

KARLOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie



**Individualizovaný přístup k žákovi na počátku vzdělávání jako
prevence školních obtíží**

Diplomová práce

Autor diplomové práce: Bc. Andrea Mrázková

Vedoucí diplomové práce: PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

2012 Praha

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Individualizovaný přístup k žákovi na počátku vzdělávání jako prevence školních obtíží vypracovala pod vedení vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 22. června 2012

.....
Andrea Mrázková

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla velmi poděkovat PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D. za odborné a vstřícné vedení a cenné rady, které mi poskytla při zpracování této diplomové práce.

Také bych chtěla poděkovat všem respondentkám za jejich snahu a ochotu mi pomoci při realizaci mého výzkumného záměru.

ABSTRAKT

Cílem této diplomové práce je zjistit a představit jak nahlízejí učitelé 1. tříd na možnosti realizace individualizovaného přístupu z hlediska prevence školních obtíží.

Pro dosažení tohoto cíle byla zvolena metoda polostrukturovaného interview realizovaného s učiteli 1. tříd základních škol. Nasbíraná data byla poté zpracována metodou zakotvené teorie a zhodnocena v diskuzi.

Výsledky práce přináší řadu informací a námětů, které vypovídají o způsobech a podmínkách, za kterých lze realizovat individualizované vzdělání v 1. třídě s cílem maximálně rozvinout žáka, u něhož se objevilo riziko vzniku školních obtíží, či již školní obtíže vznikly.

Tyto poznatky mohou posloužit nejen pro rozšíření povědomí učitelů 1. stupně o možnostech individualizovaného přístupu, ale také otevřít cestu dalšímu výzkumu této problematiky.

Klíčová slova: mladší školní věk, individualizace, učitel, školní obtíže, spolupráce s rodinou

ABSTRACT

The aim of this diploma thesis is to find out and present primary school teachers' attitude to the possibilities of the implementation of an individualized approach in terms of the prevention of school difficulties.

The method that was chosen in order to achieve this aim was a structured interview carried out with primary school teachers. The collected data were processed with the use of the grounded theory method and assessed in discussion.

The results of this thesis offer a great amount of information and topics about the means and conditions of realization of individualized education in the first grade with the aim of the highest development of a pupil who is potentially at the risk of future school difficulties or who already has them.

These findings may help not only for broadening of primary school teachers' awareness about the possibilities of an individualized approach but also for another research into this issue.

Key words: early childhood, individualization, teacher, school difficulties, family cooperation

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ŽÁK MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	10
1.1 Charakteristika mladšího školního věku	10
1.2 Tělesný a motorický vývoj	11
1.3 Vývoj kognitivních procesů	11
1.4 Emocionální vývoj a socializace	13
2 INDIVIDUALIZACE A DIFERENCIACE	16
2.1 Pojem diference	16
2.2 Pojem individualizace	17
2.2.1 Věková přiměřenost	18
2.2.2 Individuální přiměřenost	19
3 INDIVIDUALIZACE JAKO PREVENCE ŠKOLNÍCH OBTÍŽÍ	27
3.1 Individualizace jako prevence počátečních školních obtíží	27
3.2 Příčiny školních obtíží	27
3.2.1 Školní zralost a připravenost	28
3.2.2 Specifické poruchy učení	30
3.2.3 Specifické poruchy chování	34
3.2.4 Jednostranné nadání	35
3.2.5 Podprůměrné rozumové schopnosti	36
3.2.6 Výchovné prostředí	37
3.2.7 Školní prostředí	37
4 UČITEL ŽÁKA 1. TŘÍDY	39
4.1 Osobnostní charakteristiky učitele	39
4.2 Profesionální dovednosti učitele	39
4.3 Požadavky na učitele 1. třídy	40

4. 3. 1	Kompetence odborně-předmětové a psycho-didaktické	40
4. 3. 2	Kompetence diagnostická a intervenční	44
4. 3. 3	Hodnocení a dokumentace	47
4. 3. 4	Spolupráce učitele 1. třídy s rodinou	49
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....		51
5. INDIVIDUALIZOVANÝ PŘÍSTUP K ŽÁKOVI NA POČÁTKU VZDĚLÁVÁNÍ JAKO PREVENCE ŠKOLNÍCH OBTÍŽÍ.....		51
5. 1	Představení tématu výzkumu	51
5. 2	Cíl práce	51
5. 3	Technika výzkumu	51
5. 4	Výzkumné otázky	52
5. 5	Výzkumná metoda	52
5. 6	Výběr vzorku a sběr dat	53
5. 7	Průběh polostrukturovaného rozhovoru	54
5. 8	Charakteristika dotazovaných učitelů	54
5. 9	Způsob zpracování dat	55
5. 9. 1	Fáze otevřeného kódování	55
5. 9. 2	Fáze axiálního kódování	69
5. 9. 3	Zhodnocení výsledků výzkumu ve smyslu stanovených výzkumných otázek	73
5. 9. 4	Diskuze s odbornými zdroji	76
5. 9. 5	Navazující práce s daty	78
5. 9. 6	Doporučení pro další výzkum	79
ZÁVĚR		80
SEZNAM LITERATURY		82
HYPertextOVÉ ODKAZY		87
SEZNAM PŘÍLOH		88

ÚVOD

„Každé dítě je lidskou bytostí, která je jedinečná. Každé dítě pracuje a učí se specifickým způsobem. Každému dítěti má být umožněno se v maximální míře rozvíjet.“

Právě tato slova mě jako budoucí učitelku nutí zamyslet se nad tím, jak by měl správný učitel přistupovat k dítěti jako jedinečné bytosti. Jak by měl přistupovat ke všem 30 dětem, které má ve třídě, aby umožnil všem jejich maximální rozvinutí. Považme, je to vůbec možné? Je možné pracovat ve třídě na jednou s dětmi nadprůměrnými, průměrnými, dětmi se zdravotním, sociálním znevýhodněním, či zdravotním postižením tak, abychom u všech maximálně rozvinuli jejich osobnost? A když ano, jak tedy?

Na to je velmi těžké, možná až nemožné správně odpovědět. Jednou z možností řešení, která se v dnešní době nabízí a stává se velkým novodobým trendem, je individualizovaný přístup. Právě ten nám umožní respektovat jedinečnost každého dítěte a zároveň jej v co nejvyšší míře rozvinout. A to i za předpokladu, že se u něho objeví jakékoli výukové obtíže.

Bohužel však realizace tohoto přístupu je stále na jednotlivých učitelích a jejich schopnostech. Nikde nebylo doposud souhrnně sepsáno, jak je možné tento přístup realizovat. A to ani pro oblast počátku školní docházky, kdy se tento přístup jeví jako tolik důležitý, možná až schopný odstranit, či zmírnit obtíže, které se u žáků 1. tříd mohou objevit a dále gradovat.

Právě z těchto důvodů jsem si pro diplomovou práci zvolila téma: Individualizovaný přístup na počátku školní docházky jako prevence školních obtíží. U níž jsem jako cíl stanovila představení možností individualizovaného přístupu na počátku vzdělávání, jež plní funkci prevence výukových obtíží.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část je složena ze čtyř kapitol, které čerpají z velkého množství poznatků pedagogů, psychologů, speciálních pedagogů a dalších odborníků, kteří se zabývají problematikou vztahující se k individualizaci ve své literatuře. Teoretická část zahrnuje oblasti věnující se: charakterizování mladšího školního věku, pojednání o individualizaci a diferenciaci, příčinám školních obtíží, které se u žáků na počátku vzdělávání vyskytují a jimž je možné individualizovaným přístupem předcházet. A charakterizování ideálního učitele 1. třídy a jeho dovedností, vědomostí a schopnosti, potřebných k optimálnímu rozvoji všech žáků.

Praktická část práce se poté věnuje zjištění a popisu, jak učitele 1. tříd vnímají možnosti realizování individualizovaného přístupu z hlediska prevence školních obtíží. Tato část je zpracována technikou kvalitativního výzkumu a jeho metodou polostrukturovaného

interview. Nasbíraná data byla analyzována pomocí metody zakotvené teorie a v závěru shrnuta a diskutována.

Výsledky této práce vnímám jako přínosné pro oblast primárního vzdělávání. A to nejen ve shrnutí teoretických poznatků o individualizovaném přístupu ve vzdělávání, ale především ve shrnutí možností realizace individualizovaného přístupu v praxi, kterým se mohou učitelé 1. stupně inspirovat.

Pro mě samotnou je práce velkým obohacením. A to nejen díky seznámení se s velkou řadou pro mě nové pedagogické a psychologické literatury, jež se tématu dotýká, ale především díky propojení této teorie s praxí. Pomocí této práce jsem blíže pochopila smysl, cíl a možnosti realizace individualizovaného přístupu ve třídě, což je pro mě jako budoucí učitelku bezesporu velkým přínosem.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŽÁK MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Na začátku své práce se věnuji charakterizování dítěte v mladším školním věku. Tuto kapitolu zařazuji na začátek proto, aby nás přiblížila dítěti v období zahájení školní docházky a jeho bližším specifikům.

Znalost charakterizace tohoto období dle jednotlivých složek považuji za velmi stěžejní pro veškerou práci učitele elementaristy.

1.1 Charakteristika mladšího školního věku

Mladší školní věk zahrnuje etapu života od nástupu do školy, tedy mezi 5.-7. rokem do 10, popř. 11 let života dítěte.

Období mladšího školního věku bývá jednotlivými autory členěno různým způsobem.

Někteří z autorů ponechávají toto období celistvé, jiní, jako například Vágnerová dělí mladší školní věk na raný školní věk, jež trvá přibližně od 6.-7. roku do 8.-9. roku života, a střední školní věk, který vymezuje na období od 8.-9. roku do 10.-11. roku života dítěte (Vágnerová, 2005).

Matějček dělí mladší školní věk na mladší školní věk (6 – 8 let) a střední školní věk (9 – 12 let) (Matějček, 1986).

Allen a Marotz pro přesnou charakteristiku dítěte dělí mladší školní věk na šestileté dítě, sedmileté dítě, osmileté dítě a následující roky (Allen a Marotz, 2002).

Členění mladšího školního věku nalezneme i v RVP ZV, který první stupeň povinné školní docházky člení na 1. období (1.- 3.třída) a 2. období (4.- 5. třída).

Možnosti tohoto členění zde uvádím především proto, že pro mou práci bude stěžejní období mezi 6. -8. rokem života dítěte a jak je z literatury patrné, nebylo by vhodné se zaměřovat na celý rozsah mladšího školního věku.

Celkově můžeme mladší školní věk charakterizovat jako období snaživosti a iniciativy. Dítě se v tomto období především zaměřuje na výkon a jeho ocenění, od kterého se odráží.

Novou, důležitou vlastností je také „střízlivý realismus dítěte.“ Ten je charakteristický tím, že se dítě již neřídí svými přáními a fantazií, ale zaměřuje se na to, co je a jak to je, tedy na pochopení světa takového jaký je (Langmeier, 1998).

Samotný mladší školní věk (6-8 let) Matějček pokládá za přechodné období mezi hravým předškolním věkem a vyspělejším chováním školáka. Děti v mladším školním věku jsou pak

charakterizovány jako hravé, mající rády pohádky. Jsou sugestibilní, schopny se soustředit pouze na jednu věc poměrně krátkou dobu (10 min). Jedná se o přechodné období, kdy děti podléhají větší zranitelnosti a je zapotřebí patřičné zvýšené podpory ze strany učitele i rodiče (Matějček, 1986).

1.2 Tělesný a motorický vývoj

Tělesný vývoj je v tomto období charakteristický intenzivním růstem do výšky, který činí ročně asi 6-8cm. Anatomická stavba těla postupně sílí a stává se výkonnější (Trpišovská, 2006).

Dle Allana a Marotze měří šestiletá děvčata cca 105 až 115 cm a váží 19 až 22,5 kg. Chlapci měří 110 až 118 cm a váží 17,5 až 21,5 kg, váhový přírůstek je pak z velké části tvořen svalovou hmotou (Allan, Marotz, 2008).

Životní pochody dítěte, jako dýchání, metabolismus, krevní oběh, jsou v porovnání s dospělým stále rychlejší a prudší. Mozek je až o 150 g lehčí než u dospělého a diferenciací korových buněk stále není dokončena. Díky tomu jsou děti stále rychleji unavitelné, což je nutné ve školním procesu tolerovat (Trpišovská, 2006).

Vzhledem k vyučovacímu procesu musí brát učitel v potaz i důležitou tělesnou změnu jako je výměna dentice, která probíhá od 6 let (může způsobovat nepřesnosti ve výslovnosti), či objevující se dalekozrakost (bývá dána nevyzrálostí oční bulvy). I to může mít na výuku vliv (Allen, Marotz 2008).

Motorický vývoj se v tomto období významně zlepšuje. Pohyby jsou rychlejší, svalová síla je větší a zlepšuje se koordinace všech pohybů (Trpišovská, 2006).

Dítě je obratnější, zručnější a má lepší koordinaci oka a ruky, což je nezbytným požadavkem pro nácvik psaní. V tomto období jsou vhodné činnosti jako skládání papíru, stříhání, obkreslování.

U chlapců se začíná projevovat větší fyzická síla než u dívek. Celkově děti rádi vyvíjí tělesnou aktivitu, běhají, skáčou, jezdí na kole (Allen, Marotz, 2008).

1.3 Vývoj kognitivních procesů

Ve vývoji kognitivních procesů dochází k velkému posunu. Dle Petrové školákovi nevyhovuje pasivní přijímání informací, chce se sám účastnit činnosti, poznávat vlastnosti a souvislosti. Je pozorný, zvědavý a vytrvalý. Jeho kognitivní procesy jsou nadále spojeny s city (Petrová, 2008).

Vnímání se stále zdokonaluje díky dokonalejší a přesnější činnosti všech analyzátorů a větší zkušenosti dítěte. Stále dochází k vývoji rozlišovací schopnosti podobných podnětů, dítě nadále nerozlišuje ani rozdíly v hmotnosti, délce, dálce, rychlosti. Postupně se vyvíjí vnímání prostoru a času (Trpišovská, 2006).

Myšlení přechází od názorného stádia do stádia konkrétních myšlenkových operací. (Piaget In: Langmeier, 1998). Dítě postupně může chápat identitu a zvrtnost. Je také už schopno pochopit zahrnutí prvků do třídy, chápe příčinné vztahy (proč se žárovka rozsvítí) (Langmeier, 1998).

Obecně platí, že mladší žáci jsou schopni pracovat převážně v názorně-předmětové rovině, zobecnění probíhá postupně na základě nápadných znaků předmětů. Postupně se během vyučování myšlenková činnost odděluje od vnímání a stává se samostatnou (Petrová, 2008).

Spolu s vývojem myšlení úzce souvisí i vývoj **řeči**. Ten je u jednotlivých dětí výrazně rozdílný ve slovní zásobě, skladbě řeči či výslovnosti. Dítě do školy vstupuje s praktickou znalostí mateřského jazyka, ve škole se poté učí řeč psanou a čtenou. Právě vlivem čtení se řeč výrazně rozvíjí. Roste nejen slovní zásoba a dovednost artikulace, ale celková délka, kvalita a složitost větné skladby (Petrová, 2008).

Školní dítě dovede komunikovat dle situace, tedy přizpůsobit komunikaci dospělým-dětem, škole-rodině apod. Schopnost této komunikační diferenciaci je závislá na sociální zkušenosti a zároveň na rozvoji myšlení (dítě na nižší úrovni mentálního vývoje nedovede danou situaci odlišit či dané komunikační varianty ani nezvládá) (Vágnerová, 1999).

*„Rychlý vývoj řeči podporuje zmíněný vývoj **paměti**, která se může opírat o systém slovních výpovědí a není už tolik závislá na okamžitých afektech jako v předškolním věku“* (Langmeier, 1998, s. 121).

Krátkodobá i dlouhodobá paměť se postupně stávají stabilnější. Kolem 6 let děti začínají využívat paměťové strategie, a to paměťovou strategií opakování (materiál k zapamatování si dítě opakuje dokola). S věkem pak přibývá dalších strategií.

Děti začínají mít větší rozsah paměti a dokážou si rychleji zapamatovat informace. Do 8 let převládá mechanické uchování informací, které si dokážou zapamatovat, aniž by přemýšlely nad jejich obsahem a významem. Paměť se zdokonaluje i za těchto podmínek a postupně se projevuje i záměrné zapamatování a logický úsudek (Petrová, 2008).

Pozornost je v tomto období velmi důležitá a škola na ni klade zvýšené nároky. Žák je nucen přejít od bezděčné pozornosti k úmyslnému soustředění na plnění úkolů. V 1. třídě je ještě pozornost dítěte mnohdy ovlivněna citovými stavy a žák často přenáší pozornost na jiné

podněty, než je učivo. Dítě zatím není schopné se soustředit na větší množství prvků, nedovede rozdělovat pozornost. Stálost pozornosti je cca 10 minut, učitel by toto měl respektovat a střídat pracovní činnosti (Trpišovská, 2006).

Dle Petřkové se v průběhu vyučování zvětšuje rozsah pozornosti a postupně se pozornost spontánní proměňuje v pozornost záměrnou (Petřková, 1991).

Představivost dítěte je názorná a konkrétní. V oblastech, s nimiž má dítě zkušenosti dokonce velmi živá. Její rozvoj je závislý na možnostech dítěte názorně poznávat. Dostatek představ je podmínkou rozvoje myšlení, protože poznání dítěte v tomto období je konkrétní a pracuje s představami. Postupně pak dochází k zobecňování těchto představ a vytváření pojmů (Hájek 2003).

Dle Petrové dítě již rozlišuje fantazii od reality a jeho životní zkušenosti částečně potlačují představy. Škola pak některé z představ učí dítě záměrně vyvolávat (Petrová, 2008).

1.4 Emocionální vývoj a socializace

City dítěte postupně ztrácí afektivní charakter a dochází k jejich diferenciaci a kontrole (Trpišovská, 2006).

V mladším školním věku se jedná převážně o city kladné. Ze záporných citů bývá nejčastější strach, jehož příčiny mohou být reálné (zesměšnění, trest), ale také vytvořené na základě fantazie, ty se postupně vytrácí (Hájek, 2003).

Dále se také objevují city jako je žárlivost či hněv. City dětí mezi 6.-8. rokem jsou stále dost povrchní a nestálé (Trpišovská, 2006).

Děti se v tomto věku mohou jevit jako bezcitné (žalování, posměch) díky stále malé schopnosti vžívat se do pocitů druhých (Hájek, 2003).

U školáků se postupně rozvíjí city vyšší jako city estetické, intelektuální a mravní. Z hlediska citů estetických se jedná o vývoj pojmu krásna (dítě vnímá krásu výrazně subjektivně). Z hlediska citů mravních dochází k přejímání mravních vlastností od společnosti, ve které žije, tedy od rodiny. Nejčastějším morálním přestupkem bývá lež či méně časté krádeže. Velmi často se objevuje hrubost, agrese, vulgárnost, ničení majetku apod. Všechny tyto projevy vznikají v důsledku špatného příkladu dospělých (Trpišovská, 2006).

„Období mladšího školáka je obdobím extroverze, kolektivního života a vztahů“ (Petrová, 2008, s. 98).

Socializační vývoj u dítěte probíhá postupně. Na dítě mají vliv všechny sociální skupiny, se kterými se stýká, z nichž vedoucí je rodina, a nově také škola a s ní její socializační požadavky na nové role dítěte. Škola však není pro dítě výběrem, nýbrž automatismem, bez ohledu na jeho přání. Má dosti přesná pravidla, na základě kterých rozvíjí takové vlastnosti a dovednosti, jež na jedné straně rozvíjí orientaci v prostředí, na druhé straně rozvíjí osvojení způsobů chování. Dítě se v roli žáka učí respektovat autoritu, ale setkává se také s vrstevnickou skupinou v roli spolužáka. Role spolužáka je na počátku školní docházky nediferenciovanou, obecně souřadnou rolí, která se v průběhu doby rozvíjí a děti získávají ve třídě různé role. V rámci role žáka se rozvíjí řada schopností a dovedností, jež jsou dány institucionálně. Žák má roli vždy podřízenou (Vágnerová, 2005).

Na začátku školní docházky více dítě usiluje o přízeň učitele než spolužáků. Učitel pro dítě ztělesňuje autoritu, moc a moudrost, což s postupem času klesá a dochází k rozvoji vztahů mezi dětmi (Trpišovská, 2006).

Jak tvrdí Petrová, dítě se zajímá více o sebe a vlastní úspěch, až později bere ohled na kolektiv třídy, objevuje se vědomí sounáležitosti, společné odpovědnosti a rozvíjejí se vrstevnické vztahy. Tyto vztahy s vrstevníky jsou zpočátku nahodilé. Trvalejší vztahy se objevují až později (Petrová, 2008).

Skupiny vrstevníků postupně získávají pro dítě nezastupitelný význam, rozvíjí se pomocí nich sociální citění a chování. Pokud dítě získá ve třídě přijatelnou pozici, může v rámci ní naplnit potřeby jistoty, bezpečí ale i seberealizace. Pro tuto pozici je důležité, aby se dítě svými výkony rovnalo vrstevníkům, zejména ve výuce, hrách a dalších skupinou uznávaných činnostech (Trpišovská, 2006).

Rodina stále zůstává pro dítě sociálně nejdůležitější (Vágnerová, 2005). Hájek se zmiňuje o tom, že po zapojení se dítěte do nového sociálního prostředí - školy, se rozvolňuje vztah mezi dítětem a rodiči a mezi dítětem a dospělým, což se projevuje realističtější vnímáním dospělých. I přes uvolnění vztahů a zásah školy do sociálního vývoje je rodina a její působení nenahraditelné, zejména při vytváření citových vztahů, ale také v oblastech jako je výchova k partnerství, manželství a rodičovství (Hájek, 2003).

Hlavní činností dítěte v mladším školním věku je školní práce, učení, ale také hra. Právě hra má nezastupitelnou roli. Stává se relaxací a přirozeným odreagováním. Na počátku školní docházky bývá hojně využívána i ve škole, kde může plnit i funkci diagnostickou či terapeutickou. Postupem času začíná být hra mladšího školáka stále více diferenciovanější, objevují se hry konstruktivní, pohybové, soutěživé, společenské, u nichž dochází ke ztěžování pravidel (Petrová, 2008).

Školní práce pak zahrnuje školu a domácí přípravu. Hlavní činností se postupně stává učení a celkový vývoj dítěte začíná být závislý na jeho výsledcích. Dobrý prospěch totiž značí příznivý psychický vývoj (rozumový, citový a sociální) a přispívá k dalšímu vývoji. Na druhé straně špatný prospěch může mít velkou řadu příčin, ale i následků (Langmeier, 1998).

V mladším školním věku se objevují i počátky zájmů. Ty obvykle mají spíše přechodný charakter (dítě se musí zorientovat v možnostech aktivit a v možnostech vlastních). Mají však velký význam - mohou pro dítě být úspěšnou možností seberealizace, kdy se dítě nejen rozvíjí, ale také pomocí zájmů kompenzuje případné výkonové či sociální neúspěchy ze školy (Petrová, 2008).

2 INDIVIDUALIZACE A DIFERENCIACE

Je možné, chce-li učitel dostát maximálního rozvoje všech dětí, aby učil rozmanité děti ve stejném čase, stejnou metodou, stejným poznatkům? Možným řešením této otázky je zapojení do výuky principu individualizace a diferenciaci.

2.1 Pojem diferenciaci

Diferenciací rozumíme rozdělení žáků do určitým způsobem stejnorodých (homogenních), či nestejnorodých (heterogenních) skupin (tříd, škol).

Diferenciaci lze klasifikovat na diferenciaci: **vnitřní a vnější** (Kasíková, Valenta, 1994).

Vnější diferenciaci je dělení žáků do různých typů tříd či škol (Dittrich, 1992).

Vnitřní diferenciaci, znamená diferenciaci žáků uvnitř třídy (Dittrich, 1992). Tato forma je pro naši práci důležitá.

Kasíková, Dittrich a Valenta o ní hovoří jako o: ***Individualizaci (diferenciaci) žáků uvnitř třídy.***

Ta je charakteristická vytvářením subskupin ve třídě (např. dobří – průměrní - slabší žáci), kteří mají odlišný výukový program. Obvykle bývají takto děti řazeny pouze do určitých výukových předmětů (matematiky, českého jazyka..). Výhodou této formy je snadný přechod mezi těmito subskupinami (Kasíková, Dittrich, Valenta In: Kasíková, Vališová 2007).

Diferenciaci může být také kvantitativní a kvalitativní (Kasíková, Valenta, 1994). Či dle Dittricha pedagogická a psychologická (Dittrich, 1992). Kvalitativní (pedagogická) diferenciaci se vyznačuje respektováním sklonů, zájmů, osobních cílů, typů osobnosti, atd. Kvantitativní (psychologická) diferenciaci se naopak zaměřuje na „*vyčíslení dítěte v podobě výsledku IQ testů, známek, či známek*“, které se stávají kritériem dělení (Kasíková, Valenta, 1994, s. 8).

V neposlední řadě lze diferenciaci klasifikovat také na statickou, jež předpokládá neměnné, trvalé „škatulkování“ a flexibilní, která předpokládá umožnění přechodů mezi různými skupinami (Kasíková, Valenta, 1994).

Diferenciovat můžeme kromě žáků však také učivo, metody, pracovní tempo, aj.

Vrcholovou formou diferenciaci, především diferenciaci vnitřní, je **individualizace**.

2.2 Pojem individualizace

Individualizaci z širšího hlediska můžeme definovat jako „*proces nebo činnost vedoucí k osobitému rozlišení*“ (Klimeš 2005, s. 304). Označení proces zde má naznačit souvislost se vzděláváním, které vyjadřuje dynamiku neustálých změn vedoucích k podpoře a rozvoji osobnosti.

Odborná literatura pedagogiky a psychologie pak uvádí:

Individualizace výuky je způsobem diferenciací výuky, při které dochází k zachování heterogenity třídy dětí jako základní sociální jednotky a provádí se diferenciací vnitřní, obsahová i metodická, jež respektuje individuální zvláštnosti dětí (Mareš, Průcha, Walterová, 2003).

„*Individualizace ve výuce znamená přizpůsobení vyučování individuálním zvláštnostem žáků*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 228).

Jde tedy o takový způsob výuky, při němž je podporováno společné vzdělávání všech žáků s rozdílnou úrovní jejich schopností (Krejčová, 2005).

Nutné je však poznamenat, že každé dítě má mnoho individuálních rysů a tato rozdílnost, neboli heterogenita je ve třídě vlastně přirozená. V případě, že chceme, aby učení každého žáka bylo co nejefektivnější, musíme ji brát v úvahu.

Tyto rozdílné schopnosti žáků musíme respektovat při plánování, realizaci a hodnocení výchovně - vzdělávací práce (Krejčová, 2005). Jak tedy uvádí Skalková je nezbytně nutné tyto rozdíly – lépe řečeno – individuální zvláštnosti dětí blíže poznat. Přizpůsobení se těmto individuálním zvláštnostem je společným znakem pohledu pedagogického a psychologického (Skalková, 2007).

Mezi tyto individuální zvláštnosti dítěte Krejčová a Kargerová řadí: ***věk, pohlaví, potřeby, temperament, schopnosti (schopnosti učit se), styl učení, zájmy, rodinné prostředí, očekávání rodiny a širší komunity, a další charakteristiky, jež vytvářejí individuální profil každého jedince*** (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 28).

Pokud se nám toto podaří rozpoznat a respektovat, dáme dítěti možnost nalézt optimální podmínky pro jeho vlastní učení a vzdělávání, kdy se od něho bude očekávat námaha, jež je sám schopen a jež je mu přiměřená (Skalková, 2007).

Dále mu také individualizací umožníme:

- rozvíjet celou svou osobnost v jejích maximách,
- rozvíjet své zájmy, navazovat na vlastní zkušenosti, předcházející dovednosti,
- zažít úspěch,

- získat pozitivní vztah ke vzdělání a odpovědnost za něj,
- vytvářet reálný sebeobraz (zdravé sebepojetí, možnost vážit si sebe samého),
- dokázat respektovat ostatní, být tolerantní k jejich odlišnostem (Krejčová, 2005).

Tohoto v praxi dosahujeme aplikováním tzv. vývojově vhodných činností. Tento termín je v praxi chápán ve dvou úrovních.

1. Věková přiměřenost – Nabídka činností, jež jsou přiměřeny věku dítěte.
2. Individuální přiměřenost – Nabídka činností přiměřených osobním dispozicím a možnostem dítěte (Krejčová, Kargerová, 2003).

2. 2. 1 Věková přiměřenost

Věková přiměřenost, neboli nabízení činností a učebního prostředí přiměřeného věku dítěte, vychází pro tuto práci z charakteristik dítěte mladšího školního věku.

Je prokázáno, že v průběhu lidského vývoje dochází k určitým typickým změnám (věkovým zvláštěstím), které se projevují v úrovni vývoje fyzického, psychického, ale i sociálního. Tímto jsem se zabývala již v kapitole první. - Důležité je však opět zdůraznit, že přestože ve vývoji jedince existují dané předpokládané sekvence, musíme mít na paměti, že na vývoj každého jedince působí velká řada faktorů, které jeho růst a vývoj ovlivňují, a proto nedochází k jejich naplnění ve stejné době, či například měsíci. Tyto individuální rozdíly nás proto nemohou vést k vytváření závěrů o dítěti.

Pro oblast psychického vývoje vzhledem k práci ve škole považuji za důležité ještě zdůraznit, že dítě se nalézá dle Piageta na úrovni konkrétních myšlenkových operací. Dokáže tedy již klasifikovat, třídit, řadit, analyzovat a hodnotit. Všechny jeho poznatky však zůstávají vázány na názornost a konkrétnost. Také je vhodné mít na paměti, že věk dítěte mladšího školního věku je charakteristický realistickým postojem ke světu, vyžadujícím samostatné objektivní poznání skutečnosti (Krejčová, Krejčová, 2003).

Pro správnou práci by učitel měl mít na paměti:

- Nejeefektivnější formou učení je učení prostřednictvím vlastních činností a her.
- Žák vyžaduje konkrétnost – práce má tedy vždy probíhat v podnětném prostředí (pomůcky a materiály, ale i výpravy, exkurze, výstavy..).
- Žák potřebuje vědět smysl práce – činnosti mají být vždy připraveny tak, aby jež žák pochopil.
- Dítě potřebuje pohyb – učitel by mu měl dát možnost práce ve stoje.
- Pro žáka je významnější kvalita činnosti než kvantita činností.

- Je důležité umožnit dětem pracovat dle jejich tempa, pro rychlejší mít tedy připravené další úkoly.
- Každé dítě potřebuje povzbuzení a pozitivní zpětnou vazbu.
- Soutěžení ve výuce přináší obvykle úspěch pouze těm samým dětem.
- Děti mají dostat možnost pracovat ve skupinkách (dvojících, skupinách – obměňovaných) (Krejčová, Kargerová, 2003).

2. 2. 2 Individuální přiměřenost

Požadavek individuální přiměřenosti vychází z myšlenky, že dětem učitel připraví takové činnosti, které odpovídají jejich stylu učení, temperamentu, potřebám, strukturám inteligence, schopnostem a zájmům. Na základě logického předpokladu lze usoudit, že se učiteli ve třídě vyskytují všechny typy dětí, proto se blíže vlastně může vyhnout psychologickým diagnostikám konkrétních dětí a raději se může zaměřit na plánování rozmanitých činností, mezi kterými mají děti možnost si zvolit takové, které odpovídají jejich zájmům a schopnostem (Krejčová, 2005).

Pro plánování takové struktury učiva, kdy dětem nabízíme činnosti vhodné dle jednotlivých **potřeb, temperamentu, stylu a typů učení a inteligence**, je však nezbytné mít o jednotlivých psychologických charakteristikách přehled. Proto se jimi nyní budeme zabývat.

2. 2. 2. 1 Potřeby dítěte a individualizace

Potřeba je „*subjektivně pociťovaný nedostatek něčeho, co je pro život jedince nezbytné.*“ (Slaměník, Výrost, 2008, s. 150).

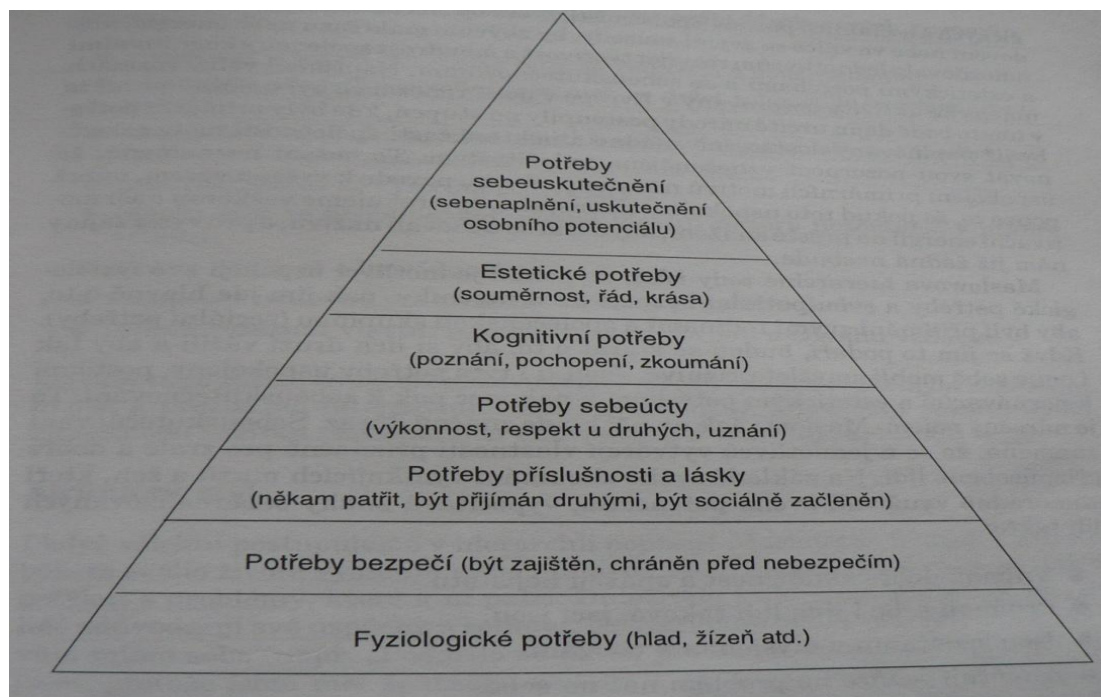
Naplňování potřeb dítěte je jednou z nejdůležitějších činností v péči o ně. Rodiče, ale i učitelé, kteří s dětmi pracují, by potřeby dětí měly znát, jelikož děti samy v sobě nejsou schopny všechny potřeby pojmenovat (Slaměník, Výrost 2008).

Neuspokojování potřeb vede k narušení vztahu mezi jedincem a prostředím, což má za následek negativní citové prožitky, které jsou označovány jako frustrace. Pokud nedochází k uspokojování těchto potřeb dlouhodobě, může situace vyústit až v deprivaci. (Krejčová, Kargerová, 2003).

Přestože u jedinců lze sledovat velké množství potřeb společných, jejich konkrétní podoba a způsob uspokojování je u každého dítěte individuální. Tyto individuální potřeby Krejčová a Kargerová definují jako projev jejich obecných lidských potřeb a zároveň těch potřeb, které jsou specifické pro mladší školní věk (Krejčová, Kargerová, 2003).

Aby byli učitelé vnímavější vůči situacím, kdy je některá z důležitých potřeb dítěte nedostatečně uspokojována, je dobré pracovat s některým z modelů lidských potřeb, který poslouží jako pomůcka k identifikaci nenaplněvané potřeby (Krejčová, Kargerová, 2003).

K neznámějším modelům obecných potřeb člověka patří Maslowova hierarchie všeobecných lidských potřeb (Fontana, 1997).



Obr. č. 1 Maslowův model přirozených lidských potřeb (Fontana, 1997).

Tato klasifikace zahrnuje sedm lidských potřeb, které postupují od potřeb nižších – fyziologické potřeby, potřeby bezpečí (ty jsou z velké míry vrozené) po potřeby směřující výše – potřeby příslušnosti a lásky, potřeby sebeúcty, kognitivní potřeby, estetické potřeby a potřeby sebeuskutečnění, ty stále více obsahují jak vrozené činitele, tak naučené odezvy. Nutné je také upozornit, že potřeby na sebe navazují. Naplnit čtyři vyšší úrovně potřeb je možné až v momentě, kdy jsou uspokojeny úrovně nižší - fyziologické a sociální (Fontana, 1997). Ne všichni lidé naplní a mají potřebu naplnit všechny úrovně (Slaměník, Výrost, 2008).

Pro naplnění všech těchto potřeb Maslow doporučuje určité způsoby chování, ke kterým by i učitel měl vždy své žáky vést. Jde o:

- schopnost prožívat život se zaujetím a soustředěním,
- ochotu zkoušet něco nového spíše než držet se toho, co je ověřené a bezpečné,

- umění řídit se při hodnocení zážitků spíše vlastními city než tradicí, autoritou nebo míněním většiny,
- ochotu stát se neoblíbeným, pokud vlastní názory nesouhlasí s názory většiny,
- ochotu přijímat odpovědnost,
- schopnost usilovně pracovat na každém přijatém úkolu,
- ochotu rozeznat vlastní psychologickou obranu a odvahu vzdát se jí (Maslow In: Fontana, 1997).

Bezesporu je na samotném učiteli, zda si ke své práci s dětmi vybere právě tento nabídnutý způsob dělení potřeb, či dělení zcela jiné. Pokud však učitel chce ve své výuce dosáhnout maximální možné individualizace, měl by vždy na potřeby jednotlivých dětí pamatovat.

2. 2. 2. 2 Temperament dítěte a individualizace

Školní třída je složité sociální prostředí, ve kterém se vyskytuje mnoho individualit, čelících velkému spektru nároků „*co dělat, nedělat, kdy mluvit, nemluvit, kdy být aktivní, kdy klidný.*“ Některé děti jsou rozrušené, zatímco jiné jsou schopné pozornost udržet, někteří se adaptují dobře, jiní mají s reakcí na změny obtíže (Keogh, 2007).

Tyto projevy vychází z temperamentu jedinců. Proto se temperament stává další proměnnou, kterou je nutné brát při práci učitele s ohledem na individualizaci na vědomí.

Temperamentem rozumíme soubor vrozených vlastností projevujících se způsobem reagování, chování a prožívání. Temperament je spjat se vzrušivostí – tj. mírou odpovědi organismu na různé podněty a zároveň je to tendence organismu měnit nálady (Trpišovská, 2007).

Projev temperamentu navenek je kromě již uvedených vrozených vlastností – tedy genetického a biologického základu také ovlivněn vývojem, zkušeností a situačními požadavky (Mertin In: Blatný, Plháková, 2003).

Celkově lze říci, že se: „*Temperament liší od ostatních osobnostních rysů, jako je inteligence, motivace nebo zájmy. Nepopisuje, co lidi dělají a proč, nýbrž jak to dělají*“ (Keogh, 2007, s. 18).

Projevy temperamentu může učitel sledovat např. v mimice, gestikulaci, řeči, chůzi, ale i v činnostech jako je hra, práce, učení nebo komunikace. Průběh těchto činností pak může být rychlý, plynulý, pomalý, nárazový, nepravidelný a dle kombinací průběhů těchto činností lze usuzovat na ustálené způsoby jednání a charakteristické reakce (Krejčová, Kargerová, 2003).

Učitel si musí být vždy vědom toho, že tyto temperamentové charakteristiky dítěte mají vliv na způsob, jakým dítě přijímá a následně jak je dítě ve škole úspěšné. To však přímo souvisí i s tím, jaký temperament má sám učitel. Obvykle totiž učitel přijímá snáz žáky, kteří jsou jemu samotnému temperamentně podobní (Krejčová, Kargerová, 2003). A nejen to, svým temperamentem také ovlivňuje chod celé třídy (Keogh, 2007).

Uvědomit si, jakým temperamentem se dítě vyznačuje v praxi vyžaduje systematické přemýšlení nad jeho projevy. Učitel si tyto projevy může začleňovat do různých, psychology navržených kategorizací, které mu o dítěti dále vypoví řadu informací. Jako nejvíce osvědčenou kategorizaci pro individualizaci vnímá Krejčová a Kargerová kategorizaci dle **S. Saifera**. Ten člení temperament do následujících kategorií: **1. Úroveň aktivity 2. Biologické rytmy a jejich pravidelnost 3. Otevřenost a uzavřenost 4. Přizpůsobivost 5. Intenzita reakcí 6. Nálada 7. Vytrvalost 8. Rozptýlenost 9. Citlivost, sensorický práh** (Krejčová, Kargerová, 2003).

Temperamentových typologií a jejich členění je velké množství a je pouze na učiteli, nad kterými z nich vůči své třídě uvažuje. Pokud se mu to však podaří, uvidí chování dítěte jako temperamentně podmíněné a umožní mu to změnit své názory na příčinu jeho chování, předvídat žákovi problémy a podnikat proti nim efektivně zacílené preventivní kroky, jako např.: povolení více času na dokončení úkolu, omezení zbytečného vyrušení a rozptýlení dítěte při práci, poskytnutí oddechu, či příležitosti k tělesné aktivitě, ad. (Keogh, 2007).

Pamatujme tedy, že nelze přemýšlet pouze o žákově intelektu a motivaci, ale také o jeho temperamentu.

2. 2. 2. 3 Individualizace a styly učení dítěte

Styl učení definuje Mareš a Skalska jako: „*Postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. Jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základě a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních a vnějších faktorů*“ (Mareš, Průcha, Walterová 1995, s. 219). Jedná se o způsoby, kterými vnímáme, myslíme, zapamatováváme si, řešíme problémy a rozhodujeme se.

Jsou typické tím, že si je zpravidla neuvědomujeme, neanalyzujeme je a nesnažíme se je zlepšit. Jsou pro nás samozřejmé a vyhovující. Přesto jsou však poměrně objektivně poznatelné (Mareš, 1998).

Právě jejich poznání je velmi důležité pro individualizované zásahy do průběhu učení, pro volbu adekvátních strategií, výběr vhodných pomůcek, prostředí, podmínek pro učení dětí.

Učitel by se měl u dětí zaměřit především na rozpoznání těchto stylů:

1. Aktivní – Pasivní
2. Závislý – Nezávislý
3. Rychlý – Pomalý
4. Flexibilní – Rigidní
5. Konkrétní – Abstraktní
6. S pevným řádem- Nahodilý až chaotický
7. Orientovaný na proces- Orientovaný na výsledek
8. Hlasitý – Tichý (Krejčová, 2005).

V souvislosti s učením se ještě uvádí typy učení, ty jsou vázány na způsob, jímž přijímáme a zpracováváme podněty z okolí. Nejčastěji se uvádí tyto typy:

1. Vizuální typ - Jedinec upřednostňuje učení pozorováním, zapamatování si viděným.

2. Komunikativní (auditivně – verbální) typ – K zapamatování jedinec upřednostňuje slyšené informace. Učí se nahlas, samostatně nebo společnými diskusemi.

3. Haptický a kinestetický typ - K učení využívá pohybu a činností.

4. Verbálně - abstraktní typ – Při učení vyčleňuje nejpodstatnější informace, ty dále kategorizuje a spojuje je do souvislostí.

Je nutné mít na paměti, že nikdy není jedinec zcela vyhraněn pro jeden z těchto typů. Obvykle dochází k jejich kombinacím. Některé využíváme dominantě, některé zcela okrajově (Mareš, 1998).

2. 2. 2. 4 Individualizace a schopnosti dítěte – inteligence

Další z faktorů, které musíme při naplňování principu individualizace brát na vědomí je inteligence dítěte.

Plháková definuje inteligenci jako „*individuální úroveň a kvalitu myšlenkových operací, která se projevuje při řešení rozmanitých problémů, jejichž spektrum sahá od běžných každodenních úkolů, přes řešení nezvyklých praktických situací, až po vysoce teoretické abstraktní otázky. Inteligence se tedy vztahuje k úrovni poznávacích schopností, která se projevuje v nejrůznějších situacích*“ (Plháková, 2003, s. 48).

Inteligence podléhá řadě teoretických směrů, které se zaměřují na různé její aspekty.

Pro individualizaci se v dnešní době jeví jako nejpřínosnější teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera, o které by učitelé měli mít povědomí. Proto se jí budu níže zabývat.

Teorie mnohočetné inteligence rozvrhuje inteligenci do několika různých forem, které má každý jedinec zastoupeny v různé míře.

Plháková (2003) uvádí sedm základních forem této inteligenční teorie. Pro uvědomění uvádím u jednotlivých forem i jejich projevy a možnosti, pomocí kterých je může učitel rozvíjet.

1. Lingvistická inteligence - Zahrnuje schopnost mluvit, rozumět řeči, číst a psát. Lze ji sledovat ve způsobu mluvy a přesnosti vyjadřování. Ve škole se tato inteligence uplatňuje např. při vyprávěních, diskusích, debatách, při psaní slohových prací, čtení knih, ale i při vystoupeních (Hříbková, 2009). Můžeme ji rozvíjet pomocí čtení, psaní, slovních her, hádanek, křížovek, básniček a dalších (Fischer, 1997).

Logicko-matematická inteligence – Je schopnost uvažovat logicky, systematicky a vědecky. Ve škole ji můžeme sledovat například na manipulaci s předměty, při bádání, pokusech, skládkách. Rozvíjet ji můžeme nabídkou těchto činností (Krejčová, Kargerová, 2003).

Prostorová inteligence – Jde o schopnost jedince přesně vnímat vizuální podoby světa, přetvářet a měnit původní vjemy a vytvářet z nich vlastní představy, i když už žádné z vnějších podnětů na ně nepůsobí (Gardner, 1999). Jedná se o schopnost uspořádat předměty v prostoru a orientaci v prostoru. Lze ji sledovat a zároveň rozvíjet v oblastech: modelářství, návrhářství, vizuálního znázorňování, skládaček ad. (Krejčová, 2005).

Muzikální inteligence – Jedná se o schopnosti poznávat různé vlastnosti zvuků, tvořit hudbu či ji zprostředkovávat. U dětí ji můžeme sledovat při zpěvu, dirigování, či hře na hudební nástroj (Gardner, 1999). Muzikální inteligenci můžeme ve škole rozvíjet pomocí: pohybů do hudby, opakování slyšené písně, tleskání do rytmu písně atd. (Fischer, 1997).

Tělesně-pohybová inteligence – Je schopnost používat tělo jak z hlediska vnitřního zaměření – sebevyjádření, tak z hlediska vnějšího vyjádření, tedy činnostmi s reálnými předměty. U žáka ji můžeme sledovat na jemné a hrubé motorice. Tedy na manuální zručnosti, při modelování, ve sportech, hrách, či tanci a pomocí těchto oblastí ji i rozvíjet (Gardner, 1999).

Intrapersonální inteligence – Jde o schopnost porozumět sám sobě (Gardner, 1999). Rozvíjet a ovládat vlastní pocity a prožitky (Krejčová, Kargerová, 2003). Je důležitá pro zjištění našich silných i slabých stránek, k poznání našeho citového života a orientaci v něm (Hříbková, 2009). Projevuje se meditováním, sněním, potřebou klidu a samostatného uvažování a plánování, nezávislostí či vyhraněností názorů (Krejčová, Kargerová, 2003). Rozvíjet ji můžeme činnostmi jako je vedení deníku, plánování si využití času, předvídání co zvládne dobře a naopak, kontrolou a hodnocení svých činností ad. (Fischer, 1997).

Interpersonální inteligence - Zahrnuje schopnost všimnout si chování a pocitů jiných, rozpoznávat a chápat rozdíly v jejich temperamentu, schopnostech, pohnutkách a náladách (Krejčová, Kargerová, 2003). Sledovat ji lze na porozumění druhým lidem a mezilidským vztahům (Hříbková, 2009). Tedy v oblastech týmové práce, přátelských rozhovorů, organizování, kolektivních her aj. (Krejčová, 2005). Rozvíjet ji u dětí můžeme např. vedením k naslouchání či pomáhání druhým, kteří potřebují pomoc (Fischer, 1997).

Přírodovědná inteligence – Jde o schopnost porozumět fungování přírody a přírodním zákonům. U dětí ji můžeme sledovat na jejich znalostech přírody a všímavosti si jejích změn (Gardner, 1999). Dále v zájmech pobývat v přírodě, chovat zvířata, pěstovat rostliny, sledovat literaturu a přírodovědné filmy. Pomocí těchto prvků ji zároveň můžeme i prohlubovat (Krejčová, Kargerová, 2003).

Každý člověk má tyto typy inteligencí zastoupeny v různé míře. Jak říká Gardner, nikdo na světě nemá s nikým stejný profil inteligence (Gardner, 1999). Musíme tedy jako učitelé předpokládat, že se všichni naši žáci budou svým profilem od sebe navzájem lišit a nenalezneme žádného, který by měl inteligenci rozvinutou stejnoměrně. Což je jasným opodstatněním nutnosti individualizovat vyučování i z tohoto hlediska.

Pro uplatnění individualizace je nutné, aby si sám učitel nejprve uvědomil rozložení své inteligence, jelikož právě ta ovlivňuje přístup ke všem činnostem. Např. učitel, který má nižší rozložení inteligence muzikální, se obvykle vyhýbá aktivitám spojeným s hudebním výchovou. Nebo naopak dané předměty, kde si je jistý, prosazuje. Rozložení učitelovi inteligence pak nemusí být ve shodě s rozložením inteligence dítěte a učiteli jsou bližší žáci, kteří jsou jemu samému podobní a ti ostatní mohou strádat. Proto je nutné, aby učitel vždy pamatoval na rozvíjení všech stránek inteligence dítěte, avšak bez nátlaku na ty typy, které má dítě méně rozvinuté.

Možností jak toto zajistit, je umožnit dětem volbu z rozmanitých činností (např. činnosti, které nabízíme v rámci jednoho tématu, které odráží různé typy inteligence). V takovém prostředí se děti budou cítit oceňované a v bezpečí a postupem času se odhodlají vybírat činnosti, které se jim zpočátku jevily jako příliš obtížné. Tím se tedy zajistí, aby nedocházelo u dítěte k jednostrannému rozvoji (Krejčová, Kargerová, 2003).

Shrnutí:

Cílem individualizace ve vzdělávání je dosažení maximálního rozvoje osobnosti žáka. Toho dosahujeme respektováním věkové a individuální přiměřenosti. Věková přiměřenost vychází z nabízení činností a učebního prostředí, které jsou přiměřené věku dítěte mladšího

školního věku. Individuální přiměřenost poté vychází z myšlenky, že učitel připraví dětem takové činnosti, které vychází z jejich stylu učení, temperamentu, potřeb, rozložení inteligence, schopností a zájmů. Takovéto činnosti připravujeme na základě předpokladu, že máme ve třídě rozložené všechny typy dětí, které vlastní veškerou výše uvedenou škálu vlastností.

Mezi vhodné činnosti směřující k individualizaci patří takové, které žákovi umožňují výběr v rámci tématu (např. činnosti, které nabízíme v rámci jakéhokoli tématu, odráží různé typy inteligence a umožňují dětem pracovat dle jejich dominantního učebního stylu, vlastního tempa, pracovat samostatně či skupinově). Takový přístup žákům zajistí možnost zažít úspěch z vykonané práce.

Na závěr uvádím doporučení pro práci učitele z hlediska realizace individualizovaného vzdělávání:

Učitel by se měl především zaměřit na vlastní učení žáka. A to pomocí:

1. Minimalizace svého výkladu a zaměření se na aktivitu dětí.
2. Přípravování podnětného prostředí plného širokého spektra pomůcek a materiálů.
3. Přípravování činností, které vycházejí ze zájmů a potřeb dětí a děti jsou s jejich smyslem seznámené.
4. Umožnění dětem měnit pracovní polohy a jistou míru hluku ve výuce.
5. Omezit kvantitu práce a zaměřit se na její kvalitu.
6. Umožnit dětem pracovat svým tempem. Připravit úlohy navíc.
7. Zajištění prostoru pro spolupráci mezi dětmi (Krejčová, 2005).

3 INDIVIDUALIZACE JAKO PREVENCE ŠKOLNÍCH OBTÍŽÍ

V této kapitole se zaměřím na postihnutí preventivního významu individualizovaného přístupu ve vzdělávání vzhledem k počátečním výukovým obtížím, vznikajícím u žáků v 1. třídě.

3.1 Individualizace jako prevence počátečních školních obtíží

Pojem prevence vychází z latinského názvu „*praevenire*“, což v překladu označuje taková opatření, jejichž cílem je předcházet nežádoucím jevům (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Prevence>).

Pavlová-Zahálková uvádí, že úkolem prevence je předcházení poruchám jedince z hlediska zdravotního i společenského (Pavlová-Zahálková, 1976).

Sám individualizovaný přístup ve výuce je také formou prevence - předchází nežádoucím jevům, a to výukovým obtížím, na které se ve své práci zaměřuji.

O individualizovaném přístupu hovoří i RVP, dle kterého by vzdělávání žáků mělo důsledně vycházet z poznávání a rozvíjení jejich individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (RVP ZV In: Mertin, Kucharská, 2007). Tato podmínka pak o to více platí u žáků 1. tříd.

První rok školní docházky má pro dítě zásadní význam. U dítěte dochází k vytváření vztahů ke škole, ale také základních dovedností, na kterých stojí celé další vzdělávání. Nástup do školy představuje pro dítě nejen významnou příležitost k rozvíjení schopností, utváření dovedností i formování osobnosti a sociálních vztahů, ale také faktickou zátěž. Tato zátěž u dětí, které nemají všechny předpoklady ke zvládnutí školních požadavků, může být značná. Důležité proto je, aby si učitel prvňáčků uvědomil, že všechny děti jsou individualitami ovlivněnými nejen vrozenými dispozicemi, ale také vnějšími vlivy, jež na ně prvních šest let života působily, a nepřichází tedy do školy se stejnými předpoklady. Mezi dětmi se může objevit řada těch, u kterých se vyskytnou nejrůznější výukové obtíže. Příčinami těchto obtíží se proto budu níže zabývat.

3.2 Příčiny školních obtíží

Příčinou školních obtíží může být školní nepřipravenost dítěte, kterou může zapříčinit celková nezralost dítěte či nerovnoměrné vyžívání některých funkcí. Dále mohou být příčiny dány nepodnětným nestimulujícím prostředím, problematickým vztahem s učitelem, či pomalejší adaptabilitou žáka. V neposlední řadě mohou být základem pro obtíže

i vyvíjející se specifické poruchy učení, jednostranné nadání, zdravotní oslabení, adaptační obtíže ad. (Mertin, Kucharská, 2007).

Mezi nejčastější příčiny obtíží u žáků 1. třídy jsem zařadila:

- školní nezralost a školní nepřípravenost,
- specifické poruchy učení,
- nerovnoměrné dozrávání určitých schopností,
- specifické poruchy chování,
- jednostranné nadání,
- podprůměrné rozumové schopnosti,
- výchovné prostředí,
- školní prostředí.

Na všechny tyto příčiny a jejich následné projevy musí být u žáků učitel připraven a musí s nimi předem počítat, avšak nesmí z nich, obzvláště na počátku 1. třídy vyvozovat předčasné závěry. Úkolem učitele je porozumět potřebám žáků daných věkem a celkovou vývojovou úrovní, ale i jejich potřebám speciálním, které plynou z jejich oslabení a proces vyučování tomuto porozumění přizpůsobit a pomoci těmto žákům obtíže překonat, či alespoň zmírnit.

K bližšímu nastínění tyto vymezené příčiny školních obtíží níže stručně charakterizují.

3. 2. 1 Školní zralost a připravenost

Následující charakterizace školně připraveného a školně zralého dítěte by nám měly pomoci zároveň identifikovat dítě nezralé a nepřípravené, což je pro mou práci důležité.

Školní zralost

Obecně můžeme školní zralost definovat jako „*dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě mohlo bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí*“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2).

Langmeier poté definuje školní zralost jako „*Takový stav somaticko-psycho-sociálního vývoje dítěte, který je 1. výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství, 2. je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte, 3. který je*

současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení“ (Langmeier, 1998, s. 104).

Vágnerová hovoří o školní zralosti jako o předpokladu přijatelného zvládnutí role školáka, kterou charakterizuje jako úroveň zralosti CNS. Zralost CNS pak vnímá jako nesmírně důležitou pro emoční stabilitu a odolnost vůči zátěži, což zahrnuje schopnost adaptovat se na školní režim, lepší využití schopností a koncentrace. Právě tyto předpoklady jsou důležitými podmínkami pro dobrý výkon dítěte v učení (Vágnerová, 1999).

Tato úroveň zralosti CNS přímo souvisí i s úrovní zrakového a sluchového vnímání, lateralizací ruky, rozvojem motorické a senzomotorické koordinace a manuální zručnosti, na jejichž úrovni závisí zejména zvládnutí trivia v 1. třídě (Kutálková, 2005).

Mezi podstatné znaky školní zralosti se řadí:

1. Tělesná zralost – Dítě by mělo dosáhnout první strukturální přeměny (Trpišovská, 2006). Také se hodnotí parametry tělesného schématu jako je výška a hmotnost dítěte, k tomu se používá např. tzv. „*filipínská míra*“ (dítě dosáhne pravou rukou přes hlavu na levé ucho), či tzv. „*růstový věk*“ (počítáme poměrem výšky ku hmotnosti). Dále může být hodnocen tzv. „*kostní věk*“ (zjištění osifikace kostí) (Trpišovská, 2006). Pro posouzení zralosti dítěte se toto kritérium jeví mnohdy jako nedostatečné (Langmeier, 1998).

2. Kognitivní zralost – U dítěte se očekává především postupný přesun k realistickému chápání světa (Langmeier, 1998). Dále také zájem o nové poznatky, úmyslné soustředění pozornosti a zapojování volní složky i do jednotlivých činností, omezení živelného chování, schopnost výše uvedeného analytického vnímání a analytického myšlení.

3. Emoční a motivační zralost – Je zaměřena na emocionální nezávislost dítěte a jeho socializační úroveň. Žák musí být připraven na přijetí role žáka a spolužáka (Trpišovská, 2006).

Školní připravenost

Školní připravenost „*zahrnuje v podstatě kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učením, sociální zkušeností (zejména v MŠ)*“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2).

Vágnerová tvrdí, že školní připravenost je ovlivněna hodnotou a smyslem školního vzdělávání, jež dítěti předává rodina.

Na závěr tohoto členění je nutné podotknout, že ačkoli dítě může být dobře školně připravené, může být zároveň v něčem nezralé. Či naopak může být zralé, ale školně nepřípravené (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004).

3. 2. 2 Specifické poruchy učení

Termín poruchy učení není dodnes jednotně definován. Matějček, jež se touto oblastí zabýval již v 60. letech jej definuje takto:

*„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je **mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání**. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslovými vadami, mentální retardací, sociálními a emocionálními poruchami) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“ (Matějček, 1995, s. 24).*

Jedná se tedy o různorodou skupinu poruch, jejichž uvedené projevy se mohou různě kombinovat. Obvykle však zasahují celou osobnost. Jednotlivé obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí CNS. Ne všechny dysfunkce CNS však musí znamenat poruchy učení (Zelinková, 2003).

Bartoňová uvádí, že v populaci se vyskytuje cca 2 - 4 % jedinců se specifickou poruchou učení, přičemž u chlapců je výskyt cca trojnásobně vyšší (Bartoňová, 2007).

Pro upřesnění definuji jednotlivé specifické poruchy učení:

Dyslexie

Dyslexie je specifickou poruchou čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Můžeme ji charakterizovat jako „potíž se slovy“, tedy poruchu ve vyjadřování řeči psanou a ve zpracování řeči psané. Je typická problémy v rozpoznání a zapamatování jednotlivých písmen, zvláště s rozlišováním písmen tvarově podobných nebo zvukově podobných. Dyslexie postihuje rychlost, správnost čtení a porozumění textu (Bartoňová, 2004).

Ke školským důsledkům dyslexie patří: dopad na osobnost žáka; snížení celkového výkonu; riziko neurotického vývoje dítěte; porucha slovní paměti či vizuálního vnímání; obtíže s rozlišováním některých písmen; nevládnutí rychlého a letmého čtení; výrazně nižší úroveň techniky čtení než reprodukování textu; nerovnoměrné a přerývané čtení (Bartoňová In: Pipeková, 2006).

Dysgrafie

Dysgrafie je specifickou poruchou grafického projevu, zasahující celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobování jejich tvaru, spojování hlásek s písmenem a jejich řazení. Projevuje se zaměňováním tvarově podobných písmen, obtíží s rozlišováním psacích a tiskacích písmen, dodržováním jejich výšky. Také je nápadná nesprávným držením psacího náčiní (Matějček, 1995).

Ke školským důsledkům dysgrafie patří:

V oblasti písemného projevu: písmo je příliš malé či velké; neudrží horizontální rovinu písma; nedovedou psát úhledně; slova píší foneticky; mají pomalejší tempo a častěji chybují; mají obtíže především u časově limitovaných úkolů.

Další oblasti: vyskytuje se narušení v předmětu matematika – v zápise slovních úloh, v geometrii, může se objevit i dyspinxie (Bartoňová In: Pipeková, 2006).

Dysortografie

Dysortografie je specifickou poruchou pravopisu. Projevuje se nápadnými pravopisnými chybami. Tyto chyby se týkají dvou oblastí – 1. specifických dysortografických jevů 2. obtížemi při osvojování a aplikování gramatických pravidel (Zelinková, 2003). Tato porucha se velice často vyskytuje společně s dyslexií (Bartoňová, 2007). Dle příčiny můžeme rozlišovat tři typy dysortografie - vizuální, motorickou a auditivní (Michalová, 2004).

Ke školským důsledkům dysortografie patří:

Specifické dysortografické chyby: obtíže s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek; obtíže s rozlišováním měkkých a tvrdých slabik, obtíže s rozlišováním sykavek; vynechávání, přidávání, přesmykování písmen nebo slabik; obtíže s rozlišením hranic slov v písmu.

Pravopisné chyby: neschopnost aplikace známých pravidel (Zelinková, 2003).

Dále se objevují obtíže s nezvládnutím krátkých limitovaných úkolů (diktátů, desetiminutovek) či obtíže v učení cizímu jazyku (Bartoňová In: Pipeková, 2006).

S věkem dítěte se tyto projevy mění. Učitel však v 1. třídě není ještě schopen vyřknout na tuto poruchu ani podezření, jelikož gramatická stránka českého jazyka přichází na řadu až ve druhé třídě.

Dyskalkulie

„Dyskalkulie je specifickou poruchou matematických schopností ve smyslu neschopnosti operovat s číselnými symboly“ (Michalová, 2003, s. 35).

Její vznik je dán geneticky nebo perinatálním podmíněným narušením jistých partií mozku, které souvisí se zráním matematických funkcí (Košč In: Michalová, 2003).

Může se projevat v různých oblastech: např. narušení manipulace s předměty, problémy s označováním množství, počtu, operačních znaků, neschopnost psát čísla, znaky, ad.

Ke školským důsledkům dyskalkulie patří: potíže s aritmetickými výpočty; špatná úprava, která vede k častým chybám; problémy s řešením úloh; selhávání v detailech při logických úvahách; neucelené chápání v oblasti numerických představ; neschopnost vybavení postupných kroků při logických úvahách; zažívání úzkostí; porucha propojená s dyslexií, či dysgrafií (Bartoňová In: Pipeková, 2006).

Dále se objevují:

Dyspinxie – specifická porucha kreslení charakteristická nízkou úrovní kresby, tvrdým a neobratným zacházením s tužkou, neschopností převést prostorovou představu na dvojrozměrný papír a potížemi s perspektivou (Bartoňová, 2007).

Dysmúzie – specifická porucha hudebních dovedností. Jedná se o narušení schopnosti vnímání a reprodukce hudby a rytmu (Michalová, 2003). Projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus (Bartoňová In: Pipeková, 2006). Patří mezi častější poruchy, nemá však tak závažný význam na výuku jako dyslexie, dysgrafie, dysortografie či dyskalkulie (Michalová, 2003).

Dyspraxie – porucha postihující osvojování, plánování a provádění volných pohybů (Zelinková, 2003). Postihuje schopnosti vykonávat složité úkony jak ve škole, tak při běžných denních činnostech. Typickým projevem je pomalost, nešikovnost, neupravenost dítěte, jejich výrobků. Často tyto děti mají i nechuť k motorickým činnostem, které se promítají v řeči, psaní a v rámci jednotlivých výchov (Bartoňová, 2007, s. 12).

Dále bych se chtěla zaměřit na projevy, které mohou poukazovat na riziko vzniku specifických poruch učení a na které by učitel žáka 1. třídy měl včas reagovat, avšak z nich nevyvozovat předčasné závěry.

Tyto projevy můžeme u dítěte sledovat již od předškolního věku. Nemůžeme však ještě říci, že dítě trpí, nebo bude trpět specifickými poruchami učení, můžeme ho ale v daných oblastech, které mu činí obtíže, pozorovat a napomáhat mu v jejich rozvoji (Zelinková, 2008).

Tyto projevy nazýváme **deficity dílčích funkcí**.

Dílčí funkce zajišťují základní schopnost umožňující diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí jako jsou myšlení a řeč. Jedná se o funkce, které jsou nutné k osvojení základů čtení, psaní a matematických dovedností, a proto by se na ně měl učitel ve své práci zaměřit.

Nutné je dodat, že se deficity dílčích funkcí vyskytují v různé míře a intenzitě a nemusí být u všech jedinců s SPU (Bartoňová, 2007).

Mezi deficity dílčích funkcí řadíme:

Zrakové vnímání – Narušení se projevuje záměnou tvarově podobných písmen (b-p-d), číslic (6-9, 42-24) a grafických znaků, což se promítá do všech předmětů včetně cizího jazyka. Dochází k pomalému čtení písmen, objevuje se slabá orientace v písemném projevu, problémy s orientací na stránce, či v učebnicích (Zelinková, 2003). Zrakové vnímání dělíme do následujících oblastí, které spolu souvisí a vzájemně se prostupují: *rozlišování barev, zraková diferenciaci, zraková analýza a syntéza, zraková paměť (krátkodobá, dlouhodobá), rozlišování figury a pozadí, zaměření pozornosti, rozlišování inverzních figur, oční pohyby a postřehování* (Bartoňová, 2007).

Sluchové vnímání – Deficit se projevuje v oblastech: *sluchové paměti (krátkodobá i dlouhodobá), sluchové diferenciaci, sluchové analýzy a syntézy* (Bartoňová, 2007).

Na sluchovém vnímání je závislé především psaní, ale i čtení. Nevnímá-li dítě hláskovou stavbu slov, objevují se obdobné chyby i v písemném projevu.

Obtíže se sluchovým vnímáním kromě toho zapříčiňují i: deformaci a ztížení vnímání mluvené řeči (např. pokyny učitele); nediferencovanou řeč, která vede k nediferenciovanému myšlení; obtíže v cizím jazyce; či oslabenou verbální paměť (Zelinková, 2003).

Automatizace – Poruchy se projevují v osvojování všech poznatků i dovedností. Na počátku 1. třídy může učitel tyto obtíže sledovat v poruchách automatizace – hláska – písmeno a v dalších etapách nácviku čtení. Dále také v nedostatečné automatizaci matematických spojů, nedostatečné automatizaci pohybových dovedností spolu s problémy v serialitě, což způsobuje pomalost a neobratnost dítěte. Dítě sice jednotlivé spoje mnohonásobně procvičí, získané poznatky a dovednosti však nedovede používat automaticky a opakovaně nad nimi přemýšlí (Zelinková, 2003).

Paměť – Deficit paměti se projevuje obvykle v paměti krátkodobé, pracovní i dlouhodobé. Porucha krátkodobé paměti je typická obtížemi s pamatováním diktovaných čísel, příkladů ad. Porucha pracovní paměti se projevuje neschopností aplikovat poznatky

z více oblastí současně. Oslabení v dlouhodobé paměti je charakteristické neustálým ztrácením již naučeného (Zelinková, 2003).

Koncentrace pozornosti – Jedná se o deficit projevující se sníženou úrovní pozornosti, kterou dítě neumí ovládnout. Typickými projevy jsou krátkodobé soustředění dítěte, nedokončování úkolů, dlouhé trvání započatí soustředění ad. (Zelinková, 2009).

Motorika, grafomotorika – Jedná se o projevy v jemné motorice, hrubé motorice a grafomotorice (Bartoňová, 2007). U žáků můžeme tyto obtíže sledovat na pomalém psaní, obtížích s nápodobou tvarů písmen, ale i v neobratnosti v rámci tělesné výchovy (Zelinková, 2003).

3. 2. 3 Specifické poruchy chování

U žáků 1. tříd se ve výuce mohou objevit i obtíže plynoucí ze specifických poruch chování. I s těmi by učitel měl být seznámen a měl s nimi počítat.

Mezi tyto poruchy řadíme: LMD, ADHD, ADD, ODD.

LMD je pojem, který se vyvíjel od 60. let 20. století. V dnešní době se nejvíce hovoří o ADD a ADHD, ale i ODD, a proto se budu blíže věnovat jim.

ADHD je porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (Zelinková, 2003). Jedná se o poruchu vývojovou, která je charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti a hyperaktivity. To se projevuje především neschopností dodržovat pravidla a provádět delší pracovní výkony. Tyto potíže jsou chronické, nejsou způsobeny neurologickými, senzorickými, motorickými, emocionálními problémy či mentální retardací (Barkley In: Michalová, 2004). Mezi typické projevy, které může učitel ve škole sledovat a kterým by měl porozumět, řadíme: dítě mluví, přestože není tázáno, vykřikuje, je neposedné, má slabou pracovní paměť, obtíže s plánování, obtíže se zpracováním verbálních informací ad. Jeho nepozornost způsobuje denní snění, rozladěnost či neschopnost udržet pozornost.

Učitel žáků, u kterých se takové obtíže objeví, by se měl zaměřit na dodržování pravidel jako je krátkodobost, různorodost, pestrost a přesná organizovanost činností (Bartoňová In: Pipeková, 2006).

ADD je poruchou pozornosti bez hyperaktivity (Zelinková, 2003). Jedná se o prostou poruchu pozornosti, která se projevuje hypoaktivitou, denním sněním, pomalým tempem a problémy se zaměřením a udržením pozornosti (Bartoňová, 2007).

ODD neboli opoziční chování se u nás zatím používá velmi zřídka (Michalová, 2004). Projevuje se extrémní fyzickou agresivitou, ztrátou přizpůsobivosti, nesnášenlivostí,

hádavostí, zlomyslností, opakovaným odmítáním požadavků dospělých a řadou dalších projevů. Při této poruše se jedinec nepovažuje za zdroj konfliktu, nýbrž vidí chybu v druhých. Tato skupina jedinců má hodně společných znaků s ADHD, ve skupině dětí s ADHD je asi 60 % dětí s ODD. Většinou se tato porucha objevuje u chlapců (Bartoňová, 2007).

3. 2. 4 Jednostranné nadání

Školní obtíže mohou být u žáka způsobeny i takovým fenoménem jako je jednostranné nadání. K tomu dochází v případě, že nadání u žáka není včasné a správně identifikováno a nedochází k přizpůsobení vzdělávacím potřebám žáka, což vede k omezení možností jeho rozvoje. K tomu, aby učitel zvládl zavčas identifikovat nadání žáka a poskytnout mu podmínky pro optimální vývoj, v běžné třídě postavený na individualizovaném přístupu, je nezbytné, aby byl s touto problematikou seznámen.

Nadané dítě můžeme definovat jako dítě, které:

1. Podává v určité oblasti (i nekognitivní) vynikající výkony, které jsou ve srovnání s vrstevníky z hlediska kvantity i kvality výjimečné.
2. Velmi záhy ve svých projevech manifestuje vývojovou akceleraci a je těmito projevy nápadné ve srovnání s vrstevníky.
3. Dítě, u kterého byl opakovaně zjištěn osobnostní potenciál pro podávání mimořádných výkonů, který se dosud ve výkonech v daných oblastech běžně neprojevuje (Hříbková, 2009).

Nadání podléhá řadě klasifikací. Pro nás je důležité říci, že můžeme odlišit:

1. různé typy nadání dle druhu činnosti - nadání hudební, výtvarné, jazykové, matematické, prostorové aj.
2. nadání dle jeho aktuálních projevů
 - a) nadání latentní, u kterého se očekává projevení v budoucnu,
 - b) nadání manifestované, tedy to, které se již projevilo (Hříbková, 2005).

Pro identifikaci nadaných dětí učitelem je nutné uvést jejich typické sledovatelné projevy. Hříbková uvádí:

- Žáci se relativně dobře adaptují v novém učebním prostředí.
- Preferují individuální učení a individuální práci před skupinovou.
- Jsou schopni samostatně vyhledávat potřebné informace a orientovat se v nich.
- Jejich znalosti v oblasti zájmů přesahují požadovaný rozsah učiva.
- Preferují učení manipulací a experimentem.

- Preferují problémové úlohy.
- Řešený problém mají tendenci strukturovat.
- Nemají rádi mechanické učení založené na paměti.
- V jejich učení je patrná míra fantazie a představivosti.
- U činnosti setrvávají tak dlouho, dokud nejsou plně spokojeni s jejím výsledkem- snaží se úkol provést dokonale.
- Mají tendence zpochybňovat daný stav a polemizovat s učiteli.
- Mají potřebu prezentovat své znalosti nebo dovednosti před třídou (Hříbková, 2009).

Abychom ale mohli nadané žáky identifikovat, musíme si uvědomit, že každé dítě je individuem a ne všechny nadané děti se projevují stejně, tedy mají všechny z výše uvedených vlastností. Mezi nadanými dětmi mohou být děti, u nichž je nadání jasně patrné, ale také děti, které své nadání skrývají (například kvůli přijetí ostatními), děti které mají obtíže se přizpůsobit pevnému školnímu systému, či je jejich nadání spojeno s určitou vývojovou poruchou a bývá méně patrné.

Ať se již jedná o jakékoli nadání, učitel žákovi musí nastavovat takové podmínky, aby jej v maximální míře a ve všech oblastech rozvíjel. K tomu mu výborně poslouží princip individualizace.

3. 2. 5 Podprůměrné rozumové schopnosti

Obtíže ve škole mohou u žáka způsobovat i jeho podprůměrné rozumové schopnosti ať již předem rozpoznané či projevující se v průběhu začátku školní docházky. I těm by se učitel měl v dnešní době dokázat i za pomoci individualizace přizpůsobit.

Označení podprůměrné rozumové schopnosti můžeme chápat různými způsoby. Vágnerová uvádí, že podprůměrnou rozumovou schopností rozumíme IQ 71- 85. Na této úrovni se nachází cca 13% dětí. (Vágnerová, 2004). Matějček hovoří o dvou skupinách žáků- rozlišuje lehký intelektový podprůměr (IQ 80-90) a hraniční pásmo mentální retardace (IQ 70-80) (Matějček, 2001).

V tomto případě nelze hovořit ještě o mentálním postižení, ale o snížení předpokladů. Tito žáci jsou charakterističtí omezeným rozvojem myšlenkových operací, neschopností zobecňovat, chudou řečí, která vede až ke stereotypnímu vyjadřování. Bývají více hraví, zvýšeně emocionální a závislí na dospělých (Vágnerová, 2004).

3. 2. 6 Výchovné prostředí

V případě, že se u žáčka 1. třídy objeví výukové obtíže, měl by učitel počítat i s možnými nevhodnými vlivy výchovy na dítě, které tyto obtíže mohou způsobovat. Proto se ve své práci věnuje i stručně oblasti výchovného prostředí.

Funkci hlavního výchovného prostředí obvykle u žáka zastává rodina.

Rodinu můžeme definovat jako „*skupinu lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů. Členové jsou často (ne nutně) vázáni hereditou, legálními manželskými svazky nebo společným uspořádáním života v určitém úseku společné životní cesty. Kdykoli mezi blízkými lidmi existují intenzivní a kontinuální psychologické a emocionální vazby, může být užíván pojem rodina, i když se jedná o nesezdaný pár, o náhradní rodinu*“ (Kramer In: Sobotková, 2007).

Rodina plní řadu důležitých funkcí, mezi něž patří i pro nás tolik důležitá **funkce výchovná**. Výchova je složitý proces, jehož jádrem je výchovný styl (Fontana, 2010). Tento styl má velký vliv na projevy dítěte, proto uvádím nejvýznamnější 3 výchovné styly:

1. Styl autoritativní – Rodiče jsou vřelí, pečující, zajímají se o city a názory dítěte a vyžadují od něho chování na úrovni jeho věku a schopností. Jejich děti jsou pak nezávislé, sebezpůsobující, kamarádké a velmi často úspěšné.

2. Styl autoritářský – Rodiče prosazují spíše moc a ovládání bez citu. Vyžadují práci a poslušnost. Dítě je pak mnohdy závislé, nespontánní a sociálně izolované.

3. Styl shovívaví – Rodič od dítěte žádá málo, je orientovaný na dítě. To je pak živé, pozitivní, mnohdy nezralé, neovládající své impulzy.

4. Styl zanedbávající – Rodič se neúčastní na životě dítěte, vyhýbá se komunikaci, nemá zájem o jeho názory. Jeho dítě pak bývá málo soustředěné, impulzivní a náladové. O školní výuku obvykle nestojí (Fontana, 2010).

Pro zajištění správného vývoje dítěte a postavení základů pro vztah dítěte ke škole, učení i učitelům je nutné, aby rodič našel ve svém výchovném přístupu kompromis. Výchova by měla být vystavěna na stanovení určitého řádu, který dítěti umožní orientaci v životních situacích. Zároveň by měl být ponechán dítěti prostor pro vyjádření vlastního názoru. Rodiče by dítěti měli být vzorem, měli by mu předávat životní postoje, způsoby řešení problémů a respekt k druhým lidem (Fontana, 2010).

3. 2. 7 Školní prostředí

Příčinou žákových počátečních výukových obtíží může být i školní prostředí, na které se obtížně a pomalu adaptuje či školní prostředí nevhodné, podporující vznik jeho obtíží. Proto

bych chtěla blíže nastínit, co žák nastupující do školy prožívá a jaké podmínky jsou pro jeho adaptování a následný rozvoj nezbytné.

Nástupem dítěte do 1. třídy se zásadně mění životní styl dítěte. Dítě se setkává se zcela novým prostředím školy, které je pro něj zpočátku velmi neosobní. Získává nové **role žáka a spolužáka**, které si v podstatě nevybírá, a proto pro něho mohou být uspokojivé, ale i zatěžující (Vágnerová, 2005).

Role spolužáka pro dítě znamená začlenění do skupiny třídy. Toto začlenění do kolektivu a navázání přátelství je pro žáka nesmírně důležité, protože mu pomáhá překonávat počáteční obtíže a vytvářet si v novém prostředí pocit spokojenosti, což má vliv na kladný vztah ke škole. V tomto případě dítě do školy chodí rádo a dosahuje lepších výsledků. V případě, že se však dítěti nepodaří navázat dobré vztahy, chodí do školy s odporem, často se u něho projevuje ranní nevolnost a hledání výmluv, aby do školy nemuselo. Ve škole u takového žáka můžeme sledovat vyšší absenci, malou aktivitu a stranění se kolektivu. Na základě tohoto tvrzení můžeme říci, že už od počátku školní docházky dítěte velmi záleží na třídním kolektivu. To jakou měrou se je schopné dítě začlenit do třídy a prosadit se v ní, záleží nejen na jeho schopnostech začlenění, ale i na statusu, který je mu dán rodinou, jejím ekonomickým statusem, pohlavím dítěte, ale i například jeho rasou (Hrabal, 1989).

Role školáka od něho vyžaduje přizpůsobení se autoritě učitele, osamostatnění a přijetí zodpovědnosti za své jednání a jeho následky. Velice důležitý je pro malého školáka vztah k učiteli, který je velmi osobní. Učitel bývá zpočátku pro žáka jedinou oporou a jistotou v neznámém prostředí a zároveň prostředníkem snadnější adaptace. Dítě od učitele očekává obdobnou podporu a pomoc, na kterou je zvyklé z rodiny. Tento osobní vztah dítěte k učiteli bývá zpočátku pro dítě velkou motivací k práci a respektování norem. Žáček chce učiteli udělat radost a být tak oceněn a akceptován. Pokud se této podpory ze strany učitele však nedočká, může dojít i ke zhoršení jeho pracovní výkonnosti (Vágnerová, 2005). Důležité je, aby se na počátku školní docházky setkal žák s pedagogem, který bude humánní, empatický, porozumí jeho potřebám, bude se snažit mu pomoci a bude mít k němu kladný emoční vztah (Čáp, Mareš, 2001).

Obecně lze říci, že již od první třídy si žák vytváří ke škole vztah, a to, jaký vztah se podaří vytvořit, má vliv na jeho další úspěšnost při vzdělávacím procesu (Hrabal, 1989).

Aby byl učitel schopen tyto příčiny a z nich plynoucí výukové obtíže u jeho žáků rozpoznat, porozumět jim a proces vyučování jejich překonávání přizpůsobit, musí mít řadu zásadních vědomostí, dovedností i schopností. Proto se v další kapitole blíže věnuji osobnosti učitele a jeho optimálním charakteristikám.

4 UČITEL ŽÁKA 1. TŘÍDY

Započetí školní docházky je velkým mezníkem v životě dítěte. Pokud chceme, aby proces jeho vychovávání a vzdělávání byl úspěšný, musíme brát v úvahu nejen charakteristiku samotných dětí, ale i veškeré vlivy, které na ně během výchovně-vzdělávacího procesu působí, tedy i osobnost učitele (Fontana, 1997). Osobnost učitele ovlivňuje výkonnost i chování žáků a o to více žáků v 1. třídě (Darling- Hammond In: Mertin, Kucharská, 2007). Právě učitelem v 1. třídě se budu dále zabývat.

Nejprve vymezím, jak učitele definuje odborná literatura.

Jůva uvádí dle mého názoru pro tuto problematiku nejbližší definici „*Učitel koncipuje obsah výchovně-vzdělávací činnosti ve shodě s výchozími pedagogickými dokumenty, provádí vstupní, průběžnou i výstupní diagnózu úrovně jednotlivců i celé skupiny, rozhoduje o nasazení vhodných prostředků, forem a metod výchovně-vzdělávacího působení, vyhodnocuje dosahované výsledky a vhodně modifikuje výchovný proces ve shodě s věkovými a individuálními zvláštnostmi vychovávaných jedinců a skupin a s přihlédnutím k podmínkám, za kterých se výchova koná.*“ (Jůva, 2001, s. 55).

4. 1 Osobnostní charakteristiky učitele

Je těžké porozumět tomu, jak je propojeno to, co učitel ve třídě dělá, jaké má osobnostní charakteristiky, s tím, co se žáci naučí a jak se chovají (Blanton, Sindelar, Correa In: Mertin, Kucharská, 2007).

Z výzkumů často vychází, že by učitel měl disponovat milým, laskavým a žáky podporujícím chováním, které vytváří podmínky pro uvolněné, kooperativní vztahy s žáky. Měl by být emocionálně stabilní a vlastnit jistou míru sebedůvěry a schopnost racionálně řešit problémy. Předností učitele by také měla být schopnost rychle reagovat a adaptovat se na změny situací ve výuce. Měl by disponovat přirozenou autoritou (Průcha, 2002).

Dle Průchy musí učitel být k povolání motivovaný, vlastnit talent pro povolání a kognitivní vybavenost. Jeho kvalitu poté determinují vlastnosti jako stupeň kvalifikace, specializace, věk, verbální schopnosti, profesní zkušenosti, postoje či etnická příslušnost (Průcha, 2002).

4. 2 Profesní dovednosti učitele

Mezi profesní dovednosti řadíme dovednosti odborné a didaktické. Spilková tyto dovednosti spojuje do jednoho celku a nazývá je kompetencemi. Řadí sem:

Kompetence odborně-předmětová – Učitel musí mít znalost vědeckých základů daných předmětů.

Kompetence psycho-didaktická – Učitel musí umět vytvářet příznivé podmínky pro učení - motivovat žáky k poznávání, aktivizovat jejich myšlení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, řídit procesy žákova učení, individualizovat je z hlediska času, tempa, hloubky a míry pomoci, a interpretovat učivo vzhledem k věkovým zvláštnostem žáka.

Kompetence komunikativní – Učitel musí mít být komunikačně vybavený. Musí zvládat způsoby komunikace s dětmi i dospělými, jako jsou rodiče, kolegové, nadřízení ad.

Kompetence organizační a řídicí – Učitel má zvládat plánování a projektování své činnosti, navozování a udržování určitého řádu a systému.

Kompetence diagnostická a intervenční - Musí být citlivý a vnímavý vůči způsobu žákova myšlení, vnímání, pocitům. Měl by umět odhalit příčiny žákova problému a možnosti jejich náprav.

Kompetence poradenská a konzultativní – Učitel musí rodičům poskytovat možnost konzultace a poradenství ve vztahu k dětem.

Kompetence k reflexi vlastních činnosti – Učitel by měl být schopen analyzovat svou činnost a z té vyvodit důsledky – modifikovat své chování, přístupy a metody (Spilková, 1996).

Tento výčet poslouží k výběru dovedností, které jsou pro učitele 1. třídy specifické a na které by měl být kladen maximální důraz vzhledem k umožnění optimálního vývoje žáka.

4. 3 Požadavky na učitele 1. třídy

Učitel by měl být kvalifikovaným odborníkem, připraveným na výkon své profese na pedagogické fakultě v České republice. Pro budoucí učitele 1. stupně je určeno magisterské studium (Mertin, Kucharská, 2007).

4. 3. 1 Kompetence odborně-předmětové a psycho-didaktické

Z hlediska kompetencí odborně-předmětových a psycho-didaktických by měl učitel v 1. třídě důkladně ovládat metodiku výuky čtení, psaní a počítání.

Měl by znát více vyučovacích metod, které je schopen ve výuce aktivně využívat a dětem, které je potřebují, je nabídnout. Proto však musí být schopen odhalit i didaktogenní chyby a jejich důsledky (Mertin, Kucharská, 2007).

Ty odhalí pomocí provádění diagnostické činnosti, na základě které může například i prodloužit přípravné období (rozvoj sluchového a zrakového vnímání, prostorové a pravolevé orientace, řeči a vyjadřování, jemné a hrubé motoriky), zařadit speciální cvičení dle individuálních potřeb dětí či doplnit jeho obsah pro děti rychlejší. Dále musí přizpůsobit tempo, výběr metod, prostředků a forem možnostem dětí ve třídě (Fabiánková, 1999). V případě potřeby by měl u výukově problémových dětí rozložit učivo až do konce 1. ročníku (Mertin, Kucharská 2007).

Práce učitele by měla probíhat hravou formou. Učitel by měl žáky motivovat a nabízet jim kreativní činnosti. K tomu mu může sloužit zásobník pracovních listů, pomůcek, PC programů atd. (Mertin, Kucharská, 2007).

4. 3. 1. 1 Metody ve výuce čtení a psaní

Je zřejmé, že výlučné užívání jedné metody, přesně stanovený sled kroků a jednotné učebnice nemohou být vhodné pro všechny děti vzhledem k jejich široké škále psychických vlastností, různé úrovni dozrávání a dalším ovlivňujícím faktorům. Proto je důležité, aby učitele měli o jednotlivých metodách přehled a byli je schopni ve své výuce kombinovat. Z toho důvodu se blíže zaměřím i na tyto metody.

Metody čtení

Z metod čtení se učitelům nabízí metody *analytické a syntetické* (Fabiánková, 1999). Metody syntetické vychází od písmene, přes slabiku až ke slovu. Metody analytické vycházejí od celků slov, případně vět, k rozložení na části- tedy slova, slabiky, hlásky. (Křivánek, Wildová, 1998).

Jako nejvhodnější se dle mnoha odborníků jeví metoda analyticko – syntetická (hlásková), popř. s použitím prvků jiných metod (Fabiánková, 1999). Tato metoda je jednou z nejrozšířenějších metod výuky čtení a psaní, a proto se jí budu více věnovat.

Metoda analyticko- syntetická

Metoda analyticko-syntetická vychází z mluveného slova. Žáci si osvojují novou hlásku vyvozením ze slova (Fabiánková, 1999). Dříve než žáci dospějí k počátečnímu písmenku, mohou se pokoušet i o zvukovou syntézu slov a slabik z hlásek, slov ze slabik. Cílem je, aby byli důkladně připraveni na pochopení vztahů mezi hláskovou a zvukovou podobou slova a učili se poznávat jednotlivé hlásky ještě před tím, než se začnou učit písmena (Křivánek, Wildová, 1998). S vyvozenou hláskou je poté spojeno písmeno. Žáci čtou slabiky a slova, která toto písmeno obsahují. Při čtení užívají analýzu a syntézu. Rozkládání slov na slabiky

a hlásky je proces analytický, spojování hlásek ve slabiky a slabik ve slova je proces syntetický (Fabiánková, 1999).

Výuka čtení metodou analyticko-syntetickou, hláskovou je navržena do tří etap:

1. *Etapa jazykové přípravy* – Jejím cílem je rozvíjení řeči, zrakové a sluchové percepce, cvičení správného dýchání, tvorby hlasu a artikulace. Trvá obvykle 5 týdnů, což bývá pro děti nedostatečné a může se to stát příčinou obtíží při nácvičce čtení a psaní.

2. *Etapa slabičně-analytického způsobu čtení* – Tato etapa navazuje na předchozí etapu. Nejdříve jsou děti vedené ke čtení izolovaných slabik a poté je spojují do slov dvou, tří a víceslabičných. Délku této etapy nelze přesně určit. Vždy záleží na úrovni zralosti dětí a tomu se učitel musí přizpůsobovat.

3. *Etapa plynulého čtení slov: poslabikářové období* - V této etapě se technika čtení automatizuje, žáci čtou s porozuměním a plynule. Této etapě dítě obvykle dosahuje do konce 1. ročníku (Santlerová, 1995).

Metoda genetická

Metoda genetická, někdy nazývaná zapisovací, je metodou přirozenou sledující vývoj dítěte (Wildová, 2002).

Zahrnuje období přípravného čtení, které trvá asi 5-8 týdnů. V něm se žáci naučí číst a psát písmena velké tiskací abecedy hůlkovým písmem ve formě zkratk (A. _Anička). Každé písmeno s tečkou je znakem určitého spolužáka nebo známé osoby. Žáci se učí číst a psát nejprve jedinou abecedu. Pomocí fonetických cvičení se izoluje náslovná hláska, zkratka se stane odpovídajícím znakem hlásky. Ve chvíli kdy žáci čtou velká tiskací písmena se přechází ke čtení malých tiskacích písmen. Psací abeceda se zapojuje v průběhu listopadu.

Výhodou této metody je okamžité čtení s porozuměním (Fabiánková, 1999).

„Cílem současné genetické metody je přispět k rozšíření nabídky metod elementárního čtení a psaní v prvních třídách a zároveň pomoci učitelům při hledání efektivnějších metod navazujících na tradici české školy“ (Wildová, 2002, s. 25).

4. 3. 1. 2 Metody ve výuce psaní

Mezi nejvýznamnější metody psaní užívané v dnešní době řadíme metodu analyticko-syntetickou a metodu globální (psaní celých slov).

Analyticko – syntetická metoda psaní

Analyticko-syntetická metoda je nejpoužívanější metoda v České republice. Vychází z metody psychologicko-fyziologické. V období přípravy na psaní se do výuky zařazují

činnosti pro zlepšení jemné motoriky, např. vytrhávání, vystřihování, modelování, atd. Poté následují kresebné cviky na uvolnění ruky, psaní prvků jednotlivých písmen a psaní celých slov. Dbá se na dodržování kulturních a hygienických návyků. Stěžejní je zde i vzor učitele (Fabiánková, 1999).

Výuka psaní je v 1. třídě rozdělena do třech období:

1. Předslabikářové období: Obsahuje přípravné cviky a nacvičování jednotlivých prvků písmen a číslic.

2. Slabikářové období: Dochází k osvojení návyků při psaní. Poznávání jednotlivých písmen, jejich spojů, psaní slabik, slov a vět. V neposlední řadě dochází k seznámení s psaním velkých písmen a jejich užívání.

3. Poslabikářové období: Dochází k zautomatizování. Žáci dokážou převést slova z mluvené podoby do podoby grafické (Santlerová, 1995).

Metoda globální

Metoda globální při nácvičku psaní vychází ze stejných principů jako metoda globální ve čtení. Při psaní vychází z psaní celých slov a vět. Nepochází ke cvičení prvků písmen ani písmen izolovaných. Základem jsou jednoslabičná slova, postupem času se rozšiřují na psaní slov dvouslabičných a delších. Učitel do sešitu předepisuje vzorové tvary, žáci pouze sledují a napodobují pohyb učitelovy ruky. Píše se na nelinkovaném papíře s jednou linkou na řádku. Při tomto způsobu psaní se vytváří dříve osobitý styl a volný rukopis dítěte (Fabiánková, 1999).

4. 3. 1. 3 Specifika výuky matematiky v 1. třídě

Matematika je disciplínou, která je založena z velké části na abstraktních pojmech. Vytváření těchto pojmů je však pro žáky velmi náročným procesem. Přestože se ve školní matematice užívají především induktivní postupy, jisté zobecňování a abstrakce jsou nutné, například již při vytváření pojmu přirozeného čísla. Proces zobecňování a abstrakce vyžaduje schopnost postupně přecházet od konkrétních představ k obecnějším, a to je pro děti velmi složité. Navíc školská matematika je předmětem, kdy každý prvek nižší úrovně je nezbytným předpokladem zvládnutí prvků vyšší úrovně, tedy děti si musí to, co se naučily, neustále pamatovat (Blažková, 2009).

Úkolem učitele 1. třídy v matematice je poskytnout žákům takovou náplň činností, aby všichni dosáhli základních matematických dovedností a vědomostí, bez kterých se nedá další výuka matematiky stavět ani pomocí sebelepších metod a přístupů, jež jsou dostupné.

Důležité je přitom pamatovat, že vytváření matematických pojmů a osvojování poznatků je nepřenosné a že každé dítě se k pochopení abstraktních matematických pojmů musí dopracovat vlastní myšlenkovou činností. Ty se vytváří manipulativní činností s konkrétními předměty, která přechází přes činnost se zástupci těchto předmětů až k vytvoření požadovaného abstraktního pojmu (Blažková, 2009).

V praxi se současně setkáváme s různými přístupy ve výuce matematiky. Kdybychom je chtěli shrnout, mohli bychom říci, že na jedné straně stojí přístupy klasické různě obměňované a na druhé stojí přístupy nové -konstruktivní.

Mezi klasické typy bychom mohli řadit přístup z učebnic od Alteru, Studia 1+ 1, Prodosu ad.

Mezi typy konstruktivní lze zařadit přístup v dnešní době nabírající na oblibě – Frause a jejich metodiku prof. Milana Hejného, která staví na otevřeném chápání matematiky, ke kterému se dopracovává pomocí vlastní činnosti, manipulování s konkrétními předměty, které se postupně z předmětu reálného přenáší na oblast abstraktní.

4. 3. 2 Kompetence diagnostická a intervenční

Aby učitel u žáků dosáhl optimálního vývoje, musí být vybaven i kompetencemi diagnostickými a intervenčními.

Těmi rozumíme soubor schopností, vědomostí a dovedností učitele, který aplikuje dlouhodobý diagnostický proces v rámci kterého bere v úvahu všechny systémy, které ovlivňují vývoj dítěte (Zelinková 2001). Na základě stanovené diagnózy pak získává důležité podklady, pomocí kterých může hodnotit úroveň žáka, porovnávat jej s ostatními a s ním samým, ale především volit optimální postupy a měnit podmínky výuky (Hrabal, 2002). Vlivem těchto změn pak dochází ke změnám ve vývoji dítěte, které se dostává na vyšší úroveň (jeho obtíže jsou zmírněny či plně odstraněny) (Zelinková 2001).

Pro diagnostiku se učitelé nabízí velká škála obecných metod. Mezi nejdostupnější řadíme: **pozorování, rozhovor, dotazníky, didaktické testy, metody analýzy výkonů a výtvorů, sociometrické metody, analýzy pedagogické dokumentace, anamnestické a retrospektivní metody** (Dittrich, 1992).

Metody můžeme členit na metody zaměřené **na jednoho žáka**, na skupinu žáků, na posuzování výchovně-vzdělávací práce učitele, školy, rodičů, a na diagnostiku učitele (Mojžíšek, 1986).

Pro individualizaci ve vzdělávání je stěžejní zaměření metod na jednoho žáka, proto se jim budu blíže věnovat (Dvořáková In: Kalhous, Obst, 2002).

Mezi metody zaměřené na jednoho žáka patří dle Dvořákové:

1. Zkoušky ústní – Jsou založeny na jednosměrném kladení otázek učitele žákovi s očekáváním odpovědi, která je klasifikována (Mojžíšek, 1986). U žáků 1. tříd se příliš nevyužívají.

2. Zkoušky písemné – Jsou založeny na písemné odpovědi žáka na zadaný úkol. Jde např. o diktáty, slohová cvičení, čtenářské záznamy, aj. (Mojžíšek, 1986). Realizace této metody je u žáků 1. třídy opět poněkud omezená.

3. Analýza úkolů a výkonů žáka – Jde o rozbor vybraných výkonů žáka. Může jít o výkony písemné, ústní, kresbu aj. Tato metoda prolíná pedagogickým procesem neustále (Spáčilová, 2003).

4. Analýza výsledků činností - Jde o rozbor žákových produktů, např.: tvůrčích děl, zevnějšku aj. (Mojžíšek, 1986). Pro tyto účely se využívá pedagogické dokumentace, v jejímž rámci učitel výsledky žáka zaznamenává a průběžně hodnotí a srovnává. Ideálním způsobem pro tento záznam je dnes shledávané portfolio.

5. Didaktické testy – Jsou testy sestavené učitelem či testy standardizované, které můžeme opakovaně použít. Z jejich průběhu a výsledku lze usuzovat na stupeň a kvalitu žákem osvojeného učebního cíle (Dvořáková In: Kalhous, Obst, 2002).

6. Metoda rozhovoru – Náplní rozhovoru jsou otázky, které mohou být strukturovány či nikoli. Užíváme ho, když hledáme osobní až důvěrné odpovědi a to jak s dětmi, tak s jejich rodiči.

7. Pozorování – V praxi velmi důležitá metoda. Učiteli umožňuje vnímat žáka v průběhu celého vyučovacího procesu ať již krátkodobě, či dlouhodobě, systematicky či náhodně.

Pro individualizované vzdělávání shledávám jako optimální pozorování dlouhodobé s kombinováním prvků systematického pozorování a pozorování náhodného.

8. Retrospektivní a anamnestické metody - Do těchto metod spadají např. životopis, data o samotném žákovi, anamnéza. Nejčastější metodou je anamnéza, a to: osobní, rodinná či školní. Je to metoda, která učiteli umožňuje získat informace, mnohdy velmi důležité z uplynulého života žáka.

Ať si již učitel zvolí jakoukoli metodu, je nutné, aby pamatoval na respektování věkových zvláštností žáka jako je rychlý psychický vývoj či vysoká závislost na sociálním prostředí. Rovněž musí respektovat zvláštnosti individuální. Poznávání a diagnostikování žáka musí být dlouhodobé. Učitel musí počítat s tím, že zjištěné údaje nejsou definitivní, ale že podléhají změnám a na ty musí postupně reagovat. Důležité také je, aby jeho poznání bylo

co nejvíce objektivní. Z toho důvodu by měl spolupracovat i s ostatními, kteří žáka mohou posoudit, např. rodiče, ostatní učitelé, kteří jsou s dítětem ve styku ad. (Spáčilová, 2003).

Diagnostika žáků 1. třídy je poté jednou ze specifických oblastí, kam se řadí diagnostika školní zralosti (otázky připravenosti žáka pro vstup do školy) a diagnostiku žáka na počátku školní docházky (problematika adaptace žáka, diagnostika čtení, psaní a počítání). O důležitosti diagnostiky čtení a psaní na počátku školní docházky se zmiňují i Mertin a Kucharská, kteří ji považují za stěžejní část diagnostické činnosti učitele 1. třídy, jejímž cílem je předcházení školním obtížím na počátku školní docházky (Mertin, Kucharská, 2007).

Právě úroveň osvojování čtení a psaní i dalších dovedností může být vodítkem k odhalení projevů poruch jako např. specifických poruch učení. Proto je potřeba, aby učitel včas odhalil její možné příznaky a mohl na ně svou činností reagovat. I z toho důvodu se budu níže zabývat diagnostikovaním připravenosti na čtení a psaní.

Diagnostika připravenosti na čtení a psaní

K diagnostikování předpokladů ve čtení a psaní existuje celá řada testů, které jsou určeny pro odborné vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách. Ty jsou zaměřeny na zjištění úrovně sluchového a zrakového vnímání, jemné motoriky a grafomotoriky, laterality, vizuomotoriky, úrovně řeči, prostorové orientace a řady dalších. Tyto testy se však obvykle užívají až když se obtíže u žáka objeví (Spáčilová, 2002).

Praxe však potvrzuje, že úroveň určitých schopností a předpokladů, které jsou ke čtení nutné, je možné zjistit ještě před tím, než se projeví, tedy na počátku školní docházky, ale i dříve (Mertin, Kucharská, 2007).

Má to však svá omezení – některé z těchto dílčích funkcí nemusí být ještě rozvinuty a diagnostika může zachytit stupeň nezralosti, nikoli poruchu (Svoboda, 2009). Ale i daný stupeň nezralosti musí učitel brát na vědomí a pracovat s ním.

Pro učitele v praxi se nabízí několik diagnostických materiálů. U nás je nejznámější zejména *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* od Kucharské a Švancarové (Kucharská, Švancarová, 2001). Jedná se o diagnostický materiál, který je určený pro učitele MŠ a učitele v 1. ročnících ZŠ (Zelinková, 2008). Tento test se zaměřuje na depistáž a současně obsahuje náměty na nápravné metody oslabených oblastí. Zadává se individuálně a trvá 20-30 minut (Spáčilová, 2002). Test je složen z 56 položek, které jsou obsáhlé ve 13 subtestech, ty se blíže zaměřují na: oblast sluchového vnímání, zrakového vnímání, artikulaci, jemnou motoriku, intermodalitu a rýmování (Svoboda, 2009).

Dalším diagnostickým materiálem je *Prediktivní baterie připravenosti k učení čtení* od A. Inizana. Tuto diagnostiku přetvořila do české verze B. Lazarová. Zkouška předpovídá úspěchy dětí ve čtení a také dává zpětnou vazbu o budoucí úspěšnosti ve škole vůbec (Zelinková, 2008). Je založena na percepčně-motorické teorii čtení a psycholingvistickém přístupu ke čtení. Skládá se ze dvou částí – verbální a neverbální. Výhodou tohoto materiálu je možnost diferencovat dílčí nedostatky u testovaného dítěte a tak snáze vystavět potřebnou následnou péči (Svoboda, 2009).

Další možnou diagnostikou, kterou lze využít pro zjištění připravenosti na čtení je *Škála rizika dyslexie M. Bogdanowicz*. Škála je využitelná nejen pro zjištění připravenosti na čtení a psaní, ale i pro zjištění připravenosti na školu. Tento test je vystavěn na nejčastějších obtížích vysledovaných u dětí. Obsahuje sedm okruhů (pohybovou neobratnost v rámci hrubé motoriky, pohybovou neobratnost v rámci jemné motoriky, senzomotorickou koordinaci, opožděný vývoj v oblasti laterality, opožděný vývoj prostorové orientace a orientace v tělesném schématu, poruchy vývoje zrakové pozornosti a paměti a opožděný vývoj řeči. Test má výhodu v tom, že ho učitel může provést bez předcházejícího zaškolení (Zelinková, 2008).

4. 3. 3 Hodnocení a dokumentace

Hodnocení je specifickou činností učitele, která je zaměřena na měření hloubky a šířky znalostí a dovedností žáků (Petty, 1996).

Hodnocení ve výchovně vzdělávacím procesu má probíhat systematicky. Učitel žákům připravuje a organizuje činnosti, snaží se o jejich smysluplnost, propracovanost a vzájemnou návaznost. Výsledky těchto činností hodnotí (Pasch, 1998).

Učiteli se nabízí několik možných typů hodnocení. Může hodnotit výsledky dané práce dle předem daných kritérií, které žáci znají. Může se zaměřit na hodnocení pouze dílčí části činnosti, např. na odpověď na otázku, chování ve skupině, schopnost zapamatovat si informaci, aj. Dalším způsobem je hodnocení pomocí zpětné vazby. Ta umožňuje hodnotit žáka učitelem, hodnotit žáka sebou samým, ale i hodnocení žáků mezi sebou vzájemně (Pasch, 1998).

Můžeme využívat tyto typy hodnocení utříděné podle Kratochvílové:

- hodnocení bezděčné, záměrné,
- formalizované, cílené hodnocení,
- sumativní hodnocení (finální),
- formativní hodnocení,

- normativní hodnocení (hodnocení relativního výkonu),
- kritériální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu),
- hodnocení podle individuální vztahové normy,
- hodnocení průběhu,
- hodnocení výsledku (Kratochvílová, 2009, s. 163).

Zvolený typ hodnocení učiteli umožňuje určit normu výsledků, srovnávat žáky s ostatními nebo se sebou samým, uvědomit si úroveň žákova intelektu a znalostí, vytvářet závěry o nedostacích či naopak úrovně znalostí žáka. S těmito informacemi následně pracovat v rozvoji jedince (Pasch, 1998).

Ideální podobou zpracování výsledků žáka jako jednotlivce je vedení účelné dokumentace – pedagogické.

Pedagogická dokumentace je souhrnem všech materiálů, jež slouží učiteli k výuce (přípravy na výuku, osnovy, záznamy o žácích, metodické pomůcky, atd.). Součástí pedagogické dokumentace je také *portfólio*. Portfólio je soubor prací žáka, které jsou uloženy dle učitelem daného řádu do desek či krabic. Portfolio může obsahovat: výtvarné práce, testy, písemné práce, záznamy učitele, rodičů ad. Důležité však je, aby jeho obsahem bylo vše důležité k diagnostikování, hodnocení či ke sledování pokroku žáka a jeho vývoje (Zelinková, 2001).

Ideálním obsahem každé dokumentace je dle Mertina a Kucharské taková dokumentace, v níž má učitel zaznamenánu kvalitu spolupráce dítěte, kvalitu spolupráce s rodinou, pokroky dítěte, neúspěchy dítěte, účinné metody, pomocí kterých se jich zbavuje, dále také popis obtíží dítěte a individuální péče v hodinách ad. (Mertin, Kucharská, 2007).

Správně prováděné hodnocení má nejen vliv na zaměření činností učitele, ale učitel také svým hodnocením ovlivňuje přístup žáka ke vzdělávání, může ho inspirovat, motivovat, dodávat mu zpětnou vazbu, na kterou dítě velmi rychle reaguje. Proto by měl vždy pamatovat, aby hodnotil objektivně a nezaujatě (Pasch, 1998). Mertin a Kucharská k tomu dodávají, že by hodnocení žáků 1. tříd mělo vždy probíhat s ohledem na individuální vztahovou normu (Mertin, Kucharská, 2007). To znamená, že by učitel měl hodnotit práci a výkonnost žáka vzhledem k jeho předchozímu výkonu a vzhledem ke splnění stanoveného cíle. Měl by hodnotit to, zda vůbec došlo ke zlepšení a do jaké míry se žák zlepšil (Kratochvílová, 2009).

Pozitivní hodnocení žákovi přináší motivaci k další činnosti. Negativní hodnocení žáka ovlivňuje dle rysů jeho povahy, buď jako podnět k lepšímu výkonu, nebo naopak ke

stagnaci či apatii. Učitel musí vždy vhodně reagovat tak, aby žáka neodradil a zároveň jej nasměroval na správnou cestu vzdělávání (Pasch, 1998).

4. 3. 4 Spolupráce učitele 1. třídy s rodinou

Spolupráce učitele s rodinou je pro individualizaci považována za velice významný faktor. Rodina je pro dítě primárním vychovatelem. Má nesmírný vliv na výchovu a vývoj svých dětí, a proto by měla být také spolupracovníkem učitele na jejich vzdělávání, a to obzvláště vyskytnou-li se u nich ve výuce obtíže (Krejčová, Kargerová, 2003).

Existuje velké množství způsobů spolupráce učitele a rodiče, jejich výběr a užití však vždy závisí na charakteru a potřebách každého dítěte, na osobnosti učitele a také požadavcích rodiny (Krejčová, 2005).

Podmínkou účelné spolupráce učitele a rodiny je, aby tato spolupráce byla vzájemná. Musí tedy docházet mezi školou a rodinou k pravidelnému kontaktu. Ten může být realizován různými formami. Krejčová a Kargerová vymezují tyto kategorie forem spolupráce rodičů a školy:

1. osobní kontakt učitele s rodinou,
2. písemné formy spolupráce učitele s rodinou,
3. rodiče ve třídě (Krejčová, Kargerová, 2003).

Tyto formy pak můžeme členit na:

Osobní kontakt učitele s rodiči dětí – Taková forma se může uskutečňovat při konzultacích, společných schůzkách či akcích, nebo prostřednictvím telefonických hovorů.

Forma písemná – neboli forma písemné komunikace. Ta zahrnuje například předávání informací pomocí letáček tvořených dětmi, webových stránek škol či školních časopisů.

Účast rodičů ve škole - Jedná se o formu, kdy je rodič zapojen do dění ve třídě- stává se pozorovatelem či aktivním účastníkem (Krejčová, Kargerová, 2003).

Vyskytnou-li se u dítěte jakékoli obtíže, je důležité, aby učitel s rodiči, či naopak rodiče s učitelem navázali osobní kontakt. Učitel by měl být pak rodičům schopen doporučit další postup práce s dítětem, popř. doporučit vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (Švancarová In: Kucharská, 1999).

Rodiče by měli vždy pamatovat, že tím nejbližším spolupracovníkem není pedagogicko-psychologická poradna, nýbrž právě učitel jejich dítěte. Od toho by se rodiče měli dozvědět, jak se svým dítětem pracovat a pomáhat mu v jeho vzdělávání (Krejčová, 2005).

Nejvíce žákovi mohou rodiče pomáhat právě doma při společné přípravě na vzdělávání dle doporučení učitele, to jim umožní nejen náhled do vzdělávání jejich dítěte, ale také možnost napomoci práci učitele, což je v první třídě nezbytným požadavkem.

Na konec je nutno říci, že učitel je povinen realizovat spolupráci s rodinou, obzvláště intenzivněji v případě, že se u žáka objeví obtíže. Musí však pamatovat na to, že hlavní vliv má na dítě rodina a tu zastoupit nemůže (Havlík, Kořa, 2002).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

„Z příkladu jiných lidí se nauč,

co máš dělat a co ne.

Život jiných je naším učitelem.“

Marcus Porcius Cato censorius

5. INDIVIDUALIZOVANÝ PŘÍSTUP K ŽÁKOVÍ NA POČÁTKU VZDĚLÁVÁNÍ JAKO PREVENCE ŠKOLNÍCH OBTÍŽÍ

5. 1 Představení tématu výzkumu

Individualizovaný přístup ve výchovně-vzdělávacím procesu je v současné době velmi aktuálním tématem, o kterém se stále více a více hovoří. Jedná se totiž o možnost nastavení podmínek pro optimální vývoj všech dětí ve třídě, tedy i dětí, u nichž se mohou během počátku vzdělávání vyskytnout obtíže. Přesto o něm však nebyla doposud sepsána žádná souhrnná literatura, která by ho blíže popisovala a naváděla učitele na kroky, které je nutné pro její správnou realizaci aplikovat. Proto se tématem mého výzkumu stává zjištění pohledu učitelů na možnosti realizování individualizovaného přístupu k dítěti v 1. třídě jako prevence školních obtíží.

5. 2 Cíl práce

Jako cíl mé diplomové práce jsem zvolila:

Prozkoumat a popsat jakým způsobem nahlíží učitelé 1. tříd na možnosti individualizovaného přístupu z hlediska prevence školních obtíží.

5. 3 Technika výzkumu

Oblast individualizovaného přístupu učitelů k žákům prvních tříd považuji za nedostatečně prozkoumanou a vnímám jako nutnost věnovat se jí do patřičné hloubky, tedy „kontextuálně zakotveně prozkoumat tento široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 26). Pro svůj výzkum považuji také za nutné využít indukivní metodu. Indukivní metoda totiž nabízí svým postupem po nasbírání dat pátrat po pravidelnostech, jež se v nich objevují a tím odhalit a porozumět, co je

podstatou v nahlížení učitelů na možnosti individualizovaného přístupu, jakým způsobem se k němu učitelé staví, jak rozumí daným situacím ve výuce a které důvody je vedou k určitému jednání v dané situaci. Nezajímá mě, jak jednají, ale co je k tomu vede. Právě z tohoto důvodu jsem pro tento výzkum zvolila **techniku kvalitativního výzkumu**, která všechny výše uvedené požadavky na můj výzkum splňuje. Což potvrzuje i její definování Hendlem, který nám přibližuje i její další specifika: Kvalitativní výzkum staví na induktivních formách vědeckých metod, hloubkovém studiu zkoumaných případů, různých formách pozorování, či rozhovorů. Jeho smyslem je získání popisu zvláštností zkoumaných případů, vytvoření nových hypotéz a rozvíjení již vzniklých teorií. Zásadně probíhá v přirozeném sociálním prostředí zkoumaného jevu (Hendl, 2005).

5. 4 Výzkumné otázky

Na základě prostudování problematiky individualizovaného přístupu předkládám tyto výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka: Jak učitelé 1. tříd vnímají možnosti individualizovaného přístupu z hlediska prevence školních obtíží?

1. vedlejší výzkumná otázka: Jaký smysl učitelé spatřují v individualizaci v 1. třídě?

2. vedlejší výzkumná otázka: Jakým způsobem učitelé své žáky kategorizují?

3. vedlejší výzkumná otázka: Jakým způsobem učitelé pracují s žáky, u kterých se objeví obtíže?

4. vedlejší výzkumná otázka: Jak učitelé spolupracují s rodiči žáků, u nichž se tyto obtíže projeví?

5. vedlejší výzkumná otázka: Z jakých zdrojů učitel získává o žákovi informace nutné k zacílení jeho práce na maximální žákův rozvoj?

5. 5 Výzkumná metoda

Na základě prostudování odborné literatury z oblasti individualizace ve vzdělávání a zároveň na základě stanoveného výzkumného cíle a výzkumných otázek, které byly zaměřeny na postihnutí náhledu učitelů na možnosti individualizovaného přístupu v 1. třídě, jsem orientovala svůj výběr výzkumné metody na semistrukturované interview, tedy metodu **polostrukurovaného rozhovoru**.

Výhodou, této metody pro můj výzkum bylo, že polostrukturovaný rozhovor mi umožnil vycházet z předem připravených témat a otázek, které jsem měla šanci si na základě studia literatury připravit, ale také mi umožnil téma rozhovoru rozšířit o otázky, které se v průběhu rozhovoru vyjevily jako podstatné a důležité pro výzkum. Tato forma nabídla jednotlivým učitelům prostřednictvím otevřených otázek dostatek prostoru pro vyjádření svého pohledu na individualizaci a mně možnost naplnění mého výzkumného cíle.

5.6 Výběr vzorku a sběr dat

Na základě zaměření mé práce byl výzkumný vzorek vytvořen z učitelů prvních tříd. Rozsah tohoto vzorku jsem zpočátku stanovila na deset učitelů, přičemž jsem počítala s možností přizpůsobit rozsah vzorku nasycení výzkumných dat, tedy s možností potřeby jeho navýšení. Podmínkou pro uskutečnění interview bylo, aby každý z oslovených učitelů působil na jiné škole.

V lednu – únoru 2012 bylo emailovou poštou kontaktováno vedení sedmi pražských škol, které mi byly doporučeny M. Bártovou z katedry primární pedagogiky PedF UK v Praze. Z těchto škol mi zpět se souhlasem na provedení rozhovoru odpovědělo pět škol, které mi zároveň zaslaly i kontakty na jejich učitele. Z těchto sedmi škol, které dohromady pojímaly 15 učitelů 1. tříd se mi však podařilo zkontaktovat se již pouze se sedmi paní učitelkami. Z pěti z nich se poté rozhovor uskutečnil. Se dvěma paní učitelkami z kontaktovaných škol jsem byla na daném čase a místě rozhovoru domluvena, avšak z mně neznámých důvodů nedorazily a více mě již nekontaktovaly.

Dále jsem kontaktovala dalších osm škol, tentokrát i mimopražských. Z nichž odpověď mi přišla pouze od čtyř. Ve všech čtyřech školách jsem poté rozhovor uskutečnila. Jednalo se o dvě školy pražské a dvě školy z Vysočiny.

Poslední, desátý rozhovor byl uskutečněn bez předešlé domluvy s vedením školy. Dotazovaná byla učitelkou v 1. třídě školy s Daltonským plánem v Brně. Byla oslovena jako studentka Speciální pedagogiky na půdě Pedagogické fakulty Masarykovi univerzity.

Realizace samotných rozhovorů, včetně 1. zkušebního rozhovoru proběhla v období ledna – května 2012. A to v devíti případech v konkrétních základních školách v prostoru kabinetu či 1. třídy a v jednom případě na půdě Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Pro účely mého výzkumu tedy bylo použito 10 rozhovorů, jak bylo předem naplánováno. Těmto rozhovorům předcházela 1 rozhovor pilotážní. Každý z dotazovaných učitelů působil na jiné škole, jak bylo předem stanoveno.

5.7 Průběh polostrukturovaného rozhovoru

Jak již bylo řečeno, bylo uskutečněno 10 polostrukturovaných rozhovorů a 1 rozhovor pilotážní, jehož účelem bylo připravit se na průběh dalších rozhovorů, najít vhodné a přesné formulace otázek a jejich vhodný sled. Tento pilotážní rozhovor sloužil pouze pro mé prvotní výzkumné účely, proto nebyl do výsledků výzkumu této práce zahrnut. Všechny vedené rozhovory byly zaznamenávány na diktafon a zároveň jsem si dojmy z těchto rozhovorů zaznamenávala na připravený arch.

Jednotlivé otázky rozhovoru byly vytvořeny na základě teoretických znalostí a následně podle zkušeností z předchozích rozhovorů přetvářeny. Jádro a tematizace strukturovaného rozhovoru můžeme nalézt v příloze č. 1.

5.8 Charakteristika dotazovaných učitelů

Dotazovaní učitelé se v mnoha ohledech od sebe lišili. Byli zde učitelé zastupující různou délku praxe, různý počet již odučených 1. tříd, s různým místem pracoviště. Ale také s různým počtem dětí, které právě ve své třídě mají.

Je nutné si uvědomit, že všechny tyto faktory mohly mít velký vliv na jejich výpovědi. Právě z toho důvodu je jasně a stručně z výše uvedených hledisek charakterizují v tabulce.

Tabulka č. 1 Charakterizace dotazovaných učitelů

Učitel	Délka praxe	Počet 1. tříd	Počet dětí	Lokace
1.	30 let	5	27	Praha
2.	9 let	2	26	Praha
3.	16 let	3	20	Brno
4.	17 let	6	26	Vysočina
5.	3 roky	6	17	Praha
6.	23 let	15	22	Praha
7.	17 let	3	30	Vysočina
8.	7 let	3	19	Praha
9.	4 roky	1	22	Praha
10.	8 let	2	21	Praha

5.9 Způsob zpracování dat

Pro způsob zpracování dat jsem zvolila metodu zakotvené teorie. Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená od zkoumání jevu, jež zastupuje. Můžeme tedy říci, že je odhalena, vytvořena a dočasně ověřena systematickým dlouhodobým sbíráním údajů o zkoumaném jevu a jejich následnou systematickou analýzou (Strauss, Corbinová, 1999). Existuje více možností jak zpracovat zakotvenou teorii, které se liší v přístupu kódování, z těchto jsem vybrala pro své zpracování dat způsob podle Strausse a Corbinové, u kterého jsou tři fáze: otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Třetí fáze – fáze selektivního kódování je v mé práci vynechána a místo ní je zařazena forma diskuze.

5.9.1 Fáze otevřeného kódování

V této metodě jde o to z původního textu vyjmout nejprve pro nás důležité jednotky – slova, slovní spojení, věty, širší celky a těm následně přiřadit kódy. Postupně pak dochází k tomu, že zjišťujeme, že se jednotlivé informace z textu v různých formách a podobách opakují a označujeme je stejnými kódy, které jsme vytvořily už dříve u jiných, ale obdobných informací. K těmto kódům se neustále vracíme a dle potřeby je přejmenováváme. S prováděním tohoto kódování musíme zároveň vytvářet seznam kódů, pomocí kterého jsou poté kódy systematicky shrnuty v kategorie. Tyto kategorie jsou následně popsány (Švaříček, Šedřová, 2007).

Fáze otevřeného kódování v této práci probíhala postupně. Nejprve byly přepsány první tři rozhovory, na základě čehož jsem měla k dispozici velké množství nestrukturovaného textu. Již v tomto textu jsem sledovala opakující se jevy, o kterých učitelky hovořily a které se zároveň přibližovaly výzkumným otázkám. Ty jsem si sama pro sebe pojmenovávala a v dalších rozhovorech se na ně blíže zaměřovala, specifikovala je či proměňovala. Při devátém a desátém rozhovoru jsem sledovala v těchto oblastech značné opakování, z čehož jsem usoudila, že došlo k nasycení dat. A tímto jsem ukončila sběr dat a zahájila jeho zpracování. Došlo k přepisu dalších 7 rozhovorů a k jejich postupnému kódování. Výsledkem toho bylo velké množství kódů, jejichž názvy jsem postupně sjednotila. Tyto kódy jsem posléze roztřídila dle společných rysů a vytvořila z nich 6 základních kategorií, které jsem pojmenovala a interpretovala v nich data získaná z rozhovorů. Každá z kategorií tedy obsahovala řadu subkategorií (viz příloha č. 2).

Základní kategorie:

1. Maximální rozvoj žáka
2. Přístup učitele k rozvoji žáka
3. Individuální zvláštnosti
4. Sociální schopnosti
5. Spolupráce rodiče a učitele
6. Zdroj informací

1. Maximální rozvoj žáka

Maximální rozvinutí žáka ve všech možných oblastech by mělo být cílem každého učitele. Proto, aby tohoto maximálního rozvoje mohl u žáka dosáhnout, musí respektovat řadu podmínek, které respondentky ve svých výpovědích zmiňovaly. Tyto podmínky jsou zahrnuty v následujících subkategoriích:

- **Pozorování žáků**, o tom se zmiňuje např. respondentka č. 9: *„Vycházím z pozorování a vlastních zkušeností s žáky“*. Dotazovaná č. 1 dodává: *„Vycházím z pozorování toho žáka, to jde vlastně ve výuce neustále.. Něco děláme a ty děti se začnou projevovat, jsou spontánní, takže vidím, jak na tom kdo je a na to můžu navázat.“* Z výpovědi je patrné, že k pozorování žáků dochází v průběhu veškeré práce učitele s žákem.

- **Zjištění úrovně zvládnutí školních povinností žákem v jednotlivých oblastech**. Úroveň zvládnutí školních výsledků můžeme posoudit nejen pomocí výše uvedeného pozorování, ale i pomocí sledování jednotlivých výsledků žákovských prací, např. sledováním sešitů, žákovských portfolií či psaním si poznámek o jednotlivých dětech v průběhu hodiny. Respondentka č. 1 říká: *„Portfólio nevedu, to je strašný práce, ale mám lístečky a když něco zpozoruji, tak si to hned zapíšu. Ale není to nic plánovaného, spíš je tak namátkově.“* Naopak respondentka č. 2 tvrdí: *„Sleduji výsledky všech samozřejmě, ale ještě více těch slabších, kdeto vypadá na počínající obtíže.“*

- Na základě provádění předchozích dvou zmíněných subkategorií můžeme dojít k pochopení a porozumění žákovi. Cílem této subkategorie je, abychom porozuměli žákovým zvláštnostem, specifikům a možnostem a s nimi dále pracovali. Pokud se nám to povede, dosáhneme u žáků další ze subkategorií, a to:

- **Vyzdvižení jeho schopností**. K tomu se vyjadřuje i respondentka č. 10: *„Mým cílem je zjistit nejen v čem je to dítě nedostatečné, ale naopak také dobré, až výjimečné a v tom ho také podporovat. Ty děti musí vědět, že jsou v něčem dobré. A vědí to o sobě i v rámci třídy.“*

- Také bychom se měli zaměřit na to, aby u každého žáka došlo k **potlačení jeho výukových obtíží**. K tomu se výstižně zmiňuje dotazovaná č. 9, která uvádí: „*Sleduju si, kde ty děti mají obtíže a pak se jich různými formami a metodami snažím zbavovat a dostávat to dítě na úroveň v té oblasti jako jsou ostatní. Jde prostě o to udělat maximum, aby to dítě nemělo v těch daných oblastech obtíže a mohlo se dál rovnoměrně rozvíjet, jak jen to jde.*“

- Další podmínkou maximálního rozvoje, kterou uvedla polovina dotazovaných je nutnost stavět na předem vytvořených základech, bez kterých nelze v práci úspěšně pokračovat, tzn. „**zvládnout základy**“. Jak uvádí respondentka č. 1: „*Musí to být, protože pokud nezvládnou všichni ten základ, nemají pak vůbec na čem stavět, třeba v matematice a pak s tím mají opravdu veliký problémy.*“ Respondentka č. 2. dodává: „*Musí zvládnout tu požadovanou míru, nemá cenu přeskakovat, když to nejde. – Kde vidíte, že to nejde, tak opravdu pořád dokolečka jedeme ten základ.*“

Tabulka č. 2 Maximální rozvoj žáka

Respondent	Pozorování žáků	Zjištění úrovně	Pochopení a porozumění žákovi	Vyzdvižení jeho schopností	Potlačení obtíží	Zvládnutí základů
1.	x			x	x	x
2.		x				x
3.		x				
4.	x	x	x			
5.		x				x
6.						
7.		x				x
8.						
9.	x	x	x	x	x	x
10.		x		x	x	

Tabulka znázorňuje výpovědi respondentek o výše zmiňovaných subkategoriích.

2. Přístup učitele k rozvoji žáka

Maximálního rozvoje žáka, u něhož se objeví obtíže, můžeme dostat volbou vhodných strategií. Mezi tyto strategie respondentky zařadily:

- **Nutnost volby metod** učitelem, neboli požadavek volit takové metody, které optimálně vyhovují všem dětem. O tom hovoří kromě čísla 8 a 10 všechny respondentky. Respondentka č. 6 výstižně shrnuje tvrzení všech zástupkyň: „*Určitě přemýšlím, jak dané metody budou těm dětem vyhovovat, komu víc a komu míň, podle toho také, jaké já s tím mám zkušenosti, a když je prostě potřeba, tak se snažím o změny, i u jednoho dítěte, kterému by ta metoda neměla vyhovovat.*“ Toto tvrzení dokládá i respondentka č. 3, která tvrdí: „*Volím různé metody. Respektive, volím jednu pro všechny a v případě, že se u některých jedinců neosvědčí, tak vybírám jinou.*“ Nejčastěji respondentky uvádí potřebu volit mezi metodami čtení a psaní.

- **Možnost volby činností** dítětem. Jedná se o činnosti, kde má dítě možnost vybrat si z předložené nabídky jednu či více činností, které odpovídají jeho schopnostem. V praxi se může jednat například o výběr stupně náročnosti daného úkolu. Respondentka č. 10 zmiňuje: „*Třeba v matematice užívám frausovskou kaskádu úloh, to je bezva, protože každý z nich si může zvolit, na jak náročnou úlohu už má a to splní. Kdežto když někomu dám úlohy na vyšší úrovni než je, tak se s tím trápí a nic nevyřeší a když mu dám úlohu, která je pro něj příliš jednoduchá, tak ji má hned a vůbec nic z toho nemá. Je to pro mě i výborná zpětná vazba o tom, na co už se ty děti cítí.*“

- Jako velmi důležitá se jeví i možnost **volby množství činnosti**, či můžeme říci, dostatek času na vypracování úkolu. Zde jde o podmínku vyjadřující potřebu dostatku času na předloženou činnost. To můžeme realizovat prostřednictvím předložení dítěti pro něho přiměřeně dlouhého úkolu nebo poskytnutím dostatku času na jeho vypracování.

- Dalším možným přístupem je **obměna materiálů**. Tedy možnost změny učebních pomůcek, které učitel používá, může jít např. o upravování pracovních listů, ať již pro skupinu, či jednotlivce, práci s jinými učebnicemi než je zvykem pro daný předmět apod.

- Jednou z možností, jak dostát maximálního rozvoje žáka, může být i povolení **specifických pomůcek**. Tyto pomůcky pak mohou užívat všechny děti, u kterých se objevují jakékoli obtíže, a to kdykoli v průběhu výuky dle jejich potřeb. Může jít například o v rozhovorech zmíněný počítačový pás umístěný na lavici, číselnou tabulku aj.

- Další možností jak žáka, u něhož se objeví obtíže, rozvíjet, je forma **individuální podpory**. Ta může probíhat v rámci hodin, kdy si učitel na jednoho či skupinku žáků vyčlení čas a pracuje s ním na potřebných úkolech. Nebo může probíhat prací učitele s jednotlivcem či malou skupinkou po vyučování. Tento přístup učitelé volí mnohdy z důvodu nedostatku času věnovat se dětem v rámci vyučovacích hodin.

- Další strategií je **skupinová podpora**. Tou rozumíme takový přístup, kdy učitelé záměrně tvoří skupinky či dvojice, jejichž cílem je podpořit rozvoj žáka. A to nejen v oblasti sociální, ale i v oblasti výukových obtíží, kde má docházet k jejich minimalizaci pomocí vlivu spolužáků, jejich schopností dítěti poradit, činnost vysvětlit, motivovat k práci ad.

Respondentka č. 3 o této strategii řekla: „Chci aby se ve třídě setkal každý s každým.. Už proto, že si budou vyhovovat jinak.. Někdo je v té práci požene, někdo je vyloučí a pracovat budou méně, někdo jim naopak bude vzorem, což těm slabším může dost pomoci a motivovat je.“

- Poslední strategií, která z rozhovorů vyplynula, je **hodnocení pokroku** žáka. Jedná se o postup hodnocení, jimž nehodnotíme žáky z hlediska normy třídy, nýbrž sledujeme jeho samostatný posun. To nám zajistí, že si je žák vědom své vlastní snahy a svého pokroku. Nikoli toho, jak je na tom vůči ostatním spolužákům. Takovéto hodnocení má pak pro něho i formu vyšší motivace. Hodnotit pokrok žáka mohou učitelé jak známkou, tak slovně. O slovním hodnocení pokroku žáka hovoří např. dotazovaná č. 9: „Máme jenom slovní hodnocení, což tedy znamená, že ty děti hodnotím podle toho, jaký udělaly pokrok. Jako těžko je můžu hodnotit vůči skupině, tam by jich spoustu nemělo šanci být úspěšní, přesto, že se opravdu snaží a dělají, co můžou, a to by se mělo ocenit, si myslím.“ O hodnocení známkou pak hovoří dotazovaná s č. 10 „Známkou se ten posun hodnotit dá taky docela dobře, musí se to ale všem rodičům vysvětlit, že známkuju jejich dítě a jeho práci, nikoli to, jak jsou na tom ve skupině. Myšlenka je to veliká... Ale vždycky tam nějaká ta míra srovnání výkonu se skupinou zůstává.“

Tabulka č. 3 a - Přístup učitele k rozvoji žáka

Respondent	Volba metod	Volba činností	Volba množství	Obměna materiálů
1.	x	x		
2.	x		x	
3.	x	x	x	x
4.	x		x	
5.	x	x	x	x
6.	x			x
7.	x		x	x
8.			x	x
9.	x	x	x	
10.				x

Tabulka znázorňuje výpovědi respondentek o výše zmiňovaných subkategoriích.

Tabulka č. 3 b - Přístup učitele k rozvoji žáka

Respondent	Specifické pomůcky	Individuální podpora	Skupinová podpora	Hodnocení pokroku
1.		x	x	x
2.	x			x
3.		x	x	x
4.		x	x	
5.		x	x	x
6.		x	x	
7.		x	x	x
8.				
9.		x	x	
10.	x	x	x	x

Tabulka znázorňuje výpovědi respondentek o výše zmiňovaných subkategoriích. Navazuje na tabulku předchozí.

3. Individuální zvláštnosti

Učiteli do 1. třídy nastupuje spousta malých žáčků, kteří si s sebou přináší různé soubory předpokladů pro úspěch, ale i neúspěch ve škole. Tyto předpoklady jsou složeny i z individuálních zvláštností dítěte a úkolem učitele je s nimi počítat a mít je na vědomí i při plánování činností. Vzhledem k tomu, že má však učitel ve třídě poměrně vysoký počet žáků, není možné u každého tyto zvláštnosti přesně určovat. Proto si mnohdy učitel pomáhá tzv. kategorizováním. Toto kategorizování, jak vyplynulo z rozhovorů, můžeme třídit do následujících subkategorií:

- Kategorizování dle **schopností žáků** – Jedná se o nejčastěji zmiňovaný způsob rozlišování žáků, postavený na jejich inteligenci. Dotazovaná č. 5 k tomu vypověděla: „*Co se týče složení podle schopností, mám tu asi 4 slabší žáky, zbytek průměr a tak 4 nadprůměr.*“
- Kategorizování dětí dle **stanovených diagnóz** - Toto kategorizování poukazuje na děti bez obtíží a na děti, u nichž obtíže objevily, ať jsou již diagnostikovány, či se k tomu směřuje. Např. respondentka č. 7 se k této kategorii vyjadřuje následovně: „*No, nejprve jsem ty děti kategorizovala asi sama pro sebe podle toho, kteří už měly nějakou diagnózu z těch poraden a různých zařízení už na začátku školy, a pak jsem je sledovala, jak se budou všichni projevovat.*“

- Kategorizování dětí dle **temperamentu** - Tato subkategorie hovoří o kategorizování dětí dle jejich temperamentových projevů. O tom se respondentky často zmiňovaly jako o rozlišování dětí rychlých, pomalých, zbrklých, tichých atd. Typickou výpovědí bylo např: „samozřejmě, že vidím, jak na tom ty děti jsou, kdo je rychlejší, bystřejší, průbojnější.“
- Kategorizování dětí dle zvládání **dílčích funkcí**. Zde šlo o členění dětí dle úrovně jejich dílčích funkcí, především tedy sluchového vnímání. K tomu se vyjadřuje dotazovaná č. 9: „Na začátku nejvíce sleduji, jak jsou na tom děti ve zrakovém vnímání, ve sluchovém vnímání, prostorové orientaci, pravolevé orientaci nebo v jemné motorice, to je pro další práci důležité.“
- Kategorizování dětí dle **potřeby péče**. Toto kategorizování probíhá dle míry potřeby péče žáků v jednotlivých oblastech. Učitelky zde tedy žáky člení na ty, kteří potřebují méně pomoci, jsou samostatní a na ty, kteří naopak potřebují v daných oblastech dopomoc.
- Kategorizování dětí dle **schopností v jednotlivých předmětech**. Toto členění žáků probíhá nejčastěji dle výpovědí ve čtení, psaní a matematice. Respondentka č. 3 uvedla: „Kategorizuji, musím.. Třeba čtení, protože mi do školy na začátku nastoupilo sedm dětí, kteří již uměly číst, což pro mě znamenalo, že musím mít připravenou i jinou práci, než pro ty děti, s kterými budu začínat teprve číst písmenko po písmenku.“ K matematice se vyjádřila např. respondentka č. 5: „V matematice tu mám tak tři žáky slabší, zbytek průměr až nadprůměr.. Jednu holčičku mám na matematiku mimořádně nadanou.“

Tabulka č. 4 Individuální zvláštnosti

Respondent	Schopnosti	Diagnóza	Temperament	Dílčí funkce	Míra péče	Schopnosti v předmětech
1.	x	x	x	x	x	
2.	x	x	x	x		
3.	x		x			
4.	x	x	x			
5.			x			x
6.	x					x
7.		x				x
8.	x		x		x	
9.	x	x	x	x		x
10.	x		x			

Tabulka znázorňuje výpovědi respondentek o výše zmiňovaných subkategoriích.

4. Sociální schopnosti

Abychom si dítě ve třídě dokázali zařadit a pracovat s ním tak, aby docházelo k jeho maximálnímu rozvoji, je nutné, abychom vnímali a brali ohled i na dimenze jeho sociálních schopností. Do těch spadají následující subkategorie vytvořené z jednotlivých výpovědí.

- **Schopnost spolupráce** dítěte - Tato subkategorie byla zmiňována velmi často. Zahrnuje v sobě spolupráci žáka s učitelem a spolupráci žáka s ostatními žáky. Učitelky tuto schopnost vnímají jako stěžejní. Mohou díky ní totiž zjistit, jaké vlastnosti dané dítě má, což je zároveň podmínkou pro umožnění správného zacílení působení na žáka, které vede k jeho maximálnímu rozvoji. Pokud má dítě obtíže se spoluprací, velmi těžko učitel své záměry realizuje.

- **Schopnost prosadit se** - Jedná se o další velmi důležitou schopnost, která se vztahuje nejen k hromadné práci, kdy jde o to, aby žák uspěl v celé třídě, ale také ke spolupráci ve skupinkách, kde ji můžeme sledovat na základě různé míry účasti žáků na učitelem předložené činnosti. Respondentka č. 1 k této tematice sdělila: *„Vidím, že při práci někdo mlčí a vydolovat z něj slovo je problém a druhý se zase prosazuje na úkor těch ostatních.“* Respondentka s č. 3 dodává: *„V té třídě sleduji, kdo je jak průbojný, vychází s ostatními, kdo je jak výřečný..“*

- **Výřečnost** - Jde o další důležitou schopnost, která má velký vliv na úroveň prosazení se, ale také na úroveň spolupráce s učitelem a spolužáky. Hovoří o něm např. respondentka s č. 10: *„To jak je dítě výmluvné, jak bude spolupracovat, nejde říct hned na začátku, protože se to dítě musí nejdřív na to nové prostředí adaptovat a zvyknout si, ale postupem času pak to jak dokáže komunikovat semnou a ostatníma dětma má na jeho postavení ve třídě dost zásadní vliv a hlavně to teda má vliv na hodně velkou část jeho výsledků tady ve škole.“*

- **Sociální zkušenosti** – Tato subkategorie jistou měrou zahrnuje všechny výše uvedené oblasti spadající do kategorie sociálních schopností. Vzhledem k jednotlivým výpovědím ji bylo však nutno uvést samostatně. Jde o kategorii, která vypovídá o vlivu sociálních zkušeností, jež dítěti předala během posledních šesti let především rodina či mateřská škola, na úroveň sociálních schopností. Dotazovaná č. 10 uvedla: *„Člověk prostě musí počítat s tím, že každé to dítě přichází z jiné rodiny, každý má jiné zkušenosti, něco jiného zažil, nějak jinak k němu doma přistupovali, nějak jinak i ve školce. S tím se prostě musí počítat, že to na to dítě bude mít velikej vliv i dál.“*

Tabulka č. 5 Sociální schopnosti

Respondent	Schopnost spolupráce	Prosazení se	Výřečnost	Sociální zkušenosti
1.	x	x	x	x
2.	x	x	x	x
3.	x	x	x	
4.	x	x		
5.				
6.	x	x		x
7.	x			
8.	x			x
9.		x		
10.	x		x	x

Tabulka znázorňuje výpovědi respondentek o výše zmiňovaných subkategoriích.

5. Spolupráce rodiče a učitele

Z této kategorie můžeme vyčlenit dvě subkategorie:

1. Forma spolupráce
2. Práce učitele a rodičů

1. Subkategorie - Forma spolupráce je zaměřena na způsob navazování spolupráce učitele a rodičů v případě, kdy se u žáka objeví výukové obtíže. Z rozhovorů vyplynuly tyto nejčastější formy:

- **Konzultace** – Jedná se o pravidelné individuální schůzky rodičů s učitelem stanovené na určité období školního roku. Tyto schůzky mohou mít i zástupnou funkci za třídní schůzky. Mají výhodu v tom, že učitel se může plně věnovat rodiči žáka a řešit vzniklé obtíže.
- **Třídní schůzky** – Jde o klasickou formu hromadných schůzek rodičů s učitelem. Mnohdy se od této formy upouští, učitele ji využívají spíše jako doplněk ke konzultacím. Obvykle tato forma neposkytuje dostatek času na sdělení veškerých potřebných informací o žákovi a jejich rozebrání.

- **Komunikační technologie** – Do této formy spolupráce a předávání informací o žákovi spadá emailová pošta, popř. využívání telefonických spojení.
- **Vzkazy** – Jde o vzkazy posílané mezi rodičem a učitelem. Mohou mít podobu např. dopisů či záznamů do úkolníčků. Ojedinělá forma spolupráce se pak vyskytla u dotazované s č. 3, která uvádí jako formu spolupráce s rodiči hodnotící listy žáků. Tyto hodnotící listy údajně slouží k vyplnění a ohodnocení dítěte v jednotlivých oblastech samo sebou, učitelem a následnému nahlédnutí pro rodiče, kteří mají možnost jednotlivé oblasti komentovat a předat skrz dítě zpět učiteli.

Tabulka č. 6 Spolupráce rodiče a učitele – 1. subkategorie Forma spolupráce

Respondent	Konzultace	Třídní schůzky	Komunikační technologie	Vzkazy
1.	x		x	
2.	x		x	
3.		x	x	x
4.		x		
5.	x		x	x
6.	x			x
7.	x			
8.	x	x		
9.	x	x	x	x
10.	x		x	

Tabulka znázorňuje výpovědi respondentek o výše zmiňovaných oblastech subkategorie Forma spolupráce.

2. Subkategorie - Práce učitele a rodičů zahrnuje všechny možné varianty a přístupy ke spolupráci mezi rodičem a učitelem. Ty nejdůležitější níže uvádím:

- **Práce rodičů s žákem doma** - Jedná se o nejčastěji zmiňovanou variantu, která je vnímána jako nejpotřebnější pro překonávání obtíží žáků ve výuce. Optimální je, když tato práce je vedena učitelem, tedy tak, že učitel rodiči předává postupy, cvičení, náměty jak s žákem pracovat. Tato varianta se objevila například ve výpovědi respondentky s číslem 3: „Třeba napíšu mail, nebo do deníčku, co je potřeba vyladit, i jaké metody mají rodiče používat, když

třeba tady bereme v matematice přechod přes desítku, tak vypíšu mamince, jaké hry může hrát, pokud to nepochopí, zavolá nebo přijde a vysvětlíme si.“

- **Účast rodiče v hodině.** Jedná se o další zmiňovaný způsob spolupráce vedoucí k odstraňování žakových obtíží. Jeho smysl spočívá ve sledování projevů dítěte ve škole v dané problematice oblasti, což má být možností jak může rodič pochopit žakovy obtíže. O této formě se zmiňuje například respondentka s číslem 5: *„Umožňuji chodit rodičům do vyučování a oni toho opravdu využívají, tady mám skoro každý den někoho, ale už jsem si zvykla.“* Respondentka s č. 8 uvádí zkušenost: *„Takhle jsem měla maminku, a ta přišla a řekla, ale on doma čte a má pořád dvojku. Tak jsem mamince řekla, ať tu s námi zůstane, posadila jsem ji a vyvolala jsem všechny děti. A tím že ta maminka slyšela, jak čtou ostatní, tak slyšela, jak na tom kluk je.“*

- Další variantou je **rozebírání výsledků žáka s rodičem** a hledání příčin obtíží přímo s ním. Jde o možnost, jak může učitel společně hledat příčiny obtíží žáka a zároveň směřuje práci rodiče s dítětem potřebným směrem. O tom hovoří i dotazovaná č. 9: *„Pokud je u dítěte problém, tak si prostě ty rodiče pozvu a pak si vezmeme společně jeho sešity a pracovní listy a bavíme se o těch jednotlivých obtížích, které se u něho objevují.“*

- Mnohdy se však stává, že činnost rodiče může být na učiteli absolutně nezávislá a rodič se stává **samořešitelem** problémů dítěte. Takovýto přístup je založen na přístupu rodiče, který se v případě obtíží dítěte neohlíží na učitele, nýbrž na samotné poradenské zařízení. K tomu se vyjadřuje i jedna z paní učitelek následovně: *„Je malilinkato rodičů, co nechce poslat dítě do poradny, je velká skupina rodičů, co chce už samo.. někteří čekají, že řeknu.. a největší skupina je těch, co chtějí dítě odeslat. Těch je tak 80 %. A zjistila jsem, že už teď je to tak, že často v té poradně napíší to, co ty rodiče chtějí. Že tam je třeba nějaká ta slabší porucha, ale oni řeknou, ale naše dítě se bojí do školy, naše dítě se bojí té paní učitelky, nebo je toho na něho moc. My moc dřeeme. Takže oni to pak napíší vlastně na tomto podkladě, i kolikrát IVP navrhnou a musím říct, že za ty léta praxe je pár dětí, co potřebovalo individuál, ostatní potřebují individuální přístup, ale myslím si, že toho až kolikrát zneužívají, že se to neplní tak, jak bylo původně myšleno.“*

- V posledním případě pak jde o rodiče, kteří jsou pasivní a bez zájmu. V takových situacích pak musí nastoupit role učitele, který **vyhledává** rodiče a navozuje s nimi kontakt. Jedná se o situace, kdy rodiče o dítě nejeví zájem a na schůzky nedochází, viz např. výpověď dotazované s č. 8: *„No, maminku jsem několikrát zvala a nepřišla na konzultace a pak když už se teď v březnu konečně uráčila přijít aspoň na rodičák, tak než jsem se k ní, přes všechny rodiče dostala, tak byla fuč a zřejmě spokojená, že to odbyla. S některými rodiči je ta spolupráce fakt špatná, a nenaděláte s tím nic, ať sebe víc chcete. Pak ty děti končej v praktický škole a je to strašná škoda, stačila by zodpovědná práce doma a bylo by to dítě úplně někde jinde.“*

Tabulka č. 7 Spolupráce rodiče a učitele – 2. subkategorie Práce učitele a rodičů

Respondent	Práce rodiče doma	Účast rodiče v hodině	Rozbor výsledků s rodičem	Rodič samořešitel	Učitel vyhledávač
1.					
2.					
3.			x	x	
4.				x	x
5.		x			
6.	x				
7.					
8.	x				
9.	x		x	x	
10.	x		x	x	x

Tabulka znázorňuje výpovědi respondentek o výše zmiňovaných oblastech subkategorie Práce učitele a rodičů.

6. Zdroj informací

Aby učitel dosáhl u žáka jeho maximálního rozvoje i v případě objeví-li se u něho obtíže, musí být o příčinách těchto obtíží, jejich projevech a možném přístupu k nim, dostatečně informován. Tyto informace může čerpat z různých zdrojů. Právě dle těchto zdrojů je členěna tato kategorie na následující subkategorie, tedy:

1. Subkategorii vnější zdroj informací
2. Subkategorii vnitřní zdroj informací.

1. Subkategorie - Vnější zdroj informací je kategorie zastupující informace, které učitel získává od odborníků, kteří se problematikou daných obtíží žáka zabývají.

- Jedním z těchto odborníků může být **psycholog**. Ať již se jedná o psychologa školního, který je zaměstnancem školy, či externího pracovníka, který do školy na základě domluvy a potřeby dochází. Tuto externí formu potvrdila např. respondentka č. 7, která zmiňuje: „K dispozici máme psychologickou poradnu na Praze 4, paní psycholožka sem po domluvě dochází každý měsíc.“ O školní psycholožce hovoří např. respondentka č. 3: „Ve škole máme psycholožku, dokonce mi běžně chodí do třídy děti sledovat, kouká a potom ty jevy spolu vždycky rozebereme.“

- Dalším možným zdrojem informací pro učitele může být **speciální pedagog**. Tento speciální pedagog bývá zaměstnancem školy. Dle výpovědi se speciální pedagog věnuje velkému spektru činností, které se v jednotlivých školách liší. Mezi různě využívané činnosti speciálního pedagoga spadají tyto činnosti, které vyplynuly z rozhovorů: 1. Speciální pedagog se věnuje dětem, u nichž se objevily obtíže, mimo vyučování, např. ve formě odpoledních či ranních kroužků. 2. Speciální pedagog vede vybrané hodiny se složenou skupinou žáků, u nichž se vyskytly obtíže. Obvykle to bývají především hodiny českého jazyka. 3. Speciální pedagog ve škole diagnostikuje žáky, a předává učiteli doporučení. Tato poslední varianta, je pro naši kategorii nejvýznamnější. Hovoří o ni i dotazovaná s č. 3: *„Když jsem měla pocit, že je nějaký problém, tak jsem si prostě pozvala naši speciální pedagožku, co tady pracuje, která mi teda i doporučila, co s dítětem dál“*. Respondetka č. 2 zmiňuje, že školní speciální pedagožka u ní ve třídě provádí veškeré diagnostikování a výsledky s doporučeními ji poté předává.

- Dalším zdrojem, který učiteli poskytuje potřebné informace pro práci s žákem s výukovými obtížemi je **pedagogicko-psychologická poradna**. Tuto poradnu vnímají učitele jako důležitou nejen proto, že dítě v ní je řádně vyšetřeno a jsou navrženy účinné kroky pro práci s ním. Ale také proto, že může vydat doporučení k vedení žáka jako integrovaného, což někteří učitelé chápou jako jediný způsob, jak oficiálně přistupovat k žákovi s obtížemi jiným způsobem než ke všem ostatním žákům. Toto zmiňuje např. respondentka s číslem 8. *„Ono je to hned lepší, když mám v ruce nějaký papír, tak hned můžu dělat nějaké obměny. Jako já to dělám i tak, ale neměla bych. Kdyby to věděl pan ředitel, tak by se mu to asi moc nelíbilo.“*

- V případě, kdy se ve škole objeví žák se zdravotním postižením, o čemž hovoří i tři z mých respondentek, je nutné pro dostatečnou informovanost využít i **speciálně pedagogického centra**. Dotazovaná s č. 3 uvádí: *„Ve třídě mám i záčka nedoslýchavého, takže spolupráce s SPC byla nezbytná. Zde mi poradili veškeré informace směřující k tomu, jak s ním pracovat. Jako že dítě musí sedět v prostřední řadě, třída má být odhlučená a tak. Bez nich bych si dost těžko věděla rady.“* Ke spolupráci se speciálně pedagogickým centrem se vyjadřuje i respondentka s číslem 4: *„No, mám tady lehkého autistu, takže na začátku jsem byla i ve spojení se speciálně pedagogickým centrem a právě od těch jsem ty informace nabrala.“*

Tabulka č. 8 Zdroj informací - 1. subkategorie Vnější zdroj informací

Respondent	Psycholog	Speciální pedagog	Pedagogicko-psychologická poradna	Speciálně pedagogické centrum
1.	x	x		
2.	x	x		
3.	x	x		x
4.			x	
5.	x	x		
6.		x	x	
7.	x	x		
8.				
9.		x	x	
10.	x		x	

Tabulka znázorňuje výpovědi respondentek o výše zmiňovaných oblastech subkategorie Vnější zdroj informací.

2. Subkategorie - Vnitřní zdroj informací zahrnuje informace, které si učitel shání sám, za vlastního přičinění. Takových možností je mnoho. Mezi hlavními, které učitelky uváděly, byly:

- **Literatura**, o které se zmiňovalo velké množství respondentek. Respondentka č. 1 uvádí typickou odpověď: „*Třeba já osobně hodně chodím do odborné literatury, hledám postupy, jak s těmi dětmi pracovat, co jim nabízet, inspirace a náměty jak ty činnosti obměňovat.*“
- Dalším zdrojem informací, z kterého učitelky čerpají informace, jsou jejich **kolegové**. Ať již se jedná o informace od kolegů z vyšších tříd či od kolegů z tříd paralelních. O tom hovoří i dotazována č. 3: „*Když si nejsem jistá, tak konzultuju s kolegyněmi. S tím, kdo se namane. Třeba jdu za někým, kdo měl první třídu, nebo paní učitelkou, co teď má prvňáky v Áčku.*“
- Nejvíce informací však mnohdy učitelé získají i od samotných **rodičů**, kteří o svých vlastních dětech vědí nejvíce a jsou schopni učitele na příčiny jejich obtíží podstatně nasměrovat. V případě že u svého dítěte rodiče očekávají obtíže ještě před zahájením docházky, mnohdy se o tom učitelé zmiňují právě první školní den či ještě dříve. K tomu se vyjadřuje např. respondentka č. 8: „*Maminka rovnou ještě před tím než nastoupil přišla a sdělila, jak se to s tím dítětem má a že to nebude snadný, že má syn ADHD.*“

- Poslední méně zmiňovanou formou jsou i dobrovolné účasti učitelů na nejrůznějších **školeních**. I zde mohou učitelé získávat velmi podstatné informace k práci s jednotlivými dětmi.

Tabulka č. 9 Zdroj informací - 2. subkategorie Vnitřní zdroj informací

Respondent	Literatura	Kolegové	Rodiče	Školení
1.	x	x	x	
2.				
3.	x	x	x	x
4.		x		x
5.			x	
6.	x		x	
7.			x	
8.				
9.	x	x		
10.	x		x	x

Tabulka znázorňuje výpovědi respondentek o výše zmiňovaných oblastech subkategorie Vnitřní zdroj informací.

5. 9. 2 Fáze axiálního kódování

Po otevřeném kódování, které bylo provedeno v předešlé části, následuje kódování axiální. Axiální kódování zahrnuje postupy, pomocí kterých jsou údaje po otevřeném kódování opětovně utříděny novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi. Tyto postupy podléhají kódovacímu paradigmatu, jež je složen ze: 1. vztahů určujícího příčinné podmínky, 2. jevu, 3. intervenujících podmínek, 4. strategií jednání a interakcí a 5. následků. Použití tohoto modelu mi umožní o datech do hloubky uvažovat a vzájemně je mezi sebou složitými způsoby spojovat (Strauss, Corbinová, 1999).

Nyní se budu zabývat popisem způsobu provázanosti jednotlivých kategorií dle jejich zařazení do paradigmatického modelu.

Pro přehlednost nejprve uvádím pořadí těchto kategorií. Následně tyto kategorie popisují a pro přehlednost číslovají dle pořadí v paradigmatickém modelu.

1. Příčinné podmínky: kategorie **Sociální schopnosti**
2. Jev: kategorie **Individuální zvláštnosti**
3. Kontext: kategorie **Zdroj informací**
4. Intervenující podmínky: kategorie **Spolupráce rodiče a učitele**
5. Strategie jednání: kategorie **Přístup učitele k rozvoji žáka**
6. Následky: kategorie **Maximální rozvoj žáka**

Příčinné podmínky tvoří kategorie **Sociální schopnosti (1)**. Tato kategorie zahrnuje oblasti sociálních zkušeností, které úzce souvisí se schopností dítěte prosadit se v rámci třídy či pracovní skupiny, schopností dítěte spolupracovat, a to jak s učitelem, tak se spolužáky, a v neposlední řadě také mírou výřečnosti žáka, kterou je též dítě schopné na sebe velmi upozornit či naopak.

Všechny tyto schopnosti pak blíže určují, zda-li dojde k povšimnutí **individuálních zvláštností žáka (2)**. Tyto zvláštnosti nám poté mohou u žáka poukázat na jeho schopnosti (inteligenci), na jeho temperamentové rysy, na jeho schopnosti v jednotlivých předmětech, jeho obtíže, které mohou být časem diagnostikované, ale také míru péče, kterou daný žák potřebuje.

Po odhalení těchto individuálních zvláštností je potřeba je zasadit do kontextu – tedy zjistit o nich potřebné **informace (3)** pro další práci s žákem. Tyto informace mohou být zjišťovány pomocí vnějších zdrojů, tedy např. od psychologa, speciálního pedagoga, pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra. Ale také pomocí vnitřních zdrojů, tedy samostatným zjišťováním informací v literatuře, od kolegů z okolních tříd, od rodičů žáka, či na školeních.

Intervenujícími podmínkami individuálních zvláštností žáka je v tomto případě úroveň **spolupráce rodiče a učitele (4)**, která má na zvládnutí obtíží žáka nesmírný vliv. Spolupráce rodiče a učitele může být organizovaná formou třídních schůzek, individuálních konzultací, telefonickým spojením, emailovou poštou či písemnými zprávami, které jsou posílané prostřednictvím dítěte. Dále tato oblast zahrnuje práci rodiče s dítětem doma, účast rodiče v hodině, rozbor výsledku dítěte, který provádí učitel s rodičem a v neposlední řadě zahrnuje i vliv rodiče na diagnostikování poruchy u žáka, nebo jeho pasivní přístup k řešení žakových obtíží, kdy musí učitel intenzivně vyhledávat kontakt s rodiči.

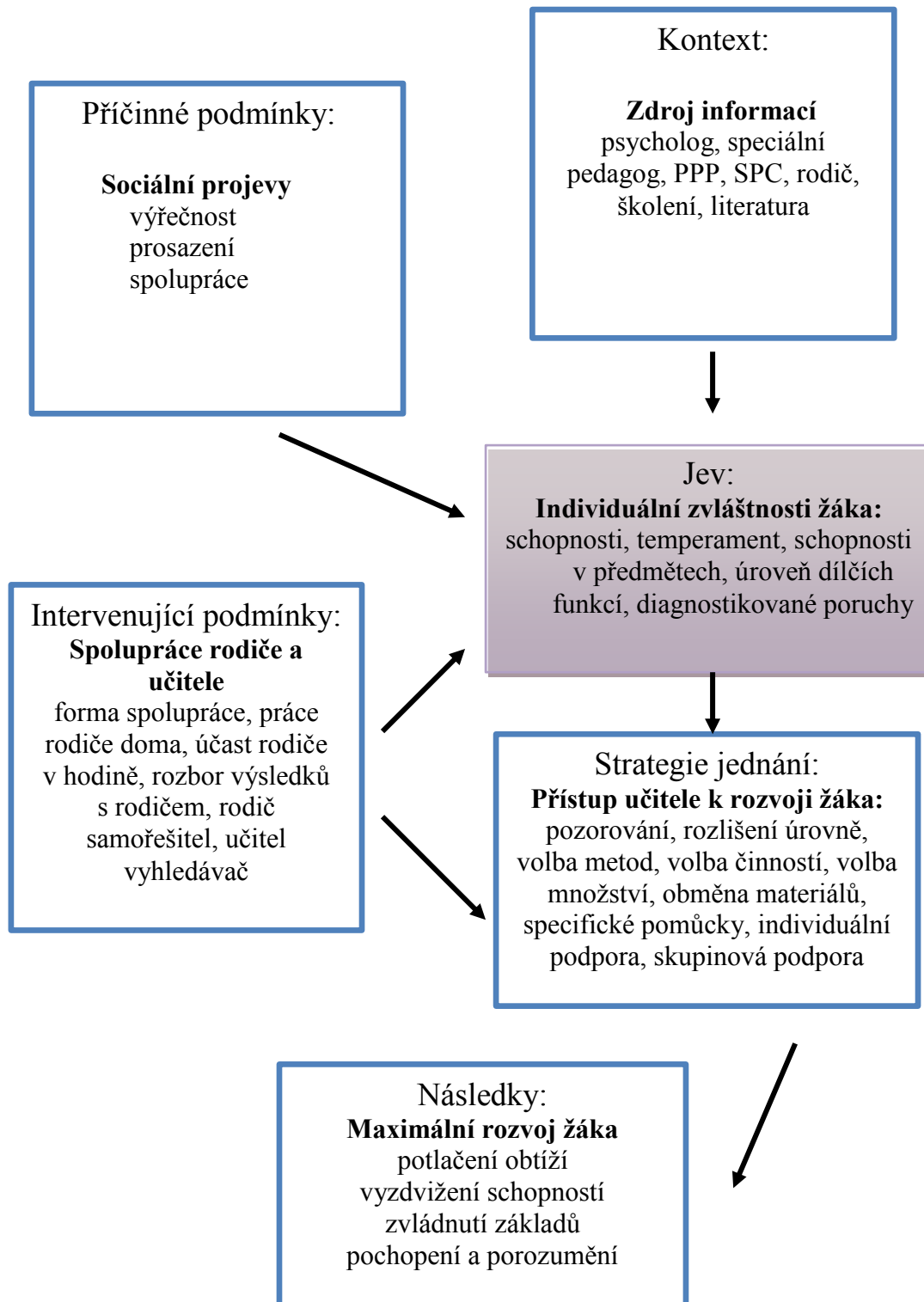
Do strategií jednání zapadá kategorie **Přístupu učitele k žákovi (5)**. Tato kategorie vypovídá o možných přístupech a opatřeních, které učitel směřuje k žákovi, u něhož se objeví obtíže, s cílem dosáhnout jeho maximálního rozvoje. Mezi tato opatření spadá

pozorování dítěte učitelem, na jehož základě neustále dochází k rozlišování současné žákovi úrovně. Na základě toho pak učitel volí nejvhodnější možné metody, pomocí kterých žákovi učivo předkládá. Nabízí žákovi přiměřené množství učiva v přiměřeném možném tempu, ve kterém je schopné dítě danou činnost vykonat a zároveň v nejvhodnější možné podobě, kterou volí výběrem z dostupných materiálů. Dává žákovi k dispozici pomůcky, které mu jeho vzdělávání v maximální míře ulehčí. Ve výuce, či mimo ni poskytuje žákovi individuální péči a umožňuje žákovi pracovat skupinově, což dítě velmi mnohostranně rozvíjí.

Tento přístup pak, jak už je uvedeno výše, má za následek **maximální rozvoj žáka (6)**, pro který vychází z následujících požadavků na činnost učitele:

1. Potlačení žákových obtíží, tedy minimalizace problémů, jež se u dítěte objevují či se již objevily.
2. Vyzdvižení jeho schopností, neboli podpoření všech schopností dítěte, nejen těch, které se nachází na nižší úrovni oproti skupinové normě, ale i naopak schopností výrazněji vyšších.
3. Zvládnutí základů bezpodmínečně nutných pro realizování dalších vzdělávacích cílů.
4. Pochopení a porozumění žákovi, pomocí čehož učitel dokáže chápat žákovy projevy a potřeby a přizpůsobovat se jim.

Pro výzkum byl navržen tento paradigmatický model:



5. 9. 3 Zhodnocení výsledků výzkumu ve smyslu stanovených výzkumných otázek

Cílem této práce bylo porozumět, jakým způsobem nahlíží učitelé 1. tříd na možnosti realizace individualizovaného přístupu z hlediska prevence školních obtíží.

Na základě teoretických poznatků uvedených v 1. části práce byla formulována hlavní výzkumná otázka: **Jak učitelé 1. tříd vnímají možnosti individualizovaného přístupu z hlediska prevence školních obtíží.** A dalších pět výzkumných otázek vedlejších. Odpovědím na tyto výzkumné otázky se budu v této části zabývat.

Nejprve bych se chtěla zaměřit na výsledky hlavní výzkumné otázky. Z analýzy dat vyplynuly kategorie, které se ve výpovědích učitelů opakovaně objevovaly a jeví se pro tuto otázku jako důležité. Šlo o tyto tři kategorie: 1. Přístup učitele k rozvoji žáka 2. Spolupráce rodiče a učitele 3. Zdroj informací.

První kategorie – *Přístup učitele k rozvoji žáka* hovoří o možných přístupech, které učitelé v rámci práce s dětmi, u nichž se objevují projevy možných budoucích školních obtíží, praktikují. Nejčastěji se dotazované učitelky zmiňovaly o tom, že dítěti ve vyučování **nabízí odlišné metody**, a to především ve čtení a psaní, kdy zvláště učitelé genetické metody jsou schopni u konkrétního žáka přejít na metodu analyticko-syntetickou. Další možnou změnou v přístupu bylo přidělování dítěti **přiměřeného množství látky a dostatečného času** na její vypracování. Také bylo zmiňováno, že v případě obtíží žáka učitelé volí **jiné učební materiály**, např. jiné učebnice, jiné pracovní listy pro konkrétní dítě. Mnohdy učitelky hovořily právě o „Frausovské“ matematice a nutnosti některým dětem nabízet matematiku klasickou. Další možnou variantou byla **práce dítěte se specifickými pomůckami**, např. číselným pásmem nalepeným na lavici žáka, s manuálními pomůckami pro znázorňování matematických operací atd. V neposlední řadě byla také vyslovena velkou částí učitelek možnost využívat **individuální práci s dítětem**, kdy si učitel v rámci hodiny či mimo hodinu vyčlení na žáka čas a individuálně či v malé skupince s ním pracuje. Velké zastoupení v názorech učitelů, jak podporovat dítě s vyvíjejícími se obtížemi měla také **skupinová práce žáků**, pomocí které má u dítěte docházet k všestrannému rozvoji a minimalizaci obtíží.

Druhou kategorií odpovídající na hlavní výzkumnou otázku je: *Spolupráce učitele a rodiče*. Do této kategorie spadají výpovědi učitelů, kteří se zmiňují o spolupráci s rodiči jako o jedné z podmínek pro realizování individualizovaného přístupu. Hovoří nejen o formách spolupráce, jako jsou např. **třídní schůzky, konzultace**, atd. Ale také o potřebné činnosti učitelů a rodičů, které se jeví pro možnost realizování individualizovaného přístupu

jako nezbytné. Tedy o **rozboru výsledků dítěte s rodičem**, o potřebné **práci rodiče s dítětem doma**, o možné **účasti rodiče v hodině** ad.

Třetí kategorií, jež odpovídá na hlavní výzkumnou otázku je kategorie *Zdroj informací*. K tomu, aby učitel mohl realizovat individualizovaný přístup je bezpodmínečně nutné, aby znal specifika svého žáka, měl o nich dostatek informací a zároveň byl také dostatečně informován o možnostech, jak s takovým žákem pracovat. Všechny tyto informace učitelé získávají buď za pomoci svého přičinění, např. **studiem literatury, konzultacemi s kolegyněmi, účastí na různých seminářích a školeních**. Či od odborníků, kteří se danými obtížemi, které se u dětí vyskytují, zabývají. Jedná se v tomto případě o spolupráci se **školními psychologem, školním speciálním pedagogem, ale také s pedagogicko-psychologickou poradnou, či speciálně pedagogickým centrem**. Všechny tyto možnosti by měly přinést učiteli dostatek informací o dítěti, ale i možnostech jak s ním pracovat.

Na konci je nutno říci, že velká škála učitelů tvrdila, že realizovat individualizovaný přístup k žákovi je vzhledem k počtu žáků ve třídě velmi obtížné a pro učitele velmi náročné.

Dále je třeba zmínit výsledky vedlejších výzkumných otázek.

První vedlejší výzkumná otázka zněla: Jaký smysl učitelé spatřují v individualizaci v 1. třídě? Odpověď na tuto otázku můžeme najít v kategorii s názvem *Maximální rozvoj žáka*. Můžeme tedy odpovědět, že učitelé smysl individualizace u žáků v 1. třídě spatřují **v pochopení a porozumění žákovi, rozlišení jeho úrovně, potlačení jeho obtíží, vyzdvižení jeho schopností a zvládnutí základů nezbytných pro další vzdělávání**.

Druhou vedlejší výzkumnou otázkou bylo: Jakým způsobem učitelé své žáky kategorizují? Odpověď můžeme hledat v kategorii *Individuální zvláštnosti žáka* a v kategorii *Sociální schopnosti žáka*. Můžeme tedy říci, že učitelé své žáky kategorizují **dle schopností inteligenčních, dle schopností v jednotlivých předmětech, dle temperamentových projevů žáka**. Dále **dle schopností sociálních, dle výřečnosti žáka a jeho schopnosti se prosadit**. Objevilo se i kategorizování dle úrovně **dílčích schopností**, či dle již stanovených **diagnóz** dětí. Také se objevila možnost kategorizovat děti po nástupu do 1. třídy na čtenáře a nečtenáře, tedy děti, které už umí číst a děti, které se tomu teprve budou učit.

Třetí vedlejší výzkumná otázka byla zaměřena na zjištění: Jakým způsobem učitelé pracují s žáky, u kterých se objeví obtíže? Na tuto otázku nám již odpověděla kategorie s názvem *Přístup učitele k rozvoji žáka*, která je zmíněna výše, a proto nepovažuji za nutné se jí podrobněji věnovat. Je však nutné říci, že přestože je uvedena velká řada způsobů, jak s žákem pracovat, obvykle učitelé využívají jen pár z uvedených možností.

Čtvrtou vedlejší výzkumnou otázkou bylo: Jak učitelé spolupracují s rodiči žáků, u nichž se projevily obtíže? Na tuto otázku nám odpovídá kategorie *Spolupráce učitele a rodiče*. Tato kategorie byla rovněž již zmíněna u hlavní výzkumné otázky. Nutno však dodat, že při této kategorii nebylo řečeno, že učitelé hovořili o různých přístupech rodičů ke spolupráci, a to rodičích pasivních, o žaka se nezajímajících, které učitel musí sám neustále vyhledávat. Dále o rodičích spolupracujících a zajímajících se o dítě a v poslední řadě poté o rodičích, tzv. samořešitelích, kteří nedbají na doporučení učitele a buď se záměrně vyhýbají jeho doporučením, např. na vyšetření v PPP, nebo naopak sami, bez doporučení učitele, PPP a jiné pracoviště vyhledávají a vyžadují pro dítě stanovení diagnózy.

Poslední dílčí výzkumnou otázkou bylo: Z jakých zdrojů učitel získává informace o žákovi nutné k zacílení jeho práce na maximální žákův rozvoj? I tato oblast byla již vypověděna u hlavní otázky, a to kategorií s názvem *Zdroj informací*.

Tabulka č. 10 Přehled kategorií odpovídajících na výzkumné otázky

Výzkumná otázka:	Příslušná kategorie
Jak učitelé 1. tříd vnímají možnosti individualizovaného přístupu z hlediska prevence školních obtíží?	Přístup učitele k rozvoji žáka Spolupráce rodiče a učitele Zdroj informací
1. vedlejší otázka: Jaký smysl učitelé spatřují v individualizaci v 1. třídě?	Maximální rozvoj žáka
2. vedlejší otázka: Jakým způsobem učitelé své žáky kategorizují?	Individuální zvláštnosti žáka Sociální schopnosti
3. vedlejší otázka: Jakým způsobem učitelé pracují s žáky, u kterých se objeví obtíže?	Přístup učitele k rozvoji žáka
4. vedlejší otázka: Jak učitelé spolupracují s rodiči žáků, u nichž se projevily obtíže?	Spolupráce učitele a rodiče
5. vedlejší otázka: Z jakých zdrojů učitel získává informace o žákovi nutné k zacílení jeho práce na maximální žákův rozvoj?	Zdroj informací

5. 9. 4 Diskuze s odbornými zdroji

Z výzkumu vyplynula řada nových možných náhledů na individualizovaný přístup ve vzdělávání, které bych nyní chtěla porovnat s dostupnými informacemi vztahujícími se k dané problematice.

Krejčová, Kargerová (2003) hovoří o jedinečnosti dítěte. Tuto jedinečnost udávají jeho individuální zvláštnosti, ke kterým řadí věk, pohlaví dítěte, temperament, schopnosti, styl učení, zájmy, rodinné prostředí, očekávání rodiny a širší komunity. Z výpovědí respondentek vznikly dvě kategorie, jež bychom mohli s tímto přístupem porovnat: **Individuální zvláštnosti žáka a sociální schopnosti žáka**. Shrneme-li tyto kategorie, můžeme říci, že se respondentky zmiňují o všech těchto zvláštnostech, nehovoří pouze o pohlaví dítěte a stylech učení žáka. Navíc jako stěžejní nejen pro 1. ročník ZŠ udávají: *schopnosti v jednotlivých předmětech, potřebu míry péče, úroveň dílčích schopností, schopnost spolupráce, prosazení se a úroveň výřečnosti*.

Krejčová (2005) ve své práci dále tvrdí, že individualizací umožníme žákovi rozvíjet celou jeho osobnost v jejích maximách, rozvíjet jeho zájmy, navazovat na zkušenosti a dovednosti, zažít úspěch, získat pozitivní vztah ke vzdělávání a odpovědnost za něj, vytvářet reálný sebeobraz a dokázat respektovat ostatní. Tuto oblast lze nepřímo porovnat s naší kategorií **Maximálního rozvoje žáka**, která se zaměřuje na žáky 1. tříd z hlediska prevence výukových obtíží a udává oblasti: Porozumění a pochopení žáka, zjištění jeho úrovně, pozorování, vyzdvižení jeho schopností, potlačení obtíží a zvládnutí základů. Z této oblasti je tedy patrné, že se tvrzení odborné literatury v mnoha případech rozchází a práce zde přináší řadu nových náhledů.

Krejčová a Kargerová (2003) hovoří o specifické práci učitele, která vede k naplnění individualizovaného přístupu, pomocí kterého dochází k maximálnímu rozvoji žáka. Ta se přímo prolíná s požadavky na **přístup učitele k žákovi s obtížemi**, které uvádí naše respondentky. Porovnáme-li tyto dva pohledy, můžeme říci, že Krejčová a Kargerová do své skupinky řadí navíc: respektování konkrétnosti v činnostech, učení prostřednictvím vlastních činností, vysvětlení smyslu práce dítěti, umožnění pohybu. Z naší práce vychází navíc tyto požadavky: *volení vhodných metod pro dané děti, volba studijních materiálů, které vybraným dětem vyhovují co nejlépe, možnost využití specifických pomůcek a individuální práce s učitelem a individuální hodnocení pokroku dítěte*. Obě tvrzení se pak shodují: 1. v potřebě pozitivního hodnocení dítěte 2. v potřebě umožnit žákovi skupinovou práci 3. v nutnosti zvládnutí základů, tedy zaměření na kvalitu, nikoli kvantitu (což uvádí kategorie maximálního rozvoje) 4. v práci dle tempa žáka.

Tuto oblast bychom mohli porovnat i se zjištěním Mertina a Kucharské (2007), kteří hovoří o individualizovaném přístupu učitele především v oblastech: času předávání látky, formy jejího předávání, množství dopomoci i počet opakování a míry nároků, a dále také v oblasti hodnocení s ohledem na individuální vztahovou normu. Mohu tedy říci, že v porovnání s těmito autory výsledky mého výzkumu nenabídlly velmi zajímavou možnost jakou je volení učiteli času, kdy určitým dětem předávají danou látku. Přesto, že jde o výtečný podnět, myslím, že ho učitele nezmiňovali právě z důvodů jeho obtížné realizovatelnosti. Naopak si myslím, že výsledky práce rozšířily např. *formu předávání látky, o které se Mertin s Kucharskou zmiňují, a to na následující způsoby: volba metod předání látky dítěti, žákova volba činnosti z předložené nabídky činností s odstupňovanou náročností, volba množství úkolů dítětem, obměny využívaných studijních materiálů dle vhodnosti pro dané dítě, či možnost využití specifických pomůcek. Dále také formy individuální a skupinové podpory.*

Z hlediska přístupu učitele k žákovi je pak ještě důležité dle mých výsledků porozumění a pochopení žáka, zjištění jeho úrovně a pozorování jeho výsledků (což vychází z kategorie Maximálního rozvoje žáka). Můžeme říci, že i o těchto přístupech se Mertin s Kucharskou zmiňují.

Oblast **spolupráce učitele a rodiče žáka** zahrnuje, dle Krejčové a Kargerové, 3 hlavní typy spolupráce, tedy 1. osobní kontakt učitele a rodiče 2. písemnou spolupráci 3. rodiče ve třídě. Můžeme říci, že všechny tyto formy se v našich výpovědích v různých variacích objevily. K oblasti spolupráce s rodiči žáků 1. tříd s obtížemi se zmiňují např. Štech a Viktorová, kteří jako nejideálnější přístup rodiče k dítěti uvádí přístup komplementární, tedy ten, který je charakterizován domácí přípravou, doplňujícím a upevňujícím působením na práci učitele. (Štech a Viktorová In: Rabušicová, 2004). I takový přístup rodiče byl dotazovanými učitelkami velmi často zmiňován, jako důležitý. Učitelky dále zmiňovaly typy přístupů rodičů, tedy aktivní a pasivní, o kterých se zmiňuje např. Krejčová (2010). Ta, rovněž jako náš výzkum, zmiňuje i velké množství rodičů, kteří záměrně sami vyhledávají vyšetření v odborných zařízeních s cílem získat diagnózu a tím i úlevy ve škole. Krejčová stejně jako naše respondentky však uvádí, že diagnóza není úlevou, ale změnou přístupu k dítěti.

Můžeme říci, že výsledky, ne však u všech učitelů, potvrdily i požadavky, které na spolupráci učitele a rodiče klade Mertin a Kucharská (2007), tedy: nabízet rodičům rady, jak s dítětem pracovat v rámci metod, obsahu a časového rozvrhu, poskytovat jim pracovní materiály a kontrolovat domácí přípravy.

Na závěr této diskuze je nutné uvést, že jednotlivé výsledky práce by mohly být porovnávány s nekonečnou řadou autorů a názorů. V této kapitole byly však srovnány především s autory, ze kterých jsem ve velké míře vycházela v teoretické části této práce.

5. 9. 5 Navazující práce s daty

Nasbíraná data z jednotlivých rozhovorů nabídla velké množství výzkumných směrů. Vzhledem k omezenému rozsahu této práce a předem stanovené výzkumné otázce jsem byla nucena držet se pouze stanovené linie výzkumu. Je však nutné uvést, že by bylo vhodné zejména pomocí těchto dat dále zjistit:

1. Jaké jsou rozdíly v realizování individualizovaného přístupu mezi učiteli analyticko-syntetické metody a metody genetické? Tato otázka se nabízí zejména z důvodu, že rozhovory byly realizovány se 4 učiteli metody genetické a 6 učiteli metody analyticko-syntetické. Přičemž bylo z jednotlivých rozhovorů patrné, že učitelé metody genetické jsou ochotni přejít u jednotlivců, kterým tato metoda nevyhovuje na metodu analyticko-syntetickou, čímž tedy i využijí individualizovaného přístupu. Učitelé metody analyticko-syntetické však téměř neuváděli, že by bylo možné přejít v rámci výuky na jinou metodu čtení a psaní.
2. Jaké jsou rozdíly v nahlížení na individualizovaný přístup mezi učiteli s odlišnou délkou praxe? Délka praxe dotazovaných učitelů se velmi významně lišila a mohli bychom i dle ní usuzovat na odlišné pojetí učitelů jak s dětmi pracovat. Učitelé s méněletou praxí budou mít určitě jiné priority a náhledy na realizaci výchovně-vzdělávacího procesu než učitelé s praxí dlouholetou.
3. Jaké jsou rozdíly v nahlížení učitelů na individualizovaný přístup vzhledem k jejich současnému počtu žáků ve třídě. Počet žáků ve třídě se u jednotlivých dotazovaných učitelů pohyboval mezi 19- 30. Je bezpochyby, že čím je více dětí ve třídě, tím je individualizace náročnější. Proto si myslím, že by bylo vhodné se zaměřit i na rozdílnosti ve výpovědích z tohoto hlediska.
4. Jaké jsou rozdíly v nahlížení učitelů na individualizovaný přístup z hlediska lokalizace školy? Rozhovory byly realizovány s učiteli pražskými, ale i učiteli z Vysočiny a p. učitelkou z Brna. Shlédávala jsem mezi těmito výpověďmi vzhledem k jejich lokalizaci velkoměsto- maloměsto velké rozdíly a právě z tohoto důvodu jsem přesvědčená, že i to by bylo vhodné prozkoumat.
5. Jaký je rozdíl v realizaci individualizovaného přístupu mezi učiteli klasických škol a škol alternativních? V našich výpovědích se totiž vyskytl i rozhovor s učiteli ve školách

s Daltonským plánem a Začít spolu. Z těchto rozhovorů bylo poměrně patrné, že učitelky z alternativních škol měly o individualizaci větší povědomí.

5. 9. 6 Doporučení pro další výzkum

Na základě provedení tohoto výzkumu se mi vyjevila celá řada dalších možných oblastí, které by v rámci této problematiky bylo vhodné prozkoumat. Ty bych chtěla nyní doporučit.

Jedná se především o: **1. Zjištění podmínek, za kterých by bylo optimální individualizovaný přístup realizovat.** Tedy takových podmínek, které by umožnily učitelům dosahovat u všech žáků jejich maximálního rozvoje. V rámci čehož by mělo i dojít ke: **2. Zjištění, jaké překážky učitelé brání v realizaci individualizovaného přístupu, popřípadě i jakým způsobem je možné je odstranit.**

V rámci výzkumu těchto dvou požadavků by bylo nutné se opět ponořit do praktické sféry této problematiky, tedy výzkum směřovat na samotné učitele a dění ve třídě, a přinést stěžejní informace, které by mohly být vodítkem pro budoucí možné nápravy.

V našem výzkumu se také objevily informace, které poukazovaly na význam rodičů v realizaci individualizovaného přístupu. Právě z tohoto důvodu bych pro další výzkum doporučila i: **3. Zjistit, jakými způsoby by mohli rodiče individualizaci ve vzdělávání podpořit.**

Neopomenutelné je i zmínit, že učitelé velmi často uváděli, že pro správnou individualizaci potřebují jistou míru a způsob spolupráce s odborníky. I z tohoto důvodu bych se zaměřila na: **4. Zjištění, jakým způsobem mohou individualizaci podpořit odborní pracovníci z oblasti speciální pedagogiky a psychologie, zejména tedy pracující ve škole.**

Na závěr těchto doporučení je nutno říci, že by bylo velmi přínosné:

5. Zjistit, jaká je úroveň realizace individualizovaného přístupu v našich školách. Předpokládám totiž, že výsledky takového výzkumu by mohly podpořit realizování nutných změn, jež by vedly k nastavení vhodných podmínek pro individualizovaný přístup.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zaměřuje na individualizovaný přístup učitele na počátku školní docházky z hlediska prevence počátečních školních obtíží.

Individualizovaný přístup ve výuce znamená přizpůsobení vyučování individuálním zvláštnostem žáků. Tedy takový způsob výuky, při němž je podporováno společné vzdělávání všech žáků, s rozdílnou úrovní jejich schopností, za účelem jejich maximálního rozvoje.

Cílem mé práce bylo zjistit, jak nahlíží učitelé na možnosti realizace individualizovaného přístupu na počátku vzdělávání z hlediska prevence školních obtíží, které právě v tomto období mohou vznikat a gradovat.

Teoretická část práce vychází z odborné české i zahraniční literatury, která se zabývá oblastmi vztahujícími se k tématu práce. Zahrnuje nastínění oblasti charakteristiky žáka mladšího školního věku, kterou považují za stěžejní znalost pro možnost realizace individualizovaného přístupu. Dále se zabývá oblastí individualizace a diferenciací ve vzdělávání a jejím dosavadním pojetím. Zahrnuje také oblast s názvem individualizace jako prevence školních obtíží, která se především věnuje nejčastějším příčinám vzniku školních obtíží. Poslední částí je poté charakteristika optimálního učitele 1. třídy a požadavků, jež jsou na něho kladeny.

Empirická část si kladla za cíl zodpovědět hlavní výzkumnou otázku: Jak učitelé 1. tříd vnímají možnosti individualizovaného přístupu z hlediska prevence školních obtíží?

A následně i uvedené dílčí výzkumné otázky:

1. Jaký smysl učitelé spatřují v individualizaci v 1. třídě?
2. Jakým způsobem učitelé své žáky kategorizují?
3. Jakým způsobem učitel pracuje s žáky, u kterých se objeví obtíže?
4. Jak učitelé spolupracují s rodiči žáků, u nichž se tyto obtíže projevily?
5. Z jakých zdrojů učitel získává o žákovi informace nutné k zacílení jeho práce na maximální žákův rozvoj?

Odpovědi na výzkumné otázky byly získány z hloubkové analýzy rozhovorů, jež byly provedeny s učiteli 1. tříd. Odpovědi, jež vplynuly z této hloubkové analýzy zde souhrnně uvádím: Učitelé chápou individualizovaný přístup jako velmi důležitý a to zejména pro práci s dětmi, u nichž na počátku 1. třídy mohou vznikat různé školní obtíže. Smysl individualizace spatřují v možnosti maximálního rozvoje všech žáků. K tomu však potřebují znát specifika dítěte, dle kterých své žáky kategorizují- tedy schopnosti inteligenční,

schopnosti v jednotlivých předmětech, temperamentové rysy, schopnosti sociální, výřečnost žáka a schopnost se prosadit, popř. úroveň dílčích schopností.

Realizovat individualizovaný přístup lze dle jejich názoru pomocí volby vhodných metod, volby vhodných učebních materiálů, volby přiměřeně dlouhé činnosti a dostatečného času na její vypracování. A v neposlední řadě také individuální práci s dítětem či práci skupinovou. Přesto učitelé uvádí, že realizování individualizovaného přístupu je vzhledem k počtu dětí velmi obtížné.

Z hlediska spolupráce učitele s rodičem učitelé považují za nezbytné, aby byl rodič dostatečně aktivní. Spolupráci pak organizují formou třídních schůzek, konzultací, účasti rodičů ve škole, kde dochází k rozebírání žákových činností či sledování projevů žáka. Za velmi důležitou považují učitelé práci rodiče s dítětem doma.

Zdrojem informací pro volbu optimálních postupů jsou učitelé odborníci jako školní speciální pedagog, školní psycholog, pedagogicko-psychologická poradna, či speciálně pedagogické centrum. Informace učitel vyhledává dále pomocí účasti na školeních, konzultací s kolegy, studiem literatury či konzultacemi s rodiči.

Lze tedy konstatovat, že stanovený cíl práce byl splněn.

Pro další výzkum bych doporučila především zaměřit se na zjištění úrovně realizace individualizovaného přístupu v našich školách.

Význam práce shledávám v přínosu pro oblast primárního vzdělávání. Zejména se jedná o přínos do oblasti praktické, které jsou nabídnuty možnosti, jak realizovat individualizovaný přístup, kterým dochází k prevenci výukových obtíží a tedy i k maximálnímu rozvoji žáků. Druhým přínosem je poté shrnutí teoretických poznatků o individualizovaném vzdělávání.

Pro mě samotnou tato práce byla nesmírným obohacením. A to nejen z hlediska oblasti teoretické, při které jsem se seznámila s celou řadou pro mě nové literatury, ale také a především z hlediska oblasti praktické. Doufám, že jako začínající učitelka budu schopna všechny tyto nabyté vědomosti v praxi co nejlépe uplatnit.

Seznam literatury

ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let.* Praha : Portál, 2008. ISBN 978- 80-7367-421-2.

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* Brno : Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613-3.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání.* Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BARTOŇOVÁ, M. Specifické poruchy učení. In PIPEKOVÁ, J. (Ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno : Paido, 2006. s. 143- 167. ISBN 80-7315-120-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost.* Brno : Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí. Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu.* Brno : Psychologický ústav akademie věd, 2003. ISBN 80-86620-05-0.

BLAŽKOVÁ, R., MATOUŠKOVÁ, K., VAŇUROVÁ, M., BLAŽEK, M. *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy.* Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-89-3.

BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?: co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát.* Brno : Computer Press, 2004. ISBN 80-7226-637-3.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DITTRICH, P. *Individualizace a diferenciacce ve vyučování.* Praha : UIV, 1992. ISBN 80-211-0099-0.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování.* Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi.* Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele.* Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.

FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností.* Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297.

- GARDNER, H. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVEL, J., FABIÁNKOVÁ, B., NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HRABAL, V. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. Praha : SPN, 1989. ISBN 80-04221-49-1.
- HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha : Grada, 2009. ISBN 80-7290-213-X.
- JŮVA, V. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- KALHOUS, Z., OBST, O. et al. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KARGEROVÁ, J., KREJČOVÁ, V. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
- KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, Individualizace, kooperace ve vyučování*, Praha : STD, 1994. ISBN 80-901660-0-8.
- KASÍKOVÁ, H., DITTRICH, P., VALENTA, J. Individualizace a diferenciaci ve škole. In VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (Ed.) *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada 2007, s. 153- 164, ISBN 978-80-247-1734.
- KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1504-9.
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha : SPN, 2005. ISBN 978-80-7235-446-7.
- KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. ISBN 80-86039-55-2.

- KUCHARSKÁ, A., MERTIN, V. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení- od stanovených diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha : IPPP ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-40-7.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha : Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1040-4.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Hodnocení a sebehodnocení*. Brno : Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4859-1.
- KREJČOVÁ, V. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Hradec Králové : 2005. Gaudeamus ISBN 93 -7041-391-3.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie- Specifické poruchy učení*. Praha : H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Jinočany: H&H, 2001. ISBN 80-86022-92-7.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha : Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1986.
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha : Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-115-X.
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.
- MOJŽÍŠEK, L. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha : SPN, 1986.
- PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PAVLOVÁ-ZAHÁLKOVÁ, A. a kol. *Prevence poruch řeči*. Praha : SPN, 1976.
- PETROVÁ, A. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-1.
- PETŘKOVÁ, A. *Nástin ontogeneze dětství a dospívání*. Olomouc : Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1991. ISBN 80-7067-002-9.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2003. ISBN 80-200-1086-6.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-8.
- RABUŠICOVÁ, M. et al. *Škola a (versus) rodina*. Brno : Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
- SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-05-2.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces; učivo a jeho výběr; metody; organizační formy vyučování*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Sociální psychologie*. Praha : Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8.
- SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole I*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-244-0568-7.
- SPIPKOVÁ, V. *Čemu se učit ve škole?: K transformaci obsahu primárního vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-86039-12-9.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice : Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- STŘELEČEK, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno : MSD, 2005. ISBN 80-210-3687-7.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
- ŠVÁŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TRPIŠOVSKÁ, D. *Ontogenetická psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-792-3.

- TRPIŠOVSKÁ, D. *Psychologie osobnosti*. Ústí nad Labem : UJAK, 2007. ISBN 978-80-7044-928-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-488-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. I., Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- WILDOVÁ, R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : Univerzita Karlova. 2002. ISBN 80-7290-103-6.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

Hypertextové odkazy

Wikipedia [online]. [cit. 2012 – 25 – 5]

Dostupné z <http://cs.wikipedia.org/wiki/Prevence>

Seznam příloh

Příloha č. 1 Struktura rozhovoru

Příloha č. 2 Přehled vytvořených kategorií a subkategorií

Příloha č. 1

Struktura rozhovoru

1. Úvod – Představení se, vysvětlení účelu rozhovoru, získání souhlasu s rozhovorem a jeho záznamem na diktafon.

2. Úvodní otázky:

1. Jak dlouho učíte?
2. Po kolikáté vedete 1. třídu?
3. Jak jste se současnou třídou spokojená? Kolik máte žáků?

3. Hlavní otázky:

1. Co pro Vás znamená individualizace ve vzdělávání?
2. Jaký podle Vás má cíl?
3. V čem můžete individualizaci využívat?
4. Provádíte na začátku vzdělávání nějakou kategorizaci žáků? Dle jakých kritérií? Jak ji zpracováváte?
5. Co zvažujete, když plánujete hodinu vzhledem k žákům?
6. Jak pomáháte žákům, u nichž se objeví obtíže?
7. Jak řešíte odlišné tempo žáků?
/Co děláte s žákem, který má pomalejší tempo?
/Co děláte s žáky, kteří mají vždy vše hotovo brzy?
/Jak hodnotíte žáka, který nestihne požadovaný rozsah?
8. Jakou metodou vyučujete čtení a psaní? Jak ji hodnotíte?
9. Jakým způsobem sledujete schopnosti žáků?
10. Jak probíhá spolupráce s rodiči žáků, u nichž se vyskytly obtíže? Jak ji hodnotíte?
11. S kým spolupracujete, vyskytnou-li se u dětí obtíže? Odkud čerpáte informace?

4. Navazující a rozvíjející otázky (pocity, názory, postoje):

- dle situace

5. Ukončující otázky

Chtěla byste ještě zmínit nějakou oblast, o které jsme se bavily?

Zaměřila jsem se tedy na tyto tematické okruhy:

Úvodní otázky – mají zmapovat základní informace o učiteli a posloužit jako nenáročné úvodní otázky, jejichž cílem je nastolit příjemnou atmosféru a komunikativnost učitele.

Hlavní otázky

Ad 1, 2, 3: Otázky směřované k tématu individualizace a 1. vedlejší výzkumné otázce: Jaký smysl učitelé spatřují v individualizaci v 1. třídě?

Ad 4, 5: Otázka zaměřená na kategorizaci žáků, tedy na 2. vedlejší výzkumnou otázku: Jakým způsobem učitelé své žáky kategorizují?

Ad 5, 6, 7, 8, 9: Oblast přizpůsobení podmínek žákům s obtížemi ve výuce, jedná se tedy o naplnění 3. vedlejší výzkumné otázky: Jakým způsobem učitel pracuje s žáky, u kterých se objeví obtíže?

Ad 10: Oblast zaměřená na spolupráci s rodiči žáků s obtížemi, tedy na 4. vedlejší výzkumnou otázku: Jak učitelé spolupracují s rodiči žáků, u nichž se tyto obtíže projeví?

Ad 11: Otázka zaměřená na zjištění odpovědi na 5. vedlejší výzkumnou otázku: Z jakých zdrojů učitel získává o žákovi informace nutné k zacílení jeho práce na maximální žákův rozvoj?

Navazující a rozvíjející otázky- rozvinutí odpovědí respondentek a upřesňování kladených otázek.

Ukončující otázky – Jsou věnovány dotazům a oblastem, o nichž chce hovořit respondent.

Příloha č. 2

Přehled vytvořených kategorií a subkategorií

1. Maximální rozvoj žáka

- a) Pozorování žáků
- b) Zjištění úrovně
- c) Pochopení a porozumění žákovi
- d) Vyzdvižení schopností
- e) Potlačení obtíží
- f) Zvládnutí základů

2. Přístup učitele k rozvoji žáka

- a) Volba metod
- b) Volba činností
- c) Volba množství
- d) Obměna materiálů
- e) Specifické pomůcky
- f) Individuální podpora
- g) Skupinová podpora
- h) Hodnocení pokroku

3. Individuální zvláštnosti

- a) Schopnosti
- b) Diagnóza
- c) Temperament
- d) Dílčí funkce
- e) Míra péče
- f) Schopnosti v předmětech

4. Sociální schopnosti

- a) Schopnost spolupráce
- b) Schopnost prosadit se
- c) Výřečnost
- d) Sociální zkušenosti

5. Spolupráce rodiče a učitele

a) Forma spolupráce

oblasti:

Konzultace

Třídní schůzky

Komunikační technologie

Vzkazy

b) Práce rodičů a učitele

oblasti:

Práce rodiče doma

Účast rodiče v hodině

Rozbor výsledků s rodičem

Rodič samořešitel

Učitel vyhledávač

6. Zdroj informací

a) Vnější zdroj informací

oblasti:

Psycholog

Speciální pedagog

Pedagogicko-psychologická poradna

Speciálně pedagogické centrum

b) Vnitřní zdroj informací

oblasti:

Literatura

Kolegové

Rodiče

Školení

