

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Začínající učitel v 1. třídě ZŠ s různorodými žáky

Beginning teacher with diverse pupils in 1 st grade of the primary school

Lenka Sedláková

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph. D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Začínající učitel v 1. třídě ZŠ s různorodými žáky* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 11. července 2024

.....

Lenka Sedláková

Poděkování

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce, paní PhDr. Heleně Hejlové, Ph. D. za odborné vedení práce a podnětné připomínky. Dále bych chtěla poděkovat všem, kteří se podíleli na mé cestě k učitelské profesi a kteří mě i nadále na této cestě podporují.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem začínajícího učitele při práci s různorodými žáky v 1. ročníku základní školy. Cílem diplomové práce je selekce a zavedení efektivních způsobů diferenciací ve výuce českého jazyka a matematiky v 1. ročníku základní školy.

Práce se skládá z vysvětlení teoretických východisek dané problematiky a akčního výzkumu. Teoretická část diplomové práce je zaměřena na začínajícího učitele a specifika prvních let adaptačního procesu, dále na popis konceptu inkluzivního vzdělávání s širším zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, charakteristiku mladšího školního věku a představení možných způsobů diferenciací ve výuce a výukových metod.

Empirická část diplomové práce se skládá z metodologie výzkumu a prezentace výsledků vlastního kvalitativního výzkumu, který je tvořen ze dvou částí – první část uplatňuje přístup akčního výzkumu s použitou metodou pozorování, videonahrávek a pedagogického deníku a druhá část je zaměřena na metodu dotazování, přičemž technikou sběru dat byl rozhovor. Realizace akčního výzkumu proběhla v 1. třídě na základní škole v Praze, rozhovory byly provedeny s učiteli ve Středočeském kraji. Cílem akčního výzkumu byla selekce a zavedení efektivních způsobů diferenciací ve výuce českého jazyka a matematiky v 1. ročníku základní školy. Cílem rozhovorů bylo zjistit účinné strategie, metody a formy práce, které učitelé ve výuce využívají, a to jak začínající, tak zkušení. Na základě výsledků kvalitativního výzkumu jsou uvedena konkrétní doporučení při práci s různorodými žáky, přičemž využívání různých metod a forem výuky se ukázalo jako efektivní strategie.

KLÍČOVÁ SLOVA

začínající učitel, inkluzivní vzdělávání, různorodí žáci, první třída, diferenciací, rozvíjení pedagogických dovedností, akční výzkum

ABSTRACT

This diploma thesis addresses the topic of beginning teachers working with diverse students in the first grade of elementary school. The primary objective of this thesis is the selection and implementation of effective principles of differentiation in the teaching of the Czech language and Mathematics for first-grade students.

The thesis consists of an explanation of the theoretical foundations of the issue and presentation the results of an action research study. The theoretical part is focused on beginning teachers and the specific challenges of their initial years of the adapting process. It also describes the concept of inclusive education with broader focus on students with specific educational requirements, characteristics of younger school age and presentation of possible methods for differentiation in class and teaching methods.

The empirical part of the thesis includes the research methodology and presentation of the action research study results, divided into two parts. The first part applies approach of action research study using method of observation, video recordings and pedagogical journal. The second part is focused on the survey method, with interviews used as the data collection technique. The action research study was realized in first class grade at an elementary school in Prague, with interviews carried out with teachers from Central Bohemian Region. The purpose of the action research study was to select and implement effective differentiation methods in the teaching of Czech language and Mathematics in first class grade of an elementary school. The goal of the interviews was to identify effective strategies, methods and forms of work used by both beginning and experienced teachers. Based on the results of action research study, the recommendations for working with diverse students were provided, with using different methods and forms of work as an effective strategy.

KEYWORDS

beginning teacher, inclusive education, diverse students, first class, differentiation, development of teaching skills, action research study

Obsah

ÚVOD.....	8
1 PROFESE UČITELE.....	10
1.1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL.....	10
1.2 TYPICKÉ PROBLÉMY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE.....	11
1.2.1 <i>Organizační činnost</i>	12
1.2.2 <i>Sociální činnost</i>	13
1.2.3 <i>Zátěž v učitelské profesi</i>	13
1.2.4 <i>Časová náročnost</i>	14
1.2.5 <i>Materiální vybavení</i>	14
1.2.6 <i>Autorita učitele</i>	15
1.2.7 <i>Kázeňské problémy</i>	15
1.3 KOMPETENCE UČITELE.....	16
1.4 TŘÍDNÍ UČITEL.....	18
1.4.1 <i>Učitel 1. třídy</i>	19
1.5 UČITEL JAKO ČLEN TÝMU.....	19
1.6 UVÁDĚJÍCÍ UČITEL.....	20
2 KONCEPT INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
2.1 PRINCIPY A CÍLE.....	22
2.2 VÝVOJ A PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE.....	23
2.3 INKLUZE V KONTEXTU 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	24
2.4 DIVERZITA ŽÁKŮ.....	26
2.5 ŠKOLSKÝ PORADENSKÝ SYSTÉM A PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ.....	27
2.6 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	28
2.6.1 <i>Specifické poruchy učení</i>	29
2.6.2 <i>Sociálně znevýhodněný žák</i>	29
2.6.3 <i>Žáci z jiných kulturních a životních podmínek</i>	30
2.6.4 <i>Žáci s odlišným mateřským jazykem</i>	31
2.6.5 <i>Nadaní a mimořádně nadaní žáci</i>	32
3 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....	33
3.1 SPECIFIKA 1. TŘÍDY.....	34
3.2 ADAPTACE NA ŠKOLNÍ DOCHÁZKU.....	35
3.3 PRÁCE S PRAVIDLY.....	36

3.4	MOTIVACE K UČENÍ.....	36
4	DIDAKTICKÉ PŘÍSTUPY A STRATEGIE VÝUKY	38
4.1	VÝUKOVÉ METODY A FORMY	38
4.2	ZPŮSOBY DIFERENCIACE VE VÝUCE.....	40
4.2.1	<i>Diferenciace obsahu</i>	<i>41</i>
4.2.2	<i>Diferenciace procesu.....</i>	<i>42</i>
4.2.3	<i>Diferenciace produktu</i>	<i>43</i>
4.2.4	<i>Diferenciace prostředí.....</i>	<i>44</i>
4.2.5	<i>Překážky při diferenciaci</i>	<i>44</i>
5	SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	46
6	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	47
6.1	METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU.....	47
6.1.1	<i>Akční výzkum</i>	<i>48</i>
6.1.2	<i>Charakteristika akčního výzkumu</i>	<i>48</i>
6.1.3	<i>Fáze akčního výzkumu</i>	<i>50</i>
6.1.4	<i>Rozhovory</i>	<i>50</i>
6.2	VÝZKUMNÝ VZOREK	51
6.3	ETIKA VÝZKUMU	51
6.4	FORMULACE CÍLŮ	52
6.5	VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	52
7	VLASTNÍ AKČNÍ VÝZKUMU	53
7.1	IDENTIFIKOVANÝ PROBLÉM	54
7.1.1	<i>Diagnostika a charakteristika žáků.....</i>	<i>54</i>
7.2	NÁVRH PODPORY	57
7.2.1	<i>Skupinové učení</i>	<i>58</i>
7.2.2	<i>Kooperativní učení</i>	<i>58</i>
7.2.3	<i>Rozšířené učení</i>	<i>59</i>
7.2.4	<i>Gradované úlohy.....</i>	<i>59</i>
7.2.5	<i>Práce s knihou.....</i>	<i>60</i>
7.3	OVĚŘENÍ V AKCI, APLIKACE	60
7.4	PRVNÍ CYKLUS AKČNÍHO VÝZKUMU	61
7.5	DRUHÝ CYKLUS AKČNÍHO VÝZKUMU.....	63
7.5.1	<i>Český jazyk – psaní 25. 3. 2024.....</i>	<i>63</i>

7.5.2	Český jazyk – čtení 19. 3. 2024	65
7.5.3	Matematika 26. 3. 2024	66
7.6	TŘETÍ CYKLUS AKČNÍHO VÝZKUMU	68
7.6.1	Český jazyk – psaní 15. 4. 2024.....	68
7.6.2	Český jazyk – psaní, čtení.....	69
7.6.3	Český jazyk – čtení 17. 4. 2024	70
7.6.4	Matematika 23. 4. 2024	72
7.7	ČTVRTÝ CYKLUS AKČNÍHO VÝZKUMU	74
7.7.1	Český jazyk – psaní 28. 5. 2024.....	74
7.7.2	Český jazyk – čtení 15. 5. 2024	75
7.7.3	Matematika 28. 5. 2024	76
7.8	VYHODNOCENÍ AKČNÍHO UČITELSKÉHO VÝZKUMU, MODIFIKACE	77
8	POLOSTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY	80
8.1	ROZHOVORY SE ZAČÍNÁJÍCÍMI UČITELI	80
8.1.1	Oblast – Zkušenosti s diferenciací.....	80
8.1.2	Oblast – Motivace.....	82
8.1.3	Oblast – Specifika 1. třídy v rámci diferenciaci	83
8.1.4	Shrnutí výpovědí začínajících učitelů	86
8.2	ROZHOVORY SE ZKUŠENÝMI UČITELI	88
8.2.1	Oblast – Zkušenosti s diferenciací.....	89
8.2.2	Oblast – Motivace.....	91
8.2.3	Oblast – Specifika 1. třídy v rámci diferenciaci	92
8.2.4	Oblast – Diferenciaci u začínajícího učitele.....	97
8.2.5	Shrnutí výpovědí zkušených učitelů	98
9	SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI	101
9.1	DOPORUČENÍ PLYNOUCÍ Z VÝZKUMU	103
9.2	ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	104
10	ZÁVĚR.....	106
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	108
	SEZNAM PŘÍLOH	113
	SEZNAM TABULEK.....	122
	SEZNAM GRAFŮ.....	122

Úvod

Diplomová práce pojednává o možných způsobech diferenciacie výuky vedené začínajícím učitelem u žáků s odlišnými vzdělávacími potřebami v 1. ročníku základní školy. Stanovené téma považuji za velmi aktuální pro dnešní dobu, jelikož do základních škol ve školním roce 2023/2024 dochází 1 000 346 dětí, a z toho je 122 335 žáků¹ s přiznaným podpůrným opatřením v běžných třídách, což je 12,22 % z celkového počtu žáků. Učitelé by tak měli umět reagovat na různorodé potřeby žáků. Výběr tématu ovlivnilo také osobní hledisko, protože s otázkami daného tématu se v roli začínajícího učitele sama potýkám. Cílem diplomové práce je zavést efektivní způsoby diferenciacie ve výuce českého jazyka a matematiky v 1. ročníku základní školy. Považuji za klíčové diferencovat úlohy vzhledem k odlišnostem žáků již v 1. ročníku, aby se co nejdříve omezila či eliminovala jejich demotivace způsobená nezvládnutím učiva nebo jejich snížená pozornost nedostatečnou či neadekvátní stimulací ve vyučovacích hodinách.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. První kapitulu teoretické části zaměřuji na začínajícího učitele, přičemž vymezuji základní termíny, poukazuji na roli třídního učitele, kompetence učitele a také povinnosti a činnosti spojené s touto profesí. V druhé kapitole se zaměřuji na koncept inkluzivního vzdělávání, který je v dnešní době neodmyslitelnou součástí školství. V rámci této kapitoly definuji žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Obsahem třetí kapitoly je charakteristika mladšího školního věku, adaptace na školní prostředí a motivace k učení. Čtvrtá kapitola se věnuje vyučovacím metodám, formám a způsobům diferenciacie z hlediska obsahu, procesu, produktu a prostředí. V poslední části této kapitoly je popsáno několik překážek, které mohou při diferenciaci nastat. Na konci teoretické části je krátké shrnutí.

¹ „Žáci, kterým byla přiznána podpůrná opatření v souladu s § 16 školského zákona, podle převažujícího stupně podpory. Jsou zahrnuti i žáci, jimž škola poskytuje podpůrná opatření prvního stupně bez doporučení školského poradenského zařízení. Nezahrnují se žáci, kteří se vzdělávají ve třídách škol při zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy.“ (Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školního roku 2023/2024, 2024)

V empirické části jsem se věnovala kvalitativnímu výzkumu. Uplatnila jsem přístup akčního výzkumu s použitou metodou pozorování, videonahrávek a pedagogického deníku, dále jsem se zaměřila na metodu dotazování, přičemž technikou sběru dat byl rozhovor. Vzhledem k vysokému počtu žáků ve třídách, je velmi náročné nahlížet na každého z nich individuálně, a zvláště u začínajících učitelů, mezi něž se sama řadím, to může být ještě větší výzvou. Proto jsem si pro řešení praktické části diplomové práce zvolila právě přístup akčního výzkumu, který je vhodný pro zlepšení a prohloubení vlastní praxe. Pro druhou část kvalitativního výzkumu jsem zvolila metodu dotazování. Technikou sběru dat byly rozhovory, které jsem prováděla jak s začínajícími, tak i zkušenými učiteli, a to za účelem zmapování jejich pohledu na diferenciaci. V rámci pokládaných otázek učitelé charakterizovali přístupy, které během vyučovacích hodin uplatňují. Na základě výsledků kvalitativního výzkumu jsou v poslední části uvedeny konkrétní doporučení při práci s různorodými žáky.

1 Profese učitele

Profese učitele má v lokální i světové rovině dlouhodobou tradici. Jedná se o rozhodující osobu v oblasti výchovy a vzdělávání. Postava učitele vstupuje do života každého člověka již v útlém dětství a může zásadně ovlivnit jeho životní cestu. Samotný pojem *učitel* lze definovat jako „jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání“ (Průcha et al., 2013, s. 326).

Učitel v průběhu života prochází vývojovými etapami. Dle Průchy (2002) se dá profesní dráha učitelů rozdělit do pěti etap:

- volba učitelské profese – zakládá se na motivaci a rozhodnutí věnovat se kariéře učitele, což zahrnuje i studium učitelství,
- profesní start – jedná se o začátek v učitelském povolání, tzn. získávání prvních zkušeností s reálnou výukou,
- profesní adaptace – učitel si postupně první roky zvyká na běžné nároky a situace spojené s výkonem učitelského povolání,
- profesní stabilizace – představuje moment, kdy se učitel, na základě získaných zkušeností, stává expertem,
- profesní vyhasínání – v poslední etapě může nastat u učitele stav vyhoření, tj. stav fyzické, emocionální a mentální únavy způsobené dlouhodobým stresem a zatížením v práci, což může vést ke snížení zapojení v práci či ukončení učitelské kariéry.

Jelikož jsou pro diplomovou práci stěžejní etapy profesního startu a profesní adaptace, zaměřují se následující podkapitoly na definici pojmu začínající učitel, jeho typické problémy a potřebné kompetence včetně specifických, konkrétně na funkci třídního učitele, postavení učitele 1. třídy a vzhled na pozici učitele jako člena týmu, a nakonec na definování funkce uvádějícího učitele.

1.1 Začínající učitel

Šimoník (1994) charakterizuje začínajícího učitele jako učitele v prvním školním roce pedagogického působení, ve kterém dochází ke konfrontaci představ a ideálů. U nastupujících učitelů se objevují pocity nepřipravenosti, jelikož při vzniklých problémech musí začínající učitel vynaložit více úsilí a času na řešení obtíží.

Podlahová (2004) se v délce profesní adaptace se Šimoníkem neshoduje, jelikož uvádí, že přesný časový rozsah nelze stanovit, ale standardně se pohybuje kolem 5 let praxe.

Z pohledu legislativní úpravy je od 1. 1. 2024 v §24a zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (dále jen zákon o pedagogických pracovnících) a o změně některých zákonů, právně zakotveno adaptační období u začínajícího učitele, a to následovně: *„Adaptační období učitele je období od vzniku prvního pracovního poměru učitele do skončení 2 let trvání pracovního poměru učitele k právnické osobě vykonávající činnost školy.“*

Z uvedených definic lze konstatovat, že autoři mají rozdílné vnímání ohledně adaptačního období začínajících učitelů, což může pocházet z odlišných zkušeností. Jelikož je v zákoně od roku 2024 nově stanoveno přesné období adaptace, musí ho učitelé i škola pokládat za stěžejní.

1.2 Typické problémy začínajícího učitele

Vstup do nového zaměstnání s sebou přináší různé obavy z neznámého prostředí a změnu životního stylu. *„Absolventi vysokých škol se po nástupu do praxe potýkají s řadou problémů objektivního i subjektivního charakteru, jejichž řešení je spojeno s napětím, nejistotou a pochybnostmi a nezřídka též s omyly a chybami.“* (Šimoník, 1994, s. 8)

„Profesionální nedostatky a potíže začínajících učitelů nelze přecházet, ale ani přeceňovat. I v učitelství se mladý člověk podobně jako v jiných oborech ‚dotváří‘ teprve v praxi, dál hledá, zkouší, objevuje, upřesňuje a profesionálně se rozvíjí.“ Šimoník (cit. Podle (Bochníček a Hališka, 2013, s. 34)

Průcha (2002) zmiňuje, že u začínajících učitelů dochází k tzv. *„profesnímu nárazu“*, při němž absolventi zjišťují, že nejsou připraveni na všechny činnosti, které se od nich očekávají. Shodně Šimoník (cit. Podle (Bochníček a Hališka, 2013, s. 34) používá stejný termín a uvádí, že z něj často může pramenit řada chyb a nedostatků. Upozorňuje, že problémy a chyby u začínajících učitelů jsou dány složitostí výchovně vzdělávacího procesu, akutním řešením nově vzniklých situací, které se nedají předvídat a v neposlední řadě odpovědností za dosažené výsledky.

Na začátku praxe se začátečník musí vyrovnat s překážkami a dochází ke konfrontaci představ s realitou. Podlahová (2004, s. 15) upozorňuje, že začínající učitel musí převzít „*všechny bohatě diferencované úkoly, které vyplývají z povahy jeho práce*“. Dále autorka uvádí hlavní bariéry, mezi které zařazuje proniknutí do fungování a chodu školy, koncepce školy, složení úvazku a časová náročnost, začlenění do kolektivu pedagogů, prostudování školního řádu, zákonů a vyhlášek, seznámení se stavem materiálního vybavení školy, přijmutí různorodých přístupů rodičů a vysoký počet žáků ve třídě (2004).

Vybrané problémy, se kterými se absolventi setkávají při vstupu do výkonu učitelské profese, jsou blíže popsány v následujících podkapitolách.

1.2.1 Organizační činnost

Začínající učitel se při nástupu do práce musí co nejrychleji seznámit s pravidly pracovní kázně, které vyplývají ze zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, a Pracovního řádu (MŠMT ČR č. j. 14269/2001-26), podle nichž „*a podle dalších předpisů (například o výkonu pedagogického dozoru, o dělení tříd, o činnostech spojených se zvýšeným ohrožením žáků, jako je tělesná výchova, lyžařský výcvik, plavecký výcvik, při práci v laboratoři, práci v dílnách, na exkurzích a výletech) musí všichni pedagogičtí pracovníci dodržovat metodické postupy a hlásit řediteli školy mimořádné okolnosti, které ohrožují zdravý vývoj žáka, včetně jejich ohrožení v mimoškolním prostředí (týrání, zanedbávání, zneužívání, drogy)*“ (Podlahová, 2002, s. 49).

Překvapivým zjištěním může být pro začínajícího učitele papírová agenda, která je s touto profesí spojená. Ačkoliv se absolvent setkal již s některými dokumenty v rámci vysokoškolského studia, tj. během seminářů, přednášek a praxí, ke komplexní představě dochází až na startu kariéry, kdy může být začátečník nemile překvapen množstvím administrativní zátěže. Některé školy se již přizpůsobily současné době a učitelé mohou vyplňovat dokumenty v elektronické podobě, řada škol však stále trvá na papírové formě, tudíž všechny dokumenty musí učitel vyplňovat ručně. Mezi základní dokumenty, se kterými by se měl začínající učitel seznámit, patří třídní kniha, třídní výkaz, katalogové listy, školní řád, rozvrh vyučovacích hodin, osobní dokumentace žáků s postižením, kniha úrazů (Podlahová, 2004).

Větší administrativní zátěž pocítují především učitelé prvních tříd, kteří musí shromáždit potřebné údaje o každém žákovi a následně je evidovat do katalogových listů. Jedná se o časově náročnou činnost, která je však v první třídě nezbytná.

1.2.2 Sociální činnost

Klíčovou činností, kterou pedagog při práci vykonává, je komunikace s žáky, s rodiči žáka, s vedením školy a dalšími kolegy. Komunikace s žáky je pro začínajícího učitele obtížná, protože každý jedinec požaduje individuální přístup, avšak mnohdy může být náročnější komunikace s rodiči, kteří mají odlišné představy.

„Rodiče jsou značně diferencovanou sociální skupinou. Spektrum jejich stanovisek ke škole sahá od spoléhání se na školu jako na samozřejmou servisní službu, přes nespolupracující chování, až k přesvědčení o tom, že sami by své děti učili lépe. Jsou samozřejmě i rodiče spolupracující, vstřícní a ochotní pomáhat učitelům i škole.“ (Podlahová, 2004, s. 41-42)

1.2.3 Zátěž v učitelské profesi

Náročnost profese vychází z fyzické i psychické zátěže, která se vyskytuje v různém poměru. Jedinci musí být dostatečně odolní, aby zátěž v učitelské profesi zvládli. Pokud učitel nedokáže pracovat s touto zátěží, má to negativní vliv na samotné žáky a učitelův další profesní růst.

Vyrovnat se s psychickou zátěží bývá náročné, jak pro zkušeného, tak pro začínajícího učitele, a proto je základem předcházet těmto stresům. Vašutová (2007) uvádí několik faktorů, které přispívají k předcházení zátěže, mezi něž patří např. zdravé sebevědomí, hrdost na profesi a schopnost asertivního jednání, s čímž se pojí také schopnost vést diskuzi a vhodně argumentovat na téma společenské důležitosti učitelské profese. Důležitým faktorem je také tzv. „work-life balance“, tzn. doplňovat pracovní život bohatým osobním životem ve smyslu zájmů a koníčků, budování rodinných a přátelských vztahů aj. V pracovní rovině se může jednat o faktory jako dostatečná podpora ze strany učitelského kolektivu či účast na různých vzdělávacích akcích, ať už z pohledu podpůrných antistresových programů, tak dalšího vzdělávání pro zlepšení profesních dovedností.

1.2.4 Časová náročnost

Práce učitele je velmi časově náročná. Začátek roku s sebou přináší obsáhlá školení, kterých se musí účastnit především začátečníci. Rovněž celková představa začínajícího učitele o pracovní době a čase, který na pracovišti stráví, se od reality často liší. Zkreslená představa většinou pramení z nesprávných informací, které produkuje široká veřejnost. Především se jedná o informaci, že pracovní doba učitelů odpovídá míře stanovených úvazků. Míra vyučovací povinnosti je u učitele ZŠ 22 hodin týdně. Zde je potřeba zdůraznit, že se jedná pouze o přímou vyučovací činnost, ale běžná pracovní doba pedagoga je časově mnohem náročnější. Mimo přímou vyučovací činnost vykonává učitel řadu dalších činností s výukou spojených, jedná se především o psaní příprav na vyučování, chystání a tvorbu učebních pomůcek, správu dokumentace, opravu písemných prací a další činnosti. (Podlahová, 2002)

Kurelová et al. (2000 cit. podle (2002) zdůrazňují, že délka pracovního času učitelů ZŠ je závislá na délce profesní praxe a odpovědnosti, kterou učitel má. Z výzkumů, které se zaměřily na skutečný rozsah práce učitelů, vyplývá, že učitelé 1. stupně ZŠ pracují průměrně 45,4 hodin týdně.

1.2.5 Materiální vybavení

Každá škola disponuje jiným materiálním vybavením, přičemž důvodem rozdílů jsou různé faktory a okolnosti, např. jedním z vlivů bývá nerovnost mezi státní školou, soukromou školou a církevní školou. Dalším faktorem může být velikost a poloha školy či schopnost vedení zajistit potřebné vybavení.

Materiální vybavení je podstatné, protože ovlivňuje, jak bude učitel s žáky pracovat. Míra dostupnosti materiálního vybavení může učiteli jednak usnadnit práci, ale také ho může dále podněcovat k využívání nových pomůcek, materiálů a metod ve výuce. Vašutová (2004) uvádí, že na vybavenosti školy závisí i spokojenost učitelů, jelikož při nedostatečném zdroji materiálů a pomůcek nemůže učitel zajistit efektivní výuku a zároveň mu to komplikuje či zcela znemožňuje uplatňovat moderní didaktické koncepce.

Absolventi většinou nastupují do první školy s minimálními pomůckami, které si při studiu na vysoké škole většinou sami vytvořili, nebo zakoupili pro počáteční praxe. Zároveň si musí v přípravném týdnu přizpůsobit třídu tak, aby vzniklo prostředí, kde se žáci budou cítit příjemně a prostor bude odpovídat danému ročníku a způsobu výuky, což je pro začínajícího

učitele poměrně náročný a časově rozsáhlý úkol. Řešením je obrátit se na staršího kolegu, který může poskytnout vlastní pomůcky, avšak daný postup je aplikovatelný pouze při dobrých vztazích v pedagogickém sboru. Téma dále rozšiřuji v rámci kapitoly 1.6.

1.2.6 Autorita učitele

Co se autority učitele týče, v odborné literatuře není stanovena jednotná definice, protože autorita může dle odborníků nabývat různých podob. Původní význam latinského „*auctoritas*“ znamená „*podporu, záruku, jistotu, spolehlivost, hodnověrnost*“ (Vališová et al., 2011, s. 446). V rámci historického vývoje se však změnil obsahový význam a dnes bývá autorita chápána v trojí rovině „*jako všeobecně uznávaná vážnost; [...] vlivný činitel; [...] ve smyslu úřadu*“ (Vališová et al., 2011, s. 446).

V rámci diplomové práce je na autoritu nahlíženo z hlediska výchovy. Vališová et al. (2011) poukazují na to, že v těchto případech jde o zprostředkování hodnot a norem společnosti. Skutečná autorita může získat působivý nástroj k ovlivňování přirozeného osobnostního rozvoje dětí. Dle Podlahové (2004) učitel musí mít autoritu, aby mohl něčemu naučit, a tím byla jeho práce úspěšná, v opačném případě lze předpokládat neúspěch. Vašutová (2007) odkazuje na dvojí autoritu. Formální autorita je spojována s pracovním a školním řádem, ze kterého vyplývají pracovní povinnosti a míra zodpovědnosti. Přirozená autorita se získává vlastním úsilím. U některých učitelů je součástí osobnosti a někteří si ji musí postupně utvořit.

1.2.7 Kázeňské problémy

Problematika kázně je v dnešní době poměrně rozsáhlá a pro začínajícího učitele se stává jedním z nejtěžších úkolů. Podle Podlahové (2004) existuje několik příčin vzniku nekázně, mezi něž autorka řadí nezajímavou učební činnost, sociální aspekty, emoční a fyziologické důvody, prostředí, příčiny vyplývající z žákovy osobnosti a jeho vztahu k učení, z čehož vyplývá, že spouštěčem kázeňských problémů může být i samotný pedagog.

Pokud učitel zpozoruje, že se ve třídě objevují kázeňské problémy, je nutné, aby se pokusil zjistit příčinu, od které se odvíjí i následný postup nápravy. Podlahová (2004, s. 97-98) uvádí několik postupů, které lze v těchto problémech aplikovat, např. „*přímé napomenutí, slovní výstrahu, oční kontakt, přistoupení k žákovi, kladení otázek, přestávka ve výkladu, ztišení*

hlasu, zvýšení intenzity hlasu, použití aktivizujících metod a atraktivních činností“. Mezi další výchovné prvky se řadí pochvaly či tresty. Učitel volí výchovné prvky podle konkrétního kázeňského problému a příčiny. Zásadní vždy zůstává snaha předcházet kázeňským problémům. Prevence se nejčastěji zařazuje v rámci třídnických hodin, přičemž obsahem je práce na pozitivním klimatu ve třídě, motivování k učebním činnostem a rozvíjení vzájemného respektu v rámci třídního kolektivu. Učitel by měl dokázat mapovat situace, které se mohou v průběhu roku objevit. Při zjištění problému je zásadní usilovat o nápravu.

1.3 Kompetence učitele

U profese učitele se klade velký důraz na jeho kompetence, přičemž odborníci na ně nahlíží z různých pohledů, ale většinou bývají spojovány či nahrazovány slovy jako schopnost, dovednost, způsobilost, zdatnost atd. Jelikož definice se vždy odvíjí od úhlu pohledu konkrétních autorů, pro komplexnost představím několik z nich.

Průcha (2013, s. 130) chápe kompetence učitele jako „*soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese*“. Podobnou charakteristiku uvádí Spilková (2004, s. 25), ve znění „*profesní kompetence je chápána jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky*“. Takovou definici dále rozšiřuje Vašutová (2004, s. 92), která charakterizuje profesní kompetenci jako „*otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích*“.

Dle Tomkové et al. (2012) lze kompetence chápat jako postoje, motivační tendence či hodnotové orientace učitele, které slouží jako základ pro jeho jednání. Obdobně dle Vetešky a Tureckiové (2008) se jedná o jedinečnou schopnost, s níž jedinec v rámci souboru vlastních zdrojů a především postojů řeší nejrůznější úkoly a životní situace. Autoři upozorňují, že jedinec zároveň nese odpovědnost za výsledek při rozhodování, což podporuje pozitivní motivaci a osobní rozvoj.

Rozdílný postoj má Švec (1999), který se zaměřuje na absolventy pedagogické fakulty. Uvádí, že se nejedná o očekávané chování, nýbrž o oblasti a směry, které by měly být dále utvářeny a zdokonalovány, aby se mohla rozvíjet osobnost budoucího učitele. Chápání kompetencí učitele ovlivňují i vybrané právní dokumenty, např. zákon o pedagogických pracovnících a další předpisy, jelikož s sebou přináší specifické požadavky na učitele.

Ačkoliv nelze jednotně klasifikovat pedagogické kompetence budoucích učitelů, jelikož výklad, kterými klíčovými kompetencemi by měl učitel disponovat, se různí, uvádím dvě v českém prostředí často využívaná rozřazení kompetencí učitele. Švec (1999) vymezuje tři skupiny kompetencí. Jedná se o kompetence k vyučování a výchově, kompetence osobnostní a kompetence rozvíjející. Základem kompetencí k vyučování a výchově jsou pedagogické vědomosti a dovednosti. Rozvíjející kompetence spočívají v učitelových schopnostech a dovednostech. U osobnostní kompetence jsou základem učitelovy vlastnosti a vrozené způsobilosti. Všechny kompetence se navzájem prolínají, ale jádrem zůstávají osobnostní kompetence, které rozvíjí ostatní.

Vašutová (2007) formuluje profesní kompetence v podobě profesního standardu, který stanovuje standardní kvality učitele nezbytné pro výkon profese. Autorka charakterizovala kompetence v rámci sedmi oblastí, jež definují znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti, které by měl učitel ovládat:

1. předmětová kompetence – hluboké znalosti vyučovaného předmětu a širší přehled v dané oblasti,
2. didaktická / psychodidaktická kompetence – ovládání strategie vyučování a efektivní vyučovací metody, schopnost transformovat učivo pro žáky, řídit a hodnotit učební procesy,
3. pedagogická kompetence – znalosti vývoje žáků, ovládání procesů výchovy, řízení třídy, motivování, diagnostikování žáků,
4. diagnostická a intervenční kompetence – dovednosti identifikovat specifické potřeby žáků, stanovovat příčiny problémů a volit odpovídající intervence,
5. sociální, psychosociální a komunikativní kompetence – vytváření příznivého sociálního klimatu, efektivně komunikovat, řešit konflikty a spolupracovat,

6. manažerská a normativní kompetence – dovednosti plánovat, organizovat, řídit činnosti ve třídě i škole v souladu s požadavky a normami,
7. profesně a osobnostně kultivující kompetence – usilování o permanentní vzdělání, reflektování vlastní činnosti a práce na seberozvoji.

Zmíněné kompetence by se měly u budoucích učitelů rozvíjet v průběhu přípravného vzdělávání, aby absolventi byli připraveni zvládat všechny aspekty a náročnost práce. Zároveň rozvoj profesních kompetencí během vysokoškolského vzdělávání zvyšuje šance na to stát se skutečným profesionálem v oboru.

1.4 Třídní učitel

Třídní učitel vykonává ve škole důležitou funkci. Podle Podlahové (2004) by měl tuto roli vykonávat pedagog, který má již mnoho zkušeností, protože se s funkcí pojí řada povinností a očekávání. *„Na třídním učiteli totiž ve značné míře závisí, jak se žáci cítí v prostředí, které na ně permanentně klade vysoké intelektové a morální požadavky, ale i to, jaká se ve třídě vytvoří ‚parta‘ (či kolektiv?). Na něm závisí i to, jak budou žáci na školu vzpomínat.“* (Podlahová, 2002, s. 53)

Přestože se jedná o náročnou funkci, je v dnešní době obsazována i začínajícími učiteli. Pokud začátečník začne vykonávat danou funkci, musí si uvědomit, že se s ní pojí i velká odpovědnost k žákům. Náročnost pozice je dána především množstvím různých rolí, které musí třídní učitel zastoupit, přičemž Podlahová (2004) mezi ně řadí role ředitele činností třídy, manažera, úředníka, soudce, vychovatele, psychologa, sociologa, náhradní rodič, přítele a poradce.

Podlahová (2004) také charakterizuje tři roviny prací třídního učitele:

- V rovině diagnostické činnosti třídního učitele se pedagog snaží poznat žáka v širších souvislostech z hlediska sociálních vztahů, motivace, kognice, psychosomatických zvláštností, vývoje profesionální orientace, konfliktů, psychoterapie.
- Z pohledu administrativní činnosti zajišťuje učitel třídní knihu, třídní výkaz, katalogové listy, vysvědčení, zprávy pro jednání pedagogické rady, přehled o četnosti a náplni vyučovacích hodin a třídních schůzek, protokolární převzetí agendy.
- Informační činnost má za cíl především informovat rodiče, pokud se zhorší prospěch.

Pokud je začínající učitel schopný vykonávat danou pozici ve všech třech rovinách a má podporu vedení, může si odnést prospěšné zkušenosti a dosáhnout rychlého profesního rozvoje.

1.4.1 Učitel 1. třídy

Kreislová (2008) uvádí, že učitel je významně vnímán dítětem na počátku školní docházky, protože se stává významnou autoritou. Jedná se o velký závazek, který dítě dále ovlivní. Autorka také zdůrazňuje, že pedagogické zkušenosti nemusí být v 1. třídě vždy na prvním místě, protože důležitá je i tvořivá práce učitele, kterou může lépe odvádět nezkušený či méně zkušený kolega.

Vzhledem k očekáváním je na výběr učitele do první třídy kladen velký důraz ze strany rodičů i vedení. Třídní učitel by měl být především odborníkem, mít všestranné schopnosti, které budou především pedagogicko-psychologické, pomocí nichž může rozvíjet interpersonální vztahy mezi ním a jeho žáky. (Kreislová, 2008)

1.5 Učitel jako člen týmu

Hlavním subjektem, který utváří kulturu školy je pedagogický sbor. Škola je výkonná a efektivní, pokud fungují vztahy mezi jednotlivci a zároveň se učitelé ztotožňují s cíli školy. (Vašutová, 2007)

Pedagogický sbor se podle Vašutové (2007) vyznačuje klíčovými rysy, jako jsou:

- společné zájmy a cíle učitelů ve smyslu dosahování stejných nebo podobných výsledků, rozvíjení školy či ztotožňovat se s ní,
- jednotné a týmové nastavení ve smyslu ucelené strategie výchovy a vzdělávání, která vychází z koncepce dané školy, nebo spolupráce, interakce a komunikace napříč pedagogickým sborem včetně vedení,
- feminizace sboru, která může mít významný vliv na interpersonální vztahy,
- kvalifikační struktura, která se odvíjí od typu školy, a vzdělávací programy.

Reakce pedagogického sboru na nového kolegu může značně ovlivnit jeho další působení ve škole, nicméně nelze ji předvídat, vždy záleží na konkrétním složení sboru a vzájemných vztazích. Dle Podlahové (2004) jsou vztahy ovlivněny kvalifikačním a věkovým složením sboru, dále feminizací a způsobem řízení, a jak dále uvádí Šimoník (1994), utváří se

s ostatními učiteli během prvního roku učitelského působení, přičemž se zároveň formuje soudržnost v rámci školy. Navázání vztahů s kolegy může být pro začínajícího, mladého učitele náročné, protože je pro dnešní školy typické, že pedagogický sbor bývá starší.

Důvodem, proč většina mladých učitelů opouští zaměstnání, jsou lepší pracovní příležitosti, které dnešní doba nabízí. Kapacita sboru je následně doplňována staršími kolegy důchodového věku, kteří mají sice dostatek zkušeností, ale věk, případně i zdravotní stav se odráží na snížené schopnosti zvládat náročné školní situace. (Vašutová, 2007)

1.6 Uvádějíci učitel

Při začátku v novém zaměstnání je pro řadu různých profesí typické, že se zaměstnanec postupně seznamuje s činnostmi, které bude vykonávat. Jak ale uvádí Průcha (2009), začínající učitel se ujímá všech povinností již první den a bere na sebe okamžitě plnou odpovědnost za práci i samotné žáky. Jelikož jsou začátky ve školství velmi náročné, byla stanovena role uvádějícího učitele, který poskytuje podporu a snaží se snížit profesní nejistotu začátečníka. Funkci většinou zastává zkušený učitel, který zná chod školy a dokáže být pro začínajícího učitele oporou, přičemž pomáhá mladšímu kolegovi s aktuálními dotazy, připomínkami a situacemi, ve kterých si je nejistý. Snaží se dát mladšímu kolegovi zejména potřebné informace a rady, aby mohl dál růst a rozvíjet se. Starší kolega by měl být pro začínajícího učitele osoba, ke které se nemusí bát přijít s nejrůznějšími nesnázemi. (Podlahová, 2004)

Nové změny v zákoně o pedagogických pracovnících od 1. 1. 2024 vymezují funkci uvádějícího učitele následovně: „*[M]etodicky vede začínajícího učitele po dobu adaptačního období, průběžně a pravidelně s ním hodnotí jeho přímou pedagogickou činnost a výkon související s přímou pedagogickou činností a seznamuje ho s činností školy a s její dokumentací.*“ (Zákon o pedagogických pracovnících, 2023, s. 33) Ředitel či školské zařízení od tohoto data musí povinně každému začínajícímu učiteli přidělit po dobu 2 let uvádějícího učitele, který je zkušeným pedagogem a má vhodné mentorské kompetence.

2 Koncept inkluzivního vzdělávání

Někteří autoři v rámci tématu konceptu inkluzivního vzdělávání vymezují také pojem integrace. Ačkoliv se pojmy inkluze a integrace často označují jako synonyma, nelze je považovat za totožné. Dle Hájkové (2010) je integrace mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné kultuře, zatímco inkluze je charakteristikou kulturní společnosti. *„Pojem inkluze vychází z angl. inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.“* (Hájková a Strnadová, 2010, s. 12)

Průcha (2013) uvádí, že cílem integrovaného vzdělávání je poskytnout žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, avšak zároveň je nezbytné respektovat jejich specifické potřeby. Autor dále vymezuje pojem inkluzivní vzdělávání, jehož cílem je začlenit všechny děti do běžných škol a zároveň změnit pohled na selhání dítěte v systému, respektive selhání vzdělávacího systému. Anderliková (2014) definuje inkluzi jako rovnocennost jedinců, aniž by byla předpokládána normalita, jelikož za normální se považuje spíše rozmanitost a přítomnost větších či menších rozdílů. Walter Krög (cit. podle (Anderlik, 2014, s. 44) popisuje rozdíl mezi oběma pojmy následovně: *„Jestliže integrací chápeme začlenění dosud vyloučené osoby, inkluze usiluje o uznání rozdílnosti ve společném, to znamená vyhovět individualitě a potřebám všech lidí. Lidé nejsou v tomto pojetí rozdělováni do skupin (např. nadaní, postižení, mluvící odlišným jazykem atd.). Zatímco v pojmu integrace ještě zaznívá předchozí vyloučení ze společnosti, inkluze znamená spolurozhodování a spoluutváření pro všechny lidi bez výjimky.“*

Podle Lechty (2010) je v současnosti možné zaznamenávat třídímní pojetí inkluzivní edukace, přičemž s tímto pojetím se ztotožňuje také Horňáková (2006), která na jeho základě charakterizovala vztah obou pojmů. Dle autorky může být inkluze chápána jako forma integrace, která přesahuje pouhé začlenění studentů se speciálními potřebami do existujících struktur. Dále může být vnímána jako zdokonalená a optimalizovaná forma integrace nebo jako nový přístup k žákům s postižením odlišných od tradičních metod integrace. Inkluze zdůrazňuje bezpodmínečné přijetí jedinečných potřeb všech dětí,

podporující více inkluzivní a podpůrné prostředí pro všechny zúčastněné. Mittler (2000 cit. podle (Lechta, 2010)) zdůrazňuje, že v rámci integrace se žák připravuje na začlenění do běžných škol, ve kterých se musí přizpůsobit danému zařízení, zatímco inkluze implikuje radikální reformu školství v kurikulární oblasti.

Z výše uvedeného srovnání lze vidět, že vymezení daných pojmů je poněkud neurčité a autoři se neshodují na jednoznačném vymezení. Inkluze se oproti integraci jeví jako moderní a efektivní způsob, jak zajistit rovné příležitosti pro všechny žáky ve školách. Pro účely diplomové práce je dále používán pojem inkluze, protože se zaměřuji na přizpůsobení edukačního prostředí žákům. Koncept inkluzivního vzdělávání tedy lze chápat tak, že každý jedinec má právo na rovnost příležitostí k vzdělávání nehledě na sociálním původu, který sice může mít vliv na vzdělávání, ale škola by měla vytvořit takové prostředí, ve kterém respektuje jakékoliv zvláštnosti. V tomto ohledu je podstatná především spolupráce školy a rodiny, jelikož na základě vzájemné komunikace o rodinné situaci, anamnéze žáka a jeho celkových potřebách může dojít k uspokojování edukačních potřeb žáka.

V praxi to znamená, že by běžné školy měly být schopny nabídnout adekvátní vyučování všem dětem, žákům a studentům (dále jen žák), aby se mohli vzdělávat v hlavním proudu společně s ostatními a nebyli vyčleňováni. Zároveň by školy měly respektovat jednotlivé rozdíly i individuální potřeby každého žáka a reagovat na ně opatřeními, které budou přizpůsobeny jednotlivcům, avšak nelze opomenout, že je důležité dbát na to, aby jejich vlivem nedocházelo ke snížení kvality při vzdělávání. (Hájková a Strnadová, 2010)

2.1 Principy a cíle

„V dnešní době již zcela přirozeně uznáváme právo všech lidí na vzdělávání, které je zakotveno i v mezinárodních úmluvách. Právo dětí, žáků a studentů na vzdělávání v přirozeném, nerestriktivním prostředí je v demokratické společnosti nezpochybnitelné. Zásadní otázkou tedy není, ZDA může být dítě vzděláváno v běžné škole, ale JAK takovému žákovi toto vzdělávání umožnit, aby z něho profitoval on i jeho okolí (spolužáci apod.).“ (Hájková a Strnadová, 2010, s. 7)

Jedním ze základních principů inkluzivního vzdělávání je, že všichni žáci jsou stejně důležití, tudíž by všichni měli mít možnost zapojit se do vzdělávacího procesu a školní kultury bez ohledu na různá znevýhodnění. Pokud žák potřebuje k naplnění vzdělávacích možností podpůrná opatření, pokládá se za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, pro které je nutné zavést opatření kompenzující jeho různorodé obtíže. Vzhledem k daným potřebám se ve vyučovacích hodinách používají odlišné výukové metody, proto žáci nemusí být separováni do speciálních tříd či škol. Vnímání odlišností mezi žáky není prezentováno jako problém, který je třeba odstranit nebo vyřešit, ale jako možná inspirace pro pedagogy a žáky, která může obohatit výuku. (Principy inkluzivního vzdělávání, 2021)

Jak je uvedeno na stránkách Inkluzivní školy (2021) v článku *Principy inkluzivního vzdělávání*, každá škola by měla studentům poskytnout vyvážené učivo, aby bylo dosaženo smysluplnosti výuky, přičemž jsou zde uvedeny základní principy inkluzivních škol, a to že:

- „*podněcují při výuce odpovídajícími úkoly a výzvami*
- *odpovídají na odlišné vzdělávací potřeby všech svých žáků a studentů*
- *překonávají potencionální bariéry při vzdělávání a hodnocení jednotlivců i skupin žáků“.*

Hlavním cílem inkluzivního vzdělávání je vzdělávat všechny děti pohromadě, podporovat kooperaci a toleranci k odlišnosti mezi všemi žáky (Principy inkluzivního vzdělávání, 2021). Posilování pocitu sounáležitosti a naplňování potřeb každého žáka jsou klíčovými prvky pro fungování inkluzivního prostředí ve škole. Dalším základním prvkem je připravit jedince na úspěšný život ve společnosti, ve kterém se bude setkávat s lidmi, kteří mají různé druhy postižení.

2.2 Vývoj a podmínky vzdělávání v České republice

Z pohledu historického vývoje prošla škola zásadními změnami v možnosti plnohodnotného přístupu ke vzdělávání. Do konce 19. století žáci navštěvovali segregované školy, které je rozdělávaly do skupin podle určitých vlastností, jako jsou pohlaví, národnost či socioekonomický status. Rodiče nemohli rozhodovat o zařazení dítěte do vzdělávacího zařízení a osoby se zdravotním postižením byly v počátcích vyloučeny ze vzdělávacích

zařízení. Následně začaly v druhé polovině 19. století vznikat speciální a zvláštní školy, na kterých probíhala cílená péče o jedince s postižením. (Lechta, 2010)

V první polovině 20. století vstupuje do popředí speciální pedagogika jako vědní obor, který se v průběhu let začal velmi rozvíjet, a v tomto důsledku začal na své hranice narážet přístup segregace ve vzdělávání. Vzhledem k negativním stránkám, které se objevovaly s ustupujícím trendem separace, se především ve vyspělých zemích začalo přiklánět k integraci. (Lechta, 2010) „*V naší vzdělávací politice na konci prvního a na počátku druhého desetiletí 21. století zůstává ústředním cílem zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělávacím příležitostem a s ním související, poměrně radikální zavedení nutných opatření k ukončení segregací vzdělávací praxe.*“ (Hájková a Strnadová, 2010, s. 90)

Vzdělávání v České republice legislativně upravuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), ze dne 24. září, který je účinný od 1. ledna 2005. Stěžejní zásadou školského zákona je rovný přístup ke vzdělávání, především jsou zde stanoveny podmínky, za kterých se vzdělávání a výchova uskutečňují, dále jsou vymezeny práva a povinnosti fyzických a právnických osob. (Školský zákon, 2024)

Cílem současného školství je vytvořit pozitivní školní prostředí, ve kterém bude umožněno všem žákům vzdělávat se za stejných podmínek. Jelikož všem žákům náleží rovné vzdělávací příležitosti, vytváří se ve škole heterogenní skupiny, ve kterých jsou žáci s rozdílnými individuálními potřebami. Škola a pedagogové adekvátně reagují na potřeby jednotlivých žáků.

2.3 Inkluze v kontextu 1. stupně základní školy

Základní škola poskytuje devítileté všeobecné základní vzdělání podle vydaných rámcových vzdělávacích programů, které dle § 3 odst. 1 školského zákona „*vymezují povinný obsah, rozsah, a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů*“ . (Školský zákon, 2024, s. 3) Inkluzivní vzdělávání na základní škole může fungovat pouze v případě, že škola změnila vnitřní nastavení tak, aby zohledňovalo různorodost žáků. Podle Hlouškové (2015) lze ve škole identifikovat dvě roviny inkluze – primární představuje

úroveň školní třídy, protože se zde odehrává většina sociálních procesů, sekundární je úroveň školy, ve které je diverzita spojována s postoji k inkluzivnímu vzdělávání, zvládání a nastolování speciálních vzdělávacích potřeb nebo charakteristiky žakovské populace.

Jestliže je cílem pedagoga maximalizovat individuální potenciál žáků, je nezbytné brát v úvahu jejich rozdíly a adekvátně na ně reagovat (Tomlinson, 2000). Učitelé by měli být především schopni zhodnotit aktuální situaci každého jedince a poskytnout vhodné metody k dosažení cíle. Jedná se o individualizaci výuky, kterou lze definovat jako *„způsob diferenciací výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciací vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků“* (Průcha et al., 2013, s. 101).

Vědomosti a dovednosti, které získají žáci ve školním prostředí, formují jejich další zařazení ve společnosti a možnosti se dále vzdělávat. Znevýhodněným žákům je nezbytné poskytnout další podporu, aby mohli dostát nárokům školy. V opačném případě, jestliže není uplatňován princip inkluzivního vzdělávání a není nabídnuta žádná podpora, mohou vznikat potenciální bariéry, které by byly obtížné překonat. (Tomlinson, 2000)

Díky inkluzivním strategiím pedagogové zvládají různorodost žáků, následně s ní dokážou manipulovat a reagovat na ni metodicky a didakticky (Hájková a Strnadová, 2010). Výuka by měla být pro žáky uzpůsobená tak, aby škola vytvořila podmínky pro dosažení minimální úrovně klíčových kompetencí. Existují různé možnosti, jak pedagog může uzpůsobit výuku, aby vyhovovala konkrétním žákům, diferencovat lze např. obsah výuky, formy, metody a pracovní tempo nebo se může jednat o názorné pomůcky, které žák může při výuce využít, či vytvářet vhodné vzdělávací strategie, jež pozitivně ovlivní přístup každého žáka k výuce. Kasíková (2011) doporučuje celou řadu individualizačních strategií, mezi něž řadí např. kooperační vyučování, které pokládá za přínosné pro všechny děti. S autorkou souhlasí i Artur-Kelly (2008 cit. podle Hájková (2010)), který zmiňuje, že právě kooperativní učení patří k nejlepším přístupům při podpoře vzdělávací inkluze v běžných třídách. Kooperativní výuka je *„komplexní výuková metoda, která je založená na kooperaci žáků mezi sebou při řešení různě náročných úlohách a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem“* (Maňák a Švec cit. podle (Hájková a Strnadová, 2010, s. 22)). Strategií, které jsou efektivní při aplikaci

inkluzivního vzdělávání, existuje více, ale v rámci 1. stupně lze kooperativní učení řadit mezi nejúčinnější nástroje.

Ukazuje se, že v systému českého školství je neustálý vývoj, který se snaží reagovat na požadavky aktuální doby. Přestože někteří odborníci považují proinkluzivní opatření za nedostatečná, je potřeba zdůraznit, že se jedná o složitý a dlouhodobý proces, který se neustále rozvíjí.

2.4 Diverzita žáků

Různorodost, která odlišuje jednotlivé osoby, lze považovat za běžnou součást života ve společnosti. „*Diverzita nebo také heterogenita žáků je realitou snad každé základní školy. Rozdíly mezi žáky dané věkem, pohlavím či osobností jsou umocňovány v důsledku sociální stratifikace, migračních pohybů ve společnosti, ale i v důsledku variability podmínek, v nichž děti žijí a vyrůstají.*“ (Hloušková et al., 2015, s. 106)

Diverzitu lze charakterizovat jako kombinaci jakýchkoliv stránek odlišnosti, které lze spatřovat již od narození u každé lidské bytosti, jde např. o různorodost z hlediska pohlaví, věku, národnosti či zdravotního postižení (Kasíková a Straková, 2011). Podle Hlouškové (2015) lze v takových případech hovořit o rozdílnostech vyplývajících z biologicky vrozených vlastností. Kromě nich se může dále jednat o rozdílnosti individuálních vlastností jedince, mezi které se řadí rysy osobnosti, schopnosti a temperament, přičemž oba typy spadají do kategorie antropologické. Druhou kategorií je sociální, v níž rozdílnosti vyplývají ze sociálních podmínek a jedná se o socioekonomický status rodiny, podnětnost prostředí či lokalitu, v níž jedinec vyrůstá. Z toho vyplývá, že diverzita se dotýká osobnosti každého jedince.

Současná doba je více nakloněna podpoře rozdílnosti v nejrůznějších ohledech, avšak řada lidí, včetně osob působících ve školství, ji stále vnímá jako negativní faktor, který způsobuje problémy pro společnost, zatěžuje a ovlivňuje ostatní jedince či celé skupiny. Negativní přístup k rozdílnosti, která je přirozenou součástí lidského bytí, může vznikat zejména z toho důvodu, že představuje pro jedince něco neznámého a těžce uchopitelného. Vnímání heterogenity v prostorách školy tak může zahrnovat pozitivní i negativní postoje okolí, přičemž úlohou učitele, a to nejen začínajícího, je skrze inkluzivní vzdělávání ukazovat

benefity žákovské diverzity jako přínosu pro ostatní žáky, čímž může sekundárně pomoci měnit negativní postoje založené na předsudcích a dezinformacích. Konkrétním odlišnostem, se kterými se lze ve třídách setkat, je věnovaná podkapitola 2.6.

2.5 Školský poradenský systém a poradenská zařízení

Vzhledem k inkluzivnímu vzdělávání je podstatné zmínit pedagogicko-psychologické poradenské služby, které žákům poskytují odbornou pomoc při řešení osobních, psychických i sociálních problémů během edukačního procesu. Poradenské služby mohou zastřešovat školské poradenské zařízení i specializovaná poradenská zařízení. (Lechta, 2010) Jak uvádí Průcha (2009, s. 617), *„pedagogicko-psychologická poradenství tvoří ve vzdělávacím systému podpůrný článek služeb, které poskytují školy a školská zařízení dětem a žákům ve věku zpravidla od 3 let do ukončení vzdělávání na SŠ, resp. VOŠ, jejich zákonným zástupcům, učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům.“*

Školská poradenská zařízení poskytují podpůrná opatření žákům se zdravotním postižením, žákům z odlišného kulturního a sociálně slabého prostředí. Na školách je zpravidla poskytuje výchovný poradce, školní metodik prevence, případně na některých školách může působit i školní psycholog či školní speciální pedagog (Lechta, 2010). Průcha (2009) zmiňuje, že nově poskytují podpůrné poradenství i asistenti pedagoga, kteří pomáhají žákům s integrací.

Mezi specializovaná poradenská zařízení lze zařadit pedagogicko-psychologické poradny, speciálněpedagogická centra a střediska výchovné péče. Funkcí pedagogicko-psychologických poraden je zaměřit se na kompletní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku. Pracovníci se především snaží diagnostikovat příčinu poruch chování, učení a zjišťují příčiny dalších problémů ve vývoji osobnosti, ve výchově a vzdělávání dětí a mládeže. (Lechta, 2010) Poradny na základě diagnostiky zpracovávají odborné posudky a navrhují opatření pro školy a školská zařízení. (Průcha, 2009)

Lechta (2010) dále charakterizuje speciálněpedagogická centra jako poradenskou činnost, která se zaměřuje na děti a mládež s určitým druhem zdravotního postižení. Centra poskytují služby speciálněpedagogické, psychologické, psychoterapeutické a vytváří podklady pro integraci žáků do běžných školských zařízeních.

Cílem středisek výchovné péče je poskytnout dětem okamžitou pomoc ve spolupráci s odbornými institucemi při zachycení prvních signálů výchovných problémů. (Lechta, 2010). Průcha (2009) uvádí, že dané služby jsou primárně poskytované ambulantně a internátně při školních a rodinných problémech.

2.6 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Podstatným právním předpisem pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je školský zákon, přičemž dle § 16 odst. 1 je vymezeno, že „*[d]ítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením*“.

Žáci, kteří potřebují speciální vzdělávací potřeby, využívají systém poradenských služeb. Na školách žáci spolupracují se školním psychologem, výchovným poradcem či speciálním pedagogem. Vždy záleží na konkrétní škole a možnostem poskytovaných služeb. Dále žáci mohou využít školská poradenská zařízení, která vydávají doporučení, na základě nichž je upravována vzdělávací cesta žáků. V rámci pomoci dochází u žáků k reedukaci a kompenzaci poruch učení. Podpůrná opatření poskytuje žákovi učitel ve formě různých metod, prostředků nebo jinou úpravou v organizaci vzdělávání. Žákům pomáhají asistenti pedagoga a zároveň jsou podle potřeby nabídnuty kompenzační a učební pomůcky, které mohou využívat pro osvojení učiva. Dochází také k úpravě očekávaných výstupů, učitel zhotoví individuální vzdělávací plán, podle kterého je naplňována výuka vzhledem k vzdělávacím možnostem konkrétního žáka. „*Individuální vzdělávací plán musí sledovat dvě základní roviny. První rovinou je obsah vzdělávání, určení metod a postupů. Ve druhé rovině sledujeme specifické obtíže, snažíme se omezit příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje dítěte.*“ (Zelinková, 2015, s. 221)

2.6.1 Specifické poruchy učení

Vymezení pojmu specifické poruchy učení je u autorů jednoznačné. Jedná se o vývojové poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy, přičemž se dané obtíže projevují především při užívání různých dovedností, jako jsou mluvení, porozumění mluvené řeči, psaní, počítání či matematické usuzování. (Průcha, 2009)

Často je pro dané poruchy typická předpona dys-, která znamená rozpor či deformaci, a kořen slova označující dovednost, jež je postižená. Mezi nejčastější specifické poruchy učení pokládají autoři dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii a dyspraxii.² Specifické poruchy učení se nejčastěji projevují při osvojování čtení, psaní a počítání, zároveň mohou ovlivňovat i chování, citový a sociální vývoj žáka. Zelinková (2015) dále uvádí poruchu pozornosti s označením ADD (Attention Deficit Disorder) a poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou a impulzivitou, která se označuje zkratkou ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Žáci, u kterých se objevují dané obtíže, je musí každý den překonávat a značně to ovlivňuje jejich fungování ve škole.

Diagnostiku specifických poruch učení vykonávají pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra. Při vyšetření je zjišťovaná úroveň verbální a neverbální inteligence, sleduje se chování dítěte a vypracovává se anamnéza, která je zaměřena na dítě a rodinu. (Zelinková, 2015) Na základě vyšetření učitel sestavuje individuální vzdělávací plán, který umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností.

2.6.2 Sociálně znevýhodněný žák

Pojem „*žák se sociálním znevýhodněním*“ byl do české školské legislativy zaveden v roce 2004 školským zákonem, podle něhož takoví žáci spadají mezi osoby se speciálními vzdělávacími potřebami. „*Za sociálně znevýhodněné jsou pokládáni žáci (studenti), kteří nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků (studentů), a to hlavně v důsledku nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí.*“ (Průcha, 2009, s. 454)

² Dyslexie je porucha osvojování čtenářských dovedností. Dysgrafie je porucha osvojování psaní. Dysortografie je porucha osvojování pravopisu. Dyskalkulie je porucha osvojování matematických dovedností. Dyspraxie je porucha, která se projevuje obtížemi při získávání pohybových dovedností, jejich plánování a následném provádění. (Zelinková, 2015)

Ihnacík a Špitka (cit. podle (Průcha, 2009, s. 456)) na základě výzkumu uvádí konkrétní charakteristiky míry sociálního znevýhodnění:

- „*nízký stupeň vzdělávání rodičů a rodinných příslušníků,*
- *neúplná rodina,*
- *nízký příjem jednoho člena rodiny,*
- *nízké profesní postavení členů rodiny, včetně nezaměstnanosti,*
- *nízká úroveň bydlení,*
- *menšinový původ“.*

V rámci pedagogické teorie je podstatné znevýhodnění žáka identifikovat a navrhnout kompenzační opatření, která pomohou vzdělávacímu systému dané znevýhodnění překonávat. Mezi významné opatření patří zřizování přípravných tříd a přednostní přijímání dětí do MŠ v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. (Průcha, 2009)

2.6.3 Žáci z jiných kulturních a životních podmínek

Další skupinou, která je řazena k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou žáci z etnických menšin a z rodin imigrantů. „*Jde o vzdělávání dětí i dospělých, kteří jsou příslušníky některé etnické menšiny usídlené u nás dlouhodobě (tzv. autochtonní etnika) nebo pocházejí ze skupin nových imigrantů a jiných cizinců. Jejich specifické vzdělávání je zajištěno legislativně.*“ (Průcha, 2009, s. 465)

Aktuálně je důležité zmínit, že česká základní školství již delší dobu vykazuje velký podíl žáků cizinců. Hlavním nárůst žáků s ukrajinským občanstvím byl mezi školními roky 2021/2022 a 2022/2023 v důsledku válečných událostí na Ukrajině. Ukrajinci tvořili k 30.9.2022 většinu ukrajinských dětí a žáků v regionálním školství, kdy v základní škole se jednalo o 77,6 %. (MŠMT - odbor informatiky a statistiky, 2022)

Ačkoliv mají noví imigranti i cizinci při oprávněném pobytu dle § 20 školského zákona přístup k základnímu vzdělávání za stejných podmínek jako státní občané ČR, je pro ně náročné zapojení do vzdělávacího systému, protože narážejí na dvě hlavní bariéry, a to kulturní odlišnost a stupeň ovládnutí češtiny.

2.6.4 Žáci s odlišným mateřským jazykem

Žáci s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) se ocitají v novém prostředí, na které se musí adaptovat, přičemž schopnost adaptace ovlivňují také okolnosti, za kterých se cizinci objevili v České republice – u většiny případů změna prostředí nastala důsledkem situace v rodině, popřípadě v jejich rodné zemi. Žáci se musí seznámit s novým jazykem, který pro ně mohl být doposud úplně neznámý, a zároveň poznávají novou kulturu. (Bernkopfová et al., 2019)

Spolupráce školy s rodinou je velmi nápomocná, avšak jsou případy, ve kterých spolupráce nemusí fungovat a žáci překonávají překážky samostatně, protože v mnoha případech jazyk, kterým mluví doma rodiče není čeština. Žáci se snaží aplikovat češtinu pouze v rámci školy a v domácím prostředí či s přáteli se dále dorozumívají jejich mateřským jazykem. V takových případech je progres při učení nového jazyka mnohem pomalejší. (Bernkopfová et al., 2019)

Podle Inkluzivní školy (2021) mezi bariéry nově příchozích žáků s OMJ patří *„čeština jako druhý (další) jazyk, těžkosti s přechodem do nové země, pocity nejistoty nebo trauma způsobené předchozími zkušenostmi, izolace a nedostatek přátel, změny v rodinné situaci, u některých například odloučení od jednoho či obou rodičů, mezery ve vzdělání, adaptace na odlišné styly výuky“*.

Mezi další skupiny, se kterými se lze ve vzdělávání žáků setkat, patří žáci pocházející z bilingvní rodiny. *„Za bilingvní můžeme pokládat dítě nebo žáka, který má schopnost alternativně používat dva, resp. více jazyků v závislosti na situaci a prostředí, ve kterém se komunikace uskutečňuje.“* (Lechta, 2010, s. 380) Obdobně Průcha (2013) uvádí, že cílem bilingvní výuky je výuka cizího jazyka, aby žáci dosáhli úrovně, při níž dokáží používat jiný než mateřský jazyk ke sdělování myšlenek a dorozumívání se.

Pro žáka s OMJ představuje zapojení do nového školního prostředí značnou výzvu, protože musí čelit řadě překážek a je třeba mu poskytnout odpovídající podporu. Podstatné je, aby se škola spolu s pedagogy vždy důkladně připravila na příchod žáka s OMJ, aby byla podpora promyšlená a cílená. Podpora školy je velmi důležitá, zvláště protože žáci, kteří nastoupí s jazykovou bariérou, musí překonat hned několik překážek ve výuce a v novém

prostředí. Je nezbytné vnímat a reagovat na potřeby takových žáků, které se mohou postupně objevovat, aby zůstali motivováni v rámci dalšího rozvoje. (Inkluzivní škola, 2021)

2.6.5 Nadaní a mimořádně nadaní žáci

V tématu inkluzivního vzdělávání se často opomínají nadaní žáci, kteří se ovšem ve třídách vyskytují stejně jako žáci s poruchami učení či OMJ. „*Nadaným žákem se rozumí jedinec, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Za mimořádně nadaného žáka se v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. považuje žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.*“ (RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, c, s. 148)

Identifikovat nadaného žáka lze podle intelektových projevů, např. látku si osvojuje výrazně rychleji než ostatní, dále vzhledem ke studijním výsledkům a také dle způsobu, jakým se žák učí. Podle toho, ve které oblasti či oblastech se nadání u žáků objeví, pedagog sestavuje opatření, jež jsou pro nadané žáky výzvou. Dle § 27 odst. 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, lze nadaným žákům „*v souladu s vývojem jejich školních dovedností rozšířit obsah vzdělávání nad rámec stanovený příslušným vzdělávacím programem nebo umožnit účast na výuce ve vyšším ročníku*“.

Důležité je využít maximální rozvoj a potenciál žáka, aby nedocházelo k poklesu motivace a stagnace v oblasti nadání. Dle Průchy (2009) lze obohacovat učivo z hlediska procesu, kdy je cílem u nadaných žáků rozvoj myšlení, z hlediska rozšíření obsahu probíraného učiva nebo produktu jakož to výsledku práce.

3 Mladší školní věk

Období mladšího školního věku je pro diplomovou práci stěžejní, proto jeho popisu a charakteristice je věnována samostatná kapitola. V jednotlivých podkapitolách se věnuji adaptačnímu období a uvádím podstatné činitele, se kterými se žák mladšího školního věku ve škole setkává.

Pro období mladšího školního věku je charakteristický začátek povinné školní docházky, přičemž se jedná o důležitý sociální mezník, ve kterém si děti musí osvojit roli žáka. Období je pro žáky velmi náročné, protože se snaží vyrovnat s požadavky, které jsou na ně kladeny. Zároveň přichází nové povinnosti a pevný režim, který ovlivňuje jejich dosavadní životní styl. (Vágnerová, 2000) Přestože uvedená charakteristika je u odborníků shodná, věkové rozvrstvené se často liší, proto mu věnuji větší pozornost.

„Jako mladší školní období označujeme zpravidla dobu od 6–7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11–12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s původními psychickými projevy.“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 117) Oproti tomu Vágnerová (2000) rozděluje školní věk do tří fází, přičemž se jedná se o raný školní věk, střední školní věk a starší školní věk. *„Raný školní věk trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6–7 let do 8 až 9 let. Je charakteristický změnou životní situace a různými vývojovými změnami, které se projevují především ve vztahu ke škole.“* (2000, s. 148)

Pro zvládnutí školních požadavků potřebuje žák dle Vágnerové (2000) především kompetence závislé na zrání, tj. školní zralost a kompetence, na jejichž rozvoji se podílí učení, tj. školní připravenost. *„Školní zralost je jedním z předpokladů přijatelného zvládnutí role školáka. Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností k zátěži a schopností koncentrace pozornosti. Zrání ovlivňuje i rozvoj motoriky a senzomotorické koordinace, zrakového a sluchového vnímání. Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, který ovlivňuje zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace. [...] Pro zvládnutí nároků spojených s rolí školáka je významná i školní připravenost. Dítě musí dosáhnout přijatelné socializační úrovně, mělo by zvládnout určité role, umět přijatelným způsobem komunikovat, respektovat běžné normy chování.“*

V socializačním procesu má největší význam rodina, jejíž hodnoty a normy dítě přejímá.“ (Vágnerová, 2000, s. 147)

Helus (2009) se spíše přiklání k termínu: *stádium raného školního věku*, přičemž hovoří o období od 6 do 11 let života. Pro žáka se jedná se o významnou událost, která může ovlivnit jeho další vývoj. Pro přesnější charakteristiku daného období autor uvádí tři významy, které jsou zásadní v tomto období. Stejně jako Vágnerová (2000), autor definuje školní připravenost jako schopnost zvládnout nároky základní školy. Dále popisuje zrod snaživé pracovitosti, při níž žák za správných podmínek usiluje o prosazení se. Posledním významem, na který autor upozorňuje, je vývojová transformace poznávacích procesů, u něhož žákovo myšlení nabývá vyspělejší podoby.

Podle výše zmíněného je mnoho okolností, se kterými se žák v období mladšího školního věku setkává, a proto se jedná o rozhodující životní etapu. Z psychologického hlediska lze období charakterizovat jako věk střízlivého realismu, kdy žák chce skutečně pochopit okolní svět. V počátku se spíše jedná o naivní realismus, protože je školák závislý na autoritách, později se stává žákův přístup ke světu kritičtější, a proto jej lze označit jako kritický realismus. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

3.1 Specifika 1. třídy

Vstupem do první třídy dětem začíná důležitá životní etapa. Končí role předškoláka, která byla zaměřená převážně na hru, volnost, učení se nápodobou a začíná život školáka. Nová role je spojena s větší samostatností a odpovědností. „*Role školáka není výběrová, dítě ji získá automaticky, bez ohledu na vlastní přání.*“ (Vágnerová, 2000, s. 159)

V 1. třídě je podstatné, aby byl žák motivován k různým činnostem a zároveň si osvojil žádoucí způsoby chování. Žáci překonávají počáteční nejistoty a adaptují se na školní prostředí. Významným motivem je v tomto ročníku pozitivní vztah s učitelem, jelikož žáci veškerá sdělení a názory přijímají od učitele bezvýhradně a nekriticky. Pro první ročník je typické, že žáci překonávají nejistotu v nových situacích a často využívají prostředky jako chlubení nebo žalování. Tyto prostředky slouží především k ujištění o své hodnotě v roli žáka a své pozici ve skupině. Jelikož je chování žáků v tomto věku závislé na aktuálních

podnětech, mohou učitelé ovlivňovat a regulovat chování, a zároveň stimulovat motivaci k výkonu. (Vágnerová, 2001)

Vágnerová (2001, s. 234) uvádí, že v tomto věku se lze setkat s egocentrickým jednáním, kdy upozorňuje, že „*se dítě musí vzdát egocentrismu, tj. potřeby důrazu na vlastní osobnost a tendence přičítat si zásadní význam. Musí přijmout skutečnost, že je jedním z mnoha dětí*“. Pro některé žáky tato skutečnost může být velmi problémová a celková adaptace na školní prostředí jim může činit velký problém.

3.2 Adaptace na školní docházku

S pojem adaptace se lze setkat v různých prostředích včetně školního. Ačkoliv je tento koncept často zmiňován právě při nástupu do první třídy, k adaptaci dochází např. i při přechodu z prvního stupně na druhý stupeň základní školy. Zároveň i když je více zmiňovat v souvislosti s žáky, adaptační období je důležité i pro začínajícího učitele, který se stejně jako žáci adaptuje na školní prostředí. Průcha (2013, s. 11) obecně pojem definuje jako „*proces přizpůsobení se něčemu*“. V rámci adaptačního období žáka se hovoří především o sociální adaptaci, jelikož se žák přizpůsobuje novým sociálním podmínkám. Socializace dítěte školního věku probíhá postupně a dle Vágnerové (2000) dítě individuálně zpracovává novou roli školáka, dále dovede komunikovat vhodným způsobem a osvojuje si pravidla, jež určují jeho chování ve škole.

Je důležité si uvědomit, že nová role žáka je pro dítě velmi náročná, jelikož je vystaveno různým zátěžovým situacím. Vágnerová (2000, s. 163) zdůrazňuje, že „*nástup do školy je spojen s nutností osamostatnění, přijetím zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky*“.

K adaptačnímu období je opět potřeba zmínit, školní zralost, která je podstatná pro úspěšnou adaptaci na školní prostředí, přičemž lze definovat následující tři podmínky:

1. „*Dítě si v celém svém minulém vývoji osvojilo ty znalosti a návyky, které se od něho na prahu školní docházky očekávají.*
2. *Dítě má v současné době dostatečně rozvinutou aktivní pozornost a přiměřeně vyvinuté intelektové schopnosti.*
3. *Dítě je dostatečně motivováno k budoucímu soustavnému učení ve škole.*“
(Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 106)

V adaptačním procesu mohou významně pomoci rodiče, kteří jsou pro dítě oporou a mohou mu usnadnit začátek daného období, pokud dítěti poskytnou informace o průběhu prvních dnů a celkově o školních procesech, zároveň v rodině respektují školní povinnosti dítěte a berou na ně ohledy. (Čáp, 2001)

U některých dětí se mohou objevit adaptační potíže. Příčinou neúspěšné adaptace na školní prostředí může být samotné postavení žáka v třídním kolektivu a další podněty, jako jsou prostředí, pomůcky, počet členů ve třídě a postoj učitele. Vybrané podněty mohou zapříčinit, že u žáků klesá pozornost, proto nestíhají látku a jsou oproti zbytku třídy pozadu. Počáteční potíže může pomoci překonat zkušená učitelka individuálním přístupem, při němž uplatňuje pozitivní motivaci. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

3.3 Práce s pravidly

Začlenění žáka do nové sociální skupiny na začátku roku je velmi náročný a dlouhodobý proces, který je spojen s přijetím nových rolí. Žák v třídním kolektivu získává roli spolužáka a v rámci dané role se musí naučit ovládat a řídit chování a jednáním vzhledem k ostatním spolužákům. Podstatným obsahem, který může pomoci žákům v první třídě a v dalších ročnících nasměrovat jednotlivce ve skupině správným směrem, jsou pravidla třídy. Již v první třídě je dobré, aby si třída nastolila pravidla, kterými se budou všichni žáci řídit, aby se jim dobře a bezpečně pracovalo. Pravidla by měla být vyvěšena ve třídě, kde na ně všichni žáci uvidí, a měla by být srozumitelná a přehledná, aby žákům dávala jasně najevo hranice. Výčetem pravidel však práce nekončí. Aby klima ve třídě bylo příjemné a žáci se cítili dobře a bezpečně, je neustále potřeba s pravidly pracovat. Žáci v první třídě, ale i v dalších ročnících, prochází vývojovými změnami a v některých letech života pro ně může být náročnější dodržovat a respektovat pravidla, proto je podstatné věnovat práci s nimi dostatek času. (Krejšlová, 2008)

3.4 Motivace k učení

Motivace je pro žáky velmi významným prvkem a důležitou součástí vyučovacího procesu, jelikož může ovlivnit výkon žáků, proto by měl učitel aplikovat motivy, které pomohou žákům k efektivnímu učení. Termín je odvozený z latinského *movere*, což znamená hýbati, pohybovati (Čáp, 2001).

Motivaci lze chápat jako „*souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat*“ (Čáp, 2001, s. 92)(Čáp, 2001, s. 92)

Pedagogický slovník popisuje motivaci jako „*souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které spouštějí lidské jednání [...] zaměřují toto jednání určitým směrem [...] udržují ho v chodu [...] navozují hodnocení vlastního jednání*”(Průcha et al., 2013, s. 159). Podle Čápa (2001) jsou vnitřní a vnější motivy těsně spjaté, přičemž pobídky zvenčí (tj. vnější motivy) zesilují vnitřní motivy. Vnější motivace může být ze strany učitele, který stanovuje cíle výuky, sděluje postoje a očekávání vůči žákovi, dále ze strany spolužáků i rodičů. Vnitřní motivace probíhá ze strany samotného žáka na základě osobních cílů, aktuálních zájmů a zkušeností. (Průcha et al., 2013)

V souvislosti se školním prostředím a motivací je podstatné zmínit pojem výkonová motivace, která slouží k lepším studijním výkonům a vyhnutí se neúspěchu. Dle Mareše (2013) je základní složkou výkonové motivace naděje na úspěch, přičemž jedinec se snaží dosáhnout vysokého výkonu a soutěžit s ostatními.

4 Didaktické přístupy a strategie výuky

V rámci této kapitoly jsou blíže popsány metody a formy výuky a následně možné způsoby diferenciací výuky.

4.1 Výukové metody a formy

V této kapitole je blíže nahlédnuto na výukové metody v pedagogice, pomocí kterých lze dosahovat stanovených výchovně-vzdělávacích cílů. Termín „metoda“ zahrnuje různé nástroje, techniky a instrukce, pomocí kterých dosáhneme stanovených cílů v jakékoli oblasti lidské činnosti. Jedná se o systematický přístup, který poskytuje směr a strukturu při řešení problémů nebo při plnění úkolů. (Zormanová, 2012) Dle Maňáka a Švece (2003) se jedná o uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který směřuje k dosažení výchovně vzdělávacích cílů.

V literatuře jsou popsány různé klasifikace výukových metod. Pro účely diplomové práce jsem vybrala klasifikaci podle Maňáka a Švece (2003), kterou autoři člení do třech základních skupin:

Klasické výukové metody – charakterizuje je frontální výuka, kdy učitel má dominantní roli a předává informace žákům.

1. *„Metody slovní*
 - a) *Monologické (což je např. přednáška, vysvětlování, výklad, instruktáž)*
 - b) *Dialogické (rozhovor, diskuse, dramatizace)*
 - c) *Metody písemných prací*
 - d) *Metody práce s učebnicí, knihou*
2. *Metody názorně demonstrační*
 - a) *Pozorování předmětů a jevů*
 - b) *Předvádění obrazů a předmětů, pokusů a činností*
 - c) *Projekce statická a dynamická*
3. *Metody praktické*
 - a) *Nácvik pohybových a pracovních dovedností*
 - b) *Žákovy pokusy a laboratorní činnosti*
 - c) *Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemcích)*

d) *Grafické a výtvarné práce*“ (Maňák, Švec 2003 cit. podle (Zormanová, 2012, s. 16))

Aktivizující výukové metody – podporují aktivní zapojení žáků do výukového procesu a jsou založeny na řešení problémových situací.

1. *„Diskusní metody*
2. *Metody heuristické, řešení problémů*
3. *Metody situační*
4. *Metody inscenační*
5. *Didaktické hry*“ (Maňák, Švec 2003 cit. podle (Zormanová, 2012, s. 17))

Komplexní výukové metody – *„jde o složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace.“* (Maňák a Švec, 2003, s. 131)

1. *„Frontální výuka*
2. *Skupinová a kooperativní výuka*
3. *Partnerská výuka*
4. *Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků*
5. *Kritické myšlení*
6. *Brainstorming*
7. *Projektový výuka*
8. *Výuka dramatem*
9. *Otevřené učení*
10. *Učení v životních situacích*
11. *Televizní výuka*
12. *Výuka podporovaná počítačem*
13. *Sugestopedie a superlearning*
14. *Hypnopedie*“ (Maňák, Švec 2003 cit. podle (Zormanová, 2012, s. 17))

Zároveň do systému vyučovacího procesu patří i **organizační formy**, kdy se jedná o konkrétní organizační rámec, kterým je uskutečňován vyučovací proces. Mezi organizační

formy vyučování autorka řadí frontální výuku, individuální práci, individualizované vyučování, párovou a skupinovou práci. (Vonková cit. podle (Vališová et al., 2011)) Kasíková ve stejné publikaci zmiňuje jako další uspořádání výuky kooperativní učení.

Z toho vyplývá, že výukové metody velmi úzce souvisejí s dalšími didaktickými prvky a činiteli, prostřednictvím kterých učitel dosahuje výchovně-vzdělávacích cílů. Nelze tedy volit pouze jednu výukovou metodu, která bude aplikovaná v jakékoliv pedagogické situaci, s jakoukoliv skupinou žáků a v kterémkoliv předmětu. Konkrétní volba metody vychází z cíle a obsahu výuky, osobnosti učitele a osobnosti žáka. (Zormanová, 2012)

4.2 Způsoby diferenciací ve výuce

V předchozí kapitole bylo uvedeno, že se žáci liší v mnoha ohledech, a proto je vhodné, aby učitel vytvořil vhodné podmínky pro rozmanité uskupení žáků. Někteří autoři (Kasíková 1994, Průcha 2013) s pojmem diferenciací zmiňují i pojem individualizace. Podle Tomlinson (2001) diferencovaná výuka není totožná s individualizovanou výukou, jelikož na rozdíl od ní nabízí několik způsobů učení a nepředpokládá samostatnou úroveň pro každého žáka. Dále je proto používán pouze pojem diferencovaná výuka, která je pro výzkum diplomové práce srozumitelnější.

Tomlinson (2001) popisuje, že ve třídě, v níž je uplatňován princip diferenciací, jsou poskytovány různé cesty k získávání obsahu, k porozumění myšlenek a vyjadřování toho, co se žáci naučili. Podle Vališové (2011) je v rámci třídního kolektivu diferencovaný přístup k žákům velice náročný, protože učitel musí znát učební výkonnost jednotlivých žáků a jejich posun v rozvoji osobnosti. Pro určení vývoje výkonnosti je třeba využívat diagnostiky, podle kterých učitel následně volí odlišné způsoby řízení učební činnosti žáků, které jsou určeny podle aktuálního rozvoje.

Pro uplatňování diferenciací ve výuce doporučuje Anderson (2007, s. 51) začít s vytvořením učebních profilů žáků, které by měly obsahovat relevantní informace, jako jsou struktura rodiny, oblíbené koníčky a další aspekty zájmu. Profil může dále obsahovat konkrétní informace, např. úroveň žáka a připravenost v rámci předmětů. Žákovské profily slouží jako inspirace při plánování výukových aktivit.

Dle Tomkové et al. (2012, s. 16) by měl učitel diferencovat výuku vzhledem k potřebám jednotlivých žáků následujícími způsoby:

- „vede si záznamy o individuálních potřebách a možnostech žáků (např. na základě soustavného systematického pozorování, formou portfolia žáků);
- zadává úkoly různé náročnosti (časová kvalitativní i kvantitativní odlišnost);
- diferencuje učivo a nároky, modifikuje metody a formy práce, kritéria a způsoby hodnocení;
- bere v úvahu individuální tempo učení, dává dostatek času k řešení úkolů;
- zohledňuje rozdílné styly učení žáků;
- dává žákům v průběhu vyučování i mimo něj možnost volby a vede je k porozumění, že každá volba má své důsledky“.

Na podobných způsobech se shodují i další autoři, kteří nahlíží na prvky diferencované výuky z různých hledisek. Tomlinson (2000) rozlišuje prvky diferencované výuky z hlediska obsahu, procesu, produktu a prostředí. Kratochvílová (2015) uvádí pět hledisek diferenciacce ve výuce, a to konkrétně ideové, obsahové, časové, metodické a organizační hledisko. Popis a rozdělení obou autorek je v základních principech shodný. Pro další charakteristiku vycházím z daných hledisek, které doplňuji o poznatky dalších autorů zabývajících se stejnou problematikou. V následujících podkapitolách jsou přesněji charakterizovány komponenty vyučování u diferencované výuky.

4.2.1 Diferenciace obsahu

Obsah učiva je stanoven v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, který vymezuje povinný obsah, cíle, formy a délku výuky. Rámcový vzdělávací program je pro školy stěžejní, protože si na jejím základě tvoří Školní vzdělávací program, podle kterého následně probíhá výuka na dané škole. (RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, c, s. 148)

Dle Tomlinson (2001) lze rozlišení obsahu chápat dvěma způsoby. Prvním způsobem je přizpůsobení toho, co vyučující učí. V rámci druhého způsobu záleží na tom, jakým stylem poskytuje vyučující žákům přístup k látce, aby porozuměli tématu. Dále autorka rozlišuje diferenciaci podle připravenosti žáka, zájmu žáka a studijního profilu žáka.

Tomlinson (2000) doporučuje rozlišovat obsah při používání materiálů ke čtení, přičemž učitel např. zařazuje různou náročnost textu, umístění materiálů, užívání slovní zásoby dle úrovně žáků, prezentace pomocí sluchových a vizuálních prostředků, pomoc zkušených čtenářů a práci v malých skupinkách. Podobně i Anderson (2007, s. 51) navrhuje diferenciaci obsahu pomocí textů na různých úrovních čtení, flexibilního seskupování do dvojic nebo malých skupin či použití podpůrných pomůcek. Autorka zdůrazňuje, že by učitel měl u žáků rozvíjet porozumění, potřebné znalosti a dovednosti, přičemž zůstanou zachovány standardy kurikula, aby nebyly snižovány očekávané výstupy.

Kratochvílová (2015, s. 69), která zdůrazňuje volbu vhodné formy, celkový rozsah a hloubku obsahu, doporučuje žákům zprostředkovat obsah různými zdroji či učebními materiály, které by měly odpovídat zájmům, motivaci a úrovni rozvoje žáků. V rámci obsahového hlediska zmiňuje autorka také metodické hledisko, přičemž by měla být rozhodující volba učební úlohy vzhledem k učebnímu stylu, typu inteligence a úrovni žákova rozvoje. Učitelé by měli uplatňovat různé strategie výuky, metody, formy a prostředky. Žádoucí je i upřednostňování kooperativních strategií. Autorka rovněž zmiňuje uplatňování různých metod při hodnocení výsledků žáka. Tento zásadní princip diferencované výuky uvádí i Tomlinson (2001, s. 4), která hodnocení popisuje jako formu, jak získat další informace o tom, co má na žáky žádoucí vliv. Pro prokázání toho, jak žáci porozuměli učivu, existuje široké množství zdrojů jako zapojení či ústní příspěvky ve vyučovací hodině nebo vypracování domácích úkolů. Z toho vyplývá, že hodnocení neprobíhá jen na konci učební jednotky, ale po celou dobu výuky. Učitel hodnotí připravenost studentů, zájmy o učivo a způsoby učení.

Kratochvílová (2015, s. 69) zmiňuje také ideového hledisko, do kterého spadá „*požadavek na úpravu cílových kategorií, jako jsou obecné cíle, klíčové kompetence, výstupy oborů a dílčí výukové cíle*“.

4.2.2 Diferenciace procesu

Tomlinson (2001) charakterizuje proces jako činnost, která žákovi dává smysl a do níž se zapojuje, aby pochopil nebo zvládl obsah učiva. Dle Andersona (2007, s. 50) je proces „*řízená a nezávislá praxe v rámci lekce. Navzdory rozdílům ve schopnostech, učebních stylech a předchozích znalostech studentů je tato složka lekce typicky stabilní konstantou ve většině vyučovacích lekcí, to znamená, že všichni studenti absolvují stejný typ a množství*

praxe“. Autor dále popisuje, že vhodnou volbou je seskupit žáky do podobných skupin na základě jejich připravenosti a každé skupině pokládat otázky adekvátní jejich úrovni. Otázky mohou být konkrétní a nemusí být tak rozvinuté, naopak pro některé skupiny budou otázky vyšší úrovně a abstraktnější. Mezi další možnost, jak pracovat s diferenciací, uvádí autorka individuální projekty či výuková centra.

Tomlinson (2000) konkrétně rozlišuje možnosti různého procesu při používání víceúrovňových aktivit, přičemž žáci pracují na aktivitách s různými úrovněmi podpory, výzvami nebo rozdílnou složitostí. Učitel může poskytnout různorodá zájmová centra, která povzbudí žáky k prozkoumání tématu. Mezi další možnosti uvádí autorka zadání společné práce v určeném čase a současně připravení práce pro žáky, kteří jsou hotoví dříve než zbytek třídy, aby se rozvíjely jejich individuální potřeby. S tím souvisí také možnost poskytnutí různého času pro dokončení úkolů, což žáky, kteří s úkolem mají potíže, povzbudí a pokročilým žákům umožní věnovat se tématu do větší hloubky. V souvislosti s diferenciací ve výuce z hlediska času zdůrazňuje Kratochvílová (2015, s. 69), že ve všech třídách je pro žáky důležité poskytnutí libovolného času při procesu osvojování si kompetencí a výstupu. Rozdílné tempo by mělo být zohledněno i při zkoušení a prezentaci výsledků vzdělávání.

4.2.3 Diferenciace produktu

Žák by měl být schopen učivo nejen prakticky využívat, ale také nabytými znalostmi nadále rozvíjet. Tomlinson (2000) navrhuje žákům nechat možnost volby při prezentaci toho, jak se látku naučili. Mezi příklady autorka uvádí vyjádření pomocí loutkového představení, napsání dopisu či malby. Účinné je nechat žáky, aby si vybrali, zda chtějí pracovat v malých skupinách či samostatně. Dále je vhodné žáky nechat zpracovat téma podle vlastních návrhů s požadavkem, že při vytváření budou zachovány požadované prvky, které učitel stanovil. Podobně Anderson (2007, s. 51) uvádí, že diferenciací produktové složky znamená nabídnout žákům různé způsoby předvedení naučeného. Hlavním účelem je připomenutí toho, co se žáci ve vyučovací hodině naučili a demonstrace naučeného na základě vlastních zájmů. Učitel pak prezentace posuzuje podle stanovených kritérií, přičemž hodnotí zvládnutí znalostí a dovedností.

4.2.4 Diferenciace prostředí

Prostředí, ve kterém žáci pobývají, ovlivňuje způsob, jakým třída funguje a jak se v ní žáci cítí. Žáci mohou zažít úspěch, pokud pracují v prostředí, ve kterém je zřejmá snaha respektovat rozdílnosti mezi nimi. Tomlinson (2001) charakterizuje prostředí třídy jako místo, ve kterém jsou vystaveny práce žáků, prostředí je na pohled příjemné a nabízí podněty k přemýšlení. Ve třídě by měl být prostor uzpůsobený i ke skupinovým pracím tak, aby se žáci během práce nerušili. Prostředí by mělo vyzývat žáky ke spolupráci a učitel by měl poskytnout materiály, které přispějí k individuálním potřebám.

V rámci diferenciace prostředí někteří autoři zmiňují i organizaci výuky. Dle Kratochvílové (2015, s. 69) by diferenciace měla probíhat v rámci stabilní skupiny. Zároveň je vhodné uplatňovat týmové vyučování s pomocí asistentů, učitelů a odborníků. Tomlinson (2000) vzhledem k organizaci výuky doporučuje nastavit s žáky ověřené postupy, pomocí kterých dokáží sami řešit náročné situace v případě, že je učitel zaneprázdněný poskytováním pomoci ostatním žákům. Učitel připraví žáky na to, že každý jedinec se učí jiným způsobem, a tak uzpůsobí třídu, aby se v případě potřeby po ní mohli žáci pohybovat, zatímco pro jiné bude efektivnější učit se v sedě. Také připomíná, že třída by měla být bezpečným prostředím, ve kterém je vzájemné pochopení k těmto potřebám.

4.2.5 Překážky při diferenciaci

U praktikování diferencované výuky může vzniknout řada překážek. Hlavní překážkou pro samotného učitele je časová náročnost v rámci příprav. Potřeby jednotlivých žáků jsou rozmanité, což klade vysoké nároky na přípravu diferencované výuky a učitelé musí vyvinout značné úsilí při tvorbě náplně vyučovacích hodin. Právě při tvorbě nebo následně při realizaci výukových aktivit můžou nastat různé bariéry. Westwood (Průcha et al., uvádí řadu potencionálních překážek, které se mohou objevit při praktikování diferencované výuky, a to:

- „*velikost třídy;*
- *nedostatečné financování;*
- *nedostatek diferencovaných výukových materiálů;*
- *špatný nebo nespolehlivý přístup k externím podpůrným službám;*
- *omezená spolupráce a týmová práce mezi učiteli;*

- *negativní postoje vrstevnických skupin mezi studenty;*
- *nedostatek pozitivní komunikace a spolupráce s rodiči;*
- *bariéry pro studenty se špatným zrakem nebo fyzickou mobilitou“.*

Dle Kasíkové (1994) patří mezi největší překážku prvotní uvedení systému diferenciaci do běžné praxe, jelikož vzniknou značné nároky na učitele. Zároveň se může vyskytnout překážka v podobě přehnané individualizace, u níž aktivity nejsou dostatečně sociálně zaměřené. Vždy je proto důležité myslet na to, aby diferenciaci byla opravdu efektivní a nebyla uplatňována na úkor jiných oblastí.

5 Shrnutí teoretické části

Cílem teoretické části diplomové práce bylo zmapovat práci začínajícího učitele s žáky mladšího školního věku v inkluzivním prostředí. Absolvent vysoké školy se na začátku pedagogické praxe potýká s různými situacemi a problémy, na které musí již od prvního dne adekvátně reagovat. Řada autorů (Průcha et al., 2013, Vašutová 2004, Švec 1999) klade velký důraz především na kompetence učitelů, které se považují za nezbytné pro úspěšný výkon učitelské profese. V prvních letech praxe je začínajícímu učiteli velkou oporou uvádějící učitel, který působí jako mentor. S tímto učitelem může začátečník konzultovat vzniklé bariéry, které se objevují na začátku praxe.

V rámci zmíněného inkluzivního prostředí byly popsány základní principy, které vychází z uznání rozdílnosti ve společnosti a práva na rovnost příležitostí ke vzdělávání. S rozdílnostmi ve společnosti se pojí i pojem diverzita, který autoři charakterizují jako různé stránky odlišnosti, jež jsou běžné u každého jedince. Z cílů inkluzivního vzdělávání vyplývá, že do hlavního vzdělávacího proudu se mohou zapojit i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola se na jednotlivé rozdíly musí připravit a adekvátně reagovat pomocí podpory, která žákům pomůže překonat potenciální obtíže.

Hlavní skupinou, se kterou učitel na 1. stupni základní školy pracuje, jsou žáci mladšího školního věku. Pro cíle diplomové práce je stěžejní 1. třída, přičemž rešerše ukázala, že je v daném ročníku důležitá především adaptace na školní prostředí a následná motivace žáků. Učitel by měl být schopen žáky povzbudit a podpořit k učení. Rozvoj každého žáka by měl probíhat nejen ve vzdělávací oblasti, ale také z hlediska morálních a občanských postojů, přičemž učitel představuje pro žáky klíčový prvek v celkovém procesu vzdělávání a jejich dalším rozvoji.

Z teoretických východisek vyplývá, že každý žák je jedinečný, a tak by učitelé měli být pozorní ke vzdělávacím potřebám jednotlivých žáků. Aby učitel mohl adekvátně reagovat na různorodé potřeby žáků, je vhodné diferencovat výuku, k čemuž lze přistupovat z hlediska obsahu, procesu, produktu a prostředí. Při diferenciaci je podstatné volit vhodné výukové metody a formy, aby učitel dosáhl výchovně-vzdělávacího cíle. Na základě zmíněných hledisek se v empirické části zaměřím na efektivní způsoby diferenciaci v rámci vlastních vyučovacích hodin.

6 VÝZKUMNÁ ČÁST

Empirická část diplomové práce přináší výsledky vlastního kvalitativního výzkumu skládajícího se ze dvou částí – první část uplatňuje přístup akčního výzkumu a druhá část je zaměřena na metodu dotazování, přičemž technikou sběru dat byl rozhovor.

6.1 Metodologický rámec výzkumu

První část empirické části uplatňující přístup akčního výzkumu je zaměřena na práci začínajícího učitele v 1. třídě s různorodými žáky, přičemž se jedná o třídu, v níž sama vyučuji. Akční výzkum jsem si zvolila, protože souvisí s profesionálním růstem učitelů, který je pro mě jako začínajícího učitele přínosný, a vzhledem k aktuálnímu inkluzivnímu vzdělávání považuji za nezbytné, aby se začínající učitel rozvíjel v oblasti diferenciaci výuky. Cílem je popsat vybrané strategie, metody a formy práce, které jsem využila s žáky ve vyučovacích hodinách českého jazyka a matematiky. Při výběru jsem se zaměřila na to, abych během vyučovacích hodin uplatňovala princip diferenciaci a každý žák mohl pracovat podle vlastních schopností a dovedností.

Druhá část empirické části je věnována datům získaným metodou dotazování, konkrétní technikou sběru dat byly rozhovory se začínajícími a zkušenými učiteli. U začínajících učitelů se zaměřuji na postoj k diferenciaci a jejího uplatňování v praxi a následně shrnuji zjištěná data. U rozhovorů se zkušenými učiteli se také zaměřuji na postoj k diferenciaci a uplatňování v praxi, přičemž vzhledem k jejich dlouholeté praxi může být jejich pohled a rady na práci s různorodými žáky obohacující. Odpovědi respondentů jsou rozřazené do jednotlivých oblastí, které jsou následně vyhodnoceny a porovnány s výsledky první části empirického výzkumu.

Z hlediska limitů práce je třeba zmínit především subjektivnost, protože je akční výzkum aplikovaný ve vlastní třídě, tudíž zvolené aktivity nemusí být vhodné pro aplikaci v jiných třídách. Mezi další ovlivňující limity jsou rozdílné zkušenosti začínajících učitelů, protože rozhovory jsou prováděné na různých školách, naproti tomu rozhovory zkušených učitelů byly provedeny v rámci jedné školy. Posledním limitem je šíře problematiky, kdy vzhledem k rozsahu práce nelze jít v tématu více do hloubky.

6.1.1 Akční výzkum

Jak bylo popsáno v úvodu kapitoly, kvalitativní výzkum byl rozdělen do dvou částí. V první části je uplatněn akční výzkum, který byl realizován od listopadu 2023 do května 2024 a zaměřoval se na práci začínajícího učitele s různorodými žáky v 1. třídě. V rámci výzkumu jsem využila metody: zúčastněné pozorování, videonahrávky a vedení pedagogického deníku. Způsob prezentace průběhu akčního výzkumu je formou popisu a především reflexe zvolených aktivit.

6.1.2 Charakteristika akčního výzkumu

V České republice je akční výzkum poměrně málo uplatňovaným výzkumným přístupem v porovnání s jinými. Ačkoliv je výzkum čteněji uplatňován i teoreticky vymezován u zahraničních autorů, uplatňuje ho i řada českých autorů, kteří ho obvykle charakterizují jako praktický a zaměřený především na reálné situace. Jak uvádí Hejlová (Spilková, 2004) jedná se o výzkum „*přirozený*“, jelikož je prováděn učitelem s cílem bezprostředního zlepšení jeho praxe. Učitel provádí výzkum s konkrétní skupinou žáků, kterou vyučuje.

Podobnou definici uvedl i Janík (Maňák a Švec, 2004), který charakterizoval akční výzkum jako typ výzkumu, ve kterém je cílem zlepšit vzdělávací praxi, přesněji její konkrétní část. Učitel systematicky provádí reflexe profesních situací, čímž se snaží o jejich další rozvinutí. V rámci této definice autor hovoří o dvou aspektech – prvním aspektem je, že učitel zkoumá samotnou akci, a druhým aspektem je konkrétní jednání, tzn. učitel na základě poznání těchto situací usiluje o zlepšení.

Obdobně popisuje akční výzkum také Hendl (2012), který uvádí, že obvykle probíhá v odlišných terénech, ale vždy je podstatné definovat problém praxe a cíl změn. Zároveň je nezbytné systematicky vyhledávat informace, které poskytnou náměty ke zkoumání a následnému porovnání s odbornou literaturou.

Podle Nezvalové (2003) se jedná o významný a relevantní výzkum, jehož výsledky odpovídají jednotlivým aktivitám a pomáhají při zavádění změn. Vzhledem k tomu, že je uskutečňován učiteli v praxi, považuje jej za více subjektivní, proto výsledky není možné generalizovat na další vzorky.

Hejlová (Spilková, 2004, s. 203) charakterizovala hlavní účely tohoto výzkumu:

1. *„Pomáhá identifikovat problémy a vyhledávat jejich řešení, což se může stát systémovou součástí práce učitele.*
2. *Přispívá k vybavenosti znalostmi a teoriemi potřebnými pro zkvalitnění učitelovy praxe.*
3. *Podporuje kompetence učitele, které spočívají ve schopnosti porozumět výsledkům výzkumů, vyhodnocovat jejich významy pro svou praxi, ale také drobné výzkumy plánovat, provádět a reflektovat.*
4. *Zkvalitňuje odbornou komunikaci a spolupráci mezi učiteli.“*

Z výše uvedeného vyplývá, že se jedná se o výzkum, který urychluje proces potřebných změn. Odborníci se shodují na tom, že se jedná o výzkumný nástroj, který pružně reaguje na konkrétní situace a pomáhá učitelům reagovat na nové problémy, které se v praxi objevují.

Několik základních prvků výzkumu popisuje Hendl (2012, s. 137), který uvádí, že akční výzkum je:

- *„cyklický – podobné kroky se opakují v podobné sekvenci;*
- *zúčastněný (participativní) – klienti a účastníci jsou zahrnuti jako partneři ve výzkumném procesu;*
- *kvalitativní – pracuje častěji se slovy než s čísly;*
- *reflektivní – kritická reflexe procesu a výsledků je základní částí každého cyklu“.*

Richterová (2020, s. 27) souhlasí, že se jedná o strukturovaný proces zkoumání ve fázích a cyklech, přičemž *„[d]ílčí fáze jednotlivých cyklů se mohou prolínat, souběžně mohou být prováděny analýzy dat současně s realizací modifikovaného akčního plánu apod.“*

Cohen a Manion (cit. podle (Nezvalová, 2003, s. 303-304)) popisují oblasti aplikace akčního výzkumu ve škole:

- *„Vyučovací metody: přechod od tradičních metod výuky k aktivizujícím metodám*
- ***Strategie učení: adaptace integrovaného přístupu k učení při tradiční předmětové výuce***
- *Evaluační proces: zlepšování vlastních metod hodnocení práce žáka učitelem*

- *Oblast postojů a hodnot: podpora pozitivních přístupů k práci, modifikace žákova hodnotového systému vzhledem k některým aspektům života*
- ***Další vzdělávání učitelů: zlepšování pedagogických dovedností, rozvoj nových metod výuky, rozvoj sebereflexe a sebehodnocení***
- *Řízení: využívání a aplikace nových strategií a technik*
- *Administrativa: růst efektivity některých administrativních procesů ve škole“.*

Právě o přístupu k tomuto výzkumu hovoří Richterová (2020), která za klíčové považuje samotné očekávání od své role, a především přesvědčení o účelu realizace akčního výzkumu.

6.1.3 Fáze akčního výzkumu

Vymezení fází akčního výzkumu se v odborné literatuře různí. Někteří autoři (Pavelková 2012, Stringer 2007) uvádějí základní třífázový model, který se skládá z analýzy, akce a reflexe. Jiní autoři (McNiffa 1988, Sagor 1992, Whithead 1993) pracují s detailnějším modelem, který může být až sedmifázový. Základním principem však zůstává průběh v cyklech, přičemž vyhodnocení akce vede k dalšímu plánování následných postupů. Přestože u odborníci se neshodují na množství fází, podle Richterové (2020) je u každého akčního výzkumu klíčová fáze reflexe.

Pro výzkumné potřeby byl zvolen model, který uvádí Whithead (1993 cit. podle (Nezvalová, 2003, s. 301)), přičemž se jedná o cyklus skládající se z pěti kroků, a to:

- *„problém, který se objeví v praxi;*
- *představa o řešení problému;*
- *aktivita k zvolenému řešení;*
- *vyhodnocení výsledků aktivit, vedoucích k řešení problémů;*
- *modifikace problému“.*

6.1.4 Rozhovory

V druhé části byl výzkum zaměřen na metodu dotazování a sběr dat realizovaný skrze rozhovory. Dle Průchy (2013) se jedná o výzkumný prostředek, který se používá u kvalitativních výzkumů. Spočívá v přímé ústní komunikaci výzkumníka s respondentem. Je analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, kdy se většinou jedná o popis zkušeností.

Rozhovory s respondenty probíhaly v období od dubna 2024 do května 2024. Rozhovory byly nejprve zaměřeny na začínající učitele a následně byly vedeny se zkušenými učiteli. Vzhledem k rozdílné praxi nebyly oběma skupinám pokládány totožné otázky (viz Příloha 1 a Příloha 2). Rozhovory jsem nahrávala na mobilní telefon v aplikaci Diktafon. Následně jsem využila techniku redigované transkripce, kdy jsem mluvené interview převedla do písemné podoby a upravila do srozumitelnější a čtivé podoby. Dále jsem na základě kódování dat členila výpovědi do jednotlivých oblastí podle vzájemných vztahů a podobností. Poté jsem formulovala výstupy a poznatky vyplývající z rozhovorů.

6.2 Výzkumný vzorek

Akční výzkum jsem realizovala ve třídě na základní škole v Praze, kde osobně vyučuji. Jedná se o mou první profesní zkušenost v roli učitelky a třídní učitelky. Jedná se o 1. třídu základní školy, ve které je celkem 25 žáků, z toho 14 chlapců a 11 dívek. Ve třídě učím matematiku profesora Hejného a není zde přítomný asistent pedagoga. Třídu navštěvuje celkem pět cizinců, z toho jsou dva azylanti. Jelikož je ve třídě převaha kluků, jedná se o velmi energickou třídu.

U zkušených učitelů se jednalo o elementaristy, kteří učí na stejné škole, kde jsem uplatnila přístup akčního výzkumu. Rozhovory se začínajícími učiteli byly provedeny s učiteli, kteří působí na různých školách v rámci města Prahy a Středočeského kraje, jelikož na škole, v níž pracuji, je kromě mě pouze jeden začínající učitel, a tak pro naplnění dostatečného vzorku jsem oslovila učitele z jiných škol.

Pro přehlednost a návaznost je komplexní charakteristika žáků a učitelů součástí kapitoly 7 a 8.

6.3 Etika výzkumu

V rámci akčního výzkumu byli rodiče dětí navštěvující danou třídu seznámeni s výzkumem, průběhem a jeho cílem. U všech rodičů byl v rámci školního dotazníku GDPR, uveden souhlas s pedagogickým výzkumem.

Všichni učitelé, kteří se účastnili výzkumných rozhovorů, byli seznámeni s obsahem a průběhem výzkumu, kdy jsem rozhovory nahrávala pro přesnost odpovědí. Respondenti

vyplnili písemný informovaný souhlas ohledně tohoto výzkumu a nahrávání. Zmínění žáci i učitelé jsou v celé práci uváděni pod kódy, aby byla zachována anonymita.

6.4 Formulace cílů

Hlavním cílem výzkumu je zavést efektivní diferenciaci ve výuce českého jazyka a matematiky ve vybraném 1. ročníku základní školy.

Druhým cílem je zjistit, jaké zkušenosti mají začínající a zkušení učitelé s diferenciací z hlediska jejich přístupů a využívaných prostředků.

Osobním cílem bylo prohloubit vlastní praxi a obohatit se o zkušenosti jiných pedagogů.

6.5 Výzkumný problém

Z výše uvedeného lze formulovat základní problémové otázky:

Jak zohlednit rozdílné studijní potřeby žáků během výuky?

Jaké strategie, metody a formy výuky lze pokládat za účinné při práci s různorodými žáky v 1. třídě?

Dílčí výzkumné otázky:

Má délka praxe učitele vliv na přístup k diferenciaci ve výuce? Májí začínající učitelé dostatečné znalosti a dovednosti, aby již v prvním roce začali s diferenciací?

Existují na základě zkušených pedagogů unifikované strategie, které lze aplikovat v 1. třídě?

7 Vlastní akční výzkumu

V rámci zvoleného modelu jsou blíže definovány etapy akčního výzkumu:

1. **Definice problému** – Začínající učitel pracuje v inkluzivním prostředí, ve kterém se setkává s žáky s odlišnými potřebami, především z hlediska jazykové bariéry, školní zralosti, poruch učení a poruch pozornosti. V rámci tohoto prostředí začátečník naráží na bariéry, které se snaží překonat a zkvalitnit praxi.
2. **Představa o řešení problémů** – Cílem je navrhnout možné aktivity, strategie, metody a formy práce, které vycházejí z teoretických východisek a zkušeností starších kolegů. Výčet těchto návrhů je směřován konkrétně k 1. ročníku základní školy.
3. **Aktivita ke zvolenému řešení** – Učitel plánuje vyučovací hodiny českého jazyka a matematiky na základě předchozího pozorování a diagnostiky žáků. V rámci této etapy jsou stanoveny cykly podle měsíců, ve kterých jsou uvedené konkrétní aktivity, jež jsou zaměřené na diferenciaci výuky v 1. třídě. Průběh a reflexe jsou popsány na základě zúčastněného pozorování, vedení pedagogického deníku a videonahrávek.
4. **Vyhodnocení výsledků aktivit vedoucí k výsledku problému** – Dochází ke zhodnocení účinných strategií, metod a forem práce vzhledem ke třídě a jednotlivým žákům.
5. **Modifikace problému** – Jsou vytvořeny návrhy na další postupy práce na základě reflexí.

7.1 Identifikovaný problém

Při vstupu do praxe jsem jako začínající učitelka měla velká očekávání. V prvních týdnech jsem se s žáky seznamovala, snažila se zapamatovat jejich jména, zorientovat se v jejich rodinné situaci a poznat, kterými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi disponují. Ve třídě jsem měla žáky, kteří zvládali již na začátku školního roku učivo, jež je obsahem 1. třídy, a pět žáků, kteří navštěvovali přípravnou třídu. Zároveň ve třídě bylo pět žáků cizinců, pro které bylo náročné porozumět některým slovům a výrazům vzhledem k odlišnému mateřskému jazyku. Vzhledem k tomu, že tři žáci s OMJ navštěvovali zmíněnou přípravnou třídu, dokázali v krátkém čase lépe porozumět novému jazyku a aplikovat ho v praxi. Jelikož dva cizinci zcela nerozuměli česky, v prvních třech měsících s nimi probíhala spíše neverbální komunikace. Po třech měsících dokázali komunikovat pomocí jednoduchých vět.

V prvním čtvrtletí jsem zjišťovala, že nemohu všem žákům dávat stejnou práci na stejný čas a stejné pomůcky, protože každý přišel do první třídy vybaven jinými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi. Hlavním problémem, který jsem ve třídě spatřovala, byl odlišný mateřský jazyk, rozdílné znalosti, dovednosti a schopnosti, se kterými žáci do školy nastoupili a některé poruchy učení a chování, přičemž odlišnosti měly vliv na jejich rozdílné tempo práce.

7.1.1 Diagnostika a charakteristika žáků

Tato část přináší diagnostiku všech žáků a charakteristiku vybraných žáků, pro lepší přehlednost skladby třídy.

Přehled kategorií podstatných při práci ve vyučovací hodině je zobrazený v Tabulce 1. Kategorie byly vybrány na základě Kratochvílové et al. (2015). Zvolené kategorie považuji za podstatné při aplikaci výukových metod a forem ve výuce. Na základě diagnostiky, která proběhla v měsíci listopad až prosinec 2023 bylo možné pro žáky volit vhodnou práci/aktivity a zároveň je rozřazovat do skupin podle potřeb žáků.

Tabulka 1 Přehled kategorií podstatných při práci ve vyučovací hodině.

Kód žáka	Samostatná práce	Skupinová práce	Vedoucí skupiny	Bez pomoci	S dohledem učitele	S pomocí spolužáka
ŽK1		X			X	
ŽK2		X			X	
ŽK3	X	X	X	X		
ŽK4	X	X	X	X		
ŽK5		X			X	
ŽK6		X			X	
ŽK7	X				X	
ŽK8	X				X	
ŽK9	X	X	X	X		
ŽK10	X			X		
ŽK11		X			X	
ŽK12		X				X
ŽK13		X	X			X
ŽK14	X	X	X	X		
ŽK15	X			X		
ŽK16		X				X
ŽK17		X	X			X
ŽK18		X				X
ŽK19		X			X	
ŽK20		X	X			X
ŽK21	X			X		
ŽK22	X			X		
ŽK23	X			X		
ŽK24	X			X		
ŽK25		X	X			X

Z Tabulky 1 vyplývá, že ve vybrané třídě je samostatná práce vhodnější pro 12 žáků, skupinová práce je vhodnější pro 17 žáků a u 4 žáků není žádná z těchto kategorií preferovanější. Na základě pozorování dále vyplynulo, že 8 žáků má předpoklady pro vedoucího skupiny. Diagnostika dále zjišťovala, zda žáci dokáží pracovat bez pomoci, či potřebují dohled učitele nebo pomoc spolužáka. Z této analýzy vyplynulo, že 10 žáků zvládá práci samostatně, 8 žáků potřebuje dohled učitele a 7 žáků vyhledává pomoc spolužáka.

Charakteristika vybraných žáků:

- Žákyně 1 (ŽK1)** Jedná se o žákyni, která chodila do přípravné třídy. Do školy nastoupila se znalostí abecedy a již od prvního dne dokázala plynule číst celé věty. Po návštěvě poradny byly u ní diagnostikovány symptomatologie ADHD a dysgrafické obtíže. Zároveň je oslabená sluchová analýza a syntéza. Žákyni je uzpůsobeno hodnocení písemného projevu.
- Žákyně 2 (ŽK2)** Na základě návštěvy psycholožky byla u žákyně diagnostikována vývojová dysfázie. Žákyně má problém s porozuměním některých pokynů. Problémy s učivem vychází z neporozumění instrukcím a objevují se ve všech předmětech, převládají však nejvíce v matematice.
- Žákyně 3 (ŽK3)** Nadaná žákyně jak z hlediska českého jazyka, tak především z hlediska matematika. Žákyně dokáže samostatně pracovat, její úroveň čtení byla již od prvního dne na dobré úrovni. V matematice dokáže vymýšlet zajímavé strategie a celkově pracuje samostatně a pečlivě. Žákyně má velký zájem prohlubovat znalosti.
- Žákyně 4 (ŽK4)** Nadaná žákyně jak z hlediska jazyků (český jazyk není jejím mateřským jazykem), tak především z hlediska matematika. Jedná se o žákyni s OMJ, která se díky přípravné třídě velmi rychle adaptovala a zapojila do vzdělávacího procesu. Český jazyk ovládá na velmi dobré úrovni, dokáže porozumět různým výrazům a textům, plynule čte a samostatně pracuje. Žákyně se zároveň online vzdělává na ukrajinské škole. Velké pokroky dělá i v anglickém jazyce.
- Žák 5 (ŽK5)** Jedná se o azylanta, který při nástupu do základní školy neměl žádné základy českého jazyka. Po třech měsících dokázal pochytit základní výrazy a začal se s ostatními spolužáky dorozumívat česky. V České republice nechodil do mateřské školy, ani do přípravné třídy.

- Žák 6 (ŽK6)** U tohoto žáka byl již v mateřské škole doporučen odklad vzhledem k nezralosti, který však rodiče nevyužili. Projevy pracovní a sociální nezralosti jsou patrné během celého dne, jelikož je pro žáka náročné sedět v lavici, připravit si učivo a spolupracovat s ostatními spolužáky. Jedná se o hravé dítě, u něhož se střídá přívál energie, kterou potřebuje vybit, a následná únava.
- Žák 7 (ŽK7)** Tento žák pochází z bilingvní rodiny, přičemž jeho primárním jazykem je čeština, zároveň dokáže plynule mluvit anglicky. Pozorují u něj znaky pracovní a sociální nezralosti. Žák tyká dospělým osobám, což patrně přejímá z anglického jazyka, který využívá v rodinném prostředí. Žák je velmi hravý, i během výuky potřebuje pohyb, tudíž je pro něho náročné soustředit se na jednotlivé aktivity.
- Žák 8 (ŽK8)** Vybraný žák má problémy zejména v českém jazyce, konkrétně s výslovností, a dále zaměňuje písmena ve čtení a v porozumění přečteným slovům a větám. Pravděpodobně se jedná o dyslexii.
- Žák 9 (ŽK9)** Nadaný žák na matematiku, má vynikající logické a abstraktní myšlení. Rychle a snadno chápe matematické koncepty a postupy. Dokáže skvěle argumentovat a vysvětlovat postupy ostatním spolužákům. V českém jazyce spadá do průměru třídy.

7.2 Návrh podpory

V průběhu měsíců listopad až prosinec 2023 jsem se zaměřila na pozorování a diagnostiku především vybraných žáků, avšak v jednotlivých aktivitách mohou být zmíněni i ostatní žáci třídy, protože vždy bylo pracováno se třídou jako skupinou. Pozorovala jsem, jak žáci zvládají učivo a co jim dělá problém v předmětech český jazyk a matematika. Poznala jsem, že je nezbytné reagovat na rozdílné tempo práce a výchozí znalosti, schopnosti a dovednosti, aby vyučovací proces odpovídal potřebám každého žáka, podporoval jejich aktivitu a motivaci.

Na základě teoretických východisek a pozorování ve vlastní třídě, uvádím v následujících podkapitolách některé strategie, metody a formy, které je vhodné aplikovat ve výuce českého

jazyka a matematiky. V rámci dalších etap akčního výzkumu, budu uplatňovat návrhy na konkrétních aktivitách ve vlastní třídě. Na základě reflexí dojde k vyhodnocení jejich efektivity.

7.2.1 Skupinové učení

Jedná se o organizační formu výuky, ve které dochází k řízení učebních činností žáků ve výuce. Dle Průchy (2013) probíhá skupinové učení v malé sociální skupině, která vzniká spontánně nebo ji vytváří učitel. Skupiny mohou být vytvářeny na základě výkonnosti žáků, pohlaví nebo dovednosti spolupracovat. Výhodou je diskuse v rámci skupiny o problémech, návrhy řešení, vzájemná kontrola a spolupráce.

7.2.2 Kooperativní učení

Jak již bylo zmíněno v teoretické části diplomové práce, mnoho autorů se vyjádřilo o kooperativním učení jako o dobré formě při diferencované výuce. Kooperativní učení podle Hájkové (2010) představuje soubor výukových metod, při kterých žáci úzce spolupracují v heterogenních skupinách na splnění společného úkolu. Členové skupin jsou na sobě vzájemně závislí, mají přidělené specifické role a důraz je kladen na řešení problémů jako cestu k získávání nových znalostí a dovedností. Podobně i Kasíková (2010) zdůrazňuje kooperativní uspořádání výuky jako nejpřínosnější, přičemž mezi základní principy uvádí vzájemné sdílení, spolupráci, pomáhání si a vzájemnou podporu, což jsou klíčové parametry nejen pro vzdělávací proces, ale mají zásadní význam pro osobní život jedince a rozvoj celé společnosti.

Strategie ve vyučování se odlišují podle typu kooperace. Kasíková (2010) hovoří o dvou typech – o **kooperaci ve smyslu nápomoci**, tzn. je založena na asistenci jedné osoby druhé, a **kooperaci ve smyslu vzájemnosti**, přičemž podstatou je nejen samotný cíl, ale i postupy a procesy směřující k jeho dosažení, tzn. jsou společně sdíleny a akceptovány všemi zúčastněnými stranami. Mezi klíčové prvky obě autorky řadí pět základních znaků, přičemž členové skupiny jsou vzájemně pozitivně provázáni, probíhá interakce tváří v tvář a každý žák nese individuální odpovědnost. Dochází k rozvíjení dovedností týmovou spoluprací a vnitřní komunikací ve skupině a probíhá reflexe skupinové práce s cílem dalšího zlepšení.

7.2.3 Rozšířené učení

Jednou z možností, jak poskytnout podporu především pro rychlé a nadané žáky, je extra materiál, který budou moci žáci využít v případě, že jsou s prací již hotoví. Daný materiál je možné připravit jako pracovní listy, o které si žáci mohou přijít požádat v případě, že společnou práci již dokončili. Tato forma individuální práce je myšlená jako extra materiál, který žáci využijí pro zopakování úloh se stejnou tematikou. Nejedná se o prohlubování tématu za pomoci gradovaných úloh.

Další variantou jsou připravené kartičky, pomůcky či hry, které žáci mohou využít v případě, že jsou s prací ve třídě hotoví. Výhodami této varianty jsou, že si sami žáci zvolí, zda ještě potřebují či chtějí další práci, když jsou dříve hotoví. V 1. třídě to může být velmi žádané, protože děti se na plnění úkolů těší a sami je vyhledávají. Většinou se během vyučovacích hodin nechtějí nudit, a tak vyžadují další aktivity. Mezi negativa řadím, že někteří žáci budou schválně zdržovat práci, aby nemuseli dělat něco navíc. Myslím si, že tento problém spíše nastane u starších dětí, ale není to pravidlem, a tak se může objevit již u prvňáčků. Dalším negativem může být, že žáci odbydou práci ve třídě, aby se mohli věnovat něčemu, co pokládají za zábavnější. Příprava materiálů navíc vyžaduje mnoho práce ze strany učitele. Zároveň učitel musí mít vyučovací hodiny efektivně zorganizované, aby nedocházelo k tomu, že bude pouze vydávat materiál navíc. Ve třídě lze zřídit místo, ze kterého si žáci samostatně mohou brát materiál, který budou využívat dle svých potřeb. Tento přístup však může být vhodnější u vyšších ročníků, jelikož žáci již dokážou samostatně zhodnotit množství a frekvenci vyplňování materiálů.

7.2.4 Gradované úlohy

Vhodným návrhem do vyučovacích hodin jsou úlohy s různou obtížností, se kterými se pracuje především při výuce matematiky. Jelikož ve třídě vyučuji matematiku profesora Hejného, snažím se uplatňovat jeho principy. Slabším žákům jsou zadávány základní úlohy a rychlejším žákům či nadaným žákům jsou zadávány úlohy těžší úrovně, které vnímají jako výzvu, čímž prohlubují dovednosti v konkrétním prostředí. Dle Hejného by každý žák měl zažít radost z vyřešené úlohy, proto je vhodné poskytnout žákům úroveň, kterou budou schopni vypracovat. (Hejný, 2014)

Princip je možné aplikovat tak, že učitel žákům samostatně přiřadí úlohy, které si myslí, že jsou pro ně vhodné. V tomto případě je důležitá správná diagnostika ze strany učitele, přičemž schopnost žáka vyřešit zadanou úlohu funguje i jako dodatečné ověření správné diagnostiky jednotlivých žáků. Dle mého názoru je v praxi možné vytvořit maximálně tři úrovně – nižší, střední, těžší. Pro některé třídy mohou být dostačující pouze dvě úrovně. Vždy záleží na složení třídy.

Druhou variantou je, že si žáci zvolí aktivitu dle vlastního uvážení. Žáci si samostatně určí úroveň, na které se podle jejich mínění nacházejí. Výhodou může být, že se žáci nestresují tím, kam je učitel zařadí, ale sami mají možnost zvolit si úroveň tak, aby se jim pracovalo dobře. Nevýhodou může být věk, protože žáci ještě nedokážou optimálně zhodnotit, jak jsou na tom jejich schopnosti a znalosti.

7.2.5 Práce s knihou

V rámci českého jazyka může být v 1. třídě vhodné zařadit u čtenářů práci s vlastní knihou, kterou budou číst v případě toho, že ve slabikáři zvládají čtení slabik a slov. Žáci si mohou pravidelně nosit vlastní knihu nebo bude prostředí ve škole přizpůsobeno, tzn. třída bude vybavena knihovnou s vhodnými knihami. Jednoznačnou výhodou vybrané metody je podpora a rozvoj čtenářské gramotnosti již od prvních možných chvil. Nevýhodou je, že žáci nepracují s ostatními, a tak jim některé zásadní činnosti, které by je mohly obohatit minou. Vhodné je, aby učitel byl s žáky domluvený na přesných podmínkách, tzn., kdy žáci budou pracovat v rámci třídy a kdy budou číst samostatně knihu.

7.3 Ověření v akci, aplikace

V následujících podkapitolách jsou uvedeny záznamy z vyučovacích hodin, které vychází z videonahrávek a pedagogického deníku na základně zúčastněného pozorování. Popsané aktivity jsou členěné podle předmětů a jednotlivé předměty jsou rozdělené do čtyř cyklů podle měsíců.

V rámci kapitoly 7.1, kdy se jedná o první etapu akčního výzkumu, byl v definován hlavní problém, na který reagují následující aktivity. Tento problém byl po celou dobu výzkumu, proto je stanovený pouze v rámci této kapitoly a v následujících částech výzkumu již není

opakovaně popisován. V případě zjištění jiných problémů, budou tyto problémy blíže specifikované v konkrétním cyklu výzkumu.

7.4 První cyklus akčního výzkumu

Na základě pozorování v měsících listopad a prosinec 2023 jsem se rozhodla, že vybrané žáky podpořím přípravou rozšířeného materiálu, který jim v případě potřeby umožní pracovat na dalších úkolech. Připravené pracovní listy a další aktivity byly zaměřené na učivo českého jazyka a matematiky. Efektivitu způsobu jsem ověřovala v měsících leden a únor 2024.

Problém: U žáků je hlavní problém rozdílné pracovní tempo, přičemž někteří žáci dokážou být s jednotlivými úlohami rychle hotoví, naopak někteří na nich pracují 3krát déle. Ve třídě tím vzniká problémová situace, v níž se nadaní a rychlí žáci nudí a chtějí pracovat na dalších úkolech, avšak musí čekat na pomalejší žáky, než jim učivo vysvětlím nebo než splní jednotlivé úkoly, na které potřebují více času.

Návrh: Rozšířené učení formou doplňkových úkolů / dalšího materiálu pro nadané a rychlé žáky.

Forma: individuální práce

Metoda: samostatná práce žáků na rozšiřujících úkolech

Diferenciace: obsahu

Ověření v akci / aplikace: Vzhledem k rozdílnému tempu jsem si připravila a vytiskla doplňkové úlohy navíc v podobě pracovních listů, které jsem si nechala u sebe ve složkách. Materiály jsem připravovala do českého jazyka a matematiky, aby vždy odpovídaly úrovni, ve které se celá třída nacházela. V českém jazyce se jednalo o kreslení obrázků podle slov či vět, vymýšlení slov na počáteční slabiku, čtení krátkých vět, na které žáci odpovídali ano/ne. V matematice jsem vytiskla různé úlohy zaměřené na rytmus čísel, sčítání, odčítání, porovnávání. Úlohy byly na konkrétní prostředí, jako jsou součtové trojúhelníky, hadi, porovnávání objektů, krokování. Pokud žák byl s nějakou aktivitou nebo úlohou hotový, mohl za mnou přijít pro další materiál. Pokud bylo zadání nejednoznačné, vysvětlila jsem žákům, jak budou pracovat. V případě, že se jednalo o úlohy, které byly jednoznačné, dala jsem žákům prostor, aby na postup přišli samostatně. Kontrola pracovních listů probíhala

po vyučovací hodině. Pokud bylo více žáků, kteří řešili pracovní listy, mohli si je vzájemně porovnat a tím i zkontrolovat, aby zjistili, zda se jejich výsledná práce opravdu shoduje. Kontrola byla především v matematice doprovázená diskusí, protože některá řešení nebyla vždy shodná vzhledem k více možným řešením.

Zhodnocení: Z organizačního hlediska je velmi náročné zajistit žákům předání nového materiálu, aby mohli pracovat na dalších úkolech / aktivitách. Materiály jsem měla u sebe rozdělené podle předmětů a v případě, že přišel v průběhu vyučovací hodiny žák ke mně, dala jsem mu nový materiál, přičemž nejvíce si chodili nadaní žáci, což jsem musela zohlednit při vytváření materiálů, aby to byly takové, na kterých ještě nepracovali. Pro nadané žáky jsem musela neustále tisknout nový materiál, protože jejich pracovní tempo bylo velmi rychlé. Ostatní žáci se střídali v tom, kdo si chodil pro materiál navíc. Někteří žáci si chodili spíše pro materiál do českého jazyka, někteří spíše do matematiky. Především se objevoval problém v tom, že jsme museli dlouho řešit, na jakém materiálu již žáci pracovali a na jakém ještě ne, zároveň pro mě bylo náročné odhadnout, kolik kopií pracovních listů mám na danou vyučovací hodinu udělat. Vždy je důležité myslet i na ekonomický aspekt, jelikož nelze na každou vyučovací hodinu kopírovat pro každé dítě několik pracovních listů.

Jako další problém, který u této výukové metody shledávám, je, že někteří žáci měli po dokončení přidaného materiálu problém připojit se ke společné práci. Ve třídě pak nastal chaos, protože žáci nevěděli, zda mají pokračovat v individuální práci nebo mají jít pracovat se zbytkem třídy. Stávalo se, že pokud jsem žákům sdělila, aby pokračovali s námi, objevili se žáci (především nadané žákyně ŽK3 a ŽK4), pro které bylo pochopitelně důležité dokončit rozdělanou práci a po jejím dokončení se nedokázali zorientovat, na čem zbytek třídy pracuje. Jako jediný pozitivní faktor shledávám motivaci u nadaných žáků, kteří ocenili, že nemusí sedět a čekat na ostatní, ale mohou dělat další úkoly a aktivity. U zmíněných žákyň se však jednalo především o vnitřní motivaci, která vycházela z jejich radosti z dalších činností.

Po dobu dvou měsíců jsem ověřovala, jak tato metoda funguje, ale vzhledem k pravidelným organizačním problémům a narušování průběhu vyučovací hodiny, které se pravidelně

objevovaly, ji hodnotím jako neefektivní. Tuto metodu je možné zařadit nepravidelně při vhodně zvolených aktivitách, které nebude narušovat.

Návrh: Doporučuji využití gradovaných úloh odpovídajících znalostem a dovednostem, které budou mít jednotliví žáci k probíranému učivu, a to následovně: Nadaní a rychlí žáci nebudou řešit stejné úlohy se třídou a následně doplňkové úlohy navíc, ale hned od začátku dostanou úlohu stejného typu a odpovídající úrovně, aby se dále mohli rozvíjet a byla pro ně výzvou. Myslím si, že vyučovací hodiny by mohly být efektivnější, protože by to splnilo účel diferenciací výuky a zároveň by to z organizačního hlediska nenarušovalo výuku.

7.5 Druhý cyklus akčního výzkumu

V následujících částech jsou popsány činnosti v měsíci březnu 2024, které jsou zaměřené na práci podle různorodých potřeb žáků. Během vyučovacích hodin probíhala frontální výuka především při vyvození nového písmene a při zavádění nových prostředí v matematice. Z větší části byla využita frontální forma výuky a místy byla zařazena také individuální a skupinová práce nebo kooperativní učení, aby nedocházelo ke stereotypu a snížení pozornosti. Pro dosažení cíle jsem dále uplatňovala úlohy s více řešení, které rozvíjí kritické a analytické myšlení.

7.5.1 Český jazyk – psaní 25. 3. 2024

Předmět: Český jazyk

Téma: Psaní krátkých vět.

Problém: Psaní v první třídě je jedno ze stěžejního učiva, které by si žáci měli osvojit. Již od začátku jsem se setkala s tím, že každý žák psal jiným tempem. Podíl na tom má i pečlivost jednotlivých žáků, aby splnili očekávání. V průběhu prvního pololetí byly mezi žáky vidět velké rozdíly z hlediska času, který věnují písance. Rozdíly v tempu se vzhledem k náročnějším tvarům písmen zvětšovaly. Ve třídě jsou žáci, např. žákyně ŽK4, kteří mají jednu stránku v písance napsanou za necelých 10 minut. Žákyně ŽK1 má stranu v písance napsanou za obdobný čas, ale její písmo je velmi neúhledné, písmena jsou především na špatném řádku a nelze rozpoznat tvar. Jsou u ní patrné velké grafomotorické problémy. Většina třídy má jednu stranu v písance hotovou za 15–20 minut. Žák ŽK6 dokáže v některých dnech psát stejným tempem jako průměr třídy, v jiných dnech

kvůli nesoustředění a nezájmu skončí u prvního řádku. U dalších třech žáků pozoruji, že na jednu stranu v písance potřebují přes 30 minut.

Otázka: Jakým způsobem lze efektivně procvičovat psaní při výuce českého jazyka, aby každý žák byl aktivně zapojen a nedocházelo k dlouhým prodlevám?

Forma: individuální práce

Metoda: samostatná práce žáků

Diferenciace: obsahu

Cíl: Žák přepíše jednoduché věty podle vlastního tempa.

Průběh: Žákům jsem na tabuli promítla šest jednoduchých vět, které si měli přepsat psacím písmem do písankového sešitu. Účelem nebylo stihnout všechny věty, ale za určenou dobu, tj. 10 minut, měli žáci úhledně a bez chyb přepsat alespoň tři věty.

Zhodnocení/Reflexe: Problémy nastaly u některých žáků, protože pro ně bylo náročné přečíst věty z tabule, zapamatovat si je a následně přepsat psacím písmem do sešitu. Žáci více chybovali v umístění věty na řádku a chyběla jim velká písmena na začátku vět. Žák ŽK8 a žákyně ŽK2 u této činnosti měli velké problémy se zapamatováním vět, a tudíž je nedokázali vůbec přepsat.

Návrh: Žáci dostanou věty v tištěné podobě, aby je mohli mít položené na lavici a nemuseli je číst z tabule. Jednotlivé věty si budou samostatně lepit do sešitu tak, aby si nalepili pouze to, co stihnout. Zapojení více činností, jako jsou stříhání a lepení, může být pro žáky motivací, především pro žáka ŽK6, který má rád tvoření a mohla by ho činnost aktivovat.

Forma: individuální práce

Metoda: samostatná práce žáků, metoda praktická

Diferenciace: obsahu

Cíl: Žák přepíše jednoduché věty podle vlastního tempa. Žák bude motivován tím, že se budou střídát praktické činnosti.

Průběh: Do vyučovací hodiny jsem zvolila aktivu, během které všichni trénovali psaní a bylo zde zohledněno rozdílné tempo žáků. Byl stanovený přesný čas, přičemž jsem

vycházela z průměrného tempa třídy, tj. 15 minut. Nakopírovala jsem sedm vět a každému žákovi jsem rozdala lísteček s danými větami. Úkolem bylo, aby si žáci postupně věty odstříhávali a lepili si je do sešitu na psaní. Pod každou větu, kterou nalepili, udělali přepis dané věty. Na začátku aktivity jsme si vysvětlili, že každý bude psát vlastním tempem tak, aby všechny věty byly napsané správně a úhledně. Nikdo se proto nemusí obávat toho, zda stihne práci dokončit, protože je důležitá kvalita. Po uplynulém čase všichni odevzdali spokojeně sešity.

Reflexe: Vzhledem k tomu, že jsme tuto aktivitu zkoušeli poprvé, všichni žáci byli velmi motivováni, což považuji za splnění jednoho z cílů. Ve třídě bylo rušno, protože se střídaly činnosti stříhání, lepení a psaní. Žáci po celou dobu pilně pracovali, nikdo se nenudil, nikdo nekřičel: „*Já už to mám.*“ Někteří žáci měli v prvních minutách problém s tím, že nevěděli, kam věty mají nalepit, a tak jsem jim to musela opakovaně ukazovat. Žákyně ŽK2 potřebovala neustálý dohled, protože měla opakovaně problém porozumět pokynům. Žákům ŽK1, ŽK2 a ŽK8 jsem dala pomůcku ve formě přehledu psacího písma, protože mají problém se správnými tvary a pletou se jim písmenka.

Zhodnocení: Za přínosné považuji, že pro žáky byly přidány další činnosti, a to stříhání a lepení, které rozvíjí jemnou motoriku. Činnosti bych ale nezařazovala pravidelně, protože je u nich ve třídě větší ruch, což může způsobit problémy s koncentrací, např. u žákyně ŽK1. Účel zapojit všechny žáky během určené doby tak, aby se nenudili nebo to v nich nevyvolávalo obavy, byl splněn. Vybranou aktivitou lze efektivně procvičovat psaní při výuce českého jazyka ale doporučila bych ji využít nepravidelně s cílem zopakovat přepis vět a ozvláštnit vyučovací hodiny českého jazyka.

Návrh: Mezi další možnosti, jak pracovat při psaní, je dát žákům volbu, zda chtějí přepisovat určené věty nebo zda chtějí vymýšlet vlastní.

7.5.2 Český jazyk – čtení 19. 3. 2024

Předmět: Český jazyk

Téma: Každodenní činnosti.

Forma: skupinová práce, kooperativní učení

Metoda: slovní výuková metoda, práce s textem, diskuse

Diferenciace: procesu

Cíl: Žák čte s porozuměním jednoduchý text přiměřený schopnostem a dovednostem. Žák rozvíjí sociální dovednosti a spolupráci. Žák komunikuje s respekt k druhým.

Průběh: Žáci byli rozděleni do čtyřčlenných skupin tak, aby v každé skupině byli žáci různé úrovně. Každá skupina si našla místo ve třídě a dostala obálku, ve které byly obrázky dětí vykonávající různé činnosti a lístečky s větami, jež obsahovaly informaci o jméně a oblíbené činnosti. Celkem zde bylo 25 vět 25 obrázků. Úkolem žáků ve skupinách bylo během 15 minut přiřadit lístečky s obrázky k činnostem. Následovala společná kontrola, která byla spojena s diskusí nad uvedenými aktivitami.

Reflexe: Každá skupina měla jiné strategie řešení. Ve dvou skupinách jeden žák četl nahlas a zbytek poslouchal, následně ostatní posluchači hledali obrázky. V další skupině všichni žáci četli jednu větu najednou a poté ji společně hledali, přičemž tento způsob práce byl nejpomalejší. V ostatních skupinách každý žák četl samostatně lísteček a sám hledal i obrázek. Problém nastal u jedné skupiny, u níž došlo ke špatnému složení žáků, protože ze čtyř žáků byli tři žáci s OMJ, proto často neznali významy některých slov, a poslední žák ze skupiny jim nedokázal slova vysvětlit. Byl proto nutný zásah z mé strany, přičemž jsem pomáhala s vysvětlováním významu slov. Pokud došlo v ostatních skupinách k nepochopení některých slov, dokázali si je žáci navzájem vysvětlit. Stanovený čas splnily všechny skupiny, avšak žák ŽK7 se i přes má upozornění nevěnoval práci a spoléhal na skupinu.

Zhodnocení: Aktivita byla vhodně zvolená, žáci měli možnost zapojit se buď do čtení, nebo do vyhledávání obrázků, tudíž i žáci kteří mají problémy se čtením se mohli zapojit. Přesto u některých žáků nastal problém, že se nezapojili a čekali, až to za ně udělá spolužák.

Návrh: Bylo by vhodné rozdělit žákům role, aby se zapojili všichni. Zároveň by bylo užitečné předem si připravit rozdělení žáků do skupin, aby se nestalo, že ve skupině nastane převaha žáků s OMJ. Toto rozdělení by bylo vhodné udělat na základě udělané diagnostiky žáků, přičemž by se zohlednily úroveň čtení a schopnost spolupráce ve skupině.

7.5.3 Matematika 26. 3. 2024

Předmět: Matematika

Téma: Součtové trojúhelníky.

Forma: kooperativní učení, práce ve dvojicích, individuální práce

Metoda: aktivizující metoda – řešení úloh, diskuse

Diferenciace: obsah i proces; volba pracovní formy umožní diferencovaný rozvoj dle individuálních potřeb žáků

Cíl: Žák tvoří úlohy volbou čísla a hledá více řešení.

Průběh: S žáky jsme si zopakovali pravidla součtových trojúhelníků společně na tabuli. Následně žáci dostali úlohu se součtovými trojúhelníky, přičemž tvořili úlohy volbou čísla. Žáci mohli spolupracovat ve dvojicích či pracovat samostatně při hledání více řešení. Někteří žáci rádi spolupracují, a tudíž začali okamžitě řešit úlohu se sousedem, jiní žáci si našli jiného spolužáka, se kterým začali úlohy řešit. Žákům, kteří preferují pracovat samostatně, jsem v tom nijak nebránila. Ve vyučovací hodině se rozhodla pro individuální práci polovina žáků. Na aktivitu byl stanoven čas 15 minut, po uplynutí jsme se přesunuli na koberec, kde jsme společně rozebrali strategie, kterými žáci úlohu řešili. Žákyně ŽK1 řekla, že čísla, která použila, škrtila, proto má úloha pět řešení, přičemž následovala diskuse nad tím, zda je to pravda. Situaci hned objasnil žák ŽK9, který tvrdí: „*Já si myslím, že to číslo nejde využít jen jednou, proto u každého toho příkladu můžeme použít všechna čísla. Každý ten jeden příklad má pět řešení.*“ Nejvíce řešení dokázala zapsat žákyně ŽK4, která velmi precizně a postupně zpracovávala jednotlivé příklady.

Reflexe: Žáci se samostatně rozdělili do dvojic či pracovali individuálně podle preferencí. Ve třídě během rozdělování do dvojic nenastal zbytečný ruch, protože většina žáků spolupracovala s žákem ze stejné lavice či pracovali individuálně. Pouze žáci, kteří s nikým neseděli v lavici, si našli volného spolužáka, který měl také zájem o práci ve dvojici. Účinná se ukázala diskuse, která podporuje diferenciaci z hlediska aktivního zapojení do výuky a prezentaci různých pohledů na dané téma. Žáci tak mají možnost pochopit a ocenit různé úhly pohledu.

Zhodnocení: Ve třídě je potřeba zvážit, zda dát přesný pokyn, jestli budou žáci pracovat buď ve dvojici, nebo samostatně. Vzhledem k tomu, že jsou žáci zvyklí vybírat si mezi těmito volbami, nechala jsem na jejich uvážení, jak chtějí pracovat. Možnost volby podpoří diferenciaci procesu, jelikož žáci pracují na řešení úlohy podle vlastních preferencí. Myslím

si, že při vybrané aktivitě bylo vhodné nechat volbu na žácích, protože u žáka ŽK8 to probudilo velkou motivaci a začal sám velmi rychle pracovat na různých řešeních. Naopak u nejistých žáků, např. žákyně ŽK2, to pomohlo překonat obavy, protože by si sami nevěděli s úlohou rady a spolužák jim dokázal odhalit a vysvětlit princip.

7.6 Třetí cyklus akčního výzkumu

V následujících vyučovacích hodinách jsou popsány aktivity v měsíci dubnu 2024, které byly zaměřené na práci podle různorodých potřeb žáků. Během vyučovacích hodin probíhala většinou frontální výuka, především při vyvození nového písmene a při zavádění nových prostředí v matematice. Aby vyučovací hodiny neprobíhaly pouze stejnou formou, zařadila jsem také individuální a skupinovou práci nebo kooperativní učení. V Hejného matice jsem uplatňovala gradované úlohy, které lépe naplňují vzdělávací potřeby žáků.

Otázka: Je nejvhodnější k diferenciaci výuky v 1. třídě využívat kooperativní výuku? Pokud ano, jaké jsou její výhody a jakým způsobem by měla být daná forma práce aplikovaná?

7.6.1 Český jazyk – psaní 15. 4. 2024

Předmět: Český jazyk

Téma: Psaní krátkých vět.

Forma: individuální práce

Metoda: samostatná práce žáků

Diferenciace: proces; žáci zapojují odlišné myšlenkové operace a procesy

Cíl: Žák přepíše jednoduché věty podle obrázkové osnovy a je motivován k vlastnímu tvoření.

Průběh: Žáci dostali pracovní listy, na kterých byly obrázky a krátké věty a pomocí nichž měli udělat přepis krátkých vět. Před zahájením činnosti dostali žáci na výběr ze tří možností – pouze přepsat napsané věty, začít s přepisem a následně jej doplnit o vlastní věty nebo tvořit vlastní věty, které budou souviset s jednotlivými obrázky. Aktivita trvala více než 25 minut a žáci především ocenili, když mohli vymýšlet vlastní věty. Všichni žáci však začali prvně s přepisem.

Reflexe: Nadaná žákyně ŽK4 se snažila pracovat spíše precizně než rychle, a proto dokončila pouze přepis vět. Oproti tomu žákyně ŽK3 doplnila všechny přepsané věty svými vlastními. Většina žáků udělala přepis vět a dále stihli doplnit jednu vlastní větu. Žákyně ŽK1 zvládla přepsat věty a dále vymyslet ke každému obrázku vlastní větu, ale na úkor úhlednosti a správnosti písma. Aktivita dala žákům možnost tvorby vlastních vět, kterou využilo 14 žáků, 8 žáků zvládlo pouze přepsat věty, z toho jedna žákyně ŽK19 zvládla přepsat pouze tři věty.

Zhodnocení: Vybraná aktivita dala nadaným a rychlým žákům možnost vymyslet vlastní věty a rozvíjela jejich myšlenkové operace a procesy. V rámci aktivity je vidět, že mezi žáky jsou velké rozdíly v tempu, tudíž vymyšlení vlastního textu je vhodným řešením, protože se žáci zapojí do dalšího tvoření a jsou motivováni, když se mohou na aktivitě více samostatně rozvíjet. Důležitá je možnost volby, aby žáci nebyli přehlceni dalším psaním. Pokud by žáci neměli zájem pokračovat v tvorbě vlastních vět a měli by napsaných základních pět vět, splnili by zadání a nemuseli by dále pokračovat, protože by to mohlo být na úkor správnosti a úhlednosti, jako tomu bylo u žákyně ŽK1.

Návrh: Činnost, kde žáci tvořili vlastní věty, by šla obměnit popisem obrázku a tvorbou vlastních vět ve dvojicích či skupinách. Tím by se rozvíjela i schopnost naslouchat druhým a rozvoj spolupráce, komunikačních a vyjednávacích dovedností.

Aktuální problém: Žákyně ŽK1 má grafomotorické potíže, proto není dobré ji zahlit velkým množstvím přepisu. Jelikož je žákyně velmi rychlá, je vhodné ji dále motivovat k úhlednějšímu psaní a dalším aktivitám pomocí vnější motivace.

Návrh: U žákyně ŽK1 bych zkrátila přepis vět, protože je pro ni náročné soustředit se dlouhou dobu a spíše bych se zaměřila na drobné pokroky v přepisu, které bych ocenila a vyzdvihla. Následně by se mohla jít věnovat práci s knihou, což je pro ni obohacující i relaxační činnost.

7.6.2 Český jazyk – psaní, čtení

Předmět: Český jazyk

Téma: Rozvoj čtenářské gramotnosti.

Problém: Pro někoho může být demotivační psát dlouhý text, kvůli čemuž může dojít k poklesu pozornosti. Jak již bylo uvedeno v podkapitole 7.6.1, tento problém nastal u žákyně ŽK1, která má dysgrafické obtíže, přičemž při psaní delšího textu se postupně snižuje jeho kvalita.

Otázka: Je možné dosáhnout cíle redukcí učiva?

Forma: individuální práce

Metoda: aktivizační metody – podněcování vnitřní motivace žáků

Diferenciace: obsahu, prostředí

Cíl: Žák zvyšuje koncentraci při psaní. Žák rozvíjí čtenářské dovednosti.

Průběh: Na základě problémů se žákyní ŽK1 jsme zavedli nové pravidlo – pokud je někdo hotový s písankou, může jít na koberec, kde máme knihovnu. V této knihovně si žáci mohou vybrat knížku a číst si. Prostředí kolem knihovny je uzpůsobeno tak, aby žákům zajišťovalo dostatek pohodlí při práci s knihou a zároveň to nenarušovalo jiné činnosti ve třídě. Knihovna se nachází v zadní části třídy, kde jsou velké polštáře pro pohodlné sezení.

Reflexe: Někteří žáci po napsání stanoveného textu radši odpočívají, ale většina žáků je ráda, že může jít na koberec a samostatně si číst. Nejvíce možnost ocenila žákyně ŽK1, přičemž jsme se domluvily, že se bude snažit pečlivě napsat část zadaných vět a následně si bude moct číst. Jelikož je daná žákyně vášnivá čtenářka, vzbudil v ní tento postup kladné odezvy a při psaní se pečlivě snažila. Protože má velké problémy s grafomotorikou, stále se v textu vyskytovaly chyby, ale byl vidět mírný pokrok v držení pera a sezení, což splnilo hlavní cíl.

Zhodnocení: Zavedení nového pravidla vzbudilo v žácích velký zájem o knihy. Někteří si začali v dalších hodinách nosit vlastní knihy, které si ve volných chvílích začali číst. Žákyně ŽK1 v rámci svých možností dokázala pečlivě napsat část textu. Očekávám, že délku textu budeme postupně rozšiřovat podle pokroků. Odpovědí na otázku je tedy ano, redukcí učiva je možné dosáhnout individuálního cíle.

7.6.3 Český jazyk – čtení 17. 4. 2024

Předmět: Český jazyk

Téma: Čtení krátkých vět.

Forma: skupinová práce, kooperativní učení.

Metoda: slovní výuková metoda, práce s textem

Diferenciace: procesu

Cíl: Žák čte s porozuměním jednoduchý text přiměřený schopnostem a dovednostem. Žák rozvíjí sociální dovednosti a spolupráci. Žák komunikuje s respekt k druhým.

Průběh: Žáci byli rozděleni do skupin po čtyřech členech. Skupiny byly sestaveny ze členů různé výkonnosti na základě diagnostiky, v každé skupině byl alespoň jeden zdatný čtenář, který dokáže dobře porozumět textu. Další žáci byli rozděleni tak, aby byly skupiny vyrovnané. Skupiny pracovaly v různých částech třídy, aby se navzájem nerušily.

Nejprve byl žákům představen průběh vyučovací hodiny a práce s pracovním listem, který byl zaměřený na čtení s porozuměním. Žáci měli popsat členy rodiny a přikreslit další členy podle psaného textu. Čas byl stanoven na 20 minut a žáci měli pracovat ve stanovených skupinách. Před zahájením aktivity byli žákům nabídnuté role, které si ve skupině mohou rozdělit: „*Někdo může číst, někdo může kreslit, někdo hlídá čas, někdo nám ukáže výsledek práce, tedy bude mluvčí skupiny, také někdo může hlídat chyby.*“ Pozice si žáci určí tak, aby každý měl na výsledné práci nějaký podíl. Jedním z cílů je, aby se žáci učili spolupracovat, a proto mi přijde lepší, aby si žáci sami rozdělili role podle schopností a zájmu a nedocházelo k obavám, že někdo roli nenaplní. V průběhu aktivity jsem skupiny obcházela a pomáhala s vypracováním listu. Po dokončení práce následovala prezentace a diskuse, přičemž došlo ke zhodnocení samotného procesu spolupráce ve skupinách.

Reflexe: Celkem bylo vytvořeno pět skupin po čtyřech žácích. Ve třech skupinách jsem pozorovala, že čtvrtý člen se méně zapojoval, protože zbytek členů obsadil místa u pracovního listu, a tak čtvrtý člen působil „odstrčeně“. Mezi méně zapojené žáky se řadil žák ŽK15 s OMJ, který upřednostňuje individuální práci, proto byl spíše v roli pozorovatele, a žák ŽK6, pro kterého je náročné soustředit se. Žáci v první skupině dokázali efektivně spolupracovat a domluvit se na postupu, jelikož žákyně ŽK3 se ujala vůdčí role a žáky naváděla, jak pracovat, díky čemuž se všichni žáci ze skupiny dokázali zapojit. Všechny skupiny dokázaly zadaný úkol splnit do 20 minut. Následovala reflexe, ve které téměř

všichni žáci hodnotili kladně práci ve skupině, vyjma žáka ŽK10, který sdělil: „*Cítím se vyřazený, protože mě ostatní vůbec nepotřebovali.*“ Daný žák je vůdčí osobnost, která zohledňuje pouze vlastní názory a je pro něj obtížné respektovat názory druhých, tudíž na konci aktivity u něj převládaly negativní emoce. Na základě podnětu žáka jsme společně zhodnotili, jak pracovat ve skupině, abychom se zde cítili dobře.

Zhodnocení: Aktivitu a zvolenou metodu hodnotím kladně, protože došlo k naplnění cílů. Vzhledem k tomu, že se někteří nezapojili a žák ŽK10 sdělil, že se cítil vyřazený, volila bych příště méně početné skupiny, tzn. skupiny po třech členech, aby žáci měli větší možnost se zapojit. Žáka ŽK6 bych přiřadila k žákyni ŽK3 nebo ŽK4, které jsou velmi precizní a chtějí, aby skupina opravdu zvládala dokončit zadání za účasti všech členů. Jak bylo zmíněno, žák ŽK10 popsal, že se mu práce nelíbila, protože se cítil vyřazený. Je proto u něj vhodné nadále pracovat na komunikačních a vyjednávacích schopnostech, nicméně před skupinovou prací s žáky by bylo vždy vhodné zopakovat nastavená třídní pravidla.

Kooperativní výuka je tedy užitečná pro rozvoj komunikačních schopností a může pomoci navzájem rozšiřovat žákům obzory.

7.6.4 Matematika 23. 4. 2024

Předmět: Matematika

Téma: Sčítáme a odčítáme do 20.

Forma: individuální práce

Metoda: aktivizující metody – gradované úlohy

Diferenciace: obsahu

Cíl: Žák řeší úlohy na sčítání a odčítání do 20.

Průběh: V rámci vyučování matematiky jsem pro žáky připravila sérii gradovaných úloh, které byly zaměřené na různá prostředí. Jednalo se o prostředí: hadi, součtové trojúhelníky a šotek. Žákům byl představen průběh vyučovací hodiny a způsob práce. Čas byl stanoven na 20 minut a žáci měli pracovat samostatně. Na výběr měli tři typy úloh a u každé úlohy měli dvě varianty. Jednalo se o probrané učivo, které by žáci měli již dobře ovládat a úlohy sloužily k opakování a ověření zvládnutí učiva. Varianta A byla lehčí a zakládala se

na základních znalostech, které by měli všichni zvládnout. Varianta B byla těžší a sloužila žákům, kteří si byli probraným učivem jistí a chtěli řešit obtížnější úlohy a prohlubovat znalosti.

Reflexe: Po představení možnosti výběru úlohy různého typu a obtížností nastal ve třídě ruch, protože spousta žáků byla nadšena, že mohou pracovat podle vlastní volby. Projevy se objevily jak na straně nadaných žáků, kteří rádi řeší úlohy, jež jsou pro ně výzvou, tak i u žáků, u kterých je matematika problémová. Žákům jsem popsala, že mohou začít úlohou, která je baví, a následně si musí vybrat úroveň obtížnosti. Upozornila jsem je, ať se ohlíží primárně na vlastní preference a nevybírají podle toho, co si vybere jejich kamarád nebo spolužák. Zároveň pokud někdo zjistí, že mu varianta nevyhovuje, může si ji zajít vyměnit. Žáky jsem upozornila, že na řešení všech úloh mají 20 minut. Jakmile jsem řekla, že si mohou jít vybrat úlohu, všichni se rozeběhli k první lavici, na které byly vyskládané úlohy. U žáků bylo vidět nadšení, protože jsme poprvé vyzkoušeli daný způsob práce.

Každý žák začal jinou úlohou a každý si vybral jinou úroveň obtížnosti. Žákyně ŽK19 přišla po chvíli oznámit, že je na ni těžká i varianta A. Jedná se o žákyni, která má velké problémy s matematikou. Domluvili jsme se, že si zkusí vybrat alespoň jednu úlohu, o které si myslí, že by ji mohla zvládnout. Celkem bylo ve třídě 23 žáků, z toho si jako první úlohu k řešení vybralo variantu A 12 žáků a variantu B 11 žáků. Nejvíce žáků, tj. 11, si jako první úlohu vybralo součtové trojúhelníky, hady a doplňování číslic si vybralo stejně žáků, tj. vždy 6.

Jelikož úlohy byly gradované a žáci měli možnost pracovat podle vlastních schopností, bylo vidět, že je to velmi namotivovalo a s chutí se pustili do práce. Téměř všichni žáci dokázali odhadnout, jaká varianta je pro ně vhodná. Slabší žák ŽK11 si jako první úlohu zvolil variantu B, po chvíli ji však vyměnil za variantu A, u dalších úloh pokračoval s lehčími variantami. U dvou nadaných žákyň ŽK3 a ŽK4 ani obtížnější varianta nestačila, protože s prací byly velmi rychle hotové. Požádaly mě proto, zda si mohou vyplnit další lehčí varianty, aby se nenudily. Za velmi krátkou dobu zvládly vyplnit tedy obě varianty.

Zhodnocení: Za úspěch považuji, že každý žák zvládl samostatně vyplnit alespoň jednu úlohu, výjimkou byla žákyně ŽK11, která již v úvodu tvrdila, že jsou pro ni obě varianty náročné, udělala jednu úlohu s několika chybami, avšak některé příklady měla správně. Na vybrané aktivitě bylo poznat, že jsou mezi žáky velké rozdíly, protože každý za daný čas

stihnul jiné množství úloh a jiný stupeň obtížnosti. Při konečné reflexi jsem s žáky hodnotila, jak se jim pracovalo. Řada žáků řekla, že to byla zábava.

7.7 Čtvrtý cyklus akčního výzkumu

V rámci etapy ověření v akci a aplikace jsou v následujících záznamech z vyučovací hodiny popsány aktivity v měsíci květnu 2024, které jsou zaměřené na práci podle různorodých potřeb žáků. Předchozí cykly ukázaly, že pro žáky je stěžejní motivace. Jako efektivní se ukázalo umožnit žákům výběr úkolů podle jejich zájmů a preferencí. Pomocí rozřazení do skupin dle úrovně bych chtěla u žáků rozvíjet tuto motivaci na náročnosti a délce textu s podobným obsahem.

7.7.1 Český jazyk – psaní 28. 5. 2024

Předmět: Český jazyk

Téma: Popis obrázku.

Forma: skupinová práce, kooperativní učení

Metoda: aktivizující metoda – obrázkový podnět, názorná metoda, diskuse, popis – žáci podle předlohy diskutují, popisují, co vidí a vyvozují závěry

Diferenciace: procesu; rozdílnost v přístupu jednotlivých žáků

Cíl: Žák rozvíjí své pozorovací schopnosti prostřednictvím popisu obrázku.

Průběh: Žáci jsou rozděleni do skupin podle diagnostiky, aby se jim efektivně pracovalo. Skupiny jsou tříčlenné a pracují v lavicích. Každá skupina dostala pracovní list, následně žáci diskutovali nad větami, kterými by chtěli popsat obrázek. Skupina, ve které byla žákyně ŽK3 opět pracovala velmi efektivně, jelikož zapisovala vytvořené věty a kontrolovala správnost. Ve skupině s danou žákyní byl i žák ŽK5 a ŽK6, který napomáhal ve tvorbě vět a daná aktivita ho velmi bavila. U žákyně ŽK3 je vidět, že dokáže vést skupinu tak, aby všichni pracovali a zároveň každý mohl vyjádřit myšlenky. Považuji za velmi přínosné, že daná žákyně dokáže žákovi ŽK5 efektivně vysvětlit neznámá slova. Výrok: „*A můžeme si něco domyslet? Jako jestli to byla holka nebo kluk?*“, který pronesla žákyně ŽK3 označuje, že nad tím do hloubky přemýšlí a vidí souvislosti. Tato skupina byla i nejvíce tvořivá, protože o obrázku opravdu nejprve diskutovali a následně až psali. Celkově byly ale skupiny

velmi vyrovnané. Kromě zmíněné skupiny s jedním zapisovatelem se žáci střídali v psaní, přičemž každý zapsal jednu větu a předal pracovní list druhému žákovi: „*My vždycky něco vymyslíme a ten to napíše. Takhle se střídáme.*“ (ŽK14)

Reflexe / zhodnocení: Jelikož bylo ve škole celkem 22 žáků, jednu skupinu jsem určila jako čtyřčlennou. V dané skupině se dva žáci nezapojovali do aktivity a nechávali to na dvou žákyních. Musela jsem proto zakročit a navázat diskusi tak, aby se i tito žáci zapojili. Ukázalo se tedy, že by bylo účinnější ponechat dvě skupiny pouze jako dvojice a zbylé rozdělit do skupin po třech členech. Aktivita se podařila všem úspěšně dokončit a mezi žáky probíhala velmi aktivní diskuse.

7.7.2 Český jazyk – čtení 15. 5. 2024

Problém: Ve třídě se vyskytují žáci na různých úrovních čtení. Dva žáci mají stále velké problémy s porozuměním toho, co přečtou.

Návrh: Slabší žáci budou číst pouze krátké věty, které odpovídají jejich úrovni. Zbytek třídy bude číst delší texty. Nadaní žáci budou mít k dispozici text, který bude náročnější na čtení a porozumění.

Předmět: Český jazyk

Téma: Čtení s porozuměním podle čtenářské úrovně.

Forma: skupinová práce

Metoda: slovní výuková metoda, diskuse

Cíl: Žák čte s porozuměním jednoduchý text přiměřený schopnostem.

Průběh: Žáky jsem rozdělila do skupin podle úrovně čtení. Skupiny byly maximálně po třech členech, aby se žáci mohli dostatečně soustředit na práci. Každá skupina dostala text, který byl přizpůsoben úrovni čtení. Ve skupinách si žáci texty společně přečetli a zodpověděli přiložené otázky. Zdatní čtenáři i přes náročnější a delší text byli schopni splnit celý úkol velmi rychle. Všechny skupiny byly velmi motivované a po celých 15 minut usilovně pracovaly.

Reflexe: Žáky se podařilo správně rozdělit tak, aby dokázali efektivně po celou dobu aktivity pracovat. Problém nastal u jedné skupiny, v níž se vyskytoval velmi konfliktní žák ŽK10,

kterému dělá problém se domluvit na spolupráci. Musela jsem proto zasáhnout a společně jsme se domluvili na dalším postupu, konkrétně že se žáci budou střídat ve čtení, aby celá skupina byla spokojená. Největší problém byl u skupiny slabých čtenářů (ŽK8, ŽK12), kterým jsem zhotovila velmi jednoduché věty, bohužel ani těmto větám nebyli schopni porozumět. V průběhu aktivity jsem dané skupině o dvou členech dala kartičky s obrázky, ke kterým měli přiřazovat slova. Se vzájemnou pomocí žáci dokázali pár slov přiřadit.

Zhodnocení: Žáky podpořilo, když mohli pracovat na textu, jenž odpovídal úrovni, na které se nachází.

7.7.3 Matematika 28. 5. 2024

Předmět: Matematika

Téma: Parkety.

Forma: skupinová práce, kooperativní učení

Metody: aktivizující metody – objevování a řešení problému, diskuse

Diferenciace: proces; žáci jsou zapojeni do procesu řešení problému

Cíl: Žák pokrývá část roviny, poznává geometrické tvary, hledá více řešení a rozvíjí logické a kritické myšlení.

Průběh: Třída byla opět rozdělena na tříčlenné skupinky. Každá skupina dostala balíček s parketami a čtverec 4x4. Žáci si ve skupině udělali na čtverec výřez obrázku mazací fixou a následně již pracovali. V každé skupině byly určené role, přičemž jeden skládal, druhý zakresloval a třetí navrhoval další řešení a kontroloval. Bylo stanoveno, že pokud budou mít žáci potřebu role si v průběhu vyměnit, mohou to udělat, avšak s podmínkou, že všichni pracují. Ve dvou skupinách ze sedmi došlo v průběhu aktivity k výměně rolí, ve zbylých skupinách původní rozdělení zůstalo až do konce aktivity, přičemž žáci se doplňovali a společně nacházeli různá řešení.

Reflexe / zhodnocení: Vzhledem k předchozím zkušenostem vím, že je pro některé žáky náročné pracovat s parketami, protože nemají tak rozvinutou představivost a zaseknou se na problému, „že to nejde“. Vzhledem ke kooperativnímu vyučování si žáci navzájem ukazovali, jak k úloze přistupují a jaké volí strategie. Vzájemná diskuse ve skupině ukázala

žákům, kteří mají s tímto prostředím problém, jak s parketami pracovat, aby dokázali najít různá řešení.

7.8 Vyhodnocení akčního učitelského výzkumu, modifikace

Na základě teoretických východisek, pozorování a diagnostiky jsem pro žáky vybrala vhodné formy výuky, metody a aktivity, které budou zohledňovat rozdílné potřeby a budou žáky dále rozvíjet. V rámci akčního výzkumu, který proběhl od listopadu 2023 do května 2024, jsem v roli začínajícího učitele vyzkoušela řadu aktivit, na základě kterých mi vyplynuly efektivní metody a formy výuky v 1. třídě.

Na počátku výzkumu byl charakterizován výzkumný vzorek, tedy třída a její žáci. Pro přesnější charakteristiku skladby třídy jsem vybrala několik žáků s rozdílnými potřebami, které jsem blíže popsala. Z odborných poznatků autorů a na základě prvních aktivit bylo vhodné udělat ve třídě důkladnější diagnostiku, která obsahovala kategorie, ze kterých bylo možné vycházet při výběru konkrétních metod a forem ve výuce. Tím došlo i k přesnější představě při výběru jednotlivých aktivit do výuky. Diagnostika také odhalila preference forem výuky. Vzhledem k tomu, že někteří žáci preferují spíše individuální práci a někteří naopak skupinovou práci, je z mého pohledu nejvhodnějším řešením v hodinách formy střídat a kombinovat. Jak již bylo několikrát zmíněno, každý žák přichází s rozdílnými potřebami a učitel na ně dokáže reagovat využitím kombinací zmíněných forem a metod. Toto zjištění ověřuje teoretické východisko ohledně střídání metod, které zmiňovala Zormanová (2012).

Z akčního výzkumu především vyplynulo, že pro žáky je velmi důležitá motivace, kterou učitel může nastavit právě využitím vhodných metod a forem. Jak bylo zmíněno v teoretické části, řada odborníků doporučuje využívat kooperativní výuku, která se jeví jako velmi účinná při práci s různorodými žáky, protože posiluje a rozvíjí žáky ve více oblastech. Na základě dílčích aktivit vyplynulo, že u žáků daná forma rozvíjí především sociální a komunikační dovednosti, dále podporuje hlubší porozumění a osvojení učiva právě při vzájemné spolupráci a diskusi. V matematice při tomto rozvoji pomohly především názorné pomůcky, se kterými žáci navzájem pracovali a vysvětlovali si řešitelské strategie. Žáky s projevy sociální a pracovní nezralosti motivovala kooperativní výuka k větší

angažovanosti během vyučování. Ověřováním dané formy jsem dospěla k závěru, že ovlivňujícím faktorem je početnost skupiny, kdy se v 1. třídě jako nejvíce efektivní jeví složení tříčlenných skupin. V praxi jsem ověřila, že pokud byly skupiny početnější, jeden až dva žáci se nepodíleli na společném výsledku. Během měsíců probíhala i nadále frontální výuka, která sloužila převážně pro zavádění nového učiva. Jelikož má tato forma řadu limitů pro diferenciaci, nebyl zde uváděn žádný záznam ani reflexe z vyučovacích hodin.

Další účinnou formou byla individuální výuka, při které je vhodné diferencovat výuku z hlediska obsahu, přičemž stanovený čas a obsah je přizpůsoben jednotlivým žákům. Pomalejší žáky motivovalo, když zvládli dokončit práci za stejnou dobu jako jejich spolužáci a mohli s nimi plynule pokračovat v dalších aktivitách. V případech, kdy je nezbytné zachovat obsah, je účinnější zvolit další způsob práce, který bude rozvíjet nadané žáky a nebude to pro ně působit jako trest za jejich tempo. Je vhodné individuálně si s žáky nastavit, jak v těchto případech budou dále postupovat. Při výuce českého jazyka se jako účinná ukázala podpora rozvoje čtenářské gramotnosti, přičemž žáci mohli individuálně pracovat s knihou, kterou si sami vybrali v třídní knihovně nebo si ji donesli. Zde vstupuje hledisko diferenciaci prostoru, které popisovala Tomlinson (2001) a jež žáky motivuje k další práci a rozvoji. Ve třídě jsme si tedy vybudovali prostor, který slouží výhradně pro čtení. Ve volných chvílích mohou žáci využívat daný prostor, díky čemuž nebudou rušit žáky, kteří pracují jiným způsobem. V rámci vlastního akčního výzkumu se v matematice osvědčilo nechat žáky nalézt další řešení úloh, a tím rozvíjet jejich kritické myšlení.

Jako velmi účinná byla ověřena metoda diskuse, do které se zapojovali zároveň nadaní žáci i slabší žáci. Ukázalo se, že metoda je přínosná jak při výuce českého jazyka, tak u matematiky. Při společných diskusích vyvstávaly nové otázky k tématu, na které si žáci dokázali ve skupině samostatně odpovědět. Slabším žákům diskuse přinášela objasnění některých problémových oblastí, celkově u všech žáků docházelo k postupnému prohlubování učiva a nadané žáky tato metoda rozvíjela v argumentačních dovednostech. Podstatné je dodat, že všichni žáci se rozvíjeli v sociálních dovednostech a spolupráci, což je pro žáky klíčové. Na základě dílčích aktivit mohu uvést, že je při skupinové práci nezbytné správně rozdělit žáky do skupin, k čemuž může přispět předchozí diagnostika. Třidu navštěvuje pět žáků s OMJ a ověřila jsem si, že pokud žáci nebyli rozprostřeni do odlišných

skupin, vznikla jazyková bariéra, která omezovala produktivitu skupiny. Efektivní rozřazení žáky motivuje a podporuje v práci. Z akčního výzkumu dále vyplynulo, že skupiny, ve kterých figurovali nadaní žáci, pracovaly efektivněji než jiné skupiny, protože žáci, kteří pracovali s nadanými žáky, byli více motivováni právě nadanými žáky k práci, což se projevilo zapojením všech členů do diskuse a v následné tvorbě. Důvodem efektivnější práce některých skupin bylo zorganizování práce v celé skupině nadanými žáky, čímž společně dosáhli stanovených cílů.

Co se týče metod ve výuce matematiky, určitě bych vyzdvihla účinnost gradovaných úloh, o kterých mluví profesor Hejný. Daná metoda se ve třídě jevila jako účinná, protože podpořila a motivovala nadané žáky. Pokud žáci dostali možnost vlastního výběru úrovně dané úlohy, byli více motivováni než v případě, kdy třída řešila jeden typ úlohy. Ve třídě jsem využila dvě úrovně úloh, ale pro nadané žáky v matematice bych přidala další úroveň, která by se pro ně stala větší výzvou.

Výsledky akčního výzkumu ověřily, že mezi efektivní metody a formy práce s různorodými žáky v 1. třídě je vhodné aplikovat jednak individuální výuku, ale také diskusi a zároveň kooperativní výuku, při níž žáci pracují ve skupinách a podílejí se na společném učení. Dané metody a formy přináší řadu benefitů, ale je důležité zmínit, že vyžadují správné nastavení s žáky. Pro další rozvoj v oblasti diferenciací výuky je účinné vycházet nejen z odborné literatury, ale i ze zkušeností a doporučení starších kolegů, kteří mají již různé metody a formy vyzkoušeny a jsou schopni poradit začínajícímu učiteli.

8 Polostrukturované rozhovory

Druhá část kvalitativního výzkumu byla zaměřena na metodu dotazování, přičemž jako technika sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který spočívá v přímé ústní komunikaci výzkumníka s respondentem. V prvních podkapitolách jsou uvedené výpovědi začínajících učitelů a v dalších podkapitolách jsou popsány výpovědi zkušených učitelů.

8.1 Rozhovory se začínajícími učiteli

Výběr respondentů byl zvolen na základě několika faktorů. Prvním faktorem byla praxe do 2 let, což je pokládáno jako definice období začínajícího učitele. Druhým faktorem bylo působení v roli učitele 1. třídy. Poslední podmínkou pro účast ve výzkumu bylo vysokoškolské vzdělání v oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy nebo ekvivalentní pedagogické studium zaměřené na primární vzdělávání. Přestože podmínkou nebylo pohlaví respondentů, v důsledku nižší četnosti mužů v daném povolání se výzkumu zúčastnily pouze ženy. Na gender respondentů však s ohledem na cíl výzkumu není kladen důraz, proto jsou účastníci výzkumu souhrnně označováni jako „respondenti“. V rámci anonymizace údajů je každému respondentovi přiřazeno specifické označení RZU1–RZU4.

V Tabulce 2 můžeme vidět charakteristiku vybraných respondentů, délku jejich praxe, lokalitu školy a zda vyučují Hejného metodu.

Tabulka 2 Charakteristika začínajících učitelů.

	Označení	Délka praxe k 1.4.2024	Umístění školy	Hejného metoda
Respondent 1	RZU1	8 měsíců	Praha	ne
Respondent 2	RZU2	11 měsíců v pozici učitele	Středočeský kraj	ne
Respondent 3	RZU3	8 měsíců	Středočeský kraj	ne
Respondent 4	RZU4	8 měsíců	Praha	ano

8.1.1 Oblast – Zkušenosti s diferenciací

Mezi prvními otázkami bylo respondentům položeno: „**Co pro Vás znamená slovo diference?**“ Odpovědi respondentů byly velmi podobné. Respondenti RZU2 a RZU4 pojem charakterizují jako zohledňování individuálních potřeb žáka. Respondent RZU3 diferenciaci popisuje jako přizpůsobení výuky každému žákovi: „*Nadaným žákům zadávám*

více práce a náročnější úlohy, které pomohou v jejich dalším rozvoji, a naopak průměrným či podprůměrným žákům přizpůsobím výuku tak, aby dokázali i oni zažít úspěch.“
Pro respondenta RZU1 to znamená odlišování přístupu k jednotlivým dětem.

Na otázku, jakým způsobem **uplatňují princip diferenciac**e všichni čtyři respondenti odpověděli, že se o to snaží, ale zdůraznili, že vzhledem k jejich pozici je to náročně. „*Ano, snažím se vnímat různé potřeby žáků a reagovat na ně, ale je to časově hodně náročné, protože sháním materiály a pomůcky, kterých ještě nemám dostatek.*“ (RZ1) „*Přiznám se, že ve třídě po 26 dětech bez asistenta pedagoga to mnohdy není úplně snadné, ale snažím se.*“ (RZ2)

Aby učitel mohl nahlížet na jednotlivé potřeby žáků, musí je nejdříve velmi dobře poznat, což je pro každého učitele jinak časově náročné. **Diagnostika žáků** není jednoduchá, obzvláště v 1. třídě. Respondenti se v odpovědích na to, za jak dlouho dokážou rozpoznat jednotlivé žákovské potřeby, různí. Respondent RZU1 uvedl, že dokázal rozpoznat potřeby dětí po dvou měsících. Respondent RZU4 uvedl, že velmi rychle pozná, když děti potřebují zpomalit tempo výuky. Respondent RZU3 uvedl, že pro něj bylo nejdůležitější nejdříve poznat žáky a pozorovat je, přičemž po třech měsících vyzoroval, že by jeho přístup k žákům neměl být jednotný. Nejdéší čas strávil pozorováním a vyhodnocováním respondent RZU2, který začal vnímat větší potřebu diferenciac e po 3–4 měsících: „*Přiznám se, že v 1. třídě to bylo zpočátku hodně těžké, neboť jsme si hodně povídali, hráli si, dělali různé uvolňovací cviky a s učivem jsme se téměř všichni seznamovali stejnou rychlostí. Začala jsem tedy nějakou větší potřebu pomoci u některých mých žáků vnímat po 3–4 měsících, nejvíce však až od 2. pololetí.*“

Dle odpovědí je **plánování výuky** pro začínající učitele velmi náročné. Všichni respondenti uvedli, že oporou jim jsou uvádějící učitelé či jiní kolegové. „*Plánování výuky je pro mě stále velmi náročná záležitost, kterou většinou konzultuji s kolegyní. Společně si říkáme, co je důležité, aby zvládli všichni žáci a potom připravujeme různé úlohy pro žáky nadané.*“ (RZU3) Respondent RZU4 uvedl, že každý den si chystá podrobnou přípravu, o kterou se během vyučovacích hodin opírá, zohledňuje v ní žáky s různými potřebami, avšak dodává, že stále se častokrát stává, že špatně odhadne čas na jednotlivé úlohy a musí improvizovat: „*Občas je to hodně těžké a stále se se vším sžívám. Čas je pro mě největší*

problém.“ Významnou oporou může být pro učitele i asistent pedagoga. Přestože má respondent RZU3 pouze 15 žáků ve třídě, uvádí tento faktor jako nejvíce přínosný během diferenciaci: *„Zatím ve třídě nemám stálou asistentku, ale když někdo z asistentů přijde, určitě je pro mě jednodušší diferenciaci realizovat. Pomáhá mi také množství didaktických her a pomůcek, které naše škola vlastní a žáci je mohou využívat dle libosti.*“ Pomoc od asistenta pedagoga uvádí i respondent RZU4: *„Někdy děti, co potřebují větší podporu, sedí spolu a je u nich paní asistentka, někdy zase já dělám pomoc a paní asistentka vede.*“ Obdobně uvádí i respondent RZU1: *„K diferenciaci také napomáhá paní asistentka, která si bere děti na koberec, většinou skupinu rychlejších dětí a já naopak mám skupinu pomalejších dětí. Tudiž každá skupina pracuje jiným tempem a na jiné úrovni.*“ Pomůcky jsou významnou pomocí i u respondenta RZU4, který využívá pomůcky a hry, které si chodí půjčovat k uvádějícímu učiteli. *„Velkou oporou je v tomto pro mě uvádějící učitel, se kterým jsem si velmi sedla. Půjčuje mi všechny pomůcky do Hejného matematiky, a i různé hry pro obohacení výuky.*“ Zároveň respondent RZU4 dodává, že se snaží vyrábět vlastní pomůcky, ale vzhledem k času to není vždy možné. Problém s časem je tedy u začínajících učitelů stěžejní.

Všichni respondenti shodně označují organizaci vlastní práce v časové tísní jako ústřední **překážku**. *„Zatím stále nedokážu zorganizovat svou vlastní práci tak, aby každý žák věděl, co má dělat. Často si v hodinách přijdu na roztrhání, protože každý z žáků potřebuje pomoc v něčem jiném, a tak běhám od jednoho k druhému.*“ (RZU3) S danou překážkou je i spojena další, kterou je velké množství žáků ve třídě, jež uvádí respondenti RZU1 a RZU4. Mezi další překážku uvádí respondent RZU2 třídu bez asistenta pedagoga: *„Speciálně v 1. třídě je to za mě potřebné, protože žáci ještě neumí sami dobře porozumět zadání a asistent může těmto žákům pomáhat.*“ Lze tedy konstatovat, že pro učitele je největším problémem nedostatek času.

8.1.2 Oblast – Motivace

Podstatu motivace v 1. třídě potvrdili všichni respondenti, přičemž respondent RZU1 bere motivaci jako „nabuzení“ k činnosti: *„Žáky se snažím motivovat pokaždé jiným způsobem. Někdy je to příběh s danou aktivitou, někdy jsou to hry, šifry, slovní motivace, pro některé žáky je motivace například i hezké razítko, samolepka, známka či kladné slovní hodnocení.*“

Podobně motivuje žáky i respondent RZU2, který se snaží motivovat pozitivně: „*Nedávám černé puntíky za zapomínání, ale naopak dávám dětem razítka za hezké chování.*“ Respondent RZU2 chápe motivaci jako přinášení žákům radost z učení. Respondent RZU3 uvedl, že žáky motivuje různými hrami nebo luštěním rébusů a šifer, které navodí téma vyučování. Také uvádí, že zpočátku bylo pro děti velkou motivací získávat razítka, s čímž souhlasí i RZU4, který razítka také využíval až do prosince, následně začala využívat známky. Respondent RZU3 dále uvedl, že je pro něj velmi podstatné probouzet u žáků vnitřní motivaci: „*Ve třídě mám spoustu velmi zvědavých dětí, proto si často na začátku hodiny říkáme, k čemu nám bude, když se danou věc naučíme, co všechno pak budeme moct přečíst, spočítat nebo třeba pojmenovat. Na konci hodiny pak nějak prakticky věc využije. Například nakupujeme v obchodě a počítáme, kolik nás nákup bude stát.*“ Všichni respondenti uvedli, že na počátku školní docházky jsou pro žáky velmi významnou motivací razítka. Určitě je však podstatná právě vnitřní motivace, o které velmi důkladně mluvil respondent RZU3.

8.1.3 Oblast – Specifika 1. třídy v rámci diferenciac

Jedním ze specifík 1. třídy je **adaptace na školní prostředí**, jak uvádí respondent RZU1: „*Bylo pro mě důležité, aby adaptace dětí na první třídu základní školy proběhla co nejlépe. Hned ze začátku jsme si nastavili pravidla, která si stále připomínáme.*“

Respondent RZU1 také upozorňuje, že pro žáky bylo náročné se **integrovat do kolektivu**: „*Přijde mi, jak kdyby si chtěly vybojovat své místo ve třídě, předhání se, kdo je větší ‚šéf‘ třídy.*“ Respondent RZU3 ve výpovědi upozornil na časté specifikum 1. třídy, že žáci mají nutkání na sebe strhávat pozornost, což ztěžuje identifikování, „*zda si [žáci] o pomoc říkají jen proto, že vyžadují mou pozornost, nebo proto, že opravdu potřebují pomoci*“. Zároveň však dodává, že po důkladném poznání všech žáků to již dokázal jasně odlišit. Potvrdil, že u některých dětí se opravdu jednalo pouze o zájem mít více pozornosti.

V rámci položených otázek všichni respondenti upozornili na základní specifikum, a to **rozvoj jemné motoriky**: „*Považuji za velmi důležité rozvíjet jemnou motoriku po celou dobu první třídy, obzvláště ze začátku. V dalších ročnících se na to už navazuje. Většinou jsem pro to využívala i jiné předměty jako například pracovní činnosti, kdy jsme navlékali korálky nebo pracovali s modelínou.*“ (RZU4) Zároveň všichni respondenti mluvili o dalších

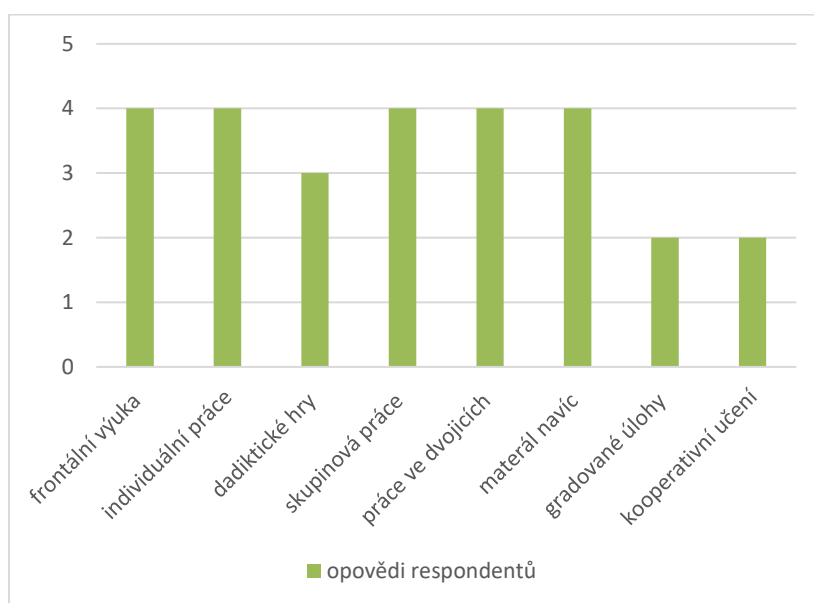
oblastech, které jsou pro 1. třídu stěžejní, a to **čtení, psaní a počítání**: „*Dětem zde musíme pomoci s tím, jak se mají ve škole chovat. Jak se mají přihlásit o slovo. Stále zde velmi převládá výchovná funkce učitele a do toho je samozřejmě důležité naučit děti číst, psát a počítat.*“ (RZU2) Respondent RZU2 dále uvedl, že žáci ve třídě se nejvíce liší v oblasti čtení. Z hlediska psaní neidentifikuje takový problém a většinu času všichni pracují stejně. S tímto výrokem souhlasí i respondent RZU3, který sdělil, že již první den měl ve třídě dva čtenáře.

Jediný respondent RZU3 upozornil na **důležitost prostoru a organizace**, ve kterém žáci pracují. Vše má řádně uspořádané, tak aby žáci vždy věděli, kde si mohou pomůcky a další materiál vzít.

Respondenti RZU3 a RZU4 uvedli, že se jim daří diferenciaci více v matematice než v českém jazyce. Respondent RZU4 vyučuje matematiku dle prof. Hejného, přičemž dodává, že mezi metodami neměl na výběr, protože si záměrně vybral školu, kde bude moct uplatnit znalost Hejného metody. Dále respondent RZU3 uvádí, že sice vyučuje klasickou matematiku, ale využívá některé prvky Hejného matematiky, jelikož při studiu se naučil metodu využívat. Většinou ji využívá v rámci pracovních listů, které dává nadaným žákům navíc. Oba respondenti ve vyučovacích hodinách využívají především kooperativní učení, u nějž silnější žáci pomáhají slabším žákům: „*Pro nadané žáky vždy píšu na tabuli, co je nutné splnit v dané hodině, žáci potom mohou pracovat na úkolech samostatně, a pokud něčemu nerozumí, mohou se přihlásit a doptat se.*“ (RZU3) Respondenti RZU3 a RZU4 také využívají úlohy pro rychlíky, přičemž respondent RZU3 je má uložené na konkrétním místě ve třídě a žáci si pro ně můžou chodit samostatně. „*Mezi úkoly jsou například matematické omalovánky, hadi, součtové trojúhelníky nebo slovní úlohy.*“ (RZU3) Podobně postupují i respondenti RZU2 a RZU4: „*Když má žák hotovo, vezme si práci navíc, která je většinou trochu obtížnější, než byly dané příklady v sešitě.*“ (RZU2) „*Dětem dávám i extra materiály či upravené, protože třeba potřebují delší čas, aby si něco mohly zažít a procvičit.*“ (RZU4) Naopak respondent RZU1 žáky rozřazuje do skupin podle schopností: „*V matematice dávám do skupinových prací zvlášť rychlejší děti a zvlášť pomalejší, protože kdyby byly spolu ve skupině, rychlejší by udělaly celou práci za ty pomalejší.*“ Další účinnou metodou, kterou využívá respondent RZU2 jsou gradované

úlohy, které využívá po osvojení učiva: „Žáci, kteří mají dané učivo již výborně osvojené, mohou zkusit těžší příklady, které je motivují, a zároveň žáci, kteří potřebují ještě danou látku trénovat, si mohou vybrat jednodušší.“ Respondent RZU4 práci s gradovanými úlohami také vyzkoušel, ale spíše využívá skupinové práce.

Níže uvedený Graf 1 zobrazuje odpovědi respondentů, kteří kombinují různé metody a formy výuky, takže se nejedná o výběr jedné metody, ale o výběr více metod podle uvedených odpovědí. Graf tedy reprezentuje nejčastější varianty, které respondenti využívají.



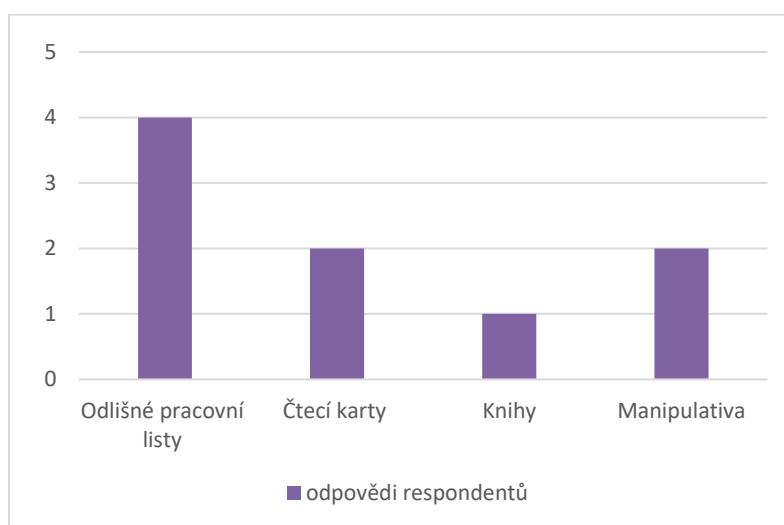
Graf 1 Metody a formy práce u začínajících učitelů.

Další oblast, na kterou byly otázky zaměřené, je výuka českého jazyka. Respondent RZU1 v českém jazyce zajišťuje diferenciaci především s ohledem na délku materiálu. Zaměřuje se především na pomalejší žáky ve třídě: „Při čtení žáci čtou pouze jednu krátkou větu, při diktátech se snažím diktovat velmi pomalu a obcházet pomalé žáky, v písance píšou méně řádků než ostatní.“ Respondent RZU2 si připravuje čtení s porozuměním, které čtenáři vyplňují a na konci vyučování odevzdávají ke kontrole. Čtení s porozuměním nebo čtecí karty využívají i respondenti RZU3 a RZU4. Respondent RZU3 však upozorňuje na problém, že nadaní žáci ve třídě nemají o odlišnou práci zájem, což řeší využíváním didaktických her, ke kterým se žáci přesunou, jakmile jsou se společnou prací hotoví: „Slabším žákům naopak více pomáhám, nakopírovala jsem jim různé pomůcky, které jim

„pomáhají například při psaní, pomůcky mají v košíčku v lavici a kdykoli po nich mohou sáhnout.“ Respondenti se s diferenciací v českém jazyce různí, každý zajišťuje diferenciaci jiným způsobem, především s ohledem na to, aby to vyhovovalo žákům. Každá třída je jiná a metody, které jsou využívány v jedné třídě, nemusí vyhovovat žákům v druhé třídě.

Jak již bylo zmíněno, učitelům při diferenciaci mohou pomoci různé pomůcky. Mezi nejčastěji využívané pomůcky patří dle výpovědí odlišné pracovní listy, čtecí texty a hry. Nemusí se jednat pouze o pomůcky, které učitelům pomáhají. Respondent RZU3 uvádí, že nejvíce mu pomáhají kolegyně a školní speciální pedagožka: *„Dávají mi cenné rady, jak lépe práci svou i žákovskou zorganizovat, jaké pomůcky v hodině využít a jak s nimi efektivně pracovat, tak aby ulehčily práci mně i žáků.“*

Graf 2 zobrazuje odpovědi respondentů, kteří kombinují různé pomůcky ve výuce, takže se nejedná o výběr jedné pomůcky, ale výběr více pomůcek podle uvedených odpovědí. Graf tedy reprezentuje nejčastější varianty, které respondenti využívají.



Graf 2 Pomůcky pro uplatňování diferenciaci u začínajících učitelů.

8.1.4 Shrnutí výpovědí začínajících učitelů

Všichni začínající učitelé jsou seznámeni s principy diferenciaci výuky a snaží se zohledňovat individuální potřeby žáka, zároveň výpovědi doplnili o zhodnocení vlastní práce, přičemž se všichni zabývají diferenciací a snaží se ji uplatňovat ve výuce, přesto, že je to pro ně náročné. Zároveň všichni cítí, že vzhledem k minimálním zkušenostem nedokáží diferenciovat výuku tak, jak ji diferencují jiní zkušenější kolegové. K tomu, aby mohli

navrhnout a uplatňovat vhodnou diferenciaci, se nejprve musí seznámit s dětmi a zhodnotit jejich dovednosti, schopnosti a znalosti. Rozpoznání různorodých žákovských potřeb se u začínajících učitelů různí. Čas, který na to učitelé potřebují, se pohybuje od dvou měsíců až po čtyři měsíce.

Vzhledem k žákům s různými potřebami si začínající učitelé chystají plán, který v některých případech konzultují se zkušenými učiteli, popřípadě si od zkušených učitelů půjčují pomůcky. Tři ze čtyř respondentů uvádí, že za velkou pomoc pokládají přítomnost asistenta pedagoga, který může pracovat s jednou skupinou dětí a učitel zase s druhou skupinou. Pro učitele je pak diferenciaci jednodušší. Další významnou pomůckou, kterou dva respondenti zmínili, je využití různých her, které pomáhají k motivaci.

Za největší překážky pokládají začínající učitelé čas a organizaci v časové tísní při přípravě na výuku i během výuky. Další nejvíce zmiňovanou překážkou je velké množství dětí ve třídě a jako poslední překážku jeden respondent zmínil nepřítomnost asistenta pedagoga, respektive, pokud třída nemá nárok na asistenta, tudíž je všechna práce na učiteli.

Každý začínající učitel uvedl alespoň jeden aspekt, který je typický pro 1. třídu – konkrétně adaptaci na školní prostředí (1 respondent), podstatnou integraci do kolektivu (2 respondenti), rozvoj jemné motoriky po celou dobu prvního roku ve škole (1 respondent), čtení, psaní a počítání jakožto stěžejní učivo 1. ročníku základní školy (4 respondenti, tj. všichni).

Jak tedy efektivně přistupují začínající učitelé k diferenciaci? Mezi nejběžnější metodu diferenciaci u začínajících učitelů je rozšířené učivo, tj. práce navíc, kterou žáci při výuce využívají. Dva respondenti ze čtyř uvedli, že se jim daří diferencovat výuku více v matematice než v českém jazyce, přičemž u matematiky vyučuje jeden z těchto respondentů dle profesora Hejného, kdy druhý respondent alespoň využívá prvky z Hejného metody. Respondent, který nevyučuje matematiku dle Profesora Hejného, využívá při výuce gradované úlohy, které považuje za efektivní. Začínající učitelé kombinují různé formy a metody, konkrétně frontální výuku, skupinovou práci, práci ve dvojicích, práci navíc a mezi další často využívané řadí individuální výuku či didaktické hry. Nejběžnější pomůcky, které začínající učitelé využívají, jsou odlišné pracovní listy, jež mohou mít i odlišnou úroveň, dále čtecí karty a manipulativa. Pouze jeden respondent zmínil práci s knihami.

Začínající učitelé se shodují v řadě přístupů k diferencované výuce. Vzhledem k obsahu rozhovoru je patrné, že nemají ještě dostatek zkušeností a stále si ověřují nejlepší možné způsoby, které budou pro výuku opravdu účinné.

8.2 Rozhovory se zkušenými učiteli

Výběr respondentů byl na základě několika faktorů. Prvním faktorem byla dlouholetá praxe, která pro vstup do výzkumu měla překročit 15 let, zároveň druhým faktorem bylo působení především v 1. třídě, tzn. cílila jsem na zkušené elementaristy. Třetím faktorem byla skutečnost, že učitel pracuje na vybrané škole. Poslední podmínkou pro účast ve výzkumu bylo vysokoškolské vzdělání v oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy nebo ekvivalentní pedagogické studium zaměřené na primární vzdělávání. Vyučovaná Hejného metoda nebyla podmínkou pro účast ve výzkumu, ale vzhledem k tomu, že vybraná škola spolupracuje s katedrou matematiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, je převaha této metody přirozeným důsledkem. Přestože podmínkou nebylo pohlaví respondentů, v důsledku nižší četnosti mužů v daném povolání se výzkumu zúčastnili pouze ženy. Na gender respondentů však s ohledem na cíl výzkumu není kladen důraz, proto jsou účastníci výzkumu souhrnně označováni jako „respondenti“. V rámci anonymizace údajů je každému respondentovi přiřazeno specifické označení RPU1–RZUP5.

V Tabulce 3 můžeme vidět další charakteristiku respondentů s dlouholetou praxí. Přehled znázorňuje délku praxe, konkrétní roky praxe v 1. třídě a uplatnění výuky Hejného metody.

Tabulka 3 Charakteristika zkušených učitelů.

	Označení	Praxe	Praxe v 1. třídě	Hejného metoda
Respondent 1	RPU1	25 let	7krát	ano
Respondent 2	RPU2	25 let	11krát	ano
Respondent 3	RPU3	25 let	12krát	ano
Respondent 4	RPU4	více než 30 let	cca 15krát ³	ne
Respondent 5	RPU5	30 let	10krát	ano

³ Respondent si nebyl jistý, proto uvedl přibližně polovinu praxe, tzn. přibližně 15krát.

8.2.1 Oblast – Zkušenosti s diferenciací

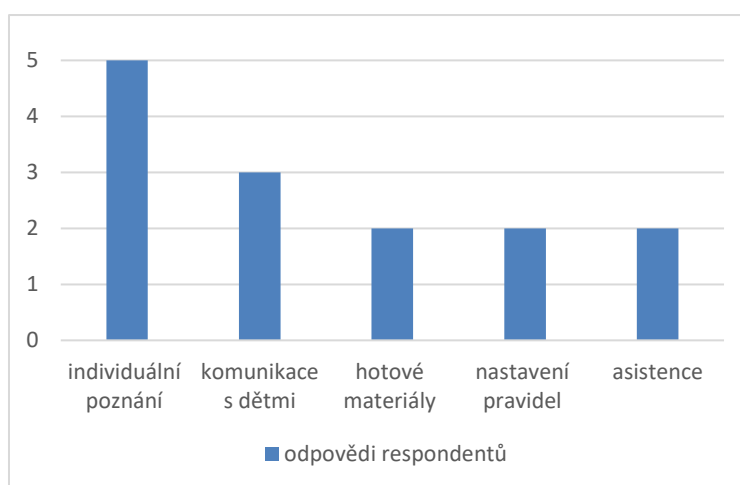
Zkušenosti s diferenciací se i u zkušených elementaristů různí. Každý zaujímá k práci rozdílný postoj, který vychází z odlišných zkušeností a rozdílné osobnosti. Při zaměření na samotný **styl výuky** se respondenti RPU1, RPU3, RPU5 shodli na tom, že u nich převažuje respektující a laskavý přístup ve výuce, přičemž respondenti RPU1 a RPU5 dodali, že se považují za velmi tvořivé osobnosti: „*Jsem tvořivá, aby to děti bavilo a aby to bavilo i mě.*“ (RPU1) Právě důležitost osobnosti dítěte zdůraznil i respondent RPU5, který uvedl: „*Já jsem spíš intuitivní učitel, ale někdy pro některé děti to je i nevýhoda. To jsem zjistila, protože některé děti mají rády opravdu řád, ale zase u spousty dětí se tím otevře cesta různých možností a tvoření. Často se řídím i tím, jaké ty děti jsou.*“ Respondenti RPU2 a RPU4 si naopak zakládají na kázni a stanovených pravidlech. Důležité pro ně je zklidnění u žáků a koncentrace při práci: „*Děti musí nejdříve poslouchat, uklidnit se, aby vnímali to, co děláme.*“

Následovala otázka: „**Co pro Vás znamená samotné slovo diference?**“ Respondent RPU3 uvedl, že to pro něj znamená „*vycházet z individuálních potřeb žáků*“, podobně pojem charakterizují i respondenti RPU1 a RPU4, kteří jej vnímají tak, že „*jsou děti s různými schopnostmi a mají i různé potřeby*“ (RPU4). Respondenti RPU2 a RPU5 přístup vnímají také jako rozdělování podle potřeb a nároků: „*Všichni jsou v něčem dobří, takže dát jim možnost, aby v tom, co jim jde, vynikli, nebo jim to šlo na tomto postavit, protože kladná motivace je základem všeho.*“ (RPU5)

Respondenti dále popsali **vlastní uplatňování diference** ve výuce, přičemž respondenti RPU2, RPU3, RPU4, RPU5 uvedli, že uplatňují diference, ale jsou hodiny, ve kterých se to nemusí dařit. „*Individualitu žáků vnímám, ale někdy je těžké stihnout si hodiny naplánovat, protože na to není dostatek času.*“ (RPU3) Respondent RPU2 považuje v prvním pololetí za důležité projít si společně alespoň nějaký základ. Větší míru diference uplatňuje v 1. třídě až po určitém čase. Jediný respondent RPU1 sdělil, že diferenciaci uplatňuje vždy ihned od začátku roku, protože to považuje za velmi důležité: „*Chci, aby se už od začátku roku všechny děti chytly, i slabší i ty průměrné i ty nadanější, takže se na to snažím při každé hodině zaměřit. Myslím si, že by mělo jít nastavit si pár cestiček v každé třídě.*“

Aby učitel mohl reagovat na potřeby žáků, je nezbytná diagnostika, která odhalí různorodé potřeby a na jejímž základě může učitel s žákem dále pracovat. Téměř všichni respondenti sdělili, že vzhledem k jejich dlouhodobé praxi dokážou velmi rychle **odhalit žáky, kteří potřebují podporu**, a to většinou za pár dnů až týdnů. *„Ale vždycky tomu dávám čas, tak ten měsíc září, než si pozvu rodiče a řešíme to dále třeba s poradnou.“* (RPU2) Výjimku tvoří respondent RPU3, který potvrdil, že je jednoduché poznat cizojazyčné děti a výrazné grafomotorické potíže, ale zároveň dodal, že poruchy učení a další specifické poruchy se těžko poznávají a *„v tom 1. pololetí to ještě většinou úplně dobře nepozná“*. Respondent RPU1 zároveň upozornil, že sice slabší žáky pozná ihned, ale *„[u] těch nadanějších je to těžké, protože oni někdy zlobí, někdy se nudí. Člověk by si řekl, proč nepracují, ale oni někdy nepracují z toho důvodu, že je to nenaplňuje“*.

Graf 3 zobrazuje prvky, které dotazovaní respondenti využívají při diferenciaci výuky. Nezobrazuje výběr jedné možnosti, ale jedná se o výběr více variant podle uvedených odpovědí. Graf tedy reprezentuje nejčastější varianty, které respondentům pomáhají při výuce.



Graf 3 Prvky, které pomáhají při diferenciaci zkušeným učitelům.

Následovala otázka: **„Co Vám pomáhá k diferenciaci výuky?“** Respondent RPU5 jako pomoc při práci s různorodými žáky označil asistenta pedagoga, se kterým má velmi dobré zkušenosti, protože *„dokáže korigovat problémové žáky a tím mi pomoci, také mi pomáhá s nezralými žáky a snaží se je udržet u práce“*. Přínos asistenta zmínil i respondent RPU2, který s ním však má pouze krátkodobé zkušenosti. Ostatní respondenti asistenta

pedagoga nezmiňovali. Hotové materiály a nastavení pravidel zmínili vždy dva respondenti. U třech respondentů je podstatná samotná komunikace s dětmi, díky které učitelé zjišťují i jednotlivé postoje k učivu a mohou na ně adekvátně reagovat. Všichni respondenti považují za největší pomoc individuální poznání každého dítěte, což napomáhá k následné volbě metod a forem práce.

8.2.2 Oblast – Motivace

Všichni respondenti sdělili, že motivace je v 1. třídě nejdůležitější, a proto jsem ji zde zařadila do samostatné oblasti. Všichni respondenti zmínili vnější motivaci jako podstatný činitel při výuce. „*Obecně říct je to těžké, ale snaží se člověk, aby vychytil něco, na co děti slyší, co mají rádi, co je baví.*“ [...] „*Určitě ty první dva měsíce jsem jim dávala razítko nebo hvězdičku, nebo tak něco. Jednička byla pro děti ještě větší motivace, takže pozitivní hodnocení děti motivuje.*“ sdělil respondent RPU4. Podobně reagoval respondent RPU3, který také uvedl motivaci formou obrázků, razítek a následných pozitivních známek. Dále tento respondent zmínil pohyb ve výuce, protože je pro žáky náročné 45 pouze sedět. „*Potom, aby to bylo zábavné a pestré, aby na jednom místě seděli maximálně 15 minutek, a potom jsme střídali ty činnosti, potom oživit pohádkou, krátkým videem, cvičením, básničky s pohybem.*“

Respondent RPU1 zmiňuje, že nejpodstatnější je vnitřní motivace, kdy si žák jde za svým, protože to chce udělat a rozhodl se tak. „*Prostě vést je, že oni jsou ti, kteří musí si za tím jít, že není nikdo, kdo je bude přemlouvat, udělej ještě tohle a ještě tohle, pomocí známek. Někdy to funguje, může to na někoho fungovat, zvlášť když to nastaví rodiče doma ostře, že když se jede na známky, tak tam to může fungovat, ale nemá to dlouhého trvání, že to vydrží druhá, třetí třída, ale pak to pomalu ztrácí, že ty děti řeknou, že radši budou mít horší známky, než aby se dřely.*“ O vnitřní motivaci mluví i respondent RPU4, který sdělil, že žáci již s touto motivací přicházejí „*[O]ni jdou do toho s chutí a chtějí se hned něco učit, a když mají nový sešit nebo novou učebnici, tak je to pro ně motivace velká.*“ Zároveň pak dodává, že dále se vnitřní motivace podpoří pomocí vnější, aby žákům vydržela.

Respondent RPU5 žáky motivují pomocí vymyšlených příběhu, nebo naopak jejich vlastním zážitkem, který již žáci prožili. Podobně to má nastavené i respondent RPU2, který v hodinách uplatňuje příklady ze života a podporuje tak vnitřní motivaci. „*Nebo se jich*

ptám: „Na co potřebujete čtení? Potřebujete na něco umět číst?“ A oni třeba jezdí tramvají, tak řeknou: „Nojo, ono je to tam napsáno.“ Vzbudit u žáků zájem je velmi podstatné a všichni respondenti sdělili, že si zakládají na tom, aby to žáky ve škole bavilo, což dokazuje i výrok respondenta RPU1 „Já si myslím, že ze začátku se snažím tak jako nastavit, aby oni tady zažívali úspěch hned na začátku, takže nějak to nastavit tady, aby je to táhlo, že prostě je to tady baví, že mají nějaké kamarády, takže si myslím, že ta motivace souvisí s celkovým naladěním té třídy.“

8.2.3 Oblast – Specifika 1. třídy v rámci diferenciacce

Respondent RPU1 sdílel v rozhovoru zkušenosti s tím, že žáci potřebují podporu hned od začátku, protože nastupují s rozdílnými schopnostmi a dovednostmi. Považuje 1. třídu za náročné období, kdy se musí žák především **adaptovat na školní prostředí a integrovat do kolektivu**. Respondent RPU2 uvedl, že pro 1. třídu je v rámci adaptace na školní prostředí nejpodstatnější vypěstovat správné návyky, díky kterým budou děti vnímat co dělají: „Ze začátku to působí dojmem, že mě to zdržuje, ale jakmile ty děti budou mít návyky, tak je budou používat.“ Dále respondent RPU2 popisuje, že se snaží držet „těch, kteří nejsou ani mimořádně nadaný, ale ani úplně slabý“, tzn. průměrných žáků. S tímto přístupem však nesouhlasí respondent RPU1, který v rámci podpory žáků zdůrazňuje důležitost podpořit nadané děti, „[a]by nesklouzly na nějakou průměrnou hranici a řekly si, jako že dobře, tak pojedeme s průměrem.“ Tento respondent také své sdělení podpořil dalším výrokem: „Hned od začátku to dělám, že třeba někdo udělá víc. Jako třeba nějakou práci do detailů, někdy mi stačí třeba část, nebo když ze začátku někdo píše, tak si myslím, že u někoho stačí, když dělá čárku jakžtakž a udrží tužku v ruce a někdo už je zvyklý, umí to a chce jet rychleji“. Tím vybraný respondent naráží na další důležitá specifika 1. třídy, a to **čtení, psaní a počítání**. Jako předpoklad pro psaní žáci **rozvíjí jemnou motoriku**: „Když začínáme a vidím, kdo má špatný úchop tužky, nebo kdo má problém vůbec si připravit sešit nebo penál, kdo má problém se zkoncentrovat a bude problém s pozorností, tak samozřejmě na ty se zaměřuji. Dám si je dopředu, abych je měla na očích.“ (RPU2)

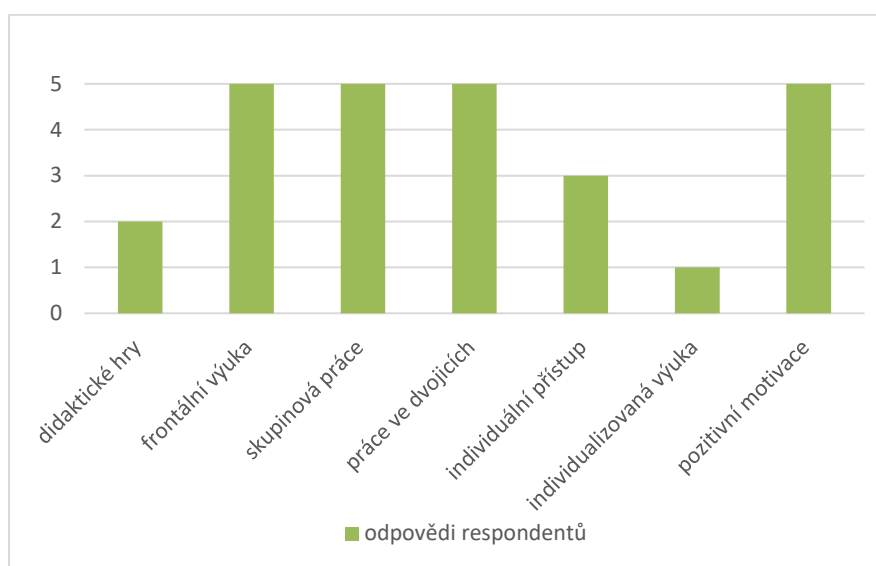
Respondenti RPU2 a RPU5 za klíčové považují v 1. třídě zapojit co nejvíce smyslů – zrak, sluch a hmat. „Pak si vlastně všimnu, jak se s tím kdo potýká, když třeba vyvozujeme písmeno, tak někdo samozřejmě hned ví nebo ho to zaujme a někdo ne. Takže vlastně musím

zapojit více smyslu, samozřejmě oči, uši a pak se do toho dají vložit i některé tvořivé aktivity.“ (RPU5) Zároveň za podstatné oba respondenti považují propojování předmětů pro zkvalitnění výuky a rozvoj schopností a dovedností. *„Dá se to vlastně použít i v hodinách prvouky, výtvarné výchovy nebo pracovních činnostech.“* (RPU2) *„Co se týká třeba výtvarných činností, nakonec i hudebka, dá se do toho vložit i tělovýchovný prvek, aby si děti osvojily třeba různé základy.“* (RPU5) Pro období je dále specifické **získávání základních znalostí a dovedností**, avšak kvůli nízkému věku je pro žáky náročné udržet pozornost, proto je dobré střídat činnosti a obohacovat výuky o hravé prvky: *„Myslím si, že v 1. třídě děti vydrží každou tu činnost dělat krátkou dobu, takže to chce střídat různé činnosti. Pro lepší zapamatování učiva častokrát využívám různé básničky anebo říkanky.“* (RPU4)

V dalším okruhu otázek jsem se zajímala o to, jaké **metody a formy práce** respondenti využívají při diferenciaci výuky v 1. třídě. Všichni respondenti se shodují na tom, že u nich převládá frontální výuka, přičemž po prvním pololetí je možné zařadit formu skupinové práce. *„Nezačala bych zpočátku se skupinovou prací, protože si děti opravdu musí osvojit nějaké návyky, jako i to střídání předmětů nebo úkolů během hodiny je pro ně náročné.“* (RPU2) Obdobně práci ve skupinách popisuje i respondent RPU4: *„Jinak i ve skupinách jsme pracovali, ale v 1. třídě spíše až ke konci roku a více až v 2. třídě, až pak už je v dětech něco vloženého.“* Respondenti velmi dbají na to, jak s žáky pracují. Na základě rozhovoru je vidět, že se snaží hledat vhodné přístupy ve svých hodinách, které odráží jejich osobitý styl.

Rozličné názory lze vidět u nadaných žáků a množství zadávané práce. Respondent RPU4 se myslím, že u nadaných žáků je dobré zvyšovat objem učiva, zatímco respondent RPU2 je zastáncem toho, aby třída pracovala převážně společně, když to jde, protože si myslí, *„že není účelem, aby nadané děti pracovaly celý den samostatně. Myslím si, že je to pak kontraproduktivní“*. Zbytek respondentů spíše doporučuje využívat úlohy s rozdílnou obtížností.

Graf 4 zobrazuje odpovědi respondentů, kteří kombinují různé metody a formy výuky, takže se nejedná o výběr jedné metody, ale o výběr více metod podle uvedených odpovědí. Graf tedy reprezentuje nejčastější varianty, které respondenti využívají.



Graf 4 Metody a formy práce využívané zkušenými učiteli.

Jako velmi účinnou metodu při uplatňování principu diferenciacce uvádějí respondenti RPU1, RPU2, RPU3 a RPU5 Hejného metodu, kterou používají. Předmět matematika celkově respondenti považují za jednodušší z hlediska diferenciacce v 1. třídě, protože velké množství úloh je numericky, takže u žáků nenastane problém se čtením. „*Tam jsem to viděla nejvíce, jak tato metoda děti rozděluje. Tam mě to oslovilo, že to není tak, jak jsme se učili do té doby. Já využívám všechny metody a postupy, které jsou v Hejného matematice popsány.*“ (RPU1) Respondent RPU4 vyzkoušel obě metody a přiklání se více k standartní metodě, protože mu Hejného metoda nevyhovovala, z důvodu, že ji nepovažuje za vhodnou pro pomalejší žáky. Souhlasí však s ostatními, že pro vyučování matematiky je dobré využívat názorné pomůcky, avšak dle jeho názoru je lze uplatňovat i při frontální výuce.

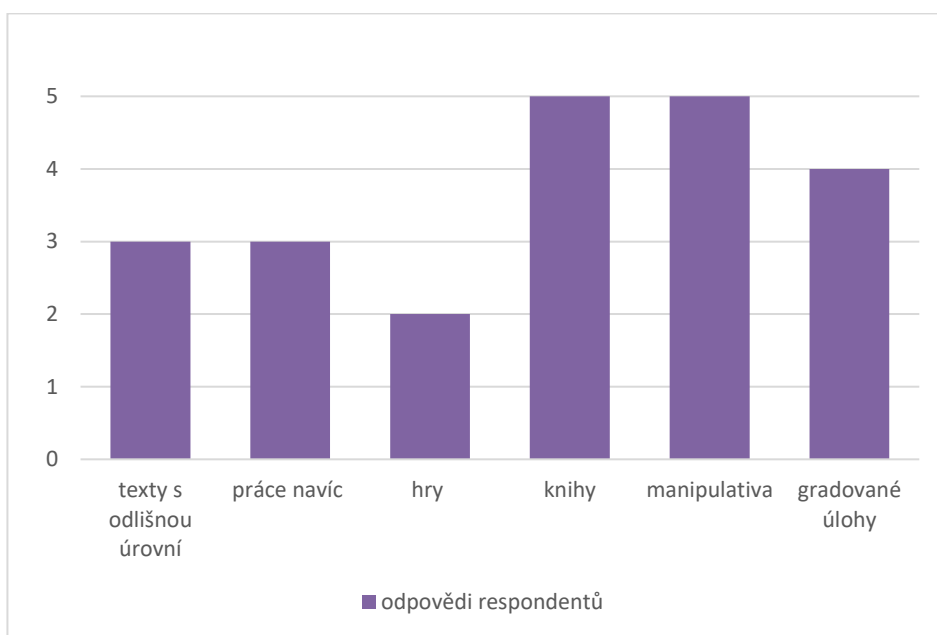
Velkým benefitem je dle respondentů RPU1, RPU3 a RPU5 dostupnost série gradovaných úloh, které mohou při práci využít. Učebnice také nabízí otevřené úlohy, jako jsou součtové pyramidy nebo hadi, které žákům dávají možnost vymýšlet vlastní úlohy. Respondent RPU1 uvedl, že danou formu práce si běžně připravuje a využívá, přičemž především pracuje s rozdílným číselným oborem: „*Někdy si připravím jedno cvičení a udělám si třeba dvě skupiny, kdy si nakopíruju dva typy těch úloh jednodušších a složitějších, takže pak říkám lehčí a těžší a děti si můžou vybrat. Někdy se stane, že vrátí třeba lehčí a vezmou si těžší.*“ Další možnost, jak zhotovit pro nadané žáky zajímavé úlohy, je využít takové, které nemají řešení. „*Myslím, že zaprvé je to časově hodně zaměstná, oni pak řeší a řeší a ty můžeš*

pracovat s těmi pomalejšími.“ (RPU1) Respondenti také uvedli, že při aplikaci Hejného matematiky je stěžejní využití skupinové práce, kterou učitelé zařazují spíše až v druhém pololetí a snaží se volit méně početné skupiny. Respondent RPU3 zmínil možnost práce ve skupině homogenní nebo heterogenní: *„Pokud ty skupiny jsou heterogenní, že třeba rychlejší děti jsou i ve skupině s pomalejšími, tak jim vlastně můžou pomáhat, nebo můžou jim to vysvětlit, což je dobré z hlediska toho, že používají dětský jazyk k tomu a zároveň se i sami ujišťují v tom, že tomu opravdu rozumí, když to někomu vysvětlují.“* S tímto výrokem souhlasí i respondent RPU2, který zmiňuje benefity kooperativní učení: *„Nejčastěji pracujeme ve dvojici a snažím se, aby ty dvojice byly pokaždé jiné. Děti to od těch kamarádů zase vnímají jinak než od dospělého člověka.“* Celkově jakákoliv žákovská pomoc je velmi přínosná. Respondenti RPU1 a RPU2 zmiňují také pomoc ostatním žákům, kterou využívají při výuce. Jak uvádí respondent RPU1, *„[o]bčas taky některé děti, když jsou sociálně takový otevřený, tak jsem ráda, když ve třídě pomáhají ostatním, ale ne všichni to chtějí“*, zároveň doplňuje, že je důležité děti nenutit, protože některé jsou orientovány pouze na splnění zadání.

Vybrané metody a formy práce se liší i vzhledem k předmětům. Respondent RPU3 uvedl, že v českém jazyce primárně diferencuje výuku z hlediska obtížnosti textu a délky úkolů: *„Někdo má pomalejší pracovní tempo, tak potřebuje kratší úkol, naopak pro někoho je potřeba mít v zásobě úkoly, které může dělat navíc.“* Naopak respondent RPU4 pro nadané děti využívá odlišné učebnice, ze kterých žáci pracují převážně samostatně: *„Většinou to probíhalo tak, že ti šikovný něco přečetli hned na začátku, když ti ostatní psali, a pak jsme si to prohodili a četli jsme s těmi slabšími na koberci v kroužku pomalejším způsobem jednodušší texty.“* V matematice většina respondentů uvedla, že spíše využívají gradované úlohy, naopak v českém jazyce učitelé využívají další práci navíc. *„Žákům dávám jiný úkol, většinou zjišťovací.“* (RPU5) Další možnost, kterou uvedli všichni respondenti, je práce s knihou podle vlastního výběru. Pokud do třídy přijde žák, který již umí číst, je mu nabídnutý jednodušší text na samostatné čtení a následně se může věnovat čtení podle svých schopností. Učitel průběžně ověřuje, zda žák opravdu rozumí tomu, co čte, a to požadavkem, aby vyložil obsah přečteného ostatním spolužákům. Pokud se zjistí, že přečtenému textu nerozuměl, je třeba ustoupit od samostatné práce s knihou.

Respondenti využívají skupinovou práci nejen u matematiky, ale i u jiných předmětů. Respondent RPU1 se snaží skupiny rozdělovat podle schopností, aby v každé skupině byly děti různých úrovní: „*Když děláme skupinovou práci v češtině, tak si zavolám čtenáře, dostanou text a čtou třeba těm ostatním dětem a pak to společně plní.*“ Při práci ve skupinách zmiňuje respondent RPU5 i důležitost rolí. U starších dětí je dobré role rozdělit, u mladších dětí sledovat, jak si role samy rozdělí, protože „*většinou tam bývá přirozený velitel*“ (RPU5). Aby mohly být zmíněné metody a formy používané, dopomáhají si učitelé **různými pomůckami**. Každý respondent uvedl více než jednu pomůcku, která ho napadla při diferenciaci.

Graf 5 zobrazuje odpovědi respondentů, kteří kombinují různé pomůcky ve výuce, takže se nejedná o výběr jedné pomůcky, ale o výběr více pomůcek podle uvedených odpovědí. Graf tedy reprezentuje nejčastější varianty, které respondenti využívají.



Graf 5 Pomůcky pro uplatňování diferenciaci u zkušených učitelů.

Přestože učitel může mít ideální plán, jak s různorodými žáky pracovat, mohou se objevit **překážky**, které brání v této práci. Mezi hlavní překážky považuje respondent RPU1 a RPU3 velmi početnou třídu v kombinaci s velkým množstvím učiva, které je nutné zvládnout za málo času. Respondent RPU5 považuje za bariéru samotnou nezralost: „*Často se s těmi*

děťmi třeba ta nezralost vleče opravdu celý první stupeň, třeba i dál. Pak už ta nezralost přechází v takovou tu pracovní nechuť.“ Respondenti RPU4 a RPU5 se shodli na problému, když je konflikt mezi dětmi, jsou neukázněné a neklidné. Respondent RPU4 dále dodává, že bariérou pro něj je, pokud je ve třídě mnoho poruch: *„Pokud jsou ty potřeby hodně roztráštěné, že každý má slabinu někde jinde, tak se to potom dává špatně dohromady.“*

8.2.4 Oblast – Diferenciace u začínajícího učitele

Poslední část byla věnovaná **doporučení začínajícímu učiteli**. Respondent RPU5 tvrdí, že je nejdůležitější praxe jako *„alfa a omega všeho“*. S tím souhlasí i respondent RPU3: *„Tam se asi člověk opravdu nejvíc naučí, když může pozorovat přímo tu práci jiného kolegy a pak hledat další zdroje v učebnicích či na internetu.“* Všichni zkušené učitelé zmínili praxi jako velmi důležitou a přínosnou a průběžná školení, díky kterým učitel obohatí pedagogické zkušenosti. Přestože se všichni respondenti shodli na tom, že nejdůležitější je pro začínajícího učitele praxe a pozorování staršího kolegy, respondent RPU5 k tomu dodává, že je zároveň důležité *„nesnažit se to dělat jako ten druhý. Jsou nějaké zásady, které se mají dodržovat, ale nikdy učitel nebude jako ten druhý. Každý máme svoje přístupy“*. Respondent RPU2 dále doplňuje, že v případě podezření či zjištění poruchy či nemoci je stěžejní dostatečně se informovat z odborné literatury a také poradny. Důležitost teoretických znalostí potvrzuje i respondent RPU4, který ještě dodává potřebu dostatečného množství pomůcek: *„Pro děti v 1. třídě je důležitá názornost.“* S tím souhlasí i respondent RPU1: *„Mně se osvědčilo udělat si krabičku nějakých pomůcek, do kterých učitel sáhne a bude to sestavené pro slabší i pro nadané žáky.“* Mít dostatek materiálu, ze kterého bude začínající učitel čerpat, je pro jeho začátky důležité. Přestože respondent RPU1 není zastánce toho, aby měl učitel připravený na každou vyučovací hodinu nový materiál, považuje za důležité mít shromážděný a zhotovený materiál, který může v případě potřeby ihned využít. Respondent RPU5 si myslí, že profese učitele není vhodná pro každého a *„pro to, aby člověk mohl být dobrým učitelem nebo učitelkou, tak si myslím, že musí mít talent, protože se musíš naučit reagovat na různé situace a musíš do toho vnést hodně své vlastní energie“*, k čemuž respondent RPU 1 doplňuje: *„Možná ještě dobrý je netlačit se do něčeho, co není tomu člověku přirozený, zkusit si získat co nejvíc informací a nastavit si svůj vlastní způsob, jak to bude dělat a co mu bude vyhovovat. Zároveň neustále pozorovat, protože u každé třídy může*

platit něco jiného.“ Respondent RPU2 doporučuje *„dát na svůj pocit, selský rozum a někdy tomu dát i čas“*, přičemž nespěchat a dát věcem čas zmiňuje i respondent RPU1, který si stojí za tím, že není možné, aby začínající učitel nastoupil do školy a diferencoval každý předmět a využívat ihned několik metod: *„Chce to postupně říct si třeba zkusím si diferencovat tenhle úkol z matematiky nebo tohle prostředí a i v češtině si jednou za týden říct, jak by se to dalo udělat, a pak už postupně vyzkoušet a vyřazovat.*“ Obdobně jako respondent RPU2 o této profesi mluví i respondent RPU4: *„Řekla bych, že podstatná je trpělivost a optimismus. Když člověk má rád děti, tak to ty děti cítí a zbytek věcí se poddá.“*

8.2.5 Shrnutí výpovědí zkušených učitelů

Otázky, které byly respondentům pokládány, se zaměřovaly na diferenciaci ve výuce. Během rozhovorů respondenti sdělovali zkušenosti a postoje. Respondenti popsali, že se snaží ve velké míře s diferenciací pracovat a uplatňovat ji v rámci vyučovacích hodin. Čtyři z pěti respondentů odpověděli, že diferenciaci uplatňují buď po několika měsících školní docházky, až si žáci navyknou na chod školy, nebo ji uplatňují pouze v některých vyučovacích hodinách, a to především z časového hlediska, jelikož je náročné se na všechny hodiny v krátkém čase připravit. Pouze jeden respondent sdělil, že diferenciaci uplatňuje pokaždé, protože to považuje za klíčové při vzdělávání žáků. Všichni učitelé však vnímají, že učivo je třeba přizpůsobovat různorodým žákům a jejich konkrétním potřebám.

Diferenciace je u respondentů vnímána částečně shodně, avšak všichni se shodovali, že pro diferenciaci výuky musí žáky nejprve důkladně poznat. Dále se tři respondenti shodli, že stěžejním faktorem je komunikace s dětmi, která může být vzájemně provázána právě s individuálním poznáním, nebo může být komunikace prostředkem pro poznání. Dva respondenti jako přínosné zmínili hotové materiály, nastavení pravidel a přítomnost asistenta pedagoga.

Mezi hlavní specifikum 1. třídy zařadili respondenti především motivaci, na které se shodli, dále adaptaci na školní prostředí a integraci do kolektivu, přičemž je nezbytné žákům poskytnout náležitou podporu, která se může odlišovat vzhledem k jejich potřebám. Dva respondenti zmínili zavádění optimálních postupů a formování užitečných zvyků již od prvních dnů školní docházky, aby došlo k účinnému přizpůsobení školnímu prostředí.

Při charakteristice základních pilířů pro výuku čtení, psaní a počítání stanovili respondenti za podstatné: rozvoj jemné motoriky, zapojení co nejvíce smyslů, provázanost s ostatními předměty, střídání činností, využití her, básniček nebo říkadél, pro snadnější zapamatování základních znalostí a dovedností. S ohledem na využívané metody a formy výuky je u respondentů v praxi dominantně zastoupena frontální výuka. Zároveň se všichni respondenti shodli, že velmi účinná je i skupinová práce, kterou zařazují až v druhém pololetí 1. třídy.

Rozdílné odpovědi respondentů se objevují v tématu práce s nadanými žáky. Jeden respondent zvyšuje objem učiva pro nadané žáky, zatímco zbytek respondentů uplatňuje úlohy s rozdílnou obtížností, s čímž souvisí Hejného metoda, kterou většina respondentů uplatňuje a považuje ji za inspirativní právě při diferenciaci výuky. Zároveň se využívá forma skupinové práce a kooperativní výuky, kterou respondenti považují za velmi přínosnou ve všech vyučovacích hodinách. Jeden respondent doporučuje žákům rozdělit role ve starším věku, ostatní respondenti určování rolí při skupinové práci nezmínili, tudíž lze usoudit, že to nepovažují v 1. třídě za nezbytné. V českém jazyce respondenti diferencují výuku z hlediska obtížnosti textu a úkolu, práce s vlastní knihou, odlišné materiály a individuální práce u nadaných žáků.

Mezi nejvíce využívané metody a formy výuky u všech respondentů patří frontální výuka, skupinová práce či práce ve dvojicích a kooperativní výuka. Jako klíčové prvky při výuce v 1. třídě všichni respondenti důrazně uvedli pozitivní motivaci, kdy se tři respondenti z pěti snaží o vnitřní motivaci, tak aby v žácích vzbudili chťič k vykonávání činností a samotnému učení. Ostatní respondenti především využívají vnější motivace, ke které jeden respondent vyjádřil obavy, že nemusí být dlouhodobá. Z toho vyplývá, že rozvoj vnitřní motivace již v 1. třídě může pozitivně ovlivnit žákovské postoje ke škole i v dalších letech školní docházky. Naopak mezi hlavní překážky, které brání v diferenciaci výuky, uvádí respondenti nezralost, neukázněnost a neklid mezi dětmi či četnost poruch.

Jako hlavní pomůcky, které při výuce používají všichni respondenti, se objevují manipulativa a knihy. Čtyři respondenti sdělili, že především v matematice využívají gradované úlohy. Dále se tři respondenti shodli, že při výuce využívají texty s odlišnými úrovněmi a hry. Mezi nejméně využívané uvedli dva respondenti práci navíc z hlediska

objemu učiva. Lze konstatovat, že je překvapivým zjištěním, že pouze dva respondenti považují za podporu, když mají ve třídě asistenta pedagoga.

Všichni respondenti se shodují na tom, že pro účinnou diferenciaci je nezbytná praxe, která začínajícím učitelům chybí. Aby začínající učitel mohl účinně pracovat s diferenciací, je potřebné mít znalosti a zkušenosti, o které se může opřít. Respondenti se shodli, že pro začínajícího učitele je velmi náročné, aby na začátku praxe diferencoval ihned výuku, protože sám začátečník si musí projít všemi procesy. Dva respondenti zároveň zdůrazňují potřebnou znalost teoretických východisek. Jeden respondent uvedl, že je vhodné investovat čas do tvorby univerzálních pomůcek pro slabší i nadané žáky. Tři respondenti zmínili, že pro začínajícího učitele je důležitý čas, vlastní pocit a přirozenost tak, aby konečné jednání vycházelo z pocitů a postojů daného jedince. Z toho vychází, že pro začínajícího učitele je důležité postupně si osvojovat všechny procesy a zároveň rozšiřovat své teoretické znalosti, a především další praxi, kterou je vhodné čerpat u zkušených učitelů při vzájemném následku.

9 Shrnutí praktické části

Vzhledem k akčnímu výzkumu bylo možné prokázat, že již v 1. třídě lze diferencovat výuku v souladu s principy inkluzivní pedagogiky reflektující různorodost žákovských potřeb. Výzkumné šetření proběhlo po dobu sedmi měsíců, kdy byly ve vlastní třídě ověřeny některé metody a formy práce na vybraných činnostech.

Akční výzkum proběhl ve čtyřech cyklech, ze kterých vyplynulo, že pro zavedení efektivní diferenciacce je nezbytné využívat různé metody a formy, které budou vycházet z aktuálních potřeb žáků. Nelze tedy aplikovat jednu metodu a formu, která by se ověřila, ve všech činnostech, protože jak již název práce říká, žáci jsou různorodí a v průběhu školního roku se mění jejich potřeby. Z výzkumu vyplynulo, že je vhodné implementovat širokou škálu pedagogických přístupů, forem a didaktických metod, mezi které se především osvědčilo kooperativní učení, při kterém se sami žáci navzájem motivují a rozvíjí své znalosti a dovednosti. Tato metoda dává dostatek prostoru jak u slabších žáků, tak u nadaných žáků. Při vytváření skupin je důležité dbát na správné rozdělení, kdy se v 1. třídě ukázalo, že je vhodné toto rozdělení mít ze strany učitele předem připravené vzhledem k žákům s OMJ a nezralým žákům, které např. nelze přiřazovat k sobě. Bylo zjištěno, že nejvhodnějším rozřazením pro produktivní práci jsou maximálně tříčlenné skupiny.

Při individuální práci je vhodné diferencovat obsah, jak v českém jazyce, tak v matematice, kdy u žáků dojde k individuálním pokrokům. V rámci českého jazyka je optimální volit texty podle úrovně žáků nebo pracovat s různým rozsahem. V matematice je tomu podobně, avšak spíše, než na rozsah jsem se zde vzhledem k Hejného metodě zaměřovala na úroveň žáků, kdy byly do hodin zařazeny gradované úlohy a žák pracoval podle své aktuální úrovně. Samozřejmě i v matematice došlo k práci v rámci různého rozsahu, ale účelem u daných úloh bylo objevit různá řešení a prohlubovat tím tak znalosti dané oblasti. V rámci vlastní třídy jsem dávala možnost dvou úrovní, ale vzhledem k velkým rozdílům by bylo vhodnější nadaným žákům poskytnout třetí úroveň obtížnosti.

Diskuse se ukázala jako účinná, jak v malých skupinách, tak v rámci celé třídy. Zde se ukázalo jako nezbytné asistovat u těchto diskusí, protože interpretování vlastních názorů je pro žáky mladšího školního věku náročné vzhledem k rozdílné perspektivě a emocionálnímu vyjadřování, které u některých žáků proběhlo. Pokud se tedy prvky diskuse správně nastaví,

žáky tato metoda velmi obohatí, rozvine komunikační dovednosti a podpoří kritické myšlení. Skrze aktivní zapojení zároveň dochází k upevňování a rozšiřování znalostí.

Po shrnutí akčního výzkumu nyní naznávám, že bylo by vhodné nechat žáky vyjádřit pomocí dotazníku jejich preference vzhledem k metodám a formám, protože diagnostika byla tvořena na základě pozorování, což nemusí být tak objektivní. Jelikož bylo v teoretickém východisku popsáno, že akční výzkum je spíše subjektivní, tak vzhledem k věku žáků jsem diagnostiku, která vycházela z pozorování, považovala za adekvátní. Vzhledem k výše zmíněnému faktu, kdy se u žáků mohou měnit potřeby, by bylo účinné diagnostiku v průběhu roku několikrát opakovat pro aktuálnost.

Dále po dobu dvou měsíců proběhly rozhovory se začínajícími a zkušenými učiteli, z kterých vplynuly závěry a doporučení, které v rámci této kapitoly budou shrnuty.

Na základě rozhovorů se začínajícími učiteli se ukázalo, že všichni si uvědomují individualizované edukační nároky v heterogenní třídě, ale vzhledem k nedostatku zkušeností je pro začínající učitele náročné zohledňovat různorodé vzdělávací potřeby. Všichni učitelé se tedy potýkají s podobnými problémy. Začínající učitelé ve svých rozhovorech uvedli, že se snaží diferencovat výuku převážně rozšířeným materiálem, kdy nadaným žákům tisknou extra materiál, na kterém tito žáci individuálně pracují. V rámci dotazování jsem ověřila, že podobné problémy s různorodostí ve třídě se objevují i u ostatních začínajících učitelů, nicméně tato metoda rozšířeného materiálu není z organizačního hlediska efektivní a existují účinnější metody a formy, které zde byly zmíněny.

Na počátku školní docházky je podstatné individuální poznání žáků a diagnostika, ze které bude učitel vycházet při přípravě hodin, což se potvrdilo jak u zkušených učitelů, tak při vlastním akčním výzkumu, kdy na základě diagnostiky, došlo k efektivnějšímu rozřazování žáků do skupin a při tvorbě víceúrovňových materiálů.

Jako doménu diferenciované výuky všichni začínající i zkušení učitelé doporučují podpořit právě pozitivní motivaci. Funkčnost pozitivní motivace se potvrdila i u akčního učitelského výzkumu, kde u žáků došlo k značným pokrokům při rozvoji vnitřní i vnější motivace. Na rozdíl od začínajících učitelů si někteří zkušení učitelé uvědomují podstatu vnitřní motivace.

Zkušeni učitelé uvedli, že klíčovou formou je skupinová práce, ve které bude probíhat kooperativní výuka. Učitelé doporučují podporovat žáky, aby se od sebe mohli navzájem učit. Se stejnými výsledky jsem se setkala i u akčního učitelského výzkumu, kdy se efektivní ukázala kooperativní výuka, kterou zmiňovala i řada odborníků.

Všichni zkušeni učitelé zmínili, že lépe se jim daří diferencovat výuku v matematice, s ohledem na to, že většina z nich má matematiku dle Profesora Hejného, a tudíž využívá principy této metody. Podle výpovědí může tato metoda vzhledem k dostupným materiálům podpořit klíčové prvky diferenciaci, ale není nezbytné využívat tuto metodu pro diferenciaci, protože dle odpovědí zkušených i začínajících učitelů, většina považuje za jednodušší diferencovat celkově hodiny v matematice vzhledem k tomu, že žáci pracují s číselným oborem a není primární práce s textem. Polovina začínajících učitelů také potvrdila, že se jim lépe daří diferenciovat výuku v hodinách matematiky. Z toho vyplývá, že pro začínajícího učitele by bylo vhodnější začít s diferenciací v hodinách matematiky.

Interpretované rozhovory rozšiřují poznání tématu diferenciaci výuky při práci s různorodými žáky a bylo by přínosné s nimi udělat hloubkovou analýzu, která vzhledem k rozsahu práce nebyla možná. Prezentované údaje přinesly především názory na danou problematiku začátečníků i zkušených učitelů.

9.1 Doporučení plynoucí z výzkumu

Tato doporučení se vztahují především na začínající učitele, jelikož vyplynula primárně z rozhovoru se zkušenými učiteli.

Vzhledem k teoretickým východiskům a následnému ověření v praxi, se jako velmi účinná forma a metoda ukázala skupinová práce a kooperativní výuka, o které následně mluvili i zkušeni učitelé ve svých rozhovorech. Také se ukázalo, že diskuse je již v 1. třídě užitečná, protože rozvíjí komunikační schopnosti a sociální interakce, což je u žáků mladšího školního věku žádoucí. Právě u žáků s OMJ je diskuse přínosná při rozvoji komunikačních dovedností. Dále tato metoda podporuje kritické myšlení a prohlubuje porozumění učivu při vzájemném sdílení mezi samotnými žáky. Zároveň z akčního učitelského výzkumu vyplývá, že efektivní je diferencovat obsah a proces výuky vždy vzhledem ke konkrétním cílům

hodiny. Vítaná je i diferenciacie prostoru, která může podpořit některé žáky v jejich dalším rozvoji.

Zkušené učitelky na základě své praxe doporučují začínajícím učitelům absolvovat velké množství praxe, která je klíčová pro další rozvoj. Další praxe doporučují zkušené učitelky i při samotném výkonu učitelské profese, například u ostatních zkušených kolegů na vlastní škole a zároveň prospěšné jsou časté konzultace s uvádějícím učitelem či jinými zkušenými kolegy. Zásadním aspektem efektivní pedagogické praxe je znalost teoretických východisek a dostatečné množství pomůcek.

Zkušení učitelé dále doporučují nepodcenit úvodní přípravu a u žáků již na začátku roku vypěstovat správné návyky, díky kterým se může zlehčit celý proces učení a tím i požadovaná diferenciacie výuky. Jako velmi účinný způsob při výuce v 1. třídě je zapojení více smyslů najednou nebo uplatňovat mezipředmětový přístup k výuce, což může podpořit vnitřní motivaci žáků k učení a díky provázanosti si žák lépe osvojí znalosti a dovednosti mezi různými doménami.

9.2 Odpovědi na výzkumné otázky

Dílejší zjištění shrnuji podle jednotlivých výzkumných otázek:

Jak zohlednit rozdílné studijní potřeby žáků během výuky?

Aby učitel mohl zohlednit rozdílné studijní potřeby, je nejprve třeba žáky důkladně poznat a jako účinná se jeví diagnostika, ze které při zohledňování studijních potřeb učitel vychází.

Zohlednit studijní potřeby žáků lze pomocí variabilních metod a forem, které žáky motivují.

Jaké strategie, metody a formy výuky lze pokládat za účinné při práci s různorodými žáky v 1. třídě?

Na základě praktické části je vhodné metody a formy střídát, protože v 1. třídě je u žáků efektivní pestrá posloupnost aktivit. Druhé pololetí se jeví jako ideální pro zařazení skupinové práce a kooperativního učení, protože v prvním pololetí si žáci zvykají na celkový chod školy a zavádění nového vzdělávacího obsahu. Jak již bylo ve shrnutí praktické části zmíněno, tak i diskuse a individuální práce při práci v heterogenní třídě.

Má délka praxe učitele vliv na přístup k diferenciaci ve výuce? Mají začínající učitelé dostatečné znalosti a dovednosti, aby již v prvním roce začali s diferenciací?

Délka praxe učitele má vliv na přístup k diferenciaci ve výuce, protože začátečník nemá ještě dostatečné znalosti a dovednosti, jak jsem zmínila sama i ostatní začínající učitelé. Zároveň je to velmi časově náročné, a právě čas je jedna z bariér, kterou dle výpovědí začínající učitel překonává. I zkušení učitelé jsou názoru, že pro začátečníky je vzhledem k praxi náročné prvky diferenciaci využívat ve vlastních hodinách, a proto je vhodné prozkoušet si různé způsoby, následně postupně zavádět diferenciaci na jednotlivých aktivitách a dále rozšiřovat tyto principy postupně do celých hodin. Jedná se o dlouhodobý proces, ve kterém se učitel posouvá právě na základě zkušeností.

Existují na základě zkušených pedagogů unifikované strategie, které lze aplikovat v 1. třídě?

Podle zkušených učitelů neexistují jednotné strategie, kterými by měl začínající učitel postupovat. Stejně jako žáci, tak i každý učitel je jedinečný, a proto není ani žádoucí, aby se začínající učitel vydával naprosto totožnými kroky, jako zkušený učitel. Určitě je vítáno, aby začátečník konzultoval se zkušeným učitelem své postupy, ale i na základě doporučení právě od zkušeného pedagoga je třeba si vyzkoušet různé postupy, se kterými se začínající učitel ztotožní. Každý učitel si tedy musí najít vlastní strategie, které mu budou vyhovovat, a především dávat smysl, aby vše správně fungovalo.

10 Závěr

Cílem diplomové práce bylo zavést efektivní diferenciaci ve výuce českého jazyka a matematiky ve vybraném 1. ročníku základní školy. Druhým cílem bylo zjistit, jaké zkušenosti mají začínající učitelé a zkušení učitelé s diferenciací z hlediska jejich přístupů a využívaných prostředků. V poslední řadě bylo osobním cílem prohloubit vlastní praxi a obohatit se o zkušenosti jiných pedagogů.

Teoretická část se zaměřovala na charakteristiku začínajícího učitele a jeho začátky ve školním prostředí, s čímž souvisejí typické komplikace, které zde byly blíže popsány. V této části byly dále charakterizovány konkrétní kompetence učitele, funkce třídního učitele a blíže specifikovaná funkce učitele v 1. třídě. Klíčová oblast zájmu byla práce s různorodými žáky, a tak druhá kapitola přinesla objasnění rozdílu mezi inkluzí a integrací, přičemž práce se dále zabývala konceptem inkluzivního vzdělávání, diverzitou žáků a vymezením žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V návaznosti na tuto oblast byl v další části charakterizován žák mladšího školního věku a jeho specifika. V předposlední kapitole byly popsány metody i formy výuky, a také definován pojem diferenciace. V rámci definice tohoto pojmu byly popsány způsoby diferenciace ve výuce zaměřené na hledisko obsahu, procesu, produktu a prostředí. Zároveň byly zmíněny překážky, které se mohou při diferenciaci objevit. Poslední kapitola přinesla krátké shrnutí teoretických východisek, ze kterých vycházela praktická část.

Ve výzkumné části byl nejprve metodologicky popsán akční výzkum a rozhovor, kdy byl následně charakterizován vlastní akční výzkum, jehož cílem bylo zavést efektivní diferenciaci ve výuce českého jazyka a matematiky ve vybrané třídě. Akční výzkum byl rozdělen do pěti fází. V první fázi byl stanoven problém z praxe, na který navazovala druhá fáze s návrhy řešení tohoto problému. V rámci třetí fáze proběhlo ověření v praxi, ve kterém byly popsány části a činnosti vybraných hodin českého jazyka a matematiky, kdy vždy následovala reflexe těchto činností, metod i forem. Výsledné zhodnocení akčního výzkumu přineslo poznatky o zavedení efektivní diferenciace ve výuce. Jedná se především o prolínání a kombinaci jednotlivých forem a metod, mezi které patří kooperativní výuka, práce v tříčlenných skupinách, individuální práce, metoda diskuse a gradované úlohy v rámci Hejného metody.

Po realizaci akčního učitelského výzkumu byla provedena kvalitativní šetření formou polostrukturovaných rozhovorů se začínajícími i zkušenými učiteli. Cílem těchto rozhovorů bylo zjistit, jaké zkušenosti mají začínající i zkušení učitelé s diferenciací. Na základě těchto rozhovorů byly informace pomocí metody ověřeného kódování systematicky klasifikovány do specifických tematických celků a podrobeny komparativní analýze.

Rozhovory se začínajícími učiteli ukázaly, že u nich převažuje pocit nedostatečných zkušeností, z tohoto pohledu je pro ně uplatňování diferenciac ve výuce velmi náročné. Jako hlavní bariéru uvedli organizaci v časové tísní při přípravě na výuku a početné třídy bez asistentů pedagoga. Učitelé tak především v rámci diferenciac výuky poskytují žákům rozšířený materiál, aby všechny zaměstnali.

Z rozhovorů se zkušenými učiteli vyplynulo, že všichni vnímají potřebu přizpůsobovat učivo potřebám žáků, nicméně většina z nich se shodla, že je velmi náročné diferenciaci uplatňovat ve všech vyučovacích hodinách. Důvodem je převážně časové hledisko. Učitelé se dále shodli, že pro diferenciaci výuky je nutné individuální poznání žáků, dále pomoc při adaptaci na školní prostředí a rozvoj motivace, nejlépe vnitřní motivace. V 1. ročníku učitelé převážně využívají frontální výuku a skupinovou práci, kterou zavádí až od druhého pololetí.

Celý výzkum byl zakončen shrnutím a návrhem pro pokračování akčního výzkumu, se zaměřením na hloubkovou analýzu rozhovorů. Dále byly uvedeny konkrétní doporučení pro diferenciaci výuky v 1. ročníku základní školy, mezi které patří zavedení diskuse, diferenciac obsahu, procesu a prostředí, rozšiřování praxe a budování návyků u žáků.

Diplomová práce pro mě byla velmi přínosná, jelikož akční učitelský výzkum mě přiměl hlouběji analyzovat potřeby jednotlivých žáků, zvažovat a plánovat hodiny tak, abych na tyto potřeby byla schopna reagovat. Zároveň mě tento výzkum obohatil o zkušenosti jiných pedagogů, čímž byl splněný stanovený osobní cíl.

Tato práce by mohla být přínosem především pro začínající učitele, jejichž cílem je dbát na různorodé potřeby žáků již od prvních dnů svého působení ve školském zařízení. Práce nabízí ukázky lekcí, ze kterých vyplývají informace o účinnosti jednotlivých postupů, metod i forem a dále rozhovory, které přináší informace z praxe zkušených kolegů a doporučení právě pro začínající učitele.

Seznam použitých informačních zdrojů

ANDERLIK, Lore, 2014. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.

ANDERSON, Kelly M. a ALGOZZINE, Bob, 2007. Tips for Teaching: Differentiating Instruction to Include All Students. Online. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. Roč. 51, č. 3, s. 49-54. Dostupné z: <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.49-54>. [cit. 2024-05-26].

BERNKOPFOVÁ, Michala; NOSÁLOVÁ, Barbora; TITĚROVÁ, Kristýna; VÁGNEROVÁ, Tereza a VÁVROVÁ, Jana, 2019. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem*. Online. META, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů a Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-88171-24-9. Dostupné z: https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2020/03/pruvodce_zaclenovanim_zaku_s_OMJ_META.pdf. [cit. 2024-07-08].

BOCHNÍČEK, Zdeněk a HALIŠKA, Jaromír, 2013. *Na pomoc pedagogické praxi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6302-0.

ČÁP, Jan, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-x.

HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.

HEJNÝ, Milan, 2014. *Vyučování matematice orientované na budování schémat: aritmetika 1. stupně*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-776-2.

HELUS, Zdeněk, 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Pedagogická praxe (Portál). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.

HENDL, Jan, 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.

HLOUŠKOVÁ, Lenka; TRNKOVÁ, Kateřina; LAZAROVÁ, Bohumíra a POL, Milan, 2015. *Diverzita žáků: Téma pro vedení školy*. Online. Roč. 20, č. 2. *Studia pedagogica*.

Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18988/15044>. [cit. 2024-01-27].

HORŇÁKOVÁ, Marta, 2006. Inklúzia - nové slovo, alebo aj nový obsah? *EFETA - otvor sa: vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*. Roč. 16, č. 1, s. 2-4. ISSN 1335-1397.

Inkluzivní škola, 2021. Online. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/principy-inkluzivniho-vzdelavani>. [cit. 2024-02-27].

KASÍKOVÁ, Hana a STRAKOVÁ, Jana (ed.), 2011. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1911-8.

KASÍKOVÁ, Hana, 1994. *Reformu dělá učitel, aneb, Diferenciacie, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické)*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii. ISBN 80-901660-0-8.

KASÍKOVÁ, Hana, 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-712-1.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana; HORKÁ, Hana a CHALOUPKOVÁ, Lucie, 2015. *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Online. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7895-6. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/558/1736/407-1/#preview>. [cit. 2024-04-28].

KREISLOVÁ, Zdenka, 2008. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-7767-2.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-9085-5.

LECHTA, Viktor (ed.), 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil, 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6.
- MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MŠMT - ODBOR INFORMATIKY A STATISTIKY, 2022. *ZÁKLADNÍ INFORMACE k ukrajinské problematice v regionálním školství*. Online. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/file/58786_1_1/. [cit. 2024-07-08].
- NEZVALOVÁ, Danuše, 2003. Akční výzkum ve škole. Online. *Pedagogika*. Roč. 53, č. 3, s. 300-308. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942&lang=cs>. [cit. 2024-03-28].
- PODLAHOVÁ, Libuše, 2002. *Ze studenta učitelem: student - praktikant - začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0444-3.
- PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele*. První pomoc pro pedagogy. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8.
- Principy inkluzivního vzdělávání*, 2021. Online. Inkluzivní škola. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/principy-inkluzivniho-vzdelavani>. [cit. 2024-02-27].
- PRŮCHA, Jan (ed.), 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Pedagogická praxe. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan, 2009. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RICHTEROVÁ, Bohdana; SEBEROVÁ, Alena; KUBÍČKOVÁ, Hana; SEKERA, Ondřej; CISOVSKÁ, Hana et al., 2020. *Akční výzkum v teorii a praxi*. Vydání: první. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7599-176-8.

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, c. Online. Edu.cz. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [cit. 2024-03-17].

SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.

Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školního roku 2023/2024, 2024. Online. Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>. [cit. 2024-07-08].

ŠIMONÍK, Oldřich, 1994. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6.

Školský zákon, 2024. In: .

ŠVEC, Vlastimil, 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido. ISBN 80-85931-70-2.

TOMKOVÁ, Anna, 2012. *Rámeček profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Evaluační nástroje. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-64-4.

TOMLINSON, Carol Ann, 2000. *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. Online. Eric Digests. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443572.pdf>. [cit. 2024-02-29].

TOMLINSON, Carol Ann, 2001. *How to Differentiate Instruction in Mixed - Ability Classrooms*. 2001. 2nd: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN 0-87120-917-9.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-7518-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.

VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-6871-7.

Zákon o pedagogických pracovnících, 2023. In: .

ZELINKOVÁ, Olga, 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam příloh

Příloha 1 – Polostrukturovaný rozhovor pro začínajícího učitele

Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor pro začínajícího učitele

Příloha 3 – Ukázka kódovaného rozhovoru

Příloha 4 – Ukázky rozdílnosti žákovských prací v českém jazyce

Příloha 5 – Ukázky rozdílnosti žákovských prací v matematice

Příloha 6 – Ukázka skupinové práce v českém jazyce

Příloha 7 – Ukázka skupinové práce v matematice

Příloha 1 – Polostrukturovaný rozhovor pro začínajícího učitele

1. Jak byste popsali svou 1. třídu v roli začínajícího učitele?
2. Co pro Vás znamená diferenciací?
3. Jakým způsobem uplatňujete principy diferenciací ve výuce?
4. Jak jste poznal, které děti potřebují podporu? Po jaké době?
5. Jak zajišťujete diferenciací výuky v 1. třídě v českém jazyce? (využívané metody a formy práce) Kdy se to daří?
6. Jak zajišťujete diferenciací výuky v 1. třídě v matematice? (využívané metody a formy práce) Kdy se to daří?
7. Jak plánujete výuku s ohledem na různorodé potřeby žáků?
8. Proč je pro Vás podstatná motivace v 1. třídě? Jak žáky motivujete?
9. Co Vám k diferenciací výuky pomáhá?
10. Jaké jsou nejčastější překážky, které brání diferenciací?
11. Co nebo kdo Vám pomáhá tyto překážky překonat?

Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor pro zkušeného učitele

1. Jak dlouho jste v učitelské praxi?
2. Co je charakteristické pro váš styl výuky?
3. Co pro Vás znamená diferenciacíe?
4. Jakým způsobem uplatňujete principy diferenciacíe ve výuce?
5. Jak poznáte, které děti potřebují podporu? Po jaké době?
6. Jak zajišťujete diferenciacíi výuky v 1. třídě v českém jazyce? (využívané metody a formy práce) Kdy se to daří?
7. Jak zajišťujete diferenciacíi výuky v 1. třídě v matematice? (využívané metody a formy práce) Kdy se to daří?
8. Jak plánujete výuku s ohledem na různorodé potřeby žáků?
9. Proč je pro Vás podstatná motivace v 1. třídě? Jak žáky motivujete?
10. Co Vám k diferenciacíi výuky pomáhá?
11. Jaké jsou nejčastější překážky, které brání diferenciacíi?
12. Co byste doporučila začínajícímu učiteli při práci s různorodými žáky?

Příloha 3 – Ukázka kódovaného rozhovoru

Respondent 1 – RPU1

Jak dlouho jsi v učitelské praxi?

TAB.

25 let

A ještě se zeptám v té 1 třídě, tak jako kolikrát jsi byla?

TAB.

Sedmkrát, možná sedmkrát. Něco takového je to takové. Hodně jsem točila tu první, když bylo potřeba, tak jsem ji měla podle mě nejčastěji tu první.

Co je charakteristické pro styl výuky?

Snažím se střídat aktivity. Jsem tvořivá, aby to děti bavilo a aby to bavilo i mě.

zkus.

A co pro tebe znamená to slovo diferenciacce?

zkus.

Je hledání určitých jakoby postupů a všeho, aby ty děti se chytly všechny, i slabší i ty průměrné i ty nadanější, takže se na to snažím zaměřit. Ne vždycky to jde, ale přišlo to až věkem. Ze začátku jsem to vůbec nedělala, když jsem neměla žádnou praxi, tak se to prostě podle mě i tak dělalo, že to všichni jeli stejně.

zkus.

↓
PRAXE

A tak změní to i tou dobou, že je to teď tak jako více omýlané, že...

Je asi jo a taky se otevřely i ty nové metody, jako je ta Hejného matika, a ta mě otevřela trošku víc tu cestu. *kv. na diferenciaci*

SPEC

A jak to poznáš, že děti potřebují nějakou podporu?

zkus.

Na první pohled se poznají ty slabší, to se pozná většinou hned, to na to už máme vycvičené oko. U těch nadanějších je to těžké, protože oni někdy zlobí, někdy se nudí. Člověk by si řekl, proč nepracují, ale oni někdy nepracují z toho důvodu, že je to nenaplnuje. Když pak je takové dítě, tak některé je takový drak a chce to mít od začátku hnedka všechno první a chce další a další práci a těžší a těžší. Často ty nadané děti, který se poznají podle mě hůř než ty slabší, tak tam si myslím, že tam to chce vždycky jít po nějakých signálech takových, o kterých si myslím, že je právě to, že někdo třeba nemusí dávat pozor, nebo je apatický, nebo sedí kouká, nebo má občas takové průpovídky, jako že ho to nebaví, tak tam si myslím, že to může být i nějaká známka toho nadání.

zkus.

zkus.

V té 1. třídě tak po jaké době ty děti potřebují tu podporu?

SPEC.

Já si myslím, že hned od začátku. Hned od začátku to dělám, že třeba někdo udělá víc. Jako třeba nějakou práci do detailů, někdy mi stačí jenom třeba část, nebo když se ze začátku někdo píše, tak tam si myslím, že u někoho stačí, když dělá čárku, jakžtakž a udrží tužku v ruce a

RPU 1

někdo třeba už jako je na to zvyklý, umí to a chce jet rychleji i v matematice někdo zase, když se počítá, někdo přijde, že jo umí do 20, někdo neumí ani do 5, takže si myslím, že tam se to musí dělat co nejdřív, aby se ty děti, který jsou slabší tak, aby se prostě podržely tam, kde ta podpora je nutná a zase ty nadané děti, aby nesklouzly na nějakou průměrnou a řekly si, jako že dobře tak pojedeme s průměrem, tak tam je to asi taky škoda. Ne vždycky to jde, ale když to jde, tak je dobrý nastavit si pár cestiček, jak to dělat.

A tak za tebe v té 1. třídě to jde?

Jo, určitě, já myslím, že by to mělo jít všude.

Ted'ka bych se na to podívala na tu diferenciaci v té 1. třídě z hlediska teda v českého jazyka a z hlediska matematiky, jakých využíváš metody a formy?

Mně se to hodně otevřelo, když jsem začala učit matematiku Hejného, protože tam je to úplně jasně popsáno v metodice i ty úkoly k tomu vedou. Tam jsem to viděla nejvíce, jak tato metody děti rozděluje. Tam mě to oslovilo, že to není tak jak jsme učili do té doby. Já využívám všechny metody a postupy, které jsou v Hejného matematice popsány.

Co uplatňuješ nejvíce?

V 1. třídě tam si myslím, že je dobré každému dát trošku jiný číselný obor, někdo jede od začátku třeba do 5, ale někdo jede třeba do 20 a já využívám často takový otevřený úlohy, jak jsou třeba sčítací pyramidy nebo hady, které jim nakopíruji prázdné. V učebnici jedeme zhruba všichni stejně, zvláště když se zakládá nějaký nový téma nebo nějaký nový prostředí, ale potom, když už se to položí, tak už někoho třeba pustím jít i do větších čísel, takže jim třeba občas nakopíruji podobné úlohy, ale zvětším jim tam číselný obor.

A spíš jim to teda jakoby zvětšíš, nebo je jim necháš, aby si to, jako tvořili?

Vždycky se domluvíme do kolika, kolik chceš a někdy dám možnost výběrů anebo na ně připravím úlohy, tady na tyto chytré a šikovné děti, které nemají řešení, a to je taky dobrý.

Myslím, že za prvé je to časově hodně zaměstná, oni pak řeší a řeší jo, a ty můžeš pracovat si zatím s těmi pomalejšími. Oni pak postupně začnou chodit, když jich je jich třeba víc, že jim to nejde, a tak říkám, a tak co si zkusíš a v tom malém číselném oboru přijdou na to, že to nemá řešení a proč. Tak to se mě osvědčilo u těch šikovných. Někdy je pustím do větších čísel a někdy jim třeba udělám nějakou gradovanou úlohu. Občas taky některé děti, když jsou sociálně takový otevřený, tak jsem ráda, když ve třídě pomáhají ostatním, ale ne všichni to chtějí.

Příloha 4 – Ukázky rozdílnosti žákovských prací v českém jazyce

Prepiš věty.

Máma má miminko.
 Máma má miminko.
Maminka má krásné vlasy.

Slunce svítí.
 Slunce svítí.
Sluníčko má paprsky.

Kočka má klubičko.
 Kočka má klubičko.
Kočka je mourovátka.

Máma mele maso.
 Máma mele maso.
Maminka má mléčící strojek.

Ema maluje obrázek.
 Ema maluje obrázek.
Na obrázku je jablko.

Prepiš věty.

Máma má miminko.
 Má Ma Máma má miminko.
na měsíc bude hotit.

Slunce svítí.
 Slunce svítí.
a kuje.

Kočka má klubičko.
 Kočka má klubičko.
je červení.

Máma mele maso.
 Máma mele maso.
mele maso k ovcem

Ema maluje obrázek.
 Ema maluje obrázek.
obrázek ká u ovčákem.

Prepiš věty.

Máma má miminko.
 Máma má miminko.

Slunce svítí.
 Slunce svítí.

Kočka má klubičko.
 Kočka má klubičko.

Máma mele maso.
 Máma mele maso.

Ema maluje obrázek.
 Ema maluje obrázek.

Příloha 5 – Ukázky rozdílnosti žákovských prací v matematice

DOPIŠ DO JEDNO Z ČÍSEL 0,1,2,3,4. VYŘEŠ. NAJDI SOUČET ŠEDÝCH POLÍ.

3	0	3
3	3	
	6	

2	1	7
5	8	
	11	

4	3	4
7	7	
	14	

+ =
 + =
 + =

HLEDEJ DALŠÍ ŘEŠENÍ

3	1	3
4	4	
	7	

4	1	7
5	8	
	11	

1	3	4
4	7	
	11	

+ =
 + =
 + =

3	2	3
5	5	
	10	

3	1	7
4	8	
	12	

6	3	4
3	7	
	10	

+ =
 + =
 + =

3	3	3
6	6	
	12	

0	1	7
1	8	
	9	

1	3	4
5	7	
	12	

+ =
 + =
 + =

DOPIŠ DO JEDNO Z ČÍSEL 0,1,2,3,4. VYŘEŠ. NAJDI SOUČET ŠEDÝCH POLÍ.

3	3	3
6	6	
	12	

0	1	7
7	8	
	15	

4	3	4
7	7	
	14	

+ =
 + =
 + =

HLEDEJ DALŠÍ ŘEŠENÍ

+ =
 + =
 + =

Příloha 6 – Ukázka skupinové práce v českém jazyce

Popiš obrázek.



Máma má mimínko.

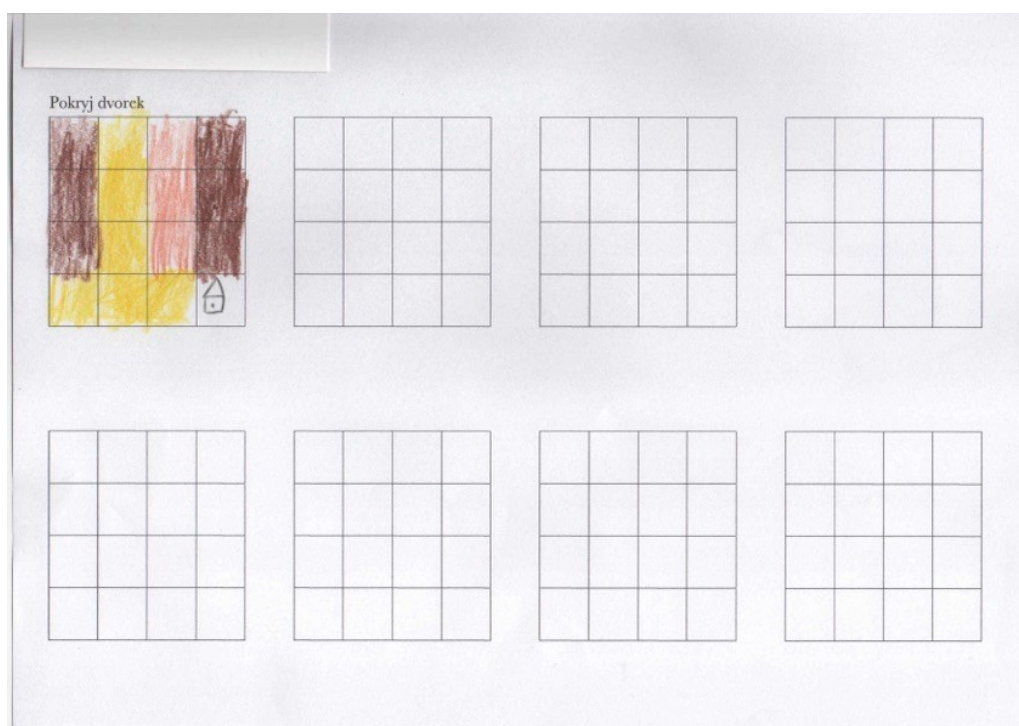
Tom, tatínek a babička koupili
kočárek, pro mimínko.

Mamince se narodí holčička.

Kočárek je červený.

Holčička se bude jmenovat Anička.

Příloha 7 – Ukázka skupinové práce v matematice



Seznam tabulek

Tabulka 1 Přehled kategorií podstatných při práci ve vyučovací hodině.....	55
Tabulka 2 Charakteristika začínajících učitelů.....	80
Tabulka 3 Charakteristika zkušených učitelů.....	88

Seznam grafů

Graf 1 Metody a formy práce u začínajících učitelů.	85
Graf 2 Pomůcky pro uplatňování diferenciací u začínajících učitelů.	86
Graf 3 Prvky, které pomáhají při diferenciaci zkušeným učitelům.	90
Graf 4 Metody a formy práce využívané zkušenými učiteli.	94
Graf 5 Pomůcky pro uplatňování diferenciací u zkušených učitelů.	96