných osnov*** a ***nemajú sa stať nástrojom znižovania štandardov*** vo vzťahu k akémukoľvek žiakovi či skupine žiakov.

Podľa viacerých odborníkov na inkluzívnu vzdelávaciu prax si tvorba obsahu učiva vyžaduje značnú **autonómiu** a **profesionalitu učiteľa**. Tá sa prejavuje v týchto spôsobilostiach:

- dôsledné poznanie a porozumenie obsahu vzdelávania, ktorý vymedzuje štátny vzdelávací program,
- schopnosť identifikovať hlavné témy, prvky a nosné myšlienky obsahových štandardov,
- schopnosť vymedziť kľúčové učivo (essential learnings), resp. definovať, aké poznatky, zručnosti, hodnoty a postoje si majú všetci žiaci osvojiť v rámci konkrétneho obsahového štandardu,
- schopnosť určiť, aké predchádzajúce vedomosti, skúsenosti a záujmy žiakov sa spájajú s týmito očakávaniami,
- vedieť zodpovedať otázku, aké rozdiely v rozsahu zručností, konceptov, hodnôt a postojov môžeme medzi žiakmi očakávať.

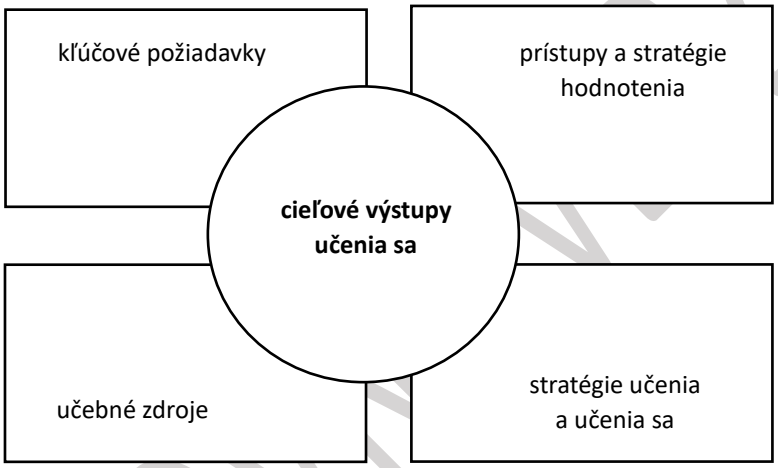
Vymedzenie obsahu učiva je náročný myšlienkový proces, pri ktorom **učiteľ musí uvažovať o kurikule v celej jeho šírke**. Podľa českej autorky E. Walterovej (1994) si učiteľ pri projektovaní učenia musí klásť niekoľko otázok: Prečo je dôležité učiť sa o tejto téme? Koho budem o tejto téme učiť? Čo sa

PRACOVNÁ VERZIA

deti naučia prostredníctvom tejto témy? Aké mám/máme očakávania? Čo môžu deti dosiahnuť? Kedy bude vhodné túto tému deťom priblížiť? Ako budem o téme učiť? Za akých podmienok budem učiť? Kde budem učiť, čo mi pri tom pomôže?

Vymedzenie obsahu učenia s ohľadom na rozdiely medzi žiakmi začína vymedzením cieľových výstupov učenia sa, ktoré je potrebné zosúladiť s kľúčovými požiadavkami na výkon v oblasti vecného poznania (aké kľúčové fakty, pojmy, zovšeobecnenia si má žiak osvojiť), v činnostnej a skúsenostnej oblasti (aké kľúčové zručnosti, postupy, procesy a návyky a skúsenosti má získať) a v hodnotovej oblasti (aké hodnoty, postoje, názory má prezentovať na konci učebného cyklu). Na základe zreteľného vymedzenia kľúčových požiadaviek dokáže učiteľ premýšľať o vhodných prístupoch a stratégiách hodnotenia, efektívnych učebných zdrojoch a stratégiách vyučovania (pozri obrázok 7). Hľadanie súladu medzi týmito komponentmi je v zmysluplnom projektovaní obsahu rozhodujúce (*Alberta Education,* 2010). Cieľom je, aby to, čomu sa budú žiaci v nasledujúcich dňoch či týždňoch venovať, vnímali ako zmysluplné a dosiahnuteľné.

Obrázok 7: Myšlienkový model plánovania výučby



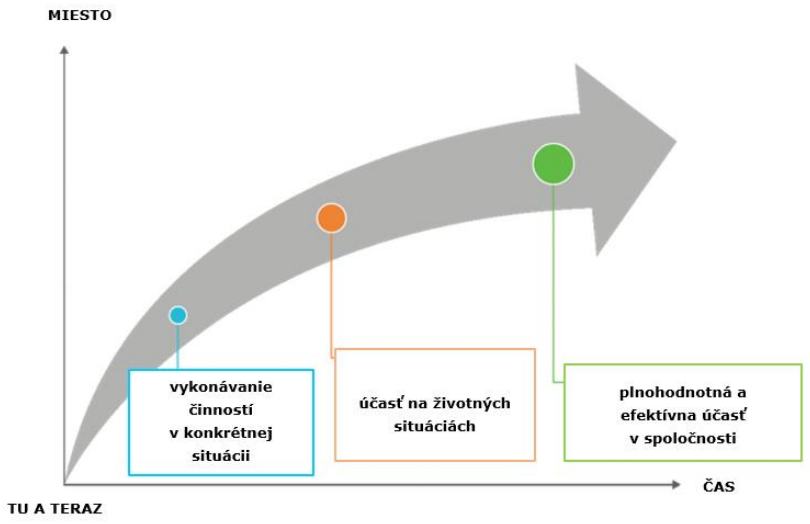
Zdroj: *Alberta Education* (2010)

ZMYSLUPLNÝ OBSAH UČIVA

„V mnohých triedach žiaci preberajú množstvo faktov, slovíčok, pojmov, dátumov a pravidiel. Bohužiaľ, veľa z toho, čo sa ‚naučili', zabudnú, keď prejdú na inú tému alebo hodinu. Z veľkej časti dochádza k ‚strate pamäti' preto, lebo nikdy nepochopili alebo nevideli zmysel toho, čo sa naučili." Takto komentuje situáciu v amerických školách odborníčka na diferencované vyučovanie C. A. Tomlinson (2001). Treba pripustiť, že podobné situácie vznikajú aj v prostredí našich škôl. Obsah učiva učitelia nezriedka vymedzujú bez kontaktu so žiakmi, bez ich aktívnej účasti. Ich hlas je pritom mimoriadne dôležitý. Porozumenie významu toho, čo sa idú učiť, zvyšuje záujem aj aktívne zapojenie do učebných činností. „Deti sa môžu stať aktívnymi žiakmi len vtedy, ak vedia, prečo niečo robia a kam ich to zavedie. Hoci život dospelých je pre mnohé deti príliš abstraktný na to, aby si ho vedeli predstaviť, je dôležité otvoriť im širšiu perspektívu a pomôcť im pochopiť, prečo je dôležité získať zručnosti, stať sa kompetentnými a dosiahnuť úspech" (Hollenweger 2015, s. 24). Učiteľ má žiakom pomôcť vnímať vzdelávanie ako dlhodobý projekt (obrázok 8).

PRACOVNÁ VERZIA

Obrázok 8: Vzdelávanie ako dlhodobý projekt



Zdroj: J. Hollenweger et al. (2015).

Rozhovory so žiakmi odkrývajú rozmanité perspektívy detí. Pre jedného môže byť napríklad učenie sa cudzieho jazyka krokom k naplneniu predstavy o práci v medzinárodnej firme, pre iného je takýto cieľ z objektívnych príčin nedosiahnuteľný. To však neznamená, že ide o zbytočne investovanú energiu. Úlohou učiteľa je podporovať odvahu žiaka pri utváraní životných projektov, pomáhať mu nachádzať zmysel v učení sa, stimulovať ho k húževnatosti pri realizácii svojich cieľov.

Osvojovanie si pravopisu vybraných slov či gramatických pravidiel jazyka môže byť vnímané ako nudné, nezáživné, zbytočné... Ak žiak pochopí, aké možnosti mu novonadobudnutá zručnosť či vedomosť prinesie do aktuálneho života a ako to ovplyvní jeho schopnosť sebarealizácie v budúcnosti, stane sa učebná činnosť osobnou výzvou. Rozhovory o tom, kde všade môže nové znalosti využiť, sú príležitosťou na mobilizovanie nových síl. Často ide o jednoduché otázky, ako napríklad *Kde všade sa ti to môže zísť? Ako ti to môže pomáhať pri hraní počítačových hier? Akým situáciám sa môžeš vyhnúť, keď sa naučíš používať toto pravidlo?* Žiak sa tiež učí, že krátkodobé ciele sú prostriedkami na dosiahnutie strednodobých cieľov a strednodobé ciele zas prispievajú k dosiahnutiu dlhodobých.

Zdroj: Vančíková (2024)

Rozhovory so žiakmi o význame toho, čo sa idú učiť, môžu prebiehať individuálne, ale môžu byť vedené aj s celou triedou. Vďaka spoločnému zdieľaniu perspektív sa žiaci lepšie navzájom spoznávajú, stávajú sa vnímavejší voči situácii svojich spolužiakov a otvorenejší voči inakosti. Postupne vrastajú do kultúry dôvery, v ktorej otvorená budúcnosť nie je len privilégiom tých najvýkonnejších a „najlepších“. Spoločné úvahy o využití nových poznatkov, zručností, postojov v každodenných životných situáciách a zdieľanie predstáv o budúcnosti sú príležitosťou na hlbšie porozumenie hodnoty sociálnej inklúzie.

PRACOVNÁ VERZIA

PRIMERANÝ OBSAH UČIVA

Cesta k naplneniu obsahových a výkonových štandardov je dlhá. V štátnom vzdelávacom programe je vymedzená vzdelávacími cyklami. Počas obdobia jedného cyklu sa učiteľ pri projektovaní učenia opiera o učebné osnovy. Na základe výsledkov žiakov ich modifikuje tak, aby bola dodržaná dôležitá zásada zmysluplného učenia: **zásada kumulatívnosti**.

„Poznanie je kumulatívnym procesom. Mohli by sme ho pokojne prirovnať k stavbe, pretože ani tá nevzniká naraz, ale postupne. Jednotlivé časti stavby sa na seba ukladajú, hromadia, kumulujú. Ak je základ stavby pevný, je pravdepodobné, že túto pevnosť – v našom prípade výsledok učenia sa, môže získať celá stavba. Je preto veľmi dôležité, aby sme stavali na kvalite už poznaných skúseností. Ak tento základ kvalitný nie je, môže byť veľkou prekážkou ďalšiemu učeniu sa dieťaťa (nepresné predstavy, miskoncepcie)“ (Lynch, Vargová, 2020, s. 108).

Uplatnenie zásady kumulatívnosti je podmienené rešpektovaním rozdielov v pripravenosti žiakov. Učiteľ projektuje vyučovaciu hodinu či blok s vedomím, že niekto má o danej téme veľa poznatkov, niekto menej, niekto má výborne rozvinuté cieľové zručnosti, iný potrebuje na ich rozvoj väčší priestor.

Efektívnym spôsobom zisťovania vstupných poznatkov a skúseností je **K-W-L model**. Žiaci sa prostredníctvom jednoduchého hárku (Príloha **5**) vyjadrujú k tomu, čo už o danej téme vedia (K-KNOW/VIEM), čo by sa chceli dozvedieť, čo ich zaujíma (W-WONDER/CHCEM VEDIEŤ) a čo nové sa naučili (L-LEARNED/NAUČIL SA). Odpovede na otázku, čo už vedia a čo by chceli vedieť, môžu pomôcť učiteľovi premýšľať o vhodnom učive.

Na základe dôsledného poznania žiakov môže učiteľ pristúpiť k ďalšiemu kroku a **určiť úrovne náročnosti učiva**. Hľadá odpoveď na otázku, na akej **kvantitatívnej a kvalitatívnej úrovni** môžu jednotlivé skupiny žiakov **preukázať** výsledky učenia sa. Rozmanitosť žiakov prirodzene implikuje aj **rozmanitosť očakávaní**, ktoré sú vyjadrené v diferencovaných učebných cieľoch.

Babington Academy je škola v Leicester City v Anglicku, ktorú navštevuje viac než tisíc žiakov vo veku 11 – 16 rokov. Škola sa vyznačuje výraznou kultúrnou diverzitou. Navštevuje ju len približne tretina detí britského pôvodu. Zvyšok tvoria deti indického, somálskeho, rómskeho, pakistanského pôvodu, deti imigrantov zo Zimbabwe a ďalšie etnické skupiny. V škole sa vzdelávajú aj deti zo Slovenska, ktoré prišli do Veľkej Británie so svojimi rodinami v rámci veľkej vlny migrácie Rómov z východnej a južnej Európy v 90. rokoch 20. storočia. Škola je otvorená všetkým. Navštevujú ju aj žiaci s rôznymi zdravotnými ťažkosťami a diagnózami. Angličtina je pre väčšinu žiakov druhým jazykom. Babington Academy sa môže pochváliť výbornými výsledkami v rámci národných testovaní. Svoj úspech pripisuje dôsledne rozvíjanej inkluzívnej kultúre a praxi, ktorú charakterizuje diferencované učenie. Rešpektujúc odlišnú úroveň pripravenosti, učiteľ na začiatku každej hodiny prezentuje štyri úrovne učebných cieľov. Nesú názvy, ktoré symbolizujú úspech. Víťazom je ten, kto dosiahne cieľ na najvyššej diamantovej úrovni, ako aj ten, kto si vyberie cieľ na bronzovej úrovni. Na konci hodiny si žiaci volia úlohy rôznej náročnosti, ktorými preukážu naplnenie cieľa (Príloha **6**).

- *Diamantová úroveň:* Vedieť detailne vysvetliť, ako vyrobiť kompost, s použitím správnych vedeckých pojmov a prispieť tvorivými nápadmi na zlepšenie procesu.
- *Zlatá úroveň:* Vedieť vysvetliť, ako vyrobiť kompost, identifikovaním a opravou chýb v detailoch a kľúčových slovách.
- *Strieborná úroveň:* Vedieť vysvetliť, ako vyrobiť kompost, výberom správneho poradia udalostí na výrobu kompostu.

PRACOVNÁ VERZIA

– *Bronzová úroveň:* Vedieť vysvetliť, ako vyrobiť kompost, výberom správnych kľúčových slov na popis procesu.

Zdroj: verejná prednáška Marka Penfolda a jeho kolegov z Babington Academy s názvom Britský zázrak, 23. október 2018, Bratislava

Komprimovanie obsahu učiva

Pri diferencovaní obsahu učiva sú učitelia väčšinou senzitívnejší na potreby tých žiakov, ktorí potrebujú viac podpory. To ich robí menej všímavými voči tým, ktorí sú vpredu a nepotrebujú strácať čas opakovaním niečoho, čo už ovládajú. Nazvime ich „pokročilí učiaci sa“. Americký psychológ Joseph Renzulli, ktorý sa špecializuje na vzdelávanie intelektovo nadaných detí, navrhol postup diferencovania obsahu učiva, ktorý sa skladá z niekoľkých krokov:

1. *Učiteľ identifikuje kandidátov na komprimovanie obsahu učiva*. Či už prostredníctvom rozhovorov, testov, alebo iných diagnostických metód určí, ktorí žiaci ovládajú 70 – 75 % toho, čo chce ponúknuť ako nové učivo. Pre týchto jednotlivcov si pripraví náročnejšie a zaujímavejšie učivo, akúsi nadstavbu. Žiaci budú pracovať v skupine na špeciálnych, náročnejších úlohách.
2. *Učiteľ definuje, ktoré cieľové poznatky a spôsobilosti títo žiaci ešte neovládajú*, a *vypracuje plán* ich rozvoja. Plán môže vyžadovať, aby sa v určitej časti hodiny pripojili k ostatným spolužiakom, alebo obsahuje domáce úlohy, prostredníctvom ktorých si osvoja/precvičia chýbajúce učivo.
3. *Učiteľ a žiak/žiaci sa spoločne dohodnú na tom, ako bude prebiehať celý proces*, spoločne preberú ciele, časové rozloženie, postupy pri plnení úloh, kritériá hodnotenia a ďalšie dôležité prvky.

Spracované podľa: Tomlinson (2001)

Učiteľ nie je vykonávateľom, ale **spolutvorcom kurikula**. Vymedzenie obsahu si vyžaduje značnú mieru autonómie a odbornosti. Tá sa viaže na jeho diagnostické kompetencie, vďaka ktorým dokáže nastaviť obsah tak, aby plynulo nadviazal na dovtedy osvojené poznatky, zručnosti a postoje a uplatnil tak **princíp kumulatívnosti**. Žiaci sa však nenachádzajú na rovnakej úrovni pripravenosti, preto je dôležitá aj jeho **schopnosť diferencovať obsahy**. Základným atribútom dobre vymedzeného učiva je **zmysluplnosť**. Rozhovory so žiakmi majú viesť k porozumeniu významu toho, čo sa idú učiť, pre ich súčasný i neskorší život, rešpektujúc ich **predstavy o budúcnosti**. Druhým dôležitým znakom je **primeranosť**, ktorá je záležitosťou nastavenia **diferencovaných učebných cieľov**. Tie vyjadrujú nielen to, čo sa má žiak naučiť, ale aj na akej úrovni a s akým stupňom či typom podpory. V procese vymedzovania obsahu učiva a určovania učebných cieľov je mimoriadne **dôležitý hlas žiaka**. V dialógu so žiakmi získava učiteľ cenné informácie o ich prekonceptoch, dozvedá sa viac o subjektívnom detskom vnímaní významu obsahov vzdelávania. Z rozhovorov čerpá impulzy pre na stanovenie **osobne významných cieľov**, ktorých naplnenie prinesie žiakovi pocit úspechu a vytvorí predpoklady pre jeho ďalší rast.

PRACOVNÁ VERZIA

7. AKO TVORIŤ ÚLOHY, KTORÉ SÚ MOTOROM UČENIA SA?

V tejto časti sprievodcu budeme hľadať odpovede na otázky:

- Ako a prečo tvoriť učebné úlohy rôznej náročnosti?
- Aké gradačné parametre je možné využiť?
- Ako možno regulovať náročnosť rovnakej úlohy?

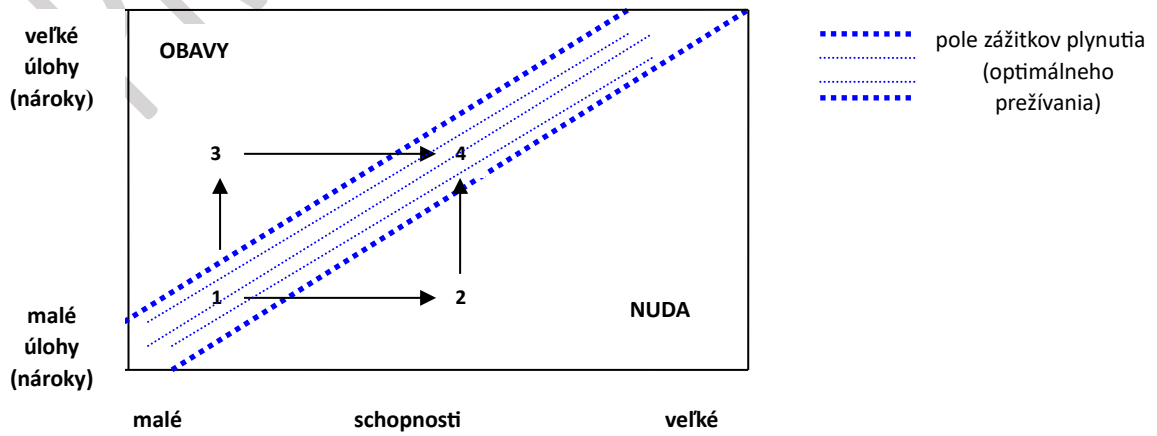
Diferencovanie obsahu učiva sa zrkadlí v diferencovaní učebných činností. Požiadavka primeranosti sa napĺňa cez ponuku **úloh rôznej náročnosti** alebo **nastavením stupňov náročnosti spoločnej úlohy** (Votavová, Bařinková, Majcíková, 2023).

ÚLOHY RÔZNEJ NÁROČNOSTI

Ak učiteľ stanovil na základe rozpoznania potrieb svojich žiakov úrovne náročnosti učiva, vytvoril prvý predpoklad na tvorbu zmysluplných učebných úloh. Úloh, ktoré majú potenciál motivovať a ktoré sa môžu stať skutočným motorom učenia sa. Ako vidieť na obrázku 7, dôležitá je **rovnováha medzi náročnosťou úlohy a schopnosťami žiakov**. Za dobrú možno považovať takú úlohu, ktorá dokáže navodiť tzv. optimálny zážitok, resp. **stav optimálneho prežívania**. Situáciu, keď žiak nemá strach zo zlyhania či z neúspechu a nebojuje ani s pocitmi nudy. Podľa M. Csikszentmihalyiho (1996) ide o stav splynutia činnosti a vedomia, keď človek všetku psychickú energiu investuje do aktivity, je plne sústredený a hlboko do nej pohrúžený. K tomu podľa tohto psychológa dochádza vtedy, „keď svoju psychickú energiu – alebo pozornosť – investujeme do realistických cieľov a keď naše schopnosti zodpovedajú danej príležitosti v akcii“ (1996, s. 16).

Téza o dôležitosti optimálneho stavu vnútorného prežívania vychádza z **psychológie šťastia**. Poskytuje dôležité impulzy pre tvorbu učebného prostredia, v ktorom žiaci môžu prežívať pocity radosti a sebarealizácie. Učí nás tiež veľa o význame autoregulácie. Každý z nás má totiž prirodzenú schopnosť regulovať svoje ciele do oblasti optimálneho zážitku.

Obrázok 9: Dosahovanie optimálneho prežívania podľa M. Csikszentmihalyiho (1996)



PRACOVNÁ VERZIA

Ak je úlohou školy nielen vzdelávať, ale aj utvárať osobnosť žiakov, mali by sme proaktívne hľadať cesty, ako posilňovať ich autoreguláciu a perspektívnu životnú orientáciu (viac s. 33). Tvorba ponuky úloh rôznej náročnosti je jednou z nich. Dosahovanie optimálneho zážitku je vecou prirodzenej potreby človeka. Pozrime sa na obrázok 9 bližšie:

Úlohy sústredené v poli zážitkov plynutia (1, 4) môžeme považovať za optimálne – nenavodzujú u žiaka strach z neúspechu a nevedú k pocitom otrávenosti a nudy. Žiak sám reguluje smer svojich cieľov do tejto oblasti. Akonáhle sa začne nudiť (2) a chce sa znovu dostať do stavu plynutia, má v podstate len jednu možnosť – zvýšiť úroveň svojich cieľov, ktoré plánuje dosiahnuť. Ak začne pociťovať obavy (3), môže zredukovať svoje úlohy a vrátiť sa tam, kde začal (1). Teória životného šťastia nás učí, že človek nemá radosť, ak vykonáva dlho tú istú činnosť na rovnakej úrovni. V takom prípade začne pociťovať nudu alebo frustráciu. Potom ho túžba, aby sa znovu cítil dobre, dovedie k tomu, aby rozšíril svoje schopnosti alebo objavil nové príležitosti na ich použitie. Vďaka týmto zákonitostiam je preto pravdepodobné, že snaha vrátiť sa späť do poľa zážitkov „prinúti" žiaka zlepšiť svoje schopnosti a stanoviť si tak nové perspektívne ciele. Tým sa zabezpečuje jeho pokrok a rast a zároveň formuje jeho schopnosť vytyčovať si reálne ciele, kongruentné s jeho prežívaním a predstavami.

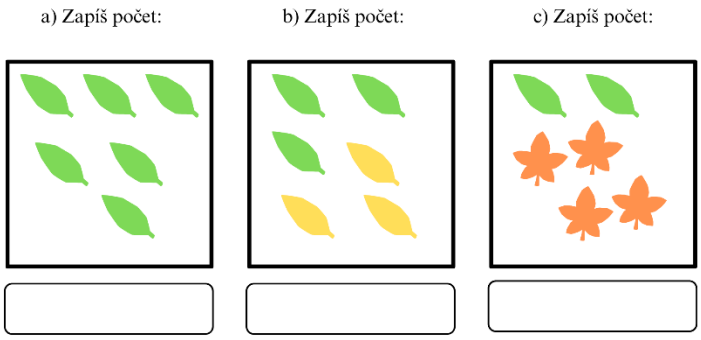
Podľa M. Csikszentmihalyi (1996)

Diferencovať učebné úlohy v zmysle vyššie uvedených teórií znamená **tvoriť ponuku gradačných úloh**, z ktorých si môžu žiaci ***slobodne vyberať*** a regulovať si tak vlastný proces učenia sa.

Gradačné úlohy sú úlohy odstupňované podľa náročnosti. To, čo robí úlohu náročnejšou, môžeme označiť ako **gradačný parameter**.

Dôraz na diferencovanie úloh podľa náročnosti je prítomný aj v Hejného metóde vyučovania matematiky. Gradačnými parametrami úloh môžu byť veľkosť čísel, prechod cez desiatku, alebo je náročnosť definovaná tým, či ide o úlohu priamu alebo nepriamu a pod. Uvádzame niekoľko príkladov:

Učebná úloha pre 1. ročník. Gradačný parameter: farba a tvar.



Učebná úloha pre 2. ročník. Gradačný parameter: veľkosť čísel, prechod cez desiatku, či ide o úlohu priamu alebo nepriamu.

a) 2 + 4 = 6 – sčítanie jednociferných čísel do 10, bez prechodu cez 10, priama úloha.
b) 8 + 3 = 11 – sčítanie jednociferných čísel do 20, s prechodom cez 10, úloha je priama.
c) 8 + __ = 11 – pracuje s číslami cez 10, s prechodom cez 10, ide o dopočítavanie – náročnejšia, nepriama úloha.

SKÚŠOBNÁ VERZIA

Gradačné úlohy je možné využiť v procese učenia sa, ako aj v procese hodnotenia. Učiteľ môže zostaviť test formou gradačnej série úloh, z ktorých si žiaci sami vyberú úlohy podľa náročnosti, ktorú reprezentuje zavedený symbol. Druhou alternatívou sú rôzne variácie testu, z ktorých si žiaci vyberajú, ideálne v súlade so svojím vytýčeným učebným cieľom. Náročnosť úloh sa odvíja od učebných cieľov, ktoré sú odstupňované napríklad podľa Bloomovej taxonómie. Gradačným parametrom je v tomto prípade **obsah** a **druh myšlienkovej operácie**.

Bloomova taxonómia bola vytvorená v roku 1956 americkým pedagogickým psychológom Benjaminom Bloomom a jeho kolegami. V roku 2001 bola revidovaná (Revised Bloom's Taxonomy), pričom niektoré úrovne dostali novú terminológiu. Princíp však zostal rovnaký. Cieľom taxonómie je systematicky kategorizovať rôzne úrovne kognitívneho učenia sa a uľahčiť učiteľom vytváranie efektívnych vzdelávacích cieľov a úloh, ktoré rozvíjajú u žiakov rôzne úrovne myslenia. Tento model pracuje so šiestimi úrovňami náročnosti:

1. *Zapamätanie* (najnižšia úroveň): schopnosť spomenúť si na fakty a informácie.
2. *Porozumenie*: schopnosť interpretovať a vysvetľovať informácie vlastnými slovami.
3. *Aplikácia*: použitie vedomostí v konkrétnych situáciách.
4. *Analýza*: schopnosť rozložiť informácie na časti a skúmať vzťahy medzi nimi.
5. *Hodnotenie*: kritické posúdenie informácií na základe dôkazov a kritérií.
6. *Tvorba* (najvyššia úroveň): syntéza informácií a vytváranie niečoho nového alebo originálneho.

Využitie Bloomovej taxonómie si môžeme ilustrovať na učive z dejepisu, v rámci ktorého si žiaci osvojovali poznatky o Karolovi Veľkom, významnej postave európskej histórie. Môžu mať napríklad takúto podobu:

Zapamätávanie. Úlohy vyžadujú od žiakov zapamätanie si základných faktov.

- Kto bol Karol Veľký a aký titul mu bol udelený v roku 800?
- V ktorom roku sa Karol Veľký stal cisárom Svätej ríše rímskej?

Porozumenie. Žiaci majú demonštrovať porozumenie informácií o Karolovi Veľkom.

- Vysvetli, prečo sa Karol Veľký označuje ako „otec Európy".
- Prečo bol Karol Veľký korunovaný za cisára pápežom Levom III. a čo to znamenalo pre jeho moc?

Aplikácia. Žiaci uplatňujú vedomosti v nových situáciách alebo kontextoch.

- Predstav si, že si kronikár na dvore Karola Veľkého. Napíš krátky opis jeho korunovácie v Ríme z pohľadu očitého svedka.
- Vytvor mapu území, ktoré Karol Veľký dobyl a kontroloval počas svojej vlády. Označ najdôležitejšie mestá a hranice.

Analýza. Žiaci analyzujú informácie a skúmajú súvislosti.

- Analyzuj vzťah medzi Karolom Veľkým a cirkvou. Prečo bolo toto spojenectvo dôležité pre obe strany?
- Porovnaj vládu Karola Veľkého s vládou jeho otca Pipina III. V čom sa líšili ich politické stratégie a úspechy?

Hodnotenie. Úlohy na hodnotenie vyžadujú kritickú analýzu a posudzovanie na základe faktov.

- Bol Karol Veľký naozaj spravodlivým vládcom, ako ho opisujú stredoveké kroniky? Podpor svoje stanovisko dôkazmi a argumentmi.

PRACOVNÁ VERZIA

- Aký bol vplyv Karola Veľkého na šírenie kresťanstva v Európe? Zváž rôzne historické aspekty a fakty.

Tvorba. Úlohy na najvyššej úrovni vyžadujú, aby žiaci tvorili nové nápady alebo hypotézy.

- Predstav si, že si Karol Veľký a plánuješ expanziu ríše. Navrhni plán na rozšírenie územia na východ, ktorý zahŕňa vojenské a diplomatické stratégie.
- Vytvor alternatívny historický scenár: Ako by sa vyvíjala Európa, keby Karol Veľký nebol korunovaný za cisára? Aké by to malo dôsledky na vzťah medzi cirkvou a štátom?

Pripomeňme si vyučovaciu hodinu, na ktorej si žiaci z Babington Academy mali osvojiť proces vzniku kompostu. Už na začiatku vyučovania si definovali svoje osobne významné učebné ciele na bronzovej až diamantovej úrovni (s. 44). V tejto časti budeme ilustrovať, ako učiteľ preveril porozumenie učivu. Pripravil si tri typy testov s úlohami rôznej náročnosti. Aj v tomto prípade mu záležalo na tom, aby žiadny žiak nepochyboval o vlastnej hodnote a aby každý mohol zažiť pocit úspechu. Varianty testov označil takto: ťažký, ťažší, najťažší.

- Ťažký test pracuje s dopĺňaním pojmov do chýbajúcich častí textu (bronzová úroveň učebného cieľa).
- Ťažší vyžaduje zoradenie jednotlivých fáz vzniku kompostu (strieborná úroveň učebného cieľa).
- Najťažší overuje schopnosť žiaka nájsť chybné fakty v opise procesu vzniku kompostu (zlatá úroveň učebného cieľa).
- Žiaci, ktorí si vybrali diamantovú úroveň, odpovedajú slovne. Detailne opisujú, ako sa vyrába kompost, s dôrazom na voľbu správnych vedeckých pojmov a prezentujú vlastné nápady, ako tento proces podporiť (Príloha **6**).

Zdroj: verejná prednáška Marka Penfolda a jeho kolegov z Babington Academy s názvom Britský zázrak, 23. október 2018, Bratislava

Práca s gradačnými úlohami musí mať svoje pravidlá. Žiaci musia poznať symboliku označenia jednotlivých úrovní úloh, musia mať určené miesto na prácu, časové rámce a poznať podmienky jej vypracovania. Tie by mali byť nastavené tak, aby každý žiak mohol svoju osobnú výzvu zvládnuť, úlohu splniť a zažiť tak pocit úspechu. Z hľadiska organizácie môže mať práca s gradačnými úlohami rôznu povahu. Autorky Votavová, Bařinková, Majcíková (2023) píšu o týchto možnostiach:

- *Individuálna práca*. Žiaci si zvolia úlohu podľa vlastného úsudku a riešia ju samostatne, prípadne za asistencie dospelého či spolužiaka. Úlohy môžu byť umiestnené vo farebne označených obálkach, ktorých symboliku ovládajú, a vedia, ktorú úroveň náročnosti reprezentuje. Učiteľ môže mať v triede aj stály prvok usporiadania políc či zakladačov. Žiak tak vie, že v prvom zakladači vždy nájde úlohy nižšej náročnosti, v poslednom tie najnáročnejšie a pod.

- *Práca na stanovišti.* Žiaci si zvolia stanovište označené symbolom, kde nájdu úlohy príslušnej náročnosti. Podľa charakteru učiva a samotnej úlohy môžu riešiť úlohy individuálne alebo spoločne. Práca na stanovištiach podporuje spoluprácu a rovesnícke učenie. Žiaci si navzájom poskytujú podporu, odovzdávajú cenné rady, zdieľajú stratégie riešenia úlohy a osvojujú si tak omnoho viac ako len poznanie.

- *Tímová práca.* Žiaci sa rozdelia do skupín. Učiteľ poskytne každej skupine úlohy rôznej náročnosti (napr. vo farebných obálkach). Každý žiak si zvolí úlohu podľa vlastného úsudku.

PRACOVNÁ VERZIA

Vnútri skupiny sa tak môžu vytvoriť dvojice či trojice pracujúce na rovnakom zadaní, ale môžu byť aj jednotlivci, ktorí pracujú samostatne. Ak chce učiteľ vniesť do učenia trochu súťaže, môže udeliť skupine bod za každú správne vyriešenú úlohu, a to bez ohľadu na jej náročnosť. Ide o bezpečnú formu súťaženia, ktorá je založená na rešpektovaní rozdielov medzi žiakmi a ktorá nevyvoláva rivalitu. Opakovaním tejto formy práce žiaci hlbšie rozumejú potrebe zodpovedného zváženia svojich síl.

Slobodný výber úlohy podporuje autoreguláciu, no **nevylučuje zásahy učiteľa**. Aj v tomto prípade je v pozícii facilitátora, ktorý proces voľby môže usmerňovať. Napríklad motivuje žiaka k výberu náročnejšej úlohy, ak vidí, že sa podcenil alebo si vybral jednoduchšiu cestu. Dôležité je poznať nielen schopnosti žiakov, ale aj ich osobnostné črty. Sú žiaci, ktorí si vždy vyberajú najprv tú najjednoduchšiu úlohu, aby získali sebaistotu. Až keď ju úspešne vyriešia, trúfnu si siahnuť na vyššiu úroveň. Iní žiaci, naopak, vyberajú ako prvú náročnejšiu úlohu. Neúspech ich neodrádza, majú potrebu aspoň to skúsiť. Ak cítia, že to nezvládajú, volia úlohu nižšej náročnosti. V procese učenia sa je potrebné ponechať žiakom priestor na tento typ „experimentovania“. Samozrejme, učiteľ v niektorých situáciách môže trvať aj na tom, aby prvé rozhodnutie žiaka bolo konečné, napríklad pri využití gradačných úloh na hodnotenie. Sú situácie, v ktorých považuje za efektívne prevziať rozhodovanie do svojich rúk. Vo všeobecnosti by ale jeho hlas nemal byť silnejší ako hlas žiakov.

NASTAVENIE STUPŇOV NÁROČNOSTI SPOLOČNEJ ÚLOHY

Niekedy je dôležité, aby žiaci pracovali na rovnakom zadaní. V takom prípade je možné odstupňovať náročnosť podmienkami riešenia tej istej úlohy. Môžeme uvažovať o týchto možnostiach:

- *Vymedzenie časového priestoru.* Je prejavom rešpektovania individuálneho osobného pracovného tempa žiakov. Niekto potrebuje na vyriešenie úlohy viac času, niekto menej. Určenie časového limitu musí podliehať pravidlám. Žiak má mať jasnú informáciu o tom, v akom čase má prácu ukončiť.
- *Prispôsobenie fyzického priestoru.* Je na zváženie, kde sa bude žiakovi najlepšie pracovať, resp. kde dokáže podať najlepší osobný výkon. Lavica nemusí byť vždy to najlepšie miesto.

  V kapitole 3 sme zdôraznili, že **diferencované učenie nie je to isté čo individualizované učenie**. Rešpektovanie individuálneho osobného pracovného tempa či potrieb z hľadiska miesta riešenia výkonu neznamená, že v triede bude vládnuť chaos a trieda bude len akousi arénou, v ktorej každý pracuje na ľubovoľnom mieste a v ľubovoľnom časovom intervale. Učiteľ reguluje diferencované učenie sa **tvorbou skupín**. Môže napríklad zriadiť stanovištia, ktoré sa budú od seba líšiť dĺžkou času na zvládnutie zadania. Aj v prípade voľby miesta môže ponúknuť zóny, z ktorých si žiaci volia. Činnosť je regulovaná pravidlami, na ktorých sa všetci zhodli. Napríklad: „Dôsledne zvážim miesto, kde chcem úlohu riešiť. Keď sa rozhodnem, už miesto nemením.“

- *Poskytnutie podporných, prípadne kompenzačných učebných pomôcok.* Kým jeden žiak dokáže vyriešiť úlohu bez akejkoľvek podpory, iný potrebuje podporu v podobe funkčnej učebnej pomôcky. Môže ísť o organizéry poznámok, nápovedné karty, prehľady kľúčových myšlienok, texty s vyznačenými kľúčovými pojmami či myšlienkami... V prípade žiakov so zdravotným znevýhodnením je riešenie podmienené rôznymi kompenzačnými pomôckami.

PRACOVNÁ VERZIA

Organizéry poznámok môžu mať rôznu podobu v závislosti od povahy predmetu a učiva. Dôležité je, aby sme s nimi nepracovali ako so šablónami, ktoré vyhovujú všetkým. Diferencovať učenie znamená hľadať spôsob zaznamenania poznámok, ktorý pomôže konkrétnemu žiakovi. Niekomu môžu vyhovovať grafické schémy, niekomu štruktúrovaný hárok na vpisovanie slov či viet. Ukážky organizérov poznámok nájdete v Príloha **7**. Odborníci na diferencované vyučovanie odporúčajú tiež podporu vo forme **prehľadov kľúčových myšlienok**. Sú veľmi nápomocné žiakom, ktorí majú problémy s tlačenými materiálmi, textami alebo dokonca s organizáciou informácií. Môžu mať rôznu podobu v závislosti od povahy učiva (pozri Príloha **8**).

- *Poskytnutie partnera.* Náročnosť úlohy je možné zmierniť aj poskytnutím partnera pri jej riešení. Tým môže byť samotný učiteľ, pedagogický asistent či spolužiak.

Zaujímavú alternatívu založenú na podpore spolužiakov predstavujú **audionahrávky** alebo **videozáznamy**. Žiaci môžu vytvoriť napríklad nahrávku, v ktorej vlastnými slovami sprostredkujú konkrétne učivo, urobia zaujímavý výklad s použitím názornosti, načítajú text a pod. Táto nahrávka môže slúžiť ako podpora iným kamarátom pri riešení úloh, napríklad žiakom, ktorí majú ťažkosti s čítaním a pod. Vo všeobecnosti platí, že deti sú si navzájom tými najlepšími učiteľmi. Vedia lepšie ako dospelí objaviť spôsob, ktorý uľahčuje porozumenie učivu. Tento koncept je možné využiť aj dlhodobo. Šiestaci môžu ukončiť blok výučby o dobe bronzovej videoprezentáciou, ktorá bude predmetom hodnotenia. Táto videoprezentácia môže zároveň slúžiť ako podporný materiál pre budúcoročných šiestakov. Ide o efektívny spôsob vytvárania učebných zdrojov na úrovni školy, do ktorého sa aktívne zapájajú aj žiaci. Nie všetky pomôcky musí tvoriť učiteľ.

Reagovať na diverzitu žiakov znamená aj tvoriť **diferencované učebné úlohy**, ktoré cielia na odlišné záujmy či učebné profily žiakov. Učiteľ, ktorý citlivo vníma rozdiely v úrovni ich pripravenosti, prichádza do triedy aj s **úlohami rôznej náročnosti** alebo uplatňuje **stratégie nastavenia stupňov náročnosti rovnakej úlohy**. V prvom prípade tvorí **gradačné úlohy**, z ktorých si žiak vyberá. Slobodnej voľby sa netreba obávať. Na základe teórie psychológie šťastia môžeme predpokladať, že každý siahne po takej úlohe, ktorá bude pre neho primeranou výzvou a ktorá u neho vyvolá stav optimálneho prežívania. Práca s úlohami rôznej náročnosti môže mať podobu individuálnej práce, práce na stanovištiach alebo tímovej práce. V prípade, že si učebná situácia vyžaduje riešenie rovnakej úlohy, môže učiteľ odstupňovať náročnosť **odlišným časom na jej riešenie**, **poskytnutím podporných či kompenzačných pomôcok** alebo **partnera**, s ktorým bude žiak na zadanej úlohe spoločne pracovať. Diferencovanie učebných úloh umocňuje prežívanie pocitov kompetentnosti, možnosť výberu posilňuje pocity autonómnosti. Úlohy, ktoré sa stretnú s potrebami žiaka, sa stávajú motorom jeho učenia sa, zvyšujú jeho učebnú motiváciu a prinášajú radosť zo zvládania nových výziev.

PRACOVNÁ VERZIA

8. KEDY, ČO A AKO HODNOTIŤ?

V tejto časti sprievodcu budeme hľadať odpovede na otázky:

- Aké rôzne funkcie plní školské hodnotenie a ktoré sú z pohľadu inkluzívnej praxe kľúčové?
- Ako využiť rozdiely medzi žiakmi pri hodnotení výsledkov ich práce?
- Ako hodnotiť tak, aby sa každý cítil kompetentne?

Téma školského hodnotenia je komplexná a vyžaduje si špeciálny priestor. Učiteľ má preto k dispozícii samostatného sprievodcu *Hodnotenie žiaka v základnej škole.* My sa na tomto mieste pozrieme na hodnotenie z užšej perspektívy inkluzívnej praxe. V prvom kroku z pohľadu potrieb učiteľa, následne z perspektívy rozmanitých potrieb žiakov.

HODNOTENIE Z POHĽADU POTRIEB UČITEĽA

V každej kapitole tohto sprievodcu bol prítomný apel na rešpektovanie rozdielov medzi žiakmi. Jednotlivé časti mali ambíciu priniesť poznatky o tom, ako s rozmanitosťou vzdelávacích potrieb pracovať a využívať ich v prospech jednotlivcov i celej triedy. Vnímavému čitateľovi neuniklo, že spoločným východiskom inkluzívnych postupov je rozpoznanie vzdelávacích potrieb, ktoré je založené na ***nikdy sa nekončiacom procese pedagogického diagnostikovania***.

Rozpoznávanie potrieb žiakov je aktom hodnotenia, ktoré v tomto prípade plní ***diagnostickú funkciu***. Výsledky pozorovania na hodinách, zistenia zozbierané z individuálnych či zo skupinových rozhovorov, ale aj výsledky preverovania úrovne osvojenia si učiva pomáhajú učiteľovi definovať špecifické vlastnosti a potreby jednotlivých žiakov a skvalitňovať tak svoje učenie. Každý, kto učil v inkluzívnej škole, potvrdí, že inklúzia je nikdy sa nekončiaci proces hľadania tej najlepšej podpory pri učení sa. Každý nový poznatok, každý nový postreh o tom, čo viedlo k úspechu či neúspechu, je novým impulzom pre zhodnotenie efektívnosti učiteľovej práce. Hodnotenie je zdrojom profesijnej sebareflexie učiteľa (autodiagnostická a autoregulačná funkcia) a nástrojom rozvíjania jeho schopnosti diferencovať výučbu a posúvať ju stále na vyššiu úroveň (rozvíjajúca funkcia).

Školské hodnotenie plní viaceré funkcie. Pri ich klasifikácii sa zohľadňuje hľadisko učiteľa a hľadisko žiaka.

Z hľadiska učiteľa:

- diagnostická funkcia,
- rozvíjajúca funkcia,
- autodiagnostická a autoregulačná funkcia.

Z hľadiska žiaka:

- sebapoznávacia funkcia,
- motivačno-aktivačná funkcia,
- autoregulačná funkcia.

PRACOVNÁ VERZIA

Výsledkom diagnostického hodnotenia sú ***záznamy o žiakoch***. Zachytávajú charakteristiky (pozri s. 16) podstatné na nastavenie funkčnej podpory a diferencovanie výučby. V inkluzívnych školách učitelia tieto informácie zdieľajú. Kumulujú výsledky svojho diagnostikovania a spoločne tak utvárajú stále komplexnejší obraz o vzdelávacích potrebách žiakov v jednotlivých triedach. Vďaka tejto spolupráci sa všetci posúvajú vo svojich didaktických zručnostiach a diferenciácia sa stáva pevným prvkom kultúry školy.

Záznamy môžu mať rôznu podobu. Inkluzívna prax ponúka príklady hárkov, ktoré obsahujú podstatné informácie o jednotlivých žiakoch, ale aj záznamové hárky, ktoré vykresľujú obraz celej triedy (Príloha **9**). Obidva pohľady sú pri projektovaní výučby užitočné. Záznamové hárky jednotlivých tried by mali mať svoje miesto v priestoroch, kde sa učitelia stretávajú a spoločne plánujú integrované projekty. Otázka „Koho ideme učiť?" je rovnako dôležitá ako otázka „Čo ideme učiť?". K jej plnému zodpovedaniu môžu významne prispieť aj členovia školského podporného tímu, ktorí disponujú zásadnými zistenia z odbornej diagnostiky. Aj v tomto prípade je dôležitý hlas žiaka, ktorý môže mať aj podobu sebahodnotenia (Príloha **10**).

HODNOTENIE Z POHĽADU ŽIAKOV A ICH ROZMANITÝCH POTRIEB

Cieľom školského hodnotenia je poskytnúť žiakom objektívnu spätnú väzbu, na základe ktorej dokážu projektovať ďalšie kroky svojho učenia sa (autoregulačná funkcia). Hodnotenie má poskytnúť komplexnejšiu informáciu o tom, čo sa podarilo, čo, naopak, nie, čo už žiak zvládol a na čom musí ešte ďalej pracovať. Pri výbere stratégií a metód overovania úrovne osvojenia si učiva by sme mali mať na pamäti, že školské hodnotenie sa významnou mierou podpisuje pod **sebapoňatie školskej úspešnosti** žiaka, ktorá následne ovplyvňuje jeho ďalšie výkony. Školské hodnotenie formuje obraz o sebe, výrazne pôsobí na vedomie silných a slabých stránok a na celkovú identitu žiaka. Plní teda aj sebapoznávaciu funkciu.

Žiaci, ktorí dostávajú výhradne alebo prevažne negatívnu spätnú väzbu, začnú postupne trpieť **syndrómom neúspešného žiaka**. Svoju budúcnosť začnú časom vnímať ako uzavretý horizont (viac s. 33). „Podstatu tohto syndrómu tvorí určitý zážitkovo-postojový psychický komplex vyplývajúci z predchádzajúcich skúseností jedinca s neúspechom a upevnený v jeho osobnosti ako trvalá vlastnosť, nepriaznivo ovplyvňujúca jeho konanie a výkony v budúcnosti vždy, keď sa rozhoduje o úspechu a neúspechu" (Helus, 2004, s. 137). Syndróm neúspešného žiaka funguje ako vnútorné znevýhodnenie, ktoré blokuje využitie psychických potencialít úspechu. Prejavuje sa v rôznych situáciách a môžeme ho identifikovať na základe týchto prejavov:

- „žiak neverí vo svoje schopnosti, je presvedčený, že nemá na to, aby úlohy zvládol;
- nesnaží sa, pretože to nemá zmysel (‚veď som málo schopný'), a preto je lepšie rezignovať alebo sa nejak úlohe vyhnúť;
- orientuje sa na iné životné oblasti, kde môže svoju žiacku neúspešnosť kompenzovať (napr. život v partii);
- zaujíma voči škole a učiteľovi kritické či nepriateľské postoje" (tamže).

Rozdiel medzi kvalitným a nekvalitným, funkčným a nefunkčným hodnotením závisí od toho, v akej miere plní ***motivačno-aktivačnú funkciu***. Konanie učiteľa môže stimulovať, ale aj tlmiť záujem žiaka pracovať na sebe a zlepšovať svoje školské výkony. Ovplyvňuje jeho celkovú pohodu a určuje to, ako prežíva svoj pobyt v škole. Rozhodujúce pritom je: Kedy učiteľ hodnotí? Čo hodnotí? Ako hodnotí?

Komplexné zodpovedanie otázok KEDY, ČO a AKO má učiteľ hodnotiť, si vyžaduje omnoho väčší priestor. Pozornosť týmto témam je venovaná v sprievodcovi *Hodnotenie žiaka v základnej škole*. Na

PRACOVNÁ VERZIA

tomto mieste preto sformulujeme len niekoľko odporúčaní, ktoré sú v kontexte inkluzívnej praxe zásadné.

Kedy hodnotiť?

Hodnotenie nemá prehlbovať, ale, naopak, odbúravať strach z prípadného zlyhania či chyby. Hodnotiace informácie majú prichádzať vo chvíli, keď sa ešte dá určitý výkon alebo činnosť zlepšiť. Má žiakovi pomôcť odstrániť prípadné prekážky v učení sa a pomôcť mu zotrvať v učebnej aktivite, a to nielen fyzicky, ale aj mentálne. Hodnotenie má predovšetkým usmerňovať činnosť žiaka. Dôraz sa preto kladie ***na priebežné hodnotenie***.

Čo hodnotiť?

Z predchádzajúcich riadkov je zrejmé, že učiteľ má svojimi hodnotiacimi výrokmi čo najviac vstupovať do procesu učenia sa a poskytovať žiakom čo najviac priebežných usmernení. Má byť v pozícii akéhosi radcu, ktorý pomáha objaviť cestu, ako sa vyhnúť chybe, ako s ňou pracovať, ako ju odstrániť. Avšak učiteľ musí poskytovať aj spätnú väzbu o konečných výsledkoch učenia sa po uzavretí témy či učebného celku. Výsledky sumatívneho hodnotenia sú pre žiaka dôležitou informáciou o tom, v čom sa mu darilo viac, v čom menej, na čom musí ešte popracovať. Učiteľ zo sumatívneho hodnotenia čerpá informácie o pokroku svojich žiakoch, ale tiež o kvalite svojej práce. V kontexte inkluzívnej praxe je dôležité, aby vytvoril také podmienky, aby každý žiak mohol podať svoj najlepší osobný výkon. Tým sa dostávame k požiadavke ***diferencovania produktov učenia sa***.

Naša predstava o hodnotení výsledkov učenia sa je spojená prevažne s písomným testom alebo ústnym skúšaním. Tieto dve formy nás sprevádzajú od detstva a ešte aj dnes v našich školách dominujú. Samozrejme, nie je nutné, aby úplne zmizli. Paleta produktov, cez ktoré môžeme preveriť to, čo sa žiaci počas určitého obdobia naučili, je ale omnoho pestrejšia a tiež zaujímavejšia. Diferencovať produkty učenia sa znamená **vytvárať rôzne alternatívy**, z ktorých si môžu žiaci voliť. Celý proces výberu a hodnotenia má pravidlá, ktoré vnášajú do práce učiteľa a celej triedy zrozumiteľný systém.

1. Prvým krokom je ***vymedzenie kritérií hodnotenia***. Vychádzajú z kľúčových požiadaviek obsahu učiva (viac s. 44), zohľadňujúc všetky tri komponenty: vecný obsah (fakty, pojmy a zovšeobecnenia), činnostnú a skúsenostnú oblasť (zručnosti, postupy, procesy a návyky) a hodnotovú oblasť (postoje, názory). Ak učiteľ zapojil žiakov do procesu vymedzenia obsahu učiva, kritériá hodnotenia sa stávajú pre nich zrozumiteľnými a očakávanými.
2. V druhom kroku má prebehnúť diskusia s cieľom ***objasnenia stanovených kritérií***. Žiaci by mali mať priestor pýtať sa. Diskusiu učiteľ ukončuje vtedy, keď má istotu, že všetci vedia, čo sa od nich očakáva a čo bude predmetom hodnotenia.
3. V poslednom kroku si ***žiaci vyberajú produkt***, prostredníctvom ktorého odprezentujú svoje poznatky, zručnosti, zaujmú postoje... Učiteľ predstaví vymedzený počet vhodných alternatív. Venuje čas objasneniu podmienok tvorby produktov a ich vlastností.

Vedieť zrealizovať efektívnu voľbu je výzva nielen pre deti, ale aj pre mnohých dospelých. Ide o dôležitý a pomerne náročný obsah vzdelávania, ktorý si žiak osvojuje tréningom v každodenných činnostiach. Tréningu však musí predchádzať porozumenie. Potrebuje získať **poznanie o stratégiách zvažovania alternatív** a **výbere z možností**. Postupným osvojovaním si zručností vyjednávania a nachádzania kompromisu pri výbere produktu hodnotenia s členmi skupiny, ako aj osvojením si stratégií zvažovania výhod a nevýhod pri individuálnom výbere sa žiak stáva zodpovednejším a pripravenejším do života, v ktorom bude musieť riešiť veľa dilem a robiť mnoho neľahkých rozhodnutí.

PRACOVNÁ VERZIA

Proces tvorby portfólia produktov možno prirovnať k snehovej guli. Učiteľ každou novou skúsenosťou zaraďuje do zoznamu nové osvedčené nápady, z ktorých môže v budúcnosti čerpať (Príloha **11**). Ponuku vytvára na základe rozpoznania potrieb žiakov konkrétnej triedy a tiež materiálnych možností.

Príklad: Učiteľ geografie uzatvára so žiakmi obsahový celok Južná Afrika. Na tabuli figurujú tieto možnosti výberu: 1. vytvoriť pútavý cestovateľský itinerár, 2. natočiť krátky dokument, 3. urobiť fotoreportáž. Pri každom produkte sú zadefinované podmienky plnenia (s využitím internetu, s využitím výtvarného materiálu...), ako aj vlastnosti produktu (rozsah, čas prezentácie...).

Zaujímavým spôsobom predstavenia ponuky je tabuľa možností v štruktúre tzv. „piškvoriek". Produkty v jednotlivých riadkoch, stĺpcoch a diagonálach sú dizajnované tak, aby mal žiak možnosť odprezentovať osvojenie si všetkých vrstiev učiva.

Príklad: Učiteľ anglického jazyka uzavrel obsahový celok Jedlo/Food. Žiaci si mali osvojiť novú slovnú zásobu, slovesá, ktoré sa na ňu viažu, a zlepšiť sa v kladení otázok. Ktorýkoľvek riadok, stĺpec či diagonálu si žiak zvolí, nájde v nej cvičenia so slovesami, úlohy na tvorbu otázok či zábavné aktivity vzťahujúce sa na novú slovnú zásobu (Príloha **12**).

Ako hodnotiť?

V kapitole 2 (s. 16) sme ako jeden z kľúčových znakov diferencovaného vyučovania uviedli **prístup orientovaný na žiaka**. V kapitole 4 sme akcentovali potrebu umocňovania pocitu zodpovednosti za vlastný rast, ako aj požiadavku projektovať výučbu so zreteľom na autoreguláciu žiaka a jeho perspektívnu životnú orientáciu (s. 33). Spôsob hodnotenia v tomto smere zohráva významnú rolu. Učiteľ môže využívať vo svojej práci rôzne formy. Môže známkovať, využívať kvantitatívne metódy (udeľovať percentá, body, percentily), môže využívať kriteriálne či slovné hodnotenie. Nedá sa jednoznačne tvrdiť, že by bola niektorá z týchto foriem nesprávna. Každá môže podporiť sebarozvoj žiaka a motivovať ho k ďalšej práci. Ale len za určitých podmienok:

- **Hodnotenie nie je výsadou učiteľa.** Pri hodnotení je dôležitý nielen názor učiteľa, ale najmä hlas žiaka. Učiteľ by mal vytvárať čo najväčší priestor na sebahodnotenie. Ak sú jasne zadefinované kritériá, žiak by nemal mať ťažkosti zhodnotiť svoj výkon. Zároveň nemožno očakávať, že s touto schopnosťou vstupuje do školy. Práve naopak, školská trieda je terénom jej rozvoja. Tento terén by mal byť bezpečný.

S postupným budovaním bezpečnej klímy sa vytvára priestor aj na **rovesnícke hodnotenie**. V Babington Academy používajú na sebahodnotenie, ako aj na vzájomné hodnotenie schému WOW-HOW-NOW.

– WOW je priestor na vyjadrenie názoru na to, čo žiak zvládol, na čo je pyšný, v čom sa mu darilo.

– HOW je príležitosť zamyslieť sa nad otázkou: Prečo sa to podarilo? Vďaka nej si žiak hlbšie uvedomí, ktoré jeho kvality prispeli k dobrému výsledku, prípadne vďaka komu alebo čomu dosiahol úspech. Odpovede majú vysokú informatívnu hodnotu aj pre učiteľa. Vďaka nim sa dozvedá, ktoré nastavené nástroje podpory boli efektívne, čo pomohlo zdolať prípadné prekážky.

– NOW je spätný pohľad na to, čo sa mu nedarilo. Je to impulz pre formulovanie ďalších rozvojových cieľov (ešte musím trénovať vybrané slová po M, potrebujem sa viac sústrediť, aby som nerobil chyby z nepozornosti...).

PRACOVNÁ VERZIA

Žiaci majú k dispozícii komunikačnú schému slovného hodnotenia, resp. pomocné otázky, ktoré im poskytujú oporu pri vyjadrovaní myšlienok. Vo vyšších ročníkoch môže byť hodnotenie WOW-HOW-NOW spracované aj písomne. Môže byť súčasťou **portfólia**, ku ktorému sa žiak spolu s učiteľom vracia, aby zhodnotili úsilie za vymedzené obdobie a nastavili si nové méty.

- **Hodnotenie nemá byť vnímané ako odmena či trest**, ale ako príležitosť získať cenné informácie o sebe.

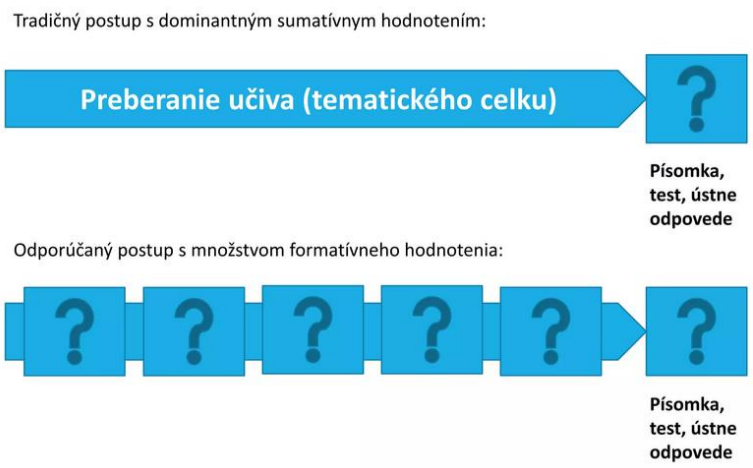
Školské hodnotenie je citlivá otázka, ktorá sa týka aj rodičov. Ak nechceme, aby bolo vnímané len ako trest či odmena, musíme sa o tejto téme veľa rozprávať aj s rodičmi. Najprv však musí prebehnúť diskusia na úrovni školy, výsledkom ktorej by mala byť **zhoda v základných stratégiách a princípoch školského hodnotenia**. Užitočné je, ak existuje aj komunikačná stratégia, vďaka ktorej sa všetkým rodičom dostanú rovnaké informácie o stratégiách a kľúčových funkciách hodnotenia v konkrétnej škole.

- **Hodnotenie je postavené najmä na porovnaní žiaka so samým sebou v čase.** Hodnotenie je aktom porovnávania. Najčastejšie v školskom prostredí porovnávame výkony s nejakou objektívnou, predpísanou normou. Známky z diktátu sú napríklad viazané na počet chýb, pričom pracujeme s pomerne presnou informáciou o tom, koľko chýb sa viaže na konkrétnu známku. Pri hodnotení sa neubránime ani porovnávaniu s iným objektom hodnotenia, teda s inými žiakmi či so subjektívnou normou, ktorú si vytvára učiteľ sám (vedome či podvedome) na základe vlastných predstáv úspešného žiaka. Týmto porovnaniam sa zrejme neubráni žiadny učiteľ. Podstatné ale je, v akej miere zohľadňuje v hodnotení ***individuálnu vzťahovú normu***. Inak povedané, do akej miery porovnáva žiaka s *úrovňou vlastných možností a schopností alebo so samým sebou v čase*.

Upínanie sa na predpísané normy nás robí necitlivými voči situácii a vzdelávacím potrebám mnohých detí. Žiak, ktorý používa slovenčinu ako druhý jazyk, bude mať pravdepodobne omnoho väčšie ťažkosti s pravopisom ako ostatní spolužiaci. V poslednom diktáte mal 25 chýb a dostal päťku. Ďalšie dva týždne na sebe tvrdo pracoval. Doučoval ho kamarát, hľadal si cvičenia na internete, vyplňoval pracovné listy... V ďalšom diktáte mal o polovicu menej chýb. Známka sa však nezmenila. Dostavil sa pocit krivdy, smútku a rezignácie. Položil si otázku: „Malo to celé zmysel?“

Dôraz na priebežné hodnotenie ukazuje cestu zo zložitej situácie učiteľa, ktorý môže čeliť ťažkostiam, ak pri sumatívnom hodnotení používa „odlišný meter“. Žiaci žiadajú rovnaké podmienky hodnotenia, znižovanie latky považujú za nespravodlivé. Ich požiadavka je oprávnená a súhlasia s ňou aj tí, ktorí majú ťažkosti v učení sa. Ani oni nevolajú po úľavách. Nepotrebujú mať upravené kritériá, ale podmienky hodnotenia. Kým ostatní žiaci diktát píšu, oni doplňujú chýbajúce písmená, pracujú v špeciálnom programe na počítači a pod. Do momentu, kým učiteľ pristúpi k hodnoteniu tzv. kontrolného diktátu, by mal žiak dostať množstvo impulzov v rámci priebežného hodnotenia. Každé zlepšenie bez ohľadu na počet chýb by malo byť ocenené, každá chyba vysvetlená, z každého hodnotenia by si mal odniesť informáciu o tom, ako svoj výkon zlepšiť, čo sa dá pre to ešte urobiť. Tento prístup výstižne ilustruje táto schéma:

PRACOVNÁ VERZIA



Zdroj: Burjan, V. *Princípy správneho hodnotenia žiakov*. Dostupné na: https://www.slideshare.net/slideshow/vladimr-burjan-princpy-sprvneho-hodnotenia-jakov/250685821

- **Hodnotenie nemá vytvárať bloky a bariéry.** Má pôsobiť v smere rozvoja osobnosti. Má byť objektívne, no zároveň stimulujúce. Formulované a podané tak, aby žiak nestratil dôveru vo svoje schopnosti a aby mal chuť skúšať, experimentovať a radostne vstupovať do nových učebných situácií bez spochybňovania svojho potenciálu napredovať. Pri hodnotení je preto potrebné uplatňovať pravidlo ***pozitívnej povzbudivej atribúcie***.

Majstrovstvo formatívneho hodnotenia spočíva v premyslených kauzálnych atribúciách, ktoré sa postupom času pretvárajú do kauzálnej autoatribúcie samotného žiaka. Človek má prirodzenú vlastnosť pokračovať v úsilí v prípade, že jeho ***úspechy*** sú pripisované ***trvalým a vnútorným príčinám*** (jeho schopnostiam, vlastnostiam...) a ***neúspechy dočasným, prevažne vonkajším príčinám*** (adekvátnosť úlohy, čas na riešenie úlohy, podmienky učenia sa, zle zvolená stratégia učenia sa a pod.). Vedomie, že zmenou okolností sa môže dostaviť lepší výsledok, pôsobí motivujúco a udržuje človeka v úsilí pokračovať.

- *Roman, vyriešil si všetky úlohy správne. Je to výsledok tvojej usilovnosti a vytrvalosti.* (ÚSPECH: vnútorná príčina, stála)
- *Klára, v teste si urobila viacero chýb. Vznikli najmä z nepozornosti. Ak potrénujeme sústredenosť, výsledok sa dostaví.* (NEÚSPECH: vonkajšia príčina, premenlivá)

O negatívnej, tlmivej atribúcii hovoríme vtedy, ak učiteľ vidí dôvod úspechu vo vonkajších premenlivých faktoroch (náhoda, šťastie, dobre zvolená úloha, dobre zvolený partner na riešenie úlohy a pod.) a dôvody neúspechu vo vnútorných a trvalých príčinách (neschopnosť, nedostatok talentu...). Tento typ atribúcie nielenže tlmí záujem žiaka o učenie sa, ale negatívne ovplyvňuje aj jeho sebavedomie.

- *Oliver, dnes ten test dopadol zázračne dobre. Šťastena ťa navštívila?* (ÚSPECH: vonkajšia príčina, premenlivá)
- *Zojka, diktát ako vždy, zle. Veľa chýb! Nezvládneš ten pravopis, ak budeš lenivá*. (NEÚSPECH: vnútorná príčina, trvalá)

- **Hodnotenie nesmie byť založené na predsudkoch a stereotypoch.** Hodnotenie by malo byť čo najobjektívnejšie. Predpokladom toho je minimalizovanie subjektívnych vplyvov, ktoré súvisia s fungovaním ľudskej psychiky (bližšie Kosová, 2000). Vyžaduje si to vedomú prácu s pociťovanou sympatiou či antipatiou, vyhýbanie sa analogizácii, v dôsledku ktorej skúsenosti

PRACOVNÁ VERZIA

s jedným dieťaťom prenášame na druhé (napríklad v prípade súrodencov), ale najmä aktívnu prácu s predsudkami a so stereotypmi. Tie súvisia s tendenciou pripisovať univerzálne vlastnosti deťom s rovnakým zdravotným znevýhodnením, rovnakej etnicity či deťom, ktoré pochádzajú z podobných socioekonomických podmienok (viac s. 17).

- **Hodnotenie má poskytovať inštruktívnu spätnú väzbu.** Nie je nástrojom odmeňovania či trestania. Jeho účelom je poskytnúť žiakovi čo najviac informácií o kvalite jeho výkonu, príčinách úspechu či neúspechu a možnostiach ďalšieho napredovania. *„K formatívnemu hodnoteniu má učiteľ pristupovať ako tréner, nie ako nezúčastnený porotca“* (Burjan, s. a.).

V niektorých zdrojoch sa dáva rozvíjajúce, resp. formatívne hodnotenie do protikladu k sumatívnemu hodnoteniu. To môže vyvolať dojem, že sumatívne hodnotenie je niečo, čo nevyhnutne tlmí sebarozvoj žiaka. Nie je to celkom tak. Aj sumatívne hodnotenie môže poskytnúť rozvojové stimuly. Žiak ale musí mať komplexnú informáciu o tom, aké konkrétne poznatky, zručnosti, názory boli predmetom hodnotenia, čo sa za danou známkou či percentilom skrýva.

Učiteľka Klára pracuje v škole, kde musí využívať klasifikáciu. Nerada rozdáva nič nehovoriace známky. Preto do záverečného hodnotenia zapája aj prvky kriteriálneho a slovného hodnotenia s dôrazom na sebahodnotenie. Po odprezentovaní produktu, ktorý si žiaci vybrali na prezentovanie svojich nových spôsobilostí, pristupujú k hodnoteniu jednotlivých kritérií. Následne rozhodnú o celkovej známke a vyjadria slovne, čo sa darilo, nedarilo a na čom treba ďalej pracovať. Učiteľka si vypočuje názor a argumenty žiakov, zdieľa s nimi svoj pohľad na ich výkon. Výsledné hodnotenie je vecou dialógu a vyjednávania.

JUŽNÁ AFRIKA	1	2	3
Dokážem správne nájsť Južnú Afriku na mape sveta a pomenovať najmenej dve susedné krajiny.			
Viem pomenovať aspoň 3 významné mestá Južnej Afriky a stručne ich charakterizovať.			
Viem vymenovať aspoň 3 kultúry a etnické skupiny žijúce v Južnej Afrike a poskytnúť o nich zaujímavé informácie.			
Dokážem opísať podnebie Južnej Afriky a jeho vplyv na prírodu a život ľudí.			
Viem, aké sú hlavné prírodné zdroje Južnej Afriky, a dokážem vysvetliť ich vplyv na hospodárstvo.			
Dokážem prebrať zodpovednosť za plnenie tímovej úlohy. Dokážem ju dotiahnuť do konca a odovzdať načas.			
Darí sa mi odprezentovať informácie jasne a zrozumiteľne.			
Dokážem vytvoriť nielen obsahovo, ale aj esteticky zaujímavé výstupy, ktoré zaujmú diváka.			
Viem vysvetliť, ako priepasť medzi chudobou a bohatstvom ovplyvňuje život ľudí.			
Viem navrhnúť jednoduchý spôsob, ako prispieť k zlepšeniu života ľudí postihnutých chudobou.			
Záverečné hodnotenie:			
Som spokojný/-á, lebo...			

PRACOVNÁ VERZIA

Darilo sa mi, lebo...

Chcem zlepšiť...

Školské hodnotenie plní mnoho funkcií, na ktoré môžeme nahliadať z pozície učiteľa i žiaka. V inkluzívnej praxi zohráva mimoriadne dôležitú rolu **diagnostická funkcia**. Hodnotenie má v tomto prípade povahu pedagogického diagnostikovania, z ktorého učiteľ čerpá podnety na skvalitnenie svojej práce v oblasti diferencovaného učenia. Z pohľadu rozmanitých potrieb žiakov je potrebné venovať pozornosť otázkam KEDY, ČO a AKO hodnotiť. Ak má byť hodnotenie rozvíjajúce/formatívne, žiak by mal dostávať spätnú väzbu najmä v priebehu učenia sa. V inkluzívnej triede dominuje **priebežné hodnotenie**. Neznamená to však, že učiteľ nehodnotí žiakov po ukončení obsahového celku. Predmetom sumatívneho hodnotenia nemusia byť len testy, písomky či slovné skúšanie. Rešpektovanie rozdielov medzi žiakmi sa zrkadlí v **pestrejšej ponuke produktov hodnotenia**, vďaka ktorej si každý žiak nájde formát, ktorým najlepšie odprezentuje, čo sa naučil. Celý proces výberu produktu a jeho hodnotenia má pritom pevné pravidlá. Z pohľadu inkluzívnej praxe je dôležité, aby hodnotenie nebolo výsadou učiteľa a aby **mal žiak čo najväčší priestor pre vyjadrenie názoru** na kvalitu svojho výkonu. Učiteľ môže využívať vo svojej práci rôzne formy hodnotenia, prostredníctvom ktorých môže poskytnúť **inštruktívnu spätnú väzbu**. Školské hodnotenie má byť **postavené najmä na porovnaní žiaka so samým sebou v čase**, má **predchádzať vzniku blokov a bariér**, má **byť oslobodené od predsudkov a streotypov** a má byť realizované tak, aby ho žiak nevnímal ako odmenu či trest, ale ako dôležitý **impulz na nastavenie nových učebných cieľov a projektov**.

PRACOVNÁ VERZIA

ZÁVER

„Dôsledná orientácia na rovnosť a zdieľanú zodpovednosť – nie na výber a súťaž – môže viesť k vzdelávaciemu systému, v ktorom sa všetky deti učia lepšie.“

Pasi Sahlberg

Viaceré príbehy úspešných reforiem vo svete ukazujú, že dôraz na inkluzívne vzdelávanie prináša efekty nielen v oblasti vyrovnávania šancí, ale aj v podobe lepších vzdelávacích výsledkov žiakov. Keď som v roku 2011 navštívila *Centre for Equity in Education* na Univerzite v Manchestri vo Veľkej Británii, Mel Ainscow, jeden z autorov Indexu inklúzie, prezradil, že snahy systematicky budovať inkluzívnu prax sprevádzali aj obavy. Obavy, že príliš veľký dôraz na inklúziu môže spôsobiť plošný pokles vzdelávacích výsledkov žiakov. Autori netrpezlivo čakali na to, čo prinesú záverečné správy národných a medzinárodných testovaní. Nebolo sa čoho báť. Výsledky boli veľmi priaznivé. Britskí školáci sa v rebríčkoch úspešnosti posunuli vyššie. Podobnú skúsenosť zdieľa aj popularizátor reformy vzdelávania vo Fínsku Pasi Sahlberg. Každý ďalší úspešný príbeh potvrdzuje fakt, že inkluzívne vzdelávanie je cesta, ktorou sa oplatí kráčať. Aj keď bude dlhá a plná prekážok.

Zmena učebnej praxe na inkluzívnu si vyžaduje zmenu myslenia, čas a trpezlivosť. Ak ste sa otvorili myšlienkam, ktoré vám tento sprievodca ponúkol, ak ste sa rozhodli pretaviť niektoré odporúčania do reality vašich vyučovacích hodín, zmena sa začala. Kráčajte po tejto ceste ďalej a nenechajte sa odradiť prvými neúspechmi. Každou ďalšou skúsenosťou sa stanete väčšími majstrami diferencovanej výučby, vďaka ktorej budú z vašich tried odchádzať múdri, spokojní a sebavedomí mladí ľudia. Ľudia, ktorí bez ohľadu na akékoľvek charakteristiky či znevýhodnenia mohli počas školských rokov napredovať, prežívať svoj pobyt v škole ako zmysluplný a učiť sa chápať rôznorodosť ako kľúčový prvok našej spoločnej existencie.

PRACOVNÁ VERZIA

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

Alberta Education. *Making* a *difference* : *meeting diverse learning needs with differentiated instruction*. 2010.

BAŘINKOVÁ, Z., VOTAVOVÁ, R., MAJCÍKOVÁ, K. 2023. Umožněme žákům pracovat svým tempem. *In* VOTAVOVÁ, R., MAJCÍKOVÁ, K., JEŠÁTKOVÁ, V., BAŘINKOVÁ, Z. *Desatoro úspěšní práce s heterogenní třídou*. Národní pedagogický institut České republiky, 2023.

BOOTH, T., AINSCOW, M. 2019. *Index inklúzie. Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty.* Nadácia pre deti Slovenska.

BURJAN, V. s. a. *Princípy správneho hodnotenia žiakov*. [2024-10-24] Dostupné na: https://www.slideshare.net/slideshow/vladimr-burjan-princpy-sprvneho-hodnotenia-iakov/250685821

CSIKSZENTMIHALYI, M. 1996. *O štěstí a smyslu života. Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu*? Praha: Lidové noviny.

CURRY, L. 1990. One critique of the research on learning styles. In *Educational Leadership*, 1990, 48, pp. 50-56.

DYSON, A. 1999. Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In A. Dyson (Ed.), *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education* (pp.36-53). London.

ĎURIČ, L. ŠTEFANOVIČ, J. a kol. 1977. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN.

FARKAŠOVÁ, E., KRETOVÁ, E. 2005. *Rómske deti z pohľadu psychológie v prácach VÚDPaP.* VÚDPaP, 2005.

GRIPTON, K. 2020. Children's lived experiences of 'ability' in the Key Stage One classroom: life on the 'tricky table'. In: *Cambridge Journal of Education*, 50 (5), pp. 559-578.

HELUS, Z. 1991. K problematice pedagogenního narušení dítěte. In *Pedagogika*, 1991, 41 (4), s. 369-377.

HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* Praha: Portál.

HOLLENWEGER, J. et al. 2015. *UNICEF ToT Modules on Inclusive education. Enabling Environments for Personalized Learning. Modul 3.* United Nations Children's Fund.

HOVE, N. & N. T. PHASHA, 2022. Teachers' perceptions of ability grouping in the face of policy on inclusion: A case of Johannesburg metropolitan mainstream primary schools. In: *South African Journal of Childhood Education* 12(1), a1081.

JOY, R., MURPHY, E. 2012. The inclusion of children with special educational needs in an intensive French as a second-language program: from theory to practice. In *Canadian Journal of Education*, 35(1), 102–119.

KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka so zameraním na 1. stupeň základnej školy.* Prešov: Rokus.

KULIČ, V. 1992. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia.

KULIK, J. A., KULIK, C-L. C. 1992. Meta-analytic findings on grouping programs. In: *Gifted Child Quarterly,* 36(2), 73-77.

PRACOVNÁ VERZIA

LYNCH, Z., VARGOVÁ, M. 2020. *Materská škola – dieťa, hra, učenie*. Banská Bystrica : Belianum.

MAJCÍKOVÁ, K., VOTAVOVÁ, R., JEŠÁTKOVÁ, V. 2023. Upravme pracovní prostředí tak, aby umožňovalo otevřené vyučování. In VOTAVOVÁ, R., MAJCÍKOVÁ, K., JEŠÁTKOVÁ, V., BAŘINKOVÁ, Z. *Desatero úspěšné práce s heterogenní třídou*. Národní pedagogický institut České republiky, 2023, s. 32-39.

MAJCÍKOVÁ, K., VOTAVOVÁ, R., JEŠÁTKOVÁ, V. 2023. Vytvářejme pestré společné učební situace. In VOTAVOVÁ, R., MAJCÍKOVÁ, K., JEŠÁTKOVÁ, V., BAŘINKOVÁ, Z. *Desatero úspěšné práce s heterogenní třídou*. Národní pedagogický institut České republiky, 2023, s. 50-64.

MAREŠ, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů.* Praha: Portál.

MOTSCHENBACHER, H. 2016. Inclusion and foreign language education. What linguistics can contribute. In *ITL – International Journal of Applied Linguistics.* 167(2), pp. 159–189.

PETLÁK, E. 2012. *Inovácie v edukačnom procese.* Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.

PORUBSKÝ, Š. 2006. *Náčrt východísk vytvárania modelu kompenzačnej edukácie. Edukácia rómskych žiakov. Teória – výskum – prax.* Banská Bystrica : PF UMB, 2006, s. 8 – 21.

PORUBSKÝ, Š. 2024. *Sprievodca koncepčnými zmenami v Štátnom vzdelávacom programe.* NIVAM.

REIS, S., RENZULLI, J. 1992. Using curriculum compacting to challenge the above average. *Educational Leadership* 50(2), 51–57.

ROBERTS-HOLMES, G. & KITTO, E. 2019. Early years ability grouping and the pedagogical constraints upon children's learning identities, In *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education,* 47(7), pp. 854-861.

ROVŇANOVÁ, L. 2015. *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov.* Bratislava: MPC, 2015.

ROBERT J., STERNBERG, R. 2001. *Úspěšná inteligence: Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Grada.

SHIER, H. 2001. Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. In: *Children & Society*, 15(2), 107–117.

SCHNEIDER, E., CROMBIE, M. 2012. *Dyslexia and modern foreign languages*. Abingdon: Taylor & Francis.

SKIDMORE, D. 2002. A Theoretical Model of Pedagogical Discourse. In: *Disability, Culture & Education* 1(2), pp. 119 – 131.

ŠKODA, J., DOULÍK, P. 2011. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování.* Praha: Grada Publishing.

ŠPOTÁKOVÁ, M. 2013. Koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb: nástroj pomoci alebo nástroj vylúčenia? In: HAPALOVÁ, M. & E. KRIGLEROVÁ GALLOVÁ. *O krok bližšie k inklúzii.* Člověk v tísni Slovensko a CVEK, s. 59-71.

TIESO, C. L. 2003. Ability grouping is not just tracking anymore. In: *Roeper Review*, 26(1), 29-36.

TOMLINSON, C. A. 2001. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Clasrooms.* Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

TUREK, I. 2010. *Didaktika.* Bratislava: IURA EDITION.

VALENT, M., WESZELOVSZKÁ, H., BARANOVIČ, R. 2024. *Sprievodca pre kultúru a étos školy.* NIVAM.

PRACOVNÁ VERZIA

VANČÍKOVÁ, K., KÖVÉROVÁ, Ľ., ŠPOTÁKOVÁ, M. & E. TICHÁ, 2021. *Dieťa s rizikovým vývinom: Možnosti kompenzačnej podpory v predškolskom vzdelávaní*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

VANČÍKOVÁ, K. & D. HANESOVÁ, 2023. Ability grouping and inclusive practice in foreign language teaching. In: *Education and New Developments, Volume 2*. Lisabon : inScience Press, pp. 514-518.

VANČÍKOVÁ, K. 2024. *Inkluzívny prístup k učeniu cudzích jazykov*. Banská Bystrica: Belianum.

VALIHOROVÁ, M. 2004. Štruktúra osobnosti žiaka a možnosti jej poznávania. In: KAČÁNI, V. a kol. *Základy učiteľskej psychológie.* Bratislava: SPN, s. 75-98.

VOTANOVÁ, R., BAŘINKOVÁ, Z., MAJCÍKOVÁ, K. 2023. Používejme gradované slovní úlohy. *In Desatoro úspěšní práce s heterogenní třídou*. Národní pedagogický institut České republiky, 2023, s. 40-47

WALTEROVÁ, E. a kol. 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* Brno: Paido.

ZIELKE, W. 1984. *Jak racionálně studovat.* Praha: Svoboda.

ODPORÚČANÁ LITERATÚRA

GINNIS, P. 2021. *Efektivní výukové nástroje pro učitele. Strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka. Praha*: EDUkační LABoratoř.

GORDON, T. 2023. *Škola bez poražených*. Praha: Malvern.

HENDRICK, C., MACPHERSON, R. 2021. *Co funguje ve třídě? Most mezi výskumem a praxí.* Praha: EDUkační LABoratoř.

LEMOV, D. 2023. *Ako skvele učiť*. Bratislava: Porta libri.

TOMLINSON, C. A. 2001. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Clasrooms.* Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

ROSINSKÝ, R. 2023. *Premena školy: návod na použitie. Úspešné edukačné stratégie pre každú školu*. Bratislava: Raabe.

VANČÍKOVÁ, K. 2024. *Inkluzívny prístup k učeniu cudzích jazykov*. Banská Bystrica: Belianum.

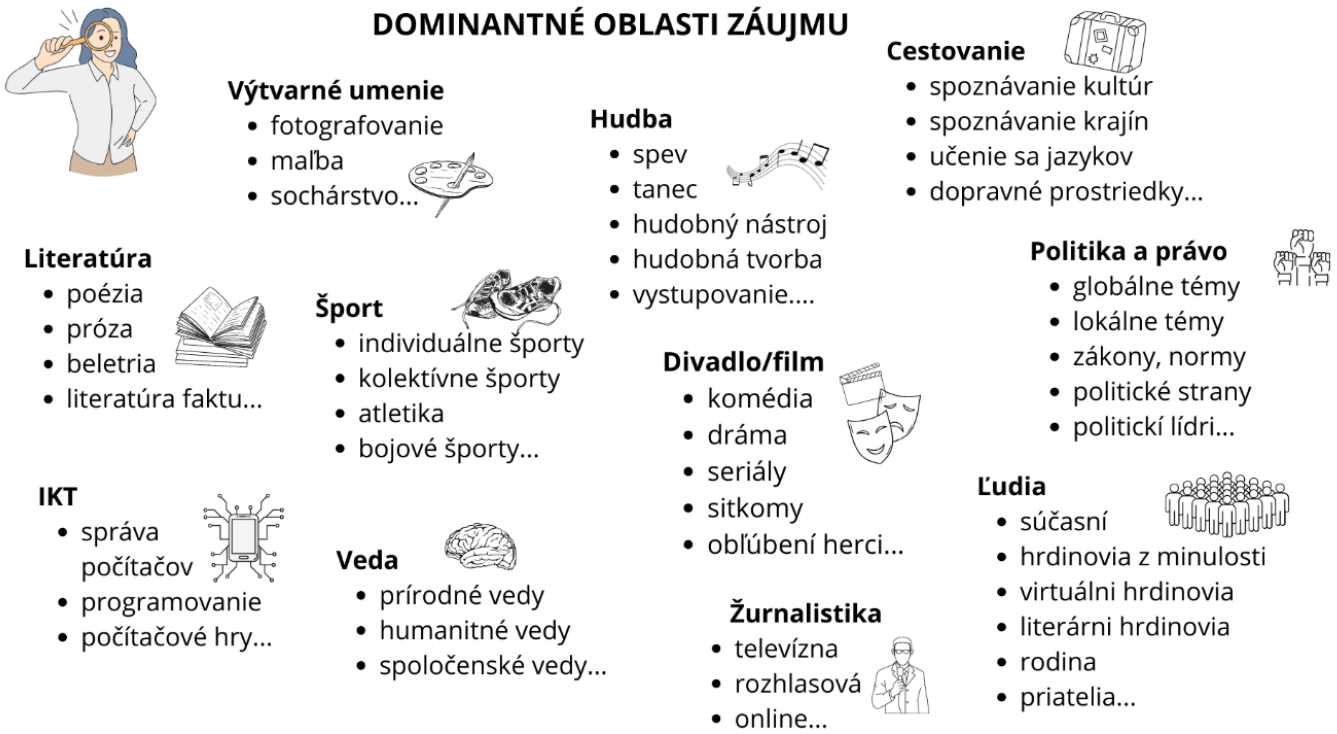
VOTAVOVÁ, R., MAJCÍKOVÁ, K., JEŠÁTKOVÁ, V., BAŘINKOVÁ, Z. 2023. *Desatero úspěšné práce s heterogenní třídou*. Národní pedagogický institut České republiky.

PRACOVNÁ VERZIA

PRÍLOHY

PRACOVNÁ VERZIA

Príloha 1: Dominantné záujmy žiakov



Zdroj: modifikované podľa TOMLINSON, C. A. 2001. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Clasrooms.* Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development

Príloha 2: Obľúbené činnosti žiakov vo vzťahu k dominantnému typu inteligencie

Žiak s dominantným **lingvistickým typom** inteligencie najradšej rieši úlohy ako napr.:

- **Písanie esejí, príbehov alebo básní** – rád tvorí texty, ktoré vyjadrujú jeho myšlienky a pocity.
- **Čítanie kníh, článkov či textov** – má záujem o rozširovanie slovnej zásoby a rozvíjanie svojich znalostí cez čítanie.
- **Diskusie a debaty** – rád sa zúčastňuje na diskusiách, kde môže vyjadriť svoje názory a presviedčať ostatných pomocou rečníckych schopností.
- **Riešenie slovných úloh a kvízov** – baví ho hrať sa so slovami, lúštiť krížovky, rébusy alebo sa zúčastňovať na jazykových kvízoch.
- **Písanie denníka alebo blogu** – má potrebu zaznamenávať svoje myšlienky alebo skúsenosti písanou formou.
- **Učenie sa nových jazykov** – rád rozširuje svoje schopnosti v rámci jazykov a schopnosti ovládať nové gramatické či syntaktické štruktúry.
- **Analyzovanie a interpretácia textov** – má radosť z hlbšej analýzy literatúry alebo študijných materiálov.

Žiak s dominantným **logicko-matematickým typom** inteligencie najradšej rieši úlohy ako napr.:

- **Riešenie matematických úloh a príkladov** – rád rieši rôzne matematické úlohy a príklady, ako sú sčítanie, odčítanie, násobenie, delenie a jednoduché slovné úlohy.
- **Logické hádanky a hlavolamy** – obľubuje hry ako sudoku, skladačky alebo logické puzzle, ktoré mu umožňujú premýšľať a hľadať riešenia.
- **Stavanie stavebníc a konštrukčných modelov** – rád používa stavebnice ako lego na vytváranie modelov, ktoré vyžadujú logiku a priestorové myslenie.
- **Hranie strategických stolových hier** – zapája sa do hier ako šach, dáma alebo do iných logických a strategických hier.
- **Práca s geometrickými tvarmi** – skúma vlastnosti geometrických tvarov, rieši úlohy s nimi spojené alebo sa venuje skladaniu geometrických skladačiek, ako je tangram.
- **Riešenie jednoduchých programovacích úloh** – využíva detské programovacie jazyky (napr. Scratch) na vytváranie jednoduchých algoritmov a hier.
- **Zber a analýza dát** – baví ho zbierať údaje (napríklad o obľúbených hračkách alebo počte kníh v triede) a vytvárať z nich grafy alebo tabuľky.
- **Účasť na matematických súťažiach** – zúčastňuje sa na matematických olympiádach alebo školských súťažiach, kde rieši logické a matematické úlohy.
- **Hranie logických počítačových hier** – hrá vzdelávacie hry, ktoré podporujú logické a matematické myslenie, ako sú matematické kvízy alebo hry zamerané na zlepšenie priestorovej orientácie.

PRACOVNÁ VERZIA

Žiak s dominantným **hudobným typom** inteligencie najradšej rieši úlohy ako napr.:

- **Spievanie a hudobné improvizácie** – rád spieva, improvizuje alebo tvorí vokálne nápady počas hudobných cvičení.
- **Hudobné hry a rytmické cvičenia** – baví ho riešiť úlohy, ktoré zahŕňajú prácu s rytmom, ako napríklad rytmické hry či cvičenia na počítanie taktu.
- **Rozpoznávanie tónov, rytmov a hudobných nástrojov** – rád analyzuje a identifikuje rôzne tóny, harmónie, rytmické vzory a hudobné nástroje v skladbách.
- **Tancovanie na hudbu** – má rád pohyb a tanec na rôzne rytmy.
- **Hranie na hudobné nástroje** – v mladšom veku rád hrá na jednoduché rytmické nástroje, ako sú zvončeky, tamburíny alebo xylofón, neskôr na hudobné nástroje.

Žiak s dominantným **telesno-kinetickým typom** inteligencie najradšej rieši úlohy ako napr.:

- **Praktické projekty** – rád rieši problémy a vytvára projekty, ktoré si vyžadujú manipuláciu s materiálmi, konštrukčné práce alebo remeselné činnosti.
- **Fyzická aktivita** – obľubuje úlohy, ktoré zahŕňajú akékoľvek formy pohybu, kde môže aplikovať svoju koordináciu a rovnováhu.
- **Tanečné a pohybové aktivity** – vyhľadáva úlohy s prvkami tanca alebo tvorbu choreografie, kde môže vyjadriť svoje emócie a učenie sa prostredníctvom pohybu.
- **Role-playing a dramatizácia** – má rád úlohy, kde môže prezentovať svoj herecký talent, úlohy s prvkami dramatizácie.
- **Hranie hier a súťaže** – preferuje úlohy, kde môže využiť svoju obratnosť.

Žiak s dominantným **vizuálne priestorovým typom** inteligencie najradšej rieši úlohy ako napr.:

- **Vytváranie máp a plánov** – rád navrhuje a vytvára mapy, plány alebo navrhuje priestory, ako sú izby, záhrady alebo mestské priestory.
- **Práca s diagramami a grafmi** – baví ho analyzovať a tvoriť vizuálne reprezentácie údajov, ako sú grafy, diagramy a schémy.
- **Modelovanie a kreslenie** – rád pracuje s 3D modelmi, kreslí, maľuje a obľubuje iné umelecké činnosti, v ktorých môže využívať priestorové myslenie a vizuálne zručnosti.
- **Navigácia a orientácia** – obľubuje úlohy, ktoré obsahujú orientáciu v priestoroch alebo používanie orientačných bodov na riešenie problémov.
- **Práca s puzzle a hlavolamami** – rád skladá priestorové puzzle, skladačky a hlavolamy, ktoré si vyžadujú priestorové uvažovanie a vizuálnu predstavivosť.
- **Projektovanie a dizajn** – rád navrhuje rôzne projekty alebo produkty, ako sú architektonické návrhy alebo dizajn oblečenia, kde je potrebné plánovať a vytvárať vizuálne atraktívne riešenia.

PRACOVNÁ VERZIA

Žiak s dominantným **intrapersonálnym typom** inteligencie najradšej rieši úlohy ako napr.:

- **Písanie osobných denníkov** – rád robí reflexie a zaznamenáva svoje myšlienky, pocity a skúsenosti na lepšie porozumenie sebe samému.
- **Sebahodnotenie a plánovanie** – analyzuje vlastné pokroky, identifikuje silné a slabé stránky a vytvára plány na osobný rozvoj.
- **Vytváranie osobných cieľov** – s obľubou si plánuje ciele zamerané na osobný rast a rozvoj.
- **Osobné projekty** – rád pracuje na projektoch umožňujúcich individuálny prístup, ktoré sú založené na osobných záujmoch a skúsenostiach.
- **Diskusie o osobných hodnotách a presvedčeniach** – rád sa zúčastňuje na diskusiách, ktoré sa zaoberajú osobnými hodnotami a životnými filozofiami.
- **Vlastné výskumné činnosti** – baví ho skúmať témy, ktoré sú pre neho osobne zaujímavé a dôležité.

Žiak s dominantným **interpersonálnym typom inteligencie** najradšej rieši úlohy ako napr.:

- **Skupinové projekty** – rád pracuje na úlohách, ktoré si vyžadujú tímovú spoluprácu a koordináciu s ostatnými členmi skupiny.
- **Diskusie a debaty** – baví ho zúčastňovať sa na diskusiách alebo debatách, kde môže vyjadriť svoje názory, počúvať ostatných a argumentovať.
- **Riešenie konfliktov** – obľubuje úlohy zamerané na vyjednávanie a mediáciu medzi rôznymi stranami na dosiahnutie spoločného riešenia.
- **Organizovanie podujatí** – rád plánuje a riadi rôzne spoločenské alebo školské aktivity, kde môže využívať svoje organizačné schopnosti a zručnosti v komunikácii.
- **Vedenie a mentorovanie** – s obľubou zastáva rolu lídra alebo mentora, kde môže viesť, podporovať a motivovať ostatných.
- **Tímové cvičenia a role-playing** – rád rieši úlohy, ktoré si vyžadujú spoluprácu s inými.

Žiak s dominantným **prírodovedným typom inteligencie** najradšej rieši úlohy ako napr.:

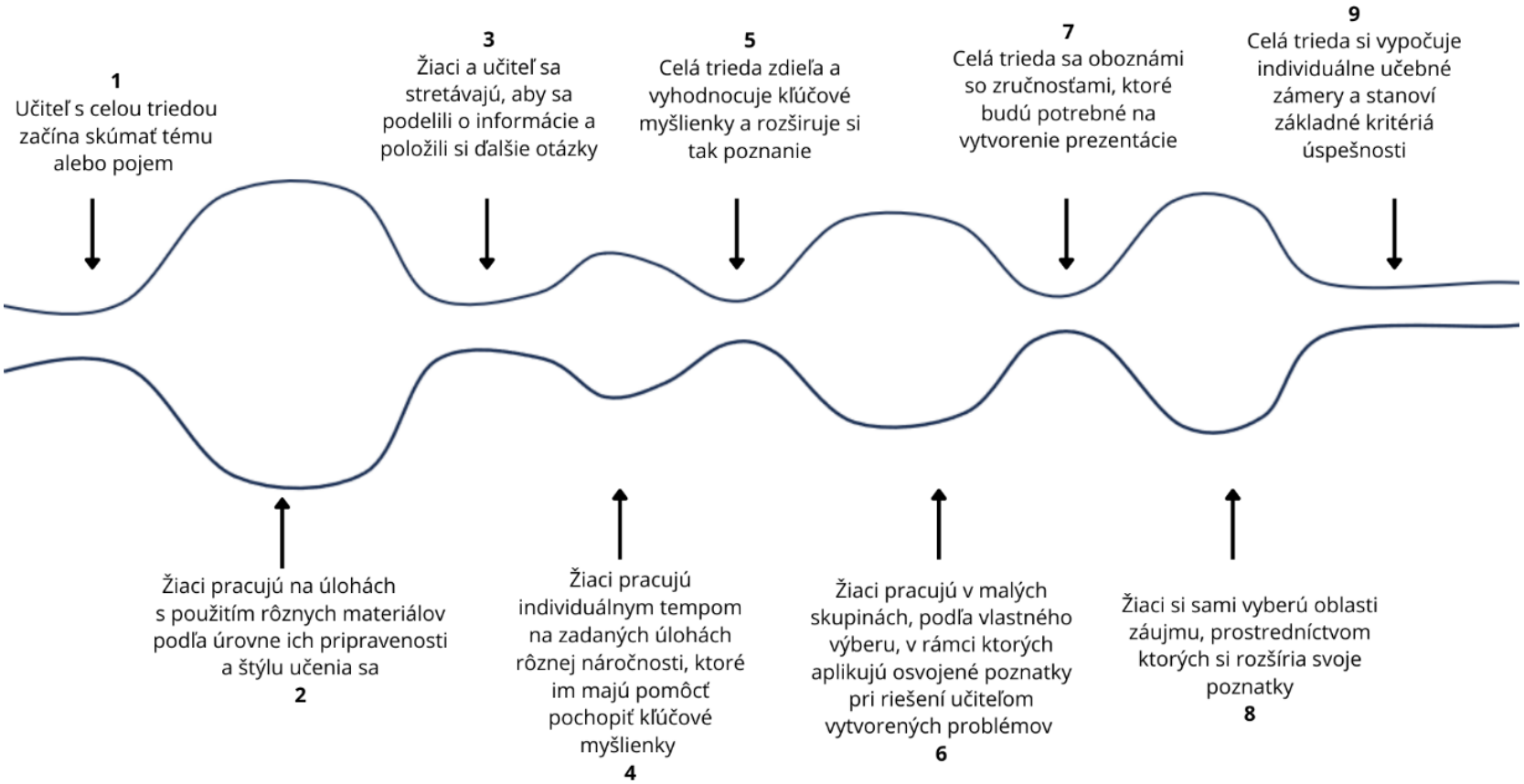
- **Pozorovanie prírody** – obľubuje štúdium rastlín, zvierat a prírodných prostredí prostredníctvom terénnych pozorovaní a experimentov.
- **Vedecké experimenty** – rád rieši praktické úlohy a experimenty, ktoré skúmajú prírodné zákony, chemické reakcie alebo ekologické procesy.
- **Výskum a analýza** – baví ho práca na projektoch, ktoré zahŕňajú výskum a analýzu prírodných javov alebo environmentálnych problémov.
- **Klasifikácia organizmov** – rád identifikuje a klasifikuje rôzne druhy rastlín, zvierat alebo minerálov.

PRACOVNÁ VERZIA

- **Zber vzoriek a meranie** – baví ho zbierať vzorky prírodných materiálov a robiť merania na analýzu prírodných javov.
- **Projektovanie prírodných projektov** – rád navrhuje a realizuje projekty zamerané na ochranu prírody, zlepšovanie životného prostredia alebo rozvoj udržateľných praktík.

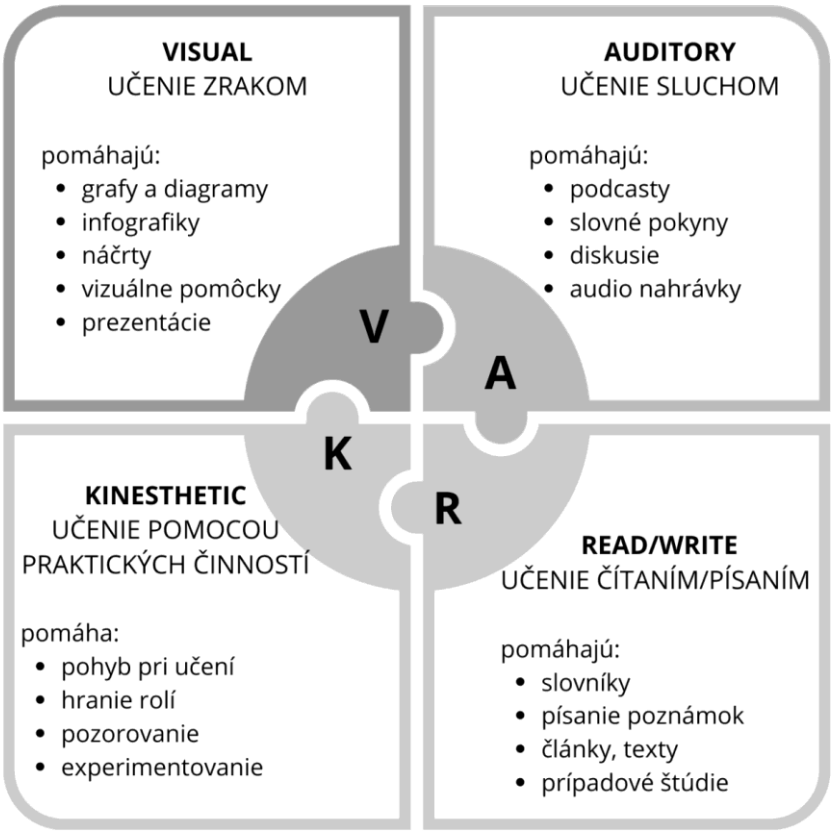
PRACOVNÁ VERZIA

Príloha 3: Priebeh vyučovania v diferencovanej triede



Zdroj: modifikované podľa TOMLINSON, C. A. 2001. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Clasrooms.* Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development

Príloha 4: Typy učebných štýlov – VARK model



Zdroj obrázka: vlastná tvorba

PRACOVNÁ

Príloha 5: K-W-L model

TÉMA:		
MENO:		**DÁTUM:** .....
Čo už vieš o tejto téme?	**Čo by si sa chcel dozvedieť o tejto téme? Napíš svoje otázky.**	**Čo si sa naučil? Čo nové si sa dozvedel? Čo už zvládneš?**

PRACOVNÁ VERZIA

Príloha 6: Ukážka gradovaných úloh zameraných na zisťovanie úrovne porozumenia učivu

NÁROČNÁ ÚLOHA

Vyberte kľúčové slová z rámčeka a vyplňte medzery vo vetách.

1. Vezmite si organické látky, napríklad kuchynský odpad a _____ _____. Vložte ich do _____ kontajnera. Nádoba by mala mať objem 1 m^3.
2. Pokúste sa zabezpečiť pomer 1 diel dusíka k 30 dielom _____ v organickej hmote.
3. Baktérie vylučujú enzýmy do organickej hmoty. Tým sa porušia bunkové steny materiálu. Baktérie uvoľňujú veľa energie a môžu zvýšiť teplotu vnútri nádoby na _____.
4. Keď _____ rozbije väčšinu bunkových stien, prestanú fungovať. Teplota klesne na 20 °C.
5. Potom _____ _____ napadnú organickú hmotu a ďalej ju rozkladajú.
6. Potom makroorganizmy, ako sú _____, napadnú kompostovú kopu a materiál ďalej rozkladajú tým, že ho požierajú.
7. Po 70 až 180 dňoch, v závislosti od počasia, je _____ hotový.

Slová:

kompost	záhradný odpad	70 °C	drevený
červy	uhlík	baktéria	mikroskopické huby

NÁROČNEJŠIA ÚLOHA

Dajte vety do správneho poradia vložením čísla do okienok.

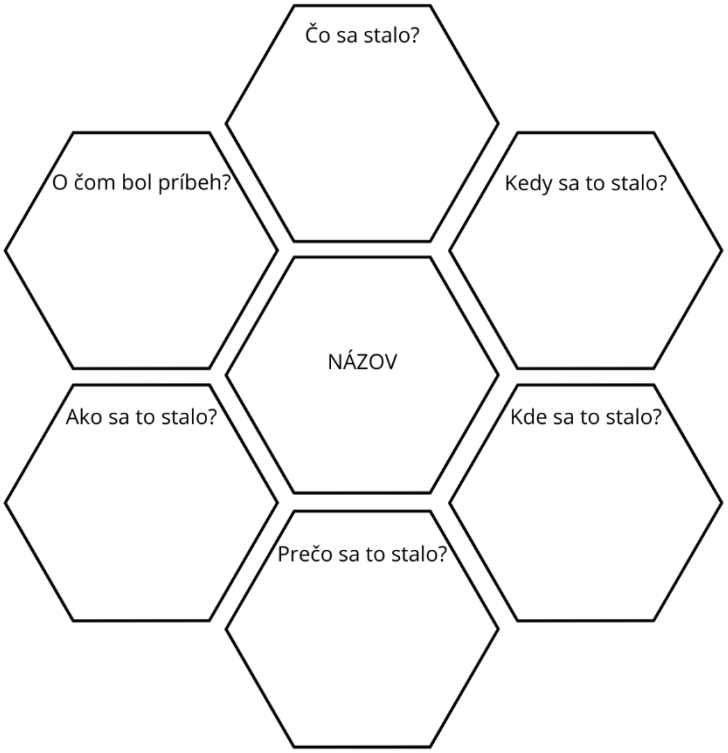
Baktérie vylučujú enzýmy do organickej hmoty. Tým sa rozbíjajú bunkové steny materiálu. Baktérie spotrebujú veľa energie a môžu zvýšiť teplotu v kontajneri až na 70 °C.	
Po 70 až 180 dňoch, v závislosti od počasia, je kompost hotový.	
Potom mikroskopické huby napadnú organickú hmotu a ďalej ju rozkladajú.	
Keď baktérie rozložia väčšinu bunkových stien, prestanú pracovať. Teplota klesne na 20 °C.	
Snažte sa zabezpečiť pomer 1 dielu dusíka a 30 dielov uhlíka v organickej hmote.	
Potom sa do kompostu dostanú makroorganizmy, ako sú červy a dážďovky, ktoré materiál ďalej rozkladajú a požierajú ho.	
Vezmite organické látky, napríklad kuchynský odpad z potravín a záhradný odpad, a vložte ich do drevenej nádoby. Nádoba by mala mať objem 1 m^3.	

Zdroj: verejná prednáška Marka Penfolda a jeho kolegov z Babington Academy s názvom Britský zázrak, 23. október 2018, Bratislava

PRACOVNÁ VERZIA

Príloha 7: Ukážky organizérov poznámok

MENO .....



Neznáme slová: .....

.....

Zdroj: vlastná tvorba

Poznámky

MENO DÁTUM

Kľúčové pojmy

.....

.....

.....

.....

Zložité pojmy

.....

.....

.....

.....

Kľúčové fakty

1) .....

2) .....

3) .....

4) .....

5) .....

Moje otázky

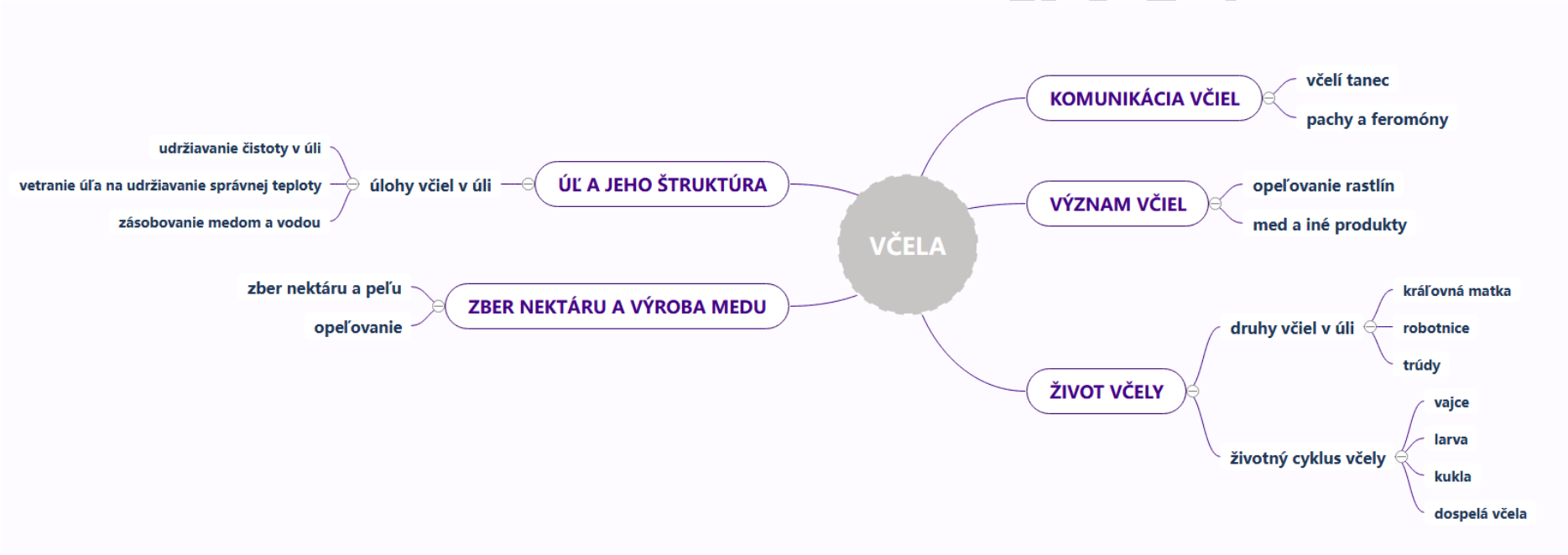
.....

.....

.....

Zdroj: vlastná tvorba

Príloha 8: Ukážka prehľadu kľúčových myšlienok vo forme pojmovej mapy



Zdroj: vlastná tvorba

Príloha 9: Ukážky záznamov učiteľa o žiakoch a triede

Záujmy • knihy • šport - hokej, futbal • hudba	**Inteligencia** • telesno-kinestetický/ pohybový typ • interpersonálny • skôr praktická	**Zmyslové preferencie** • kinestetické • praktické • pohyb
	DÁVID	
Myslenie • konkrétne	**Iné** • individuálne ciele čítania	**Iné preferencie** • skupinová práca

Trieda: **6.B**	Učiteľ: **Pavol Malý**	Predmet: **SJL**
SILNÉ STRÁNKY	**VÝZVY**	**PREFERENCIE**
• **Amanda** - rozsiahly repertoár stratégií čítania • **Mária** - chápe vzťahy medzi myšlienkami • **Markus** - rozumie používaniu literárnych postupov • **Silvia** - rozsiahla slovná zásoba • **Janko** - jasne vyjadruje myšlienky • **Beáta** - vytvára súvislosti medzi sebou, textom a okolitým svetom • **Marcel** - miluje poéziu • **Klára** - má rada výzvy • **Lea** - rád rozpráva o tom, čo číta	• **Sára-** začína sa učiť anglicky • **Ben -** ťažkosti s vyjadrovaním • **Nina** - ťažkosti s identifikáciou hlavných myšlienok • **Nora** - ťažkosti s rozoznávaním kľúčových pojmov pri čítaní • **Bianka -** impulzívna pri odpovediach • **Oskar** - potrebuje neustále povzbudzovanie • **Petra** - často stráca pozornosť	• **Richard** - literatúra faktu • **Štefan** - všetko, čo súvisí s počítačmi • **Táňa** - počúvanie audio-kníh

Zdroj: modifikované podľa *Alberta Education*. *Making* a *difference* : *meeting diverse learning needs* with *differentiated instruction*. 2010.

triedny učiteľ: Klára Malinová	trieda: 2. A		šk.rok: 2020/21
meno žiaka:	Klára	Andrej	Johana
Úroveň čítania 1 - nižšia 2 - primeraná 3 - vyššia	1	2	3
Úroveň MAT 1 - nižšia 2 - primeraná 3 - vyššia	2	2	2
IVP: ÁNO/NIE	ÁNO	NIE	NIE
podpora v rámci školy	čítanie s podporou kamaráta	žiadna	žiadna
podpora mimo školy	žiadna	žiadna	staršia sestra - mentor
technológie	špecializovaný textový procesor	žiadna	žiadna
učebné preferencie	má rada partnerskú prácu; dobre reaguje na spätnú väzbu	má rád partnerskú prácu; potrebuje sa pohybovať	uprednostňuje ticho
sociálno-emociálna oblasť	vytrvalá; veselá; spolupracujúca	spolupracujúci; pracovitý; sebavedomý	vytrvalý; samostatný
záujmy	kone; futbal; plávanie	futbal; hokej; príroda	klavír; kreslenie; spev

Zdroj: modifikované podľa *Alberta Education*. *Making* a *difference* : *meeting diverse learning needs* with *differentiated instruction*. 2010.

Príloha 10: Ukážka sebahodnotiaceho diagnostického nástroja

AKÝ/-Á SOM ŽIAK/ŽIAČKA DEJEPISU?

1. Na stupnici od 1 do 10 (1 znamená najmenej a 10 najviac) sa rád/rada učím o histórii.

   1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Na stupnici od 1 do 10 (1 znamená najmenej a 10 najviac) sa mi darí v dejepise.

   1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Na hodinách dejepisu rád/rada pracujem (označte všetky možnosti, ktoré sa vás týkajú):
   - ☐ samostatne
   - ☐ s partnerom
   - ☐ v malej skupine
   - ☐ s celou triedou spoločne

4. Pri spoznávaní dejín rád/rada (označte všetky možnosti, ktoré sa vás týkajú):
   - ☐ čítam
   - ☐ pozerám dokumenty
   - ☐ počúvam príbehy o hrdinoch z histórie
   - ☐ pozerám filmy s historickým pozadím
   - ☐ riešim problémové úlohy typu „Čo by sa stalo, keby sa nestalo...“
   - ☐ iné_____

5. Svoje vedomosti z dejepisu najradšej prezentujem (označte všetky možnosti, ktoré sa vás týkajú):
   - ☐ písaním esejí
   - ☐ kreslením komiksov
   - ☐ vytváraním pojmových máp
   - ☐ ústnym zdieľaním
   - ☐ prostredníctvom počítača (napr. prezentácie v programe Powerpoint a pod.)
   - ☐ iné_____

6. Medzi oblasti, v ktorých sa mi v dejepise darí, patria:
   _____
   _____

7. Medzi oblasti, ktoré mi v dejepise robia problémy, patria:
   _____
   _____

8. Oblasť, v ktorej by som sa chcel/-a v dejepise zlepšiť, je:
   _____
   _____

PRACOVNÁ VERZIA

Zdroj: modifikované podľa *Alberta Education*. *Making* a *difference* : *meeting diverse learning needs* with *differentiated instruction*. 2010.

PRACOVNÁ VERZIA

Príloha 11: Možnosti produktov učenia ako predmetu hodnotenia novonadobudnutých poznatkov, zručností, hodnôt

Zdroj: modifikované podľa TOMLINSON, C. A. 2001. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Clasrooms.* Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development

Príloha 12: Ukážka tabule produktov hodnotenia v schéme „piškvorky“

Choice Board: Food Unit Choose three boxes to form a tic-tac-toe row. The boxes are #_____, #_____, #_____ Signature_____ Class_____ Period_____		
1 **Verb Practice** Play a game of charades using 10 new verbs you learned this week.	2 **Question Practice** Develop a survey to find out favourite foods of your classmates.	3 **Vocabulary Practice** Write a 7–10 line composition using your new food vocabulary.
4 **Question Practice** Create 10 questions you can ask in order to get details about someone's favourite meal.	5 **Vocabulary Practice** Design a crossword puzzle using vocabulary related to food.	6 **Verb Practice** Design a 10-question quiz using the verbs in this unit.
7 **Vocabulary Practice** Watch a video clip and make a list of 10 key words used in the video.	8 **Verb Practice** Draw a picture to represent each of the new verbs.	9 **Question Practice** Create a song that will help you remember the question words.

Zdroj: *Alberta Education*. *Making* a *difference* : *meeting diverse learning needs* with *differentiated instruction*. 2010.

PRACOVNÁ VERZIA

Názov: **Hodnotenie žiakov a ich vzdelávacích výsledkov – sprievodca**

Autori: prof. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.

Recenzenti: PaedDr. Zuzana Révészová.
Mgr. Zuzana Zimenová

Jazyková úprava: PhDr. Martin Lokša
Technická úprava: Miroslav Lukačovič

Vydal: NIVaM
Vydanie: prvé
Formát: elektronický
Rok vydania: 2024

ISBN 978-80-565-1646-1
EAN 9788056516461

PRACOVNÁ VERZIA

PRACOVNÁ VERZIA