

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

**INDIVIDUALIZACE VE VZDĚLÁVÁNÍ VE VYBRANÝCH
FAKULTNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH**
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Tereza Houšková
Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Milan Podpera, Ph.D.

Plzeň, 2023

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne

.....
vlastnoruční podpis

DĚKUJI VEDOUCÍMU MÉ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE MGR. MILANU
PODPEROVI, PH.D ZA VŠECHNY KONZULTACE , POZNÁMKY A
METODICKÉ VEDENÍ PRÁCE. DÁLE DĚKUJI VŠEM
ÚČASTNÍKŮM VÝZKUMU. DĚKUJI ŘEDITELKÁM A UČITELKÁM
MATEŘSKÝCH ŠKOL, DÍKY KTERÝM MOHLA VZNIKNOUT TATO
PRÁCE.

OBSAH

| | |
|---|----|
| SEZNAM ZKRATEK | 3 |
| ÚVOD..... | 4 |
| 1 LEGISLATIVNÍ A KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY | 5 |
| 2 INDIVIDUALIZACE JAKO POJEM..... | 6 |
| 3 VÝCHODISKA PRO INDIVIDUALIZACI | 7 |
| 3.1 INDIVIDUALIZACE V RVP PV | 7 |
| 3.2 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU..... | 8 |
| 3.2.1 POTŘEBY PODLE ABRAHAMA H. MASLOWA | 9 |
| 3.3 ZÁKONITOSTI UČENÍ | 9 |
| 3.3.1 KONSTRUKTIVITSTICKÝ PŘÍSTUP VE VZDĚLÁVÁNÍ..... | 10 |
| 3.3.2 ZPŮSOBY UČENÍ | 11 |
| 3.4 DIAGNOSTIKA..... | 12 |
| 3.4.1 DIAGNOSTICKÉ PORTFOLIO | 13 |
| 4 PODMÍNKY PRO INDIVIDUALIZOVANÝ PŘÍSTUP..... | 15 |
| 4.1 PROSTŘEDÍ..... | 15 |
| 4.1.1 PROGRAM ZAČÍT SPOLU..... | 15 |
| 4.1.2 MONTESSORI PEDAGOGIKA..... | 16 |
| 4.1.3 ZDRAVÁ ŠKOLA..... | 17 |
| 4.2 PARTNERSKÝ PŘÍSTUP..... | 18 |
| 5 STRATEGIE PODPORUJÍCÍ INDIVIDUALIZACI | 20 |
| 5.1 ORGANIZAČNÍ FORMY | 20 |
| 5.2 ČINNOSTI V MŠ Z HLEDISKA MÍRY JEJICH ŘÍZENÍ | 21 |
| 6 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ | 23 |
| 6.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ..... | 23 |
| 6.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU | 23 |
| 6.3 METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ..... | 23 |
| 6.3.1 SBĚR DAT | 24 |
| 7 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ..... | 25 |
| 7.1 INDIVIDUALIZACE | 26 |
| 7.2 UČITEL..... | 26 |
| 7.2.1 PESTROST ČINNOSTÍ..... | 26 |
| 7.2.2 DOKONČENÍ | 27 |
| 7.2.3 NALADĚNÍ | 27 |
| 7.2.4 PROBLÉM PŘI ČINNOSTECH..... | 28 |
| 7.3 PROCES VZDĚLÁVÁNÍ..... | 28 |
| 7.3.1 PESTROST NABÍDKY | 28 |
| 7.3.2 MOTIVACE | 29 |
| 7.3.3 FORMA VÝUKY | 30 |
| 7.4 DÍTĚ..... | 32 |
| 7.4.1 POTŘEBY DÍTĚTE..... | 32 |
| 7.4.2 SAMOSTATNOST | 32 |
| 7.5 INTERAKCE MEZI AKTÉRY | 34 |
| 7.5.1 ZPĚTNÁ VAZBA..... | 34 |
| 7.5.2 PRAVIDLA..... | 35 |
| 7.6 PROBLÉMY A VÝHODY..... | 35 |

| | | |
|-------|-------------------------|----|
| 7.6.1 | PROBLÉMY | 36 |
| 7.6.2 | VÝHODY | 36 |
| 8 | SOUHRN VÝSLEDKŮ..... | 38 |
| | ZÁVĚR..... | 40 |
| | RESUMÉ..... | 41 |
| | SEZNAM LITERATURY | 42 |
| | SEZNAM OBRÁZKŮ | 44 |
| | PŘÍLOHY..... | I |

SEZNAM ZKRATEK

Apod. – A podobně

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

TVP – Třídní vzdělávací program

MŠ – mateřská škola

ÚVOD

Individualizace ve vzdělávání je aktuální téma týkající se edukačního procesu. Téma zahrnuje dva aktéry, jimiž jsou učitel a dítě. Tyto aktéři na sebe vzájemně působí a ovlivňují se v daném prostředí, kterým je z hlediska předškolního vzdělávání mateřská škola.

Každý tvor na zemi je jedinečný. Na světě nenajdeme dva naprosto stejné jedince. To znamená, že i každé dítě je jedinečné ve svém chápání a chování. Z těchto důvodů by se každý měl respektovat jako plná osobnost svých charakteristických rysů. Individualizovaný přístup se zaměřuje na respekt všech prvků dané osobnosti. Znalost dítěte se projevuje v jeho vzdělávání. Individualizace není jen o individuálním přístupu ke každé osobě, ale zahrnuje v sobě mimo jiné i rozvoj sociálních vztahů. Diferenciace výuky, uplatňovaná především v heterogenních třídách, je důležitým faktorem ovlivňující vzdělávání dětí v různých vývojových stádiích.

V teoretické části bude uvedena legislativa ovlivňující školství a individualizace jako pojem. Dále se bude tato část věnovat rozebráním individualizované přístupu za pomoci východisek, podmínek a strategií uplatňovaných v tomto přístupu. Mezi východiska budou zařazena témata individualizace z pohledu Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání, znalost vývoje v předškolním věku, zákonitosti učení a diagnostika. Uváděny budou i podmínky, které budou členit na prostředí a partnerský přístup. Na konci teoretické části budou uvedeny strategie individualizovaného přístupu, kterými jsou organizační formy a činnosti v mateřské škole dle míry jejich řízení.

Praktická část, s využitím kvalitativního zkoumání, bude hledat odpověď na hlavní výzkumnou otázku: Jaký přístup k individualizaci mají učitelé ve vybraných mateřských školách? Hlavní výzkumná otázka bude upřesňovaná podotázkami, kterými budou: Jak učitelé vnímají princip individualizace ve vzdělávání? Jaké strategie využívají pro naplňování individualizace? S jakými problémy se učitelé setkávají při realizaci individualizace?

1 LEGISLATIVNÍ A KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY

„Pedagogická činnost učitelky v mateřské škole je zakotvena v legislativních a kurikulárních dokumentech.“ (Průcha, Koťátková, 2013, s. 74)

Základní legislativa pro vykonávání pracovní činnosti učitelů mateřských škol se týká Zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ze dne 24.9.2004. Dále je podstatný Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon), ze dne 29.4.2004 ve znění pozdějších obměn provedených zákonem č. 383/2005 Sb., zákonem č. 161/2006 Sb. a zákonem č. 179/2006 Sb. Legislativu upřesňuje Vyhláška č. 263/2007, kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených MŠMT, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí ze dne 4.10.2007. Pracovní činnosti učitelů blíže specifikují dokumenty příslušné mateřské školy, jako je např. vnitřní a organizační řád, pracovní náplně a různé provozní aktualizace školy. (Průcha, Koťátková, 2013)

Kurikulárním dokumentem souvisejícím s předškolním vzděláváním je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Ten je směrodatný pro učitele mateřských škol, zřizovatele a další spolupracující instituce. (Průcha, Koťátková, 2013)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále již jen RVP PV), konkretizuje cíle, klíčové kompetence, vzdělávací obsah s pěti vzdělávacími oblastmi. Stanovuje podmínky předškolního vzdělávání, zabývá se specifiky vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, autoevaluací školy a hodnocením dětí, zásadami pro zpracování školního vzdělávacího programu a povinnostmi předškolního pedagoga. Na základě RVP PV si každá mateřská škola povinně vypracovává Školní vzdělávací program (dále již jen ŠVP). Tento dokument by měl obsahovat tuto základní informační strukturu:

1. identifikační údaje o mateřské škole, charakteristiku školy a jejího vzdělávacího programu, podmínky a organizaci vzdělávání;
2. vzdělávací obsah (témata a nabídky uspořádané do ucelených částí);
3. evaluační činnosti.

Z ŠVP vychází Třídní vzdělávací program (dále již jen TVP), který vybírá a upravuje témata, náměty nebo celé bloky ze ŠVP ve vztahu ke konkrétní třídě a individuálním potřebám dětí na dané třídě. Není dopředu celistvě zpracovaný jako ŠVP. Jedná se o otevřený pracovní plán učitelů z dané třídy, který je postupně dotvářený. (Průcha, Koťátková, 2013)

2 INDIVIDUALIZACE JAKO POJEM

Brdek a Vychlová uvádějí: „*Individualizace ve vzdělávání je založena na specifickém přístupu k potřebám lidí, kteří jsou vzděláváni. Lidé disponují rozdílnými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi, které je důležité v jejich vzdělávání respektovat.*“ (Brdek, Vychlová, 2004, s. 24) Načež můžeme navázat popisem individualizace od Průchy, Walterové a Mareše: „*Jedná se o způsob diferenciaci vzdělávání, při němž se zachovávají heterogenní třídy jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciaci vnitřní, obsahová i metodická, respektující zvláštnosti dětí.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, Pedagogický slovník, 2013, s.82)

Z tohoto vyplývá, že individualizace je vlastně vzdělávání žáků na různých intelektuálních a emočních úrovních v jedné třídě. Děti mohou mít různé rodinné zázemí, náboženské vyznání, nebo mohou být různých etnických původů. V současné době stát podporuje inkluzi, což dává větší prostor pro aplikaci individualizace ve vzdělávání. Tím, že se ve třídách nachází děti nejen různých věkových kategorií, ale i s různými speciálními potřebami, je důležité dbát na výběr vzdělávacích strategií a diferenciaci vzdělávání.

Za diferenciaci vzdělávání se obecně považuje rozdělování žáků do skupin na základě jejich předpokladů, schopností, nebo věku. Diferenciaci také předpokládá, že každý žák má jiné vzdělávací potřeby. Diferenciaci na všech úrovních je důležitým prvkem individualizace. Při jejím aplikování se nastavují pro každého takové podmínky, které jsou dobře uchopitelné a splnitelné. Právě individualizace umožňuje efektivně vzdělávat jedince z různých sociálních skupin, případně s různými specifickými potřebami, ve stejný čas a na jednom místě. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Pokud se individualizace vymezí ze strany jedince, dá se definovat jako zohledňování všech potřeb dítěte a nastavení podmínek pro jeho plnohodnotný rozvoj podle vlastních schopností a dovedností. Z pohledu skupiny je to vzdělávání umožňující plný rozvoj za pomoci spolupráce skupiny, která se vzájemně motivuje a rozvíjí. Neméně důležité je respektování zájmů dané skupiny. Vzdělávací nabídka se tvoří tak, aby korespondovala se zájmem jedinců, kteří se budou účastnit vzdělávacího procesu. Pokud je vytvořena podle zájmů účastníků, bude více motivovat k učení, objevování a přirozenému zájmu o nové vědomosti.

3 VÝCHODISKA PRO INDIVIDUALIZACI

V této kapitole se pojednává o důležitých předpokladech pro individualizaci ve vzdělávání. Důležitým kurikulárním dokumentem pro předškolní vzdělávání je RVP PV, který přesně a souhrnně definuje přístupy k vzdělávacímu procesu. Na něj navazuje znalost vývoje předškolního věku, se kterou souvisí zákonitosti učení. Pro zákonitosti učení je důležitý konstruktivistický přístup a způsoby učení. Posledním východiskem pro individualizaci, kterým se budu zabývat, je diagnostika a s ní související diagnostické portfolio.

3.1 INDIVIDUALIZACE V RVP PV

Z pohledu individualizace je v RVP PV důležitá kapitola o specifikách předškolního vzdělávání, metodách a formách práce. V této části se pojednává o specifickém přístupu k dítěti jako k jedinci. Zároveň zde najdeme informace o práci s metodami a formami.

„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.“ (RVP PV, 2021, s. 7)

Vzdělávání se váže k individuálním specifikám každého jedince. Každému účastníkovi vzdělávání by měla být nabídnutá pomoc a podpora v míře kterou vyžaduje a je pro něj vhodná. Vyučovací styl vzdělávání dětí v mateřské škole se zakládá na principu vzdělávací nabídky, možnosti individuální volby a zároveň na aktivním zapojení dítěte do procesu. Učitel v předškolním vzdělávání zastává roli průvodce dítěte na jeho cestě za poznáváním. Děti motivuje, probouzí v nich touhu naslouchat a objevovat svět kolem sebe. V procesu vzdělávání je potřeba využívat přirozený tok dětských myšlenek, spontánních nápadů a dopřávat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity. V předškolním věku je vhodné využívat prožitkového a kooperačního učení hrou, které se zakládá na přímých zkušenostech dítěte. V dostatečné míře by mělo být využíváno i situační učení, které se zaměřuje na vytváření a využívání situací. Ty dítěti mohou nabídnout jasné a praktické ukázky životních spojení, tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům. Při jejich využívání je důležité, aby porozumělo jejich podstatě. Významnou úlohu v procesu učení má spontánní sociální učení, opírající se o princip přirozené nápodoby. (RVP PV, 2021)

Pokud se řídíme RVP PV a respektujeme každou jeho část, respektujeme i zásady individualizace a plníme podmínky, které jsou pro individualizaci důležité.

3.2 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Každé dítě je jedinečná bytost, která se vyvíjí svým specifickým způsobem. Hraje si a učí se svou vlastní osobitou cestou.

Faktorů, které jsou příčinou této jedinečnosti, respektive jinakosti, je celá řada. Dají se dělit dle do dvou základních kategorií, kterými jsou biologické a společenské faktory. Pokud hovoříme o biologických faktorech tedy o genotypu, postupně od narození po dospělost ubývá jeho vliv na vývoj. Hlavní roli přebírají společenské faktory, tedy fenotypové ovlivnění (výchova, prostředí). Ve stáří se, ale opět začíná projevovat biologická determinace. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Současné předškolní vzdělávání, zakládající se na principech humanisticky orientované výchovy, respektuje předškolní dítě jako důležitého činitele, které působí na jednání druhého dítěte v kolektivu mateřské školy, ale i na konání samotného učitele. V nynější době, kdy je respektována odlišnost dětí, založená na individuálním přístupu ke každému jedinci, na respektování jejich potřeb a zájmů, dochází k diferenciaci a individualizaci vzdělávacího procesu, což poskytuje dítěti prostor pro jeho svobodný projev a aktivní ovlivňování dění v mateřské škole. Typickým znakem celého předškolního období je potěšení z pohybové aktivity, objevování, radost ze hry. Mezi další charakteristické znaky se řadí intenzivní rozvoj řeči, smyslového a citového vnímání, první projevy sebeuvědomování, proces osamostatňování a formování základů osobnosti, kdy se vytváří primární vzorce chování a schémata sociálních rolí. (Syslová a kolektiv, 2019)

Znalost dětského vývoje je velice důležitá nejen pro individualizaci, ale pro celoživotní vzdělávání a poznávání světa. Pomáhá nám pochopit některé stádia a adekvátně hodnotit neobvyklé situace. Vzhledem k individualizaci nám tato znalost pomáhá naplňovat dané potřeby dítěte a efektivně rozvíjet jeho předpoklady. Na vývoj dítěte můžeme pohlížet z pěti základních kategorií. Těmi jsou fyzické, sociální, emocionální, kognitivní a jazykové dovednosti, které zároveň rozvíjíme patričnými činnostmi. Znalost těchto stádií úzce souvisí i s pedagogickou diagnostikou, která je využívána k orientačnímu identifikování vývojové úrovně dětí. Vývojová stádia se dají definovat jako řada po sobě jdoucích kroků (růst zubů, nástup chůze apod.). Tyto kroky se liší v časovém horizontu. U některých jedinců nastávají dříve, u některých déle. Například jsou známy faktické doklady o tom, že děvčata začínají mluvit dříve než chlapci, že je jejich motorika vyspělejší nebo jsou zručnější. Rozdíly mezi

jedinci ovlivňuje i četnost a kvalita podnětů, které na ně působí. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

3.2.1 POTŘEBY PODLE ABRAHAMA H. MASLOWA

Americký psycholog Abraham H. Maslow upozornil, že vedle základních tělesných potřeb existují i životně důležité potřeby psychické a sociální. Vytvořil model pyramidy, která v základu obsahuje tělesné potřeby (nižší) a směrem k vrcholu stoupají potřeby související s psychikou (vyšší). Každý člověk má jiné potřeby, jejichž míra je velmi individuální. Abraham H. Maslow tyto potřeby odspoda nazývá; fyziologické potřeby, bezpečí a jistota, sounáležitost a láska, uznání a sebeúcta, seberealizace. (Maslow, 2014)

„Víme také, že zvědavost a touha objevovat jsou „vyšší“ potřeby než bezpečí. Znamená to, že potřeba cítit se bezpečně je nesmírně silná, je silnější než zvědavost.“ (Maslow, 2014, s. 121) To znamená, že pokud má dítě uspokojené základní fyziologické potřeby (spánek, hlad atd.) a potřeby jistoty a bezpečí (cítí se v mateřské škole bezpečně a jistě), mohou nastat potřeby vyšší. Ty jsou spojeny se zvědavostí a touhou po poznání. Důležité je všechny tyto potřeby respektovat a dětem dobře naslouchat, neboť tím předcházíme jejich traumatizaci. Vždy, když budeme jednat v souladu se základními potřebami, docílíme efektivního rozvoje dětské osobnosti a touhy po vědění. Dětem se bude lépe pracovat, protože ucítí z naší strany bezpečí, jistotu, ale také i plné přijetí jejich osobnosti. (Syslová a kolektiv, 2019)

3.3 ZÁKONITOSTI UČENÍ

V předškolním věku probíhá učení určitým způsobem, které odpovídá zvláštnostem tohoto věku. Znalosti o světě, které dítě získává, by měly procházet přes vlastní prožitky, aby dítě dokázalo lépe porozumět souvislostem a dokázalo je provázat s vlastními znalostmi a zkušenostmi. Nedá se myslet, že o světě, ostatních lidech i sobě samém je možné děti naučit předáváním hotových poznatků, i když logicky utříděných. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 48)

Vygotsky vytvořil teorii zóny nejbližšího vývoje. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) daný pojem vysvětluje jako mentální vývoj jednotlivce probíhající v určitých etapách, které nezačínají náhle a nemění se skokem. Organismus se předem připravuje na tyto přechody k vyšším vývojovým etapám. Období těsně předcházející nové vývojové etapě, bývá vnímavější, pohotovější zareagovat na vnější podněty. Nástup změn v tomto období se dá urychlit. Podle Vygotského může být zóna nejbližšího vývoje chápána

jako období, kdy se jedinec přibližuje k nové vývojové etapě, ale ještě ji nedosáhl. Za určitých podmínek (zejména za pomoci dospělého), ji může dosáhnout snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji.

Podkapitoly se zabývají konstruktivistický přístupem ovlivňující vzdělávání a zároveň způsoby učení. Způsoby učení jsou popsány z pohledu záměrného a bezděčného učení.

3.3.1 KONSTRUKTIVISTICKÝ PŘÍSTUP VE VZDĚLÁVÁNÍ

Pro individualizaci a diferenciované práci v mateřské škole je podstatné využívání konstruktivistického přístupu. V takovém přístupu se učitel stává dítěti průvodcem na jeho cestě za poznáním, podněcuje v něm aktivní zájem a chuť dívat se na svět kolem sebe, naslouchat a objevovat. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Syslová (2019) popisuje, že nejde o přenos vědění mezi učitelem a dítětem, ale jde o aktivní proces učících se. Učící se jedinec (dítě předškolního věku) pracuje s novými informacemi, propojuje si dosavadní poznání s novým na základě již utvořených a relativně stabilních mentálních struktur.

Při konstruktivistickém přístupu pracujeme s prekoncepty. Prekoncept Pedagogický slovník definuje jako „*naivní teorie dítěte, žákovo pojetí učiva*“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 177) Z této definice vyplývá, že prekoncept v našem pojetí, je nějaká představa, se kterou dítě přichází. Tato představa do jisté míry ovlivňuje jeho vnímání světa a následné porozumění dalším procesům učení.

Konstruktivistické pojetí výuky pracuje s nasazení odpovídajících výukových strategií, které aktivizují žákovy poznávací procesy a vedou k rozvoji samostatnosti, představivosti, fantazie, logického myšlení i tvůrčích schopností osobnosti.

Na konstruktivistickém přístupu staví tak zvaný Třífázový model učení. Tento model je typickým rysem pro metody kritického myšlení a vymezuje následující fáze – fázi evokace, fázi uvědomování si významu a fázi reflexe. Při první fázi evokace zjišťuje učitel vědomosti a prekoncepty dětí vztahujících se k dané problematice. Z pohledu mateřské školy tato fáze může nejčastěji probíhat pomocí brainstormingu. Pokládáme dětem zvidavé otázky a zároveň v dětech vyvoláváme zvědavost a motivaci chtít vědět více o dané problematice. Další možností pro evokaci může být myšlenková mapa. Vzhledem k tomu, že děti předškolního věku neumí psát, musí vše zapisovat učitel. Učitel zaznamenává na tabuli či papír vše, co děti o tématu ví, nebo se chtějí dozvědět. V první fázi evokace neexistuje špatná odpověď. Nevyhodnocujeme, co je nebo není ve skutečnosti pravda. Tedy

nebavíme se o správnosti našich domněnek, jen zjišťujeme, jaké názory na danou problematiku děti mají a co o ní ví. Ve druhé fázi uvědomování si významu děti hledají nové informace a porovnávají je s původními informacemi. Dětem předškolního věku předkládáme skutečné informace. Tyto informace předáváme nejčastěji ve formě povídání si o tématu, knihy, činnosti a předměty podněcující k prohlubování znalostí o problematice. Ale také hovoříme i o pokusech, videích či exkurzích například do muzea, na farmu nebo návštěva knihovny a tak dále. Poslední fází je reflexe. Děti si třídí, upevňují a systematizují své vědomosti. Systematizace informací probíhá tak, že nově nabyté poznatky se zasazují do starých. Důležité je zamyslet se nad tím, co nového jsme se dozvěděli a zdali to nějak navazuje na naše dosavadní znalosti (abychom je mohli systematizovat). Dětem dáváme prostor a čas, aby si mohly své pokroky uvědomovat a nějak na ně reagovat. Podněcujeme v dětech zájem o to se zlepšovat, zároveň touhu po dalším vědění. Děti bychom měli vést k sebeuvědomování a k tomu, že věci, které děláme jsou důležité a dají se na ně nabalovat další informace. Vše se dá neustále propojovat, což je součástí Třífázového modelu učení. (Zormanová, 2012)

3.3.2 ZPŮSOBY UČENÍ

„Učení je tendence ke změně chování (tato změna je bezprostředně pozorovatelná jen v motorickém, ne v mentálním dění) odehrávající se na úrovni senzomotorické, emocionální, sociální a kognitivní (nejen jako hodnotitelný výkon žáka ve škole).“ (Kern spol., 1999, s. 99)

Z tohoto vyplývá, že učení je psychický proces získávání informací, který ovlivňuje osobnost člověka na všech úrovních. Osobnost člověka ovlivňuje jeho vnímání, ale také i prostředí ve kterém se vyskytuje. První prostředí, které člověka ovlivní je to rodinné, kde se dítě učí základní věci o světě. (Průcha, Kořátková, 2013)

Jedno ze základních rozdělení učení je na bezděčné (spontánní) a záměrné. Učení je tedy procesem spontánního nabývání vlastních zkušeností, neformální předávání zvyklostí a hodnot v rodině a ve společnosti nebo jako formalizované učení a vzdělávání v institucích. V předškolním vzdělávání jde o cílený rozvoj dítěte, který je v souladu s cíli, které uvádí RVP PV. Je to pokládání základních kompetencí člověka pro další rozvoj osobnosti. Dítě tedy rozvíjíme vhodným způsobem, který je mu příjemný a je v souladu s jeho dispozicemi. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

S tímto souvisí prožitkové učení. Přičemž prožitkové učení vychází z přirozených zákonitostí spontánního učení dítěte vyvolané situací ze vnějšku. Tuto situaci může vyvolat

učitel, ale také může nastat při vycházce nebo jiné činnosti. Je zde využita vlastní motivace dítěte po vědomostech, tedy nejpřirozenější touha po poznání. Prožitkové učení je v souladu s konstruktivistickým přístupem, který pracuje s již zmíněnými prekoncepty. Prožitkové učení je jedinečné v tom, že děti věci naplno prožívají, mají zájem o danou tematiku a chtějí vědět více. Jejich zkušenost se tedy stává silnější, prožitá situace se lépe uchová do paměti. (Syslová a kolektiv, 2019)

3.4 DIAGNOSTIKA

Diagnostika je určitý druh poznání, ke kterému nás vede řada poznatků vyplývajících z dlouhodobého sledování a testování. Diagnostikou se zabývá mnoho oborů. Pro účely individualizace je důležitá pedagogická diagnostika, která by měla pozorovat a zaznamenávat individuální rozvoj dítěte. Pedagogickou diagnostiku rozhodně nevyužíváme pro srovnávání a škatulkování dětí. Cílem pedagogické diagnostiky je pozorování dětské individuality. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018)

Při pedagogickém působení na dítě hovoříme o každém pokroku. Nejsou nastavená žádná kritéria, která by přímo rozhodovala o tom, zda dítě na svůj věk zapadá do obecně nastavených tabulek či ne. Pedagogická diagnostika by nám měla pomáhat odhalovat zvláštnosti v dětském vývoji, chování a na tyto zvláštnosti včas reagovat vhodným způsobem. Mnoho o dítěti můžeme zjistit během volné hry či cíleně připravené činnosti. Tím myslím například dodržování pravidel, nápaditost při činnostech volných i řízených, schopnost řešit vzniklé situace, trpělivost, nebo komunikační schopnosti dítěte. (Eva Šmelová a kolektiv, 2017)

Pedagogická diagnostika je prostředkem pro rozpoznání současných potřeb dítěte. Vede nás také k hodnocení účinnosti vzdělávacího vlivu na dítě. Dlouhodobé sledování dítěte je nástrojem k poznávání jeho individuálních potřeb. K zásadním pedagogickým dovednostem učitele patří schopnost cíleně pozorovat projevy dětí. Jelikož je pedagogická diagnostika procesem perspektivním, musí brát v úvahu všechny činitele, které ovlivňují vývoj dítěte. Těmito činiteli jsou rodina, škola, společnost, současný i minulý zdravotní stav a vrozené vlastnosti. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018)

V pedagogické diagnostice máme různé metody diagnostikování. Při diagnostikování nemůžeme spoléhat jen na jednu metodu. Metody kombinujeme a používáme je vždy promyšleně vzhledem k faktorům ovlivňující diagnostický proces (např. osobnost dítěte, věk, čas, prostředí, pomůcky apod.). Mezi základní metody pedagogické

diagnostiky náleží pozorování, rozhovor, anamnéza, dotazník, test, analýza výkonů a výtvorů. (Eva Šmelová a kolektiv, 2017)

„Obecně lze říct, že pedagogická diagnostika je druh poznávání, který probíhá v určitých fázích a přináší informace potřebné pro podporu dítěte a jeho rozvoj.“ (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 59)

RVP PV klade důraz na to, aby přístup k dětem vycházel z pedagogické diagnostiky. Pojednává o poskytnutí podpory každému dítěti v míře a kvalitě, která pro něj bude vhodná. Právě proto je nutné, aby působení učitele vycházelo z pedagogické diagnostiky. Díky sledování každého jedince může být vliv pedagoga na dítě v souladu s jeho individualitou a vlastními potřebami. (RVP PV, 2021)

3.4.1 DIAGNOSTICKÉ PORTFOLIO

Diagnostické portfolio v mateřské škole, jehož účelem je podpořit diagnostickou činnost pedagoga ve prospěch individuálního rozvoje dítěte, by mělo naplňovat čtyři základní teze.

- a) slouží všem účastníkům vzdělávacího procesu (dítěti, učiteli o rodičům)
- b) výsledky činnosti dítěte se v něm kumulují (ideálně po celou dobu docházky do mateřské školy), aby obsahovaly pokroky ve vývoji dítěte
- c) produkty mají souhrnně zachytit osobnost dítěte
- d) s portfoliem pracují všichni účastníci vzdělávacího procesu, a to nejen individuálně, ale také společně při rozhovorech nad výsledky dítěte a možnostech jeho rozvoje. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018)

Diagnostické portfolio se stává nedílnou součástí individualizace. Děti se na jeho tvorbě spolupodílejí a společně s učitelem rozhodují, co si chtějí uchovat. Portfolio není užitečné jen k pedagogickým záměrům, ale je i pro děti, neboť s jeho pomocí mohou provádět vlastní introspekci. Učí se sebehodnocení, které není přehnaně kritické, ale adekvátní výkonu. Portfolio je většinou nástrojem pozitivním, kde vidíme silné stránky a zlepšení. Pomocí něho ale můžeme i hlídat a pozorovat, zdali nenastaly nějaké slabé chvíle ve vývoji. Náplní portfolia jsou různé typy materiálů. Ty by měly být dostatečně pestré, aby podávaly souhrnný obrázek o osobnosti dítěte, jeho vývojové úrovni a jeho učení. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Důležité je myslet i na další významné funkce portfolia, kterými jsou zejména funkce informační, motivační, komunikační, autoregulační a diagnostická. (Kratochvílová, 2014)

4 PODMÍNKY PRO INDIVIDUALIZOVANÝ PŘÍSTUP

Vhodné podmínky pro individualizovaný přístup nám vytváří příjemné prostředí jak pro nás učitele, tak pro děti. Je to nejenom přístup, ale i prostor, kde je podněcovaná přirozená touha po poznání a vědění. V této kapitole se budeme zabývat prostředím jako podmínkou pro individualizaci. Budou v ní uvedeny tři přístupy využívající speciální úpravu prostředí jako důležitý prvek individualizace. Také si popíšeme partnerský přístup, který je nepostradatelnou podmínkou individualizace, ale i přístupu k dětem jako takového.

4.1 PROSTŘEDÍ

Na prostředí můžeme nahlížet z mnoha různých směrů. Pokud se zabýváme klimatem třídy, ukazuje se důležitost pozitivního podpůrného naladění, které vytváří bezpečný prostor. Ve smyslu individualizace vnímáme prostředí i z pohledu věcného (materiálního). Je to prostor, ve kterém máme několik různých předmětů a pomůcek, vedoucí ke hře a vzdělání. Nejde tolik o kvantitu, jako o kvalitu a efektivní způsob uspořádání třídy. Uspořádání do pracovních koutků daleko lépe podněcuje vzájemnou komunikaci a spolupráci. Pracovní koutek je místo, kde jsou pomůcky určitého druhu pro danou aktivitu. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

V této podkapitole uvedu tři alternativní přístupy ke vzdělávání, jimiž jsou Program Začít spolu, Montessori přístup a Zdravá škola. Tyto programy efektivně pracují s prostředím, a proto je důležité se na ně zaměřit.

Společnými prvky se u všech programů staly rozvoj individuality dítěte a rozvoj klíčových kompetencí, které jsou hlavním cílem nynějšího vzdělávání. V podobně organizovaném prostředí mají děti mimo jiné příležitost řešit problémy, vzájemně komunikovat, procvičovat vyjadřovací schopnosti, chápat, rozhodovat se a akceptovat rozdíly mezi lidmi. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

4.1.1 PROGRAM ZAČÍT SPOLU

Program Začít spolu, mezinárodně označovaný jako Step by Step, vznikl v USA v sedmdesátých letech 20. století. Jeho hlavní myšlenkou bylo získat vzdělávání pro předškolní/školní děti i rodiny bez ohledu na národnost, etnickou příslušnost, sociální postavení a speciální potřeby dětí. Vzdělávací koncepce vystupovala z odborných pedagogicko-psychologických zdrojů. Tato koncepce nemá uzavřený program, ale doporučuje se, aby byla uzpůsobena výchovným tradicím a vzdělávacímu systému dané

země. Tento program stal akreditovaný v České republice od roku 1994. (Průcha, Kořátková, 2013)

Program Začít spolu zdůrazňuje individuální přístup k dítěti, partnerství školy, rodiny a regionu. Prosazuje inkluzi dětí se speciálními potřebami. Učitel se stává dítěti partnerem, pomocníkem, průvodcem v procesu vzdělávání. Didaktická koncepce programu je vytvořena na základě přesvědčení, že každé dítě je schopno růst a vyvíjet se, učit se a myslet samostatně, jsou-li ve škole vytvořené podmínky, které tuto schopnost neblokují, ale podporují. (Vališová, Kasíková a kolektiv, 2007)

Program klade důraz na rozvoj vlastních schopností dítěte, je založený především na hře a praktické činnosti. Průběh života v mateřské škole podporuje podnětné prostředí, které vytváří tzv. pracovní koutky (centra aktivit). Děti v nich naleznou různé pomůcky a materiál jak pro individuální, tak pro skupinovou činnost. V nich se rozvíjí spolupráce, děti se učí od sebe navzájem (kooperativní učení) a nabývají přímé zkušenosti a zážitky (prožitkové učení). Upřednostněné jsou spontánní činnosti a témata, která jsou blízká zájmům dětí a mohou v nich projevit a prosadit celou osobnost (integrované učení hrou a činnostmi). V procesu se uplatňuje princip konstruktivistického myšlení, který obsahuje tři fáze. (Opravilová, 2016)

Program začít spolu obsahuje centra; knihy a písmena, manipulační a stolní hry, pokusy a objevy, ateliér, kostky, domácnost, dílna, voda – písek, dramatika, hudba. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

4.1.2 MONTESSORI PEDAGOGIKA

Maria Montessori, italská lékařka, vytvořila originální systém antiautoritativní výchovy. K základním principům Montessori pedagogiky patří úcta ke svobodě dítěte a k jeho spontánním projevům. Ve své pedagogické záměru kladla Maria Montessori důraz na vytváření didakticky vhodně upraveného prostředí, které napomáhá přirozenému vývoji dítěte. Při přípravě prostředí činní významnou roli „smyslový materiál“ (speciálně vytvořené pomůcky, poskytující podněty pro zdokonalování vlastních smyslů). Učitel sám však zůstává v roli pozorovatele; jeho úkolem je zajistit, aby se dítě mohlo co nejvíce projevit, aby se rozvíjela jeho samostatnost. Tuto myšlenku podporuje i vytvořené heslo, které zní „Pomoz mi, aby to dokázal sám“.

Při edukačním procesu musí být respektovány tzv. senzitivní fáze. Jedná se o takové časové úseky, kdy je dítě velmi citlivé k vnímání a chápání určitých jevů vnějšího světa (např. senzitivní fáze pro vývoj smyslů, řeči, abstraktního myšlení atd.). Vzdělávání je

uskutečňováno ve věkově smíšených skupinách. Vytváří se tak přirozené věkové skupiny, v nichž starší jsou nápomocni mladším a mladší jsou motivováni tím, co už zvládají starší. (Vališová, Kasíková a kolektiv, 2007)

Přičemž Kořátková (2014) uvádí skutečnost, že v zahraničí na sebe mateřské školy se základními plynně navazují, z důvodu nenásilného přechodu do základní školy. Výhody tohoto spojení jsou v tom, že děti začínají se čtením a psaním podle svého aktuálního stavu zrání a zájmu. Dále také zmiňuje roli učitele, který pracuje na zdokonalování prostředí, zatímco dítě pracuje na vlastním zdokonalení.

U Montessori pedagogiky se prostor dělí pomocí otevřených polic s pomůckami, které jsou rozdělené na jednotlivé koutky. Koutky jsou tematicky zaměřeny na vzdělávací oblasti pro dané věkové skupiny. Příkladem mohou být koutky nazývané praktický život, výchova smyslů, matematika, jazyková výchova, umění, hudba a pohybové aktivity nebo pro Montessori pedagogiku specifický koutek kosmické výchovy. Tento koutek je specializovaný na celistvost a propojení. Úkolem učitele při práci v tomto koutku je pomoci dítěti, aby poznalo svět a našlo v něm své místo. Koutek je orientovaný na poznávání vlastního „já“, rodiny, města, země, v nichž děti žijí. Děti mají příležitost poznávat a objevovat souvislosti ve světě kolem nás, sluneční soustavu, naši planetu, ale i říši živočichů a rostlin. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

4.1.3 ZDRAVÁ ŠKOLA

Prvním vzorovým projektem předškolní výchovy orientovaným na celostně konceptuální podporu tělesného, duševního a sociálního zdraví v mateřských školách v ČR se od roku 1995 stal projekt Zdravá mateřská škola. Jeho inspirací byl zahraniční projekt Světové zdravotnické organizace (WHO) „Zdravá škola“ vytvořený pro ZŠ. (Opravilová, 2016)

Dle Průchy, Waltrové a Mareše (2003) se snaží Zdravá škola o vnitřní transformaci školy vycházející ze dvou principů. První je respekt k primárním potřebám každého jednotlivce ve škole v kontextu širší komunity. Načež navazuje otevřená komunikace a partnerství. Tyto principy dále zpracovává do řady konkrétních zásad.

Z pohledu individualizace je pro nás důležitý důraz na spontánní hru. Z těchto důvodů se stal fenomén hry jednou z podstatných podmínek pro zdravý rozvoj dítěte. Zdravá škola klade důraz i na rozdělení prostoru, snaží se efektivně využívat každý prostor, aby rozvíjel a poskytoval příležitosti k výběru a realizaci činností, které děti rozvíjejí na základě vlastních zájmů a možností. Zároveň, však systém Zdravé školy klade důraz na systematické

promýšlení, jak lze připraveným prostředím pozitivně rozvíjet kompetence dítěte. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

4.2 PARTNERSKÝ PŘÍSTUP

Autoři knihy *Respektovat a být respektován* (Kopřiva a kol., 2008) vysvětlují schopnost efektivní komunikace jako komunikaci respektující. Tím je myšlen souhrn technik, jejichž základem je rovný přístup ke komunikujícímu partnerovi. Díky nim se oba partneři cítí při komunikaci příjemně a ani jeden z nich není během ní ponížen.

Respektující přístup vychází z úcty k člověku, respektování jeho odlišností a potřeb. Věnuje pozornost emocím. Nabízí techniky, jak s emocemi pracovat, pokud je dítě či pedagog v emoční nepohodě. Tento přístup k dítěti pracuje s naplňováním potřeb dítěte dle Maslowovy pyramidy potřeb a budování vnitřní motivace dítěte k učení. Odmítá soutěživost a preferuje efektivní komunikační techniky. Respektující přístup se pokouší zajistit vytvoření pozitivního sebeobrazu dítěte, který bude podkladem kladného sebezpřijetí a schopnosti spolupráce s ostatními lidmi. (Svobodová a kol., 2015)

Pojem respektovat nám zasahuje do života jako skryté kurikulum. Příliš se o tom nemluví, ale vše vede k tomu, abychom fungovali v respektujícím společenství. Jako učitelé bychom ve své práci měli respektovat RVP PV, vnímat i potřeby a zájmy dětí s cílem, efektivního uplatnění při jejich vzdělávání. (Eva Svobodová, Hana Švejdová, 2011)

Psycholog Eric Berne prohlásil: „*Rodíme se jako princové, ale výchovou se měníme v žáby.*“. Z tohoto citátu plyne, že pedagogovi by vždy mělo jít o to, aby zachoval jedinečnost a originalitu každého dítěte. Tuto jedinečnost a nadšení z okolního světa by měl podporovat a rozvíjet. Jako učitelům by nám mělo jít o rozvíjení vzájemných vztahů. Vážení si sebe jako osobnosti, ale i k úctě ke svému okolí. Ve svém okolí nevnímat jen lidské nebo zvířecí bytosti, ale i neživou přírodu, které bychom si měli vážit a starat se o ní jako o součást našeho společenství. V předškolním věku je obvyklé, že emoce vládnu rozumu, a proto je důležité dětem nabídnout pozitivní přístup k sobě samému, k ostatním lidem a přírodě. Ve svém přístupu bychom se měli vyhýbat přílišnému kárání. Naopak bychom dětem měli ukazovat, že svět i oni sami jsou dobří.

Eva Svobodová a Hana Švejdová (2011) popisují jedenáct zásad našeho působení na dítě, které jsou v souladu s respektujícím přístupem. Těmito zásadami jsou: bezpodmínečné přijetí dítěte, nikdy dítě před ostatními dětmi nezesměšňovat a neponižovat, respektovat potřeby dítěte, vytvářet jasná a smysluplná pravidla, vstřícná a efektivní komunikace s

dítětem, vytvářet prostor pro aktivitu a iniciativu dítěte, s aktivitou úzce souvisí i klid, předkládat dětem dostatek zajímavých a smysluplných činností a podnětů, představovat dětem svět jako pozitivní prostor, zapojovat děti do plánování a hodnocení činností, dát dítěti najevo svou úctu a důvěru v jeho schopnosti.

5 STRATEGIE PODPORUJÍCÍ INDIVIDUALIZACI

Pro individualizaci jsou důležité strategie, které při své práci v mateřské škole využíváme. Tato kapitola obsahuje organizační formy při práci s dětmi a činnosti z hlediska jejich míry řízenosti.

5.1 ORGANIZAČNÍ FORMY

V předškolním procesu vzdělávání reprezentují organizační formy určitý rámec, v němž se, s ohledem na vzdělávací cíle, odehrávají učitelem vytvořené aktivity pro děti. Myslí se tím zejména uspořádání podmínek k funkční realizaci vzdělávacího procesu, ve kterém jsou využívány různé metody a didaktické prostředky. Důležitým východiskem pro jejich výběr musí být zejména znalost skupiny dětí ve třídě, jejich vývojových potřeb a schopností. Učitel bude vypracovávat aktivity pro homogenní třídu nejmladších dětí jiným způsobem než v heterogenní třídě. Na zřetel musí brát také specifika dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných. Dítě předškolního věku se vzdělává zejména na základě své interakce s okolím a svou vlastní prožitou zkušeností, tzn. spontánně (viz. kapitola 2.3.1 Způsoby učení). Organizační formy můžeme dělit z hlediska počtu dětí při dané činnosti na tři základní, kterými jsou formy frontální, skupinové a individuální. (Syslová a kolektiv, 2019)

Frontální forma, někdy nazývaná hromadnou, je způsob práce se všemi dětmi ve třídě ve stejný čas, na stejném obsahu vzdělání. Cílem této formy je, aby se všechny děti přizpůsobily společnému tempu, stejné činnosti a často i shodnému způsobu plnění zadané činnosti. Při frontální formě výuky má učitel dominantní pozici. Pokud máme předškolní vzdělávání založeno na respektování individuálních potřeb dětí a aktivním zapojení každého jedince, frontální výuka není sama o sobě zcela vyhovující. Učitel by měl být schopen poznat, kdy je dobré tuto formu zařadit a kdy je to nežádoucí. Příkladem nám může být ranní či komunitní kruh, oslava narozenin či rituály prováděné v dané třídě. Tyto činnosti se provádí hromadně a má to také své opodstatnění. Někteří učitelé mají stále tendenci využívat hromadnou formu při pohybových, výtvarných aktivitách, ale i tyto aktivity jdou dělat efektivně jiným způsobem. Frontální forma má samozřejmě své místo v předškolním vzdělání, ale je důležité jí užívat s rozmyslem. (Opravilová, 2016)

Skupinová forma vzdělávání je založena na práci dětí v menší skupině. Tyto skupiny se mohou tvořit dle různých kritérií jako je například charakter činnosti, nebo obtížnost zadání. Znakem skupinové formy je dělba práce a spolupráce mezi aktéry. Při skupinové

práci se u dětí rozvíjí vzájemné naslouchání a porozumění. Děti můžeme do skupin rozdělovat cíleně nebo samovolně. (Syslová a kol., 2019)

Další formou je individuální výuka, zde se využívá přístup 1:1, tedy jeden učitel nebo asistent vůči jednomu dítěti. Individuální přístup můžeme často zaznamenat právě u dětí se specifickými potřebami, které potřebují asistenta pro lepší vzájemné porozumění. Rozhodně to není forma využívaná jen pro slabé stránky dětí, dá se využívat i pro posílení silných stránek dítěte. V praxi bychom se neměli soustředit jen na slabé stránky dětí, ale zdokonalovat i ty silné a dětem stále nastavovat vyšší cíle. Individuální forma se využívá i při adaptaci dítěte a je zde velice žádaná pro hladký přestup dítěte z domácího prostředí do toho školního. (Opravilová, 2016)

Mohlo by nám připadat a samotný název by tomu napovídal, že nejlepší cestou k individualizaci je z hlediska organizačních forem vzdělávání individuální výuka. Pravdou je, že 1:1 (učitel:dítě) má určité bonusy a tedy i místo ve vzdělávání v MŠ. Však neuvažujeme o ní jako o dominantní strategii vedoucí k individualizaci. Také nesmíme zaměňovat individuální výuku za pojem individualizace. Z pohledu individualizace považujeme za velmi výhodnou organizační formu skupinovou. Skupinová výuka na rozdíl od individuální výuky nabízí možnost častějšího využití, vzhledem k počtu dětí ve třídě. Děti mohou pracovat vlastním tempem a stylem. Zároveň má velký přínos pro sociální stránku vývoje, protože děti spolupracují a učí se hlavně od sebe. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

5.2 ČINNOSTI V MŠ Z HLEDISKA MÍRY JEJICH ŘÍZENÍ

Působení v mateřské škole se může rozdělovat podle různých aspektů. V této podkapitole se budeme zabírat činnostmi podle míry jejich řízenosti. Řízená forma se v mateřské škole uvážlivě používá k tomu, aby se činnost co nejvíce přibližovala spontánnímu učení. Dokonalým modelem by bylo, kdyby se činnost, co nejvíce blížila spontánní volné hře a nesla její znaky. To mimo jiné znamená, účast by měla být vždy dobrovolná. V činnostech řízených má pedagog dominantní roli. Učitel děti motivuje, činnost organizuje, koordinuje a rozhoduje o jejím průběhu. Za řízené činnosti považujeme všechny, které jsou pod přímým vedením pedagoga. To zahrnuje i skupinovou práci dětí a individuální práci s jedním dítětem. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

„Další možnosti jsou otevřené (volné) formy: v Mš by jich měla být převaha (čím jsou děti mladší, tím více by se měly používat právě otevřené formy).“ (Svobodová a kol, 2010, s. 86)

Krejčová, Kargerová a Syslová (2015) tyto činnosti nazývají jako nepřímo řízené, samostatné činnosti. Tím myslíme činnosti, které pedagog připraví dopředu, nabídne pomůcky, prováže je s tématem. Tím vytváří činnosti dle svým pedagogických záměrů, ale zapojení nechá na dětech. Pedagog pouze pobídne děti, popřípadě je instruuje k dané činnosti a následně se přesune do role pozorovatele. Děti mohou pracovat podle svých preferencí a to individuálně, ve dvojici, nebo ve větší skupince. Vliv na kvalitu těchto činností má pedagog z předchozí přípravy, kde mohl vše cíleně nastavit (dát pomůcky, vymyslet, co daná činnost bude rozvíjet apod.), aby aktivita splňovala jeho záměry.

Z pohledu individualizace vzdělávání považujeme, stejně jako spontánní dětskou hru, tento typ činností za velmi stěžejní. Potencionál nepřímo řízených samostatných činností spočívá v propojení pedagogických záměrů vycházejících z cílů v RVP PV s prostorem pro uplatnění individuality každého dítěte.

Poslední, nedílnou součástí činností dle míry jejich řízenosti, jsou spontánní činnosti, za které považujeme dětskou hru. Hra je v předškolním věku nejpřirozenější činností dítěte. Realizuje jí z vlastní potřeby, na základě vnitřních motivů a svých zájmů. Obecně není pochyb o důležitém vlivu činností řízených i samostatných, ale z pohledu individualizace je důležité klást důraz na činnosti samostatné a nezůstávat převážně u činností řízených. Činnosti samostatné mají velký vliv na rozvoj osobnosti a samostatnosti dítěte. Děti v nich uplatňují hlavně samy sebe (specifika svého učení, temperament apod.) (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

6 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

6.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Individualizace je téma, které se stává součástí každodenního přístupu ke vzdělávání. Tento přístup má své charakteristické rysy. Spojuje se přirozeným vývojem dítěte, respektu jinakosti každého jedince, podnětným prostředím a kooperativním přístupem mezi aktéry procesu.

Cílem výzkumu bude odpovědět na otázku: Jaký přístup k individualizaci mají učitelé ve vybraných mateřských školách?. Tato otázka bude upřesňovaná podotázkami: Jak učitelé vnímají princip individualizace ve vzdělávání? Jaké strategie využívají pro naplňování individualizace? S jakými problémy se učitelé setkávají při realizaci individualizace?

6.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Cílová skupina, na kterou se ve výzkumu budu zaměřovat, jsou jednotlivé třídy v Plzeňských mateřských školách. Tři třídy jsou heterogenní a jedna je homogenní. Homogenní třída se skládá z dětí ve věku 3-4 let. Výzkumné vzorky budu označovat pomocí písmen. Přičemž třídy a učitelky budou odlišované následně:

| Pořadí zkoumané třídy | Podle věků dětí: | Označení třídy a učitelů |
|-----------------------|------------------|--------------------------|
| První | Heterogenní | A |
| Druhá | Heterogenní | B |
| Třetí | Heterogenní | C |
| Čtvrtá | Homogenní | D |

Obrázek 1

6.3 METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Zpracování všech dat bude pomocí zakotvené teorie. Nejdříve si vytvořím kódy otevřené, ve kterých budu hledat významové kategorie zastupující nejvýznamnější témata v datech. Tyto kategorie pomocí axiálního kódování, sjednotím tak, aby vedly k tvorbě paradigmatického modelu. Pokračovat budu selektivním kódováním, které jasně vytvoří skupinu reprezentující jev v paradigmatickém modelu. Paradigmatický model následně

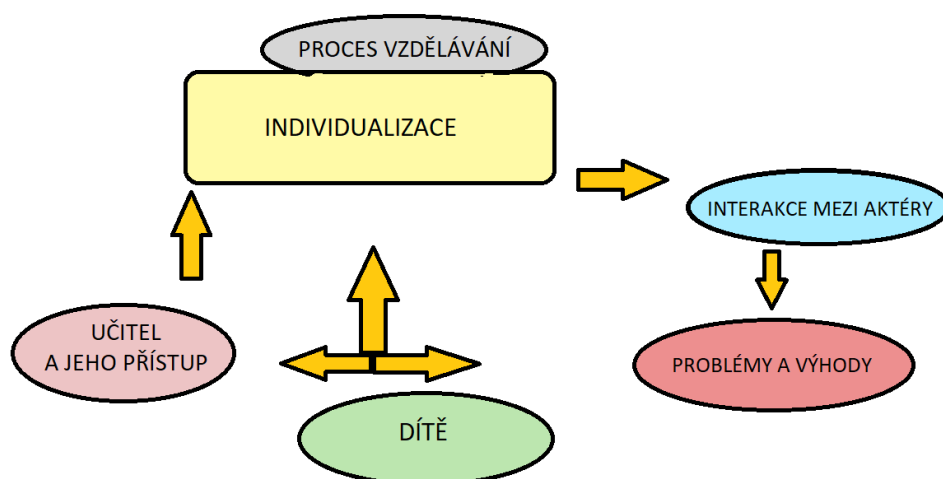
poslouží jako dějová linka výzkumu. Bude se skládat z jevu, který je určující celou problematiku. Dále bude obsahovat příčinné podmínky, ovlivňující jev. Paradigmatický model bude také obsahovat kontext, intervenující podmínky, strategie jednání a interakce a v poslední řadě následky ovlivňující celý jev.

6.3.1 SBĚR DAT

Sběr dat bude probíhat ve třídách pomocí pozorování a polo standardizovaného rozhovoru s učitelkami, které působí na třídě. Polo standardizovaný rozhovor se bude skládat z 15 otázek (viz. přílohy). Pozorování se bude odehrávat po dobu dvou dnů trávených na třídě, kde budu sledovat prostor třídy, pravidla ve třídě a řízené činnosti (viz. přílohy)

7 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Z výzkumných dat vznikl paradigmatický model, který poskytuje dějovou linku výzkumu, od kterého se odráží celá zakotvená teorie. Tento model uvádím ve formě tabulky a grafického zpracování. Grafické zpracování poskytuje lepší přehlednost mezi složkami. Každá složka je vysvětlená a odůvodněná výsledky z výzkumu.



Obrázek 2

| Příčinné podmínky | Jev | Kontext | Invertující podmínky | Strategie | Následky |
|-----------------------|-----------------|-------------------|----------------------|-----------------------|-------------------|
| Učitel a jeho přístup | Individualizace | Proces vzdělávání | Dítě | Interakce mezi aktéry | Problémy a výhody |

Obrázek 3

7.1 INDIVIDUALIZACE

Z rozhovorů jsem zjistila, že vzhledem k individualizaci ve vzdělávání je pro pedagogy ve zkoumaných třídách společným jmenovatelem dítě. Každý z učitelů vnímá dítě jako hlavního aktéra individualizace. S dítětem učitelé spojovali jeho potřeby, schopnosti a dovednosti. Každý z učitelů upozorňoval, jak je důležité naslouchat potřebám dítěte a efektivně využívat jeho schopností a dovedností k dalšímu rozvoji. Pedagožka B uvedla, že: *„Individualizace je v podstatě odhadnout maximum schopností, dovedností dítěte tak, aby dokázalo svého maximálního výsledku. Každé dítě má tyto schopnosti jinak nastavené. Každé dítě dotáhneš nebo můžeš dotáhnout do jiné úrovně. Každý je něčeho jiného schopen, v něčem vyniká, ale v něčem jiné může být podprůměrný.“* Zde je zjevná individualita dítěte a s ní spojené schopnosti a dovednosti, které se pro práci pedagoga stávají hlavním předmětem pozornosti. S osobou dítěte v odpovědích zazníval i individuální přístup. V návaznosti na to cituji učitelku A, která uvedla, že individualizace je: *„Osobní přístup ke každému dítěti zvlášť. Znat potřeby dětí, co potřebuje, z jakého je prostředí. Nemít dítě pouze jako součást kolektivu, ale znát i jeho nějakou historii, abychom věděli, jak k němu přistupovat jako k jedinci. (individualita dítěte)“*. Z toho vyplývá, že individuální přístup je o znalosti celé osoby dítěte od jeho potřeb až k prostředí, ze kterého přichází.

7.2 UČITEL

Pedagog a jeho přístup jsou příčinnými podmínkami ovlivňující celý proces individualizace. Z pohledů učitelek je důležitý již zmíněný individuální přístup, který napomáhá k naplňování potřeb. Při bližším prozkoumání vznikly kódy, které vysvětlují individuální přístup. Těmito kódy jsou: respekt k potřebám, původ-prostředí, individualita. Respekt k potřebám zahrnuje: pestrost činností (v kódovém systému uveden jako střídání), dokončení, naladění a problém při činnostech.

7.2.1 PESTROST ČINNOSTÍ

První kód vysvětluje důležitost pestrosti činností. Děti nemají ještě tak dobře rozvinutou pozornost, proto i učitelé, které jsem měla možnost sledovat se snaží o plynulé přecházení mezi aktivitami. Ve třídě A, která byla heterogenní, bylo vidět, že děti při delším povídání v kruhu ztrácejí pozornost. Bohužel si toho učitelky nevšimly a pokračovaly dále ve slovní (rozumové) činnosti. To děti už moc nebavilo a začaly „vyrušovat“. Učitelky

přesto naplánovanou činnost nepřerušily a až na konec řízené činnosti zařadily pohyb. Ten děti osvobodil od ryze rozumových aktivit a ony měly možnost se trochu uvolnit.

V ostatních třech zkoumaných třídách pedagožky naslouchaly dětským potřebám pohybu. Činnosti byly plynulé, s přechody mezi různými druhy gramotností (zpěv, pohyb, výtvarka, rozumové činnosti apod.). Děti byly stále vtažené do dané činnosti a dokázaly se na rozdíl od první zkoumané třídy plně soustředit.

7.2.2 DOKONČENÍ

Druhým kódem je dokončení. Dokončení znamená z pohledu učitelů možnost činnost vždy dokončit. Pedagožka C uvedla: „*Vždy mají možnost činnost dokončovat, když ne hned při činnosti, necháme je činnost dodělat během dne. Děti si vždy určí tempo, jaké jim vyhovuje.*“ V této větě zaznívá důležitost dětského určení tempa. Tedy tempo práce si nastavují děti, ne učitel. Zkušenost, s dokončováním aktivit, jsem měla i při pozorování, kdy učitelky nechávaly děti dokončit i ranní činnosti (jako např. stavění puzzlů, autodráhu apod.) či si s rozestavenými hračkami hrát i během dne. Tedy měly možnost se k dané aktivitě vrátit po celý den.

7.2.3 NALADĚNÍ

Naladění je kód, který učitelky uváděly ve spojitosti s aktuálním stavem dětí, jejich kreativitou a s tím spojenými nápady. Nápady od dětí ve zkoumaných třídách byly uvítány a brány jako směr.

Pedagožka B řekla: „*Leckdy nám děti naznačí směr, kudy by se to dalo ubrat. Nebo jim připravím nějaké úkoly a tak dále, ale najednou zjistím, že děti mají úplně jinou myšlenku. Spíš děti učíme, aby si dokázaly tu svoji myšlenku obhájit. Tím mě to pak natukne dál, jestli teda měly pravdu oni nebo jestli mě to nasměrovalo jiným směrem, kam mě to třeba vůbec nenapadlo.*“ Ve třídě B bylo vidět, že jsou děti zvyklé své nápady prezentovat, posouvat činnosti směrem, který jim vyhovuje. Tedy výrok, který učitelka B uvedla, byl i při pozorování viditelný.

Učitelka C uvedla: „*Nebo oni mají nápad, tak nelpím na tom svém a měním podle dětí. Když vidím, že je to nebaví zkrátím, změním a podobně.*“ Opět zde zaznívá respekt k dětským nápadům a zároveň i nelpění na připravené činnosti. To, že učitelky reagují na dětské nápady, jsem ve třídě C pozorovala při jedné řízené hře. Pedagožky s dětmi hrály hru, kde děti při písničce pobíhaly po třídě, když učitelka přestala hrát, měly se děti schovat do

domečku (ty tvořily obruče). V situaci, kdy byly dvě děti v jednom domečku, mělo dítě, které do domečku vešlo jako druhé vypadnout ze hry a jít zpívat společně s učitelkou a ostatními dětmi. Stalo se, že nebylo zřejmé, kdo ten druhý je. Zde situaci vyřešily děti, které navrhly navrácení jednoho domečku tak, aby oba hráči měly možnost hru dokončit „správným“ způsobem.

7.2.4 PROBLÉM PŘI ČINNOSTECH

Poslední kód v této sekci je problém při činnostech. Tento kód není úplně tak o individuálním přístupu, ale spíše o problémech, na které učitelky naráží při prováděných činnostech.

Pedagožka D uvedla: *„To si myslím, že by měl být základ, aby pracovaly dle svých potřeb. Ne vždy se to daří. Stačí větší počet, stačí ukrajinský děti, co začnou trochu narušovat a někdo potřebuje víc času a já bych u něj potřebovala sedět a oni se tam zrovna rozkočkují, rozdivočí nebo se stane nějaký menší úraz (že se uhodí), ale je v tu chvíli důležité tomu „Tomášovi“ vysvětlit, co bylo špatně, proč se to tak stalo. Takže ano, je to priorita, ne vždy dosažitelná v počtu dětí.“* To vypovídá o tom, že učitelky vnímají potřeby a individualitu dítěte, jako hlavní. Pokud se ale objeví situace, která vyžaduje jejich přímou pozornost, přenáší ji k dané situaci.

Z mého pozorování vyplývá, že se učitelé snaží o individuální přístup. Umožňují, aby měly děti možnost pracovat dle svých potřeb a preferencí. V některých situacích ale musí svou pozornost přenést jinam. Pak se samozřejmě opět mohou vrátit k situaci primární. Je důležité skupinu vnímat jako celek, pracovat se všemi tak, aby klima třídy bylo vyrovnané.

7.3 PROCES VZDĚLÁVÁNÍ

Proces vzdělávání je vzhledem k výzkumu uveden jako kontext. Označuje tedy souvislost mezi jevy nebo událostmi, které probíhají při individualizaci. Je to zároveň činitel související s učitelem. Učitel je ten, kdo v první řadě připravuje vzdělávací obsah, a proto proces vzdělávání patří zcela pod jeho kompetenci. Proces jsem rozdělila na kódy: pestrost nabídky, motivace a formy výuky.

7.3.1 PESTROST NABÍDKY

První kód je pestrost nabídky. Pestrost nabídky vyjadřuje využití různých gramotností v procesu vzdělávání. Učitelka D výstižně popsala tuto oblast a to tedy: *„Všechno by se mělo*

prolínat, nejen během řízené činnosti, ale během celého dne. Kterou oblast známe tu tam dáme, tu tam nacpeme.“ Ve výsledku pedagogové uváděli důležitost mezioborové propojení během celého dne. Od využívání hudební, pohybové, výtvarné výchovy, jazykové gramotnosti, předmatematických dovedností, přírodovědné oblasti až po digitální.

Z hlediska pozorování jsem měla možnost vidět ve třídě B využití namluvených kolíčku (tedy digitální využití náčiní), které ráno děti měly připravené u aktivit. Tyto kolíčky sloužily jako pomoc při zadávání úkolů. Děti měly možnost plnit úkoly samostatně bez vedení učitele. Pokud potřebovaly, učitel byl přítomný v roli pozorovatele a tuto roli při dětské potřebě změnil na roli pomocníka.

Ve třídě A jsem byla svědkem využití interaktivní tabule. Dětem bylo zapnuto taneční video. Zde děti tančily podle videa. Ze strany pedagogů byla snaha o zapojení digitální sféry. Učitelka C uvedla: *„To digitální trochu vážne, ale jinak se vše snažíme zapojovat. Dnes je jiná doba a my musíme jít s ní. Jsou i tablety, takže se prostě snažíme vše zařazovat, samozřejmě něco víc něco míň.*“ Z těchto slov vyplývá snaha o využití všech možností, však některé oblasti nemusí být vždy plně v souladu s našimi preferencemi, ale i tak se učitelé snaží o zapojení těchto oblastí. Důležitost uvědomění si oblastí méně využívaných je podstatná pro práci, protože nám umožňuje se na tyto oblasti zaměřit a adekvátně je zařazovat.

7.3.2 MOTIVACE

Motivace je další kód vztahující se k vzdělávacímu procesu. Z rozhovorů vyplynula důležitost aktuálního zájmu dětí, což pedagogové berou jako jednu z důležitých proměnných ve vzdělávacím procesu. Podle učitelů by měl být vzdělávací obsah tvořen hlavně podle aktuálního zájmu dětí, s čímž souvisí i zábava. Učitelka B uvedla: *„Cílem naším je, aby ty děti to nedělaly kvůli tomu, že se nám to líbí, ale kvůli tomu, že z toho mají radost.*“ Tato odpověď plně shrnuje plánování podle aktuálního zájmu dětí, kdy pedagogové mají snahu o plynulý průběh činností, který děti nejen vzdělává, ale i baví. Učitelka D na otázku ohledně motivace odpověděla: *„Nedokážu to posoudit, to by musel někdo z venku, jestli vidí, že tam ty děti makají, úplně jako přirozeně, že se u toho nasmějí...To je úplně nejdůležitější. Oni potřebují cítit tu pohodu, ale jestli je posunu a úplně splním cíl to pro mě není nejdůležitější.*“ Důležitost zábavy a nenucenosti zaznívala ve více odpovědích učitelů.

Podle druhu motivace z kódů z rozhovorů vyplývá, že častou motivací je motivace slovní, kde učitelé uváděli písničky, dopis, příběh či básničky. Dalším druhem motivace byla

motivace pomocí předmětů. Předměty, které byli v odpovědích uvedené byly třídní maskot, maňásek či pomůcka, která je využita k danému tématu. Učitelka A uvedla ve své odpovědi pytel (tašku). Tento pytel využívají jako určitý druh tajemství. Děti neví, co se v něm ukrývá a pomocí postupného vytahování mohou dojít k závěru, co bude tématem či kam se bude společný program ubírat. Další proměnou ohledně motivace byl tok roku. To mohu i z pozorování potvrdit jako důležitou motivaci. Vzhledem k výskytu pravidelných svátků a dodržovaných tradic je tok roku neodmyslitelnou součástí motivace a celkového vzdělávacího obsahu. Učitelka C řekla, že má občas s motivací problém: „*S motivací mám někdy problém, protože prostě někdy to nejde tak, jak si člověk představuje, ale snažíme se je motivovat vhodně tak, aby je to bavilo.*“ Problém tedy u pedagogů může vzniknout ve chvíli, kdy zjistí, že motivace nebyla dobře vybraná, však i tohle se dá během programu upravovat a dá se s tím dobře pracovat.

7.3.3 FORMA VÝUKY

Ovlivňujícím faktorem vzdělávacího procesu je i forma výuky. Učitelé ze třídy B a C se shodují, že forma výuky by měla být pestrá, tedy využívat všechny formy. S tímto výrokiem souhlasily i učitelé z třídy C, tam však učitelé uvedli na otázku využívání různých forem výuky: „*Snažíme se. Podle situace. Hodně nám vyhovuje skupinová, kooperativní. Frontální nejde pořad i pro nás je to nepříjemné.*“ To znamená, že pro pedagogy na třídě C není pouze frontální výuka sama o sobě plně vyhovující. Ze svého pozorování mohu potvrdit, že učitele v těchto třech zkoumaných třídách opravdu přecházeli mezi různými formami výuky. V druhé zkoumané třídě jsem byla svědkem využití i center aktivit. Při řízené činnosti bylo vidět, že děti jsou na tuto práci v centrech zvyklé a dokážou pracovat bez přímého vedení učitelem.

V třídě C,D jsem pozorovala začátek řízené aktivity formou frontální, kterou poté učitelé měnili na práci skupinovou. Děti opět projevovaly zvyklost na skupinové práce a nedělalo jim to žádný problém. Dokázaly pracovat mezi sebou bez přímého vedení. Spolupracovaly a pomáhaly si, aby i mladší kamarádi (ve čtvrté třídě vzhledem k homogennímu vytvoření třídy spíše například dětem s jiným rodným jazykem) pomáhaly ke zvládnutí úkolu.

Učitelé z třídy A uvedli: „*Většinou pracujeme frontálně.*“ Při doptání proč, tomu tak je, jedna z pedagožek zodpověděla: „*Neumí se domluvit jako skupina, kombinace mladší a starší – malý nic moc nedělá a velký vše udělá za něj. Problém v adaptované skupině, až*

bude víc zadaptované, tak to bude lepší. Samozřejmě, když by se to více zařazovalo, tak by to šlo lépe, ale...“. Což doplnila druhá kolegyně této učitelky slovy: „*Ted' už se trochu více dá pracovat na skupiny, protože jsme tam dvě, ale vyhovuje nám frontální forma.*“ Z toho vyplývá, že učitelky ve třídě A skoro pořád zařazují frontální formu. Tuto skutečnost vyplývající z rozhovoru a mohu ji potvrdit i ze svého pozorování. Během dnů strávených na třídě jsem měla možnost vidět pouze frontální přístup k řízené činnosti.

S formami výuky se spojovali i odpovědi na téma situační/prožitkové učení. Pedagožka C uvedla: „*Situační učení velice rádi využíváme. Při vycházce něco vidíme, děti z toho mají zážitek, takže to druhý den probereme více, zkrátka každou situaci rádi zařadíme i do programu.*“ Situační/prožitkové učení bylo možno vidět i při pozorování. Učitelky využívaly různé situace, které nastali. Například v třídě C učitelky při procházce využily toho, že jdou okolo záchranné stanice pro divokou zvěř. Podle zájmu dětí to probraly, dětem vysvětlily to, co chtěly znát.

Pod skupinovou formou je důležité i dělení do skupin. V rozhovoru jsem se dozvěděla, že učitele děti dělí automaticky, podle zkušeností a daných potřeb dětí. Při doptání, zdali skupiny vždy vytváří učitel nebo někdy dětem nechají svobodnou volbu výběru, jsem dostala zajímavou odpověď od učitelky B. „*Pakliže se děti rozdělují samy spojují se s kamarády. Když mi rozdělujeme skupinu, rozdělujeme jí tak, aby se poznaly s kamarády v jiném světle. Někdy se dětem dělá lépe, když se rozdělí samy, ale zase na druhou stranu se možná trochu ruší a vede to spíše k soutěživosti. My jsme spíše pro tu kooperativní práci, to znamená, že se jim to snažíme namíchat z toho důvodu, aby se poznávaly mezi sebou a aby zjistily „hele ten je dobrej na vymýšlení téhle činnosti, tak toho přizveme k téhle hře.*“ Z toho vyplývá, že učitelky na třídě B děti rozdělují cíleně z důvodu vzájemného poznání ostatních. Při pozorování jsem byla svědkem rozdělování do skupin, které probíhalo ze strany pedagožky. Učitelka ze třídy B děti nechala zavřít oči, během chvíle, kdy děti měly zavřené oči jim dala papírky s barvou. Když děti oči otevřely, zjistily, s kým budou pracovat podle barevné skupiny. Děti měly možnost procvičení barev a zároveň zajímavého rozdělení do skupin. Pedagožka D ohledně cíleného dělení do skupin uvedla: „*Většinou ano a rozdělujeme cíleně my, ale někdy to nechám na nich. Protože vím, že je smutný a chce být s kamarádem, takže pro mě nebude prioritou moje příprava, ale naladění dětí...něco jiného je momentální stav.*“ Zde jde vidět respekt k dětským potřebám, který je důležitý pro vzdělávací proces. I toho jsem byla svědkem, učitelky udávaly dětem směr, ale podle potřeb upravovaly nabídku.

7.4 DÍTĚ

Invertující podmínky v této teorii zastává dítě. Dítě je jedním z hlavních činitelů. Rozhovory ukázaly důležitost potřeb, schopností a samostatnosti dětí.

7.4.1 POTŘEBY DÍTĚTE

Potřeby dětí v rozhovorech zaznívaly hlavně ve směru respektu k potřebám a jako důležitá proměnná v plánování. Pedagožka B prohlásila: *„Každý má své potřeby, které se jinak naplňují.“* Tedy učitele při svém plánování vždy myslí na potřeby dětí, což potvrzuje i tvrzení učitelky ze třídy D. *„Napadají mě děti, když plánuji, že ten potřebuje to a ten zase to (viz. chlapec – velké dioptrie), někdo u jemné motoriky.“*

Při svém sledování jsem pozorovala hlavně ve třídě B, že učitelky účast na řízené činnosti nechávají plně na dětech. Pokud děti nechtěly, měly možnost být pozorovateli. Jako pozorovatelé byly součástí činnosti v pasivní roli. Když tuto roli chtěly změnit na aktivní, mohly se přidat k ostatním. Podobné situace jsem sledovala i v dalších třídách. V ostatních třídách to, ale nebylo tolik znatelné. Děti se většinou zapojovaly hned do činností. Respekt základních potřeb byl viditelný ve všech třídách. Učitelky dětem naslouchaly a nechávaly jim prostor pro sebevyjádření.

7.4.2 SAMOSTATNOST

Ohledně samostatnosti vzniklo několik dalších kódů. Těmito kódy jsou: pozorovatel – pomoc, věk, činnosti (tento kód doplňují situace) a základy.

Prvním kódem je pozorovatel – pomoc, tento kód znamená přechod z role pozorovatele do role pomocníka. Učitele v rozhovorech uváděli svojí roli pozorovatele, kterou v případě potřeby mění na pomocníka. Svou podporu učitelé plánují dopředu. Přičemž odpověď od učitelky D byla: *„Někdy to vyvstane až v té situaci, protože si člověk neuvědomí, že to dítě právě v tomhle potřebuje pomoci.“* Což zachycuje učitelskou připravenost improvizovat, popřípadě reagovat na podněty od dětí. Kolegyně učitelky D doplnila: *„Nebo pak překvapí, jsme připraveni na dopomoc, ale zvládne to sám.“* To je situace, která může ovlivňovat průběh činností. Učitele jsou připraveni na dopomoc. Snahou učitelů je, aby to děti zvládly samy a poté přichází případná dopomoc. Což ze svého pozorování potvrzují, že fungovalo ve všech třídách. Zjevné to bylo hlavně u oblékání, kde byla vidět dětská snaha o zvládnutí činnosti. Ve chvíli, kdy děti zjistily, že to nejde, o pomoc si požádaly.

Kód vztahující se k této sekci je potřeba vedení. Učitelky v rozhovorech zmiňovaly skutečnost toho, že některé děti potřebují vedení. „*Když to vezmu s některými dětmi se doma vůbec nedělá, nejsou zvyklí samostatně pracovat, tedy potřebují tu jistotu toho druhého, ale některý ano. Takže zase je to individuální. Jsou tam děti, které půjdou a absolutně splní úkol samy, stačí jim říct o co jde. Pak jsou tam děti, co potřebují tu jistotu a pak jsou děti, které potřebují vedení. Je to jak kdy a kde. Furt se to prolíná někdo dovede to a někdo zase něco jiného.*“ To je výrok učitelky D. Což souvisí se slovy pedagožky A, která řekla: „*Předškoláci už jsou hodně samostatný, ale menším jsme spíše oporou.*“

Jak bylo zmíněno vše se se vším prolíná, tedy i věk hraje podle učitelů jistou roli. Pedagogové vnímají větší dopomoc u menších dětí, přičemž předškoláci už jsou vnímány jako samostatné jednotky. Učitelka B uvedla: „*Samozřejmě klademe důraz na samostatnost dětí a cílem je, aby teda děti byly, co nejvíc samostatné, ale musí se od něčeho začít. Takže ano, začínáme s nabídkou činnosti, které ze začátku řídíme, ale snažíme se s přibývajícím věkem předávat tu zodpovědnost dítěti.*“ Zde zaznívají i základy pro činnosti. Základy jsou důležité pro jakoukoliv činnost, bez základů by to nešlo. Toto tvrzení doplňují slova od učitelky D: „*Od určitého věku a u určité činnosti ANO, ale nejdříve tu činnost by měly zvládat – měly by mít základy. Pokud to bude kreslení nebo něco podobného, tak pro mě úplně nejdůležitější věc, aby to dělaly správně a pak může existovat volba. Pokud to je: „Vezmeš si štětec nebo pastelku?“ , tak je to jedno. Správně vyber si, ale musí to správně držet a ne třeba volbu práce a nechat je to patlat bez správného držení. Nejdříve vypěstovat správné návyky a pak možnost volby. Záleží na věku a na činnosti.*“ Z těchto slov jasně vyplývá důležitost základů. Nejdříve, podle dotazovaných učitelů, děti musí mít správné návyky, proto aby činnosti dělaly správně. Kolegyně učitelky D to doplnila větou: „*Zvyk je železná košile, která se pak už nesundá.*“ Což jen shrnuje celé tvrzení.

Mezi faktory ovlivňující samostatnost patří druh činnosti. Nejčastější druh volby a samostatného provedení dané činnosti je u oblékání a výtvarných prací. Přičemž z pozorování i rozhovorů, jsem zjistila, že učitelé praktikují volné, ranní činnosti. To jsem nejvíce pozorovala na třídě B, kde děti měly připravené různé činnosti (rozumové, grafomotorické či výtvarné) a tyto činnosti plnily samostatně, podle svého zájmu. Dopomoc také přicházela podle druhu obtížnosti dané činnosti. Pokud to pro dítě bylo obtížnější, pedagog opět přecházel z pozice pozorovatele do role pomocníka.

Dalším důležitým faktorem ovlivňující činnosti je podle dotazovaných učitelek bezpečnost. Učitelka D řekla, že při činnostech je také důležité myslet na bezpečnost. Samostatnost tedy znamená i dbání na bezpečnost. Děti mají mít nastavená pravidla a pak s těmito pravidly a základy mohou být samostatné.

Důležitá samotnost podle pedagogů, je při řešení konfliktů. Ve všech rozhovorech zazněli situace konfliktů mezi dětmi. Podle dotazovaných učitelek je podstatné, aby se děti uměly bránit a říct „to se mi nelíbí“. Učitelka D řekla: „*I to je učíme, ještě si u toho dupnout, protože jsou tu děti, které to neumí, takže aby se to naučily, rozčilit se a dát najevo, že to opravdu není příjemné. Jsou tu děti, které sklopí hlavu a nechají si ublížit, ale takhle to nejde. Je to boj, ale musí umět si říct, že takhle to nechtějí.*“. Tedy v konfliktech se učitelky snaží o to, aby děti dokázaly vyjádřit svůj nesouhlas. Toto patří k postupnému přebírání zodpovědnosti za své chování. „*Ano, to se objevuje hlavně při řešení nějakých konfliktů. Protože ze začátku se dítěti snažíme nebo těm dětem, které se dejme tomu projevíly v nějakém konfliktu nebo v nějaké situaci děláme prostředníka mezi tím, dejme tomu nějakého mediátora. Ale snažíme se je postupně vést i k tomu a stáváme se nebo dostáváme se i do role pozorovatele, aby si to děti vyřešily mezi sebou samy.*“ Tento výrok patří učitelce B. Z toho vyplývá primární role učitele jako mediátora učícího, jak konflikty řešit. Tato role se později mění na roli pozorovatele. Ve třídě C učitelky uvádí: „*Zaměřujeme se na to i při evaluaci.*“ Učitelky C se na přebírání zodpovědnosti za své chování a učení se zaměřují i při evaluaci své práce.

7.5 INTERAKCE MEZI AKTÉRY

Interakce mezi aktéry je v zakotvené teorii určena jako strategie. Strategie je jakýsi „plán“ pro dlouhodobou práci. Aktéři, kteří na sebe vzájemně působí jsou učitelé a děti. Učitelé působí na děti, ale i děti mají vliv na přístup učitele. Zároveň děti na sebe působí mezi sebou. Z rozhovorů vplynuly kódy: zpětná vazba a pravidla. Tyto kódy nám vysvětlují strategie použité mezi aktéry.

7.5.1 ZPĚTNÁ VAZBA

Kódy utvořené z rozhovorů ohledně zpětné vazby nám poskytují informace, že zpětná vazba by dle dotazovaných pedagogů měla splňovat konkrétnost (smysluplnost) a pozitivní ladění. Pedagožka A zpětnou vazbu popsala: „*Zpětná vazba by měla být pozitivní, ale vypichovat nějaké konkrétní věci. Neříkat jen „ty si šikulka“ (škatulkování), ale zjišťovat*

co to je a co mě na tom připadá dobré. Konkrétní zpětná vazba.“ Podobné odpovědi zaznívali i u ostatních respondentů. Škatulkování více méně zaznívalo, jen v případě velkého nesouhlasu. Při pozorování jsem si potvrdila, že učitelky dětem vypichovaly konkrétní věci, které jim přijdou dobré popřípadě, co se jim úplně nezdá. Pedagožky z druhé třídy se snažily při zpětné vazbě pochopit, co děti vedlo například při kreslení k použití dané barvy. Díky tomu pak mohly adekvátně hodnotit dílo dětí, protože děti jim uvedly důvody své práce.

Vzhledem ke zpětné vazbě učitelka D odpověděla: *„Ta zpětná vazba se mi úplně u těch maličkých dětí nedaří, aby se třeba samy hodnotily. Tam já nemůžu přijít na systém, který by byl pro mě smysluplný... palec nahoru pro mě není hodnocení. Já jsem tam na to ještě úplně nepřišla.*“ Zde se vyjadřovala ke zpětné vazbě od dětí směrem k ní, což u malých dětí popisovala jako zádrhel.

7.5.2 PRAVIDLA

Pravidla jsou dalším faktorem ovlivňující interakci mezi aktéry. Tento faktor vyplynul z rozhovoru s učitelkou D. *„Nejlepší je jim nastavovat pravidla, aby vždy věděly proč se zlobím, co je špatně.*“ Tento výrok je ve spojení s provedeným pozorováním, kde jsem sledovala důležitost pravidel. Ve třídě B, C, D byla pravidla přehledná. Děti s nimi byly dobře seznámené. Věděly, co je čeká při porušení pravidel, ale zároveň se na pravidla mohly odvolat při nepříjemné situaci.

Ve třídě A pravidla nebyla skoro viditelná. Sama jsem měla problém při jejich hledání. Na pravidla jsem se musela doptávat. Tato skutečnost se podepisovala i na klima třídy. Děti například nazývané „šnečkové“ pravidlo (neběháme po třídě) neustále porušovaly. To vedlo k neustálému napomínání, které nebylo podle reakcí dětí chápáno. Tím, že se učitelky neodvolávaly na pravidla, pouze upozorňovaly slovy „neběhej“, docházelo ke komunikačnímu neporozumění.

7.6 PROBLÉMY A VÝHODY

Z kódů nám vyplynuly následky v teorii individualizace, kterými jsou výhody při individualizovaném přístupu a problémy vznikající při individualizaci. Jsou to jisté faktory, které vyplývají z rozhovorů s učiteli ve zkoumaných třídách. Tyto faktory jsou důležitou proměnou při individualizovaném přístupu.

7.6.1 PROBLÉMY

S problémy jsou spojené 4 kódy nazývané: jedna učitelka na třídě, nepochopení principu individualizace, počet dětí a časová náročnost.

První kód popisuje pedagožka C: *„V jedné to jde hůř. Když bych byla sama s 14, tak dobrý, ale při více už potřebuji oporu druhého.“* Opora druhého se spojuje s větším počtem dětí, tedy i s dalším kódem počet dětí. Z rozhovorů ze třídy B, C, D vyplynul ideální počet dětí na třídě. V těchto třídách je podle pedagogů nejideálnější počet dětí mezi 15-20. Učitelky ze třídy A by uvítaly spíše počet 15 dětí. Pedagožky ze třídy C, D se shodly na výroku *„Nad 20 je záškodník, pod 15 už je málo.“* Při mém bližším doptávání, co znamená *„nad 20 je záškodník“*, jsem dostala odpověď, že: *„I kdyby to bylo dítě sebehodnější v takto velkém počtu je to spíše přítěží. Každé dítě má své potřeby, tím pádem je složitější se pak plnohodnotně věnovat všem bez většího rozdílu.“* Což podle učitelek v počtu 20 ještě jde, ale pak nastávají problémy s počtem spojené.

Kód nepochopení principu individualizace vysvětluje učitelka B, jako špatně pochopený trend. *„Ten trend současných individualit vede k sobectví. Já osobně bych radši, abychom se pohybovali v té spolupráci. Já se snažím o to, abychom si všímali i ostatních. Ano jsem tu já, ale i ty.“* Individualitě dětí je dle učitelek dobré naslouchat, ale stále pracovat i na spolupráci. Rozvíjet sociální vztahy mezi dětmi, nesoustředit se pouze na individuální schopnosti a dovednosti dítěte.

Posledním vyskytujícím se problémem v rozhovorech byla časová náročnost. Pedagožka B na otázku ohledně problému s individualizací uvedla: *„Já si myslím, že asi ne. Co si myslím, tak že je to časově náročné. Řekla bych, že je to mnohdy časově náročné na přípravu kantora.“* Časová náročnost zazněla i v rozhovoru s učitelkami z třídy A, hlavně ohledně další návazné administrativy.

7.6.2 VÝHODY

Jak zaznělo v předchozích podkapitole počet dětí je faktor, který ovlivňuje celé dění v procesu vzdělávání. V předchozí podkapitole byl uveden ideální počet dětí, což je tedy podle učitelek z třídy B, C, D 15-20 dětí na třídě. Přičemž v třídě A byl tento počet vnímán níž a to do 15 dětí na třídě.

Uváděná výhoda při procesu vzdělávání s prvky individualizovaného přístupu byla počet učitelů na třídě. Pro učitele je výhoda, když mají oporu v kolegovi. V mém pozorování

jsem zaznamenala jistotu pedagožek, ve chvíli přítomnosti kolegyně. V tuto chvíli se pedagožky na třídě překrývají a mohou se tak obě věnovat všem dětem. Jedna vede děti a druhá její oporou v roli pozorovatele, který je připraven poskytnout pomoc. Tuto skutečnost jsem hodně vnímala ve třídě D. Na třídě byly děti s odlišným mateřským jazykem (dále již OMJ). Ve chvíli, když tam byla učitelka sama, měla problém se věnovat plnohodnotně všem. Když přišla kolegyně už vše běželo jako po másle. Když děti s OMJ měly problém chodily za druhou učitelkou, tím pádem se mohla první pedagožka plně věnovat všem ostatním.

Z rozhovorů také vyplynulo, že se individualizovaný přístup i přes s ním vznikající nesnáze vyplatí. Děti rozvíjí svou samostatnost a zároveň své dovednosti, schopnosti a spolupráci s ostatními.

8 SOUHRN VÝSLEDKŮ

Ze zkoumání se zjistilo, že učitelé vnímají individualizace jako velice prospěšnou pro rozvoj dítěte. Podle učitelů je individualizace o znalosti celkové osoby dítěte, o jeho původu, ale i znalost jeho dovedností a schopností. Což poslouží k tomu, že dítě může být naplno rozvinuto dle svých schopností.

Pro tento rozvoj je důležitým faktorem učitel, který nastavuje svým přístupem příjemné prostředí pro děti. Učitel by dle výzkumu měl mít respektující přístup ke svým svěřencům. Respektovat potřeby dítěte, ale i jeho individualitu. Při respektu potřeb by měl brát v potaz aktuální naladění dítě, nelpět na svých připravených činnostech. Činnosti aktivně střídat, aby nebyla ztracena pozornost dětí. Zároveň by měl nabízet možnost dokončení činnosti.

Z pohledu procesu vzdělávání byla zjištěna důležitost pestré nabídky činností pro kvalitnější rozvoj dítěte. Dalším důležitým faktorem se stala motivace. Motivace je proces, který činnosti dělá zábavné a poučné. Posledním určeným faktorem ovlivňující vzdělávání je forma výuky. Forma výuky má vliv na rozvoj dětské osobnosti. Ukázalo se, že ve třech ze čtyř zkoumaných tříd se preferují skupinové práce, popřípadě centra aktivit. Učitelé popisovali, že to má dobrý vliv na rozvoj nejen rozumových, ale i sociálních dovedností. Také uváděli, že nejde pořád jen frontální formou výuky, že to i pro ně postrádá smysl.

Dítě se stalo invertující podmínkou pro individualizaci. Z pozice dítěte vyplynula důležitost jeho potřeb, které pomocí individuálního, respektujícího přístupu by měly být naplňované. Dalším faktorem ovlivňující dítě byla samostatnost. Samostatnost učitelé vnímali jako důležitý faktor procesu. Ze začátku nástupu do školy jsou učitelé dítěti průvodcem a poté se stávají pozorovatelem. Tedy nejdříve by se měly učitelé zaměřit na položení základů k činnostem a poté zodpovědnost za své chování a učení předávat dítěti. Samozřejmě stále jsou pozorovatelem, který je kdykoliv nápomocen, ale snaha o samostatné zvládnutí situací je důležitá. S položenými základy by měla jít tato samostatnost dobře rozvíjet a podporovat.

Interakce mezi aktéry procesu probíhá mezi učitelem a dítětem v daném prostředí. Tato interakce podle výzkumu probíhá hlavně za pomoci zpětné vazby a pravidel. Zpětná vazba poskytuje určitý druh komunikace mezi aktéry, kde se dítě či učitel dozvídá, co z činnosti vyplývá. Zpětná vazba podle učitelů by měla splňovat pozitivnost a konkrétnost. Děti by vždy měly vědět, co je „špatně“ a co „dobře“. Dále pravidla jsou rámcem, který poskytuje

určitý druh jistoty. Díky pravidlům dítě ví, co by se mělo a co ne. Zároveň by mělo znát, co nastane v případě porušení. Pravidla by měla být přehledná a smysluplná.

Poslední částí výzkumu byly následky. Následky se skládaly z problémů a výhod individualizace. Učitelé se shodli na problému spojeném s počtem dětí. Při ideálním uvedeném počtu byl převážně určován počet mezi 15-20 dětmi. Dalším problémem se stal špatně uchopený trend individuality, který nastavuje špatný přístup k dítěti. Dále jedna učitelka na třídě, což je faktor spojující se s počtem dětí. Učitelky uvedly, že při větším počtu je těžké reagovat na všechny podněty od dětí. A poslední faktorem, vyplývajícím jako problém, je časová náročnost a s tím podle některých učitelů spojený velký počet administrativních prací. Pozitiva neboli výhody individualizovaného přístupu učitelky vnímali z pozice kvalitního rozvoje dětí po všech stránkách, odpovídajícím specifickým dětem. Výhoda přítomnosti dvou učitelek byla také zjevná ať už z pozorování, tak z rozhovorů. Učitelky se ve dvou cítí jistější.

Závěrem výzkumu je důležitost k individualizaci nepřístupovat jako k individuální formě výuky, ale jako k celkovému rozvoji dětské individuality. Kvalitativní šetření odpovědělo na otázku celého výzkumu a to tedy, že individualizace je dobře vnímaná. Učitelé se snaží o individualizovaný přístup, však připouští, že ne vždy se vše povede, ale to je zcela normální i při jiných činnostech. Z hlediska forem výuky byly řízené činnosti ve třech ze čtyř dobře uchopené. Přecházely samovolně, přirozeně z jedné formy na druhou. V jedné třídě byly formy výuky uchopeny jen z pozice frontální, což potvrzovaly odpovědi v rozhovoru. Problémy naskytující se při individualizaci z pohledů dotazovaných učitelů vznikly v počtech dětí („každý nad 20 je záškodník“), časová náročnost přípravy. Jedna učitelka v souvislosti s problémy uvedla nepochopený princip individualizace, který ovlivňuje celý postoj k individualizaci.

ZÁVĚR

Smyslem celé práce bylo zjistit, za pomoci kvalitativního výzkumu: Jaký přístup k individualizaci mají učitelé ve vybraných mateřských školách?

V teoretické části byla rozebrána legislativa z pohledu vzdělávání a s ní související kurikulární dokumenty. Z těchto dokumentů vycházejí učitelé při své práci. Na individualizaci bylo mimo jiné nahlíženo i z pohledu východisek, podmínek a strategií důležitých pro individualizovaný přístup.

Praktická část byla zpracovávána pomocí zakotvené teorie. Pro vznik zakotvené teorie bylo důležité zpracovat pozorování a rozhovory do kódů. Kódy byly následně zpracovány v paradigmatickém modelu, který vytvořil dějovou linku výzkumu. Zkoumaným jevem byla individualizace ve vzdělávání. Příčinnými podmínkami v modelu se stal učitel a jeho přístup. Kontext v teorii utvořil vzdělávací proces, který zároveň ovlivňuje učitel z pozice vzdělávací nabídky. Na kontext navazují invertující podmínky, které zastává osobnost dítěte. Strategie ovlivňující jev je interakce mezi aktéry. Je to interakce mezi učitelem a dítětem v procesu vzdělávání. Poslední částí v teorii byly následky. Z pohledu následků byly určeny problémy a výhody individualizovaného přístupu.

Dle výzkumu bylo zjištěno, že individualizace z pohledu učitelů je vnímaná jako velice přínosná pro rozvoj dětské osobnosti. Nejen rozumových schopností a dovedností, ale také rozvoj sociálních zkušeností. Strategie využívané při individualizaci jsou úprava vzdělávací nabídky dle aktuálního zájmu dětí, respekt k jejich potřebám a zároveň podpora samostatnosti. Podpora samostatnosti z pohledu učitelů je důležitá zejména při řešení konfliktů. Samostatnost se také rozvíjí při činnostech řízených i volných. Při řízených činnostech je dle některých učitelů výhodné využívání různých forem výuky, které podporují vztahy mezi dětmi a jejich samostatnost. Při činnostech je důležité mít základy, které jsou podkladem pro samostatnost.

Z výzkumu vycházejí problémy vznikající při individualizaci, kterými jsou velký počet dětí na třídě. Podle třech ze čtyř učitelů by ideální počet na třídě byl do 20 dětí. S problémy při individualizaci byla spojovaná i časová náročnost při přípravě pedagoga. Dalším vyskytujícím se problémem je špatně pochopený individualizovaný přístup ze strany učitelů, který ovlivňuje celý postoj pedagoga k individualizaci.

RESUMÉ

Bakalářská práce se zabývá individualizací ve vzdělávání ve zkoumaných fakultních mateřských školách v Plzni. Teoretická část se popisuje východiska, podmínky a strategie využívaných při individualizaci. Praktická část je zpracovaná do zakotvené teorie. Zakotvená teorie obsahuje kódy z pozorování a rozhovorů s učiteli. Tato část zachycuje názory, zkušenosti a průběh individualizace ve třídách.

The bachelor thesis deals with individualization in education in the studied faculty kindergartens in Pilsen. The theoretical part describes the background, conditions and strategies used in individualization. The practical part is elaborated into an embedded theory. The anchored theory contains codes from observations and interviews with teachers. This section captures the views, experiences and process of individualization in classrooms.

SEZNAM LITERATURY

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

GARDNER, Howard, 2014. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vydání druhé. Přeložil Eva VOTAVOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1303-1.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ, 2012. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0106-9.

MONTESSORI, Maria, 2017. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1234-8.

MASLOW, Abraham Harold, 2014. *O psychologii bytí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0618-7.

KERN, Hans a SPOL., 1999. *Přehled psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-426-5

KREJČOVÁ, Věra, Jana POCHE KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ, 2015. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0812-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016.. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina a SPOL., 2007. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. V Praze: VÚP. ISBN 978-80-87000-10-6.

SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ, 2017. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1243-0.

SVOBODOVÁ, Eva, 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

SYSLOVÁ, Zora, Radmila BURKOVIČOVÁ, Jana KROPÁČKOVÁ, Kateřina ŠILHÁNOVÁ a Lucie

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK, 2011. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠMELOVÁ, Eva, 2016. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5115-2.

ŠTĚPÁNKOVÁ, 2019. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7598-276-6.

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

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 123
Obrázek 225
Obrázek 325

PŘÍLOHY

1. Co je podle Vás individualizace (charakteristika)?
2. Dáváte dětem možnost volby činností či způsob řešení úkolu?
3. Převažuje ve vaší práci nabídka činností, které dítě může realizovat samostatně bez vašeho přímého vedení (či s jiným než nabízeným řešením)?
4. Umožňujete dětem dělat aktivity nezávisle, podporujete jejich sebekontrolu a snahu odvést nejlepší práci? Jak dáváte dětem zpětnou vazbu?
5. Vedete děti k postupnému přebírání zodpovědnosti za své chování i učení? (jak?)
6. Jak vybíráte vzdělávací obsah? (vzdělávací obsah, který je pro děti zajímavý, je jim blízký a odpovídá jejich aktuálnímu zájmu)
7. Jak motivujete děti? (Dokážete děti vhodně motivovat, využíváte především jejich vnitřní motivace)
8. Přizpůsobujete nabídku činností pro děti tak, aby mohly pracovat přiměřeně svému tempu (pomaleji, rychleji...), respektujete jejich individuální potřeby, dáváte jim možnost činnost dokončit?
9. Reagujete na potřeby dětí a jejich aktuální zájem (prodloužení/zkrácení činnosti, změna aktivity, tématu). (Nelpíte na tom, co jste si připravil/a)?
10. Využíváte veškerých neočekávaných změn a situací – příležitostí k učení, a reagujete na ně (situační, prožitkové učení)? (Nabízíte dětem takové aktivity, které budou korespondovat s aktuální situací a projevem zájmem ze strany dítěte.)
11. Jaké formy výuky využívat při řízených činnostech? (Při řízené činnosti převažuje skupinová, kooperativní či individuální činnost.)
12. Plánujete předem, jak jednotlivým dětem poskytnete smysluplnou oporu při realizaci dané činnosti? (Přizpůsobujete nabídku činností různým úrovním rozvoje dětí.)
13. Při dělení dětí do skupin, či při přípravě aktivit pro skupiny, zohledňujete zkušenosti, potřeby a zájmy jednotlivých dětí?
14. Plánujete činnosti tak, že zahrnují nejrůznější obory a gramotnosti (nejen aktivity výtvarné, hudební a pohybové, ale také přírodovědné, matematické, technické, digitální, jazykové apod.)?
15. Napadá vás nějaký problém, který může nastat s využíváním individualizace?

Pozorování – co sleduji:

1. Prostor – podnětné/nepodnětné
2. Pravidla – přehledná/nepřehledná
3. Řízené činnosti
 - Forma výuky
 - Zájem dětí – motivace
 - Věk
 - Samostatnost
 - Respekt potřeb (specifické vzdělávací potřeby dětí)
 - Využívání pestré nabídky

Pozorování 1

| | |
|--------------------|----|
| Code System | 38 |
| dítě | 0 |
| děti s OMJ | 1 |
| samostatnost | 6 |
| učitelé | 0 |
| ranní činnosti | 5 |
| respekt k potřebám | 2 |
| třída | 0 |
| pravidla | 4 |
| podnětné prostředí | 4 |
| homogenní | 1 |
| heterogenní třída | 3 |
| řízené činnosti | 0 |
| zábava | 3 |
| centra aktivit | 1 |
| překrývání učitelů | 4 |
| pestré formy výuky | 5 |
| frontální | 2 |
| Sets | 0 |

Kódy z pozorování 1

| | |
|-------------------------------|-----|
| Code System | 151 |
| individualizace | 0 |
| > problémy | 11 |
| > výhody | 5 |
| intrakce | 0 |
| > zpětná vazba | 9 |
| > pravidla | 3 |
| učitel | 0 |
| > individuální přístup | 26 |
| > vzdělávací obsah | 47 |
| dítě | 0 |
| schopnosti dětí | 1 |
| potřeby | 6 |
| > samostatnost | 42 |
| výtýkané prodloužení činnosti | 1 |
| Sets | 0 |

Kódy z rozhovorů 1

| Code System | 151 |
|-------------------------------|-----|
| individualizace | 0 |
| problémy | 0 |
| jeden učitel na třídu | 1 |
| trend individuality | 2 |
| počet dětí | 3 |
| pod 15 málo | 1 |
| záškodník nad 20 | 1 |
| časově náročné | 2 |
| administrativa | 1 |
| výhody | 0 |
| 15-20 dětí | 2 |
| vyplátí se | 1 |
| výhoda dvou | 2 |
| intrakce | 0 |
| zpětná vazba | 0 |
| konkrétní | 2 |
| pozitivní | 2 |
| Povzbuzení | 3 |
| zpětná vazba u malých - ? | 1 |
| libí/nelíbí | 1 |
| pravidla | 2 |
| kontakt mezi aktéry | 1 |
| učitel | 0 |
| individuální přístup | 3 |
| respekt k potřebám | 1 |
| problém při činnostech | 1 |
| Střídání | 2 |
| Dokončení | 3 |
| Naladění | 6 |
| kreativita | 3 |
| nápadů dětí | 2 |
| nelpíme | 1 |
| individualita | 3 |
| původ - prostředí | 1 |
| vzdělávací obsah | 0 |
| pestrá nabídka | 6 |
| digitální věze | 1 |
| motivace | 0 |
| předměty | 4 |
| tajemství | 1 |
| slovní | 5 |
| zábava | 1 |
| přirozenost | 1 |
| Tok roku | 2 |
| aktuální zájem | 5 |
| problém s motivací | 1 |
| formy výuky | 20 |
| dítě | 0 |
| schopnosti dětí | 1 |
| potřeby | 6 |
| samostatnost | 0 |
| pozorovatel-pomoc | 1 |
| překvapení ze samostatnosti | 1 |
| vyvstane z činnosti | 1 |
| potřeba vedení | 2 |
| Menší - opora | 1 |
| věk | 4 |
| Předškolák - samostatný | 2 |
| konflikty | 4 |
| hranice | 1 |
| umět se bránit | 2 |
| evaluační | 1 |
| činnost | 2 |
| následek - volba | 1 |
| ranní nabídka | 1 |
| obtížnost | 1 |
| Situace | 2 |
| Výtvarka - volba | 2 |
| volba materiálu | 2 |
| samostatnost - oblékání | 2 |
| bezpečnost | 2 |
| základy | 3 |
| základ doma | 2 |
| zvyk | 2 |
| výtýkané prodloužení činnosti | 1 |
| Sets | 0 |

Kódy z rozhovorů 2