

**UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra primární pedagogiky



**Kompetence začínajících učitelů 1. stupeň ZŠ individualizovat výuku**

**Competences beginning teachers at primary school to individualize  
teaching**

*Diplomová práce*

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Martina Ondrouchová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen 2015

Praha 2015

## **Prohlášení**

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Kompetence začínajících učitelů I. stupně ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného, či stejného titulu.*

*V Praze dne: .....*

*Podpis: .....*

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za ochotu, vstřícnost, cenné rady, doporučení a hlavně čas, který mi věnovala.

Také bych zde ráda poděkovala všem zúčastněným začínajícím učitelkám za jejich ochotu a snahu mi pomoci při realizaci výzkumu.

## **Abstrakt**

Tato diplomová práce je zaměřena na začínající učitele, coby absolventy PedF UK v Praze s maximální praxí do 3 let. Jaké mají kompetence individualizovat výuku na 1. stupni ZŠ. Toto téma je v dnešní době velmi aktuální a již se nezaměřuje pouze na děti nějakým způsobem indisponované, či naopak nadané, ale využívá se plošně u veškerých žáků. Tato práce se snaží dnešní situaci zmapovat za pomoci 8 vybraných učitelů, odpovídajících nastaveným požadavkům práce a následně reflektovat. Praktická část práce je rozdělena do čtyř kapitol, které se věnují profesní kvalitě učitele s podrobným zaměřením nejen na zmíněnou kvalitu učitele, ale i jeho osobnostní charakteristiku a přímo i na pojem začínající učitel a jeho nejčastější začátečnické problémy. Následující kapitola se zaměřuje na pedagogickou způsobilost a učitelské kompetence. Podkapitoly se týkají kompetence učitele s podrobným rozebráním kompetencí učitele individualizovat výuku, uvedení jaká jsou kritéria kompetencí individualizovat výuku a představením jaké jsou tendence v současném přípravném vzdělání učitelů 1. st. ZŠ. V předposledních kapitolách je blíže popsána osobnost a přípravné vzdělání učitelů primárních škol. Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na pojem diferenciaci a individualizaci. Bližší představení individualizované výuky a ukázkou dvou alternativních výukových programů známé pod pojmem Daltonský plán a Winnetská soustava.

Výzkum, který je obsahem empirické části práce, je kvalitativního rázu. Byl proveden za pomoci metody nestrukturovaného rozhovoru. Díky provedenému výzkumu jsme získali řadu informací i námětů, které nám přibližují, jaké mají začínající učitelé povědomí o tématu, jak si vedou v praxi s případnou aplikací individualizace, jaké vnímají překážky znemožňující jim aplikovat v praxi individualizaci. Z hlediska jejich absolvovaného studia zhodnocujeme pohled na připravenost v tomto tématu, který fakulta absolventům poskytla, jak by popřípadě zefektivnili výuku. Práce poukazuje i jaké prameny a zdroje, kterých by využili pro sebevzdělání v tématu individualizace.

Tyto poznatky nám mohou být užitečné nejen z hlediska pedagogů 1. stupně ZŠ pro bližšího poznání tématu individualizace, ale i pedagogické fakultě UK v Praze pro případné zefektivnění výuky a celkově pro zpětnou vazbu absolventů vztahující se ke kvalitě studia, jeho praktičnosti pro následnou praxi.

**Klíčová slova:** profesní kvality, kompetence učitele, individualizace, diferenciacie, začínající učitel, přípravné vzdělávání učitelů primárních škol

### **Abstract**

This Thesis is focused on beginning teachers as absolvents of Charles University Faculty of Education with experience at most three years. There is explained what competences teachers have to individualize lessons at Primary school. This topic is very popular these days and doesn't cover only children with specific needs or children who are gifted, but it includes all pupils. This thesis tries to map this current situation with eight chosen teachers who respond to our requirements.

The Teoretic part is divided into five chapters, which describe professional quality of teacher with deep focusing on personal characteristic, the term a beginning teacher and his most frequent problems. Next chapter is focused on pedagogical competences. Subchapters are connected with deep analyzation of teacher's competances to individualize his lessons and introduce some tendencies in current preparatory education of teachers at primary schools. In penultimate chapter there is deeper description of preparatory education of teacher at primary school and personality. The last chapter of the teoretic part is focused on terms diferenciacion and individualisation. It introduces two alternative programmes know as Dalton plan and Winet system.

The research, which belongs to an experimental part, is focused on quality. It was realized by the metod of an unstructured interview. Thanks to this research we recieved a lot of information and inspiration, which bring nearer what beginning teaches know about this topic, how they deal with individualization during their practice. According to their graduation, we value the view of their awareness about this topic, how they can improve their teaching. This Thesis covers the resources connected with this topic.

These results can be used not just for beganing teachers but also for teachers of Faculty of Education to improve a preparatory of future teachers.

**Key words:** professional quality, cometences of teacher, individualization, differentiation, beginning teacher, preparatory education of teachers at primary school.

# OBSAH

ÚVOD .....	7
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>9</b>
<b>1. PROFESNÍ KVALITA – KVALITA UČITELE .....</b>	<b>9</b>
1.1. KVALITA UČITELE .....	9
1.2. OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKA UČITELE .....	15
1.3. ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL.....	15
1.3.1 <i>Charakteristické problémy začínajících učitelů</i> .....	16
<b>2. PEDAGOGICKÁ ZPŮSOBILOST A UČITELSKÉ KOMPETENCE.....</b>	<b>19</b>
2.1. KOMPETENCE UČITELE .....	19
2.1.1 <i>Kompetence učitelů individualizovat výuku</i> .....	19
<b>3. PŘÍPRAVNÉ VZDĚLÁNÍ UČITELŮ 1. STUPNĚ.....</b>	<b>21</b>
<b>4. OSOBNOST .....</b>	<b>25</b>
POJEM OSOBNOSTI .....	25
MOTIVACE .....	26
SCHOPNOSTI.....	27
TEMPERAMENT .....	30
CHARAKTER .....	30
VNÍMÁNÍ .....	31
PAMĚŤ .....	31
PŘEDSTAVY A FANTAZIE .....	31
ŘEČ .....	32
MYŠLENÍ.....	32
CITY.....	32
VOLNÍ PROCESY .....	32
PSYCHICKÉ STAVY A POZORNOST .....	33
<b>5. INDIVIDUALIZACE A DIFERENCIACE .....</b>	<b>33</b>
5.1. DIFERENCIACE.....	33
5.2. INDIVIDUALIZACE.....	36
3.2.1 <i>Individualizovaná výuka</i> .....	36
<b>SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI .....</b>	<b>43</b>

<b>II. EMPIRICKÁ ČÁST.....</b>	<b>45</b>
<b>PŘEDSTAVENÍ TÉMATU VÝZKUMU .....</b>	<b>45</b>
<b>CÍL PRÁCE .....</b>	<b>46</b>
<b>VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....</b>	<b>46</b>
<b>VÝZKUMNÉ METODY A VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU .....</b>	<b>46</b>
<b>ROZHOVOR.....</b>	<b>48</b>
<b>PŘÍPRAVNÁ FÁZE ROZHOVORU .....</b>	<b>49</b>
PŘEHLED TEMATICKÝCH OKRUHŮ OTÁZEK, KTERÉ BYLY NÁPLNÍ ROZHOVORU: .....	49
<b>SBĚR DAT.....</b>	<b>49</b>
<b>PRŮBĚH ROZHOVORU .....</b>	<b>49</b>
<b>CHARAKTERISTIKA DOTAZOVANÝCH UČITELŮ .....</b>	<b>50</b>
<b>ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....</b>	<b>51</b>
<b>VÝSLEDKY ŠETŘENÍ .....</b>	<b>51</b>
ANALÝZA ROZHOVORŮ.....	51
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>56</b>
<b>SEZNAM LITERATURY .....</b>	<b>59</b>
<b>ČASOPISY: .....</b>	<b>61</b>
<b>HYPertextOVÉ ODKAZY: .....</b>	<b>61</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>63</b>

## Úvod

Pro téma mé diplomové práce jsem volila individualizaci a to z důvodu, že je to téma velmi aktuální a v neposlední řadě by si dle mého názoru zasloužilo více odborných publikací, které se budou zabývat pouze a právě tímto tématem do hloubky a i z praktického hlediska. Individualizace mě velmi zajímá.

V dnešní době se individualizace stává pojmem velmi aktuálním a zároveň i požadavkem pro efektivní vzdělávání žáků. Tento pojem je dnes synonymem pro moderní vzdělávání, které vyžaduje momentální doba. Postupem času je potřeba individualizace v našem školství stále více a více žádána. Rozdíl vidíme zejména v skutečnosti, že dříve byl kladen důraz na to získat a nabýt co největší množství informací. Za to dnes je cílem vzdělání získat kompetence, jejichž osvojení dává člověku možnost se efektivně orientovat ve společnosti a životě vůbec a napomáhá nám si popřípadě potřebné informace umět vyhledat. Učitel v dnešní době nemá za cíl tzv. „nabiflovat“ děti co největším množstvím informací a faktů, ale má být pomocníkem pro své žáky při hledání právě žákovi konkrétní cesty ke vzdělání.

Individualizovaný přístup zahrnuje poskytnutí vzdělávání „ušité na míru“ jednotlivým žákům s cílem o optimální rozvoj jejich předpokladů pro osobní rozvoj. Je tedy zaměřen i na ty žáky, u kterých se vyskytly v průběhu vzdělávání nějaké komplikace. Teoreticky je individualizovaný přístup k žákům jednoznačně pozitivní a přínosný, ale jak jej efektivně užít v praxi? Jak jsou vůbec dnešní absolventi pedagogických fakult připraveni pro zvládnutí této kompetence? Mají učitelé vhodné podmínky a zázemí pro plnohodnotnou individualizaci? Zaměřila jsem se tedy v tomto výzkumu na studenty pedagogických fakult. Co absolventům studium na fakultě přineslo? Mají pocit, že jsou teoreticky i prakticky připraveni na individualizaci v jejich profesi? V čem vidí možné překážky a nedostatky individualizace? Jak individualizují výuku v praxi?

Cílem teoretické části práce je představení, jaké jsou kladeny požadavky na kvalitu učitelů se zaměřením na Rámec profesních kvalit učitele a bližšího popisu profesních dovedností učitele. V další části textu jsem se zmínila i o osobnostní charakteristice učitele, jaké by měl mít předpoklady z hlediska své osobnosti, aby v profesi pedagoga



vůbec obstál a setrval. Je totiž mnoho dobrých učitelů, kteří jsou kvalitně vzdělaní a kreativní, ale psychicky nejsou odolní pro vykonávání takovéto náročné profese. V další kapitole jsem se zaměřila na prezentaci začínajících učitelů, jakožto konkrétní cílové skupiny s popsáním nejčastějších charakteristických problémů na počátku kariéry. Další odstavce jsou věnovány tématu pedagogická způsobilost a učitelská kompetence, s podrobnějším rozebráním učitelských kompetencí. Teoretická část přináší také bližší informace o přípravném vzdělávání učitelů 1. stupně základních škol. Předposlední kapitola zabředá do psychologické disciplíny a zabývá se osobností. V neposlední řadě se zabývám jádrem tématu práce a tím je individualizace a diferenciací. Tyto dva pojmy prezentuji samostatně s následným konkrétním popisem individualizované výuky, jelikož kapitolku s názvem individualizace jsem pojala obecněji, v širším kontextu. Chtěla jsem tím poukázat na to, že individualizace není pojmem pouze pedagogickým, ale je spjatá i s jinými vědami a obory, které jsou součástí naší společnosti.

Cílem praktické části je zjistit a představit, jak jsou absolventi primární pedagogiky PedF UK v Praze aplikovat své znalosti (zaměřené na individualizaci) v praxi. Zda jsou tyto jejich vědomosti dostačující a mají dobrý základ pro jejich využití v praxi. Popřípadě co, jakožto studenti, postrádali a jak by tento nedostatek dnes vyřešili, pro efektivnější vzdělání svých nástupců. Jak oni sami zvládají individualizovanou výuku? Aplikují ji vůbec ve své praxi? A pokud ano, tak jakým způsobem. Cílem bylo také zjistit, jak jsou samotní absolventi schopní si nedostatečné informace vyhledat a jak se v tomto směru dále vzdělávat.

# I. Teoretická část

## 1. Profesní kvalita – kvalita učitele

*„Učitel – profese, o níž byly nasány miliony stránek nejrůznějších textů, psány divadelní hry, natáčeny filmy, profese chválená, kritizovaná i pomlouvaná.*

*Kde by však společnost byla, kdyby této profese nebylo?„*

*M. Soldán 1999*

### 1.1. Kvalita učitele

Kvalita učitele je zásadním prvkem pro fakt, jak kvalitní bude vzdělávání na dané škole. ( Crone; Teddlie 1995, Mc Kinsey 2007 in Tomková, Spilková, Píšová, Mazáčová, Krčmářová, Kostková, Kargerová 2012, str. 8). Díky některým výzkumům je podloženo, že kvalita učitele je podstatně důležitější pro vzdělávací výsledky žáků, než je kvalita kurikula, zázemí v pomůckách či vybavenost škol. (Hattie 2003, Barber; Mourshed 2007 in Tomková, Spilková, Píšová, Mazáčová, Krčmářová, Kostková, Kargerová 2012, str. 8).

Jak v historii, tak v současnosti má společnost určité požadavky na to, jak si představuje „ ideálního učitele“, jaké charakteristické rysy by mu neměly chybět. Od devadesátých let se přímo pojem „*kvalita učitele*“ stává středem zájmu nejen pedagogických odborníků, ale vedou se na toto téma i mnohé výzkumy. Pedagogičtí teoretici se snaží zesumírovat tyto požadavky do požadovaných vlastností učitelů. Dnes se tyto požadavky shrnuly do tzv. profesních standardů, ze kterých by měla vycházet vysokoškolská příprava našich učitelů (Průcha 2002). Ve většině verzí kvalitního učitele se objevují jako zásadní **znalosti** (předmětové v kurikulárních oblastech, pedagogicko-psychologické a oborově didaktické, všeobecný rozhled), pedagogické a didaktické **dovednosti** (týkající se zejména komunikace a interakce, sociálního klimatu, vyučovacích strategií a řízení procesů učení, diagnostiky a hodnocení žáků, spolupráce s kolegy, rodiči, reflexe výuky a sebereflexe), **postoje, hodnot a osobnostní vlastnosti**. (Tomková, Spilková, Píšová, Mazáčová, Krčmářová, Kostková, Kargerová 2012, str. 8)

Průcha ve své publikaci *Učitel* také upozorňuje na to, že v profesních standardech učitelů jsou tak vysoké a náročné požadavky na profesi, že je otázkou, zda budoucí učitelé vůbec mají ve svých kompetencích tyto nároky obsáhnout. Dále upozorňuje na paradox, že to, jak by měl vypadat kvalitní, ideální a profesionálně zdatný učitel, vlastně určuje vrstva společnosti, která s učitelkou profesí není v přímém kontaktu. Ten, kdo by měl mít hlavní a nepostradatelné slovo je přeci žák. Učitel a žák spolu tráví nejvíce času, vzájemně na sebe působí a nejlépe se znají. Výzkumy, zaměřené na názory žáků vedl například Bendl (2001), Holeček (1997). Holeček čerpal ze svých výzkumů a na základě získaných poznatků vypracoval *NORMY PRO ÚSPĚŠNÉHO UČITELE*. Sám autor učitele vybízí, pokud mají dostatečnou odvahu k sebereflexi, mohou si tento test vyzkoušet na vlastních žácích a ihned dostanou zpětnou vazbu vztahující se přímo k jejich osobě.

Na kvalitu učitele má velký vliv kvalita vzdělávání, kvalita dané školy a kvalita výuky (Spilková, Tomková 2010 str. 7).

Holeček (1997) došel díky svému výzkumu k závěru, že: „děti samy si žádají přísnější a důslednější učitele, zároveň však takové, kteří mají děti rádi a u kterých cítí, že jim na nich záleží. Jako důležitý předpoklad kázně při vyučování se ukazuje zajímavá výuka. Velký význam má učitelův smysl pro humor a jeho sebevědomé vystupování, tedy protipól strachu ze žáků.“

To, že by učitelé měli být přísnější, vychází i z Bendlova výzkumu (2001), který provedl na pražských školách. Přes polovinu žáků, konkrétně 63% se vyjádřilo pozitivně k zpřísnění kázně ve třídách. (Průcha 2002, str. 61).

Ale samozřejmě důraz na kázeň není jedinou charakteristikou kvalitního učitele. Je to součást komplexnějších nároků na profesně připraveného učitele. Do profesních standardů zapadá také:

### Kvalita vzdělávání

V pedagogickém slovníku je kvalita vzdělávání prezentován jako pojem, který není v české i zahraniční pedagogické teorii dostatečně objasněný, s kterým se však často zachází v materiálech vzdělávací politiky, aniž by byl jasný jeho význam.

- ponejvíce je chápán ve významu evaluačním, tj. jako úroveň produkce vytvářené jednotlivou školou, souborem škol určitého stupně či druhu nebo celým vzdělávacím systémem země. Tato úroveň kvality vzdělání je jednak předepisována určitými kritérii, např. vzdělávacími standardy, jednak je měřena jako vzdělávací výsledky
- z hlediska kurikulární teorie je kvalita vzdělání chápána jako dosažené kurikulum
- pokud se kvalita vzdělání posuzuje na úrovni celé země (regionu, určité skupiny populace), je blízká či totožná s pojmem vzdělanost (Průcha, Walterová, Mareš 2003)

### Kvalita školy

Klíčové znaky, které jsou pro kvalitní školu zásadní:

- společný systém hodnot
- jasná vize školy
- sdílené cíle a očekávání vzhledem k žákům
- pozitivní sociální klima
- kultura a etos školy
- profesionalita pedagogického sboru
- angažovanost a zaujetí učitelů pro práci včetně ochoty se průběžně vzdělávat
- podpora profesního růstu učitelského sboru ze strany vedení školy
- intenzivní komunikace a spolupráce uvnitř školy i směrem k dalším partnerům školy, zejména rodičům
- způsob výuky vytvářející podmínky pro pokrok a úspěch v učení u všech žáků (Spilková, Tomková 2010 str. 9)

A právě poslední uvedený bod dosáhneme za pomoci individualizovaného přístupu k žákům.

Kvalita školy je, na velmi obecné úrovni, chápána jako žádoucí či optimální úroveň jejího fungování a jejích výsledků, uvádí Průcha (1996 in Spilková, Tomková 2010 str. 9).

Škola, která má být považována za kvalitní, bude mít také kvalitně zpracovaný školní vzdělávací program. Srozumitelný, vhodně formulovaný, přehledný a samozřejmě v souladu s rámcovým vzdělávacím programem a bude úspěšně plnit jednotlivé cíle.

Bohužel v České republice zatím nemáme propracovaný oficiální standard profesních kvalit učitele. Na druhé straně je velký zájem o jejich zjištění a zvýšení kvality našich učitelů.

Díky pedagogům z Univerzity Karlovy Anně Tomkové, Vladimíře Spilkové, Michaele Pišové, Nataše Mazáčové, Tereze Krčmářové, Kláře Kostkové a Janě Kargerové máme k dispozici evaluační nástroj - hodnotící a sebehodnotící arch s názvem Rámec profesních kvalit učitele (2012). Ten staví na nedokončených standardech profesních kvalit učitele. Hned v úvodu se dočteme, že tento evaluační manuál je určen pro hodnocení a sebehodnocení kvality práce učitelů zejména všeobecně vzdělávacích předmětů na základních, ale i středních školách. Jak zde samy autorky uvádějí, slouží k podpoře profesionalizace učitelství a podpoře profesního rozvoje učitelů a to nejen pro začínající učitele, ale i učitele zkušené. Je velkou podporou pro školu samotnou – dochází ke zvyšování kvality školy. Manuál je využitelný, jak již bylo řečeno, především učitelům, ale další využití má i pro mentory (uvádějící učitele, kolegy, vedení školy). Můžeme jej použít i pro prezentaci a přiblížení učitelství jako takové široké veřejnosti. Tento hodnotící materiál má za cíl učitele co nejvíce přiblížit k souboru kvalit, které charakterizují vynikajícího, kvalitního učitele.

V Rámci profesních kvalit učitele (2012) jsou uvedeny předpoklady kvality profesních činností učitele. Předpokladem kvality profesních činností učitele je jeho jednání v souladu s etickými principy učitelství. To znamená, že učitel:

- dodržuje lidská práva
- používá závazné právní normy platné pro svou profesi
- jedná v souladu s ochranou osobních údajů žáků, jejich rodin i svých kolegů

- řídí se etickými hodnotami altruistického
- rozhoduje s vědomím, že dítě je rozvíjející se osobnost
- do třídy vnáší demokratické principy jednání, komunikace a soužití
- je ochoten a schopen osvětlit svá rozhodnutí vztahující se k učení a výchově žáků
- zařazuje etická témata, která se týkají nebo mohou týkat jeho třídy

(Rámeček profesních kvalit učitele, 2012, str. 13).

Důležitou složkou kvality profesních činností učitele jsou profesní znalosti. Základní úroveň těchto znalostí je garantována získanou kvalifikací na vysoké škole.

Profesní znalostní základna učitele zahrnuje zejména:

- pedagogické znalosti
- znalost vyučovaného oboru
- didaktickou znalost obsahu, specifické propojení oboru, pedagogiky i psychologie
- znalost kurikula s ohledem na klíčové kurikulární dokumenty
- znalost cílů, účelů a hodnot výchovy a vzdělávání i jejich filozofických a historických východisek
- znalost vzdělávacího prostředí
- znalost žáků a jejich charakteristika
- znalost sebe sama

Profesní kvality, které se zde uvádějí, jsou sepsány jako výčet profesních činností, ve kterých jsou zakotveny profesní kompetence. Profesní kompetence jsou chápány jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik učitele. V rámci profesních kvalit učitele jsou uvedeny kritéria kvality a to v těchto osmi oblastech:

- 1) plánování výuky
- 2) prostředí pro učení
- 3) procesy učení
- 4) hodnocení práce žáků

- 5) reflexe výuky
- 6) rozvoj školy a spolupráce s kolegy
- 7) spolupráce s rodiči a širší veřejností
- 8) profesní rozvoj učitele

Kritéria kvality jsou zpracována do příkladů ukazatelů (indikátorů) kvality, které dále konkretizují obsah jednotlivých kritérií kvality a ukazují možnosti jak lépe hodnotit kvality vykonávání učitelské profese.

(Rámec profesních kvalit učitele, 2012, str. 13).

V Rámci profesních kvalit učitele se dále uvádí popis práce s elektronickou podobou nástroje. Těžištěm modelu procesu hodnocení profesních kvalit učitele je rozhovor s hodnotitelem, jemuž předchází fáze sebehodnocení a hodnocení učitele prostřednictvím elektronického formuláře. Kvalitu procesu hodnocení značně ovlivňují reflektivní a hodnotící dovednosti učitele a hodnotitele.

(Rámec profesních kvalit, 2012, str. 20).

Na závěr jsou uvedena doporučení pro práci s nástrojem a možná rizika. Autorky doporučují využívat manuál zprvu jako sebehodnotící pomůcku, která má sloužit k profesnímu růstu učitele a ne jako nástroj kontroly.

Případná rizika plynou ze špatného zacházení s manuálem a nedodržení doporučených postupů.

Právě kvalita učitele hraje zásadní roli, jak bude učitel zdatný například i právě z hlediska tématu mé práce. Jak učitel dokáže individualizovat výuku. Jestli vůbec je ochoten, vydat se touto těžší a náročnější cestou výuky, věnovat jí energii a čas. Pokud je učitel profesně zdatný, zvládá ve své výuce individualizovat. Při rozhovorech s učiteli jsem narazila na skutečnost, že někteří učitelé zprvu znejistili, jak popsat co je individualizace. V podstatě jí ale všichni do své výuky vkládají, aniž by si to spojovali s tímto odborným označením.

## **1.2. Osobnostní charakteristika učitele**

Jak se například dočteme v publikaci Aleny Nelešovské – Pedagogická komunikace v praxi, 2005, Grada - na učitele a jeho osobnost se kladou požadavky spojené s dosažením vyšší úrovně morálních vlastností úzce spojených s výkonem jeho profese. Vyvrálá učitelská osobnost má široký kulturně politický rozhled a vysokou erudovanost ve svém oboru. Neobejde se bez komunikativních dovedností a hlubokého a vřelého vztahu k dětem. Učitel musí být specialistou na práci s lidmi v procesu vzájemného působení a formování jednoho člověka druhým člověkem. (Valach, 1998).

Samozřejmostí je psychická vyrovnanost a jeho adaptibilita v moderní společnosti. Být učitelem znamená neustále se vzdělávat a nejen v teoretické oblasti, ale i v kultuře a technice dané doby. (Nelešovská 2005, str. 11).

Dle odborníků a i z mé vlastní zkušenosti z praxe je velmi důležitá psychická odolnost vůči stresu. Čím méně je osobnost učitele odolná, tím dříve z oboru odchází. V odborné literatuře se s tímto jevem setkáváme pod označením syndrom vyhoření, který zejména postihuje ty, kteří ve své profesi pracují s lidmi.

## **1.3. Začínající učitel**

Každý začínající učitel vstupuje do svého povolání s jistým nadšením, radostí, zvědavostí i obavami. Jak uvádí ve své publikaci „Učitel – současné poznatky o profesi“ Jan Průcha - je to období profesního startu. Uvádí, že první roky praxe jsou u učitele rozhodující pro utváření jeho profesních dovedností a pro adaptaci na úkoly a podmínky, v nichž vykonává své povolání (Průcha, 2002 str. 26). Teorie, kterou absolvent nabude po dobu studií, se značně liší od samotné praxe. Nutností tedy je, aby začínající učitel byl dostatečně vybavený potřebnými kompetencemi a dokázal co nejlépe využívat profesních kvalit. Každý z učitelů se v průběhu své praxe zdokonaluje a nabývá zkušeností, ale základem je, aby tyto zkušenosti měly vhodné základy pro další budování.

Definovat začínajícího učitele je asi stejně jednoduché, jako se stát dobrým učitelem. Od odborníků věnujících se tomuto tématu máme velkou škálu definic.



V pedagogickém slovníku se například dočteme, že je to učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe. (Průcha, Walterové, Mareš, 2003 str. 306).

Různorodost nalezneme nejen v definicích začínajícího učitele, ale též v časovém rozmezí, které je bráno za začínající. Takto různorodé údaje nalezneme jak v naší literatuře, tak v literatuře světové. Kupříkladu anglosaská literatura označuje jako začínajícího učitele pedagogy s maximálně 3-5 letou praxí (Průcha 1995, s. 280). V mé práci jsem se zaměřila na začínající učitele s praxí do 3 let.

Právě tyto první roky praxe jsou pro učitele zásadní a mají rozhodující vliv na jeho profesní vývoj. Je zasvěcován do chodu školy. Během této doby jsou na učitele kladeny vysoké požadavky, které by měl zvládat a co nejdříve si je osvojit. Týká se to nejen jeho profesionálního přístupu a to ať už k výuce, žákům samotným, ale i k administrativní práci, kolektivu, či rodičům.

### **1.3.1 Charakteristické problémy začínajících učitelů**

Začínajícím učitelem se rozumí absolvent vysoké školy s vysokoškolským titulem, který má praxi do 3-5 ti let.

Díky Vašutové (2002) máme zjištěny od studentů pedagogické fakulty, jaké jsou jejich nejčastější obavy z budoucího povolání. Zde je jejich výčet:

- neschopnost navázat kontakt se žáky
- špatný odhad množství látky, kterou proberou za jednu hodinu
- obtížnost objektivního hodnocení žáků
- nejistota v řešení nestandardních situací
- neschopnost prosadit inovativní metody a postupy
- nezískání respektu u žáků a jejich rodičů
- nepozornost žáků o hodině
- neplnění zadaných úkolů učitelem

- nepochopení učiva
- neukázněnost žáků
- neschopnost odpovědět a nepříjemné otázky od žáků

Přímo v praxi se odborníci na problematiku specifických problémů učitelské profese na počátku pedagogické praxe zaměřují přímo na třídu a na žáky samotné. Ze své zkušenosti bych na začátek uvedla, že je také důležité, jaký typ školy si absolvent pedagogické fakulty vybere. Sama jsem s nadšením nastoupila na největší sídlištní školu daného města, která měla kapacitu přes 600 žáků a preferovala jsem jí před školou vesnického typu, kde bych učila paralelně 1. a zároveň 3. třídu. Domnívala jsem se, že budu mít lepší technické, pracovní i finanční zázemí. Bohužel jsem dostala třídu technicky absolutně nevybavenou. Je pravda, že mé zkušenosti nebyly zrovna ideální a rozhodnutí odejít ze školy ještě v průběhu školního roku podpořilo více faktorů, které byly pro mě zásadní a se kterými jsem se nemohla smířit. Zejména jsme se rozcházel s vedením školy v představě, jak budu působit ve škole a jejich důvěra ve mně, co by jejich zaměstnance, nebyla (zejména před rodiči) téměř žádná. Dnes už bych nevolila takto velkou školu. Mnohem raději bych učila třídu do 20 dětí. V menším pedagogickém kolektivu.

Přejdeme dále na samotnou třídu, žáky a začínajícího učitele. Po nástupu učitele do prvního zaměstnání je potřeba, aby učitel překonal určitý stud, trému, strach z neznáma, či určité napětí a s dětmi se seznámil. To je nejlepší formou nějaké seznamovací hry. Odbourá napětí a ostych a navíc se o sobě navzájem něco dozvíme a učitel může pozorovat jaké je postavení jednotlivých žáků ve třídním kolektivu. Učitel by i při hře neměl zapomínat na svou roli a měl by stále udržovat určitý zdravý odstup. Dalším krokem učitele je ujasnit si s kolektivem jasnou představu vyučovacích hodin a sestavit s dětmi pravidla třídy, které by neměly být negativně formulovány a měli by je vyslovit sami žáci. Samozřejmě nastavená a smluvená pravidla by měla být výchozí pro celou třídu a měla by se bez výjimky důsledně dodržovat. To podporuje udržení kázně ve třídě. V případě, že pravidla dále nebudeme respektovat, kázeň bude narušena a pravidla ztrácí smysl.

Naplánování si správného množství učiva je další „kámen úrazu“ začínajícího učitele. Studenti v praxi i absolventi se často potýkají s tím, že nestihnou vše, co si

naplánovali. V tomto případě bereme ohled na věk žáků. Je rozdíl pracovat s třídou prvňáků anebo žáků pátého ročníku. V první třídě bychom měli činnosti měnit častěji. Berme v potaz, že doposud byla hlavní náplní těchto dětí hra. Každá hodina má mít svou posloupnost. Na úvod seznámíme s látkou, ideálně vysvětlíme, proč je dobré dané věci znát, ovládat. I samotní žáci by měli mít prostor pro své pocity, otázky. A na závěr by neměla chybět reflexe dětí, či shrnutí dnešní vyučovací jednotky. Velmi důležité je, respektovat časovou kapacitu hodiny. Nemělo by se stávat, že výuka přesáhne do přestávky. Každá hodina by měla mít smysl a měli bychom k něčemu směřovat, něčeho docílit. K tomu slouží ujasnit si, jaký bude cíl hodiny. K čemu chceme dojít.

Otázka hodnocení je velmi ožahavá. Asi každý učitel se ve své praxi musí setkat s tím, jaká známka odpovídá vydanému výkonu. Žádný z kvalitních učitelů nechce dítěti uškodit nevhodným známkováním a tak ho demotivovat v dalších výkonech a studiu. Musíme také brát žáka individuálně. Ohodnotit jeho posun v učivu od počátku jeho školní docházky. Jaké udělal či neudělal pokroky a zda je schopno se něčemu naučit. Správný učitel má vždy na paměti, že jeho hodnocení je pro žáka motivující a důležité a to zejména na prvním stupni. V rukách primárních pedagogů je, jaký vztah k učivu budou žáci mít po celý život. „Začátečníci často nasazují „vysokou laťku“ a neberou v úvahu skutečné možnosti svých žáků (...) Chybou je příliš mírné hodnocení z obav, aby se žák necítil poškozen...“ (Vašutová, 2002, str. 59).

Začínající učitel by měl mít možnost konzultovat své postupy a strategie se zkušenými kolegy. Každý by měl dostat svého zavádějícího učitele, který by mu měl věnovat čas a prokonzultovat s ním potřebné věci. Dále má možnost začínající učitel navštívit hodiny zkušených kolegů, neustále se vzdělávat. Je ideální, když učitel pracuje s žáky a dává jim možnost hodnotit nejen své výkony, ale i výkony spolužáků. Tato strategie je pozitivní pro preventivní utužování kvalitního a tzv. zdravého kolektivu.

Žádný z učitelů by neměl dát žákům najevo nejistotu, zaváhání či rozpačitost. Samozřejmě nemáme v dětech pěstovat, že je učitel bezchybný a všeznalý, ale pokud se stane, že se nás žák na něco zeptá a my nebudeme vědět, dejme žákům šanci ukázat, že se to dozví i svépomocí. Dejme jim nezodpovězenou otázku jako bonusový úkol a uvidíme, jak moc daná otázka žáky zajímá, jak se dokážou sami informovat a neznámé si vyhledat. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že nás mohou děti mnohdy velmi mile překvapit.

## **2. Pedagogická způsobilost a učitelské kompetence**

### **2.1. Kompetence učitele**

Pojmem kompetence se obecně chápe jako dovednost, znalost, pravomoc, způsobilost k vykonávání nějaké činnosti. Z pedagogického hlediska jde, z pohledu autorů Pedagogického slovníku – Průchy, Walterové a Mareše, u pojmu kompetence učitele o soubor profesních dovedností a dispozic, kterým má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvl. komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence. Výzkumy a rovněž zkušenosti učitelů z praxe dokládají (v ČR i v zahraničí), že dosavadní přípravné vzdělávání učitelů nepokrývá v úplnosti jdoucí soubor učitelských kompetencí. Pokud se zaměříme na definice učitelské kompetence některými autory, tak například Spilková charakterizuje tento pojem jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobní charakteristiky ( Spilková 1998). Slavík a Siňor (1993) definují kompetenci učitele v časopise Pedagogika jako připravenost učitele vrovnat se s nároky své profesní role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti (str. 156).

#### **2.1.1 Kompetence učitelů individualizovat výuku**

Zde bych ráda uvedla jaký je aktuální požadavek na připravenost učitelů pracovat s diferencovanou skupinou žáků. Jaké jsou tedy dnešní kompetence učitelů individualizovat výuku. Pro ujasnění této problematiky jsem využila pro mě velmi přínosnou publikaci Individualizace ve výuce (Kargerová, Maňourová, Vychodil, 2013).

### **2.1.1.1. Kritéria kompetencí pro vytvoření individualizované výuky**

- Učitel během celého dne intenzivně komunikuje s jednotlivými žáky, staví na jejich silných stránkách a podporuje je v učení a rozvoji.
- Učitel poskytuje dětem často možnost volby. Jejich volbu respektuje a stejně tak vede ostatní k jejímu respektování.
- Učitel přistupuje ke každému žákovi s respektem a úctou, vytváří pro každé dítě rovné příležitosti pro zapojení se do života třídy a třídní komunity.
- Učitel dává dětem prostor k sebehodnocení výsledků svého učení i sebehodnocení procesů a postupů, jimiž při učení prošly. K sebehodnocení dává dětem jasná kritéria, umožňuje dětem se na jejich tvorbě spolupodílet.
- Učitel vede děti k tomu, jak přistupovat k hodnocení práce a chování (postojů) druhých.
- Učitel nabízí dětem aktivity podporující objevování, experimentování, kladení otázek, tvořivost.
- Učitel užívá výchovně vzdělávacích strategií, které pomáhají vytvářet pozitivní vztahy a vzájemně spolupracovat.
- Učitel podporuje nová témata a dovednosti s předchozími dovednostmi a vědomostmi dětí.
- Učitel vychází z předchozích zkušeností dětí a k jejich dalšímu pokroku v učení jim nabízí aktivity, které jsou v zóně jejich nejbližšího možného rozvoje.
- Učitel užívá širokou škálu metod aktivního učení cílené na všechny rozvíjené oblasti v celostním principu.

( Kargerová, Maňourová, Vychodil, 2013, str. 10).

Vzhledem k metodám aktivního učení, bych ještě ráda uvedla jeho hlavní charakteristiku:

- Žáci více pracují, než naslouchají
- Menší důraz je kladen na sdělování informací a více je zdůrazněno rozvíjení dovedností žáků.
- Obsahuje vyšší úrovně myšlení z Bloomovy taxonomie (analýza, syntéza, hodnocení).
- Je upřednostněn rozvoj postojů a hodnot žáků.

(Hansen Čechová, 2009, str. 33)

### **3. Přípravné vzdělání učitelů 1. stupně**

Jak uvádí Spilková v rozhovoru pro metodický portál rvp.cz ze dne 14. 8. 2008. Od 90. let je věnováno velké úsilí proměně studia primárního vzdělávání. Centrem dění se stává idea profesionality. Fakulty již nemají zájem své studenty odborně vzdělávat pouze v oborech, které pak mají být jejich aprobací, ale mají zájem o to, aby byl učitel odborník ve vytváření podmínek pro kvalitní rozvoj žáků s respektem k jejich předpokladům a potřebám. Univerzity pokládají za důležité, aby učitel uměl vzbudit u dětí zájem o učení, kultivovat sociální vztahy ve třídě, vytvářet bezpečné klima, založené na vzájemné důvěře a respektu. Dnešním cílem je, aby učitelé byli dobří diagnostici, kteří zvládají rozpoznat možnosti dětí a adekvátně s nimi pracovat a rozvíjet je a též aby uměli modifikovat metody a způsoby práce podle individuálních zvláštností dětí (Spilková, 2008).

Od roku 1991 se všech devět pedagogických fakult České republiky intenzivně zabývalo transformací primárního vzdělávání. Fakulty dospěly ke společným základním koncepčním východiskům transformace. Helus (1991, 2004), Lukašová (2003) a Spilková (1997, 2005) uvádí, že se pojetí primárního vzdělávání orientuje na dítě a rozvíjení osobnosti (in Spilková, Hejlová, 2010). Klíčovým principem primárního vzdělávání je idea humanizace, která zdůrazňuje chápání školy jako službu dítěti, pomoci v jeho rozvoji, jako místa, kde jsou vytvářeny příležitosti k celistvé a všestranné kultivaci dětské osobnosti a k rozvíjení potencialit, které v každém dítěti jsou. (Spilková, Hejlová, 2010, st. 9). Obě autorky také shodně uvádějí, že klíčová pro

takovouto profesionalizaci primárního vzdělávání je individualizace, tedy snaha o dosažení maximálního rozvoje každého žáka dle jeho individuálních a vývojových schopností (Spilková, Hejlová, 2010, str. 9). Vnitřní reforma primární školy sebou nese nedílnou potřebu upravit hierarchii **cílů primárního vzdělávání**. Namísto dosavadní triády vědomosti dovednosti a návyky s důrazem zejména na vědomosti je cílem vyváženosti mezi vědomostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami. Rozvoj se zaměřuje na oblast kognitivní, emoční, volní, sociální a mravní. **Obsah primárního vzdělávání** nově eliminuje jednostranné materiocentrické pojetí a koncipuje je více než doposud v souladu s potřebami a vývojovými možnostmi dětí mladšího školního věku (Spilková, Hejlová, 2010, str. 10). Další proměnu prodělávají **procesy vyučování a učení**. Výsledkem je tak **nová didaktická koncepce výuky**. Spočívá v kvalitní komunikaci nejen v rovině žák – učitel, ale stejně tak škola – rodič a samozřejmě komunikace musí být efektivní i v pedagogickém sboru. Důraz se zde klade také na klima třídy a školy samotné. Ve výuce by měly být využity aktivní metody a kooperativní strategie. Hodnocení žáků by mělo mít prvky kvalitativní a formativní uvádějí shodně autoři Štech (1992), Kasíková, Valenta (1994), Spilková (1997). (in Spilková, Hejlová, 2010). Od učitele je očekáváno, aby byl facilitátor žákova vývoje a učení a perfektní diagnostik. Vyžaduje to výrazný posun v jeho profesních kompetencích, zejména se to týká kompetencí pedagogických a psychologických, komunikativních, diagnostických, intervenčních, oborových, sebereflexe a teoretické reflexe praktických zkušeností (Spilková, Hejlová, 2010).

V roce 2001 byl zveřejněn Národní program pro rozvoj vzdělání známý také pod označením Bílá kniha. Díky tomu dochází k výraznému zlomu v procesu transformace českého školství po roce 1989. V Bílé knize jsou učitelé považováni za klíčové aktéry reformy školy. Důraz je kladen na nutnost změn v pojetí učitelé profese, v pojetí rolí a kompetencí učitele jako východiska pro zásadní změny v koncepci učitelé vzdělávání (Spilková, Hejlová, 2010, str. 22). Na tuto skutečnost aktivně reaguje MŠMT a rozjíždí projekt označený jako *Podpora práce učitelů*, který byl proveden v letech 2000 – 2001 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Jak uvádí Walterová (2004), Vašutová (2004) a Spilková (2004), jedním z nejdůležitějších výstupů byl pokus o zformulování profesních standardů v podobě klíčových kompetencí učitele (in Spilková, Hejlová, 2004 str. 23). Bohužel ze strany MŠMT zájem opadal, až

se zcela vytratil a slibně nastartovaná situace se dostala opět k bohu mrazu. Teprve až v roce 2004 se u MŠMT opětovně probudil zájem aktivně zkvalitnit učitelskou profesí. Pozornost se zaměřila na potřebu vytvořit minimální standardy učitele. MŠMT chtělo s tímto výsledkem práce dále naložit tak, že by jej vydala formou vyhlášky, v souvislosti novými právními zákony, jako závazné pro podobu učitelského studia.

V roce 2005 byly zveřejněny *minimální standardy učitelství*, jejichž obsahem byla snaha o posílení profesionalizace učitelské přípravy. Výuka má obsahovat pedagogicko-psychologickou složku v minimální dotaci 20% a pedagogickou praxi s dotací minimálně 10%. Standardy měly být dále konkretizovány a měly být vymezeny klíčové kompetence učitele vztahující se k jeho profesní přípravě. K tomu však už nedošlo. Díky následným negativním ohlasům vůči přehnaně vysokému podílu profesní složky, ztratila tato norma závaznost a stala se pouhým doporučením. Tím byly ztraceny nástroje ke kontrole kvality učitelského vzdělání. (Rámec profesních kvalit učitele, 2012, str. 8).

V době, kdy Česká republika vstupuje do Evropské unie a stává se také členem tzv. boloňské deklarace, MŠMT shledává potřebu restrukturalizovat studium školství. Tomuto fenoménu odolalo pouze učitelství pro primární vzdělávání.

Následuje období, kdy opět bojuje učitelství pro primární vzdělávání o ponechání si pětileté délky studia a nedegradování studia na obor bakalářský, což by mělo fatální důsledky na jeho kvalitu. Vzdělávací politika vynaložila značné úsilí, aby středoškolsky vzdělání učitelé byly kompetentní vést výuku i na základních školách. To by mělo zcela degradující vliv na primární vzdělávání. Tím se ale opět stala aktuální potřeba profesních standardů, ze kterých by se legislativně vycházelo.

V roce 2008 se zakládá *Asociace profesí učitelství ČR (APU)*. Ta se zaměřuje na vnitřní profesionalizaci tohoto oboru.

Doposud nedošlo k celistvému dokončení podoby profesních standardů. Velký podíl má na této skutečnosti nesystematická a nedostatečná práce vzdělávací politiky u nás. Na Pedagogické katedře Univerzity Karlovy v Praze vznikl Rámec profesních kvalit učitele, který učitelské profesi velmi pomáhá k její profesionalizaci. Je zpětnou vazbou pro učitele a napomáhá jejich profesnímu

V současné době je koncepce studia učitelství 1. stupně ZŠ hodnocena jako kvalitní a stálená. Absolventi jsou ve skrze dobře připravování pro svůj profesní start.



Koncepce studia je otevřená s možností aktivně reagovat na nové možné požadavky. Důležitost je shledána v ponechání pětileté studijní normy, pro získání patřičného primárního pedagogického vzdělání. Prezenční studium je nestrukturované.

Z hlediska realizace studia jsou shledáni problémy v technicko-organizačním zabezpečení ze strany studijního oddělení. Konkrétně se to týká elektronizace studijní agendy. Dochází k častým změnám spjatých s administrací studia. Za nevhodné je považováno i zavedený kreditní systém, který měl mít za původní cíl zkvalitnění studia. V praxi se projevil jako nepřínosný a nevhodný. Spilková a Hejlová (2010) uvádí, že současný model řízení oboru ze strany vedení fakulty je problematický, nedochází tu k efektivní spolupráci mezi studijním proděkanem a garantující katedrou primární pedagogiky (str. 87). Tyto provozní a organizační problémy, jsou nežádoucím faktorem při studiu. Spíše nežli řešení těchto problémů má být pozornost věnována koncepci a obsahu studia. O těchto problémech se ví a jejich odbourání je pro fakultu otázka času. Další problém pro učitelské vzdělání pramení z vnějších podmínek. Zde se má na mysli vzdělávací politika, která je označována jako nekoncepční. Nedostačující je i finanční zázemí pedagogických fakult. Rozvoji a postavení učitelství také rozhodně nepomáhá krize, kterou v dnešní společnosti prožívá tato profese. Všechny tyto skutečnosti mají přímý vliv na chod každé fakulty. Ohrožena je tím výuka, jelikož je požadováno vést výuku ekonomičtěji, což znamená preferovat přednášky, navýšit počet přijatých studentů do jednotlivých oborů, snížit počet praxí a také předmětů volitelných a povinně volitelných. (Spilková, Hejlová, 2010, str. 87)

Prioritní úkoly pro rozvoj studijního oboru jsou:

1. Všichni studenti budou absolvovat cizojazyčnou přípravu
2. Prosadit psychodidaktické pojetí výuky u všech oborových didaktik s důrazem na konstruktivistické přístupy k učení, znovu se pokusit o jejich integraci a zkvalitnění průběžné praxe k nim
3. Posílit speciálně pedagogické složky studia v kontextu důrazu na inkluzivní vzdělávání
4. Vybavit studenty kompetencemi pro práci s heterogenními skupinami z hlediska vzdělávacích potřeb žáků, připravit je na podporu a pomoc žákům – cizincům

5. Posilovat kompetence studentů v oblasti ICT, nejenom ve smyslu obecné počítačové gramotnosti, ale především v možnostech jejich aplikací v oborových didaktikách

Katedra primární pedagogiky má vizi do budoucna dále rozvíjet obor primární pedagogika a jeho doktorského studia, působit a ovlivňovat vzdělávací politiku a nadále zintenzivnit spolupráci se školskou praxí.

Priority katedry pro zkvalitnění studia jsou:

1. Propracovat profil absolventa do podoby požadovaných profesních kompetencí vycházejících ze Standardu kvality profese učitele, který bude směrodatný při závěru studia
2. V rámci kurzu metodologie pedagogického výzkumu položit důraz na rozvoj kompetence provádět akční výzkum ve vlastní třídě
3. Studenty lépe připravovat na psychickou náročnost profese, ukázat jim, jaké jsou strategie předcházení stresu a prevence vyhoření
4. Systematicky připravit studenty na řešení závažných problémů v chování žáků a na komunikaci a spolupráci s rodiči

(Spilková, Hejlová, 2010, str. 88)

## **4. Osobnost**

Pokud chce učitel individualizovat výuku, je nezbytné, aby dobře znal každého svého žáka. Je tedy zapotřebí orientovat se v osobnosti a být výborným diagnostikem.

### **Pojem osobnosti**

Lidé se v mnoha oblastech od sebe liší, každý člověk, jedinec, je určitou individualitou, osobností. V psychologii termínem osobnost zpravidla označujeme člověka se všemi jeho psychickými, biologickými a sociálními znaky. (Čáp, 1998, str. 59).

Rozdíly mezi jednotlivými osobnostmi (lidmi) jsou rázu individuálního, či typologického. Individuální rozdíly spočívají v tom, že porovnáváme lidi mezi sebou. Ve třídě máme žáky například s různým pracovním tempem, výškou atd. Typologický rozdíl je ten, že se od sebe již nerozlišují jednotliví lidé ale skupiny lidí. Ve třídě máme například žáky průměrné a nadané. Neznamená to ale, že každá skupina dětí bude na zcela totožné úrovni. To už bychom opět hovořili o rozdílech individuálních.

Jak uvádí Čáp, zjišťování individuálních a typologických rozdílů mezi dětmi má velký význam pro práci učitelů. Umožňuje jim zvolit vhodný individuální přístup k dítěti a optimálně jej rozvíjet s ohledem na jeho zvláštnosti (Čáp, 1998, str. 62). To je právě významný, důležitý prvek pro následující individualizaci. Učitel rozpoznává jednotlivé vlastnosti osobnosti díky neustálému pozorování a pečlivou analýzou jejich výkonů a výsledků. Sleduje chování svých žáků jak o hodině, tak o přestávkách, či na výletech a dalších akcích školy. Vnímá, jak reaguje dítě na nastalý podnět a zjišťuje, co ho k reakci vedlo.

Čáp shrnuje pojem osobnost následovně:

1. Osobnost je člověk se všemi svými psychickými, biologickými a sociálními znaky.
2. Jednotlivé skupiny vlastností osobnosti jsou navzájem spojeny a určitým způsobem uspořádány.
3. Pojem osobnost zároveň vyjadřuje odlišnost jedince od ostatních lidí. Odlišnost je vyjádřena individuálními i typologickými rozdíly.
4. Psychické zvláštnosti osobnosti jsou nedílně spjaty s jejími vlastnostmi biologickými a společenskými.

(Čáp, 1998, str. 62-63)

Význam poznání osobnosti spočívá v tom, že učitel zajišťuje porozumění chování dětí i jejich školnímu výkonu. Výchovným působením ovlivňovat a rozvíjet jejich schopnosti, charakter, komplexně celou osobnost (Čáp, 1998, str. 63).

## **Motivace**

Motivace vyjadřuje souhrn všech skutečností, které podporují nebo tlumí jedince, aby něco konal, či nekonal (Čáp, 1998, str. 66). Právě díky motivaci dochází k cílevědomému učení. Motivace vychází z potřeby vnitřní, či vnější.

Ve výuce je nejlepší motivace vnitřní. Žák se tak chce z vlastní iniciativy dozvědět něco nového, je zvědavý, v nacházení odpovědí na otázky vidí zábavu, radost a uspokojení.

Kdežto pokud by pramenila motivace žáka zvnějšku, uspokojí ho až dosažení cíle stanoveného například učitelem. Jedná se o motivaci známkou, pochvalou rodičů, pěkným vysvědčením atd.

Vnější motivaci ovlivňuje učitel, ale také rodina žáka. Jak uvádí Čáp, pokud zvolíme vhodnou vnější motivaci, můžeme dosáhnout posílení vnitřního motivu. Zejména jako učitelé musíme mít neustále na paměti, že to platí i v negativním smyslu. V pedagogickém slovníku se dočteme o motivaci žáků při výuce následovně: výsledek procesu motivování, na němž se podílí jednak žák sám, jednak učitel, rodiče, spolužáci. Učitel může ovlivňovat motivaci svých žáků mnoha způsoby. Patří k nim:

1. Vytváření adekvátního obrazu o žácích.
2. Učitelovo očekávání vůči žákům.
3. Probouzení poznávacích potřeb žáků za pomoci například problémových úloh.
4. Probouzení sociálních potřeb žáků (sociální klima ve třídě).
5. Probouzení výkonové motivace.
6. Využití odměn a trestů.
7. Eliminovat pocit nudy.
8. Předcházet strachu ze školy, určitého předmětu, či zkoušení.

(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 128)

## **Schopnosti**

Každý člověk má rozdílné schopnosti vykonávat určité činnosti. Biologický, vrozený předpoklad pro utváření schopností označujeme termínem vloha (Čáp, 1998, str. 74). Schopnosti nejsou vrozené. Pokud jsou rozvíjeny, umožňují nám úspěšně vykonávat určité činnosti. Rozvoj závisí na kvalitě výchovy i vzdělání, na sociálním prostředí, ve kterém žák vyrůstá a v neposlední řadě má vliv také angažovanost dítěte samotného rozvíjet své schopnosti. Do schopností zahrnujeme například nadání, talent, inteligenci, kreativitu, instinkt. Výchovou a učením se snažíme rozvíjet všechny druhy schopností. Tím napomáháme všestrannému rozvoji osobnosti. Takto rozvinutá osobnost prožívá bohatší život a nachází širší uplatnění ve společnosti (Čáp, 1998, str.

78). Schopnost učení je individuálně rozdílný potenciál člověk učit se poznatků, činnostem, složitým formám poznání. Někdy se označuje jako doplita. Lze ji chápat jako předpoklad, možnost, která se dá rozvíjet zvnějšku prostřednictvím například rodičů, učitele atd. také jí lze chápat i jako úsilí člověka samotného (autoregulace učení). Může být snížena psychickou deprivací v dětství, genetickou zátěží, poškozením mozku před narozením nebo během porodu, po úrazu hlavy nebo prodělanou nemocí. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 212)

Na tomto místě bych se pozastavila nad inteligencí. Ve vzdělávacím procesu žáků hraje důležitou roli také styl učení. Proto zde uvádím přehlednou charakteristiku jednotlivých inteligencí podle Gardhera:

- ***Jazyková inteligence*** – žák, s dobře rozvinutou jazykovou inteligencí, má rozvinuté jazykové dovednosti a má cit pro zvuky, významy a rytmus slov. Projevuje se to například tím, že jsou pro něj důležité knihy, rozhlas, vítá konverzace a má požitek z jazyka. Dobře se učí z knih, magnetofonových nahrávek a posloucháním jiných. Jeho vyjadřování je plynulé a oplývá velkou slovní zásobou. Je zdatný ve vysvětlování a rád věci ihned zapisuje.
- ***Matematicko-logická inteligence*** – žák rozvinut matematicko-logickou inteligencí je schopen logického uvažování a je způsobilý rozlišovat matematické závislosti. Projevuje se to tím, že úkoly řadí do účelových a uspořádaných etap. Hledá vztahy mezi věcmi a jevy. K problémům a úkolům přistupuje logicky, řeší je strategicky krok po kroku. Má rád hádanky a problémové úlohy a rád je logicky vysvětluje.
- ***Vizuálně-prostorová inteligence*** – žák s dobře rozvinutou vizuálně-prostorovou inteligencí je schopen myslet v představách a obrazech. Představuje si přesně a abstraktně. Projevuje se to tím, že má smysl pro směrovou orientaci. Jeví se jako dobrý pozorovatel, protože vidí věci, které jiní nevidí. Při učení je vítanou pomůckou film, videoprogram apod. Snadno ve své práci používá mapy, tabulky a diagramy.
- ***Tělesně pohybová inteligence*** – žák s dobře rozvinutou tělesně-pohybovou inteligencí má schopnost řídit pohyb svého těla a

zacházet zručně s předměty. To se projevuje tím, že se zabývá problémy fyzicky, tzv. přikládá ruce k dílu. Vyniká v manuální práci, rád sportuje, manipuluje s tím, co se učí, či se alespoň dané věci dotýká. Lépe si pamatuje to, co dělá, než to co slyšel a viděl.

- **Existenciální inteligence** – žák s dobře rozvinutou existenciální inteligencí je citlivý a schopný zabývat se hlubokými otázkami lidské existence, jako je smysl života, otázka umírání a otázka odkud vlastně jsme. Takový žák přemýšlí nad existencí boha, dokáže v této oblasti vyjádřit svá přesvědčení. Přemýšlí o smyslu svého života a svých aktivit. Vztahuje současné dění ke svým hodnotám.

- **Hudební inteligence** – pokud je u žáka dobře rozvinuta tato inteligence, má schopnost produkovat a hodnotit rytmus, výšku a barvu zvuku. Má rád hudbu. Rád jí poslouchá a provozuje. Má smysl pro rytmus a melodii. Takový žák se snadno učí a pamatuje si básně.

- **Přírodopisná inteligence** - takto rozvinutá žák má schopnost rozpoznat a třídit rostliny, zvířata a další přírodní objekty. Rád se pohybuje v přírodě. Dokáže vnímat rozdíly mezi přírodninami. Rozpozná druhy zvířat a rostlin. Tyto poznatky si utřídí do systému.

- **Interpersonální inteligence** – žák s převažujícím tímto druhem inteligence umí rozpoznat nálady, motivace a touhy ostatních. Dokáže na ně vhodně reagovat. Snaží se pomáhat při řešení mezilidských problémů. Je citlivý k náladám a reakcím ostatních. Rád se angažuje v klubech a společenských aktivitách. Rád pracuje v týmu, diskutuje a pracuje s jinými.

- **Intrapersonální inteligence** – u žáků s tímto typem inteligence je dobrá schopnost být si vědom sám sebe a být naladěný na svá vnitřní citění, hodnoty, názory a způsob myšlení. Rád sní ve dne. Jeho představivost a fantazie je velmi rozvinutá. Věci dělá rád nezávisle na ostatních. Upřednostňuje práci samostatnou, klid a možnost přemýšlet. Uvědomuje si své pocity, myšlenky a důvod svého konání. Uvažuje pod vlivem toho, co dělá a čemu se učí.

(Hansen Čechová, 2009, str. 51-52)

## Temperament

Temperament spočívá v tom, jak každý reaguje. Jak rychle tyto reakce vznikají, jakou mají sílu, jak rychle se střídají a za jak dlouho odeznívají. Tato psychická vlastnost je vrozená a nedá se měnit. Můžeme jí pouze kultivovat a zjemňovat.

Dle temperamentu dělíme osobnosti na:

**Sangvinik** - silný, vyrovnaný, živý typ. Optimista, snadno se přizpůsobuje, pracuje v rychlém tempu, je výřečný, nekonfliktní, umí se podřídit, málo sebekritický a přehnaně odvážný.

**Flegmatik** - silný, vyrovnaný, klidný až netečný. Pracuje rovnoměrně, přátelský, v kolektivu se prosazuje, vytrvalý, jedná rychle a energicky, má rád denní řád, dobře ovladatelný ale pomalejší, nerozhodný, v práci je málo iniciativní, pracuje stereotypně, obtížně mění návyky chování a špatně snáší změny v režimu dne.

**Cholerik** - silný, nevyrovnaný, reaguje živě, vášnivě, s výraznou mimikou, pracuje rychle, samostatně, v kolektivu se prosazuje, jedná rychle a energicky. Nevýhodou jsou jeho prudké reakce, impulzivnost, netrpělivost, hněv, rychlé citové vzplanutí, agresivita a nedostatek sebeovládání.

**Melancholik** - bývá vážný, s hlubokými stálými city, svědomitě pracuje, je zodpovědný, důkladný, bojácný, v činnostech se brzy unaví, urážlivý, nedůtklivý, často trpí pocitem méněcennosti.

(Čáp, 1998, str. 89)

## Charakter

Charakter ovlivňuje naše jednání. S temperamentem je charakter úzce spjat. Velký vliv na tuto složku osobnosti má zejména výchova, ale i další společenské vlivy. Spadá sem například vztah k lidem, vytrvalost, odolnost čelit zátěži, svědomí. Pokud dostatečně nerozvíjíme volní vlastnosti dětí, nedbáme o to, aby projevily určitou vytrvalost v plnění úkolů a zdolávání překážek, dokázaly se sebekontrolovat, bude to mít fatální důsledky na jejich charakter.

Charakter je část osobnosti, která umožňuje řídit jednání člověka podle společenských, zejména morálních požadavků (Čáp, 1998, str. 94).

Spadá sem vztah k lidem, či ke skupině. To jak se projevujeme vůči ostatním, naší rodině, spolužákům, učitelům atd.

S osobností se úzce pojí také psychické procesy a stavy osobnosti. Sem patří:

### **Vnímání**

Vnímáním poznáváme to, co právě v daný okamžik přímo působí na naše smysly. Lidské vnímání je významně ovlivněno zkušeností, pamětí, myšlením, nejrůznějšími psychickými procesy a vlastnostmi. Díky tomu dochází k jeho rozvíjení. Na druhé straně však zkušenost, myšlení, city aj. mohou vést také k některým klamům a omylům ve vnímání (Čáp, 1998, str. 131). Případné poškození některého ze smyslových orgánů dochází k oslabení vnímání a to může mít velký vliv na výkon daného jedince.

### **Paměť**

Jak uvádí Čáp, díky paměti si osvojujeme zkušenosti, které si zapamatujeme, uchováme a následně si je dokážeme vybavit. Máme mnoho druhů paměti. Uvedme například krátkodobou a dlouhodobou. Z hlediska vnímání smyslů jí rozlišujeme na paměť zrakovou, sluchovou, pohybovou, čichovou. Pro pedagogy je určitě důležité znát rozdělení na mechanickou a logickou paměť. Když se něco naučíme mechanicky, dlouho jsme si učivo opakovali, ale hlouběji jsme jej nepochopili. Logickým učením jsme výrazně snížili potřebu časové dotace pro zapamatování a hlavně jsme došli k podstatě věci. Rozpoznali jsme vzájemné souvislosti. Logická paměť se déle uchovává a lépe jí využíváme v životě.

### **Představy a fantazie**

Ve škole máme často k žákům požadavek, aby si něco představili. Jde vlastně o psychický proces, který názorně zobrazuje předmět nebo děj působící v přítomném okamžiku na naše smyslové orgány (Čáp, 1998, str. 143). Pokud si něco představujeme, vycházíme ze zkušeností, či působí na představu naše fantazie. Fantazie je psychický proces, při němž se vytvářejí relativně nové představy (Čáp, 1998, str. 145).



## **Řeč**

Řeč je nedílnou součástí vyučovacího procesu nejen u učitelů, ale i žáků. Díky řeči se dorozumíváme, myslíme, působíme na druhé i na sebe samotné. Úzce souvisí s myšlením. Řeč je nástrojem myšlení. Díky ní můžeme své myšlenky sdělovat a utřídit si je. Nedílná součást pro učení se. (Čáp, 1998)

## **Myšlení**

Myšlení nám pomáhá poznat věci hlouběji, vystihnout jejich vztahy, příčiny, podstatu (Čáp, 1998, str. 153). Díky myšlení řešíme problémy. Děti potřebují při myšlení mluvit, manipulovat s předměty, kdežto dospělý již myslí vnitřně. Myšlení je potřeba rozvíjet a zdokonalovat. Toho docílíme například řešením problémů a úloh, prací i hrou, osvojováním nových poznatků a jejich promýšlením, rozvíjením řeči, četbou a následným rozhovorem o přečteném s druhým člověkem atd. (Čáp, 1998, str. 162).

## **City**

City vyjadřujeme nelibost a libost. Díky nim hodnotíme, co poznáváme a co děláme. Hodnocení vychází z našich potřeb a cílů (Čáp, 1998). City (neboli také emoce) jsou významným motivem vzdělávání. Žáci dávají za pomoci emocí najevo, zda se jim činnost líbí, či nelíbí. Tedy zda jsou nebo nejsou uspokojeny jejich potřeby. Učitel by měl žákům zadávat takové učební činnosti, kde budou prožívat zejména radost, čili pozitivní emoce.

## **Volní procesy**

Slovo vůle souhrnně označuje soubor volních procesů a volních vlastností. Jsou to psychické procesy a vlastnosti, které zajišťují dosahování cílů a řízení činnosti k nim směřující, zvláště v situacích, kdy je zapotřebí překonávat překážky (Čáp, 1998, str. 173). Volní vlastnosti a procesy neustále utváříme během života. Velký vliv na jejich formulování má výchova.

## **Psychické stavy a pozornost**

To, v jakém se nacházíme momentálním psychickém stavu, na nás má velký vliv. Pro učení je důležité znát psychické stavy, jejich vznik a působení a také bychom je měli umět ovlivnit (Čáp, 1998, str. 177). Psychický stav ovlivňuje momentální stav našeho organismu.

Pozornost je psychický stav, který zajišťuje po určitou dobu soustředění člověka na jeden jev nebo jednu činnost (Čáp, 1998, str. 181).

Pokud zajistí učitel podnětné, zajímavé výukové zázemí, bude to mít velmi pozitivní vliv na pozornost žáků. Pokud učitel zabředne do monotónní výuky, žáci přestanou mít zájem o učivo a učení, ztratí se jejich pozornost.

## **5. Individualizace a diferenciac**

Roku 1900 švédská pedagožka Ellen Keyová vydává publikaci s názvem „*Století dítěte*“. Mnoho pedagogů a odborníků na výchovu se již zabývá a pracuje na tom, aby se do centra dění dostalo dítě.

Už Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání uvádí, že bychom měli uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky. (RVP, 2007, str. 10).

Je v kompetenci učitele, aby dovedl své žáky ve stejný čas, za pomoci stejných metod k totožným poznatkům a nevyššímu rozvoji? Za pomoci individualizace a diferenciac je tato myšlenka realistická

Pokud chce učitel individualizovat výuku, je nezbytné, aby dobře znal každého svého žáka. Je tedy zapotřebí orientovat se v osobnosti.

### **5.1. Diferenciac**

Samotné slovo diferenciac pochází z latinského slova *differre* znamenající lišit se, odchylovat. Tento pojem chápeme jako roztřídování, rozlišování. Význam slova se dá vysvětlit jako rozlišování, či roztřídování.

Diferenciac podle schopností je dle pedagogického slovníku rozdělení žáků do skupin podle úrovně (intelektových) schopností na základě psychodiagnostických

testů. Může být trvalé (vnější diference) nebo přechodné, jen pro některé činnosti v rámci jedné či několika vyučovacích hodin, vyučovacích předmětů (vnitřní diference). Cílem je optimální rozvoj jedince pomocí individualizovaného přístupu. O vhodnosti, pedagogické účinnosti i etické oprávněnosti se vedou spory (vývojové opožďení některých dětí vlivem rodinného prostředí, rizika předčasné specializace žáků, omezování spolupráce rozdílně schopných jedinců apod.). (Průcha, Walterová, Mareš 2003, str. 44).

Při diferenciaci dochází k rozlišování náplně a rozsahu učeného. Jsou voleny vhodné výukové metody, které žákům nejlépe vyhovují. To zjistíme na základě diagnostiky jejich osobnosti.

Pojem diference znamená rozdělení žáků do stejnorodých čili homogenních, či nestejnorodých čili heterogenních skupin. Pod označením skupiny chápeme školy nebo třídy.

Diferenciaci můžeme třídit dvěma způsoby:

### 1.

Kasíková a Valenta (1994) dělí diferenciaci na kvalitativní a kvantitativní. Dittrich označuje jako pedagogickou a psychologickou. Toto dělení je děláno z hlediska kritériálního za pomoci žakových známek, výkonů, výsledků testů.

- **Kvalitativní (pedagogická)** je charakteristická pro respektování zálib, zájmů, osobnostních cílů, typů schopností, motivů atd.
- **Kvantitativní (psychologické)** se zaměřuje na vyčíslení dítěte v podobě výsledku IQ, výkonů, testů či známek, které je kritériem dalšího dělení (Kasíková, Valenta, 1994, str. 8).

### 2.

Další dělení diference, prováděné z hlediska organizačního, na vnější a vnitřní (Kasíková, Valenta, 1994) se zaměřuje na žakovi zájmy, sklony, osobní síle, schopnosti...

- **Vnější diferenciaci:** dělení žáků do různých typů tříd či škol (Dittrich 1992)
- **Vnitřní diferenciaci:** rozdělení žáků uvnitř třídy (Dittrich, 1992)

Dále můžeme diferenciaci chápat, z dynamického hlediska, jako tzv. statickou, která se některak nemění v průběhu výukové etapy, je stálá, trvalá a oproti tomu druhou možností je diferenciaci flexibilní, která počítá s možností změn a umožňuje flexibilitu mezi různými skupinami (Kasíková, Valenta, 1994).

Diferencovat samozřejmě nemusíme pouze žáky, ale stejně tak učivo, metody práce i pracovní tempo atd. Žáci, kteří absolvují diferencovanou výuku, se cítí být v přirozeném, nenuceném procesu a zároveň se plně rozvíjejí v rámci svých možností. Navíc diferencovaná výuka kladně ovlivňuje výsledky žáků.

Je na místě položit si otázku „*K čemu nám vůbec diferenciaci ve výuce je?*“ Pro každého učitele by asi bylo nejjednodušší vést třídu jako homogenní (stejnorodou) skupinu, které bude látku vysvětlovat jednotně, frontálně, tempo výuky bude statické, neměnné a hodnotit žáky bude tabulkově, bez rozdílu a bez individuálního přístupu. V případě, že se učitel zaměří na průměrné žáky ve třídě, stane se to, že někteří žáci budou neúspěšní, látku nebudou stíhat ani chápat a tato frustrující situace se pravděpodobně negativně promítne v přístupu žáků ke škole, ale i k dalšímu přístupu ke studiu. Zbytek žáků bude mít pocit, že výuka a učivo je až nepřiměřeně snadná a začnou se nudit, vyrušovat, stagnovat a rychle si zvyknou na snadné absolvování školní docházky. Opět dochází ke ztrátě motivace a zde i ke ztrátě jakéhokoli nadání a předpokladů. Proto je v pedagogické sféře důležité brát v potaz individuum každého žáka v naší třídě. Snažit se pro něj udělat maximum v jeho rozvoji a flexibilně reagovat na jeho schopnosti a přiměřeně je rozvíjet a stimulovat. Pro žáky je diferencovaná výuka velmi přínosná a prospěšná, kdežto pro učitele je velmi náročná nejen na přípravu, ale i organizaci. Je ale na místě. Učitel by měl mít v tomto případě roli rádce, měl by pomáhat, instruovat, pobízet, spolupracovat, hodnotit či spolehodnotit. Pokud učitel vynaloží úsilí a dá se touto těžší cestou, jeho snaha a píle se mu mnohonásobně vrátí v podobě vzdělaných, šťastných a zaujatých žáků.

Diferenciaci (zejména vnitřní) ústí v individualizaci.

## **5.2. Individualizace**

Otázka individualizace je důležitou součástí vládních vzdělávacích i sociálních politik na celém světě. Z obecného hlediska lze tento pojem představit jako jeden článek, který dopomáhá o zainteresování každého občana bez rozdílů do fungování společnosti. (Kargerová, Maňourová, Vychodil 2013 str. 4). Jednotliví občané se tedy plnohodnotně podílejí na fungování své společnosti a stávají se její nedílnou součástí. Tvoří její hodnoty. Stejně tak jako ve společnosti, tak i ve vzdělávání by měly být tyto priority shodné. Jak tedy obstát s touto myšlenkou i ve školních institucích? Pokud chceme každého žáka bez rozdílů plnohodnotně rozvíjet a uspokojovat jeho potřeby je důležitá spolupráce v širším okruhu vědních disciplín jako je speciální pedagogika, didaktika, osobnostně-sociální výchovy, školského a třídního managementu, psychologie aj. (Kargerová, Maňourová, Vychodil 2013 str. 4). Učitelé, kteří mají zájem ve své výuce uplatňovat individualizaci, by měli myslet na skutečnost, že je zapotřebí se vzdělávat interdisciplinárně. V Bílé knize se dočteme, že každý učitel by měl umět individualizovaně pracovat s celou širší dětské populací a zvládat základní postupy při koekci učebních a jiných problémů. (2001, str. 48).

### **3.2.1. Individualizovaná výuka**

*Individualizovaná výuka podle Jitky Kašové znamená: „Najít klíč k zámku pro každé dítě, školu pro všechny.“*

Ráda bych na úvod uvedla, že dříve bylo cílem dítě školou povinné tzv. přetvořit a udělat z něj dospělou osobu odpovídající navrhnuté společenské a politické šabloně. Vychovávali se statní, odolní bojovníci, vojáci, kteří bojovali za Spartu.

První, kdo se opravdu zaměřil na dětství, potřeby dětí a zároveň se snažil tyto potřeby skloubit se vzdělávací sférou, byl v 17. století Jan Amos Komenský.

Právě on byl prvním průkopníkem individualizace ve výuce. Komenského prioritou byla dodržet a respektovat dětství, dětské potřeby, které se snažil účelně skloubit se vzděláním. Další jména spojená s prvky individualizace v historickém průřezu pedagogiky jsou dále také například ve 14. /15. století Vittorino da Feltre a jeho

Dům radosti, 16. století Michele de Montaigne, 18. století Jean Jacques Rousseau, 18. /19. století Johann Heinrich Pestalozzi, 19. století Lev Nikolajevič Tolstoj<sup>1</sup>, ale i Václav Příhoda či Stanislav Velínský.

Pod tímto pojmem se skrývá výuka, která je přímo takzvaně „šitá na tělo“ každému žákovi. Jak uvádí Kasíková a Valenta (1994) - poznatky již nejsou cílem, nýbrž nástrojem jak docílit maximálního rozvoje osobnosti a díky tomu uspět v rozmanitých životních situacích. Je na místě zamyslet se nad tím, zda stejné cíle, učivo, tempo práce i výukové metody vyhovují různým dětem.

Základním krokem je stanovení základního učiva, které určuje učitel, je normou pro všechny a musí být všemi žáky zvládnuto.

V pedagogickém slovníku se přesněji individualizovaná výuka definuje jako způsob diferenciací výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciací vnitřní, obsahová a metodická, respektující individuální zvláštnosti žáku » individuální přístup (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 82).

Dle slov Skalkové (1999, s. 212) princip individualizace spočívá v tom, že práce ve škole je přizpůsobena každému žákovi na základě poznání jeho možností. Tendence realizovat v didaktice principy individualizace se objevovaly již na počátku 20. století a jsou spjaty s úsilím pedagogů reformovat stávající tradiční školu.

V dokumentu Národní program rozvoje vzdělání v ČR označovaný taktéž jako Bílá kniha (2001) je individualizace prezentována jako nedílná součást výuky. K tématu individualizace se zde uvádí: „*Proto by měl 1. stupeň základního vzdělání více než doposud respektovat přirozené potřeby žáků, individuální úroveň jejich zrání a učení a přizpůsobovat tomu učební program. Základem nové kvality 1. stupně základního vzdělání je tedy co nejkompaktnější poznání individuálních potřeb a možností každého žáka a jejich respektování jak při společném vzdělávání, tak v životě školy. Žáci by měli být formováni podle unifikovaného modelu. Každý z nich má nárok na individuální tempo, možnost chybování a nalézání, hodnocení podle individuální změny v učení i socializaci, na prostor pro individuální projev a názor, pro vzájemnou komunikaci,*

---

<sup>1</sup> Čerpáno z [www.alternativniskoly.cz](http://www.alternativniskoly.cz)

*uspokojování fyziologických potřeb, potřeb bezpečí, jistoty, citu, sounáležitosti, sebedůvěry a seberealizace.“ (Bílá kniha, 2001, str. 47).*

Nejenom dnešní pedagogika, ale i společnost vnímá každého člověka jako osobnost, individuum, které je jedinečné a neopakovatelné. Tím, jak jsme každý jiný, máme také rozdílné potřeby práce, rozdílné myšlenkové pochody a další specifika. Individuální přístup na tyto fakta myslí a reaguje na ně svými přístupy se snahou docílit maximálního rozvoje všech dětí.

Individualizovaná výuka je vlastně taková výuka, kde podporujeme společné vzdělávání žáků, ale zároveň respektujeme rozličnou úroveň jejich schopností (Krejčová, 2005). Práv k těmto rozdílným schopnostem přihlížíme při plánování, realizaci a hodnocení výchovně – vzdělávací práce (Krejčová, 2005). Žáci jsou vedeni, aby objevovali, zjišťovali, nacházeli. Kasíková a Valenta uvádějí, že v individualizovaných systémech se učí žák de facto sám.

Pod pojmem rozdílné schopnosti či lépe řečeno individuální zvláštnosti dětí řadí Krejčová a Kargerová:

- věk
- pohlaví
- potřeby
- temperament
- schopnosti (schopnosti učit se)
- styl učení
- zájmy
- rodinné prostředí
- očekávání rodiny a širší komunity
- další charakteristiky, jež vytvářejí individuální profil každého jedince

(Krejčová, Kargerová, 2003, str. 28).

V případě, že budeme respektovat tyto individuální zvláštnosti žáků, docílíme individualizace. Tím žákovi také umožníme:

- rozvíjet celou svou osobnost v jeho maximách
- rozvíjet své zájmy, navazovat na vlastní zkušenosti, předcházející dovednosti
- zažít úspěch
- získat pozitivní vztah ke vzdělání a odpovědnost za něj
- vytvářet reálný sebeobran (zdravé sebepojetí, možnost vážit si sebe samého)
- dokázat respektovat ostatní, být tolerantní k jejich odlišnostem  
(Krejčová, 2005).

V praxi toho dosahujeme za pomoci tzv. vývojově vhodných činností. Tento pojem se dělí do dvou úrovní:

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

Učitel, který do své výuky zařazuje individualizaci, musí tomu patřičně přizpůsobit učivo, využívané výukové metody, hodnocení žáků a tempo učení.

#### Učivo:

Kasíková a Valenta trefně uvádějí, že základem diferenciací učiva je „minimalizace“, což znamená vytyčit si, co obsahuje základní učivo. Žáci, kteří budou základy zvládat, mohou jej dále rozvíjet a prohlubovat, což už je chápáno jako jakýsi nadstandard, či specializace na dané téma. Učitel má za úkol předat žákům jasné a srozumitelné instrukce vzhledem k požadovanému základnímu učivu. Cílem by mělo být, aby v silách každého žáka bylo pojmout základní učivo.

#### Metody:

Při individualizaci ve výuce můžeme volit mnoho výukových metod. Je důležité, aby tyto metody měly podněcovat žákovu činnost, samostatnost, kreativitu a měly by to být metody tzv. aktivizující. Žák se seznamuje s učebními problémy a snaží se je řešit, nacházet z nich východisko a to buď samostatnou úvahou, či při skupinové diskuzi. Využívá se hojně také projektových metod. Jak uvádí pedagog Vrána „*člověku nejlépe slouží vědomosti, jichž nabyt vlastním přičiněním a vlastním úsilím.*“ Je zde kladen důraz na to, aby se žák učil samostatně, vlastním přičiněním. Učitel má zde roli pouze



nápomocnou, zajišťuje vhodné prostředí materiálně pestré, zajištěné. Materiály k výuce jsou zpracované v různých obtížnostech, gradacích. Žák může při výuce pracovat samostatně, či ve skupině. Žák je v tomto směru rozvíjen z hlediska motivace, samostatnosti, odpovědnosti, komunikace, jednání s druhými lidmi, osobního prožitku atd. (Kasíková, Valenta 1994). Je nutné ale podotknout, že při samostatné práci dochází k lepším výsledkům u žáků.

Výše zmínění autoři také uvádí, že je vhodné zavádět v individualizované výuce uplatnění tzv. učebních problémů. Učební problémy jsou vlastně životní situace. Řešení problémových situací rozvíjí jedince nejen ve smyslu vzdělávacím, ale i ve smyslu výchovném.

Dále se v individualizované výuce osvědčuje programové učení, kdy je učivo rozděleno do co možná nejmenších jednotek. Žák je instruován, jak má pracovat a plnit jednotlivé nejmenší kroky. Pokud se odebírá špatným směrem je ihned informován a vrácen na poslední správně řešený krok se snahou o nápravu. Žák tedy pracuje vlastním tempem.

Uvedme k tomuto tématu ještě projektovou metodu, která dává žákovi šanci projevit se tak, jak je to žákovi nejpřirozenější – individuálně. Opět zde pracuje žák vlastním tempem a s vlastním zaměřením.

#### Hodnocení:

Učitel by měl hodnotit zvládnutí předem jasně vymezených požadavků na výuku. Hodnocení by se mělo zaměřit na osobní pokrok konkrétního žáka, jeho pracovní nasazení, vědomosti a zájem o vzdělání. Prověřování učitel provádí ústně, testem, písemně. Při ústním zkoušení se testuje nejen samostatně, ale také se užívá skupinového, či párového zkoušení. Je na místě, aby měl žák možnost průběžné zpětné vazby o svém pokroku, či odbourání případných problémů, náprava chyb. K tomu slouží autotesty.

#### Tempo učení:

Učitel má brát v potaz tempo každého žáka. Pokud nebude respektováno individuální tempo žáka, dochází u něj ke zbytečné, leč významné stresové situaci, která

může mít velmi negativní dopad na jeho výsledky. Pokud nedochází k respektování osobního tempa žáka, nejde mluvit o individualizaci.

S nejnápadnějším důrazem na individualizované vyučování, tzv. úplnou individualizací, se můžeme setkat například Daltonským plánem či Winnetské soustavě.

### **3.2.1.1 Daltonský plán:**

Vůbec první střední školu tohoto typu založila v městě Dalton (USA) Helen Parkhurstová roku 1919. Inspiraci našla u Marie Montessori, což byla i její učitelka. Co se týče České republiky, z Daltonského plánu čerpalo inspiraci ve 30. letech 20. století několik Zlínských škol a škola Příhodova. Posléze nastala v tomto směru dlouhá pauza a opět se Daltonský plán dostal do centra dění na některých školách od roku 1996 a to ve spolupráci s Holandskými školami. v současné době u nás existuje asi 25 škol, do kterých spadají i školy střední. Z Daltonského plánu ale čerpají často pouze jeho prvky a důležitý je samozřejmě také kontext. Zda tedy platí dvojnásob, je třeba dobře vybírat. Daltonské třídy se prezentují tak, že uspořádání lavic je v souladu s potřebným pohybem žáků po třídě, umožňují také pohodlnou skupinovou, ale i samostatnou práci. Není ojedinělé, že s lavicemi se v průběhu výuky dle potřeb i manipuluje. Co se týče přímé výuky, Daltonský plán se původně vyznačoval tak, že žáci sepisovali s učitelem měsíční smlouvy o zvládnutí učiva. Právě uzavření této smlouvy mezi učitelem a žákem má vést studenty k samostatnosti, iniciativě a zejména zodpovědnosti. Samostatně, či skupinově pak pracovali v odborných pracovnách vybavených potřebnými pomůckami. Učivo, které bylo naplánováno na celý rok, mohli žáci stihnout dříve i později. Pro Daltonský plán charakteristický učební plán, který je rozložen do 10 kontraktů, které by si měl žák zvládnout osvojit do 10 měsíců. Mluvený projev byl podporován pořádáním dětských konferencím, které se vztahovaly k různým tématům. Základní myšlenky Daltonského plánu je volnost (ve smyslu učit se zacházet se svobodou, získat zodpovědnost), samostatnost (to, k čemu se sám dopracuji, si budu lépe pamatovat), spolupráce. V Daltonském plánu nefigurují tradičně známé vyučovací hodiny. Učitel má roli rádce, hodnotitele, ale nevede přímo výuku.

U nás v České republice se vyučuje pouze v tzv. Daltonských blocích např. dvakrát týdně po dvou vyučovacích hodinách (v nižších třídách méně, ve vyšších více). Blok je většinou zaměřen na procvičování a opakování látky. Samy děti si volí, kterému předmětu se budou v daném bloku věnovat a poté plní úkoly (povinné, volitelné a tzv. extra úkoly navíc) z příslušného pracovního listu. K dispozici mají literaturu a v případě nejasností a otázek se mohou radit se spolužákem. Řešení těchto úkolů bývá vyvěšeno někde ve třídě pro snadnou sebekontrolu a splnění úkolů žáci zaznamenávají na přehledné tabule, které jsou zpětnou vazbou pro učitele. Vidí tak, co vše už žák zvládl a co mu popřípadě ještě zbývá splnit. Hotové práce se nejčastěji zakládají do portfolia. Některé školy při Daltonských blocích využívají přímo uzpůsobené třídy, pro tento styl výuky, vybavené dostatečnou literaturou a didaktickými pomůckami. Zajímavostí je, že některé školy v Brně povolují svým žákům o hodinách sedět na nafukovacích míčích. Tyto míče ale musí zajistit rodiče žáků. Děti, které jsou aktivnější povahy a mají problémy s udržení pozornosti, uvolňují pohybový neklid příjemným pohupováním se na míči, co má velmi pozitivní účinek na soustředěnost a zklidnění těchto žáků.<sup>2</sup>

### **3.2.1.2. Winnetská soustava**

Dá se říci, že Winnetská soustava s jejímž fungováním a vůbec vznikem je spojeno jméno učitele a inspektora Carletona Wolseye Washburnena je vlastně propracovanější verze Daltonského plánu. Winnetskou soustavu zařazujeme do 20. let minulého století. Učivo se vyznačuje tím, že je jednotné pro všechny žáky, ale každý se jej učí sám, věnuje mu tolik času, kolik je potřebné. Žáci dostávají seznam učiva, který by měli obsáhnout do dvou let studia, když už má žák pocit, že učivo zvládá a má jej osvojené, jde na přezkoušení. V případě neúspěchu u přezkoušení, žák pracuje nadále na tom, aby se látku doučil a pouze až zvládá požadovanou látku, pokračuje do další etapy. Učivo je rozděleno do předmětů individualizujících (český jazyk, matematika...) a socializujících (všechny druhy výchov). Právě pro individualizující předměty byly sepsány učebnice, ve kterých byl vždy žákovi k dispozici obdobný příklad, který mu napomáhal přijít na obecný postup výpočtu. U Winnetské soustavy je specifické, že až

---

<sup>2</sup> Čerpáno z [www.alternativniskoly.cz](http://www.alternativniskoly.cz)

polovina vynaloženého času je věnována tvůrčí činnosti, kterou žáci vykonávají společně, za účelem socializace, spolupráce, solidarity, kooperace při práci atd.<sup>3</sup>

## **Shrnutí teoretické části**

V teoretické části diplomové práce jsem se zabývala v první kapitole tématu profesní kvalita učitele. Blíže jsem charakterizovala za pomoci odborné literatury pojem kvalita učitele a osobnostní charakteristika učitele. V této kapitole také představuji dokument Rámec profesních kvalit učitele, který je vhodnou volbou, pro sebehodnocení a hodnocení učitelů. Tyto pojmy úzce souvisejí s tématem práce. Zjednodušeně lze říci, že jaký bude učitel, taková bude i výuka. A v neposlední řadě se v první kapitole zaměřuji konkrétně na začínajícího učitele v prvních letech praxe a jeho charakteristické problémy, se kterými se často potýká.

Druhá kapitola je věnována tématu pedagogická způsobilost a učitelská kompetence. Za pomoci odborné literatury prezentuji pojem kompetence učitele a podrobněji se zaměřuji na kritéria kompetencí pro vytvoření individualizované výuky a dále taky na tendence v současném přípravném vzdělání učitelů 1. stupně ZŠ. Teoreticky jsem přiblížila pojem osobnost a její dílčí prvky jako je motivace, schopnosti se zaměřením na druhy inteligence – styly učení, rysy osobnosti, temperament, charakter, psychické procesy a stavy, vnímání, paměť, představy a fantazie, řeč, myšlení, city (emoce), volní procesy, psychické stavy a pozornost.

Poslední kapitola teoretické části této diplomové práce je zaměřena na samotný pojem diferenciaci a individualizaci. Podrobněji se věnuji tématu individualizovaná výuka a její dílčí části, které je potřeba patřičně přizpůsobit individualizaci, což je učivo, metody, hodnocení a tempo práce. Zároveň uvádím pro představu charakteristické rysy Daltonského plánu a Winnetské soustavy, což jsou přední představitelé uceleného systému, kde se prakticky uplatňuje úplná individualizace. Volila jsem tyto dva zástupce proto, že jsou významným zdrojem pro zavedení individualizace u nás. Spíše než respektování celku těchto systémů dochází k přebírání konkrétních prvků.

---

<sup>3</sup> Čerpáno z [www.alternativniskoly.cz](http://www.alternativniskoly.cz)

Teoretická část potvrdila, že individualizace je v našem školství tématem aktuálním a má pozitivní vliv na široký rozvoj jednotlivých žáků. Zároveň nám odborná literatura doložila, jak je volba individualizace ve výuce náročná pro učitele nejen, co se týče časové přípravy a pomůcek, ale učitel musí být i výborný profesionál a diagnostik, který se orientuje v osobnostní psychologii a musí pracovat se třídou jakožto zkoumanou skupinou dlouhodobě a individuálně. Na učitele jsou kladeny nároky i z hlediska neustálého interdisciplinárního vzdělávání.

## II. empirická část

### Představení tématu výzkumu

Realizovat výzkum na téma individualizace je úkol nelehký. Překážky mohou nastat v objevení vhodných respondentů. Zde se jednalo o absolventy Pedagogické fakulty Karlovy Univerzity v Praze, kteří momentálně pracují s maximální tříletou zkušeností. Jedná se tedy o začínající učitele. Problém není ani tak v tom, tento typ učitelů najít, ale získat jejich pozornost pro výzkum. Je mi jasné, že každý učitel není nadšen, když se má ještě zabývat výzkumem nějakého studenta. Učitelská profese s sebou i tak nese mnoho požadavků a nároků. Proto jsem velmi ráda, že se našlo alespoň pár takových učitelů, kteří byli ochotní se mi věnovat a nebáli se výzkum absolvovat. Přeci jen mi šlo také i o zjištění jejich vědomostí, ale zejména o sdílení jejich zkušeností, pocitů a zpětných vazeb.

Další problém v realizaci výzkumu nastane hned po překonání prvního potřebného kroku. Již máme adepty, stejně tak jsme provedli rozhovory, ale co se získanými informacemi? Jak je adekvátně zpracovat? To je dalším nelehkým úkolem výzkumníka.

Snažila jsem se navzdory nelehkým situacím výzkum realizovat a zpracovat. K dispozici jsem získala celkem osm začínajících učitelů, kteří odpovídali předem zvoleným požadavkům. Provedla jsem rozhovory. Výzkum je kvalitativní, realizován nestrukturovaným rozhovorem, který sloužil k hlubšímu zkoumání tématu.

Při volbě konečné podoby výzkumných otázek jsem brala na zřetel, jaké cílové skupiny se výzkum týká a co je cílem práce.

Doufám, že práce bude přínosná pro toto téma, jelikož je, dle mého názoru, málo odborné literatury, která by se zaměřovala přímo na samotnou individualizaci. Je paradox, že individualizace je téměř synonymem moderního pojetí vyučování a při tom je na trhu tak málo publikací, zaměřující se pouze konkrétně na toto téma. Předpokládám, že je otázkou času, kdy naši odborníci začnou vydávat knihy, které nám podrobně představí a popíší, jak správně individualizovat, čemu věnovat pozornost, kde dávat pozor na chyby atd. Doufám, že i tato práce přispěje k bližšímu hlubšímu porozumění tématu individualizace.

## **Cíl práce**

Cílem výzkumu je získat potřebné informace a zjistit, jak začínající učitelé 1. st. ZŠ individualizují výuku.

## **Výzkumné otázky**

- 1. Jak začínající učitelé dokážou individualizovat výuku v praxi?**
2. Mají absolventi PedF UK v Praze dostatečné povědomí o tématu individualizace?
3. Cítí se být absolventi PedF UK v Praze dostatečně proškoleni v tomto tématu?
4. Jak by absolventi PedF UK v Praze zefektivnili výuku primární pedagogiky, aby byla přínosnější z hlediska individualizace?
5. Jak dokážou absolventi PedF UK v Praze účelně doplnit informace o tématu individualizace v praxi? Jaké zdroje využívají pro získání a doplnění informací?
6. Co absolventi PedF UK v Praze nejvíce postrádají (z hlediska individualizace) v prvních třech letech své praxe? Co potřebují objasnit, či vědět?
7. V čem tkví případné překážky individualizovat?

## **Výzkumné metody a výběr výzkumného vzorku**

Výzkum je kvalitativního rázu. Pro hlavní výzkum byla prvotně zvolena metoda dotazníku, která po prvotní pilotáži selhala. Nebyly zjištěny podrobné důležité informace a dotazující se v tématu nedostatečně orientovali. Vzhledem k náročnosti tématu byl pro tento kvalitativní výzkum upřednostněn hloubkový nestrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, kde bylo možné přímo reagovat na vzniklé situace a díky tomu bylo možno jít více do hloubky tématu a doplňovat rozhovor o další otázky a případné možné nejasnosti si ihned ujasnit.

Výzkum jsem zahájila za pomoci tzv. pilotáže. Pilotáž jsem využila k ověření, zda jsou mé výzkumné otázky smysluplné a srozumitelné a zda dostanu potřebné

informace. Pilotáž byla realizovaná na jedné absolventce PedF UK v Praze, která má již necelou roční praxi v oboru.

Osloveno bylo celkem 12 začínajících učitelů, ale z časových důvodů se mi tři omluvili a jeden rozhovor byl veden jako pilotážní, čili jsem jeho výsledky do výzkumu nezahrnula. Výzkumný vzorek se tedy zaměřil na 8 začínajících učitelů, kteří absolvovali studium na pedagogické fakultě v Praze a jejich praxe je maximálně 3 roky, čili byl dodržen požadavek stanovený jako cíl práce. S těmito pedagogiky jsem vedla individuální hloubkový rozhovor, který se opíral o předem připravený diskusní plán, který je součástí této práce jako Příloha č. 1.

Rozhovor byl veden podle předem připraveného schématu otázek, které sloužily k dodržení získání základních, nezbytných informací k tématu. Tyto otázky byly dále doplněny dle potřeby a situace o další. Celý rozhovor byl audiovizuálně zaznamenáván a zároveň i písemně evidován.

Všech 8 učitelů jsem viděla vést výuku. S oslovenými učiteli se znám a tudíž jsem pro ně nebyla cizí osobou. Tento fakt mi určitě velmi napomohl při navození důvěrné, diskrétní a neformální atmosféry při rozhovoru. Nejenom dle mého názoru, ale i z pohledu jejich zaměstnavatelů – ředitelů školy, jsou to učitelé s velmi dobrou pověstí. Mnozí z nich vynikají svou kreativitou a schopností vyrábět různé efektivní pomůcky pro výuku, získat si kolektiv, zaujmout děti ve výuce, experimentovat, být kreativní a navodit příjemnou atmosféru ve třídě.

Cílem tohoto výzkumu je proniknutí do hloubky daného tématu. Zjištění jaké mají začínající učitelé postoje, znalosti, dovednosti, zkušenosti, popřípadě překážky ve své praxi uplatnit individualizaci. Z těchto důvodů jsem se přiklonila k metodě nestrukturovaného rozhovoru, která mi zajišťovala osobní kontakt s respondenty a možnost flexibilně reagovat na vzniklé situace v rozhovoru, ihned se doptat další položenou otázkou a rozšířit tak uvedené otázky o další podněty, či v případě nejasností jak chápat položenou otázku si tuto situaci ihned vysvětlit.

Výzkumná část obsahuje vypracovanou studii odpovídající na výzkumné otázky. Díky těmto odpovědím dochází k naplňování a strukturování stanovených cílů této práce. Tato studie vychází ze zkušeností, názorů, očekávání, postřehů a postojů



začínajících učitelů, jakožto absolventů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze s praxí do 3 let.

## **Rozhovor**

U metody rozhovoru neboli interview jde o shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v přímé verbální komunikaci výzkumníka s respondentem. Velkou předností této metody v porovnání s jinými je navázání osobního kontaktu s respondenty, kdy máme možnost proniknout blíže do jeho motivů a postojů. (Chráška, 2007).

Metodu rozhovoru (interview) dělíme dle řízenosti na:

- Strukturované
- Polostrukturované
- Nestrukturované

Další rozlišení této metody je z hlediska počtu zúčastněných osob:

- Skupinový rozhovor
- Individuální rozhovor

Využita byla metoda nestrukturovaného rozhovoru. Tento typ rozhovoru se více přibližuje komunikaci mezi lidmi. Tazatel musí mít ujasněno, jaké potřebuje získat z rozhovoru informace a držet se této myšlenky, je v jeho kompetenci se kdykoliv vracet k předešlým získaným informacím a v případě potřeby na ně dále navázat. Jak budou otázky položeny a v jakém pořadí je v rukou tazatele. Výhoda této metody spočívá ve snadnějším navázání kontaktu s respondentem, což může mít pozitivní vliv na jeho přirozenost, upřímnost a projevení jeho osobního názoru. Nevýhody spočívají v tom, že každý z respondentů nemá možnost odpovídat za totožných podmínek. Tento typ metody neposkytuje výzkumníkovi přímo kvantitativně zpracovatelný materiál. Čili jeho vyhodnocení je složitější. (Chráška, 2007)

Nejdůležitější pravidla pro realizaci rozhovoru:

- Volba vhodné situace spočívající v dostatečném časovém prostoru, bez rušivých elementů
- Rozhovor zahajujeme obecnějšími otázkami uvádějící respondenta do problematiky
- Čelit působení psychologických faktorů
- Navázat důvěryhodný kontakt s respondentem (raport) a zaujmout ho pro daný výzkum
- Vést přesný záznam rozhovoru

(Chráska, 2007)

### **Přípravná fáze rozhovoru**

V přípravné fázi rozhovoru jsem sestavila osnovu rozhovoru zaměřenou na začínající učitele jakožto absolventy PedF UK v Praze. Otázky jsem odvozovala od výzkumného cíle této práce. Dotazovaní učitelé byly seznámeni pouze s tématem rozhovoru, ale nikoliv s obsahem předem připravených otázek. Chtěla jsem tak zamezit neobjektivnosti získaných informací. Nebylo cílem, aby si učitelé vyhledali potřebné informace pouze za účelem správného zodpovězení otázek. Cílem bylo objektivně mapovat, jak na tom začínající učitelé opravdu jsou. Konkrétní otázky jsou součástí práce v sekci přílohy.

### **Přehled tematických okruhů otázek, které byly náplní rozhovoru:**

- Charakterizace pojmu individualizace
- Studium na PedF UK v Praze a výuka z hlediska individualizace
- Individualizace v praxi
- Možné nedostatky v oblasti individualizace a jejich řešení, kompenzace
- Skutečnosti, které znesnadňují vést individualizovanou výuku

### **Sběr dat**

Sběr dat probíhal v rozmezí ledna a února 2015 v domovských školách jednotlivých učitelů.

### **Průběh rozhovoru**

Jak již bylo řečeno, rozhovory probíhaly na půdě domovské školy každého z vybraných učitelů. Konkrétně v jejich kmenových třídách a to buď v lavicích žáků anebo v kabinetech učitelů. Vždy byl přítomen pouze dotazovaný učitel a dbala jsem, aby v průběhu rozhovoru nikdo nenarušoval atmosféru, a také jsem dotazované ujistila o dodržení naprosté anonymity. Jak už bylo řečeno, rozhovory byly vedeny dle předem připraveného diskusního plánu a každý z rozhovorů trval zhruba okolo 20 minut. Se souhlasem dotazovaných jsem si pořídila z těchto rozhovorů i zvukové záznamy. Následně byly rozhovory přepsány a analyzovány. Dotazovaní učitelé neměli k dispozici obsah nestrukturovaného rozhovoru. Jedinou informací, kterou jsem jim poskytla, bylo téma rozhovoru.

### **Charakteristika dotazovaných učitelů**

Celkem bylo dotazováno 8 začínajících učitelů. V tabulce uvádím jednotlivé zúčastněné učitele výzkumu, které označuji pod obecným názvem učitel a pořadové číslo z důvodu zachování jejich absolutní anonymity. I když byli voleni začínající učitelé absolvující vysokoškolské studium na PedF UK v Praze s maximální praxí do 3 let od ukončení studia, je mezi učiteli i tak patrný rozdíl. Učitelé mají různou délku praxe. Každý další rok je určitě přínosný. Ročníky, ve kterých působí, se v tomto případě pohybují od 2. do 5. třídy a každý z učitelů působí na jiné domovské škole v jiné obci. Jedna z dotazovaných učitelek působí na vesnické základní škole, kterou ale navštěvuje zhruba 400 dětí. Tyto faktory mohou mít velký vliv na výpovědi dotazovaných učitel. Z tohoto důvodu zde uvádím tabulku charakterizující jednotlivé účastníky výzkumu. Respektuji jejich anonymitu, a proto neudávám jejich jména ani školu, na které působí. Jediné, co mají dotazovaní společné a nebylo to podmínkou výzkumu je, že se jedná ve všech případech o ženy – učitelky.

### **Tabulka č. 1 charakteristické znaky dotazovaných učitelů**

UČITEL	DÉLKA PRAXE	TŘÍDA	POČET DĚTÍ VE TŘÍDĚ
1.	1 rok	4.	19
2.	1 rok	4.	28
3.	1 rok	3.	30
4.	1 rok	3.	24
5.	2 roky	3.	18
6.	2 roky	5.	22
7.	2 roky	5.	28
8.	3 roky	2.	30

## Způsob zpracování dat

Uskutečněné rozhovory jsem zpracovala jednotlivě do písemné podoby, za účelem jejich lepší přehlednosti. Posléze jsem rozhovory třídila do různých významových kategorií a podkategorií. Zanalyzované odpovědi jsem shrnula a v případě potřeby i doplnila o potřebnou přesnou, neupravenou citaci. Pokud se vyskytly v průběhu zpracování rozhovorů nějaké nejasnosti, nedostatky, či bych ještě měla otázku pro doplnění úplné informace, zpětně jsem měla možnost se učitelů doptat.

## Výsledky šetření

### Analýza rozhovorů

#### **Individualizujete svou výuku? Popřípadě jakým způsobem?**

Všeobecně lze říci, že každý z dotazovaných začínajících učitelů má snahu ve své výuce mít alespoň prvky individualizace. Toto téma jim není cizí a ztotožňují se s ním. Každý ze začínajících učitelů měl snahu zmapovat si své žáky, diagnostikovat je. Zjistit charakteristické rysy a pracovat s nimi na základě jejich individuálních schopností a dovedností a ty potřebně rozvíjet. Jedna z dotazovaných učitelek poznávala svůj kolektiv nejlépe a nejpřirozeněji o hodinách dramatické výchovy, což byla její specializace při studiu. „*Při relaxaci jsem si výborně zmapovala, jak jednotlivé děti*

*dokážou udržet pozornost a zklidnit se...ale vlastně kdykoliv lze děti pozorovat. Vždycky, když s dětmi pracuju, začnou se přirozeně projevat a to je pro mě nejcennější. Vidím, jak si jednotliví žáci vedou a na tom můžu stavět.”* Dotazovaní ve všech případech uváděli znalost schopností dítěte. Také byl často zmíněn temperament dětí. *„vím, které mám dítě pomalé a které je naopak takový ten rychlík, co potřebuje více práce. Zabavit, aby nezlobil a aby nám to k něčemu bylo.”*

Dotazovaní učitelé berou v potaz posun žáka v průběhu školního roku a tomu přizpůsobují i hodnocení. Jak žák zvládá plnit vzdělávací plány, učitelé posuzují nejen za pomoci již zmíněného pozorování, ale využívají také portfolia, či různé podobné evidence o žákovi. *„vedeme si portfolio, je to docela dost práce, ale navázala jsem na zavedenou věc od minulé paní učitelky třídní, po které jsem převzala tuhle třídu, takže v tom pokračuju.”* Od jiné učitelky se dostalo zase rozdílného náhledu na věc - *„nezaváděla jsem portfolio. Sice o tý možnosti vím a znám ji, ale přijde mi to moc pracný. Už tak mám papírování až nad hlavu. Vedu si pro svou potřebu poznámky do extra zavedeného sešitku. Myslím, že účel to splňuje a ušetřím čas.”*

Učitelé shodně uváděli, že jim jde také o maximální rozvoj žáků. Dosahují ho za pomoci zjištění úrovně znalosti dětí, dbají na zvládnutí základního učiva každým dítětem s tím, že pak lze znalosti popřípadě rozvíjet nadstandardně. *„Potřebuju, aby všichni měli stejný základ. Musíme na něčem stavět, a když nám to nejde, musíme opakovat, opakovat, opakovat, dokud se nám to nepovede.”* učitelé se snaží také eliminovat možné zjištěné obtíže žáků. *„S jedním žákem nám nefungovalo číst za pomoci genetické metody. Proto jsem v jeho případě přešla k analyticko-syntetické metodě.”* Učitelé shodně uvádí, že dbají o rozvíjení schopností dětí. Byla také velmi často uvedena potřeba neustálého pozorování žáků.

Pokud dochází k individualizaci přímo ve výuce, tak zejména za pomoci různých výukových metod. Často se shodně objevovaly metody známé pod RWCT, motivační hry, sebehodnocení žáků i hodnocení se navzájem, žák v pozici rádce/učitele. Dále se každý z učitelů snaží zohledňovat schopnosti konkrétního žáka tím, že například žák dostává individuálně potřebný čas na vypracování úkolu. Jsou využity také gradované úlohy, či se upravují pracovní listy. Sami někteří dotazovaní učitelé uvádí, že vyrábí pomůcky, kterými se snaží žákům výuku zjednodušit a udělat hravou, zábavnou, zajímavější. *„třeba si konkrétně vzpomínám, že jsem děti nemohla naučit pádové*

*otázky. Někde jsem tenkrát sehnala takovou písničku, kde se vlastně text skládá z těch otázek a hned si to celá třída zapamatovala a ještě ke všemu si to pořád zpívali."*

Učitelé se snaží udělat učení zábavnější a příjemnějším. Ozvláštnit ho pořádáním různých projektových dní, exkurzemi, či výlety, které směřují k probíranému tématu a umožňují dětem vidět učené v praxi, vedou také diskuze s dětmi.

**Zmíněné bych shrnula asi tak, že začínající učitelé mají povědomí o pojmu individualizace ve výuce a umí uplatňovat individualizaci i ve své praxi. Prvotně dochází k diagnostice jednotlivých žáků z hlediska temperamentu a jejich schopností. Schopnosti žáků mají snahu také individuálně hodnotit. Snaží se o maximální rozvoj dětí. Maximálního rozvoje dotazovaní dosahují, za pomoci vhodně zvolených metod, upravují potřebný čas na práci, nabízí efektivní pomůcky a materiály, v případě, že žák zvládá základní učivo, snaží se u dětí eliminovat možné obtíže a na druhou stranu mají za cíl rozvíjet efektivně jejich schopnosti. Zde vidíme shodné prvky s tím, co je uvedeno v teoretické části práce.**

### **Dokážou začínající učitelé svými slovy vysvětlit pojem individualizace?**

Jednoznačně se dá odpovědět, že ano. Začínající učitelé mají povědomí o tématu. V každém případě jsme se v rozhovoru dobrali nějaké správné charakteristiky tohoto pojmu i v případě, že respondenti projevili nejistotu a zaváhání, zda tématu správně rozumí. Pouze v jednom případě došlo k prvotní záměně s individuálním přístupem, ale na dotaz jaký vidí učitelka rozdíl mezi individualizovanou výukou a individuálním přístupem, jsme nastalou situaci objasnili a vysvětlili jsme si, na co se položená otázka původně zaměřovala.

Ve všech případech byla zmíněna potřeba zmapování každého žáka učitelem. Dále se ve většině případů objevovalo různým způsobem řečeno to, že každý žák je jiný a nedílnou součástí je ho tak respektovat i při výuce.

**Výsledná odpověď pramenící z analýzy jednotlivých rozhovorů je tedy kladná. Učitelé mají povědomí o individualizaci a dokážou charakterizovat alespoň hlavní prvky individualizace. Co vše spadá do individualizace výuky a je její nedílnou**

součástí, neuvedl ani jeden z dotazovaných učitelů. Všichni učitelé uvedli jako zásadní volbu vhodných vyučovacích metod a několikrát se objevila i potřeba dostatečného času na práci – tedy přizpůsobení tempa práce a přizpůsobení hodnocení. Co se týče učiva, zde si již respondenti nebyli jisti. Uváděli, že je asi potřeba upravit vhodně učivo, ale již nevěděli, jak.

### **Cítí se být absolventi PedF UK v Praze dostatečně vzděláni v tématu individualizace?**

Z vedených rozhovorů se dá shrnout, že začínající učitelé cítí nejistotu až zmatenost, co vše se skýtá za pojmem individualizace. Dle jejich názoru v podstatě ani nelze dostatečně připravit na vedení individualizace v praxi. Je to do jisté míry v rukou samotných pedagogů.

*„Protože mám tak trochu zmatek v tom, co se vlastně všechno pod pojmem individualizace myslí, tak úplně neumím odpovědět na otázku. Jestli to myslíš tak, jestli jsem dostala přehled o různých metodách učení, který můžu ve výuce využít, tak řeknu, že ano. Ale jestli máš na mysli rovinu komunikační, jakože učitel versus žák, tak to snad ani nejde naučit. Přístup k žákům a dovednost individualizovat výuku získá každý učitel, podle mého názoru, praxí.“*

**Výraznou nejistotu pocítí respondenti z hlediska jak, podle čeho stanovit minimum učiva – tzv. základ učiva. I v odborné literatuře je toto téma spjato se shodnými otázkami.**

### **Jak by absolventi PedF UK v Praze zefektivnili výuku primární pedagogiky, aby byla z hlediska individualizace přínosnější? Co bylo naopak přínosné?**

Jednoznačně dotazovaní uvedli, díky navýšení praxe při studiu. Také bylo zmíněno, že by absolventi uvítali řešení konkrétních pedagogických situací v učebním procesu. *„některé kurzy by se mohly zaměřit přímo na řešení konkrétních situací, co nastávají při výuce. Myslím tím využití videí nebo nějakého textu.“*

Při studiu byla pro dotazované velmi přínosná matematika profesora Hejného a přímo i seminář *Didaktika matematiky*, kde se rozebíraly konkrétní problémové úlohy z pozice žáka, gradované úlohy. Často uváděný byl také PhDr. Hausenblas a jeho semináře, či praxe. Přínosným seminářem byl také *Žák cizinec, kurz RWCT a semináře dramatické výchovy*.

**Respondenti vidí velký přínos pro nástup do pracovního procesu v praxích, které absolvovali po dobu studia. Uvítali by, kdyby některé praxe byly i dlouhodobější, zaměřené na konkrétní třídu a učitele. Je otázkou, zda by se vůbec našla možnost tuto představu realizovat, protože by to určitě znamenalo velké zatížení daného učitele a třídy.**

Výuku by podle dotazovaných zefektivnilo i použití různých záznamů (videa, texty...) z praxe a jejich následný rozbor, diskuze k dané situaci.

### **Kde hledají dotazovaní potřebné informace o individualizaci?**

Ve většině případů v rozhovoru padlo vyhledání kurzu. Někteří učitelé dbali na podmínku, aby byl kurz akreditován MŠMT: „hledala bych pomoc například u ÚVP, jestli pořádají kurzy pro učitele pod MŠMT“. Na druhém místě byla uvedena odborná literatura. Uvádění byli i zavádějící učitelé, ale ne ve všech případech byl zavádějící učitel aktivní a nápomocný začínajícímu učiteli: „sice mi byl přidělena zavádějící učitelka, ale nikdy mi s ničím nepomohla. Ještě, že mám v paralelní třídě zkušenou šikovnou kolegyni, za kterou vím, že můžu jít.“ Nejedná se o pravidlo: „Mám skvělou zavádějící učitelku. Sice nevím, jestli bych se od ní dozvěděla vše potřebné, ale určitě by mi poradila.“

**Odpověď lze shrnout do několika bodů. Informace čerpají z odborné literatury, na hospitacích, konzultací s kolegy popřípadě přímo se zavádějícím učitelem a v neposlední řadě absolvováním vzdělávacích kurzů zaměřených na toho téma.**

### **V čem vidí začínající učitelé možné překážky individualizovat výuku?**



Začínající učitelé pocítují velké překážky v možnosti individualizovat výuku v přeplněných třídách, kde jsou často přítomni žáci jak se specifickými poruchami učení, žáci sociálně slabí tak i žáci extrémně nadaní a není možnost mít stále asistenta ve třídě.

Objevil se postoj, že individualizaci značně znemožňuje struktura kolektivu třídy – „...třída má 30 žáků, z toho 10 má poruchu učení, 5 poruchu pozornosti a 5 je extrémně nadaných...“ daná učitelka dodává, že nemá možnost asistenta pedagoga, který by alespoň navštěvoval párkrát do týdne třídu, ale to už zabíháme do jiné otázky.

*„Jak poznám, že se jedná o dostatečnou individualizaci? Kdo má to rozhodující slovo?“* učitelé projeví i značnou beznaděj v tomto tématu. *„Popravdě řečeno, jsem ráda, že stíhám to, co mám. Ráda bych individualizovala výuku, ale zatím se na to rozhodně nectím. Občas si přijdu spíš jako sekretářka, než učitelka.“*

**Překážky vidí začínající učitelé v přeplněných třídách, kde ještě navíc jsou přítomni žáci se specifickými poruchami učení. Učitelé mají v těchto případech potřebu mít ve třídě asistenta, což není vždy v možnostech školy. Další překážka tkví v pocitech učitelů, že jsou zahlceni administrativní prací a nemají dostatek potřebného času věnovat se patřičnému zefektivnění své výuky.**

## **Závěr**

Tato diplomová práce se zaměřuje na kompetence začínajících učitelů individualizovat výuku na 1. stupni ZŠ.

Individualizace ve výuce spočívá v tom, že výuka se přizpůsobuje individuálním zvláštěnostem dětí. Žáci jsou tedy vzděláváni společně, učitel vychází z poznání jejich možností s cílem o maximální rozvoj každého z nich.

Cílem této diplomové práce bylo získat informace a zjistit, z pohledu začínajících učitelů, jak individualizují výuku na 1. stupni základních škol.

V teoretické část práce vycházím z odborné literatury, článků a internetových zdrojů, která se týkají tématu práce. Zahrnuje kvalitu učitele s bližším přiblížením začínajícího učitele, kompetence učitele, dále se zabývám přípravným vzděláním učitelů

1. stupně ZŠ. Také je věnována pozornost osobnosti. V poslední části se zaměřuji přímo na samotnou diferenciaci a individualizaci.

V empirické části jsem se snažila odpovědět na výzkumné otázky:

1. Jak začínající učitelé dokážou individualizovat výuku v praxi?
2. Mají absolventi PedF UK v Praze dostatečné povědomí o tématu individualizace?
3. Cítí se být absolventi PedF UK v Praze dostatečně proškoleni v tomto tématu?
4. Jak by absolventi PedF UK v Praze zefektivnili výuku primární pedagogiky, aby byla přínosnější z hlediska individualizace?
5. Jak dokážou absolventi PedF UK v Praze účelně doplnit informace o tématu individualizace v praxi? Jaké zdroje využívají pro získání a doplnění informací?
6. Co absolventi PedF UK v Praze nejvíce postrádají (z hlediska individualizace) v prvních třech letech své praxe? Co potřebují objasnit, či vědět?
7. V čem tkví případné překážky individualizovat?

Odpovědi byly získány na základě provedeného kvalitativního výzkumu. Byla využita metoda nestrukturovaného rozhovoru, který byl proveden se začínajícími učiteli, absolventy PedF UK v Praze, kteří měli praxi do tří let. Následně byly tyto provedené rozhovory podrobeny analýze a zpracovány.

Učitelé vnímají individualizaci ve výuce jako důležitou, leč složitou. Smysl individualizace spatřují v maximálním rozvoji každého žáka, přizpůsobení se jeho možnostem a schopnostem. K tomu, aby učitelé mohli individualizovat výuku, nejdříve potřebují podrobně znát každého žáka. Vědět, co od něj můžou očekávat a co po něm mohou vyžadovat.

Individualizaci v praxi provádí začínající učitelé zejména za pomoci volby vhodných výukových metod. Střídají práce skupinové a samostatné. Pro žáky připravují projektové dny, exkurze, či vzdělávací výlety. Také přikládají velký význam v tom, aby žáci dostali dostatek času pro svou práci. Snaží se zajistit žákům také dostatek pomůcek a vhodných materiálů. Složitost vést individualizovanou výuku spatřují začínající učitelé zejména v maximálním naplnění kapacity tříd, kde v mnoha případech je mnoho dětí nejen se speciálními poruchami učení a ne vždy je tu možnost využít pomoci asistenta.

Dále jsem se ve výzkumu zabývala přímo začínajícími učiteli, coby absolventy PedF UK v Praze. Tito učitelé mají povědomí o pojmu individualizace. Snaží se uplatňovat alespoň prvky individualizace ve své praxi.

Dalo by se shrnout, že se cítí být připraveni na praxi z tohoto hlediska a vnímají potřebu, že další pokroky v tomto směru jsou již na nich samotných.

Výuku na fakultě berou jako přínosnou a pestrou. Pokud by ale mohli přispět ke zkvalitnění výukového systému se zaměřením na individualizaci, jednoznačně by ocenili navýšení praxe. Také se často přiklání k zavedení rozboru videí z praxe a různých textů.

Potřebné informace pro sebevzdělání získávají zejména díky absolvování různých kurzů k tématu, studiím odborné literatury, konzultací s kolegy, potažmo přímo se zavádějícím učitelem a také hospitacemi na hodinách u zkušených kolegů.

Doufám, že práce bude přínosná nejen pro učitele, ale také pro fakultu samotnou.

Sama za sebe mohu říci, že mě práce určitě obohatila jak v teoretické rovině, tak i praktické. Setkala jsem se s učiteli, kteří právě prožívají start své kariéry. Podělili se o své zkušenosti, vědomosti, náhledy, názory a postřehy.

Individualizace znamená pro učitele obrovskou zátěž. Nejen na přípravu výuky, ale zejména na její realizaci. Učitel musí mít přehled a být interdisciplinárně vzdělán. Je zapotřebí, aby byl dobrý diagnostik. Uplatňovat ve své výuce individualizaci má ale rozhodně smysl. Odměnou jsou žáci spokojení, maximálně rozvinutí, s pozitivním přístupem ke vzdělání. To vše je připravuje do života.

## Seznam literatury

Čáp, Jan. *Psychologie: obecná psychologie pro střední pedagogické školy*. Praha: H&H, 1998. ISBN 80-86022-36-6.

DITTRICH, P. *Individualizace a diferenciacce ve vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-211-0099-0.

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara, *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009, 117 s. ISBN 978-80-7367-388-8.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Diverzita a diferenciacce v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011, 348 s. ISBN 978-80-246-1911-8.

KASÍKOVÁ, Hana a VALENTA, Josef. *Reformu dělá učitel aneb diferenciacce, individualizace, kooperace ve vyučování*. 1. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994, 56 s. ISBN 80-901660-0-8.

KREJČOVÁ, Věra. *Aktuální témata výchovy ve škole*. Hradec Králové: 2005. Gaudeamus, 93 s. ISBN 93-7041-391-3.

KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana. *Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. 228 s. ISBN 80-7178-695-0.

SKALKOVÁ, Jarmila, *Obecná didaktika*, Praha: ISV, 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.

SPILKOVÁ, Vladimíra, *Proměny primárního vzdělávání v ČR*, Praha: Portál 2005. 311 s.

SPILKOVÁ, Vladimíra a Helena HEJLOVÁ. *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj pro roce 1989 a perspektivy : výzkumný záměr : učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, 392 s. ISBN 978-80-7290-486-0.

SPILKOVÁ, Vladimíra, *Změny v pojetí učitelské profese (s důrazem na učitelství primární školy)*. In HAVLÍN, Radomír; KOŤA, Jaroslav; SPILKOVÁ, Vladimíra. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : PedF UK, 1998. 146 s.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

Rámcový vzdělávací program, VÚP Praha, 2007, 126 s.

PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

JARGEROVÁ, Jana, MAŇOUROVÁ Zuzana, Vychodil Jan, *Individualizace ve výuce. Steb by step ČR*, 2013, 99 s.

SPILKOVÁ, Vladimíra a HEJLOVÁ, Helena. *Příprava učitelů pro primární a neprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku*. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, 2010, 392 s., ISBN 978-80-7290-486-0.

SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard: výzkumný záměr: učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, 257 s. ISBN 978-80-7290-496-9 .

## Časopisy:

SLAVÍK, Jan; SIŇOR S. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43, 1993, č.2,s. 155-164

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, 76 s. ISBN 978-807-2903-252.

## Hypertextové odkazy:

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha, 2001. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z [file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/DPTX\\_2011\\_1\\_11410\\_0\\_257890\\_0\\_118654%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/DPTX_2011_1_11410_0_257890_0_118654%20(5).pdf)

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Rozhovor o přípravě učitelů a současných studentech učitelství*. RVP metodický portál, 14. 8. 2008. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/S/2548/S-VLADIMIROU-SPILKOVOU-O-PRIPRAVE-UCITELU-A-SOUCASNYCH-STUDENTECH-UCITELSTVI----1-CAST.html/>

TOMKOVÁ, Anna, SPILKOVÁ, Vladimíra, PÍŠOVÁ, Michaela, MAZÁČOVÁ, Nataša, KRČMÁŘOVÁ, Tereza, KOSTKOVÁ, Klára, KARGEROVÁ, Jana. *Rámeček profesních kvalit učitele; hodnotící a sebehodnotící arch*, 2012, 44 s. ISBN: 978-80-

[http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/08\\_Ramec\\_profesnich\\_kvalit\\_ucitele.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf)

<http://www.alternativniskoly.cz/>

## Seznam příloh

### Příloha č. 1 struktura rozhovoru

1. Vysvětlíte vlastními slovy, co je individualizace ve výuce
2. Vzpomenete si, jaké kurzy na PedF UK v Praze vám poskytly informace o individualizaci ve výuce? Uveďte je.
3. Jsou tyto informace pro vás důležité? Poskytla vám fakulta dostatek těchto informací o individualizaci ve výuce?
4. Individualizujete svou výuku? Pokud ano, tak jakým způsobem?
5. Máte dojem, že jste dostatečně proškoleni v tomto tématu? Pokud ne, kde byste hledali pomoc?  
(v případě záporné odpovědi je položena následující otázka)
6. Co vám nedostatečná orientace v tématu individualizace ve vaší praxi znemožňuje?
7. Co teď v praxi z toho hlediska nejvíce postrádáte, co potřebujete objasnit, vědět?