

UNIVERZITA KARLOVA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

## **Diplomová práce**

Bc. Šárka Štorkánová

# **PŘESVĚDČENÍ UČITELŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE O MOŽNOSTECH INDIVIDUALIZACE VE VÝUCE A JEJÍ REALIZACE V EDUKAČNÍM PROCESU**

Elementary teachers beliefs of possibilities of individualization  
in education and its implementation in the educational process

Poděkování:

Děkuji doc. PhDr. Haně Kasíkové za odborné vedené mé práce, za její vstřícnost, ochotu, čas a cenné rady, které mi během psaní práce poskytla. Dále bych ráda poděkovala všem účastníkům výzkumu za jejich vstřícnost, ochotu a poskytnutá data, která sloužila ke vzniku mé diplomové práce.

V Praze, dne 25. července 2020

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci *Přesvědčení učitelů na základní škole o možnostech individualizace ve výuce a její realizace v edukačním procesu* vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 25. července 2020

Bc. Šárka Štorkánová

## **NÁZEV PRÁCE**

Přesvědčení učitelů na základní škole o možnostech individualizace ve výuce a její realizace v edukačním procesu

## **ABSTRAKT**

Práce se zabývá teoretickým ukotvením individualizace výuky na základní škole. Je zde pojednáno o základní terminologii týkající se dané problematiky, dále práce poukazuje na oblasti příbuzné individualizované výuce jako je například diferenciaci výuky. Je zde stručně nastíněn historický kontext individualizace výuky a popsány některé využívané individualizační systémy. Zároveň teoretická část pojednává o individualizaci výuky i z hlediska zákona České republiky a o tom, jak ukládá českým učitelům zohledňovat individuální možnosti a potřeby žáků. Výzkumná část pak zkoumá přesvědčení učitelů na základní škole o možnostech individualizace a její realizaci v edukačním procesu. K prozkoumání daného tématu byl využit kvalitativní výzkum. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů byly zodpovězeny výzkumné otázky a následně vyhodnocena nasbíraná data.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Individualizace, diferenciaci, základní škola, metoda výuky, přesvědčení učitelů

## **THESIS TITLE**

Elementary teachers beliefs of possibilities of individualization in education and its implementation in the educational process

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the theoretical anchoring of individualization of teaching in primary school. It discusses the basic terminology related to the tissue, the work also points to areas related to individualized teaching, such as differentiation of teaching. It briefly delineate the historical context of individualization of teaching and describes some of the used individualization systems. At the same time, the theoretical part deals with the individualization of teaching in terms of the law of the Czech Republic and how it requires czech teachers to take into account the individual possibilities and needs of students. The reserarch part examines the beliefs of primary school teachers about the possibilities of individualization and its implementation in educational process. Qualitative research was used to explore the topic. Through semi-structured interview, questions of research were answered and the collected data were evaluated.

## **KEYWORDS**

Individualization, differentiation, elementary school, teaching method, teachers beliefs

## OBSAH

SEZNAM ZKRATEK .....	3
ÚVOD.....	4
1 PŘESVĚDČENÍ.....	6
2 STAV POZNÁNÍ V DANÉ OBLASTI .....	9
3 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ .....	11
4 DIFERENCIACE .....	14
5 CESTA K INDIVIDUALIZACI VE VÝUCE .....	17
6 INDIVIDUALIZACE VE VÝUCE.....	20
6.1 FORMY VYUČOVÁNÍ.....	20
6.2 MOŽNOSTI INDIVIDUALIZACE A DIFERENCIACE V SOUČASNÉ ŠKOLE.....	21
6.3 TYPY INDIVIDUALIZACE.....	22
6.4 UČIVO A DIFERENCIACE (INDIVIDUALIZACE) .....	23
6.5 METODY DIFERENCIACE- INDIVIDUALIZACE .....	25
6.5.1 Princip uplatnění metod podněcujících žákovu činnost a metod situačních .....	25
6.5.2 Princip uplatnění učebních problémů.....	25
6.5.3 Princip uplatnění řízeného samoučení .....	26
6.5.4 Programové učení a projektová metoda.....	26
6.6 INDIVIDUALIZOVANÉ HODNOCENÍ.....	27
6.7 INDIVIDUÁLNÍ TEMPO A ETAPY UČENÍ .....	28
7 INDIVIDUALIZAČNÍ SYSTÉMY .....	30
7.1 MASTERY LEARNING (B. S. BLOOM) .....	30
7.2 FENÍ MODEL .....	31
7.3 MODEL KOMBINACE VELKÝCH, STŘEDNÍCH A MALÝCH SKUPIN .....	31
7.4 WINNETSKÁ SOUSTAVA .....	32
8 INDIVIDUALIZACE V ZÁKONĚ ČESKÉ REPUBLIKY .....	33
8.1 ŠKOLSKÝ ZÁKON .....	33
8.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PLÁN .....	35
8.3 POJETÍ A CÍLE ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	36
9 VÝZKUM PŘESVĚDČENÍ UČITELŮ O MOŽNOSTECH INDIVIDUALIZACE VE VÝUCE .....	38
9.1 VÝZKUMNÉ CÍLE.....	38
9.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	39
10 METODOLOGIE VÝZKUMU .....	41
10.1 ETIKA VÝZKUMU .....	42
10.1.1 Důvěrnost .....	42
10.1.2 Informovaný souhlas .....	42
10.2 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	43
11 VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	44
11.1 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT .....	44
11.1.1 Kazuistiky .....	44
11.1.2 Zobecnění výsledků kazuistik.....	64
11.2 ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	72
11.3 DISKUSE .....	75
ZÁVĚR .....	78
ZDROJE .....	80
SEZNAM TABULEK .....	84

PŘÍLOHY ..... 85

## **SEZNAM ZKRATEK**

IVP – Individuální vzdělávací plán

PLPP – Plán pedagogické podpory

RVP - ZV – Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

SPU – Specifické poruchy učení a chování

SVP – Specifické vzdělávací potřeby

ŠVP – Školní vzdělávací program



## ÚVOD

Stejně tak jako v každé době, i v současnosti je téma edukace, výchovy a vzdělávání často skloňováno napříč celou společností. Je přirozené, že pohledy a názory na danou problematiku se různí, zejména pak na to, jakým způsobem a jakou cestou žáky vzdělávat, i na to, jakým způsobem řešit problémy, které v oblasti vzdělávání vyvstanou u každého individuálního jedince. Edukace obecně je pedagogickou vědou, která se zaměřuje právě na výchovu a vzdělávání. To je pak založeno na soustavném působení na jedince, za cílem jeho komplexního rozvoje. Jedná se o proces, který směřuje k danému cíli.

V souvislosti s individuálním rozvojem každého jedince vyvstává problematika individualizace ve výuce. Ta se mi jevila jako zajímavá a vcelku nedostatečně probádaná součást výuky na území České republiky. Zároveň se jedná o problematiku, která, dle mé zkušenosti, není řádně ukotvená v myslích a v praxích učitelů. Pojetí individualizace ve výuce se u učitelů liší. Někteří myslí, že individualizovanou výuku potřebují pouze žáci se speciálně vzdělávacími potřebami. Někteří jsou si naopak vědomi, že individualizovanou výuku potřebuje každý žák, ale častokrát jim nezbyvají síly na její realizaci. Někteří učitelé pak individualizaci provádějí pouze částečně a jiní stále pracují podle, řekněme, starších pedagogických zvyklostí.

V práci bude nastíněno, co to je přesvědčení, jaké jsou jeho proměnné, kdy je utvářeno, do jaké míry je možné ho modifikovat a co je individualizovaná výuka. V teoretické části práce bude pojednáno o různých druzích individualizace, o jejích metodách i o několika individualizačních systémech.

Cílem této diplomové práce je zejména popsat problematiku individualizace výuky na základní škole, prostřednictvím ukotvení v teoretickém kontextu. Práce bude obsahovat vyložení základní terminologie, spojené s danou problematikou, zakotvení problematiky z hlediska historického kontextu a nastínění příbuzné problematiky - diferenciací výuky. Dále se bude práce zabývat popisem individualizace ve výuce, jejími zásadami, principy a dílčími přístupy, v neposlední řadě bude popsáno i zakotvení individualizace v zákoně České republiky.

Danou problematiku lze zkoumat jak prostřednictvím kvantitativního, tak prostřednictvím kvalitativního výzkumu. Oba styly mají své výhody i nevýhody.

Pro mé účely lépe poslouží kvalitativní výzkum. Empirická část bude vytvořena na základě sběru dat prostřednictvím kvalitativního výzkumu, prováděného formou polostrukturovaných rozhovorů, za účelem zjistit, jaká jsou přesvědčení učitelů základní školy o možnostech individualizace výuky a jakým způsobem ji lze realizovat, dle jejich názoru, v edukačním procesu. Závěr bude obsahovat výčet konkrétních přesvědčení, způsoby realizace individualizované výuky v edukačním procesu a porovnání s tvrzením o lidském přesvědčení.

Mou motivací pro zvolení dané problematiky byl zájem o zkoumanou tematiku a snaha lépe porozumět a hlouběji probádat oblasti přesvědčení učitelů základních škol, zejména pak v oblasti individualizace výuky. Stimulem pro bádání v této oblasti mi byla zejména vlastní pedagogická zkušenost. Téma individualizace výuky je mi blízké. V rámci osobního rozvoje jsem tedy zvolila zadané téma, které mě provází praxí, sama totiž pocítuji ve zkoumané oblasti rezervy.

Mým přáním je, aby se tato diplomová práce stala přínosem pro všechny, kteří se danou problematikou zabývají, a je jim blízká.

# 1 PŘESVĚDČENÍ

V současné době je třeba zohlednit učitelskou profesi v měnících se požadavcích na vzdělávání. Zejména proto je důležité zmapovat oblast přesvědčení českých učitelů. Důležité je, zda a do jaké míry považují za nezbytné měnit obsah a metody vzdělávání tak, aby vyhověly potřebám současné společnosti. V minulých letech dochází k zásadním změnám společnosti a s tím se mění i nároky na práci učitele. Zvyšují se nároky, které se týkají všech podstatných oblastí činnosti učitele. Zejména jde o sledování komplexněji pojatých cílů vzdělávání (už nejde jen o znalosti jednotlivých předmětů jako takových). Zaměřovaný je zvláště smysluplný obsah učiva, aktivní činnost žáka, kooperativní vyučování, přístupy zohledňující individualitu žáka, spolupráce pedagogického sboru a spolupráci školy a rodičů (Straková, 2014, s. 34).

Obecně známým faktem je, že přesvědčení učitele tvoří důležitou součást jeho profesní identity. Ta je vykládána jako soubor výsledků sebeurčení a sebepoznání nebo jako sebeuvědomění člověka o sobě samém, svých cílech, zájmech a o svém místě ve světě (Stuchlíková, 2019, s. 17). S tím souvisí i pojetí učitelské profese a sebepojetí učitele samotného. Jedná se o způsob, jak učitel přemýšlí o sobě, své práci, jejím smyslu a efektu. Rovněž v čem učitel spatřuje těžiště své profese, jak vnímá nároky a požadavky na sebe samého, čemu věří, jak svou činnost prožívá a jaké má hodnoty a postoje. Ty mají totiž významný vliv na vše, co učitel dělá a jaká činí rozhodnutí.

Vzhledem k naplnění cílů této diplomové práce je nezbytné uvést, jak odborná literatura vykládá pojem *přesvědčení*.

Přesvědčení lze vykládat jako postoj založený na víře, že určitý soubor informací a názorů je pravdivý a správný a člověk je připraven podle toho jednat (Hartl, 2004, s. 206). Postoj poté jako složku nadřazenou pojmu přesvědčení. V literatuře je uváděn tzv. Fishbeinův model (1976), který uvádí, že postoj k něčemu je funkcí přesvědčení a hodnotou tohoto přesvědčení, tedy že větší počet přesvědčení a jejich funkce utváří lidský postoj (Gálik, 2012, s. 19).

Definici přesvědčení rovněž nalzáme v názoru, jehož správnost člověk považuje za nespornou. Synonymy mohou být slova smýšlení a mínění, jak je uvedeno ve Slovníku současné češtiny (2011, s. 651). Rovněž lze přesvědčení definovat slovy anglického původu- *belief* (viz níže) nebo *conviction*, či jako

postoj človeka založený na víře, že určitý soubor informací a názorů je pravdivý a správný. Člověk mající nějaký postoj je většinou připraven podle toho i jednat (Hartl, 2000, s. 466). Autor odkazuje v rámci rozvinutí pojmu přesvědčení na pojem příbuzný a tím je *víra*. Víra je v literatuře označována za přesvědčení, zpravidla emočně podmíněné, o existenci a pravdivosti určitého jevu (Hartl, 2000, s. 671).

Nutno brát v úvahu učitelovo pedagogické myšlení, jeho filozofii, pojetí, styl a strategii výuky, koncepci vyučování, subjektivní, implicitní teorie atd. To vše lze shrnout jedním názvem - beliefs, neboli profesní přesvědčení (Mareš in. Straková, 2014, s. 35). Beliefs jsou chápána jako významná součást učitelova pojetí výuky a jeho myšlení, které zásadně ovlivní jeho rozhodovací procesy. Učitelova přesvědčení se tak odráží v každé interakci se školou, se žáky, s kolegy i vnitřně s ním samotným. Hrají tak nezaměnitelnou roli v jeho prožívání a chování (Stuchlíková in. Straková, 2014, s. 35).

Definice přesvědčení se v českém kontextu v některých případech rozcházejí. Dochází k rozdílnému chápání přesvědčení a postojů, znalostí a názorů. Jednou z teorií je, že přesvědčení jsou postoje založené na víře, že určitý soubor informací a souborů je správný a pravdivý (Straková, 2014, s. 35). Lze se setkat i s pojetím profesního přesvědčení učitele jako osobitého souboru určitého typu znalostí, prožitků, zkušeností a postojů, který zásadním způsobem ovlivňuje činnost učitele. (Straková, 2014, s. 36).

Literatura označuje přesvědčení za tzv. čtvrtý typ kognitivních procesů dělící se na přesvědčení racionální a iracionální. Racionální přesvědčení je flexibilní, logické, v souladu s realitou a velice užitečné při snaze o dosažení cílů. Oproti tomu iracionální přesvědčení se jeví být extrémním, nelogickým a rozporujícím realitu (Možný in Stuchlíková, 2019, s. 16).

Přesvědčení o učení se zakládají už v době, kdy studenti učitelství začínají studovat vysokou školu. Základy profesního přesvědčení jsou položeny již v raném věku. Profesní přesvědčení učitele se, vzhledem k profesní identitě, týká spíše sebepojetí v rámci profese a srovnání svého vlastního profesního výkonu s tím, jaké má jedinec přesvědčení a představu o ideálním obrazu učitele, tedy o tom, jaký by sám měl být (Stuchlíková, 2019, s. 18).

Čím dříve jsou přesvědčení vytvořena, tím odolnější jsou (Pajares in Straková, 2014, s. 36). Přesvědčení o učitelské profesi vychází z dlouholetých zkušeností a jsou formovány od útlého věku, vycházejí tak ze základních životních přesvědčení. Z toho důvodu lze jen těžko měnit přesvědčení týkající se učitelské profese ovlivněním pouze této jedné oblasti. Změnit přesvědčení v dospělosti je ojedinělé. Když už k tomu dojde, děje se tak zpravidla na základě změny vazby na autoritu nebo na základě změny vnímání skutečnosti. Někteří jednotlivci jsou schopni stát si za svými přesvědčeními, která jsou založená na nesprávných nebo neúplných znalostech. A to i v případě, že je jejich tvrzení vědecky vyvráceno (Straková, 2014, s. 36).

Z toho plyne, že lepší porozumění přesvědčením učitelů o vzdělávání je nedílným předpokladem pro zlepšování metod vzdělávání a potenciálních reforem. Pro takové změny je nezbytné, aby studenti pedagogických fakult dostali dostatek příležitostí vědomě zkoumat svá přesvědčení a propojovat je s učením již v průběhu svého vzdělávání (Mansfeld, Volet, in. Straková, 2014, s. 37). Dále by měli studenti mít příležitost získat zkušenosti s různorodými žáky a různorodým prostředím, protože i tento fakt může určovat rozsah změny přesvědčení (Milner in. Straková, 2014, s. 37).

## 2 STAV POZNÁNÍ V DANÉ OBLASTI

V českém kontextu je prací nejbližší této diplomové práci empirická studie Jany Strakové, *Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele* (Straková, 2014). Cílem statě bylo zmapovat poznání současných učitelů, zjistit, jaké jsou jejich názory, přesvědčení a hodnoty zejména v souvislosti s kurikulárními reformami, zaměřenými na smysluplný obsah učiva nebo například na přístupy zohledňující individualitu žáků. Pro tuto práci byly stěžejní poznatky autorů týkající se orientace na žáka. Zejména pak podpora žáků ve vyjadřování vlastních názorů, partnerský vztah mezi učitelem a žákem a připravenost učitelů v oblasti koncipování výuky tak, aby vyhovovala individuálním potřebám žáků. Na výsledky tohoto výzkumu bude odkázáno níže, zvláště v souvislosti s porovnáním výsledků výzkumu této diplomové práce. Autoři zvolili cestu kvantitativního výzkumu, do něhož bylo zařazeno 553 učitelů a 125 základních škol.

Zde budou pro ilustraci uvedeny některé, pro tuto diplomovou práci užitečné, výsledky studie. Dotazovaní učitelé se spíše přiklání k názoru, že k neefektivnějšímu učení žáka dochází formou smysluplných činností, chyba je vývojovým stadiem žáka, hodnocení má sloužit jako informace o pokroku žáka. Dalším stanoviskem, ke kterému se dotazovaní učitelé přiklonili, je i fakt, že by práce učitele měla být postavena na zjištění, do jaké míry žákům vyhovují jeho metody a případně výuku přizpůsobit. Z výzkumu vzešla i další zajímavá fakta, těm se práce bude věnovat zejména v diskusi diplomové práce.

Na českém území nejsou profesní přesvědčení učitelů čteně zkoumána. Častěji se jedná spíše o výzkumy názorů a postojů učitelů v České republice. Dále jsou realizovány výzkumy přesvědčení učitelů spíše formou dílčích částí příbuzně zaměřených prací (Spilková, 2004). Cíleně zaměřený výzkum profesních přesvědčení podává Stuchlíková (2005), kde byly definovány oblasti přesvědčení studentů vysokých škol týkající se jejich budoucí učitelské profese. Další výzkumná data lze čerpat z mezinárodních výzkumů OECD, 2012 *Teaching and Learning International survey* - TALIS, jehož cílovou skupinou byli právě učitelé 2. stupně základních škol. Někteří autoři se zabývají zjišťováním názorů a postojů učitelů ke kurikulární reformě (Vašutová, 2011). Stejnou problematikou se zabýval i výzkum státní správy MIKR (ÚIV, 2008, ÚIV, 2010). Další výzkumy

zaměřené na postoje a názory učitelů byly realizovány společností Factum Inventio (2009).

Na rozdíl od České republiky je v zahraničí věnována profesním přesvědčením značná pozornost. Zároveň se v domácí i v zahraniční literatuře různí výklady pojmů spřízněných s profesním přesvědčením. Jedním ze základních pojmů je tzv. *teachers thinking*, neboli učitelské myšlení, které je chápáno jako těžiště profesního jádra učitele. Příbuzný pojem – *beliefs* je pak významnou součástí pojetí učitelovy výuky (Straková, 2014, s. 35). K nejrozsáhlejším pracím zabývajících se přesvědčením učitelů je řazena práce, která přichází s tím, že přesvědčení se utváří převážně v raném věku, tedy, že ve chvíli, kdy studenti začínají studovat vysokou školu, mají přesvědčení pevně zakotvena (Pajares, 1992). Dále lze dělit zahraniční zájem o přesvědčení učitelů do mnoha kategorií. Přesvědčení učitelů byla v zahraničí zkoumána z mnoha hledisek. Autoři prací se dívali na přesvědčení učitelů například z hlediska speciálních vzdělávacích potřeb (Beghetto, 2008), z hlediska vztahu mezi přesvědčením o výchově a vzdělávání a oborově specifických přesvědčení (van Driel et al., 2007) nebo z hlediska úlohy učitele (Aydin et al., 2010).

Kromě přesvědčení učitelů se zahraniční autoři věnují i přesvědčením studentů vysokých škol. Někteří poukazují na značný vliv praxe v oblasti přesvědčení (Ng et al., 2010). Jiní se zabývali přesvědčením o vlastních dovednostech a sebepojetím učitele (např. Bandura, 1997).

Jádrem této práce bude sice snaha být přínosem v oblasti přesvědčení učitelů, nikoliv však zkoumání obecných přesvědčení, ale zejména zkoumání přesvědčení v oblasti individualizace výuky. Proto následující kapitoly podají teoretické ukotvení individualizace a některých dalších jevů, s individualizací výuky úzce spojených.

### 3 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Kapitola podává vymezení základních pojmů, které úzce souvisí s individualizací ve výuce. Bude zde stručně vysvětleno nejen, co je individualizace ve výuce a její principy, ale i diferenciaci a diverzitu a to zejména proto, že všechny uvedené pojmy spolu velice úzce souvisí.

*Diverzita* žáků spočívá v několika ohledech. Lze se na ni dívat z hlediska demografických zdrojů jako jsou etnicita, kultura, jazyk, sociálně ekonomický status, pohlaví nebo náboženství. Nebo lze na ni pohlížet z hlediska osobnostní charakteristiky, schopností a dovedností.

Často kladenou otázkou v souvislosti s diferenciací je, zda se má žákovské diverzity (rozmanitosti, kombinaci jakýchkoliv stránek odlišnosti) vzdělávací prostředí přizpůsobovat na základě akceptace a respektu nebo zda je výhodnější s touto diverzitou pracovat a zhodnocovat ji pro vyšší kvalitu vzdělávání. Tento proces je hledáním optimálního vztahu mezi lidskou diverzitou a vzdělávacími nabídkami a možnostmi (Kasíková, Straková, 2011, s. 18). Řešením této otázky může být využití diverzity kolektivu jako příležitosti ke kvalitnějšímu a rozmanitějšímu učení žáků (Kasíková, Straková, 2011, s. 11).

Nabízí se otázka, zda začít definicí diferenciaci nebo individualizace, oba pojmy jsou tak úzce spjaté, že jen stěží říci, který je pro úvod do tématu vhodnější. Navzdory rozličným definicím bude vhodnější vyložit pojem *diferenciaci* jako první, jelikož se jeví být pojmem nadřazenějším (Kasíková, Valenta, 1994, s. 7).

V literatuře je *diferenciaci* definována jako (roz)dělení žactva do určitým způsobem stejnorodých (homogenních) skupin (tříd, škol). Může to ovšem znamenat i záměrné dělení do skupin naopak nestejnorodých (heterogenních) (Kasíková, Valenta 1994, s. 8). *Diferenciální výuky* se pak rozumí členění žáků procházejících školním vzděláváním na skupiny. Cílem je vytvořit vhodné podmínky pro všechny žáky, přiměřeně jejich předpokladům a zvláštnostem, pohlaví, schopnostem, perspektivní orientaci, zájmům apod. (Průcha, 2009, s. 53). Ze samotných definic tudíž vyplývá, že ke komplexnímu porozumění diferenciaci výuky je nezbytně nutné věnovat pozornost studiu dalšího dělení pojmů a definování dílčích skupin.



Vlastní dělení diferenciacce potom dle Průchy, 2009, s. 53 vypadá následovně:

1. Diferenciacce podle typu školy v rámci stupně vzdělávání.
2. Diferenciacce obsahová (a. členění výuky na větve nebo směry v rámci jednoho typu školy, b. nabídka volitelných předmětů, c. vytváření obsahových variant v rámci jednoho předmětu na téže škole).
3. Diferenciacce podle schopností a výkonnosti nebo zájmu žáků (vytváření homogenních tříd a skupin a vytváření záměrně heterogenních skupin).

Vzhledem ke studiu daného dělení je rovněž nutné vysvětlit pojem *homogenní třída*, to je třída, do níž jsou žáci zařazováni na základě určitého kritéria výběru, zpravidla podle schopností, inteligenční úrovně, učebního tempa nebo učebních výsledků (prospěchu). Složení žáků je pak v určitém aspektu shodné, na rozdíl od situace v heterogenní třídě. (Průcha, 2009, s. 92). *Heterogenní třída*, je složená ze žáků stejného věku bez ohledu na jejich schopnosti a učební předpoklady, je tedy nediferencovaná (Průcha, 2009, s. 90).

Progresivním trendem diferenciacce je *individualizace výuky* (Průcha, 2009, s. 53). Z toho jasně vyplývá, že *individualizace* je součástí, či podskupinou diferenciacce. Což potvrzují (Kasíková, Valenta, 1994, s. 8), kde se uvádí, že samostatně učící se žák je pak jakousi “absolutní“ formou diferenciacce, zejména vnitřní. *Individualizace výuky* je pak vysvětlována jako způsob diferenciacce výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciacce vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků (Průcha, 2009, s. 101).

*Princip individualizace* spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žákovi na základě poznání jeho možností. Neznamená, že všichni zpracovávají individuálně tutéž úlohu. Naopak je vždy těsně spjata s problematikou diferenciacce žáků a jejím smyslem je vytváření takových situací, které každému žákovi umožní nalézt optimální možnosti pro vlastní učení a vzdělávání. Od každého žáka se žádá zvláštní námaha, již je schopen a jež je mu přiměřená (Skalková, 2007, s. 229).

*Vnitřně diferencovaná (individualizovaná) výuka* je jevem, který se odehrává v reakci na to, co učitelé označují jako různé učební předpoklady žáků.

Ve výuce se projevují schopnosti řešit zadané učební úlohy a jsou posuzovány podle rychlosti, s jakou žáci reagují na podněty učitele. (Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál, Walterová, 2011, s. 238).

K tomu, aby se každý z vysvětlovaných pojmů zrealizoval, je potřeba další nezbytný soubor jednání a to *individuální přístup*. Ten se projevuje jako respektování specifické vlastnosti jednotlivých žáků, např. individuální styl učení nebo tempo učení. To je při naplnění běžných tříd v praxi stěží proveditelné. Je však uskutečňován v některých typech alternativních škol, ve speciálních školách a ve speciálních třídách (Průcha, 2009, s. 101).

V souvislosti se všemi výše zmíněnými pojmy vyvstává i pojem následující. Nelze totiž účinně praktikovat diferencovanou a individualizovanou výuku bez *individualizovaného hodnocení*. To porovnává výkon jedince na rozdíl od normativního hodnocení a kritériálního hodnocení s jeho vlastním předchozím výkonem, to znamená, že se zaměřuje na to, zda došlo ke zlepšení (nebo zhoršení) (Průcha, 2009, s. 101).

Soubor charakteristik, jež jsou nazývány *individuální zvláštnosti žáků*, tvoří jednotlivosti, jimiž se žáci navzájem liší a které mohou ovlivnit jejich chování, prožívání a učení. Může jít o zvláštnosti biologické i genetické (věk, pohlaví, vývojové stadium, zdravotní stav), psychologické (integrita osobnosti, temperament, emotivnost, kognitivní styl, styl učení, motivace, tvořivost atd.), sociokulturní (etnická příslušnost, sociální zázemí, kulturní rozhled, dosavadní životní zkušenosti), pedagogické (délka a typ absolvované školní docházky, úroveň vzdělanosti, vychovanosti atd.), životního stylu (denní režim, sportovní aktivita, konzumování alkoholu, drog, kouření aj.) (Průcha, 2009, s. 102).

Po vymezení základních pojmů je zcela očividné, že individuální přístup ve škole je dnes nezbytností. V současnosti se ve školách objevuje čím dál více individuálních zvláštností žáků, které si vyžadují adekvátní reakce učitelů. Určitou záruku značné míry diferenciaci a individualizace hlásají např. alternativní školy a školy praktikující různé, na individuum zaměřené pedagogiky.

Pro jasnější představu o tom, jak by měla diferenciaci a následná individualizace vypadat, je potřeba podrobněji tyto jevy definovat a následně uvést některé příklady škol, kde jsou efektivně aplikovány.

## 4 DIFERENCIACE

Definice pojmu jakožto hesla byla podána již výše. V této kapitole bude však tento jev popsán podrobněji, komplexněji, z více úhlů pohledu a se zaměřením na některé problémy či obavy, které mohou v souvislosti s diferenciací vyvstat. Diferenciaci výuky lze provádět, ale nemělo by být opomínáno, že škola by měla být vystavěna tak, aby reagovala na žákovskou diverzitu. Zároveň by ale škola měla stále dbát na kvalitu vzdělávání (Kasíková, Straková, 2011, s. 10). Škola, potažmo vyučující, by měli brát v potaz rozdílnosti skupinových a individuálních charakteristik žáků na straně jedné a závazkem k rovným vzdělávacím příležitostem ve společnosti pluralitních hodnot, záměrů, standardů na straně druhé (Kasíková, Straková, 2011, s. 11). Což znamená, že žádný žák by neměl strádat ani se obohacovat na úkor jiného žáka v dané vzdělávací skupině.

Ve zmíněné publikaci *Diverzita a diferenciaci v základním vzdělávání*, Kasíková, Straková, 2011, se autorky zaměřují zejména na druhý stupeň základního vzdělávání, kde zasazují vývoj v této úrovni vzdělávání do širšího historického a společenského kontextu a poskytují vhled do motivací jednotlivých aktérů a do problémů, které provázejí volbu vzdělávací dráhy v tomto období.

Razí teorii o tom, že žáci v heterogenních kolektivech by se měli vzdělávat tak, aby se každý z nich maximálně rozvíjel a diverzita takového kolektivu by měla být využita jako příležitost ke kvalitnějšímu a rozmanitějšímu učení žáků (Kasíková, Straková, 2011, s. 11). Za podmínek komplexně pojatého tématu diferenciaci lze vytvořit protiváhu stavu, kdy jsou akcentováni jednotlivci, často vytržené souvislosti, nazírané a izolované, povrchové soudy (Kasíková, Straková, 2011, s. 12).

Je nutno si uvědomit, že i diferenciaci má určité vnitřní dělení a vlastní strukturu. Základním dělením je rozdělení na diferenciaci vnější a vnitřní.

Začneme diferenciací vnější, kterou lze provádět institucí, tzn. základní školou nebo např. prostřednictvím víceletých gymnázií, kde lze žáky diferencovat typem dané instituce. V souvislosti s tím často vyvstávají obavy ohledně víceletých gymnázií, kam odcházejí většinou žáci nejschopnější a tím pak klesne celkový standard výsledků třídy.

V rámci vnější diferenciacie může k diferenciaci dojít i prostřednictvím homogenních tříd, kdy dochází k diferenciaci v rámci jedné školy. Třídy jsou v takovém případě homogenní z kvantitativního hlediska nebo z kvalitativního. Kvantitativně rozdělené skupiny jsou rozděleny buď stabilně (stále) nebo nestabilně (pouze na určité předměty za účelem zvláštní péče, zejména o slabší žáky. Na druhé straně homogenní třídy dělené z hlediska kvalitativního se většinou skládají z dělení formou volitelných předmětů nebo formou dělení dle náročnosti různých paralelek jednoho předmětu (Kasíková, Valenta, 1994, s. 9).

Zajímavostí ovšem je, že výzkumy zabývající se učebním pokrokem stejně disponovaných žáků v různých vzdělávacích větvích potvrdily, že rozdělování žáků do různých větví podle výkonnosti neovlivňuje celkový průměrný výsledek. To znamená, že vnějším způsobem diferencované vzdělávání není efektivnější než vzdělávání společné. Žáci v lepších skupinách se naučí více a žáci v horších skupinách se naučí méně (Kasíková, Straková, 2011, s. 29).

U vnější diferenciacie se často objevuje nesprávný způsob rozřazení, takže se žáci nenacházejí ve skupině, která by odpovídala jejich vlastní výkonnosti. Dále žáci většinou skupiny nemění a to ani v případě, že dojde k změnám v jejich výkonnosti. Zároveň bylo zjištěno, že ve chvíli, kdy je dítě přesunuto do „vyšší“ skupiny, jeho výsledky se zlepšují. Naopak přesune-li se dítě do skupiny výkonově „nižší“, jeho výsledky se zhoršují (Kasíková, Straková, 2011, s. 30).

V heterogenitě je spatřován prostředek k zajištění toho, že všem žákům, bez ohledu na jejich socioekonomické zázemí nebo jejich akademické schopnosti, je umožněn přístup k vysoce kvalitnímu kurikulu, učitelům a materiálovým zdrojům (Kasíková, Straková, 2011, s. 31).

V praxi se často můžeme setkat se strachem a obavami z heterogenních skupin. A to zejména kvůli tomu, že by žáci mohli postrádat výhody spojené s umístováním do vyšších výkonových skupin (Kasíková, Straková, 2011, tamtéž).

Druhou větví diferenciacie je diferenciacie vnitřní. V současnosti se hledají různé způsoby a cesty k vnitřní diferenciaci. Tyto cesty by měly směřovat k tomu, aby byl učitel a škola schopni pomoci všem žákům. Zároveň je kladen důraz na to, aby byly eliminovány prvky diskriminace u některých z nich.

Diskriminace se může objevit u žáků např. ze znevýhodněného sociálního prostředí nebo u žáků méně nadaných apod. Jedna z možností, která se objevila ve druhé polovině 20. století a byla ověřována v USA, je organizační forma systému velkých a malých tříd (viz kapitola Individualizační systémy).

Další přístup, tzv. Dynamická diferenciacce bere jako první v potaz fakt, že ačkoli mají všichni žáci stejné podmínky, stejného učitele, který vyučuje všechny ve stejném tempu, ne všichni se učí stejně rychle. Tento výukový styl dbá na další, žáky ovlivňující činitele, jako jsou např. kognitivní, emocionální a sociální a jiné okolnosti. Není tedy možné volit jedno jediné řešení a způsob výuky všech žáků. Právě proto vyžaduje od vyučujících otevřenost a značnou pestrost a práci s dynamikou a zároveň následně předpokládá tvořivou a samostatnou činnost žáků (Skalková, 2007, s. 232).

Vnitřní diferenciacce ve výuce může rovněž probíhat formou homogenních kvalitativně nebo kvantitativně dělených skupin. Jsou možné různé způsoby sestavení skupin. Dále se žáci mohou vzdělávat buď individuálně, nebo kooperativně. Přičemž může být dané uspořádání skupin využito v některých nebo i ve všech předmětech naprosto účelově. Během diferenciacce „pracovními družstvy“ žák přechází na každý předmět do jiné účelově sestavené skupiny nebo třídy. Vedle těchto rozdělení by mělo být přihlédnuto k vlastnímu názoru žáka a tím pádem brát ohledy na jeho vlastní volbu, některé systémy mohou být částečně volitelné a některé systémy mohou být kompletně volitelné (Kasíková, Valenta, 1994, s. 9, 10).

Poslední zmíněnou formou vnitřní diferenciacce bude individualizace neboli diferenciacce individualizací. Individualizace se může v hodinách jevit jako částečná nebo formou elementárních variant (např. samostatná volba tématu samostatné práce) nebo formou pomoci jiné osoby ve chvíli, kdy se pomáhající osobě nezdá proces učení zcela v pořádku. Jednou z variant je i výuka, kdy si žák učivo osvojuje samostatně. Žák se tak může vzdělávat nárazově, popřípadě pravidelně, pokud se jedná o jednu z forem výuky. V případě, že se jedná o individualizaci úplnou, se žák učí samostatně jen v některých předmětech nebo ve všech předmětech (Kasíková, Valenta, 1994, s. 11). Podrobněji bude o individualizaci pojednáno v následujících kapitolách.

## 5 CESTA K INDIVIDUALIZACI VE VÝUCE

V úvodu této kapitoly je nutné vysvětlit pojmy, na jejichž základě probíhal vývoj diferenciaci a individualizace. Prvním pojmem je rovnost považovaná za princip tvorby nebo regulace sociálních vztahů mezi různými sociálními skupinami nebo jednotlivci na základě určitých kritérií, podle nichž jsou v dané konkrétní epoše lidé pokládáni za sobě rovné (Váňová in. Kasíková, Straková, 2011, s. 36). Dalším příbuzným pojmem je rovnostářství, definováno jako sociální učení a zároveň hnutí za nastolení sociální rovnosti vycházející z myšlenky, že všichni lidé mají něco společného a tím jsou si rovni (Váňová in. Kasíková, Straková, 2011, s. 36). Posledním výchozím a zcela stěžejním pojmem je rovná příležitost, kterou lze chápat jako reálnou existenci stejných příležitostí pro osobní realizaci, příp. pro rozvoj osobnosti, a to jako celku či určité jednotlivé stránky lidského individua (Váňová in. Kasíková, Straková, 2011, s. 36).

Tyto pojmy byly klíčové, protože ve chvíli, kdy byly dány do souvislosti se školstvím a se vzděláváním, bylo zřejmé, že zde vyvstává potřeba reformy. Vzrostla potřeba eliminovat prvky monarchie. Někteří reformátoři cítili právě tuto potřebu a snažili se jí docílit, nicméně zažitý standardy bylo těžké změnit. K této změně vedla a možná stále vede dlouhá cesta (Váňová in. Kasíková, Straková, 2011, s. 37).

Individualizace je jedna z neaktivnějších inovací minulých desetiletí. Skutečný historický počátek tradice individualizace je kladen na přelom 19. a 20. století (nutno však podotknout, že kořeny tohoto konceptu mohou dosahovat až k Janu Ámosu Komenskému (Kasper, Kasperová, 2008, s. 10-18)). Přičemž tato tradice pochází z pojetí vzdělání, které chce vycházet od dítěte. V tomto období začaly být oceňovány osobnosti schopné jednat, tvořit, řešit problém, prožívat, komunikovat atd. Poznatky přestávají být cílem, ale začínají se měnit v prostředky k tomu, aby se každý rozvinul ve všech složkách své osobnosti. Novým cílem je uspět nejen ve složce pamětní, ale i v životní. Výchova je pojmána jako rozvoj myšlenkových operací, mravního charakteru, vůle a citů. Takováto výchova má každého člověka, i mladého, plně respektovat a brát ohled na jeho individuální specifika. Švédka E. Keyová označila v roce 1900 budoucí století za století dítěte (Vališová, Kasíková, 2011, s. 153).

Tyto úvahy byly na přelomu 19. a 20. století podpořeny individuální psychologií, která se zabývá hledáním jiné stejnorodosti. Je sledováno, že stejně staré děti se ve stejných podmínkách neučí stejně rychle. A. Binet udává jiné dělicí kritérium a tím je inteligenční kvocient. Ani toto dělení ale nepostihovalo každé dítě v celé jeho jedinečnosti.

V českém kontextu se tímto tématem zabýval nejvíce školský reformátor z období nejen první republiky, ale i z období poválečného Václav Příhoda. Tento reformátor razil zprvu teorii, že je to právě rovný přístup ke vzdělávání, který zlepší situaci napříč celou společností. Z tohoto poznatku by pak plynulo, že je zcela v zájmu společnosti samotné, aby takovou změnu prosadila. Autor chtěl uplatněním jeho teorie dosáhnout zlepšení společenských poměrů a eliminace negativních společenských jevů. Usuzoval, že toho lze docílit touto reformou a soustředěním se na vzdělávání.

20. a 30. léta 20. století byla obdobím hledání individualizované školy (Vališová, Kasíková, 2011, s. 155). K mírnému zlepšení situace došlo během 30. let 20. století, kdy se vzdělávací obsahy nižších středních škol přiblížily školám měšťanským (Váňová in. Kasíková, Straková, 2011, tamtéž).

Po druhé světové válce se mění společenské podmínky. Podněty socialistické školy byly hledány jinde než v předválečných tendencích ve vzdělávání. Téma individualizace se navrácí až na počátku devadesátých let 20. století, kdy došlo ke změně společenského kontextu (Vališová, Kasíková, 2011, s. 155). Dochází k posunu vzhledem k vnímání diferenciaci. Ta se stává nezbytnou, jelikož jednotné školy a rovných vzdělávacích příležitostí bez ní docílit nelze. Příhoda sám se však přeorientoval z diferenciaci kvantitativní na diferenciaci kvalitativní. Pojatou zejména formou např. volitelných předmětů. Nicméně tehdejší ministr školství Zdeněk Nejedlý vytváří nový koncept školy jednotné, ale nediferencované. Na základě toho Příhoda odchází z ministerstva.

Po komunistickém puči v roce 1948 byl přijat nový školský zákon o jednotné, nediferencované škole, konkrétně 21. 4. 1948. Tento model pak fungoval v Československu v podstatě až do roku 1989. Takový model nevytvářel školu rovných šancí, jelikož nebyl brán zřetel na jednotlivá specifika žáka. Škola kladla na všechny žáky stejné požadavky. Současně s tímto modelem bylo zavedeno i bezplatné vzdělávání. Na základě výzev k eliminaci přetěžování žáků a

ke zlepšení forem a metod výuky došlo k drobným ústupkům a to k vytvoření škol s prohloubenou výukou určitých předmětů např. jazyků, matematiky apod. Nově se začala definovat i kritéria pro přijetí na střední školy, převážně na prvním místě stála politická angažovanost, poté přijímací zkoušky a doporučení ze základní školy (Váňová in Kasíková, Straková, 2011, s. 42).

V roce 1989 byl převrat v oblasti školství přijat s nadšením. Očekávalo se, že nový režim napraví staré křivdy a vyvede vzdělávání z krize. V roce 1990 je zrušena jednotná škola a vznikají víceletá gymnázia jako vnější diferenciacie na úrovni 2. stupně základního vzdělávání. Víceletá gymnázia vnesla vlnu zájmu, zejména kvůli své vybavenosti. V počáteční fázi měla víceletá gymnázia dvojnásobek normativu na žáka od státu oproti ostatním školám, které vzdělávaly žáky na druhém stupni (Váňová in Kasíková, Straková, 2011, s. 45).

Ke změně postoje došlo až se změnou ministra školství. Eduard Zeman podpořil evropské pojetí integrovaného nižšího sekundárního stupně. Tato podpora dala prostor tvůrcům Národního programu rozvoje vzdělávání (Bílé knihy) v roce 2001. Ta si klade za cíl naplnit individuální potřeby žáků a to jak žáků nadaných, tak žáků znevýhodněných (Váňová in Kasíková, Straková, 2011, s. 47). Tento dokument byl oficiálně vládou přijat v únoru 2001. Při této příležitosti vláda schválila hlavní cíle vzdělávací politiky České republiky. Ty se tak staly závazným základem pro vypracování realizačních plánů. A od roku 2001 bylo doporučeno, aby se přijímali žáci do prvních ročníků víceletých gymnázií jen v omezené míře (Váňová in. Kasíková, Straková, 2011, s. 48).



## 6 INDIVIDUALIZACE VE VÝUCE

Předchozí kapitola se nesla v duchu toho, jak se pedagogická společnost k individualizaci dopracovala. V následující bude nastíněno, k čemu tyto historické snahy vedly a jak lze na individualizovanou výuku nahlížet. V první řadě bude pojednáno o formách individualizovaného vyučování, jaké podmínky musí být splněny pro realizaci takové výuky nebo jaké typy, metody a možnosti individualizované výuky jsou ve školách. Dále bude pojednáno o některých individualizačních principech, individualizovaném hodnocení a individuálním tempu a etapách učení.

### 6.1 FORMY VYUČOVÁNÍ

Dříve než bude pojednáno o individualizaci jako takové, je v hodné v této souvislosti také vymezit organizační formy vyučování. Tyto formy mají totiž nemalý vliv na míru diferenciací a individualizace ve výuce.

Frontální výuka je taková forma, kde učitel řídí činnost celé skupiny současně. Proces učení zde probíhá převážně individuálně. Co se komunikace týká, převažuje zde dvousměrné spojení a to mezi učitelem a žákem.

Skupinová forma výuky se naopak vyznačuje jak komunikací mezi žákem a učitelem, tak i komunikací žáků navzájem. Skupinová forma vyučování je základem kooperativního učení.

Individuální forma vyučování je pak opakem obou forem předešlých. Učitel pracuje s jednotlivcem nebo velice malou skupinou. S touto formou výuky se většinou lze setkat např. ve školách umělecky zaměřených, jazykových školách, v případech intervence pro slabší žáky apod. Jedná se o formu vyučování velice intenzivní a účinnou.

V individualizovaném vyučování řeší žáci často zadané úkoly samostatně. Řízení učební činnosti je zprostředkováno učebním úkolem. Žák tak pracuje podle svého tempa, individuálních možností a individuálních přání. Během individualizovaného vyučování dochází k redukci komunikace vůbec.

Rovněž zde nelze opomenout hledisko časové a prostorové organizace výuky. Časovým hlediskem je míněn rozvrh žáků, organizace každého jednotlivého dne, každého týdne i školního roku. Organizací výuky mimo prostory školy se rozumí např. exkurze, výlety, besedy nebo naučné přednášky (Vališová, Kasíková, 2011, s. 174-175).

## 6.2 MOŽNOSTI INDIVIDUALIZACE A DIFERENCIACE V SOUČASNÉ ŠKOLE

Je nutné znovu zmínit, že při individualizaci ve výuce jde o přizpůsobení náročnosti školní práce, především ale učiva a vyučovacích postupů, individuálním možnostem žáka tak, aby vyučování bylo co nejúčinnější. Nejsnazším výkladem individualizace je definovat ji jako didaktický princip individuálního přístupu k žákům, který patří k základním pravidlům vyučování (Filová, 1992, s. 38).

V tomto směru lze zmínit dva základní individualizační principy. K naplnění těchto principů lze dojít mnoha způsoby, přičemž každý ze způsobů může být orientován na jiný princip. Individualizace ve škole a ve výuce pak většinou znamená skloubení několika způsobů, jak těchto principů dosáhnout.

Prvním zmiňovaným principem je *Princip zvládnutého učení*. Dle tohoto principu má mít každý žák šanci dosáhnout daného výukového cíle nezávislou a odlišnou cestou. To v praxi znamená, že žáci pracující pomaleji, mají právo mít více času na dosažení cíle. Těmto žákům jsou poskytovány, v případě potřeby korekce jejich postupů, různé vyučovací prostředky, které budou přizpůsobeny jejich vlastním schopnostem a učebním stylům.

Druhý princip - *Princip kontinuálního pokroku v učení* klade důraz na to, že by se žák měl neustále pohybovat k novým učebním požadavkům. Měl by tak činit proto, aby dosáhl všeho, čeho je v jeho silách v určitém času, prostoru a podmínkách dosáhnout. Znamená to pak, že by učitel neměl nechat rychlejší a motivovanější žáky čekat na žáky pomalejší. Neměl by je nechat ani ztrácet čas tím, že budou dokola opakovat úkoly, které již zvládli (Kasíková, Dittrich, Valenta in Vališová, Kasíková, 2011, s. 155).

Možností individualizace je mnoho, zde budou uvedeny tři základní typy (individualizace školou, individualizace uvnitř školy, individualizace v rámci třídy).

Individualizace (diferenciace) školou vypadá tak, že dochází k oddělení žáků různých typů, schopností a dovedností do různých typů škol. Kritéria pro dělení jsou různá, může se jednat o kritéria fyzická, intelektuální, míru nadání, zaměření na budoucí kariéru apod. Jedním z nejběžnějších příkladů individualizace (diferenciace) školou probíhá formou víceletých gymnázií. (Kasíková, Dittrich, Valenta in Vališová, Kasíková, 2011, s. 156).

Individualizace uvnitř školy probíhá formou diferenciací stejnorodými třídami, která podléhá buď kvantitativním, nebo kvalitativním kritériím (viz výše), (Kasíková, Dittrich, Valenta in Vališová, Kasíková, 2011, 157).

Individualizace skupinami uvnitř jedné třídy je prováděna vytvářením podskupin v rámci třídy. Každá skupina má odlišný výukový program, např. dělení dle obtížnosti na skupiny A, B a C. Přesuny v rámci těchto skupin nebývají náročné z hlediska organizačního, ale spíše s ohledem na to, že si tento typ individualizace žádá značnou změnu charakteru vyučování. Žáci mohou pracovat individuálně nebo ve skupinách. Oba způsoby práce umožňují žákům pracovat podle jejich individuálních potřeb a možností. Problémy, které zde vyvstávají, jsou technického rázu. Je potřeba důkladně promyslet, podle čeho žáky seskupovat a jak je diagnostikovat pro kterou určitou skupinu. Z hlediska problémů sociopolitických je k zamyšlení, zda se nejedná o jistou formu diskriminace.

Ve chvíli, kdy se jakákoli škola rozhodne jít cestou individualizace (což dnes je, nebo by mělo být naprosto obvyklým jevem), je nezbytné mít dobře promyšleno její zabezpečení a to jak personální, tak materiální. Personální zabezpečení je důležité. V individualizované výuce může být využito týmové vyučování (mělo by docházet k pravidelné spolupráci pedagogů), pomocného personálu (tím mohou být rodiče nebo starší žáci), popřípadě specialistů (specialisté na určitá specifika žáků), kteří se mohou na vyučování podílet. Materiálním zabezpečením se pak rozumí různé pomůcky, učebnice, výukové texty, videa, hry apod. (Kasíková, Dittrich, Valenta in Vališová, Kasíková, 2011, 158).

### **6.3 TYPY INDIVIDUALIZACE**

Následující typy individualizace lze využít jednotlivě nebo je lze zkombinovat. Individualizaci lze provádět volbou výběru učiva. Žáci si v takovémto případě mohou vybrat volitelné předměty nebo semináře. Dále lze využít doplňujícího vyučování, kde se jedná o doplnění učiva pro žáky, kteří vykazují nadstandardní zájem o dané učivo. Rovněž je možné žáka umístit do středu učebních jednotek, žák má tak učivo rozděleno do menších celků, přičemž obdrží návod, jak s učivem pracovat. Vedle těchto typů individualizace lze ještě zmínit např. individualizační „matching“. Práce s tímto žákem pak vypadá tak, že

dojde k propojení vyučovacího stylu s učebním stylem žáka. Učitel v tomto případě přizpůsobuje styl výuky například tomu, jestli je kognitivní styl vizuální nebo reflektivní apod. (Kasíková, Dittrich, Valenta in Vališová, Kasíková, 2011, s. 159).

Neméně důležité je i to, jakým stylem individualizaci provádět a to nejen z hlediska osobnosti učitele. Tomu by mělo být jasné, na čem v učivu záleží nejvíce. Učitel by měl rozumět odlišnostem žáků, měl by je oceňovat a stavět na nich. Dále by měl přizpůsobit obsah a proces vzdělávání žákově připravenosti a zájmům. Měl by dbát na to, aby byli všichni žáci účastni na seriózní práci a aby probíhala spolupráce mezi nimi a učitelem. V tomto stylu výuky je cílem především maximální růst a individuální úspěch žáka (Tomlinsonová in Kasíková, Straková, 2011, 234).

Jestliže učitel přistoupí k individualizaci vyučování, musí změnit nejen přístup k učivu, ale i k metodám vyučování, metodám prověřování a hodnocení, k etapizaci vyučování i k tempu učení.

#### **6.4 UČIVO A DIFERENCIACE (INDIVIDUALIZACE)**

Diferenciací učiva se v tomto směru rozumí omezení priority vědomostí jako složky učiva na úkor zvýšení významu vztahů (jednotlivých učebních jevů) a činností.

Otázkou tedy je, jak provést takovou diferenciaci učiva. Jednou z cest by mohlo být stanovení minima. Minima takového, které bude vyhovovat standardům i představám učitele. Stanovení minima by nemělo probíhat velkoplošně např. napříč státem nebo napříč jednou velkou školou. Jedná se spíše o jednoho konkrétního učitele a jeden jeho konkrétní předmět. Minima lze stanovit cestou analýz již existujících učebnic, studiem odborných časopisů a popřípadě prostřednictvím konzultací s odborníky. Při jeho stanovování nesmí být ale opomenut fakt, že se jedná o minimum z úhlu pohledu dospělého člověka. Je proto nutné zohlednit i to, co je únosné pro žáka, jakožto pro dítě. Tabulace pojmů by pak měla být provedena zejména s ohledem na užitečnost a obecný kulturní význam pojmu.

Ze stránky věcného pohledu se může důkladně prozkoumat učební materiál prostřednictvím zjištění frekvence slov (jazyky) nebo tabulací pojmů (naukové předměty).

Už docent S. Velínský stanovil jednotku základního učiva, tu nazval *učebním faktem*. Dle jeho názoru se jedná o každý jednotlivý poznatek, na který je možné se zeptat otázkou. V. Příhoda pak uvádí, že se nejedná o jednotky, ale o jednotlivé vztahy (Kasíková, Valenta, 1994, s. 13).

Za těchto okolností je možné použít v praxi systém tří vzdělávacích skupin A, B, a C přičemž vzdělávací obsah skupiny C je srovnatelný s minimem. Druhé dvě skupiny (kde je předpoklad např. rychlejších či motivovanějších žáků) by tak mohly mít prostor pro rozšíření obzorů po absolvování nezbytného minima.

Jak již bylo uvedeno dříve, dochází v tomto systému k omezení priority vědomostí a ke zvýšení významu vztahů a činností. Vztah je určitá souvislost, která umožňuje pochopení a činnost neznamena jen např. výrobu přáníčka, ale i naplánování strategie, řešení problému, pozorování nebo dovednost vést rozhovor.

Zde je důležité pracovat se zkušeností jako se souborem racionálních, emocionálních, logických, intuitivních, postojových i technologických vztahů k určité věci nebo osobě (Kasíková, Valenta, 1994, s. 14). Tento koncept je spojován s vnitřní diferenciací - individualizací. Žák je tak vždy alespoň nějakou dobu odkázán na to, že se učí úplně sám a to prostřednictvím své vlastní činnosti. V případě, že si v daném čase žák nebo skupina takto osvojují učivo samostatně, je nezbytné upravit tzv. učební jednotky (Kasíková, Valenta, 1994, s. 14).

Jevem, nad kterým se lze rovněž zamyslet v souvislosti s individualizací ve výuce, je konsolidace učiva. Jedná se konkrétně o záležitost obsahu vyučování a o rozvrh vyučování. Je zde připustitelná varianta, kdy se žáci v rámci jednoho pololetí věnují např. ne dvanácti, ale šesti předmětům, ale ve větším časovém rozsahu. Tato varianta umožní vyšší míru dětské koncentrace a dispozice větším množstvím času pro jednotlivé předměty, což následně umožňuje využívat více aktivizujících metod. Zároveň je evidentní větší prostor pro kladení důrazu na činnostní učení, což samo o sobě může usnadnit diferenciaci.

V individualizovaném systému by probíhala tato konsolidace podle vůle žáka a žák sám má možnost si v určitém čase seskupovat učivo.

Co se týká globalizace a koncentrace, existují dvě cesty. První je cestou předmětovou, kde se nabízí studium jednotlivých disciplín z různých úhlů pohledů (např. dějepis nejen v kontextu historickém, ale i například geografickém, dějiny se odehrávají na určitém místě).

Autor druhé cesty, O. Dercoly, ji spatřuje ve studiu jednotlivých celků v globalizaci. Vychází z předpokladu, že dítě vnímá celky jako celistvé (např. metoda globálního čtení, děti se učí číst dříve celá slova než jednotlivé hlásky). Koncentrace ruší hranice mezi tématy a je potom způsobem, jak uvádět globalizaci do praxe ve vyučování (Kasíková, Valenta, 1994, s. 17).

## **6.5 METODY DIFERENCIACE- INDIVIDUALIZACE**

S vnitřní diferenciací jde ruku v ruce změna metod výuky. Nejedná se o úplné vyloučení hromadného výkladu, ale je zde jasný předpoklad hromadné diskuze ve třídě. Nezbytností je implementovat do výuky podněcující metody. Jedná se o metody podněcující žakovu činnost, metody situační, metody kde žáci uplatní učební problémy, metody kde je využíváno řízeného samoučení. Zmínit v této souvislosti můžeme rovněž programové vyučování a projektovou metodu (Kasíková, Valenta, 1994, s. 17).

### **6.5.1 PRINCIP UPLATNĚNÍ METOD PODNĚCJÍCÍCH ŽÁKOVU ČINNOST A METOD SITUAČNÍCH**

Tento princip staví na tom, že nám nejlépe slouží vědomosti, které si osvojíme sami, podle vlastní vůle. Součástí celého proudu reformační pedagogiky i pedagogiky současné jsou aktivizující metody a zejména v alternativním vyučování. Organizační modely vnitřní diferenciaci a individualizace poukazují na fakt, že žáci se musí učit vlastní poznávací činností. Učí se i tím, že je metoda postaví do určité komplexní dějové situace jako jejího aktéra. V těchto výkladech nemusí výklad vymizet úplně. Je však doplněn či nahrazen vlastní poznávací činností žáků formou činnosti nebo her. Důraz je také kladen na rozvoj motivace, samostatnost, odpovědnost, komunikaci, jednání s druhými a na prožitek situace (Kasíková, Valenta, 1994, s. 18).

### **6.5.2 PRINCIP UPLATNĚNÍ UČEBNÍCH PROBLÉMŮ**

Druhý princip velice úzce souvisí s prvním zmíněným. Žák se může v tomto případě svou vlastní činností učit i oblasti látky určené k mechanickému osvojení. Tyto činnosti úplně vyhovují i učení cestou řešení problému.

Problém je v této oblasti definován jako určitá životní situace, na kterou je třeba zareagovat. Jedná se o uvědomění si toho, co vlastně žák neví, k tomu, aby problém vyřešil nebo odpověděl na otázku, musí vyvinout úsilí a tak se rozvíjet. Žák má prostor hledat vlastní cesty k řešení problému a tím je podpořen jeho individuální styl učení. Tento princip je možné využít i ve skupinové práci, kde si žáci hledají každý svou individuální cestu k řešení, aniž by tím přestali řešit problém jako celek. Řešení problémů nemá jen vzdělávací charakter, ale i výchovný potenciál (Kasíková, Valenta, 1994, s. 18).

#### 6.5.3 PRINCIP UPLATNĚNÍ ŘÍZENÉHO SAMOUČENÍ

Vychází z předpokladu, že ačkoli se žák učí sám, je méně osamělý, než v hromadném vyučování. Je totiž osloven zadáním práce, návodem a instrukcí. Samoučení musí mít řád a jasně daná pravidla, zároveň však poskytuje jistou míru volnosti. Jedná se o práci, o činnost, která vede k osvojení určitého poznatku.

Instrukce učitele musí obsahovat v první řadě oslovení a motivaci, téma a jasně formulovaný cíl, pracovní úkoly a učební problémy. Dále také pracovní postupy, pomůcky, množství času, kritéria hodnocení a autotest, díky kterému si žák sám pro sebe ověří, jak pracoval (Kasíková, Valenta, 1994, s. 19-20).

#### 6.5.4 PROGRAMOVÉ UČENÍ A PROJEKTOVÁ METODA

Oba tyto pojmy jsou zde spíše tématy okrajovými, ale i zde lze individualizaci poměrně dobře využít. Programové učení je styl výuky, v němž je učivo rozděleno do nejmenších možných kroků - jednotek. Každá z nich je kombinací jedné informace a jednoho úkolu. Jednotky jsou na listech zapisovány jedna po druhé, ale nejsou v logickém pořadí (Kasíková, Valenta, 1994, s. 22).

Z principu globalizace, koncentrace a problémovosti vychází Projektová metoda. Není sice výhradním výstupem individualizovaného učení, ale obecně je účelným zapojením individuality dítěte do řešení určitého problému. Dítě tak získává různorodé zkušenosti poznávací, sociální a mravní, učí se tak různým vědomostem a dovednostem. Téma projektu většinou vnáší učitel, není však výjimkou, že téma vnesou i žáci sami, dle jejich vlastních zájmů (Kasíková, Valenta, 1994, s. 23).

## 6.6 INDIVIDUALIZOVANÉ HODNOCENÍ

Hodnocení je vyjádřením výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k naplánovanému cíli vyučování. Mělo by odpovídat charakteru vyučování. Pokud je vyučování zaměřeno na osvojování vědomostí, je hodnocen spíše momentální výkon žáka a stav jeho vědomostí. Ve vyučování, ve kterém je kladen důraz na rozvoj osobnosti žáka, je hodnocen spíše proces činnosti žáka a jeho úsilí. Zajišťování výsledků s tím přímo souvisí. V prvním typu převažuje zkoušení, v druhém zmiňovaném typu je hodnotící škála pestřejší a osobnější. Dochází ke spolupráci učitele a žáka.

O tomto tématu podrobněji pojednává Národní program vzdělávání v České republice, zvaný Bílá kniha a Rámcový vzdělávací program. Oba tyto dokumenty směřují k celoživotnímu učení žáka, k obecným vzdělávacím cílům a ke klíčovým kompetencím (viz kapitola Individualizace v zákoně České republiky). Můžeme zmínit dvě funkce hodnocení žáka a to informativní a formativní (hodnocen stimuluje osobnost žáka). V dřívějších dobách byly prostředky hodnocení převážně zkoušení a klasifikace, málokdy se hodnotil proces učení jako takový (Dvořáková in Vališová, Kasíková, 2011, 249- 250).

Klasifikovat znamená označit známkou momentální výkon. Na druhé straně hodnotit znamená vidět a posuzovat komplexně osobnost žáka, jeho vlastnosti, zaměření, schopnosti, potřeby, možnosti a perspektivy jeho rozvoje (Dvořáková in Vališová, Kasíková, 2011, s. 251).

Možností hodnocení je mnoho. Hodnocení lze provádět prostřednictvím didaktických testů, slovního hodnocení nebo sebehodnocení. Současné tendence tíhnou ke komplexnímu hodnocení žáka, k vtahování žáka do procesu hodnocení, k zrušení klasifikace nebo alespoň ke zrovnoprávnění klasifikace a slovního hodnocení (Dvořáková in Vališová, Kasíková, 2011, 254).

Už dříve bylo řečeno, že ve chvíli, kdy se mění vzdělávání, je nutnost změnit i vzdělávací metody. Navíc je rovněž nezbytné změnit charakter prověřování znalostí. V průběhu času se hodnocení individualizuje čím dál tím více. Žák je spíše hodnocen ve vztahu ke svým možnostem, ke svému osobnímu rozvoji a k pokroku než s ohledem na průměrný výkon třídy. Učitel si vytváří čím dál tím více prostoru pro pozorování žáka při samostatné práci. Během různých činností se projevuje žákova osobnost z různých stránek. Učitel je tak v momentu hodnocení vybaven větším množstvím diagnostických poznatků. Tyto poznatky



mu dávají prostor pro lepší korigování přístupu k dítěti. Hodnotí skutečnou práci dítěte a ne pouze jeho vědomosti. Výhodou je, když žák ví kdy a z jaké látky bude zkoušen, mnohokrát určuje čas prověrky sám, dle svého vlastního uvážení.

Hraničně diferencované a individualizované systémy umožňují, aby žák nepropadal. Učí se tak dlouho, dokud své znalosti neposune do „minima“.

Co se týká forem pověřování, ústní zkoušení je přípustné, ale přibývá skupinového a párového zkoušení a to i mezi žáky navzájem. Zkoušení je individualizované, testy prověřují zejména pamětní osvojení základních fakt, pojmů a vztahů. Na četnosti nabývá sebehodnocení. Do pozadí neustupují ani písemné práce, ale jedná se zvláště o slohy a eseje, má-li žák projevit svou individualitu. Některé individualizované systémy odbouraly hodnocení úplně. Naopak někde je pojmáno jako potvrzení o tom, že žák absolvoval dané učivo (Kasíková, Valenta, 1994, s. 25).

Hodnocení nemusí probíhat pouze prostřednictvím známek. Na zvážení učitele je užití procent, bodů, známek, popřípadě užití jiného hodnocení ve studijních a v nestudijních třídách. Otázkou zůstává, jestli by se dvě úrovně hodnocení v rámci jedné školy nestaly prostředkem ke škatulkování žáků. Nutno zvážit i klasické a historicky zakořeněné známkování v rámci pěti stupňové hodnotící škály. Některé individualizační systémy se dopracovaly k tomu, že tradiční klasifikaci zrušily. Takové hodnocení může znamenat potvrzení o absolvování určitého učiva. A mimo jiné může mít i pozitivně motivující charakter pro hodnocené žáky. V literatuře je navrhován klasifikační model klasické hodnotící škály, avšak s indexem. Index by pak měl určovat např., v jaké studijní skupině žák látku absolvoval. Pak je však zcela nevyhnutelný fakt, že jednička ve studijní skupině nemůže být stejná, jako jednička v nestudijní skupině (Kasíková, Valenta, 1994, s. 26).

## **6.7 INDIVIDUÁLNÍ TEMPO A ETAPY UČENÍ**

V této části budou uvedeny další zásady individualizované výuky, tyto zásady mohou platit jak pro jednotlivce, tak pro skupinové vyučování.

V úvodu hodiny by měla proběhnout motivace žáků ke studiu, jasná definice a pojmenování tématu a vymezení studijního cíle. Poté by měl následovat přímý vstup do popsaného tématu, následuje vlastní samostatná práce žáků a její prezentace. V návaznosti probíhá hodnocení samostatné práce a v případě, že

neproběhla v předešlých fázích, tak aplikace daného jevu. Tempo žákovy práce je ovlivněno žákem samotným, učivem a časem vymezeným ke zpracování úkolů. Důležitým prvkem je odstranění nutnosti rychlosti, která navozuje nervozitu. V případě, že je dítě rychlejší a jeho účinnost je vyšší, se může sám věnovat rozšiřování povědomí o dané látce nebo jiným činnostem (Kasíková, Valenta, 1994, s. 27).

Ačkoli je většinou individuální práce časově omezená, některé individualizované systémy umožňují žákům pracovat bez časových nebo předmětových ohraničení. Cílem těchto systémů je i to, aby si žák odnesl maximum vědomostí ze školy a mohl tak doma trávit co nejméně času studiem probírané látky (Kasíková, Valenta, 1994, s. 28). Pro představu budou některé individualizační systémy zpracovány v následující kapitole.

## 7 INDIVIDUALIZAČNÍ SYSTÉMY

V této kapitole budou stručně nastíněny systémy, které využívají různé přístupy k individualizaci.

### 7.1 MASTERY LEARNING (B. S. BLOOM)

B. S. Bloom, profesor pedagogiky na Chicagské univerzitě, koncipoval tuto teorii, v níž odmítal odmítal koncepce, které žáky dělily dle inteligenčního kvocientu. Bloom předpokládá pouze existenci žáků, kteří se učí pomaleji a žáků, kteří se učí rychleji. Jsou pro něj důležité pouze podmínky, ve kterých se žáci učí. Proto navrhuje vyučování, které není nijak omezeno časem, ale pouze vlastním individuálním tempem. V jeho pojetí dosáhnou i slabší žáci vzdělávacích cílů, za předpokladu, že mají dostatek času a četnou zpětnou vazbu (Skalková, 2007, s. 231).

Jedná se o dokonalé nebo také zvládnuté učení. Výsledky tohoto učení souvisí s časem, který žáci pro učení dostanou. Tento systém staví na tom, že určitý výukový standard mohou zvládnout všichni žáci, jestliže mají vhodné podmínky pro učení. Nejdůležitějšími z těchto podmínek jsou čas a zpětná vazba. V tomto systému lze pozorovat růst motivace ke studiu a následné zlepšení žáků.

Po společné výuce zde probíhá zpětná vazba. Ta se týká toho, zda a jaké cíle žák zvládl. Děje se tak prostřednictvím tzv. formativního testu. Před tím, než je otevřena nová tematická jednotka, by měla být rychlejší žákům nabídnuta možnost, věnovat se dalším činnostem. Žáci, kteří požadavky dosud nesplnili, na nich stále pracují.

Z toho vyplývá základní idea tohoto systému, totiž mít dostatek času k učení. Touto cestou lze postupně dojít ke kombinaci základního a stupňovitěho vyučování (podle úrovně žáků). Žáci jsou tak rozděleni do dvou nebo více skupin. Jedna skupina se zabývá osvojováním základního učiva, zatímco druhá skupina (která již osvojení zvládla) má prostor na rozšiřování tohoto učiva a prohlubování poznatků. Nejedná se však o klasické frontální vyučování. Ale o vyučování, které respektuje jednotlivé individuality každého žáka.

Takto diferencované práci ve skupinách by měla být vymezena přibližně třetina času určeného k probírání daného tématu. Po uzavření jednoho celku se

opět všichni spojí v jednu velkou skupinu a všichni společně přecházejí k dalšímu tematickému celku (Kasíková, Dittrich, Valenta in Vališová, Kasíková, 2011, s. 159-160). Hlavní význam této teorie spočívá v překonávání jednostranné orientace ke kognitivnímu aspektu při řešení otázky individualizace (Průcha in. Skalková, 2007, s. 231).

## **7.2 FENI MODEL**

Jedná se o příklad flexibilní diferenciaci a zároveň o model z německých škol o čtyřech úrovních. Hodina je vedena tak, aby podporovala rozvoj žáka. A cílem je dovést žáka k tomu, aby byl schopný si prohlubovat a rozšiřovat učivo na základě kritického a abstraktního myšlení. Zpravidla ti, kdo si své povědomí takto rozšiřují, jsou žáci, kteří ovládají základní učivo bez obtíží. Dále jsou zde tzv. základní žáci, ti se setkávají s menšími obtížemi při osvojování učiva. A nakonec žáci, kteří potřebují intenzivní pomoc. Jedná se o žáky slabé, mající velké potíže s osvojováním učiva a proto potřebují intenzivní pomoc učitele.

Toto pracovní uskupení však není uskupením jediným. Žáci takto pracují pouze po určitou dobu. Určitý čas tráví v základní skupině, na základě výsledků v učení jsou pak rozděleni do skupin. Všichni žáci se sejdou v hromadném vyučování znovu při otevření nového tématu (Kasíková, Dittrich, Valenta in Vališová, Kasíková, 2011, s. 160-161).

## **7.3 MODEL KOMBINACE VELKÝCH, STŘEDNÍCH A MALÝCH SKUPIN**

Základními předpoklady pro funkčnost tohoto modelu je v první řadě 90-120 žáků a větší množství učitelů. V první fázi proběhne hromadný úvod do tématu, poté jsou žáci děleni do heterogenních skupin o cca 35- ti žácích. Zde probíhá doplnění učiva frontální formou.

Následuje příprava na práci individuální, v malých skupinách nebo ve dvojicích, poté jsou všichni žáci přezkoušeni a nově přeskupeni na tři nové homogenní části. V první skupině jsou žáci, kteří učivo nezvládli, ve druhé skupině žáci, kteří zvládli cíle bez větších problémů a ve třetí skupině žáci, kteří si vedli úplně nejlépe. Žákům ze třetí skupiny mohou být poskytnuty doplňující učební materiály a úlohy.

Opět probíhá dělení na menší skupiny, přičemž s těmi nejslabšími pracuje specialista, učitel nebo nejzdatnější žák. Nakonec dochází k závěrečnému přezkoušení. S novým tématem opět vzniká jedna velká skupina. Nutno zdůraznit, že těžiště učení je v tomto případě v malých skupinách (Kasíková, Dittrich, Valenta in Vališová, Kasíková, 2011, s. 161).

#### **7.4 WINNETSKÁ SOUSTAVA**

I tato soustava si klade za cíl rozvoj plné kapacity každého dítěte. Její autoři pracovali dlouho spíše experimentálně, protože se snažili stanovit konkrétní prvky vzdělání, které je dítě schopno si osvojit pro každý věkový stupeň. Značný důraz kladen i na sebekontrolu a na individuální pracovní tempo jedince. To umožňovalo, aby si zdatnější žáci osvojili učivo za kratší dobu. Naopak žáci méně zdatní postupovali pomaleji, ale méně se při tom zdržovali.

V praxi se ale ukázalo, že polovina dětí není schopná pracovat samostatně. Proto zde byla využívána i systematická organizace hromadného vyučování podle vyučovacích hodin, nejen individualizovaná výuka (Skalková, 2007, s. 230).

## 8 INDIVIDUALIZACE V ZÁKONĚ ČESKÉ REPUBLIKY

V této kapitole se zaměříme na individualizaci z pohledu *Školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyš. odb. aj. vzdělávání.*, protože jedna věc je přesvědčení učitelů o možnostech individualizace a druhá, úzce související věc, je zákonné umožnění individualizace. Při zpracování této kapitoly jsem vycházela ze školského zákona, platného k 15.2.2019. Zároveň jsem využila související dokument – aktuální RVP-ZV.

### 8.1 ŠKOLSKÝ ZÁKON

V § 2 je zmíněno, že vzdělávání je založeno na zásadách. Přičemž k první z nich patří rovný přístup každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.

Další zásadou, kterou je nutno zmínit je zohledňování vzdělávacích potřeb jedince. V této zásadě spatřuji potenciál individualizace. Jedním z jejich základních principů je totiž právě brání ohledu na jedince a jeho vzdělávací potřeby.

K zásadě o hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy se vrátíme později. Uvidíme totiž, že vzdělávací programy jsou značně nakloněné individualizaci.

Kromě zásad jsou hned v počátku znění školského zákona uvedeny obecné cíle vzdělávání. K těm patří v první řadě rozvoj osobnosti člověka, k tomu je zapotřebí individuálně rozvíjet každého jedince, protože nejsou dva lidé stejní, natož celá třída.

Na individualizaci lze nahlížet i ze strany žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných dle § 16. U žáků se speciálně vzdělávacími potřebami lze individualizovat prostřednictvím systému podpůrných opatření. Tím jsou rozuměny nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo

jiným podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Tito žáci mají právo čerpat bezplatně podpůrná opatření.

Podpůrná opatření spočívají nejen v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, ale i v úpravě organizace vyučování a zejména pak v úpravě hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení speciálně pedagogické péče. Podpůrným opatřením lze rozumět i užívání různých kompenzačních pomůcek, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (viz níže) nebo využití asistenta pedagoga. Podpůrná opatření lze dělit do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrné opatření prvního stupně škola uplatňuje i bez doporučení školského poradenského zařízení. Zbylá podpůrná opatření může škola přijmout až s doporučením ze školského poradenského zařízení. Všechna podpůrná opatření mohou být udělena pouze s písemným souhlasem zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce.

Vzdělávání nadaných dětí a žáků je ukotveno v § 17. Je dáno, že školy a školská zařízení vytvářejí podmínky pro rozvoj nadaných dětí, žáků a studentů. Rozvoj lze uskutečnit rozšířenou výukou některých předmětů. Je v moci ředitele, na žádost zákonného zástupce, přeradit nadaného žáka do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku. Zároveň by se ve prospěch přerazení mělo vyjádřit i školské poradenské zařízení. Podmínkou pro přerazení je vykonání zkoušek z učiva, které žák nebude absolvovat. Způsob vzdělávání žáků nadaných by měla výuka důsledně vycházet z principů individualizace a vnitřní diferenciacce (RVP-ZV, 2007, s. 105).

Nejvyhraněnější zákonnou formou individualizace je poskytnutí individuálního vzdělávacího plánu dle § 18. Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálně vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Náležitosti individuálního vzdělávacího plánu pak stanoví ministerstvo vyhláškou (další náležitosti spojené s individuálním plánem lze dohledat v § 41).

Mezi práva pedagogických pracovníků dle § 22a patří mimo jiné i využívání metod, forem a prostředků dle vlastního uvážení v souladu se zásadami a cíli vzdělávání při přímé vyučovací, výchovné, speciálně pedagogické a

pedagogicko-psychologické činnosti. A vzhledem k tomu, že cíle vzdělávání jsou, vcelku proindividuálně laděné, by měla být individualizace vcelku možná. Speciálně pedagogická podpora pak musí probíhat s ohledem na to, že se žáci jako jednotlivci ve svých individuálních potřebách a možnostech liší. Na základě těchto odlišností, výuka předmětu speciálně pedagogické péče musí probíhat v souladu s principy individualizace a diferenciací vzdělávání (RVP-ZV, 2007, s. 101).

Povinností pedagogických pracovníků je dle § 22b je mezi jinými i vykonávání pedagogické činnosti v souladu se zásadami a cíli vzdělávání. Zda je podobná spojitost s individualizací jako u § 22a.

Co se týká hodnocení, je diskutabilní, do jaké míry má učitel možnost ze zákona hodnotit dle zásad individualizace. Zejména proto, že dle § 30 jsou pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a studentů školy obsaženy ve školním řádu. Školní řád si však školy spravují samy. Hodnocení je součástí psychosociálních podmínek ve vzdělávacím procesu. Mělo by se jednat o motivující hodnocení. Učitel by měl respektovat individualitu žáků a hodnotit je v souladu s individuálními možnostmi a jejich pokrokem. Dávat žákovi dostatek zpětné vazby a tolerovat chyby a omyly (RVP-ZV, 2007, s. 107).

Dle § 50 může ředitel školy rovněž stanovit takový způsob vzdělávání, který odpovídá možnostem žáka v případě, že se žák nemůže pro svůj zdravotní stav po dobu delší než dva měsíce účastnit vyučování. Nebo může umožnit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu dle § 18.

## **8.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PLÁN**

Jedná se o systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha) je zakotvený v zákoně č. 261/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Přičemž tyto kurikulární dokumenty jsou zaváděny na úrovni státní a školní.

V systému kurikulárních dokumentů představují státní úroveň Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP). Přičemž RVP



obsahuje závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy. Školní vzdělávací programy (ŠVP) pak představují školní úroveň. Podle ŠVP se tak uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

Principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP-ZV) zdůrazňují mimo jiné podporu komplexního přístupu k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování. Předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků. Zde je přímo zakotveno, že by měly být důsledně brány ohledy na individuální potřeby. O tento údaj se tudíž lze opírat za předpokladu, že učitel chce provádět individualizovanou výuku.

Tendence ve vzdělávání, které navazují na RVP-ZV, zohledňují při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků. Směřují k uplatnění variabilnější organizace a individualizace výuky podle potřeb a možností žáků a k využívání vnitřní diferenciaci výuky a k prosazení změn v hodnocení žáků vzhledem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení (RVP-ZV, 2007, s. 2).

### **8.3 POJETÍ A CÍLE ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ**

Základní vzdělávání na prvním stupni je mezi jiným založeno na rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálně vzdělávacími potřebami). Základní vzdělávání na druhém stupni základního vzdělávání pomáhá žákům nejen získat dovednosti a vědomosti, ale i přebírat odpovědnosti za své vzdělávání. Dále by mělo na obou stupních vzniknout podnětné a tvůrčí školní prostředí. Takové, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání a podporuje žáky nejslabší. Zároveň zajišťuje, aby se každý žák skrze výuku přizpůsobenou individuálním potřebám optimálně vyvíjel. A aby se tak stalo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání žáka. Samozřejmě musí být navozeny i ideální podmínky pro vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Ve škole by měla být navozena vstřícná a přátelská atmosféra pro to, aby žáky vybízela ke studiu, práci a činnostem dle jejich zájmu. Také jim poskytuje prostor a čas k aktivnímu učení a k plnému rozvinutí osobnosti žáka.

Žák by měl být hodnocen na základě plnění konkrétních a splnitelných úkolů a na základě posouzení individuálních změn žáka. Pozitivně laděné soudy dávají žákům možnost zažít úspěch a nemít strach z chyb. Naopak žáci by měli umět s chybou pracovat.

Základní vzdělávání usiluje o naplnění několika cílů. S tématem individualizace je spjata zejména zacílení na pomoc žákům poznat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi. A jejich uplatňování spolu s vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní (individuální) životní a profesní orientaci (RVP-ZV, 2007, s. 4-5).

Dalším z cílů základního vzdělávání je postupně rozvíjet klíčové kompetence, které představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Vzhledem k individualizaci je neopomenutelná zejména kompetence sociální a personální. Ta cílí nejen na účinnou spolupráci ve skupině a na podílení se na vytváření pravidel ale i na vytváření pozitivní představy o sobě samém. Tato představa podporuje sebedůvěru a samostatný rozvoj. Žák tak řídí svoje jednání tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty (RVP-ZV, 2007, s. 8).

RVP myslí na individualizaci i při zadávání pokynů k vytváření ŠVP. Jednou ze zásad tvoření ŠVP je umožnění realizace diferencovaného a individualizovaného vyučování. Bohužel však v tomto směru klade důraz pouze na žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a na žáky mimořádně nadané. Ale s ohledem na všechny žáky by měla škola prostřednictvím ŠVP vytvářet předpoklady pro realizaci vzdělávacího obsahu s ohledem na věkové zvláštnosti žáků, a tím postupně utvářet a rozvíjet klíčové kompetence. ŠVP by měl být takový, aby učitelům umožňoval rozvíjet tvořivý styl práce a neomezoval je při uplatnění případných časových a metodických odlišností. Tyto odlišnosti mohou totiž vycházet z konkrétních potřeb žáků (RVP-ZV, 2007, s. 109).

## 9 VÝZKUM PŘESVĚDČENÍ UČITELŮ O MOŽNOSTECH INDIVIDUALIZACE VE VÝUCE

Na základě zpracování problematiky individualizace ve výuce jsem se rozhodla zrealizovat výzkum zaměřený na přesvědčení učitelů o možnostech individualizace ve výuce. Pro tento výzkum jsem zvolila kvalitativní přístup. Ten lze definovat jako proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hloubkových datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu (Švaříček, 2007, s. 17). Dále je nutno brát zřetel na to, že mým záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu (Švaříček, 2007, s. 17).

### 9.1 VÝZKUMNÉ CÍLE

Stanovení výzkumného problému je jedním z klíčových faktorů výzkumu. Výzkumný problém je jev, který se odehrává v sociální realitě a který se zároveň jeví jako problematický. Zpravidla se jedná o problematiku, která by mohla být pro společnost nesrozumitelná (Šed'ová, 2007, s. 64). Mým cílem, jakožto výzkumníka je získat více informací o dané problematice. Z toho důvodu zní výzkumná problematika této diplomové práce následovně: *Přesvědčení učitelů základní školy o možnostech individualizace ve výuce.*

Hlavním cílem diplomové práce je zmapovat přesvědčení pedagogů druhého stupně základních škol o možnostech individualizace ve výuce a její realizace v edukačním procesu. Protože pohledy pedagogických pracovníků se na danou problematiku často různí.

Spolu s výzkumným problémem, musí být nezbytně určen i výzkumný cíl. Výzkumný cíl není jevem univerzálním, nýbrž se zpravidla vztahuje k určité specifické skupině osob ve společnosti (Šed'ová, 2007, s. 62). Na základě výše uvedených poznatků jsem se uchýlila k následující formulaci výzkumných cílů:

1. Výzkumný cíl: Zjistit, co učitelé rozumí pod pojmem individualizace ve výuce.

2. Výzkumný cíl: Zjistit, jak vypadá individualizace ve výuce v jejich osobním podání.

3. Výzkumný cíl: Zjistit, zda se v průběhu praxe změnil postoj učitelů k individualizaci ve výuce.

4. Výzkumný cíl: Zjistit, jaké jsou, dle jejich názoru, možnosti individualizace ve škole, kde působí.

5. Výzkumný cíl: Zjistit, zda vědomě nevyužívají některé prostředky dostupné k individualizaci ve výuce a proč.

6. Výzkumný cíl: Zjistit, kdy a proč se v nich samých zformovala dříve popsaná přesvědčení o individualizaci ve výuce.

Zvolenými cíli se hodlám zabývat, protože vnímám tuto problematiku spíše jako teoreticky popsaný jev. Zajímá mě tedy, jak učitelé vnímají své vlastní možnosti ve vytváření vhodného prostředí pro individualizaci ve výuce. Zda individualizaci vůbec využívají a jak se změnilo jejich přesvědčení v průběhu praxe. Neméně podstatné je to, zda jsou učitelé přesvědčení o smyslu individualizace výuky a zda se snaží porozumět jednotlivým individualitám každého žáka.

## 9.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Ke zjištění optimálních výsledků mého výzkumu jsem zvolila nejen šest výzkumných cílů, ale i šest výzkumných otázek. Výzkumné otázky a výzkumné cíle spolu navzájem korespondují. Úlohou výzkumných otázek je totiž jistá míra zúžení konkretizace výzkumného problému (Šed'ová in Švaříček a kol, 2007, s. 69). Výzkumné otázky tedy v návaznosti na výzkumné cíle znějí takto:

1. Jak učitelé chápou pojem *individualizace ve výuce*?
2. Jakým způsobem učitelé realizují individualizaci ve výuce?
3. Jak učitelé posuzují svůj vývoj v oblasti individualizované výuky?
4. Jaké formy individualizace poskytuje škola, kde učitelé působí?
5. Existuje důvod, proč v některých případech individualizaci ve výuce učitelé nevyužívají?

6. Kdy a proč se v učitelích zformovala přesvědčení o individualizaci ve výuce?

Předpokládám, že odpovědi na takto položené otázky nejlépe osvětlí problematiku individualizace ve výuce z pohledu praktikujících pedagogů. Všechny výzkumné otázky byly zvoleny na základě nejednotnosti pedagogů v dané problematice. Z pohledu žáka i z pohledu kolegyně vím, že se učební styly značně liší a každý pedagog přistupuje ke své profesi svým osobitým způsobem. Otázky tak slouží k identifikaci rozdílů, ale především ke stanovení společných prvků individualizované výuky v jejich individuálním pojetí.

## 10 METODOLOGIE VÝZKUMU

S ohledem na výzkumné cíle jsem zvolila k výzkumu problematiky *Přesvědčení učitelů o možnostech individualizace na základní škole* kvalitativní výzkum založený na polostrukturovaných rozhovorech. Kvalitativním výzkumem se rozumí podrobné a hloubkové zkoumání reality. Daný typ výzkumu se vyznačuje vysokou validitou a zvyšuje šanci porozumění problematice. Ačkoli je validita kvalitativního výzkumu vysoká, nelze jeho výsledky zobecnit v rámci celé společnosti. Naopak reliabilita tohoto výzkumu bývá nízká, jelikož je ovlivnitelná konkrétní, osobní zkušeností respondenta (Olecká a kol., 2010, s. 33).

Pro zkoumání konkrétních jevů je kvalitativní výzkum vhodným prostředkem zejména proto, že umožňuje interpretovat a popsat situaci na základě vyjádření dojmů, pocitů a zkušeností respondentů. Tvorba dat k získání požadovaných výsledků proběhne formou polostrukturovaných rozhovorů. Bude kladen důraz na důkladný a bohatý popis respondentovy zkušenosti. Co se týká rozhovorů, ty budou vždy vytvářeny postupně. Rozhovor bude vždy zrealizován, přepsán a okódován dříve, než proběhne rozhovor následující. Je zde tak poskytnut prostor pro revizi plánu a strategie vedení rozhovoru (Koutná Kostíková, Čermák in: Řiháček a kol., 2013, s. 15).

Proces analýzy začnu u prvního případu a provedu ho u každého případu samostatně a to včetně identifikace témat. Bude tak zachován individuální přístup ke každému jednotlivému případu.

Předpokládám, že se rozhovor bude odvíjet od toho, co považuji za důležité k tomu, co vyvstává spontánně ze strany respondenta. Zvýšenou pozornost pak budu věnovat zejména obrátům a překvapivým momentům v rozhovoru, protože právě ty často skýtají cenná data.

Dále nastíním možný postup analýzy. Rozhovory budu opakovaně číst, popřípadě opakovaně poslouchat nahrávky. Následně text opoznámkuji a okomentuji, zde vyplynou i ty nejmenší detaily prostřednictvím kódování. Následně kódy zobecním a stanovím nadřazené kategorie kódů.

V tuto chvíli se do centra zájmu dostane má vlastní interpretace, protože zde již pracuji s vlastními poznámkami a s mým pojetím zkoumaného jevu. A to zejména proto, že vznikající témata jsou výsledkem vlastní interpretace. V následující fázi budu hledat souvislosti napříč kategoriemi.

Ve chvíli, kdy budou takto zanalyzovány všechny případy, budu hledat vzorce napříč všemi rozhovory. Kontext ostatních případů může rozšířit obzory. Některá témata se tak mohou stát nadřazenými a dát tak prostor se posunout na teoretickou úroveň výzkumu. Vztahy mezi jednotlivými tématy budou tabulkově znázorněny.

Klíčovým jevem ve výzkumu je interpretace dat. Vždy je nutno pamatovat na to, že interpretace je individuální záležitost. Stává se, že jeden text může mít mnoho interpretací, proto je nutné přiznat si, že interpretace je značně ovlivněna mojí osobou a mými zkušenostmi.

Prezentace výsledků bude obsahovat, jak perspektivu témat, tak perspektivu jednotlivých respondentů. Témata převedu do narativní podoby, která bude obohacena o poznámky a citace.

## **10.1 ETIKA VÝZKUMU**

Spolu s kvalitativním výzkumem vyvstává otázka etiky. Etické zásady výzkumu se řídí obecnými principy, kterých by se měl držet i výzkumník. Ve své práci se zavazují k naprostému a důkladnému respektování těchto principů.

### **10.1.1 DŮVĚRNOST**

Princip důvěrnosti zaručuje, že z posbíraných dat nebude nijak a nikomu patrné, kdo konkrétně se výzkumu účastnil. Budoucí čtenář této práce nebude schopen poznat a identifikovat dotazované. Veškerá osobní data budou v práci anonymizována. Výzkumníkovou povinností je seznámit respondenty s důvěrností výzkumu. Důvěrnost se vztahuje i na skladování a uschování získaných dat. Tato data nebudou volně přístupná, ale uschovaná pod heslem.

### **10.1.2 INFORMOVANÝ SOUHLAS**

Neméně důležitý princip je kromě důvěrnosti i informovaný souhlas (Švaříček, 2007, s. 46). Respondentům jsem předložila informovaný souhlas, kterým potvrzují, že rozhovor poskytují dobrovolně a že souhlasí s výzkumem v dané oblasti. Souhlas bude zaznamenán na nahrávce diktafonu i písemnou formou (formulář viz příloha 2).

## 10.2 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

S ohledem na charakter a zaměření na detailní zkušenost je vhodné, pracovat s nižším počtem respondentů (Koutná Kostínková in: Řiháček a kol, 2013, s. 13). Výsledky daného výzkumu nejsou obecné, ale poskytují detailní informace o jedné konkrétní skupině. Pro tvorbu magisterské diplomové práce je doporučován výběr tří až šesti respondentů (Smith, Flowers, Larkin : Řiháček a kol. 2013, s. 14). Pro výzkum mé diplomové práce jsem zvolila pět respondentů, z důvodu možnosti podrobného prozkoumání každého případu a rovněž také kvůli poskytnutému prostoru pro porovnání podobností a rozdílů mezi jednotlivými respondenty.

Výzkumná část mé práce je založena na výpovědích učitelek vesnické základní školy. U všech se liší doba praxe, věk i pracovní pozice ve škole. Z důvodu ochrany osobních údajů nemohu sdělit podrobnější informace. V případě, že by později práci četla osoba, která se v tomto konkrétním prostředí orientuje, rozpoznala by jednotlivé respondentky.



## 11 VÝSLEDKY VÝZKUMU

### 11.1 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V následující kapitole se budu věnovat interpretaci a analýze rozhovorů, kódování a následnému zpracování získaných dat. Rovněž dojde k ustanovení jednotlivých kategorií, které budou nasyceny jednotlivými kódy. Dále budou nastíněny jednotlivé kazuistiky, kde však budou některé údaje vynechány proto, že by z nich mohlo být zřejmé, o koho se jedná. Tudiž za účelem ochrany osobních údajů záměrně některá fakta vynechávám.

#### 11.1.1 KAZUISTIKY

##### Respondentka 1

Kategorie vzniklé na základě analýzy textu rozhovoru:

##### Kategorie I: CHÁPÁNÍ INDIVIDUALIZACE

Respondentka procházela během rozhovoru procesem uvědomění. V průběhu rozhovoru si postupně spíše uvědomovala, v čem všem může tkvět individualizace ve výuce. Objevily se zde kódy „žakovy možnosti“, které respondentka zmínila v souvislosti s jejím chápáním individualizace: „*učitel se nějak víc zaměřuje na jednotlivého žáka a pracuje víc s tím jednotlivcem v rámci možností.*“ Dalším kódem je „sebereflexe“, přičemž paní učitelka kriticky hodnotila své pojetí individualizace ve výuce: „*Myslím, že tam mám velký rezervy a že se mi to daří jenom ze třetiny třeba a naplňovat, víc ne.*“ K „Toleranci specifických chyb“ se paní učitelka vyjádřila jako k jevu, ke kterému „*se snažím přihlížet, k žákům, kteří mají nějaký obtíže ve smyslu těch různých dysfunkcí nebo nějakých těch handicapů.*“ Paní učitelka často zadává i „práci navíc“: „*Přihlížím k žákům, , který jsou třeba šikovnější, takže vidím, že se třeba nudí, když to udělají rychleji, tak tam mám třeba připravenou práci navíc, kde si můžou nějakou aktivitu procvičit a nemusí čekat na ostatní.*“ V pojetí první respondentky spočívá individualizace spíše v práci s „žáky se SVP“ a to zejména v hodnocení: „*žákovi se speciálně vzdělávacími potřebami dám třeba určitéj stupeň v některých bodech jako bez problému jedničku.*“

##### Kategorie II: INDIVIDUALIZOVANÉ HODNOCENÍ

Prvním kódem, který se v této kategorii objevil, jsou „limity“: *žákovi se speciálně vzdělávacími potřebami dáv třeba určitéj stupeň v některých bodech jako bez problému jedničku, protože vím, že je na svých limitech, ale třeba u žáka bez těch obtíží bych to už hodnotila za dvě joo. Takže nějaký tadyty rozlišení, ale pak jsou věci, ve kterých musí dostat oba dva stejně, tam to nerozlišuju prostě, co dosáhne, to dosáhne.*“

### Kategorie III: VOLBA

V této kategorii respondentka mluvila zejména o možnostech žáků si zvolit postup nebo obsahy jejich práce. Kód „styl práce“ vyvstal na základě tvrzení respondentky: *„v skupinový práci si můžou zvolit jako téma nebo styl jakým budou pracovat. Můžou si zvolit téma projektu nebo nějakýho referátu.“* Určitý druh volby nalezneme i ve „skupinové práci“ díky které: *„mají možnost svojí cesty.“* Volba spočívá i ve složení skupiny, ve které se jim bude dobře pracovat. A volba se nám objevila i při vytváření rozhovorů, přičemž: *„Co se týká různých rozhovorů, že si můžou vlastně vybírat jaký, jestli použijou v podstatě slovíčka nebo věty nebo v důsledku si ten rozhovor sestaví tak, aby ho zvládli a maj si to vlastně připravovat sami po časovej limit.“*

### Kategorie IV: PRAXE

Do této kategorie jsem zařadila kódy jako „zkušenost“: *„tady prostě potřebuješ dovednosti, který potřebuješ zvládnout, aby ti to fungovalo jako v celku, nějakým systému.“* „Teorie v praxi“ tento kód jsem ustanovila na základě toho, že z odpovědí respondentky vyplynulo, že začínající učitel musí několikrát odučit daná témata a až poté je v jeho možnostech provádět individualizovanou výuku: *„může se pak líp zaměřovat na tadyty individuální vlastně úkoly a prohlubovat zase tyhle věci, protože už má jakoby zmačkutej nějaký celek nebo nějaký základ a vlastně najednou už může.“* Následně se objevil kód „nezkušenost“, kdy respondentka sebekriticky hodnotí, že: *„mě to třeba ani někdy nedojde, že ta zkušenost prostě ještě není.... A teprve potom v reálu vidím jako jo aha, tady jsem měla ubrat třeba nebo naopak, tady jsem měla prostě těm žákům přidat.“*

## Kategorie V: VLIV

V této kategorii se pokusím shrnout všechny faktory, které se v rozhovoru objevily jako ovlivňující učitele v oblasti individualizace výuky. Prvním vlivem, který vykrystalizoval, je „mateřství“: *„což si myslím, že je právě to období určitý, kdy si člověk uvědomuje, že každý dítě je jiný, že má jiný limity a musí se s každým připravovat jako jinak.“* Respondentka působila velice sebejistě, když hovořila o tom, jak jí osobně ovlivnilo mateřství: *„určitě v tom nějakým zadáváním úkolů nebo vědomí si těch limitů i jako sledování toho, jak se to vlastně vyvíjí u těch dětí.“*

Dalším vlivem, který se v rozhovoru objevil je „škola“ neboli základní škola, kde respondentka působí. A to ve smyslu, jakým způsobem napomáhá škola individualizaci žáků. *„v posledním školním roce nabídla možnost menších skupinek a dělení hodin v jazycích a v hlavních předmětech jako je čeština a matematika. Potom určitě jsou ty, volitelný předměty.“* Dále škola napomáhá prostřednictvím poskytnutí různých materiálů, umožnění zakoupení různých materiálů a pomůcek a technologií ve výuce.

Stejně tak „počet žáků ve třídě“ má dle respondentky vliv na individualizaci ve výuce: *„ve chvíli, kdy tam má člověk 26 dětí, tak těžko může všechno dělat úplně individuálně.“*

Jevem, který rovněž ovlivňuje pojetí individualizace je „vlastní zkušenost ze školy“. První respondentku inspirovali: *„všichni učitelé, který mě učili kdysi, to se jako utváří, protože to byla nějaká zkušenost, kterou si člověk prošel a viděl různý ty učitelský styly dospělých lidí a těch učitelů, kteří mě učili, takže si myslím, že tak si člověk z toho vybíral, co se mu jako líbí, to co je mu příjemný a co mu funguje.“*

„Kolegové“ jsou dalším faktorem, který ovlivňuje první respondentku: *„Pak je to určitě práce kolegů, to že konzultuje člověk s kolegy. Nebo i to, že někoho vidí, jak pracuje jakoby při hospitacích, tak to si myslím, že je hodně cenný.“*

Nejen vlastní zkušenost ze základní a střední školy, ale i „vysoká škola“ má svůj podíl na utváření učitelova přístupu k individualizaci výuky. Dobří

didaktici, činnostní učení a způsob uplatňování různých výukových metod respondentka pokládá za velice důležité.

#### Kategorie VI: POSTOJ K INDIVIDUALIZACI

Kódem „Individualizace je důležitá“ jsem označila tvrzení: *„Myslím, že ta individualizace je důležitá a kde každému tomu žákovi by měl učitel přistupovat individuálně.“*

Respondentka rovněž přihlíží k rodinným poměrům a k momentálnímu rozpoložení žáka: *„v podstatě přihlížím i k rodinným poměrům, ke schopnostem toho žáka, znám jejich nějaký limity. Vim, kam je můžu posunout dál, takže si myslím, že ve výsledku to vlastně dělám mnohem víc, že třeba na 70%.“* Z toho vyplývá, že *„individualizace je široký pojem“*.

#### Kategorie VII: PŘESVĚDČENÍ O MOŽNOSTECH INDIVIDUALIZACE VE VÝUCE

V tomto ohledu nejvíce záleží na „invenci učitele“. Protože: *Nakolik člověk využije všechny ty nástroje, který má, tak je to o nějakým... o osobní invenci a osobní ochotě do toho jít nebo nejít.* Důvod „proč neindividualizovat“ může být, dle respondentky: *„čas a chuť, nechůť, momentální rozpoložení učitele, zdravotní obtíže.... A pak mi musí zůstat energie na moje děti.“* Z toho plyne, že respondentka se snaží udržet rovnováhu mezi energií, kterou vydá v práci a energií, kterou chce vydat pro svou rodinu.

Tabulka 1: Kategorie a jejich nasycení kódy

Kategorie	Kódy
Chápání individualizace	Žákovy možnosti
	Sebereflexe
	Tolerance specifických chyb

	Práce navíc
	Žáci s SVP
Individualizované hodnocení	Limity
Volba	Styl práce
	Skupinová práce
Praxe	Zkušenost
	Teorie v praxi
	Nezkušenost
Vliv	Mateřství
	Škola
	Počet žáků ve třídě
	Vlastní zkušenost ze školy
	Kolegové
	Vysoká škola
Postoj k individualizaci	Individualizace je důležitá
	Individualizace je široký pojem
Přesvědčení učitelů o možnostech individualizace	Invence učitele
	Čas
	Proč neindividualizovat

## Respondentka 2

Kategorie vzniklé na základě analýzy textu rozhovoru:

### Kategorie I: CHÁPÁNÍ INDIVIDUALIZACE

Paní učitelka uvedla náš rozhovor větou, která v sobě skýtá hned několik kódů, na něž nadále rozhovor navazuje: „... *každé dítě je jiné a ne všichni jedou*

*stejným tempem. Takže to pro mě znamená, že pro některé děti si připravuju úplně jiné materiály než pro jiné.“* V této větě spatřuji kódy: „každé dítě je jiné“ a „individuální potřeby žáka“. Dále se zde objevuje kód „individuální tempo“, což velice úzce souvisí s individuální potřebou času každého žáka. Paní učitelka uvádí, že část hodiny nechá žáky pracovat jejich vlastním tempem a v případě, že by například nestihly zápis do sešitu, má pro ně připravený vytištěný zápis a děti si vlepí to, co jim chybí. „Materiály navíc“ má paní učitelka připravené i pro všechny žáky, kteří jsou naopak rychlejší a v hodinách by se mohli nudit.

## Kategorie II: INDIVIDUALIZOVANÉ HODNOCENÍ

„Individualizované hodnocení“ je u této paní učitelky prováděno formou hodnocení osobního pokroku: „...rozhodně hodnotím jejich pokrok, jestli oni, teda jako v rámci jejich znevýhodnění... jakože jestli došli o něco dál nebo ne.“ V souvislosti s tím, se objevuje otázka spravedlnosti, kterou respondentka vnímá jako neadekvátní, protože: „Oni nemůžou postupovat jako ostatní, ale prostě se snaží na maximum.“ Pozitivně vnímám to, že si respondentka nemyslí, že je individualizace nutná pouze u dětí se SVP, ale úplně u všech: „Někteří na tom nejsou úplně dobře inteligenčně a papír žádný nemají, ale furt je potřeba, aby měli nějakou motivaci.“, zde se odráží i důležitost „motivace“.

## Kategorie III: FORMOVÁNÍ POSTOJE K INDIVIDUALIZACI/VLIV

Respondentka udává, že ji samotnou nejvíce ovlivňují samotní žáci: „... jako ty děti, na tom není nic jinýho...“, proto bych tomuto jevu dala kód „pohled na žáky“. Dále zde paní učitelka hovoří o vlivu „vlastní zkušenosti“, která ji rozhodně ovlivnila při formování postoje k individualizaci. Osobně si myslím, že tato konkrétní paní učitelka je sama o sobě osobnost citlivá, vnímavá a empatická, takže si troufám říci, že individualizace vychází z ní samotné, jakožto z osobnosti a že se nejedná zcela o jev naučený nebo někde okoukaný. Zároveň udává, že ji ovlivnili „učitelé učitelů“, tedy učitelé, kteří jí samotnou učili. Dále také „vysoká škola“, která rozšiřuje obzory a otevírá možnosti. Stejně jako u první respondentky, i zde se objevuje pojem „zážitkové/činnostní učení“. Přičemž i druhá respondentka v něm spatřuje nezastupitelný význam ve výuce.

#### Kategorie IV: PRAXE

Tato kategorie je spíše podkategorií *Formování postoje k individualizaci*, ale vliv praxe a zkušeností se mi zdá tak velký, že ji volím jako samostatnou kategorii. I u této respondentky se objevuje jev, kdy si musela učivo několikrát odučit, udělat si přípravy, projít si to, co vlastně učí a až poté se dostala k samotné individualizaci výuky: „... *ze začátku jsem musela dělat všechny přípravy, teď už to mám najeté... teď je to pro mě rozhodně jednodušší, než to pro mě bylo na začátku, protože na začátku se prostě učíš jakoby všechno a tohle je práce navíc.*“ Tento výrok bych okódovala jako „práce navíc“ a „nutnost praxe“.

#### Kategorie V: PŘESVĚDČENÍ O MOŽNOSTECH INDIVIDUALIZACE VE VÝUCE

Dle respondentky to, zda je individualizace možná ovlivňuje mimo jiné „počet žáků“ v hodině: „... *miň dětí, tak máš víc času na každé to dítě... jako časově rozhodně. Tu pozornost soustředit víc třeba v té části hodiny třeba na ty, co potřebují pracovat jinak, než ty ostatní... do deseti žáků se to dá zvládnout i s individualizací.*“ Přičemž respondentka udává, že více než deset dětí ve skupině se pro ni rovná v podstatě frontální výuce.

Dalším faktorem napomáhajícím k individualizaci jsou „asistentky pedagoga“, které by měly dělat, v rámci pracovní náplně, to, oč je pedagog požádá. Dále také různé „vzdělávací pomůcky“: „... *taky si můžeme samozřejmě koupit pomůcky...*“ Prostor k individualizaci je v hodinách různých „volnočasových aktivit“, konkrétně v tomto případě hovoříme o různých kroužcích, doučování. Nelze opomenout i volitelné předměty, které se ale bohužel, na takto malé škole, kde byly rozhovory realizovány, stávají čas od času pouhou formalitou. A dokonce ve chvíli, kdy by nemusely být formalitou, ale skutečně něčím, co žáka zajímá, nastoupí rodiče. Paní učitelka má zkušenost s tím, že ačkoli škola nabídla předmět, který by žáka zajímal, rodiče rozhodli jinak. Z tohoto poznatku jasně vyplývá, že i v případě, že škola a učitel vyvinou maximální úsilí k tomu, aby si žák zvolil to, co je jemu individuálně milé, mohou zasáhnout rodiče a zvolit jinak.

Respondentka uvedla různé další možnosti individualizace. To v čem ale dle jejího názoru spočívá těžiště individualizace výuky, je „nasazení učitele“, jeho

osobnost a jeho chuť vůbec výuku individualizovat: „ ... *záleží na úplně individuálních osobách jednotlivých učitelů,*“ Zde vzešla z rozhovoru i další myšlenka a to ta, že individualizace jako taková nemusí spočívat pouze v rovině vzdělávání, ale i v rovině osobní. Ve chvíli, kdy učitel zná pozadí žákova života a například ví, že se v danou chvíli nenachází v příznivé situaci, může i během výuky k tomuto jevu přihlédnout. A prokázat tak „zájem o celou osobu žáka“. Je důležité brát ohled na to, že někdy na tom může být žák tak psychicky špatně, že není schopen pracovat: „...*někdy se ty děti prostě zaseknou, někdy nechť spolupracovat a v tu chvíli je lepší je nechat být.*“

V souvislosti s tím, je potřeba si uvědomit, že nejenom žáci se ocitnou v nepříznivé situaci, ale i učitelům se to může samozřejmě stát. Pak přichází někdy důvody „proč neindividualizovat“. Mezi nimi respondentka zmínila, že: „...*ani učitel nemusí mít svůj den*“ nebo, že: „... *to někdy není potřeba.*“ Což je pro mě otázkou k zamyšlení.

Rozhovor jsme uzavřely s tím, že „když se chce, tak to jde“ čili se opět dostáváme k jakési osobní invenci a nasazení učitele, které má význam obrovských rozměrů při individualizaci výuky.

Tabulka 2: Kategorie a jejich nasycení kódy

Kategorie	Kódy
Chápání individualizace	Každé dítě je jiné
	Individuální potřeby žáka
	Individuální tempo
	Materiály navíc
Individualizované hodnocení	Ne jen SVP
	Motivace
Formování postoje k individualizaci	Pohled na žáky
	Vlastní zkušenost



	Učitelé učitelů
	Vysoká škola
	Zážitekové / činnostní učení
Praxe	Práce navíc
	Nutnost praxe
Přesvědčení o možnostech individualizace ve výuce	Počet žáků
	Asistent pedagoga
	Vzdělávací pomůcky
	Volnočasové aktivity
	Nasazení učitele
	Zájem o celou osobu žáka
	Proč neindividualizovat
	Když se chce, tak to jde

### Respondentka 3

Kategorie vzniklé na základě analýzy textu rozhovoru:

#### Kategorie I: CHÁPÁNÍ INDIVIDUALIZACE

Začátek rozhovoru bych okódovala jako „všichni žáci potřebují individualizaci“ a to na základě následujícího výroku paní učitelky: „*individualizace nejsou jenom ty děti, kteří vlastně tu individualizaci a ten individuální přístup potřebují, ale myslím si, že se to týká úplně celé třídy...*“ Zároveň zdůrazňuje, že se nejedná pouze o děti s tzv. „papírem“, tudíž o děti, které mají poradenským zařízením potvrzené SPU. Kromě roviny vzdělávací, spatřuje paní učitelka individualizaci i v pochopení momentální situace žáka a v „osobním životě žáka“, např. nemoc žáka, nebo rodičů nebo i rozvod rodičů.

V návaznosti na to respondentka zmiňuje „asistentky pedagoga“, které dle jejích slov: *„když tam jsou, tak se opravdu těm dětem můžou věnovat a to je zase pomoc pro mě že jo...“* Ve výuce jsou brány ohledy na „individuální schopnosti žáka“ a to zejména formou možnosti individuálního tempa a individuálního počtu splněných cvičení. V souvislosti s tím je brán i ohled na „individuální potřebu času žáka“: *„... já teda dávám čas jako kdyby všem dětem na vypracování testu.“*

Jako jedna z forem individualizace je zde zmíněna práce navíc formou „cvičení navíc“: *„...píšou testy a na tabuli už mají třeba vážně zadání na další cvičení.“*

## Kategorie II: INDIVIDUALIZOVANÉ HODNOCENÍ

Kategorie je nasycena o kódy „mírnější hodnocení“, ale samozřejmě s ohledem na maximální možnosti žáka a s ohledem na výstupy ze školního vzdělávacího plánu: *„... nedělám, třeba že bych jim zlepšovala o stupeň, to zase ne... třeba když to měl tři až čtyři, tak mu tu trojku dám, vždycky tak toho půl stupně, ale celej stupeň teda ne.“*

„Spravedlnost“ je dalším kódem, který se objevil v souvislosti s individualizovaným hodnocením, paní učitelka vysvětluje, že: *„... je to někdy těžký, to je pravda tohleto spravedlivý, nespravedlivý, některý děti se chtějí ohánět, ale já jim na to nedám prostor.“*

Dalším jevem, který za zmínění, je rozhodně „maximální úsilí žáka“. Respondentka nesouhlasí s tím, že maximální snaha dítěte se rovná známce jedna v hodnocení: *„Jako maximum může vydat, ale nemůže mít jedničku, když na tu jedničku prostě jako nemá, tak ji mít nemůže.“* Zároveň však dodává, že si v hodnotícím sešitu poznamená, kdo měl třeba známku na hraně, nebo kdo je aktivní v hodinách apod. To může konkrétnímu žákovi pomoci, v případě, že má na konci pololetí známku nerozhodně mezi dvěma stupni hodnocení.

## Kategorie III: PRAXE

„Zkušenost“ respondentka vnímá, jako to, co jí samozřejmě pomohlo, protože: „...na začátku jsem se hlavně soustředila, co musím vyučovat a co teď budu dělat, jestli to dělám dobře.“

Díky tomu, že má paní učitelka řadu let praxe, soudí, že problémem je „čas“ a zároveň říká, že si je vědoma, že by měla: „...individualizovat víc a rozlišovat, tak třeba na to není čas jo, protože se člověk zas musí věnovat...“ Respondentka vnímá ve svých hodinách, že by bylo nutno věnovat se pomalejším žákům, přičemž se ale bohužel brzdí ty rychlejší. Tento jev kóduji jako „pomalý a rychlý žák.“

#### Kategorie IV: FORMOVÁNÍ POSTOJE K INDIVIDUALIZACI

U třetí respondentky rovněž došlo k formování postoje k individualizaci ve výuce, ale spíše formou praxe, než ovlivněním učitelů, kteří ji učili nebo vysokou školou. Dalším vlivem, který respondentka uznává, je spolupráce s „kolegy“: „...pak jsou to i kolegové, to zase jako jo, rady od starších, to jako jo, to jsou cenný rady.“

I u této respondentky hrálo svou roli „mateřství“: „...to mě ovlivnilo asi nejvíc. Když člověk umí srovnat svoje děti, tak umí srovnat i ty v té třídě. Dodržování a nastavení pravidel. A navíc člověk získá to sebevědomí.“

#### Kategorie V: PŘESVĚDČENÍ O MOŽNOSTECH INDIVIDUALIZACE VE VÝUCE

Následně jsme diskutovaly o tom, jestli a proč výuku neindividualizovat. I zde se nám objevují podobné rysy jako u předchozích respondentek. Záleží na „momentálním rozpoložení učitele“: „...někdy je člověk unavený, to je taky pravda. A někdy na to člověk nemá energii.“ Dále se i zde, v této souvislosti, objevuje kód „čas“: „...někdy je to, že vyloženě potřebujeme probrat látku a nějak to stihnout, tak to je taky jasný, že někdy to nemáme, na ty děti čas.“ A kód „počet žáků“: „...a někdy jich je tolik, že to opravdu nejde.“

Důležitým faktorem je i „podpora školy“, která individualizaci podporuje formou povinně volitelných předmětů, seminářů, doučováním, malými skupinami na cizí jazyky. Malé skupiny jsou důležité zejména proto, že: „...máme čas a ty

*děti se projevují úplně jinak v tý malý skupině. Projeví se tam i ty slabší, který vlastně v té velké třídě nemají šanci.“ Z toho plyne, že zde existuje vyšší pravděpodobnost, že žáci „zažijí úspěch“.*

Závěrem z rozhovoru vyplynula myšlenka, že paní učitelka výuku individualizuje, ale že si je vědoma, že: „...by to mohlo jít mnohem líp... kdyby člověk měl jakoby víc energie.“ Ví, že by to šlo víc, ale svou úlohu hraje „energie“ a „lenost“ a také dilema, zda nedochází podpoře jednoho žáka na úkor všech ostatních.

Tabulka 3: Kategorie a jejich nasycení kódy

Kategorie	Kódy
Chápání individualizace	Všichni žáci potřebují individualizaci
	Osobní život žáka
	Asistent pedagoga
	Individuální schopnosti žáka
	Individuální potřeba času žáka
	Cvičení navíc
Individualizované hodnocení	Mírnější hodnocení
	Spravedlnost
	Maximální úsilí žáka
Praxe	Zkušenost
	Čas
	Pomalý a rychlý žák
Formování postoje k individualizaci	Kolegové
	Mateřství
Přesvědčení o možnostech individualizace ve	Momentální rozpoložení učitele

výuce	Počet žáků
	Podpora školy
	Zažít úspěch
	Energie
	Lenost

#### Respondentka 4

Kategorie vzniklé na základě analýzy textu rozhovoru:

#### Kategorie I: CHÁPÁNÍ INDIVIDUALIZACE

Paní učitelka chápe individualizaci ve výuce jako jev, kdy učitel zohlední odlišné „možnosti žáků“ a „... *ten učitel by to měl nějakým způsobem respektovat nebo zohledňovat při té výuce.*“ Zároveň ale tvrdí, že to je teorie, v praxi „*k němu přistoupit tak, jak to potřebuje je strašně složitý.*“ Tyto souvislosti bych okódovala jako „teorie x praxe“.

Respondentka ve svých hodinách přistupuje k individualizaci formou „individuálního vysvětlování nejasností“. Poté, když zadá konkrétní úlohu, opouští místo před tabulí a snaží se pohybovat po celé třídě a konzultovat s žáky jednotlivé kroky: „...*procházím tou třídou a vždycky zastavím u těch dětí, u kterých předem vím, že bude jakoby potřeba povysvětlit znovu.*“

Individualizace spočívá i v možnosti „práce navíc“ pro schopnější žáky a „snížení požadavků“ pro žáky slabší: „... *tu sadu úkolů dostanou všichni žáci, ale s tím, že než začnou psát, tak já ty slabší žáky obejdu a třeba dva nebo tři úkoly jim škrtnu a řeknu, tohle neřeš.*“ Zároveň se paní učitelka nikdy nesetkala s tím: „... *že by na to někdo reagoval poznámkou a proč on nemusí řešit a já musím...*“

#### Kategorie II: INDIVIDUALIZOVANÉ HODNOCENÍ

Z rozhovoru vyplynulo, že paní učitelka oceňuje „maximální úsilí“: „...*prostě jim třeba dám za odvedený výkon dvojku i když to prostě na dvojku*

*není, ale pro něj, pro toho konkrétního žáka je to prostě určitý strop...“ Zároveň je ale patrné, že maximální úsilí se nerovná jedna na stupnici hodnocení.*

„Složitě ohodnocení“ je kód pro část rozhovoru, kdy jsme diskutovaly právě o náročnosti individualizovaného hodnocení. Další formou individualizovaného hodnocení může být i ústní hodnocení během hodin jako např. pochvala nebo plus. Což jsou opět faktory, které respondentce usnadňují rozhodování v případě, že má žák známku nerozhodně na konci pololetí: *„...tak ho neustále chválím, i když cokoli řekne, tak ho pochválím, že už je vidět, že se v tom orientuje, tak to zase vyzdvihnu tím, že ho pochválím.“*

Další otázkou, která vyvstala v souvislosti s individualizovaným hodnocením, je otázka „spravedlnosti“, v tomto případě může údaje pomoci třídní učitel a komunikace s žáky: *„Tohle je takovej všeobecný problém, jak na to nahlíží ty jiný děti, tady já si myslím, že jakoby může pomoci třídní učitel, když jakoby s těmi dětmi nějakým způsobem jako mluví...“*

### Kategorie III: PRAXE

Do této kategorie spadá diskuse o tom, jak vypadaly hodiny respondentky na počátku kariéry a jak vypadají dnes: *„... jo no a myslím si, že jo, že ten rozdíl jako velký je.“* Až praxe umožnila respondentce pochopit, že: *„...to dítě prostě na víc nemá. Že nic víc neudělám, což jsem jako začínající vlastně jakoby nemohla pochopit...“* Musela tedy projít procesem pochopení toho, že každé dítě má své „limity“. Svou roli v tomto procesu hrají i „vývoj“ a „zkušenost“. Kód „empatie“ jsem určila na základě úvahy respondentky o soucítění s žáky, kteří mají své limity spíše níže než ostatní.

Zároveň se paní učitelka ztotožňuje s tím, že k efektivní individualizaci výuky je třeba nasbírat určitou praxi, zkušenost a vstřebat učivo a až poté může individualizovat.

### Kategorie IV: FORMOVÁNÍ POSTOJE K INDIVIDUALIZACI

V tomto případě dochází k prolínání této kategorie a kategorie: PRAXE, protože praxe může samozřejmě rovněž ovlivnit vývoj v oblasti individualizace

výuky. Vzhledem k tomuto prolínání zařazuji do této kategorie jako samotný kód „pedagogická praxe“, „práce s dětmi“ a „zkušenost“.

Zároveň se i čtvrtá respondentka ztotožňuje s tím, že faktorem ovlivňujícím přístup k individualizované výuce může být „materství“.

## Kategorie V: PŘESVĚDČENÍ O MOŽNOSTECH INDIVIDUALIZACE VE VÝUCE

Zprvu paní učitelka říká, že individualizace není nijak zvláště podporována školou. Dle jejího názoru, je spíše každý jednotlivý učitel hlavním činitelem v individualizované výuce. Posléze se však dostáváme k tomu, že „podpora školy“ je v určité míře poskytována formou menších studijních skupin, seminářů a doučování, „...*nicméně volitelné předměty jsou na malé škole, jako jsme my, formalita.*“

Podpurným jevem, hodným polemizování, jsou dle čtvrté respondentky asistentky pedagoga. Její pocity ohledně asistentek na mě působily smíšeně. Přiznává, že se setkala s jednou asistentkou, která byla téměř dokonalá, ale na druhou stranu se v jiných případech dostala i do situace, kdy „*přicházela do třídy s takovou otázkou v hlavě, co mi dneska zase paní asistentka připraví za stresovou situaci.*“ Tudíž vyvstává otázka, zda je „asistentka k užitku nebo na škodu“?

Dále jsme probíraly důvody, které by mohly vést k upuštění od individualizace. Stejně jako již dříve, i zde se objevuje faktor: „čas“: „*z časových důvodů, něco probrat nebo něco uzavřít a vim, že na to budu mít málo času, tak to prostě udělám jako klasickou výuku pro všechny a nějaký ty individuální potřeby nezohledňuju.*“ Vedle časových nedostatků se může jednat i o „rozpoložení učitele“: „*to se stává poměrně často, protože i ten učitel je jenom člověk.*“

Na konci shrnula paní učitelka své přesvědčení o možnostech individualizace jako jev, který má v rukou samotný pedagog. Takže „nasazení pedagoga“ má, dle jejího názoru, nezastupitelnou roli v tomto procesu.

Tabulka 4: Kategorie a jejich nasycení kódy

Kategorie	Kódy
Chápání individualizace	Možnosti žáků
	Teorie x praxe
	Individuální vysvětlování nejasností
	Prácena víc
	Snížení požadavků
Individualizované hodnocení	Maximální úsilí
	Složitě hodnocení
	Spravedlnost
Praxe	Limity
	Vývoj
	Zkušenost
	Empatie
Formování postoje k individualizaci	Pedagogická praxe
	Práce s dětmi - zkušenost
	Mateřství
Přesvědčení o možnostech individualizace ve výuce	Podpora školy
	Asistent pedagoga k užitku nebo na škodu?
	Čas
	Rozpoložení učitele
	Nasazení pedagoga



## Respondentka 5

Kategorie vzniklé na základě analýzy textu rozhovoru:

### Kategorie I: CHÁPÁNÍ INDIVIDUALIZACE

Pro pátou a zároveň poslední respondentku je individualizace jevem, který by se měl odehrávat na „každodenní bázi“ a spočívá zejména v poskytování „zpětné vazby“ : „...*jsem se snažila odcházet z vyučovací hodiny s tím, že jsem se vždycky snažila si udělat obrázek, to znamená udělat zpětnou vazbu, at' to bylo mým hodnocením nebo hodnocením žáků...*“ Dalším jevem, na který paní učitelka klade důraz je „osobní pokrok“ žáků a z toho následně vychází v oblasti dalšího individuálního vzdělávání žáků. I zde se objevuje proces „samoučení“ a přístup k výuce prostřednictvím kritického myšlení. Žák se tak učí „zodpovědnosti za své vzdělávání“. V souvislosti s tím se žákům častěji podaří „zažít úspěch“ a odnášet si z hodiny příjemné pocity. Jedná se tak o, v hodinách nepostradatelnou, „motivaci“. Je pak méně pravděpodobné, že by žák ztratil zájem o učení a lze touto cestou podpořit i zájem o celoživotní vzdělávání.

### Kategorie II: INDIVIDUALIZOVANÉ HODNOCENÍ

Paní učitelka udává, že hodnocení nikdy nemůže být nastaveno u všech žáků stejně, ale musí být nastaveno vzhledem k „individuálním možnostem“ žáka. Přičemž učitelé nesmí opomenout brát zřetel na plnění očekávaných výstupů. Dále se hodnocení: „...*nemůže odlišovat o dva stupně, to určitě ne, ale rozhodně se ta výuka dá individualizovat...*“

Co se týká „spravedlnosti“ hodnocení, má respondentka zcela jasno v tom, že: „...*jestliže se dlouhodobě pracuje s těmi dětmi a pracuje se s tím kolektivem, tak oni nemají pocit, že by někdo byl nějakým způsobem preferován i když dělá méně, než oni, protože v rámci právě té individualizace různých metod oni ani nepostihnou, že tento žák má třeba nějaké nižší, nebo ten učitel k němu má nižší nároky, než na nějakého schopnějšího a nadanějšího žáka...*“

Neméně důležité je, v tomto případě, pracovat správně s třídním kolektivem. Ne úplně jim vše vysvětlovat, ale dbát na konkrétní metody a zejména se dá individualizace dobře využít během kooperace žáků v hodinách. A ve chvíli, kdy jsou tyto metody efektivní, žáky nenapadne přemýšlet nad tím, co je

spravedlivé a co ne. V tu chvíli je každý součástí jakéhosi efektivně fungujícího celku.

### Kategorie III: FORMOVÁNÍ POSTOJE K INDIVIDUALIZACI

Respondentka udává, že ona sama zažila spíše frontální výuku jako žák. Věděla však, že ona sama nechce ustrnout, ale naopak, „vyvíjet se“, což nás opět vede k „osobní invenci“ každého jednotlivého učitele. V souvislosti právě s osobním a profesním rozvojem absolvovala paní učitelka velké množství kurzů, seminářů a dalšího vzdělávání, kde si vždy vybrala to, co jí vyhovovalo. Zároveň, ale respondentka podotýká, že: „...*osm hodin nestačí, protože jestliže tu výuku chci individualizovat a odcházím z té hodiny s tím, že tomu musím připravit tohle, tohle, tohle, tak ty metody jsou náročné na přípravu...*“

Samozřejmě, z počátku jsou tyto přípravy velice náročné, což nás znovu přivádí i zde k nutnosti „praxe“: „...*samozřejmě se to zkracuje tou dobou, kdy se to člověk nějak naučí a je potom, si udělá určitou škálu.*“ Paní učitelka uvádí, že souhlasí s tím, že první roky praxe je velice důležité absolvovat proto, aby si učitel několikrát prošel obsah, který vyučuje a až poté je většinou schopen výuku individualizovat, popřípadě diferencovat.

V souvislosti s tím vylpynula myšlenka, která mě osobně přijde velice hluboká a trefná: „...*tady pracujete s živým materiálem, který se vyvíjí, to znamená, že jak se vyvíjí ty děti, tak se musí vyvinout pedagog. Hrozný je učitel, který ustrnul, ne děti.*“ A tuto myšlenku jsem okódovala jako „hrozný pedagog“. To je, dle mého názoru k uvážení, zároveň je, myslím, potřeba mít na paměti, že škola je sice velkou, ale pouze částí vzdělávání. Žák by měl rovněž nést zodpovědnost za své vzdělávání stejně tak, jako do určitého věku jeho rodiče.

Dále jsem se dotazovala na vliv formování postoje ze strany vysokých škol. Bylo mi řečeno, že: „...*je nutné změnit systém vzdělávání na VŠ. Na vysoké škole se musí učit stylem, který mají ty studenti poté používat ve své praxi.*“ Čili nekonečné memorování a frontální výuka nejsou, dle respondentky, cesty k vypouštění kvalitních pedagogů z pedagogických fakult.

Na základě předchozích rozhovorů jsem se zeptala i na vliv „mateřství“ v oblasti pedagogické činnosti, potažmo individualizace výuky a bylo mi

odpovězeno kladně. Respondentka si je vědoma vlivu mateřství na pedagogickou činnost: „...*díváte se z hlediska mateřství, vy ho přimete, jako osobnost, která vám je blízká...*“

#### Kategorie IV: PŘESVĚDČENÍ O MOŽNOSTECH INDIVIDUALIZACE VE VÝUCE

Vzápětí jsme se dostaly k dalšímu významnému závěru. Paní učitelky jsem se dotazovala na žáky s SPU a na související IVP a PLPP. Dospěly jsme k tomu, že ve chvíli, kdy je individualizace prováděna správně a efektivně, není vlastně žádných podpůrných opatření potřeba. To znamená, že kdyby si učitelé řádně osvojili dovednost individualizovat výuku, mohli by si usnadnit práci s vypracovávání podkladů k udělení podpůrných opatření. Tudíž individualizovaná výuka nežadá „žádná podpůrná opatření“ na papíře, protože jsou již zahrnuty v samotném jádru metod výuky: „... *není potřeba plán pedagogické podpory, protože on už prostě v té myšli si toho žáka zařadí do té skupiny, kterou on potřebuje vzdělávat nějakými speciálně pedagogickými vzdělávacími formami a metodami a už tedy vlastně nemusí žádný individuální plán...*“

Následně jsme se zaměřily na to, jakým způsobem dochází k „podpoře školy“ v oblasti individualizace výuky. I s pátou respondentkou jsme došly k závěru, že škola poskytuje podporu formou volitelných předmětů, doučování, intervencí, seminářů a menších vzdělávacích skupin na určité předměty.

V oblasti neindividualizované výuky je údajně přípustné někdy vynechat, ale to pouze výjimečně. Může se jednat o různé osobní důvody ať už učitele, nebo žáka. „Momentální rozpoložení“ by mohlo rovněž sehrát někdy svou roli, ale nemělo by se jednat o pravidelný jev.

Součástí individualizace je, i v tomto případě, znát pozadí osobních životů žáků. Souvisí to s budováním „vztahu mezi žákem a učitelem“, což rozhodně napomáhá navození příjemného klimatu ve třídě a ve vyučovacích hodinách.

Tabulka 5: Kategorie a jejich nasycení kódy

Kategorie	Kódy
Chápání individualizace	Každodenní báze
	Zpětná vazba
	Osobní pokrok
	Samoučení
	Zodpovědnost za své vzdělávání
	Zaží úspěch
	Motivace
Individualizované hodnocení	Individuální možnosti
	Spravedlnost
Formování postoje k individualizaci	Vyvíjet se
	Osobní invence
	Praxe
	Hrozný pedagog
	Mateřství
Přesvědčení o možnostech individualizace	Žádná podpůrná opatření
	Podpora školy
	Momentální rozpoložení
	Vztah mezi žákem a učitelem

### 11.1.2 ZOBECNĚNÍ VÝSLEDKŮ KAZUISTIK

Výsledkem kazuistik je porovnání kódů vzniklých u všech respondentek. Vznikla tak vyšší úroveň zobecněných výsledků. Závěr bude pak ustanoven na základě podobnosti a rozdílnosti jednotlivých interpretací dat a na základě osobních přesvědčení a pohledů na danou problematiku. Z daných kazuistik vyvstalo několik kategorií: Chápání individualizace; Individualizované hodnocení; Praxe; Přesvědčení o možnostech individualizace ve výuce; Formování postoje k individualizaci. Nutno podotknout, že každá z respondentek prožívá a řeší každou problematiku jinak. Dalším faktorem je i osobnost učitele, protože každá dotazovaná paní učitelka vládne jinými osobnostními rysy a vlastnostmi. Rovněž znovu podotýkám, že se jedná o mou vlastní a osobní interpretaci výzkumných dat.

„Chápání individualizace“ je jedna z kategorií bohatě nasycených a zároveň se objevujících u všech respondentek. Individualizace je respektování odlišností každého dítěte a i jeho maximálních možností a limitů, které mají dány přírodou. Zkoumaný styl výuky spočívá i v individuálním pohledu na žáka, v možnosti zvolit si styl práce a vlastní tempo. Často je lepší, aby žák vypracoval méně cvičení, ale řádně a pečlivě. Individualizovaná výuka spočívá v tom, že základ práce mají všichni žáci stejní, přičemž ti rychlejší mají možnost vypracovat úkoly navíc. Učitel by měl zohlednit rozdílné možnosti žáků. Ne všichni žáci by měli dělat stejné úkoly a stejné množství úkolů. Individualizovaná výuka by se měla vyskytovat na každodenní bázi. Dále a to se mně zdálo jako velice zajímavá myšlenka, by měl být žák v hodnocení porovnáván sám se sebou a ne s třídním kolektivem. Zajímavou myšlenkou, která zde rovněž vzešla, je že v případě, že individualizace výuky funguje efektivně, nejsou nutné žádné individuální plány ani plány pedagogické podpory. Nesmírně důležité je i to, aby žák zažil úspěch, což je motivujícím faktorem, který může vést k tomu, aby se žáci učit chtěli a učili se rádi.

„Individualizace hodnocení“ je rovněž kategorie, která se objevila u všech dotazovaných, což je pochopitelné vzhledem k tomu, že hodnocení patří neodmyslitelně ke škole a ke vzdělávání.

Všechny respondentky vnitřně řeší otázku spravedlnosti individualizovaného hodnocení. Následně jsme ale došly k tomu, že v případě, že

je individualizace efektivní, žáci nemají pocit, že jsou hodnoceni nebo požadavky nespravedlivé. Pomoci může i třídní učitel a komunikace s žáky. Individualizované hodnocení samozřejmě může být uplatňováno a musí být tolerovány specifické chyby, zároveň ale nesmí být opomenuto naplnění vzdělávacího obsahu a minimální výstupy z ŠVP. Hodnotit lze i jinak než známkami a to slovně.

V případě, že se jedná o klasické stupně hodnocení, jsou učitelky ochotné přihlídnout k individualizaci formou zlepšení o půl stupně, maximálně stupně. Tudíž vyplynulo, že se všechny respondentky shodly na tom, že maximální úsilí žáka neznamena, že budou ohodnoceni na výbornou. Faktem je, že by měl být hodnocen osobní pokrok žáka a to do jaké míry pokročil v porovnání sám se sebou.

Další kategorií, která sehrála klíčovou roli u většiny respondentek, je „praxe“. Všechny se shodly na tom, že je nezbytné mít několik let praxe pro to, aby byl učitel schopný efektivně individualizovat výuku. Učitel si musí látku několikrát proučit, řádně si osvojit to, co vlastně učí a až poté se dostane k individualizaci. Podíl na tom má zajisté i vybavení určitým spektrem materiálů, tím pádem má učitel více prostoru a času pro přípravu individualizovaných hodin. Praxe některé respondentky ovlivnila i ve formování postoje k individualizaci a to tak, že v některých případech trvalo pár let, než paní učitelka pochopila, že každé dítě má své limity. Každé dítě je má však nastaveno jinak.

S předchozí kategorií souvisí velice úzce i kategorie „formování postoje k individualizaci“. Toto formování ovlivňuje samotná praxe (zde vidíme návaznost na předchozí kategorii), pohled na žáky, na jejich práci, na rychlost jejich práce apod. Dalším faktorem jsou v některých případech i učitelé, kteří učili učitele, to znamená, že někteří učitelé čerpají z toho, co sami zažili ve škole jako žáci. Rovněž vysoká škola formuje budoucí učitele, ať už pozitivně nebo negativně. Kladně učitelky hodnotily zážitkové a činnostní učení. Pro většinu z nich se jedná o jeden z nejlepších prostředků individualizované výuky.

Všechny respondentky se shodly na tom, že postoj k individualizaci značně ovlivňuje mateřství. Některé pochopily, že každé dítě je jiné, že každé má jiné možnosti. Některé načerpaly sebevědomí a některé se začaly na žáky dívat úplně jiným způsobem. K formování postoje k individualizaci přispívají i

kolegové a vzájemná spolupráce. Pro dotazované pedagogy je přínosné konzultovat, inspirovat a inspirovat se navzájem v pedagogickém sboru.

„Přesvědčení o možnostech individualizace ve výuce“ je kategorií nejvíce nasycenou na kódy. V této kategorii se objevují i jakési podkategorie nebo menší tematické celky. Shodly jsme se na tom, že individualizace je velice široký pojem, tudíž jsme se v průběhu všech rozhovorů postupně dostávaly k tomu, v čem všem může individualizace spočívat.

Kromě individualizace v průběhu hodiny jsme zkonstatovaly, že individualizace spočívá i v tom, že učitel zná žáka jako celek, tudíž ho bere jako celého člověka a ne jenom jako objekt v lavici. Je potřeba znát různá zákulisí žákova života, rodinné poměry, osobnostní rysy i různá trápení a radosti. Předpokládá se, že tak může učitel vyhovovat individuálním potřebám žáků. Stejně tak učitel bere v hodinách ohled na momentální rozpoložení žáků, zdravotní stav a případné nevolnosti.

Do této kategorie jsem zařadila i to, jakým stylem podporuje individualizaci škola. Ve škole jsou zavedeny malé skupiny na hodiny cizích jazyků, které čítají maximálně 13 žáků, dále mají žáci možnost si vybrat z povinně volitelných předmětů (což je chvályhodné, ale bohužel jsme se shodly na tom, že na malé škole se jedná často spíše o formalitu), dále se na škole vyučují specializované semináře na český jazyk a matematiku, které jsou rovněž děleny na menší skupiny. Škola dále poskytuje možnosti doučování, pedagogických intervencí, volnočasových aktivit (kroužky). Zároveň učitele podporuje, co se týká výukových pomůcek.

Individualizaci je pomáháno i prostřednictvím přidělení asistenta pedagoga. Zde však nebylo možné stanovit jednotný závěr. Názory na asistenty se značně liší. Některé respondentky v nich spatřují výhodu, pomocníka a partnera do výuky, jiné se v přítomnosti asistentů necítí dobře. A to ne proto, že by měly pocit, že jsou kontrolovány, ale proto, že je asistentky přivádějí do různých nepříjemných situací a neplní tak svůj účel v hodinách.

Další podskupina skýtá důvody proč neindividualizovat. Pro většinu z respondentek je přípustné neindividualizovat v případě, že jim to neumožňuje momentální rozpoložení, takže nevolnost, únava či lenost vyučujícího. Neindividualizovaná výuka je teoreticky možná zcela ojediněle, ale některé

přiznávají, že v praxi hrají často velkou roli právě lenost, energie a nedostatek času. Některé respondentky uvádějí, že cítí potřebu šetřit energii hlavně na svou rodinu, bojí se, aby se nevydaly ze vší energie v práci a potom jim žádná nezbyla na jejich vlastní děti. Všechny pak uvádí, že jeden z největších vlivů je počet dětí ve vzdělávací skupině. Většina odpověděla, že výuku individualizují, ale jsou si vědomy, že by to šlo více a lépe. Z toho plyne další poznatek a to, že nezbytným faktorem je osobnost pedagoga a jeho osobní invence. Na tom se rovněž shodly všechny respondentky. Často se shodovaly na tom, že si uvědomují, že když budou chtít, tak výuka individualizovat půjde.

Na závěr každého rozhovoru se všechny respondentky shodly na tom, že individualizace výuky je rozhodně možná, ale je zcela na učiteli, zda k tomuto stylu výuky přistoupí a do jaké míry ho realizuje ve svých hodinách.

Pro přehlednost uvádím ještě tabulku s přehledem všech kategorií a všech kódů.

Tabulka 6: Souhrn kategorií a kódů všech respondentek

Chápání individualizace	Žákovy možnosti
	Sebereflexe
	Tolerance specifický chyb
	Práce navíc
	Žáci se SVP
	Každé dítě je jiné
	Individuální potřeby žáka
	Individuální tempo
	Materiály navíc
	Všichni žáci potřebují individualizaci
	Osobní život žáka



	Asistent pedagoga
	Individuální schopnosti žáka
	Individuální potřeba času žáka
	Cvičení navíc
	Možnosti žáků
	Teorie x praxe
	Individuální vysvětlování nejasností
	Práce navíc
	Snížení požadavků
	Každodenní báze
	Zpětná vazba
	Osobní pokrok
	Samoučení
	Zodpovědnost za své vzdělávání
	Zažít úspěch
Motivace	
Individualizované hodnocení	Limity
	Ne jenžáci se SVP
	Motivace
	Mírnější hodnocení
	Spravedlnost
	Maximální úsilí žáka
	Maximální úsilí žáka
	Složité hodnocení
	Spravedlnost
	Individuální možnosti

	Spravedlnost
Praxe	Zkušenost
	Teorie v praxi
	Nezkušenost
	Práce navíc
	Nutnost praxe
	Zkušenost
	Čas
	Pomalý a rychlý žák
	Limity
	Vývoj
	Zkušenost
	Empatie
	Formování postoje k individualizaci
Formování postoje k individualizaci / vliv	Mateřství
	Škola
	Počet žáků ve třídě
	Vlastní zkušenost
	Kolegové
	Vysoká škola
	Pohled na žáky
	Vlastní zkušenost
	Učitelé učitelů
	Vysoká škola
	Zážitkové učení
	Kolegové

	Mateřství
	Pedagogická praxe
	Práce s dětmi- zkušenost
	Mateřství
	Vyvíjet se
	Osobní invence
	Praxe
	Hrozný pedagog
	Mateřství
Přesvědčení o možnostech individualizace ve výuce	Invence učitele
	Čas
	Proč neindividualizovat
	Počet žáků
	Asistent pedagoga
	Vzdělávací pomůcky
	Volnočasové aktivity
	Nasazení učitele
	Zájem o celou osobu žáka
	Proč neindividualizovat
	Když se chce, tak to jde
	Momentální rozpoložení učitele
	Počet žáků
	Podpora školy
	Zažít úspěch
	Energie
Lenost	

	Podpora školy
	Asistent pedagoga k užitku nebo na škodu?
	Čas
	Rozpoložení učitele
	Nasazení pedagoga
	Žádná podpůrná opatření
	Podpora školy
	Momentální rozpoložení
	Vztah mezi žákem a učitelem

1

Během rozhovorů vyvstaly ještě další dvě tematické oblasti, které jsem nezmínila a totiž téma *práce navíc a žáci se SVP*. O těchto tématech jsem dříve moc nezmiňovala zejména proto, že se názory jednotlivých respondentek lišily a bylo těžké z nich udělat nějaký závěr či zaujmout jednoznačné stanovisko.

Některé paní učitelky chápou individualizaci jako práci navíc. Vědí, že je potřeba individualizovat výuku, zároveň ale zmínily, že neindividualizovat a nezohledňovat individuální potřeby žáků je pro ně jednodušší a méně vyčerpávající.

Na žáky se speciálně vzdělávacími potřebami se rovněž dívá každá dotazovaná trochu jinak. Někdo myslí, že individualizace spočívá spíše v práci se žáky se SVP a někdo si je naopak vědom toho, že individualizaci potřebují všichni žáci.

---

<sup>1</sup> Legenda k tabulce:

Respondentka 1
Respondentka 2
Respondentka 3
Respondentka 4
Respondentka 5

## 11.2 ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

V následující podkapitole budou shrnuta získaná data a budou zodpovězeny výzkumné otázky.

1. Jak učitelé chápou pojem *individualizace ve výuce*?
2. Jakým způsobem učitelé realizují individualizaci ve výuce?
3. Jak učitelé posuzují svůj vývoj v oblasti individualizované výuky?
4. Jaké formy individualizace poskytuje škola, kde učitelé působí?
5. Existuje důvod, proč v některých případech individualizaci ve výuce učitelé nevyužívají?
6. Kdy a proč se v učitelích zformovala přesvědčení o individualizaci ve výuce?

### 1. Jak učitelé chápou pojem *individualizace ve výuce*?

Zodpovězení otázky se váže zejména ke kategorii popisující učitelovo chápání individualizace. Jedná se tedy o styl výuky, kdy učitel zohledňuje žákovy možnosti, toleruje specifické chyby a zároveň musí sám vynaložit určité úsilí navíc, aby takovou výuku připravil. Nejedná se pouze o učební styl, ale zároveň i o způsob myšlení. Vyučující si musí vnitřně nastavit, že každé dítě je jiné, má své individuální potřeby (např. času na vypracování úkolu), které zahrnují i jeho osobní život a potřebuje zpětnou vazbu „*Pro mě to vlastně znamená každodenní činnost pedagoga, pohled na každého žáka spojený s každodenní činností a každohodinou zpětnou vazbou ke každému žákovi a podávání nebo předávání nejen tedy poznatků, ale více méně vedení každého toho žáka k dovednostem v rámci jeho schopností, možností, prostě v rámci jeho individua*“. Cílem individualizované výuky je nejen vytvořit ideální vzdělávací prostředí pro každého žáka, ale i motivovat ho ke vzdělávání a dát mu možnost zažít úspěch.

### 2. Jakým způsobem učitelé realizují individualizaci ve výuce?

K zodpovězení této otázky vedou zejména kategorie obsahující zejména způsob, jakým je žák hodnocen. Učitelky tak zohledňují žákovy limity, kladným hodnocením usilují o motivování žáka a zároveň o ocenění jeho úsilí. Individualizované hodnocení je složité a někdy ve výuce vyvstane otázka

spravedlnosti. Všechny dotazované se shodují na tom, že k tomu, aby byl učitel schopný individualizovat výuku, musí mít za sebou několik let praxe. Individualizace ve výuce většinou spočívá v tom, že učitelky přizpůsobí hodnocení, náročnost a časovou dotaci na vypracování úkolů podle individuálních potřeb žáka „...každé dítě je jiné a že ne všichni jedou stejným tempem. Takže pro mě to znamená, že pro některé děti si připravuju plně jiné materiály než pro jiné, že jim zjednodušuju hodiny, nebo naopak pro ně mám těch materiálů víc“. Zajímavé je, že respondentky spatřují individualizaci i v zohlednění osobního rozpoložení žáka a v poznání žáka jako celistvé osobnosti.

### 3. Jak učitelé posuzují svůj vývoj v oblasti individualizované výuky?

Zde dominuje kategorie zabývající se praxí vyučujících. Ta je, jak již bylo uvedeno dříve, nezbytnou součástí cesty k individualizované výuce. Učitel si totiž musí vyzkoušet načerpanou teorii v praxi, sám musí vstřebat obsah učiva. Nejdříve si musí být jistý tím, co učí a pak až pracovat na tom, jak to učí. Během tohoto procesu je u některých učitelů prostor na vývoj empatie, soucitu a pochopení faktu, že každé dítě je jiné a nelze jej jakýmkoli způsobem paušalizovat. Z toho plyne, že s počtem odučených let stoupá i míra individualizace ve výuce jednotlivých učitelů „...každým rokem se člověk jako víc učí a tím, co jako doptávaj, člověk nabírá zkušenosti. Na začátku se víc soustředí spíš na nějaký jiný úkoly, který musí zvládnout. Tady prostě potřebuješ dovednosti, který potřebuješ zvládnout, aby ti to fungovalo v celku, v nějakým systému“.

### 4. Jaké formy individualizace poskytuje škola, kde učitelé působí?

Na otázku odpovídá část kategorie zabývající se možnostmi individualizace. Jedná se zejména o to, jak škola, kde respondentky působí, podporuje individuální potřeby žáků. Co se týká školy, podporuje individualizaci výuky prostřednictvím učebních pomůcek, techniky, menších výukových skupin na cizí jazyky, semináře a prostřednictvím volitelných předmětů. Dále škola zajišťuje asistenty pedagoga, na které, jak již bylo řečeno dříve, se názory dotazovaných liší. Nebylo možné zaujmout jasné stanovisko. Pro někoho je asistent pedagoga rozhodně nástroj pro individualizaci ve výuce, ale pro někoho

jiného se jedná spíše o trest. Individualizaci poskytuje škola, ať vědomě, či nevědomě i tím, že je malá a řekněme rodinná. Z toho plyne, že žádné dítě zde není anonymní a většina učitelů zná jménem i žáky, které osobně neučí.

5. Existuje důvod, proč v některých případech individualizaci ve výuce učitelé nevyužívají?

Zajímalo mě i to, zda učitelky v některých případech individualizaci ve výuce nevyužívají a co je k tomu vede. Často se zde objevily důvody jako momentální osobní rozpoložení učitele i třídy, lenost, čas nebo nedostatek energie: „...někdy je člověk unavený... někdy na to člověk nemá energii... někdy je to, že potřebujeme vyloženě probrat látku a nějak to stihnout, je jasný, že někdy máme na ty děti čas a někdy jich je tolik, že to opravdu nejde“. Z této citace plynou nejen zmíněné důvody, ale i další faktor a tím je počet žáků ve třídě, který rovněž ovlivní vyučující. Většina z dotazovaných uvedla, že v případě, že je ve třídě kolem třiceti žáků, nepřijde jim možné zrealizovat individualizovanou výuku.

6. Kdy a proč se v učitelích zformovala přesvědčení o individualizaci ve výuce?

Zde vyplynulo, že většinu odpovídajících ovlivnily jejich vlastní zkušenosti ze základní a střední školy: „...všichni jako učitelé, který mě učili kdysi, to se jako utváří, protože to byla nějaká zkušenost, kterou si člověk jako prošel a viděl různý ty učitelský styly dospělých lidí a těch učitelů, kteří mě učili, takže si myslím, že tak si člověk z toho vybral to, co se mu líbí...to, co viděl, že se osvědčilo“. Dalším podstatným vlivem byla pak vysoká škola a místní didaktici, poté samozřejmě praxe jako taková a kooperace s kolegy. Vedle školního prostředí se jeví jako významným faktorem i mateřství. To se, k mému překvapení, objevilo téměř u všech respondentek a na tom se shodly, že mateřství jim pomohlo v přístupu k výuce i v přístupu k jednotlivým žákům a zejména v pochopení toho, že každé dítě je jiné.

### 11.3 DISKUSE

Po uskutečnění kvalitativního výzkumu je patrné, že realizovat individualizovanou výuku není jednoduché. Je k tomu potřeba dostatek zkušeností a zejména vůle a chuť vyučujícího. Co se týká přesvědčení o možnostech individualizace výuky, jedná se o podobný jev jako v mnoha oblastech života. Část přesvědčení utváří to, co jsme zažili jako děti, část to, co jsme zažili jako studenti a částečně nás utváří praxe a práce samotná. Setkání teorie s praxí může být v některých případech obtížné a právě proto je důležité mít na paměti, že stejně tak jako je každé dítě individuum, tak i každý učitel je jiný a sám o sobě jedinečný.

Pro zasazení mé práce do výzkumného kontextu jsem zvolila dva výzkumy. Jeden se týká přesvědčení učitelů jako takového. V tom jsem dohledala pro mě důležitá data, která se týkají individualizace a individua žáka. Dále jsem k porovnání zvolila diplomovou práci, která se zabývá individualizací výuky jako takovou.

Z výzkumu o profesních přesvědčení učitelů základních škol (Straková a kol., 2014, s 46-48) plyne, že učitelé se spíše přiklánějí k názoru, že k nejefektivnějšímu učení dochází prostřednictvím smysluplných činností. V tomto směru se můj výzkum shoduje, dotazovaní často zmiňovali činnostní a zážitkové učení, jakožto účinný nástroj ke vzdělávání. V oblasti hodnocení jsem rovněž našla shodu a to v tom, že by nemělo sloužit k tomu, aby se žák porovnával se zbytkem třídy. Výsledky nasbíraných dat se rovněž shodují v tom, že by učitel měl přizpůsobit výukové metody potřebám žáků a vybírat z nich různé variace. Shoda se objevila i v oblasti spolupráce pedagogických pracovníků. Ta sice souvisí v mém výzkumem spíše okrajově, nicméně na proces individualizace výuky může mít nemalý vliv. Ze zmiňovaného výzkumu můžeme i vysledovat, že učitelé zaujímají neutrální postoj k rozdělování žák do skupin podle schopností. V mém výzkumu rovněž nikdo nezmínil rozdělování žáků podle schopností, všechny respondentky hovořily pouze o výhodách menších skupin jako takových a o prostoru, který jim tyto skupinky dávají v oblasti individualizace výuky, nikoli o výkonových úrovních žáků.

V diplomové práci (Kalinová, 2010, s. 57-62) zaměřené na možnosti individualizace a diferenciaci výuky můžeme vidět, že učitelé zvažují při



promyšlení plánů hodin individuální rozdílů mezi žáky. Což se rovněž shoduje s mým výzkumem, kde vyplynulo, že učitelky jsou si rovněž vědomy rozdílů mezi žáky a tak většina z nich rovnou plánuje výuku tak, aby ji těmto odlišnostem mohly přizpůsobit. I zde se objevuje souvislost ústního zkoušení a hodnocení a motivace žáků. Rozdíl spatřuji v možnosti dát žákům na výběr, jaký úkol chtějí plnit. Autorka uvádí, že ve výzkumu zjistila, že učitelé dávají žákům na výběr. Naopak v mém výzkumu to byly vždy vyučující, které úkoly zadávaly. Co se týká práce navíc, potažmo možnosti prohloubit učivo nebo popřípadě ulevit pomalejším žákům se výzkumy opět shodují. Z obou výzkumů je jasné, že učitelé dávají možnost rozšíření poznatků žákům nadanějším a počítají s podporou pro žáky slabší. Další shodnou oblastí je i zde hodnocení, autorka vyzdvihuje podobná fakta, jako ta, která se objevila v mém výzkumu. Učitelé jednoznačně berou v potaz individuální pokrok žáka a hodnotí ho zejména slovní pochvalou nebo zdůrazněním pokroku spíše než známkou. A v případě, že už se jedná o známku, tak spíše hovoříme o dílčím zlepšení. Posledním společným okruhem výzkumu jsou překážky v individualizaci výuky. I zde se shodují výsledky autorky s mými a to zejména v oblasti nedostatku času, vysoký počet žáků ve třídě, nechuť. Navíc autorka uvádí i nechuť žáků, nekázeň, žáci údajně často porovnávají testy a chyby. V tomto se nejspíš i zde nabízí otázka spravedlnosti hodnocení. Výsledky mého výzkumu však ukazují spíše to, že když se s žáky dostatečně komunikuje a individualizace probíhá efektivně, faktory jako porovnávání a řešení nespravedlnosti vymizí.

Během mého výzkumu vyvstaly samozřejmě i další zajímavé myšlenky, které by do budoucna stály za rozvedení. Jednou z nich, jak jsem již dříve zmiňovala, je vliv vlastní školní zkušenosti na formování přesvědčení učitele. Některé respondentky uvedly, že je jejich vlastní zážitek značně ovlivnil. Dalším takovým vlivem, hodným zdůraznění, je mateřství. Z odpovědí jsem vyzdvihovala, že mateřství může mít rovněž značný vliv na to, jak učitelky výuku vedou. U většiny z nich došlo k uvědomění si skutečnosti, že každé dítě je jiné a každé potřebuje individuální přístup. Za zvážení stojí i efekt asistenta pedagoga. Z provedených rozhovorů nebylo možné jednoznačně určit, zda se jedná o jev kladný či záporný. Pro některé odpovídající je asistent velkou pomocí při individualizaci výuky, pro jiné je jeho přítomnost v hodině trest.

Jako podnět k dalšímu zkoumání by mohl být považován i fakt, že ačkoli žák vynaloží maximální úsilí, nedosáhne vždy na výborné hodnocení. Zamýšlím se nad tím, zda není pro žáky značně demotivující, že i když se vyvine maximální úsilí, v rámci svých možností, nenásleduje často adekvátní hodnocení. Je zde na pováženou, jak balancovat mezi hodnocením maximálního úsilí žáka požadovanými výstupy z ŠVP.

Zajímavou myšlenku skýtá i vliv rodičů na proces individualizace výuky. Myslím, že škola je pouze jedním z pilířů. Za předpokladu, že sami rodiče nepřístupují ke svému dítěti, jako k individu, je o to těžší práce pedagoga (viz výše - myšlenka o volitelných předmětech).

Posledním jevem, který, dle mého názoru stojí za zmínění, je tak zvaný *hrozný učitel*, z jednoho rozhovoru vzešla myšlenka, že nikdy není hrozný žák, nýbrž učitel. Učitelé mají často tendenci říkat, jak jsou dnešní děti hrozné, zlobivé a volný čas tráví pouze používáním telefonů, počítačů a jiné techniky. Jedna z respondentek však uvedla, že hrozné je pouze to, když učitel ustrne a nechce se sám nikam posouvat. S tímto výrokem se musím ztotožnit. Je na pováženou, zda nejsou žáci hrozní pouze proto, že některým učitelům se nechce učit něco nového.

## ZÁVĚR

Cílem práce bylo teoreticky ukotvit pojem *individualizace ve výuce* a zjistit, jaká jsou přesvědčení učitelů základních škol o možnostech individualizace ve výuce, jakým způsobem individualizaci realizují ve svých hodinách a jak se jejich přesvědčení vyvíjela, popřípadě co je ovlivnilo.

V teoretické části byla zpracována teorie individualizace výuky, pro lepší porozumění nezasvěcených čtenářů jsem zvolila následující pořadí a obsah kapitol. Zdálo se mi vhodné zprvu podat stručné vysvětlení pojmů příbuzných a úzce souvisejících s individualizací výuky. Následně jsem podrobněji rozebrala diferenciaci výuky zejména proto, aby byla patrná provázanost a příbuznost těchto pojmů. Poté jsem se dostala k samotné individualizaci, jejímu teoretickému popisu a výčtu některých konkrétních individualizačních systémů. V závěru teoretické části jsem se zaměřila na zakotvení individualizace v zákoně České republiky. A to z důvodu poukázání na to, co učitelům ukládá stát prostřednictvím RVP.

Při stanovení definice pojmu *přesvědčení* jsem vycházela z předpokladu, že přesvědčení o učení jsou pevně založena už v době, kdy studenti učitelství začínají studovat vysokou školu. Základy profesního přesvědčení jsou založeny již v raném věku, a čím dříve jsou přesvědčení utvořena, tím odolnější jsou (Pajares in Straková, 2014, s. 36). Změnit přesvědčení v dospělém věku je jevem ojedinělým, lze toho dosáhnout prostřednictvím změny autority nebo změny vnímání skutečnosti (Straková, 2014, s. 36).

Po porovnání toho tvrzení s výsledky mého výzkumu jsem skutečně došla k závěru, že některé vyučující významně ovlivnila jejich vlastní zkušenost v dětství, jiné však tvrdí, že je jejich vlastní školní zážitek nijak neovlivnil. Otázkou zde zůstává, zda jsou si toho vlivu vědomy či nikoli. Výsledky mého výzkumu potvrzují, že jistý vliv na formování přesvědčení měla vysoká škola, potažmo pedagogická fakulta. Neztotožňuji se však s tvrzením, že změna přesvědčení je jevem ojedinělým, jelikož z mého výzkumu plyne, že většinu respondentek značně ovlivnila praxe (kterou samozřejmě plnily v dospělosti). Právě zkušenost a práce se samotnými žáky je ovlivnila v tom, jaká mají dnes vědomá přesvědčení o individualizaci výuky.

Dále z mého výzkumu vyplynulo, že individualizace se nejeví být pro učitele jednoduchým stylem výuky, naopak se této dovednosti musí naučit a musí k tomu mít načerpané dostatečné množství zkušeností. Jednoznačně myslím, že všechny respondentky individualizaci svým způsobem provádějí, většina z nich si je ale vědoma, že by to šlo lépe, popřípadě více. Významnými činiteli jsou zde čas, energie a chuť.

Všechny respondentky jsou přesvědčené, že individualizace výuky je zejména otázkou osobní invence, nasazení a nastavení pedagoga. Všechny mi potvrdily, že je možné výuku individualizovat i když v různých podobách.

Dle výsledků výzkumu těžiště individualizované výuky momentálně spočívá převážně v přípravě materiálu navíc pro rychlejší žáky a formou drobných úlev pro žáky slabší. Učitelky respektují individuální potřebu času a v rámci individualizovaného hodnocení, využívají hojně slovní hodnocení, jakožto motivační. Neznamená to však, že by upustily od formativního hodnocení a v případě, že se jedná o drobná přilepšení, tak pouze v řádu půl stupně známky.

Po napsání této práce jsem toho názoru, že individualizovat efektivně výuku není jednoduché, výzkum ukázal, že každá učitelka si hledá svou cestu k individualizované výuce a ta není vskutku jednoduchá. Žáci se mění rychle, stejně tak jako technologie, které užívají a stejně tak způsob uvažování jejich rodičů. I to jsou vlivy, se kterými se učitelé potýkají. A těm z nich, kteří se snaží s dobou „držet krok“ stejně tak jako se svými žáky, je tato invence ke cti.

Na počátku jsem se obávala, že z mých rozhovorů vzejdou výsledky připomínající minulé éry učení. Byla jsem neskutečně mile překvapena, že tomu tak nebylo a že mě účastnice výzkumu přesvědčily, že mezi nimi převládá uvědomění si toho, že každé dítě potřebuje individuální přístup a navíc, že ho každá, i když svým způsobem, realizuje.

## ZDROJE

1. AYDIN, M., a kol. 2010. *Mathematics teacher educators' beliefs about teacher role. Procedia – Social and Behavioral Sciences.*
2. BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy. The Exercise of Control.* New York: W. H. Freeman.
3. BEGHETTO, R. A., 2008. *Prospective teachers' beliefs about imaginative thinking in K-12 schooling. Thinking Skills and Creativity*, 134-142.
4. BREDOVÁ, R. 2014. *Možnosti individualizace a diferenciacie výuky v současné škole.* Praha: Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce N. Mazáčová.
5. CVEŠPEROVÁ, D., 2014. *Individualizace a diferenciacie ve výuce na 1. stupni ZŠ.* Brno: Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce V. RODRIGUEZOVÁ.
6. FILOVÁ, Hana., 2002. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky.* 2. vyd. V Brně: Masarykova univerzita.
7. GÁLIK, Stanislav., 2012 *Psychologie přesvědčování.* Praha: Grada, Psyché.
8. HARTL, Pavel., 2004. *Stručný psychologický slovník.* Praha: Portál.
9. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST., 2009. *Školní didaktika.* Vyd. 2. Praha: Portál.
10. KALINOVÁ, Markéta., 2010. *Možnosti individualizace, diferenciacie a personalizace vyučování a učení.* Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra školní a sociální pedagogiky, [cit. 2020-06-29]. Dostupné z: [https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/32524/DPTX\\_2008\\_2\\_1141\\_0\\_0\\_76360\\_0\\_70235.pdf?sequence=1](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/32524/DPTX_2008_2_1141_0_0_76360_0_70235.pdf?sequence=1).
11. KARGEROVÁ, Jana a Zuzana Maňourová., 2013. *Individualizace ve výchově a vzdělávání.* Příručka. Plzeň: Step by step s. o.,[cit. 2020-07-03]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/individualizace-ve-vyuce-texty.pdf>.

12. KASÍKOVÁ, Hana., 1994. *Reformu dělá učitel, aneb, Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické)*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii.
13. KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ, ed., 2011. *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
14. KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ., 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada).
15. KOŠTÁLOVÁ, H., 2003. *Efektivní vyučování respektuje přirozené procesy učení. In: Učím s radostí*. Agentura STROM, Praha.
16. KŘIVÁNEK, Z., 1998. *Typologie a diferenciace ve výuce elementárního čtení. In: kolektiv autorů: K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Univerzita Karlova, Praha.
17. LUKAVSKÁ, Eva., 2003. *Pozor, děti!: (didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě)*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk.
18. MALINOVÁ; MELICHAR. *Diferenciace v primárním a preprimárním vzdělávání a rozvoj matematického myšlení [online]*. [cit. 2018-06-18].
19. MAŇOUROVÁ, Z., 2009. *Moderní pohled na výuku prvopočátečního čtení a psaní z hlediska nazírání na chybu a práci s chybou. In: Didaktické studie, ročník 1 (V), č. 2, 2009*. univerzita Karlova, Praha.
20. MAREŠ, J., 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Portál, Pasch M.: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Portál, Praha.
21. NAKONEČNÝ, Milan., 1997. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia.
22. NG, W. a kol., 2010. *School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. Teaching and Teacher Education, 278-289*.
23. OECD., 2012. *TALIS- Teaching and Learning International survey*.
24. OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ., 2010. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc.
25. PAJARES, M. F. 1992. *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 307-333*.

26. PASCH, Marvin., 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál.
27. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ., 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál.
28. PRŮCHA, Jan, ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
29. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání*, 2007. [online]. Praha: MŠMT, 2007[cit. 2020-04-9]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>.
30. ŘIHÁČEK a kol., 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* [online]. Brno: Masarykova Univerzita, [cit. 2020-04-9] Dostupné z: <http://www.opvk.fss.muni.cz/ikapsy/uploads/Kvalitativni-analyza-textu.pdf>
31. SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada).
32. SPILKOVÁ, V. a kol., 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
33. STRAKOVÁ, Jana a kol., 2014. *Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele*. [online]. Pedagogika, roč. 64, č. 1, 2014, s. 34-65, [cit. 2020-04-1]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1498&lang=cs>.
34. STRAKOVÁ, J. 2010. „Dopad diferenciací vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000.“ *Pedagogika* 60: 21-37.
35. STUHLÍKOVÁ, I., 2005. *Implicitní znalosti a intuitivní pojetí v pedagogické praxi*. In V. Švec (Ed.), *Od implicitních teorií výuky k implicitním teoretickým znalostem*. Brno: Paido.
36. STUHLÍKOVÁ, Monika., 2019. *Přesvědčení učitelů o adekvátních edukačních postupech v mateřské škole*. [online]. Diplomová práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky, [cit. 2020-07-22] dostupné z:

[http://195.178.95.140:8080/bitstream/handle/10563/43947/stuchl%C3%ADkov%C3%A1\\_2019\\_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://195.178.95.140:8080/bitstream/handle/10563/43947/stuchl%C3%ADkov%C3%A1_2019_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

37. Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyš. odb. aj. vzdělávání, [online]. Praha: MŠMT, 2019 [cit. 2020-04-9]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>.

38. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

39. ÚIV., 2008. *Monitoring implementace kurikulární reformy 2008 – souhrnná zpráva*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

40. ÚIV., 2010. *Hlavní zjištění projektu Monitoring implementace kurikulární reformy*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

41. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ., 2011, *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, Pedagogika (Grada).

42. VAN DRIEL, J. a kol. 2007. *The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. Learning and Instruction*, 156-171.

43. VAŠUTOVÁ, J., 2011. *Proměny profese učitele v rekapitulaci posledních dvaceti let*. In Lazarová, B. et al. (Eds.), *O práci zkušených učitelů (45-58)*. Brno: Paido.

44. ZIELENIECOVÁ, P., 2015. *Metody a organizační formy výuky: Výuka, vyučování, učení. Přímá a nepřímá výuka. Diferenciace a individualizace výuky*. [MFF UK; 2015 6. 5.; Praha, Česká republika].



## SEZNAM TABULEK

<b>Tabulka 1.....</b>	<b>49</b>
<b>Tabulka 2.....</b>	<b>53</b>
<b>Tabulka 3.....</b>	<b>57</b>
<b>Tabulka 4.....</b>	<b>61</b>
<b>Tabulka 5.....</b>	<b>65</b>
<b>Tabulka 6: Souhrn kategorií a kódů všech respondentek.....</b>	<b>69</b>

## PŘÍLOHY

### Příloha 1: Otázky rozhovoru

**1. Výzkumný cíl:** Zjistit, co učitelé rozumí pod pojmem *individualizace ve výuce*.

**1. Výzkumná otázka:** Jak učitelé chápou pojem *individualizace ve výuce*?

**Otázka pro rozhovor:** Co je podle vás znamená pojem individualizace ve výuce?

**2. Výzkumný cíl:** Zjistit, jak vypadá individualizace ve výuce v jejich osobním podání.

**2. Výzkumná otázka:** Jakým způsobem učitelé realizují individualizaci ve výuce?

**Otázka pro rozhovor:** Realizujete ve svých hodinách individualizovanou výuku? Jak vypadá?

**3. Výzkumný cíl:** Zjistit, zda se v průběhu praxe změnil postoj učitelů k individualizaci ve výuce.

**3. Výzkumná otázka:** Jak učitelé posuzují svůj vývoj v oblasti individualizované výuky?

**Otázka pro rozhovor:** Myslíte, že v současné době individualizujete více nebo méně než např. na počátku kariéry?

**4. Výzkumný cíl:** Zjistit, jaké jsou, dle jejich názoru, možnosti individualizace ve škole, kde působí.

**4. Výzkumná otázka:** Jaké formy individualizace poskytuje škola, kde učitelé působí?

**Otázka pro rozhovor:** Jaké formy individualizace poskytuje škola, kde působíte?

**5. Výzkumný cíl:** Zjistit, zda vědomě nevyužívají některé prostředky dostupné k individualizaci ve výuce a proč.

**5. Výzkumná otázka:** Existuje důvod, proč v některých případech individualizaci ve výuce učitelé nevyužívají?

**Otázka pro rozhovor:** 5. Existuje důvod, proč v některých případech individualizaci nevyužíváte?

**6. Výzkumný cíl:** Zjistit, kdy a proč se v nich samých zformovala dříve popsaná přesvědčení o individualizaci ve výuce.

**6. Výzkumná otázka:** Kdy a proč se v učitelích zformovala přesvědčení o individualizaci ve výuce?

**Otázka pro rozhovor:** Dokážete říct, kdy a proč se ve vás zformovala vámi dříve popsaná přesvědčení o individualizaci ve výuce?

## **Příloha 2: Informovaný souhlas**

### **INFORMOVANÝ SOUHLAS S VYUŽITÍM VÝZKUMNÉHO ROZHOVORU**

zaznamenaného pro účely výzkumného projektu diplomové práce  
**Přesvědčení učitelů na základní škole o možnostech individualizace ve výuce  
a její realizace v edukačním procesu**

#### **Jméno:**

Výzkum probíhá za účelem zpracování diplomové práce, která je vedená na Filozofické fakultě Karlovy Univerzity. Diplomová práce je psána studentkou oboru Sociální pedagogika.

Cílem výzkumu je **mapování přesvědčení učitelů v oblasti individualizace výuky**. V diplomové práci jsou zkoumána stávající přesvědčení učitelů, jevy, které je k těmto přesvědčením vedly a forma individualizace v jejich vlastní výuce.

S Vašimi osobními daty bude nakládáno dle evropské směrnice GDPR. Rozhovor, který s Vámi bude zaznamenán, bude ihned po jeho pořízení anonymizován.

Všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu a jeho analýzy budou citovány anonymně a bude s nimi nakládáno bez vazby na Vaši osobu. Data budou uložena pouze v PC autorky práce a to pod kódem a po dobu nezbytně nutnou.

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru Bc. Šárce Štorkánové pro účely výše popsaného výzkumného projektu.

V.....

Dne.....

Podpis:

Bc. Šárka Štorkánová

Podpis výzkumníka:

### **Příloha 3: Přepis rozhovoru- Respondentka 2**

V: Jedná se o práci na téma Individualizace ve výuce a já se tě v první řadě zeptám, jestli tenhle rozhovor poskytuješ dobrovolně.

R2: Ano.

V: Tak, potom bych tě ráda ujistila, že všechny tvoje údaje zůstanou naprosto anonymní a že po přečtení nebo prostě po napsání té práce nebude vůbec znatelný, kdo mi ty odpovědi poskytnul a se všemi tvými údaji bude nakládáno podle zásad GDPR a všechny tvoje údaje a celý ten rozhovor bude zakódovaný v počítači.

R2: Dobře, souhlasím.

V: Super, děkuju. Já bych začala první otázkou a to je vzhledem k tomu, že stěžejní téma je individualizace ve výuce, tak co ty si pod tímhle tím pojmem představíš? Co to pro tebe je, co se ti vybaví, když řeknu individualizace ve výuce?

R2: Hmm, vybaví se mi to, že buď že prostě každé dítě je jiné a že ne všichni jedou stejným tempem. Takže pro mě to znamená, že pro některé děti si připravuju úplně jiné materiály než pro jiné, že jim zjednodušuju hodiny, nebo naopak pro ně mám ty materiálů víc. Tak asi tak.

V: Myslíš, že bys tohle mohla nějak víc rozvést? Jak to teda vypadá v tvejh hodinách?

R2: Tak na příklad, když děláme slovní zásobu, píšeme si jí všichni na tabuli, tak někteří žáci, kteří jsou pomalejší a dostanou ode mě tu slovní zásobu vytištěnou a nalepí si jí do slovníčku, nebo část si jí napíšou a to co nestihnou, to si tam dolepí, jakože část hodiny pracují ve svém vlastním tempu, že zapíší tedy něco, aby neměli pocit, že tedy opravdu nic nemusí, ale zbytek teda těch slovíček si pak odstříhnou a dolepí. Jo, že tedy pracují svým vlastním tempem, ale pomaleji, ale nepřijdou o to, co mají ostatní.

V: Co třeba ohledně hodnocení? Myslíš, že to nějak zohledňuješ? Ty individuální potřeby a rysy?

R2: Určitě, rozhodně. Když píšem testy, tak tihle pomalejší mají víc času, naopak pro žáky, kteří jsou rychlejší, kteří jako toho mají, to hotový rychle, tak ty tam maj vždycky jedno cvičení extra navíc, za to můžou získat body navíc, plusovou nějakou známku a ostatní ho dělat nemusí, to tam je připraveno jenom jako extra a mají za to plus body navíc nebo jako další

známku malou, která se přičte k tomu testu, protože ne všichni to stihnou a hlavně by se nudili. Takže já to nemám jenom pro ty pomalý, mám to i pro ty rychlejší, pro ty nadanější, nebo rychlejší... já nevím jak, já je nechci takhle jako nějak znevýhodňovat nebo odlišovat, ale tady se to asi jinak nedá... Rozhodně hodnotím menší část třeba toho cvičení pro ty, co nejsou tak nadaní a rozhodně hodnotím jejich pokrok, jestli oni teda jako něco v rámci jejich, těch svých znevýhodnění... jakože došli o něco dál nebo ne. Je tam určitě rozdíl. Jako možná by se řeklo, že to není spravedlivý, ale já na to koukám tak, že oni prostě nemůžou postupovat stejně jako ostatní. Takže, neudělají stejnou práci jako ty jiní, ale v tom měřítku vůči nim... A oni prostě se snaží na maximum, takže jsou hodnoceni jako jinak. Řeklo by se, že třeba to hodnocení je mírnější nebo je to za menší část té práce.

V: Ale teda je to prostě jejich maximum, takže oni pro to třeba udělali maximum toho, co mohli.

R2: No a nebo taky neudělali někdy bohužel :D.

V: Nebo taky neudělali :D A ještě se teď zeptám, mluvíš o žácích se speciálně vzdělávacími potřebami třeba v tomhle případě, a nebo to uplatňuješ jako u všech, bez ohledu na to, jestli teda mají nějaký papír na to, že mají prostě nějakou disfunkci...

R2: No tak, u těch, kteří mají třeba dyslexii nebo prostě mají nějaké ty specifické potřeby, tak u těch je to jasně daný, ale mám i třeba žáky, kteří jako na tom nejsou úplně dobře inteligenčně a papír žádný nemají, ale furt je potřeba, aby měli nějakou motivaci a chci aby se prostě necítili oproti těm ostatním znevýhodněný, takže já to uplatňuju i u nich i když to nemají papírem podložený.

V: Hm,hm určitě. Teď by mě zajímalo, jak jako ty vidíš třeba svůj vývoj v týchletý oblasti? Jo, jestli třeba řeknu teď to zvládáš líp nebo hůř třeba než na začátku, když jsi začala dělat učitelku.

R2: No určitě teď líp, protože ze začátku jsem jako musela dělat všechny přípravy, všechno. Teď už to mám najetý, teď mi to netrvá tolik času a některý cvičení už mám zpracovaný. Je to pro mě rozhodně jednodušší, než to pro mě bylo na začátku, protože na začátku se prostě učíš jakoby všechno a tohle je práce navíc. Já jsem měla velkou výhodu tím, že když jsem začínala učit, tak jsem měla holčičku, která měla opravdu velký problémy a

jí jsem dělala vlastně individuální úplně hodiny oproti ostatním. Takže na ní jsem se to jakoby naučila, získala jsem nějakou zkušenost a teď už je to pro mě mnohem jednodušší. Ale jako myslím, že to je.. je to náročný, když pak ty skupiny jsou jako větší, věnovat se individuálně žákům, který jsou takhle pomalejší, společně.... Není to úplně jednoduchý.

V: Ještě v souvislosti s tím, jak dlouho učíš? Kolik let učíš?

R2: Sedm.

V: Dobrá, to znamená, že jak dlouho ti mohlo trvat jako to zpracovat ten začátek, než jsi se dostala k tomu...

R2: Dva, tři roky.

V: Fajn, když se zamyslíš nad školou, kde pracuješ, tak jak tu individualizaci podporuje škola? Napadne tě něco?

R2: Je to v podstatě na nás, na jazykářích... No jak my to zorganizujeme, oni do toho nezasahují, podporují to jedině tím, že jsou tam asistentky, ale ty už si musíme řídit my sami, ty vlastně jako ty... záleží to na nás, jak to uděláme my, protože oni jsou nepopsané knihy a prostě to co jim řekneš, tak to budou dělat, to dělají. Jakože to všechno závisí na nás, jako podpoří to tím, že tam dají další osobu, ale která vlastně neví, co dělá a často ty asistentky ty jazyky, já učím jazyk že jo, takže ten jazyk často ani neovládají, takže já nevím no, tak můžeme si samozřejmě koupit pomůcky nějaké, to jsem si dokoupila, sešity pro děti s těmihle specifickými vzdělávacími poruchami... tak takhle.

V: Takže myslíš, že z hlediska materiálního, jakoby to jde? Nebo že škola prostě pomáhá.

R2: No, teď byly rozděleny děti do skupin, do menších skupin než byly dříve, dřív jsem učila děti, když bylo dětí ve třídě do 24, tak jsem prostě měla jednu velkou skupinu 24 dětí. V loňském a v letošním roce jako se udělalo rozdělení, ale mám pocit, že ve škole to prostě nebylo úplně domyšleno, nebo že, že, že to prostě takhle nadál nebude. Nevím jak to bude, ale několikrát se ozývaly hlasy, že asi, asi se to tak.... Že to není výhodné pro školu, že to nemá žádné výsledky a že je potřeba to jako zase sloučit.

V: Jak to teda tobě osobně pomohlo v tý lepší individualizaci, to že byly ty menší skupiny?

R2: No protože míň dětí, tak máš víc času na každé to dítě, takže tak. Jako časově rozhodně. Tu pozornost soustředit víc třeba v části tý hodiny třeba na ty, co potřebují pracovat jinak, než ty ostatní. Jo, potom jako každý dítě je nad deset se počítá jako prostě práce navíc nebo, do deseti se ta skupina dá zvládnout i s tím, i s tou individualizací, že část hodiny věnuješ někomu, kdo to nezvládá tak dobře, nebo naopak jako dáš práci navíc těm, co to zvládají líp než ostatní. Ty větší skupiny prostě znamenají prostě jako náročnější práci a v podstatě u těch velkých skupin, kde je víc než dvanáct, čtrnáct dětí, no tak to znamená pro mě v podstatě téměř celou dobu frontální výuku. Maximálně nějakou sem tam skupinovou práci ale eeeh...

V: Noa tak teď mi řekni, proč frontální výuku, jak to teda s tím souvisí? Proč to pro tebe znamená frontální výuku, když jich je tolik?

R2: Protože prostě bysme nestihli, aby třeba každý přečetl celý článek například, oni pak mluví prostě minimum času v tom jazyce. Kdežto když já nevím, já něco přečtu nebo pustím, oni pak opakují najednou všichni, což je pro mě frontální výuka, tak jako taky se to dá zvládnout. Z časových důvodů prostě, tak se to nedá stihnout.

V: Když se nad tím zamyslíš takhle jako v celkovém kontextu třeba tý školy, tak kromě jako když pomineš ty jazyky, tak myslíš, že tam jsou jako určitý možnosti, který třeba škola nabízí žákům. Ve smyslu, aby se nějak realizovali?

R2: Máme tam samozřejmě doučování, nějaké kroužky, ale to nesouvisí ani tak se školou, ale jako spíš s projekty, šablonami, není to jakoby aktivita přímo školy, je to nějak dotováno a závisí to hodně na učitelích, jestli o to mají zájem nebo ne. Protože škola to nedělá ze svého vlastního popudu, vždycky to záleží na tom učiteli.

V: Dobře a co teda, když to vidíš takhle, tak co si potom myslíš třeba o volitelných předmětech? Protože ty by vlastně měly takovou nějakou formou pro individualizaci trochu pro ty děti, aby si mohli vybrat, řeknu jestli chtějí jít na konverzaci v angličtině nebo já nevím, na nějaké tělocvik... Myslíš, že to není úplně teda jako forma individualizace pro ty děti?

R2: Do určitý míry, protože to funguje tak, že ta škola je malá, nemá takovou kapacitu a dostanou sice něco na výběr, ale pak třeba je za ně rozhodnuto,



že oni se přihlásí někam a pak je jich málo a oni musí být někde jinde, než by chtěli.

V: Takže se vlastně může stát, že to je kontraproduktivní?

R2: No, přesně tak.

V: Jestli tomu teda dobře rozumím.

R2: Dá se to děti toho hrozně naučit, ale záleží, jak ten svůj předmět, který má mít učitel navíc prezentuje a ne všechny předměty, který jsou volitelné, ne u všech je dopředu známo, kdo je bude učit, takže těžko je ten učitel zase může prezentovat a ty žáci si vybírají na základě ne toho, co mají rádi, ale spíš jak maj toho člověka rádi, toho učitele. A aby mohli, většina z nich, nechci všem křivdit, aby to bylo co nejmíň pro ně práce. A pokud teda je to na rodičích, který třeba řeknou hmmm ty by jsi chtěl chodit na ty hr pohybový, no ale já si myslím, že konverzace v němčině pro tebe bude lepší a nazdar. Takže tady opravdu o toho žáka jde až v poslední řadě. Takový, já nevím, jestli to je prostě můj pohled, já nevím, jestli to tak ve skutečnosti je, takhle to prostě vidím já. Samozřejmě, že někteří rodiče jsou skvělí a osvícení a dají těm dětem možnost, aby si vybrali sami. No ale pak zas tam funguje to, že těch učitelů je málo a výběr pak vlastně určen za ně.

V: Takže vlastně teď vyvstala docela hezká myšlenka, mě to popravdě doted'ka jako vůbec ani nenapadlo, že teda možná škola jakoby natáhne tu ruku, ale pak taky je jako druhá otázka, jak s tím naložej rodiče, že jo, že jako...

R2: Někdy se ti stane, že jako ta škola to rodičům nabídne, ale oni prostě v určeném čase se neozvou, takže co má škola dělat, tak přidělit musí joo. Jako zase abych nekřivdila škole, že dělá rozhodnutí vždycky. Někdy jí nic jinýho nezbyde. Taky jde o finance, škola prostě nemá neomezený možnosti, takže jako, ale pak si myslím, že je fér nabízet menší míru těch nějakých volitelných předmětů, o kterých by se vědělo, že budou pokrytý. Asi to jako není jednoduchý, je to určitě černobílý. Jo, jsou tam šedý zóny.

V: No, to určitě není, mě se teď líbí to, na co jsi mě přivedla, protože mě to fakt ani nenapadlo, že vlastně škola se může, nebo i ten učitel se může snažit, může se snažit individualizovat, ale ve finále, když to potom zazděj třeba rodiče, takovýmhle stylem, tak stejně je to jenom půlka, že jo, toho procesu celýho. Takže to za to děkuju.

R2: Vždycky to má dvě strany.

V: No jasně, to určitě. Když teda se budeme ještě bavit o tý individualizaci, tak jako v širším kontextu, v čem myslíš, že to ještě spočívá? Když teda dobře, jsou to nějaký jejich schopnosti, možnosti, přihlídněš třeba i k tomu, když mají třeba nějaký problémy nebo starosti nebo prostě když se nechtěj třeba dobře?

R2: Ve škole myslíš?

V: Hmm.

R2: To rozhodně, oni to využívaj velmi. Ale využívaj to tak, že sice je nějaká osoba určená, která má tyhle věci na starosti, ale funguje to u nás ve škole tak, že ty žáci jdou za učitelem, ke kterému maj důveru, nezáleží na tom, jestli tu funkci má, nebo nemá. A potom buď ten učitel uváží, že jim jako pomůže sám, nebo že to je problém větší, širší pak pak se to tedy buď řeší v rámci tý školy nebo to jde i dál. Určitě se kontaktují rodiče, kamarádi, ale tady v tom si myslim, že to funguje dobře, ale ne díky úplně nějakýmu systému, ale spíš si myslim, že kvůli důvěře, kterou budí ty jednotlivý učitelé v dětech.

V: Takže y třeba o žácích víš...

R2: To totiž záleží úplně na individuální osobnosti jednotlivých učitelů, že to nesouvisí se školou, jako s institucí. Má nějakou sílu, může poskytnout podporu, ale tady tady to fakt záleží na těch jednotlivých osobách, protože pro ty žáky je důležitý, aby k tomu člověku, za kterým jdou měli důvěru.

V: Hm, to určitě.

R2: A na vztazích mezi těmi žáky, málokdy je to tak, že přijde prostě nějaký žák, kterej má problém za tím učitelem. Většinou je to tak, že si všimnou, jeho kamarádi a ty to začnou řešit.

V: Takže tomu rozumim dobře, že třeba znáš i různý třeba pozadí, nevidíš je jenom z tý pozice, že seděj před tebou v tý lavici, ale znáš teda i třeba jaký mají rodinný poměry, jaký mají jako vztahy přátelský mezi sebou, nebo nepřátelský. Takže i z tohohle úhlu ty je vnímáš.

R2: U mě to funguje tak, že já prostě se o ně zajímám. My se bavíme, vždycky se bavíme na chodbě a nejsem jako jediná. Vidim to u spousty jiných učitelů. Protože ty děti, když tě prostě neviděj jenom jako toho učitele, ale viděj tě i jako někoho, kdo se zajímá a komunikuje s nima, tak jsou pak otevřenější.

V: Napadne tě nějaký důvod, proč tu výuku třeba někdy nejde

individualizovat? Nebo proč třeba já nevím nejde nebo třeba k tomu nemáš zrovna náladu nebo rozpoložení, jako stane se někdy něco takovýhleho?

Nebo třeba já nevím, to dítě v tu chvíli to není vhodný, nebo...

R2: Jako někdy se prostě ty děti zaseknou, někdy nechtěj spolupracovat a v tu chvíli je prostě lepší je nechat být a prostě to přejít, jsou prostě situace, kdy s nima nehneš a někdy je to lepší prostě nedělat nic, než udělat něco, co by je poškodilo. Jsou takové chvíle, spousta těhle dětí má svoje problémy v rodině a začnou se ti najednou jako při té hodině se rozsypou nebo se začnou svěřovat s velkýma věcmi, který se netýkaj výuky a v tu chvíli prostě buď musíš tu výuku úplně přerušit a začít se jim věnovat a nebo jim říct jo prostě tak já to chápu, tak prostě tady buď a teď jako nedělej nic a pak se připoj. Nebo někdy se styděj a maj prostě obavy z ostatních dětí. Je potřeba tuhle situaci jako rozlišit, je to hrozně jako citlivý. Taky se mi párkrát stalo, že jsem to jako neodhadla dobře, jako někdy to je hrozně těžký jako prostě poznat, kdy ty děti toho postavení zneužívaj a kdy opravdu o něco jde. Ono to jako na to člověk přijde až zkušeností, to prostě se nedá naučit.

V: Když by třeba, hraje pro tebe někdy třeba roli v tomhleto, že se ti třeba prostě nechce? Jo, protože samozřejmě připravit si individualizovanou výuku dá práci prostě že jo. Jako chce to....

R2: Jsou některý hodiny, kde to není potřeba a kde prostě víš, že prostě ne jenom řekneš, teď pracuje tamta část a ty si něco... nebo jsou dny, kdy to máš připravený a ta hodina prostě neprobíhá podle tvých představ nebo ty děti jsou rozhozený nebo prostě jsou jako úplně příšerný a pak se ti fakt nechce, pak prostě to nejde, tak v těhle případech určitě. Jsou takové dny, nebo je den kdy mě bolí hlava, není mi dobře, valí se toho, jako ne jenom ty žáci, někdy i já nemám svůj den a pak je potřeba volit prostě cestu nejmenšího násilí a udělat tu hodinu prostě jinak.

V: No jasně, nejsme roboti že jo.... Co myslíš, že tě jako ovlivnilo nejvíc v tom? Protože ty takhle jak mluvíš, tak si myslím, že k té individualizaci máš docela blízko, že ji docela praktikuješ, co myslíš, že tě jako nejvíc ovlivňuje v tomhleto nebo dřív, co tě ovlivnilo? Jaký jsou ty faktory.

R2: Jako ty děti. Na tom není nic jiného, ty děti, ti žáci. Já nevím, co jiného by mě jako motivovalo.... Motivace finanční mě rozhodně neovlivňuje, to jako žádnou nevidím, nikdo mě k tomu nijak nenutí, jako joo jasně jsem nějaký ty tabulky a všechno co vyplňujem, ale to pro mě není podstatný. Já to mám totiž v sobě vnitřně tak a proto to tak dělám, že si myslím, že na tý základní škole naučíš ty děti nějaké jako základ v jazyce, ale že pro ně je hrozně důležitý, získat pozitivní vztah k tomu předmětu, aby se učit chtěli. A tady to začíná u toho každého jednotlivého žáka. Každý to má prostě jinak Na každý dítě to, platí něco jiného. Jo a já spatřuju svůj úkol v tom, jako ty děti pozitivně naladit k tomu, aby se to učit chtěli, už ne nějakou míru jako samozřejmě měla bych podle tabulek a všeho, aby se všichni naučili předminulý čas, ale to pro mě prostě není tak důležitý splnit tadyty výstupy, jako to aby voni aspoň, aby je to aspoň do nějaký míry bavilo a aby to prostě vždycky tý hodině byla aspoň kousek, kde oni, každý z nich ukázat to, že něco umí, aby zažili ten úspěch.

V: Hmm, to je skvělý. Hele a teď když to vezmu úplně z jiného konce, myslíš, že ti pomohlo třeba, nebo že ti v tom pomáhá třeba i to, že jsi máma? Že jakoby ten, tak přeci jenom ty jsi viděla třeba svoje děti, jak vyrostli, jak vlastně každý jsou třeba jiný, jak na každého je třeba potřeba trošku jinak, myslíš, že tě nějak tohleto trošku ovlivnilo?

R2: To nevím, to si nemyslím, já jsem to měla tahle vždycky, nezávisle na tom, jestli mám děti. Jako spíš můj vlastní jako, moje vlastní dětství jako, než moje děti, že si to pamatuju od sebe jaký to bylo sedět v té lavici, když tě to baví a když tě to nebaví, spíš takhle než. Jako můj pohled matky spíš ovlivnil to, jak já se chovám k těm rodičům, než k těm dětem.

V: Co si pod tím mám představit?

R2: No, jak s nima jednám, protože si dovedu představit, jaký to pro ně je, když ty děti jako něco neumí, něco jim nejde i jak je to pro ně těžký prostě to o těch dětech slyšet a někdy třeba nevědí, jak jim pomoci, takže se snažím s nima jednat, tak aby to pochopili, co já od nich chci a co chci od těch dětí.

V: Hmm, určitě. Ale tak pochopila jsem teda správně, že nějaký jako učitele třeba, který učili tebe, tak ty tě asi ovlivnili ne, kdy jsi teda říkala, že si

pamatuješ, jaký to je sedět v tý škole, když tě to baví a když tě to nebaví, tak asi na tom měl velkej podíl učitel....

R2: No, já, no určitě, určitě, zažila jsem učitele, kterej byl fajn a dokážu poznat rozdíl, jako student v učitelích, jestli je to, co dělají baví, nebo nebaví a to je pro mě hrozně důležitý a myslím si, že to takhle vnímají i ty děti. Pro mě je to prostě něco, co miluju, je to prostě jak moje povolání, tak i něco, co mám ráda a oni to vidí.

V: A myslíš, že tě nějak ovlivnila třeba vysoká škola nebo studium vysoký školy takhle,

R2: Vysoká škola mi rozhodně otevřela obzory, jako že jsou různé cesty a možnosti a kde hledat materiály, kde něco zjišťovat. Rozhodně tam jako vidím rozdílný přístup k výuce a na tom taky dost záleží. I. jo, jako jo, určitě mě ovlivnila škola vysoká na tom, v tom, hmm... A ovlivnili mě i lidi, protože já se hodně zajímám, tak jezdím na různé semináře a sleduju výuku těch jiných lidí a ovlivnil mě jeden člověk, který se jmenuje Jet Dylon a je to jako herec a současně vede ty kurzy pro učitele, kde dělá takovou jakože **zážitkovou angličtinu**. A ten je prostě úžasnej a ten mě v tomhle ovlivnil úplně nejvíc, ve stylu výuky a v tom jak jako se to dá dělat jinak. Hledám prostě jiný cesty a jsou tady lidi, který to uměj a ty jsou úžasný a ty mě ovlivňujou.

V: Hmm, skvělý, super. Teď mám úplně poslední otázku, a to je vzhledem k tomu, že název tý má práce je jako Přesvědčení o možnostech individualizace ve výuce, jak by si teda dvouma, třema větama teda shrnula, nějaký tvoje přesvědčení o těch možnostech tu individualizaci provádět?

R2: Když člověk chce, tak všechno jde. Záleží na tom, jak máš přístup a je potřeba vždycky myslet na ty žáky, na děti a přizpůsobit se jim. Jako možnost tady je vždycky. Cesty jsou. Nebýt líný, nebýt líný, prostě dát to do toho.

V: Skvělý, děkuju moc! Bylo to skvělý! Díky.

