

Trochu se nabízí otázka, proč to děláme. Spolupráce obohacuje i naše žáky, neboť oni jsou v roli školitelů. Je úžasné pozorovat naše žáky v roli „učitelů“ a navíc sledovat jejich osobnostní růst. Získat diamantový certifikát je jedna věc, ale udržet si ho je ještě více svazující. A proto musíme jít stále dál a dál a musíme hledat nové cesty a možnosti výuky finanční gramotnosti. V minulém školním roce jsme se zaměřili na finanční gramotnost v mateřské škole. Navázali jsme spolupráci se ZŠ a MŠ Strážný. Naše cílená výuka byla bohužel přerušena, ale i na třech společných „lekcích finanční gramotnosti“ jsme viděli, že i tato spolupráce může výborně fungovat.

## ? Co byste doporučila učitelům finanční gramotnosti?

Myslím, že je velice těžké přiznat si svoji neznalost v oblasti financí. A co teprve pro učitele, který není finančně gramotný? Nabízí se odpovědět, že to ani není možné. Opak je však pravdou. Navíc cítím, že to právě učitelé nechtějí přiznat veřejně. Ale pokud nebudeme mít finančně gramotné učitele, potom nemůžeme mít ani finančně gramotné žáky.

Rozhovor vedla Markéta Pomšárová Židlická. ■

# Jak jsme začínali s dílnou psaní ve třetí třídě

**Alexandra Luhanová vzpomíná na to, jak se ona jako začínající učitelka i její třetíci pustili do dílny psaní. Je učitelkou prvního stupně v ZŠ Zvole, t. č. na mateřské dovolené. ZŠ Zvole spolupracuje s projektem Pomáháme školám k úspěchu, který financuje rodinná nadace manželů Renáty a Petra Kellnerových.**

## ? Proč ses rozhodla jako začínající učitelka udělat z dílny psaní klíčovou součást své výuky češtiny?

Pro mě je asi nejdůležitější to, že mi pisatelství umožňuje učit děti češtinu tak, aby mi to dávalo smysl. Abych neměla pocit, že si děti ve škole odbudou školní věci, které si ale nikam dál neodnesou.

## ? A jak dílna psaní vnáší smysl do výuky?

Než jsem ke třetákům nastoupila, prošla jsem hodně učebnic a materiálů pro výuku češtiny. Věděla jsem, že budu mít sedm hodin češtiny týdně a že dvě z nich chci věnovat dílně čtení. Ale dál jsem nedokázala sama pro sebe najít smysl v tom, že půjdeme cestou hotových materiálů. Věděla jsem, že umím vystavět hodiny konstruktivisticky, tak, že se děti budou učit, třeba si toho i víc zapamatují a že je to bude i zájmat. Ale neuměla jsem najít propojení s reálným životem dětí. Tím vůbec nemyslím, že by děti ve škole měly dělat jen takové ty primitivní praktické věci, jako že „počítat musíš proto, abys uměl zkontrolovat, jestli tě paní prodavačka nešidí“.

UVědomila jsem si, že pisatelství je pro děti příležitost, jak být doopravdy aktivní. Jak dát najevo svůj názor, zájem, zkušenost, to, co se v nich odehrává. Díky psaní jsou slyšet.

Tím myslím, že jinak skoro všechno, co ve škole dělají, vede k tomu, že jsou dost pasivní. I když jako učitelé využíváme nějaké aktivizační metody, děti pracují na něčem, co my pro ně přichystáme. Nebo i když čtou, což samozřejmě chceme, pořád od někoho něco přijímají a pak s tím zacházejí vesměs podle našich instrukcí. Až příliš často netuší, kam je vlastně vedeme. Ale v dílně psaní mají příležitost, aby dělaly věci podle sebe. Podle toho, co chtějí a jak chtějí.

## ? Můžeš připomenout, v čem dílna psaní spočívá?

Dílna psaní přináší do školního pisatelství přirozenost opravdového psaní. Dětem umožňuje, aby si psaní oblíbily a získaly důvěru, že mohou samy být autory textů, které mají hodnotu jak pro ně, tak pro čtenáře. A čtenářem není jen paní učitelka, jak tomu často bývá u slohů.

Dílna psaní má jasnou strukturu. Pisatelství začíná tím, že si autor rozmyšlí, co, o čem, komu a jak by chtěl sdělit. Nevybírá si z nabídky témat paní učitelky, ale snaží se přijít na to, co ho v danou chvíli zajímá natolik, že by o tom chtěl psát. Pracuje pak na první verzi textu, po konzultacích text přepracovává tak dlouho, dokud s ním není spokojen, doladí ho i po stránce formální a pravopisné a nakonec ho publikuje. To nejčastěji znamená, že ho přečte spolužákům a paní učitelce

## UČITELSKÉ ŘEMESLO

a získá od nich nějakou odezvu. Ve všech fázích žák – autor – spolupracuje jak s paní učitelkou, tak se spolužáky na tom, aby získával co nejvíc podpory pro své psaní.

Dílno psaní přinesl do České republiky program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) v roce 1997, ale na rozdíl od dílen čtení je realizuje nemnoho škol. Projekt Pomáháme školám k úspěchu, se kterým spolupracuji, se vedle čtenářství zaměřuje v posledních letech i na psatelství. Zabývá se jak dílnami psaní, tak také psaním v oborech.

### ? Co tedy přinesla dílna psaní tvým dětem?

Mými žáky byly děti v běžné, ale dobře fungující vesnické základní škole s prvním stupněm. Nebyli si ještě úplně jistí jako čtenáři a vůbec ne jako pisatelé, když jsem je v jejich třetí třídě začala vyučovat. Předcházela je pověst dětí, které nejsou nijak zvláště motivované pro učení, a mnohé z nich měly s učením lehké potíže. Jak šel školní rok a jak se z nich stále více stávali nezávislí pisatelé, všimla jsem si, že se do školy začínají doopravdy těšit – zejména ve dnech, kdy jsme psali. To bylo třikrát týdně. Myslím si, že to bylo proto, že žáci cítili, že při psaní mají možnost vyjadřovat se o tom, co je pro ně opravdu důležité. Jejich hlas najednou získal váhu. Ověřili si, že témata, která jsou pro ně osobně významná, mohou zaujmout i jejich spolužáky a paní učitelku a mnohdy i širší okruh čtenářů. Zjistili, že jejich život mimo školu něco znamená i na půdě školy – že jejich záliby a zájmy, ať jsou jakékoli, z nich dělají pozoruhodné lidi. Zatímco při čtení se napojují na cizí myšlenky i tehdy, když si samostatně volí text ke čtení, při psaní vyjadřují opravdu sami sebe a vypovídají o sobě a o svém životě. S důvěrou, že si to někdo přečte nebo vyslechne a dozví se něco, co je pro autora hodnotné, a tím pádem a především se dozví něco i o autorovi samotném. Když dítě píše o tom, jak je zajímavé lézt s tátou na skály, zároveň o sobě říká, že má odvalu a že má dovednosti, které nemá ve třídě každý.

### ? Jak na toto tvoje děti přišly?

Nemyslím si, že by to děti měly už ve třetí třídě takhle pojmenované. Spíš to cítily, lépe řečeno stále častěji prožívaly. Důležité bylo, že postupně shromažďovaly zkušenosti s tím, jaké to je, když se jim povede něco srozumitelně vyslovit, někdy byly i překvapené, že se ze svých vlastních textů dozvěděly něco, o čem nevěděly, že to vědí. A zjistily, jaké to je, když jejich text upoutal pozornost celé třídy a když na něj čtenáři či posluchači pozitivně reagovali.

### ? Jak jsi děti učila, aby reagovaly na texty spolužáků povzbudivě?

Podpurné reakce od dětí zajistilo, že jsme se naučili dávat si při poslechu napřed pozitivní zpětné vazby. Slovy dětí:

ocenění. Děti věděly, že mají sledovat, co by chtěly na práci spolužáka ocenit – co je zaujalo, líbilo se jim. Učily se být přitom hodně konkrétní. Myslím, že dneska už dost vyučujících učí děti, aby postupovaly právě tímto způsobem, když se mají vyjádřit k práci druhého. A učíme se to i my, učitelé, abychom to mohli dětem ukázat, modelovat.

### ? Co děti třeba oceňovaly?

Děti měly radost, když slyšely, že jejich téma zaujalo druhé: „To jsem nevěděla, že se zajímáš o čtyřkolky a že toho o nich tolik víš. Jak jsi popsal, jak všude stříká to bláto a jak čtyřkolka klouže na šikmé cestě, úplně si umím představit, jaké je jet na čtyřkolce, i když jsem na ní nikdy nejela.“ „Mně se líbí, že umíš chovat morčata, i mláďata, do toho bych se taky chtěl pustit.“

Děti jsou překvapivě citlivé na to, když někdo přijde s nějakou formovou novinkou. Všimly si třeba, že jeden spolužák začal používat otázky mířené na čtenáře: „A chcete vědět, jak to bylo dál?“ nebo „Umíte si to představit?“. Když je děti při autorském čtení zaznamenaly, hodně to ocenily. Dalším oceněním pro tohoto žáka bylo, že kamarádi pak ve svých textech experimentovali se stejným postupem. Pozitivní reakce na dětské psaní musí být hodně autentická – je potřeba ocenit, co za ocenění opravdu stojí a čeho si může považovat i sám autor. Děti prokouknou, když jste pouze zdvořilí nebo ohleduplní. Na druhou stranu i na slabém výkonu vždy bývá co ocenit, stačí, když se člověk vžije do dítěte – autora textu.

### ? Než děti získají v psaní důvěru, chvilku to určitě trvá. Jak jste začínali?

Dneska si myslím, že vůbec nejlepší je, když si může učitel napřed sehnat texty jiných dětí. Kdybych měla texty jiných třetáků, určitě bych svým dětem napřed ukázala, že je možné psát. Že i děti jejich věku mohou psát zajímavé texty. A že mohou psát i docela rozsáhlé texty, protože délka je zpočátku pro děti dost zásadní měřítko kvality.



Pak je hodně důležité promyslet si, jak zařídit, aby měly děti možnost psát často a pravidelně. A nechat je na začátku psát prostě cokoli, bez mantinelů. Postupně je důležité, aby psatelství dostalo rytmus. Děti se potřebují naučit kroky nebo fáze, skrze které vzniká text, aby samy věděly, co mají dělat dál, když některou z fází psaní textu už prošly.

Také jsme se museli naučit, že ve třídě jsou místa určená k tomu, aby se na nich konzultovalo, a pak jsou tam místa, kde máme shromážděné všechny materiály, které nám mohou pomoci. A místa, kam si jdeme pro papír, když potřebujeme. Nebo že když chceme druhým přečíst svoje hotové dílo, zapíšeme se před dílnou čtení na seznam.

### ? Jak začalo vlastní psaní?

Začali jsme tak, že děti měly poznámkový sešit na dílnu psaní, kam si zapisovaly všechno možné a kde postupně schraňovaly nápady na psaní. Několik týdnů jsme si zapisovali, kdykoli jsme společně něco zajímavého zažili – třeba když přijelo divadlo, měli jsme bubnovou dílnu nebo jsme zkoumali okolí po naučné stezce. Žáci psali cokoli: co se tam dělo, kdo tam byl, jak to prožívali. Byly to jen krátké, úplně volné záznamy, klidně v rozsahu jedné věty. Každé dítě si mohlo zapsat přesně to, co chtělo, a přesně tolik, kolik chtělo.

Pak už jsme si řekli, že můžeme psát něco, co doopravdy píšou spisovatelé. Dali jsme společně dohromady, o čem my můžeme jako třetí psát. Tím se nám vytvořil „nápadník“ prvních témat. Děti samozřejmě napadalo, že můžeme psát o své rodině, o svém pejskovi, o naší vesnici. Nebo říkaly, že můžeme napsat pohádku, dopis. Byly to věci, které už nějak znaly. No a pak se do toho pustily. Všichni jsme museli na začátku trochu zatnout zuby a hlavně já jsem musela vytrvat a věřit, že to bude dobré a že to povede k nějakým výsledkům a i k radosti dětí. Některé z nich se na začátku ošívaly a nevěděly si rady, ale postupně se ze psaní stala oblíbená činnost celé třídy.

### ? Takže pak už děti začaly psát delší texty?

Jak které. Měla jsem tam třeba chlapce s různými potížemi s učením, který na začátku třetí třídy ještě neměl psaní moc upevněné a měl s ním trochu i technické potíže. Ten se tvářil, že vůbec nepřipadá v úvahu, aby začal jen tak sám něco psát. Neměl žádný nápad, nebyl ochotný vybrat si z toho, co jsme společně dali dohromady, nepřijal nic, co mu kdo poradil, zcela odmítal psát jakýkoli vlastní text delší než jedna věta. Trávil proto čas určený pro psaní – zpočátku to bylo kolem deseti minut – tím, že si vzal z třídní knihovničky encyklopedii, vybral si v ní nějaké zvíře a opisoval text. Nechala jsem ho, ale přece jen mě to trochu zneklidňovalo. Ptala jsem se sama sebe, zda je pro něj tohle cesta, kterou se něco

naučí, jestli si osvojí to, co se má ve třetí třídě naučit. Přemýšlela jsem, jak dlouho ho mám nechat opisovat kusy textu. Nakonec se přece jen odpoutal od doslovného opisu knihy a přešel k psaní hodně inspirovanému spolužáký. Neopisoval už slovo od slova, ale když někdo napsal pohádku o třech kůzlátkách, on napsal pohádku o třech prasátkách. Nebo psal něco, co bylo tak trochu převyprávěním knihy nebo nějakého příběhu, který znal. To byl další krok, u kterého nějakou dobu setrval. Teprve pak začal samostatně nalézat svoje vlastní témata a to, co by o nich chtěl sdělit druhým.

Podobně to vlastně dělaly i jiné děti, které měly s psaním problém. Hodně jim pomáhal vzor spolužáků. I proto si myslím, že začínajícím pisatelům mohou prospívat texty jiných dětí, na kterých lze vidět, jak takové psaní může vypadat. Děti se v psaní učí hodně i nápodobou.

Roli hrálo také to, že jsem zpočátku sama měla plné ruce práce s tím, abych všechno během výuky stačila sledovat. Jak mám vše do hodiny prakticky poskládat, aby to mělo hlavu a patu? Vypadalo to tak, že děti něco dělaly a já jsem pobíhala z místa na místo a snažila jsem se, abych si všimla všeho, čeho bylo potřeba.

### ? Jak to vypadalo u dětí, kterým šlo psaní hladce?

Byly dvě skupiny dětí, kterým psaní šlo. Jedna, to byly děti, které měly do psaní chuť hned od začátku, měly nápad, začaly dost brzy psát relativně dlouhé texty, a když dopisovaly jeden text, už většinou věděly, co bude jejich další téma. Docela brzy se jim dařilo, že jim text držel pohromadě, že v něm myšlenky navazovaly na sebe a text měl i nějaké rozumné zakončení. Také se hodně rychle vylepšovaly i po formální stránce a často samy chtěly vědět, zda napsat měkké, nebo tvrdé i/y, doptávaly se i na interpunkci. A pak tam byly děti s vážnějšími poruchami učení, které ale byly do psaní nadšené, psaly s chutí, stále věděly, o čem chtějí psát. U nich se nám ovšem nedařilo zvyšovat tak viditelně kvalitu psaní.

### ? Takže dětem pomáhalo, že jsi přijala jejich rozmanité cesty, skrze které si realizovaly svoje různorodé potřeby. Jako pedagožka jsi vyčkávala a nezasahovala jsi předčasně. Co ještě jim i tobě pomáhalo?

Hodně často děti volily těsnou spolupráci s kamarádem. Třeba vzpomínám na dva kluky, kteří začali pracovat na textu ve dvojici, společně hledali informace k tématu na internetu a vypisovali si je každý do svého papíru. Postupně každého z nich zaujaly jiné detaily a začali se nořit do svého vlastního textu a přirozeně se rozdělili ve dva autonomní autory.

## UČITELSKÉ ŘEMESLO

I když to vypadá, že psaní je taková individuální a introvertní záležitost, ve skutečnosti v hodině psaní stejně jako v dílně čtení probíhá hodně mluvení. Děti spolu živě konzultují. Mohou si povídat, když hledají, o čem budou psát, ale i potom v průběhu psaní. Ve třídě máme tři místa, kde mohou probíhat konzultace textů. Sejdou se tam třeba dva žáci, kteří oba došli do nějakého bodu svého psaní, o němž si chtějí popovídat, aby získali názor druhého – nebo paní učitelky.

### ? A co se děje po konzultaci? Co si děti mají počít s tím, co se dozvědí?

To je samozřejmě na nich. Ony jsou autory, ony jsou vlastníky díla. Ne kamarád a ne paní učitelka. Vyberou si, co jim samotným vyhovuje.

### ? Co když se děti „zasekly“ po dokončení a publikaci textu a nevěděly, co mají psát dál?

Bylo několik cest. Postupně se nám hromadily náměty na to, co psát, na naší nástěnce. To dětem pomáhalo, když se ocitly ve slepé uličce. Kdo dopsal text a nevěděl, o čem dál psát, se tam šel podívat a popřemýšlel, zda se mu nějaký námět hodí. Když si nic nevybral, šel za spolužákem a radil se s ním. Když ani to nepomohlo, šel se poradit se mnou. Většinou jsem se snažila dovést žáky pomocí nějakých otázek k tomu, aby odhalili, co je teď jejich téma, o kterém by mohli přemýšlet prostřednictvím psaní a o kterém by něco chtěli povědět ostatním.

Když ani to nepomohlo, měly děti v nabídce nějaké „startéry“ z komerčně vydávaných materiálů. Prostě když sis nic nevymyslel ani nevybral z naší nabídky, nemůžeš tu sedět a nic nedělat, tady máš nějaké větičky nebo situace, které mohou odstartovat tvoje psaní. Ale měla jsem nakonec dojem, že se toho děti spíš děsí a že to sloužilo trochu jako hrozba. Jako by se bály, že jim nějaká neviditelná autorita skrze lísteček nadiktuje něco, co je vůbec nezajímá. Když už to tedy dospělo do bodu „Tak běž a vyber si lísteček“, radši honem řekly, že už ho nepotřebují, a rychle něco vymyslely. To mě dost fascinovalo. Celkem brzy jsme „startéry“ odbourali.

### ? Jak jste zvyšovali kvalitu textů?

Typicky jsem dětem nabízela minilekce. Minilekce je úsek dílny psaní, kdy by se děti měly něco pro ně použitelného dozvědět nebo by měly získat nějaký nástroj, který při svém psaní využijí a který posune jejich psaní dál. Mohou se týkat obsahu, formy, gramatiky. Prostřednictvím minilekci jsem do dílny psaní vnášela také to, co se děti v jazyce měly ve třetí třídě naučit. Často jsme něco probrali v jazykové

hodině, pak jsme si učivo v minilekci jen připomněli a děti se pak snažily ho při svém psaní brát v potaz.

Obvykle jsem ale minilekcemi reagovala na to, co jsem pozorovala u dětí – třeba když hodně dětí používalo v textu samá zájmena a text se pak stával pro čtenáře nesrozumitelným. Vzala jsem takový text nebo jsem napsala podobný se stejným jevem, abych zachovala bezpečí dětí. Přečetli jsme si ho a říkali jsme si, jak mu rozumíme, kde nás mate, a zkoušeli jsme společně odhalit, v čem je zakopaný pes. Pak jsme ho předělali tak, aby se stal srozumitelnějším. Nepotřebovala jsem, aby se děti naučily, co jsou zájmena, ale přirozeně jsme tenhle pojem používali, a hodně dětí už tedy pochopilo, o co jde.

Jiným příkladem může být třeba to, že jsem si všimla, že děti píšou takové ty nekončící věty spojené spojkou „a“. Zase jsme společně předělali takový příkladový text, současně jsme začali používat termín spojka a řekli jsme si, že před „a“ se obvykle nepíše čárka, ale někdy ano, a kdy, to se dozvědí časem.

Materiály z minilekce jsme si vždycky přidali k materiálům k psaní, které jsme shromažďovali na stěnách v jednom rohu třídy. Kdo chtěl, zapracoval inspiraci z minilekce do svého psaní hned, pokud se mu to hodilo. Ten, pro koho nebyla minilekce aktuální, si ji mohl připomenout i později. Nebo jsem mu ji připomněla já, když jsem s ním konzultovala jeho text. Minimálně v prvním půlroce jsem nevyžadovala, aby děti obsah minilekce využily hned.

### ? Co dětem pomáhalo, aby měly texty pravopisně správně?

Vedly si takovou tabulku a tam si zapisovaly, které jevy si mají samy zkontrolovat. Správně měly mít ty jevy, které byly až dosud probrané. Kontrolu dělaly až u textů, které byly jinak hotové. Věděly, že to je jejich povinnost před publikací.

### ? Co ještě kromě zpětné vazby a minilekci dětem pomáhá?

Samozřejmě konzultace. Mluvila jsem o konzultacích žák–žák. Ale také o tom, že jsem v dílně psaní měla docela napilno, když jsem se snažila mít stále přehled o tom, zda se někdo neztrácí a nepotřebuje takovou pomoc, kterou mu nemohou poskytnout spolužáci. Část konzultací může mít člověk naplánovaných, aby se mu nestalo, že se bude stále věnovat jen těm dětem, které mají zvýšenou potřebu. Hodně péče je ale přirozeně třeba věnovat hlavně zpočátku těm dětem, které by se mohly cítit ztracené a čas strávený v dílně psaní by jen bezúčelně proseděly.

?) **A co rodiče? A kolegové?**

Asi jsem měla na rodiče štěstí. Bylo jim trochu divné, že děti nevyplňují takové ty běžné pracovní sešity nebo učebnice. I když viděli texty, které děti napsaly, neuměli si představit, že se tím naučí to, co mají, třeba zmiňované i/ý. Ale se žádnými zvláštními problémy jsem se nesetkala, většinou se dalo

rodičům všechno vysvětlit. A když se uskutečnilo veřejné čtení pro rodiče, byly to vždycky dojemné chvíle. Stejně tak jsem měla štěstí na vedení i na kolegyně. Nejenže mi nikdo v ničem nebránil, ale kolegyně se zajímaly o to, co dělám, a v nějaké formě to zkoušejí také.

**Děkuji za rozhovor.**

**Rozhovor vedla PhDr. Hana Košťálová,**

odborná konzultantka projektu Pomáháme školám k úspěchu.

## Líný učitel diferencuje

ROBERT ČAPEK

**Velmi důležitou součástí kvalitní výuky je diferenciací. Je to zásada, která respektuje nezpochybnitelný fakt, že žáci ve třídě jsou rozdílní. Bohužel až příliš často se v českých školách učí všichni žáci všechno úplně stejně. Stejným způsobem, ve stejném čase a se stejnou obtížností. Učitelé některé žáky brzdí tak, aby všichni ve třídě začínali i končili látku ve stejnou dobu, a navíc její osvojení kontrolují stejným testem pro všechny. Po některých tak chtějí příliš málo, zato od jiných naopak vyžadují dosažení nereálných cílů. Navíc všechny srovnávají navzájem mezi sebou. Žáci ale nejsou společně ve třídě proto, aby se učili stejné věci na stejné úrovni a byli hodnoceni stejným metrem!**

Doby jednotné socialistické výchovy a osnov jsou sice dávno pryč, bohužel tomu ale výuka mnohých učitelů neodpovídá. Diferencovaná má být celá výuka, včetně žákům předkládaných cílů a také jejich ověřování. Pouze taková diferenciací zajišťuje respektování individuálního přístupu k žákům, což je základní vzdělávací princip. Jak diferencovat? V oblasti výukových metod vidím tři hlavní cesty. První z nich je používat takové metody, které mají diferenciací v sobě v podobě žákovy volby řešení a způsobu zpracování úkolu. Zadruhé lze diferencovat zadání různými cestami. Třetí možností je přidělovat rozdílné úkoly. Ke všem způsobům uvedu příklady.

Dobrym příkladem „diferenciací volbou žáka“ jsou vlastně mnohé aktivity s volným způsobem řešení. Například když zadáte žákům úkol vypracovat ilustraci k jejich oblíbené knize, vybírají nejen motiv obrázku, ale mohou použít i výtvarnou techniku, kterou nejlépe ovládají. Pokud žáci dostanou za úkol vytvořit obrázek svého virtuálního sídla, jakési „Batmanovy jeskyně“, mají svobodu ještě větší. Někteří malují ručně, jiní na počítači, další skládají fotografie ve Photoshopu, ještě jiní staví v Minecraftu nebo editují v jiném herním prostředí. Ukazují tak nejen svou kreativitu, ale i odlišné dovednosti: výtvarné, počítačové, grafické, herní nebo programátorské. Můžeme tak konstatovat, že zvyšování svobody řešení různých úkolů zvěšuje i diferenciací. Ale to

také vyžaduje, aby pedagog ve svém hodnocení nepreferoval jeden typ řešení, ale poskytl podporující zpětnou vazbu všem způsobům řešení a zpracování. Pamatujme, že hodnocení má posílit to dobré, a místo trestání chyb zhoršováním známky raději poskytneme zpětnou vazbu.

Druhý způsob můžeme označit jako „diferenciací různými cestami“. Příkladem je aktivita, u které učitel nabízí různé způsoby práce – například zpracuje vybrané události „sametové revoluce 1989“ jako 1. vyprávění pamětníka, 2. dobovou reportáž v novinách, 3. historické ohlédnutí pro žáky páté třídy, 4. fotoreportáž beze slov atd. Ideální je projektová výuka, například se zadáním „vytvořte jakýkoliv předmět, který nás seznámí se životem ve středověku“. A jestli žáci udělají model katapultu, šaty pro panoše, nebo uvaří pohankovou kaši – to je jen a jen jejich volba. Dobry pedagog ovšem nabízí různé cesty i v testech nebo pracovních listech.

Třetím z hlavních způsobů je „diferenciací rolemi“. Skupina společně pracuje, ovšem jen jeden žák kreslí, druhý prezentuje, další dva využije učitel při hodnocení druhé skupiny. Podobnou roli mají i aktivity typu „Kmeny a kořeny“ nebo „Expertní skupiny“. V nich si žáci vybírají svá témata nebo druhy činností, kterými se jako jediní z týmu budou zabývat, aby byli pro výsledek práce celé skupiny užiteční.