

Specifika inkluzivního prostředí ve třídě pohledem učitelů

Martina Komárková

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Martina Komárková
Osobní číslo:	H20843
Studijní program:	M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Specifika inkluzivního prostředí ve třídě pohledem učitelů

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se kvality inkluzivního vzdělávání v prostředí základní školy.
Vypracování teoretické části práce na základě studia literatury týkající se definování klíčových specifik inkluzivního prostředí ve třídě.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovorů s učiteli 1. stupně základních škol.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Bartoňová, M., Bazalová, B., Danhofer, P., Hloušková, L., Klenková, J., Kopečný, P., Lazarová, B., Ošlejšková, H., Pejčochová, J., Pol, M., Řehulka, E., Šlapák, I., Trnková, K., Vrabel, M., & Vítková, M. (2016). *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Masarykova univerzita.
- Ferreira, M. (2022). A theoretical essay about inclusion and the role of teachers in building an inclusive education. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(3), 97–104. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.3.353>
- Sabayleh, O. A., & Sakarneh, M. A. (2023). Effective teaching strategies for students with learning disabilities in inclusive classroom: A comparative study. *Educational Administration: Theory and Practice*, 29(1), 209–220. <https://doi.org/10.17762/kuey.v29i1.542>
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Wolters Kluwer ČR.
- Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Iva Žáková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá specifiky inkluzivního prostředí ve třídě pohledem učitelů 1. stupně základní školy. Cílem této práce je zjistit postoje, zkušenosti a způsoby pedagogické práce učitelů v této oblasti. Teoretická část shrnuje poznatky týkající se inkluzivního vzdělávání a inkluzivního prostředí. Praktická část má kvalitativní výzkumný charakter, v rámci něhož byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru s učiteli 1. stupně základní školy. Získaná data byla analyzována metodou otevřeného kódování a následně interpretována. V závěru praktické části byla diskutována zjištění výzkumu a formulována doporučení pro praxi.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, inkluzivní prostředí ve třídě, učitel na 1. stupni základní školy, heterogenní třída, inkluzivní didaktika, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the specifics of the inclusive environment in primary school classrooms from the perspective of teachers at the first stage of primary education. The aim of this study is to explore the attitudes, experiences, and pedagogical practices of teachers in this area. The theoretical part summarizes the key findings related to inclusive education and inclusive classroom environments. The practical part takes a qualitative research approach, employing semi-structured interviews with primary school teachers. The collected data were analyzed using open coding and subsequently interpreted. The conclusion of the practical part discusses the research findings and presents recommendations for practice.

Keywords: inclusive education, inclusive environment in the classroom, primary school teacher, heterogeneous classroom, inclusive didactics, student with special educational needs

Ráda bych nejprve vyjádřila své upřímné poděkování vedoucí diplomové práce, Mgr. Ivě Žákové, Ph.D., za její odborné vedení a užitečné rady, které mi poskytovala po celou dobu zpracování této práce. Mé poděkování patří také mé rodině a přátelům za jejich neustálou podporu během celého studia. Zvláštní dík patří mému příteli za jeho povzbuzování a víru v mé úspěšné dokončení studia.

Dále bych chtěla poděkovat všem učitelkám, které se ochotně zapojily do výzkumu a umožnily mi získat cenná data pro tuto práci.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ.....	13
1.2 LEGISLATIVNÍ RÁMEC INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	16
1.2.1 Mezinárodní dokumenty	16
1.2.2 Strategické dokumenty	17
2 ÚČASTNÍCI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	19
2.1 ŽÁK.....	19
2.1.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	19
2.2 UČITEL	21
2.3 ASISTENT PEDAGOGA	22
2.3.1 Spolupráce asistenta pedagoga a učitele	23
2.4 RODINA	24
2.5 DALŠÍ ÚČASTNÍCI	25
3 INKLUZIVNÍ PROSTŘEDÍ VE TŘÍDĚ.....	27
3.1 PODPORA INKLUZIVNÍHO PROSTŘEDÍ MEZI ŽÁKY	28
3.2 VÝUKA V HETEROGENNÍ TŘÍDĚ	29
3.2.1 Individualizované a diferencované vyučování	31
3.2.2 Skupinové a kooperativní vyučování	31
3.3 HODNOCENÍ ŽÁKŮ V INKLUZIVNÍM PROSTŘEDÍ	32
3.3.1 Slovní hodnocení.....	34
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	37
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	37
4.2 METODA SBĚRU DAT	37
4.3 PRŮBĚH SBĚRU DAT A CHARAKTERISTIKA PARTICIPANTŮ	38
5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	40
5.1 POZADÍ INKLUZIVNÍHO PROSTŘEDÍ.....	42
5.1.1 Jak to vnímáme	42
5.1.2 Komplikace	43
5.1.3 Co by nám pomohlo	44
5.2 CO SE OSVĚDČILO.....	45
5.2.1 Spolupráce mezi žáky	45

5.2.2	Diferenciace.....	46
5.2.3	Všemožné pomůcky	47
5.3	ZÁLEŽÍ NA NÁS VŠECH	47
5.3.1	Důležitá role učitele.....	48
5.3.2	Asistent jako další osoba ve třídě	48
5.3.3	Klíčová role rodiny	49
5.4	JSME TU VŠICHNI SPOLEČNĚ.....	50
5.4.1	Mluvíme o všem	50
5.4.2	Každý jsme jiný.....	51
5.4.3	Organizovaná podpora	52
5.5	MUSÍME HODNOTIT.....	52
5.5.1	Individualizuji	53
5.5.2	Hodnotím známkami	53
5.5.3	Slovní hodnocení jako doplněk	54
6	ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	56
7	DISKUSE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	60
8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI A LIMITY VÝZKUMU	63
	ZÁVĚR.....	65
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
	SEZNAM TABULEK.....	73
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	74
	SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

Inkluzivní vzdělávání představuje jedno z klíčových témat současného českého školství, které rezonuje nejen mezi odbornou veřejností, ale i mezi učiteli a širší společností. Tato diplomová práce se zabývá inkluzivním prostředím ve třídě a zkoumá, jakým způsobem je inkluzivní vzdělávání realizováno v praxi. Toto prostředí je charakteristické přítomností žáků s různorodými vzdělávacími potřebami, na což musí učitel adekvátně reagovat prostřednictvím vhodných pedagogických strategií a úprav výuky.

Teoretická část práce obsahuje tři hlavní kapitoly. První se zaměřuje na terminologické vymezení inkluzivního vzdělávání a zasazuje jej do širšího kontextu dalších forem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jež jsou u nás již překonány. Tato kapitola se věnuje také legislativním dokumentům, které určují rámec inkluzivního vzdělávání v České republice a ovlivňují současnou realitu ve školním prostředí. Druhá kapitola se věnuje účastníkům inkluzivního vzdělávání na prvním stupni základní školy, a to zejména těm, kteří jsou přímými účastníky inkluzivního prostředí ve třídě. Pozornost je věnována samotným žákům, především těm se speciálními vzdělávacími potřebami, dále učitelům, jejich roli a inkluzivním kompetencím, a také asistentům pedagoga, u nichž je zdůrazněna spolupráce s učitelem. Kapitola se dále zabývá rolí rodiny, školských poradenských zařízení a vedení školy. Poslední kapitola se soustředí na inkluzivní prostředí ve třídě, přičemž popisuje, jakým způsobem mohou učitelé podporovat toto prostředí. Důraz je zde kladen zejména na přizpůsobení výuky individuálním potřebám žáků a realizaci vhodných pedagogických přístupů a metod, které umožňují začlenění všech žáků. Zároveň se kapitola věnuje specifikům hodnocení žáků v inkluzivním prostředí s důrazem na strategie reflektující různorodé schopnosti a potřeby žáků.

Praktická část se zaměřuje především na popsání specifik inkluzivního prostředí pohledem učitelů prvního stupně základní školy a porozumění jejich pohledu a zkušenostem s jeho realizací. Cílem je identifikovat osvědčené způsoby práce, které učitelé v inkluzivním prostředí využívají, zjistit, jakým způsobem podporují začlenění žáků a jaké strategie hodnocení v tomto prostředí uplatňují. Tato diplomová práce se zaměřuje na zkoumání uvedených aspektů prostřednictvím kvalitativního výzkumného šetření s využitím metody polostrukturovaných rozhovorů s učiteli prvního stupně. Získaná data jsou následně analyzována a porovnávána s výsledky jiných výzkumů a s odbornou literaturou. Na základě výsledků výzkumu jsou rovněž formulována doporučení pro pedagogickou praxi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluzivní vzdělávání patří mezi klíčová témata současného českého školství, a to nejen v oblasti výzkumu, ale i v každodenní praxi škol. Zabývají se jím odborníci z různých oborů, především psychologie a speciální pedagogiky, avšak významně rezonuje i mezi širokou veřejností. Přestože jde o významnou problematiku, dosud neexistuje jednotné pojetí, a to ani z hlediska koncepce, ani terminologie. Různorodost přístupů a interpretací proto představuje běžnou součást diskusí o inkluzi, a to nejen mezi odborníky, ale i mezi učiteli.

V této kapitole proto nejprve vymezíme klíčové pojmy, které tvoří teoretický rámec inkluzivního vzdělávání. Následně se zaměříme na legislativní dokumenty, které hrají zásadní roli v porozumění inkluzi a jejímu postavení v českém vzdělávacím systému, kde významně ovlivňují školní prostředí.

1.1 Terminologické vymezení

Inkluzivní vzdělávání představuje v současnosti nejvýznamnější trend, který ovlivňuje veškeré oblasti vzdělávání a významně formuje edukační realitu. Pro pochopení příčin vzniku tohoto trendu považujeme za důležité zmínit i další přístupy k edukaci žáků s postižením či jiným znevýhodněním, které však byly v důsledku změn politicko-spoločenského systému u nás překonány a vyústily ve snahu o inkluzivní edukaci (Slowík, 2022).

Exkluze je jedním z přístupů, který je v sociologii definován jako trvalé vyloučení osob nebo celých skupin ze společnosti proti jejich vůli (Anderliková, 2014). V oblasti vzdělávání se tento přístup projevuje vyloučením znevýhodněných jedinců z edukačního procesu (Lechta, 2016). Dalším přístupem je segregace, která vychází z předpokladu, že kvalitní vzdělávání probíhá nejefektivněji v co nejvíce homogenních skupinách. Žáci jsou tak rozděleni do jednotlivých skupin a stejně tak jsou rozděleny školy na klasické a speciální (Potměšil et al., 2018). Jak uvádí Zilcher a Svoboda (2019), segregace v českém školství převažovala před nástupem integrativních trendů. Tehdy však byla chápána jako způsob, jak zlepšit vzdělávací výsledky díky homogennímu složení tříd, a nebyla vnímána v negativním smyslu jako vyloučení či oddělení žáků s postižením od žáků intaktních, jak je tomu dnes.

V odborné literatuře se v souvislosti s inkluzí setkáváme také s přístupem v duchu integrace. Tannenbergerová (2016) upozorňuje, že tyto termíny jsou často nesprávně interpretovány, zaměňovány nebo chybně považovány za identické. A právě nepochopení

odlišnostem mezi těmito koncepty může podle Zilchera a Svobody (2019) vést k negativnímu postoji vůči inkluzi. Proto považujeme za nezbytné tyto pojmy v naší práci odlišit. Podle Slowíka (2022) integrace představuje snahu zařadit do společnosti ty jedince, kteří byli původně z různých důvodů sociálně vyčleněni, a to i v případech, kdy k vyčlenění došlo původně s dobrým úmyslem. Na rozdíl od inkluze, která se soustředí na proměnu postojů a hodnot společnosti, integrace klade důraz na úpravu životních podmínek a sociálního prostředí. Cílem je, aby většina osob se speciálními potřebami měla možnost, za předpokladu dostatečné snahy, zapojení do běžných společenských aktivit s co nejmenšími omezeními. Podpora v rámci integrace je proto soustředěna primárně na snižování dopadů a kompenzaci individuálních omezení těchto jedinců. Lechta (2016) uvádí, že při integraci dochází sice k existenci různých podskupin, ale zároveň mají jedinci se znevýhodněním příležitost navštěvovat klasické školy. Jedná se o dvojí systém, ve kterém současně probíhá jak integrativní, tak segregovaná výuka. Pokud integrace neprobíhá úspěšně, tak má žák možnost vrátit se do specializovaného zařízení. Zde vidíme podle Tannenbergové (2016) zásadní rozdíl mezi integrací a inkluzí. V rámci inkluzivního směřování totiž není možné, aby zároveň existovaly dva souběžné proudy, neboť mezi nimi v inkluzivním pojetí není žádná hranice. Také Anderlikové (2014) zdůrazňuje, že integrace vychází z předpokladu existence dvou skupin: „normální“ a „té druhé“. Většinová, tzv. normální skupina, určuje standardy pro běžný život, zatímco menšinová skupina si v nich nachází své místo. I přes vstřícnost většiny však nikdy nedojde k celkovému začlenění menšiny. Trend integrace se v rozvinutých zemích prosazoval zhruba do osmdesátých let 20. století. Vzhledem ke zpoždění v rozvoji vzdělávací praxe v České republice ovlivňuje tento přístup stále i současné debaty o nejvhodnějších způsobech vzdělávání znevýhodněných dětí (Lechta, 2016). V dnešní demokraticky orientované společnosti by však vzdělávání mělo vycházet ze spravedlivého uspořádání, které staví právě na principu inkluze (Tannenbergová, 2016).

Pro prosazování inkluze byl zlomovým momentem rok 1994, kdy byla vydána Salamanská deklarace, která zdůraznila nutnost vytváření inkluzivních škol otevřených pro všechny žáky bez ohledu na různé specifické vzdělávací potřeby, respektujících jejich různorodost a odpovídajících jejich osobitým potřebám. Dokument zároveň definoval klíčové zákonitosti inkluzivního vzdělávání a přehodnotil vzdělávací přístupy v duchu myšlenky „škola pro všechny“ (UNESCO, 1994). V souvislosti s rozvojem inkluzivních trendů se přestala používat dřívější označení, jako například žák se znevýhodněním,

narušením či postižením, které zdůrazňovaly určité negativní charakteristiky žáků. Školská legislativa začala místo toho používat mnohem obecnější a neutrálnější označení „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Slowík, 2022). V dalším textu budeme používat zkrácené označení žáci se SVP.

I když se o inkluzi hovoří zejména v souvislosti se vzděláváním, je nutné zdůraznit, že se promítá do nastavení celé společnosti, ve které je každý jedinec ve své jedinečnosti přijímán a má příležitost se do ní plně zapojit (Anderlikova, 2014). Pro účely této práce na ni budeme nahlížet především z hlediska přístupu ke vzdělávání. Neexistuje však jednotná definice tohoto pojmu, naopak Zilcher a Svoboda (2019) uvádějí, že se značně liší. Podle Uzlové (2010) jej můžeme definovat jako snahu zajistit každému dítěti kvalitní vzdělávání na co nejvyšší úrovni, a to bez ohledu na nadání, schopnosti či případné znevýhodnění. Klíčovým prvkem je rovněž zajištění dostupnosti vzdělání pro všechny, přičemž prioritou zůstává vzdělávání v rámci běžných škol. Tento koncept však musí být v souladu s platnými mezinárodními a národními dokumenty, které se této problematice týkají. UNESCO (1994) představuje inkluzi ve vzdělávání jako pedagogický přístup, který usiluje o zohlednění rozmanitosti žáků a přijímání jejich odlišností jako příležitosti k obohacení vzdělávacího procesu. Deklarace zdůrazňuje, že žáci by měli být vzděláváni společně v rámci běžných škol bez ohledu na jejich původ, socioekonomickou situaci či zdravotní stav. Zároveň upozorňuje na to, že oddělené vzdělávací systémy, například speciální školy nebo školy pro nadané, mohou oslabovat sociální začlenění a omezovat zapojení žáků do společnosti. Podle Ferreiry (2022) je inkluzivní vzdělávání přístupem, který se snaží reagovat na rozmanitost prostřednictvím kvalitního vzdělávání pro každého žáka, s cílem upevnit ideál inkluze. To předpokládá plánování zdrojů školy a zapojení všech aktérů vzdělávacího procesu. Definice zároveň zdůrazňuje i význam spolupráce učitelů mezi sebou, ale i dalšími odborníky, při níž sdílejí výzvy i zkušenosti. Slowík (2022, s. 95-96) dodává, že inkluzivní vzdělávání „*počítá s přirozenou heterogenitou žáků v běžných školách a s přizpůsobováním školy podle potřeb žáků, a nikoliv žáků podle potřeb školy.*“ Tento přístup zdůrazňuje nutnost přizpůsobit vzdělávací prostředí tak, aby reflektovalo různé potřeby a schopnosti žáků nikoliv přizpůsobení žáků potřebám školy. Jak však upozorňuje Navrátilová (2023), realizace není v praxi vždy jednoduchá, zejména kvůli vysokému počtu žáků ve třídách. Z tohoto důvodu konstatuje, že se jedná o určitý ideál, ke kterému se inkluzivní vzdělávání snaží směřovat. Zilcher a Svoboda (2019) přistupují k inkluzivnímu vzdělávání z různých perspektiv. Z didaktického pohledu jej vnímají jako nejvyšší stupeň přizpůsobení výuky individuálním

potřebám žáků. Kulturně je spojováno s otevřeným a spolupracujícím školním prostředím a v kontextu školní politiky se pojí s principy rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny, bez ohledu na jejich specifika. Autoři zároveň upozorňují, že není zaměřeno výhradně na jedince se SVP, ale na široké spektrum žáků s jejich rozmanitými potřebami.

Ačkoliv inkluzivní vzdělávání definují různí autoři různými způsoby, jeho klíčové principy zůstávají shodné. Každá z definic totiž zdůrazňuje společné vzdělávání žáků v rámci škol hlavního vzdělávacího proudu, bez ohledu na jejich specifické potřeby. Můžeme jej tedy chápat jako komplexní přístup, jehož cílem je vybudování spravedlivého vzdělávacího systému, který přispívá k rovným příležitostem a zároveň respektuje individuální potřeby každého žáka.

1.2 Legislativní rámec inkluzivního vzdělávání

Přístup k žákům se SVP a inkluzivnímu vzdělávání se neustále vyvíjí. Tento proces je pevně zakotven v příslušných legislativních dokumentech, které vymezují rámec pro jeho implementaci a další rozvoj. Právo na vzdělávání je u nás zaručeno článkem č. 33 Listiny základních práv a svobod, který je nedílnou součástí ústavního pořádku (Ústavní zákon č. 2/1993). Nejdůležitějším právním předpisem upravujícím oblast vzdělávání v našem prostředí je Školský zákon č. 561/2004 Sb., který stanovuje, že vzdělávání musí být založeno na principu rovnosti, který odmítá jakoukoliv diskriminaci a zároveň reflektuje individuální vzdělávací potřeby žáků a klade důraz na respekt a úctu. Paragraf 16 uvedeného zákona vymezuje vzdělávání žáků se SVP, včetně nadaných žáků, a definuje úroveň podpory potřebnou pro jejich optimální rozvoj v rámci vzdělávacího procesu (Zákon č. 561/2004).

Vzdělávání žáků se SVP upravují i další právní předpisy, například vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška byla významným milníkem v rozvoji inkluze v České republice, jelikož podpořila začleňování žáků se SVP do běžných škol a tím rozšířila jejich možnosti přístupu ke vzdělávání (Vyhláška č. 27/2016). Další důležitou právní normou je vyhláška č. 72/2005 Sb., která upravuje poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (Vyhláška č. 72/2005).

1.2.1 Mezinárodní dokumenty

Mezinárodní dokumenty mají zásadní význam pro formování legislativy a politiky inkluzivního vzdělávání. Jak jsme již zmínili, jedním z nejvýznamnějších milníků v oblasti

inkluzivního směřování ve vzdělávání byla Deklarace ze Salamanky. Ta prosazovala vzdělávání pro všechny s nutností, co nejdříve zpřístupnit vzdělávání jedincům se SVP v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Součástí deklarace byl i akční rámec, který poskytl konkrétní návod, jak prakticky realizovat cíle, jež byly v deklaraci stanoveny. Vyzvala také vlády, aby implementovaly zásady inkluzivního vzdělávání prostřednictvím příslušných legislativních opatření, přičemž výjimky měly být povoleny pouze v odůvodněných případech (UNESCO, 1994).

Dalším důležitým krokem k podpoře inkluzivního směřování v České republice byla ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením v roce 2009 (Lechta, 2016). Pro nás je klíčový článek 24, který se zaměřuje na vzdělávání. Tento článek konstatuje, že státy, které se zavázaly k této úmluvě, uznávají právo osob se zdravotním postižením na vzdělání, a to bez znevýhodňování a v duchu rovnosti příležitostí. Státy se také zavazují k zajištění inkluzivního vzdělávacího systému na všech úrovních vzdělávací soustavy (OSN, 2006).

1.2.2 Strategické dokumenty

V uplynulém desetiletí zařadilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy inkluzivní vzdělávání mezi své hlavní priority, což dokládají i strategické dokumenty, které mají zásadní význam pro inkluzivní směřování (Odstrčilová et al., 2019). Mezi aktuální u nás patří: Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2023-2027 a Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025 (MŠMT, 2020; MŠMT, 2023; Úřad vlády ČR, 2020).

Za stěžejní je v současné době považována Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, která vychází z nutnosti modernizace vzdělávání ve 21. století a nezbytnosti reagovat na současné problémy a výzvy ve vzdělávání. Tento dokument definuje dva hlavní strategické cíle. První cíl zdůrazňuje, že je nutné orientovat vzdělávání na rozvoj kompetencí nezbytných pro aktivní účast v občanském, pracovním a osobním životě. Podle druhého cíle je nezbytné omezit nerovnosti v dostupnosti kvalitního vzdělávání a podpořit maximální rozvinutí možností žáků, což je zřejmé také z důrazu na individualizaci vzdělávání, kterou dokument zdůrazňuje. Strategie rovněž předkládá i konkrétní opatření směřující k dosažení vymezených cílů (MŠMT, 2020). MŠMT (2023) k ní vydalo rovněž i Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2023-2027, který slouží jako implementační dokument. Tento materiál konkretizuje opatření

směřující k dosažení cílů stanovených ve strategii. Součástí jsou také specifická opatření zaměřená na inkluzi, včetně podpory škol a učitelů při zavádění inkluzivních přístupů do každodenní praxe. Jako poslední zmiňujeme Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021–2025, který vytyčuje směr státní politiky u nás v oblasti inkluze těchto jedinců. Jeho hlavním cílem je cílená podpora jejich začlenění do běžného života, například prostřednictvím zajištění neomezuujícího prostředí, jež jim umožní samostatnější život bez nadměrné závislosti na pomoci ostatních (Úřad vlády České republiky, 2020).

2 ÚČASTNÍCI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

V této kapitole se zaměříme na jednotlivé účastníky inkluzivního vzdělávání. Ačkoli je budeme popisovat v samostatných podkapitolách, považujeme za zásadní zdůraznit, že inkluzivní vzdělávání je především založeno na spolupráci a týmovém přístupu všech zúčastněných. Bez vzájemné spolupráce a kvalitní komunikace mezi účastníky by nebylo možné dosáhnout cílů inkluzivního vzdělávání (Svozil & Foist, 2016).

2.1 Žák

Jedním z klíčových účastníků inkluzivního vzdělávání jsou bezesporu žáci. Přestože si v souvislosti s inkluzí nejčastěji jako první představíme žáky se SVP, je důležité nezapomínat, že inkluzivní vzdělávání pracuje s různorodostí a zaměřuje se také na žáky intaktní, tedy ty, kteří nemají žádná podpůrná opatření. Základním principem inkluze je uznání skutečnosti, že všichni žáci mají různé potřeby, ať už se jedná o styl učení, zkušenosti, záliby nebo jiné aspekty. Cílem inkluzivního vzdělávání je zajistit, aby měl každý žák přístup ke kvalitnímu vzdělávání (Uzlová, 2010).

2.1.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

„Speciální vzdělávací potřeby“ jsou v české legislativě používány od roku 2004, v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Podle tohoto zákona je žák se SVP osobou, která pro dosažení vzdělávacích cílů nebo pro rovný přístup ke svým právům potřebuje podporu ve formě podpůrných opatření (Zákon č. 561/2004).

Podle tohoto zákona můžeme žáky se SVP rozdělit na žáky se:

- zdravotním postižením (zrakovým, mentálním, sluchovým, tělesným nebo kombinovaným, poruchy řeči, autismus či vývojové poruchy chování a učení – dysgrafie, dyslexie aj.)
- zdravotním znevýhodněním (dlouhodobá nemoc, zdravotní oslabení či lehčí zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení či chování, ke kterým je nutné přihlédnout při vzdělávání)
- sociální znevýhodněním (ústavní či ochranná výchova, nevyhovující rodinné prostředí, cizojazyčnost apod.) (Hájková & Strnadová, 2010)

Nesmíme však zapomenout ani na žáky nadané a mimořádně nadané, kteří podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění účinném od 1. ledna 2021 reprezentují samostatnou skupinu. Aby však byli klasifikováni za žáky se SVP, musí mít kromě nadání i další speciální vzdělávací potřeby (Vyhláška č. 27/2016).

Jak jsme již uvedli, žáci se SVP k dosažení vzdělávacích cílů potřebují podpůrná opatření. Podle zákona č. 561/2004 Sb. jsou podpůrná opatření definována jako nutné úpravy v oblasti vzdělávání, které zohledňují různé faktory, jako je zdravotní stav žáka, jeho kulturní prostředí či jiné životní podmínky. Podpůrná opatření pro osoby se SVP jsou poskytována bezplatně prostřednictvím školy a školských zařízení. Ženatová (2018) dodává, že podpůrná opatření umožňují úpravy průběhu vzdělávání a kompenzaci okolností ovlivněných různými obtížemi, kterými žáci disponují. Podle Michalíka et al. (2015) znamenají zásadní krok ke zlepšení našeho školství a otevírají nové příležitosti v edukaci žáků se SVP. Lechta (2016) doplňuje, že mezi konkrétní podpůrná opatření patří využívání speciálních učebnic a učebních materiálů, kompenzačních pomůcek, stejně jako zavedení individuálních vzdělávacích plánů. K efektivní podpoře žáků může přispět také přítomnost asistenta pedagoga nebo jiného pedagogického pracovníka. Významná je rovněž úprava organizace výuky, výukových metod, způsobu hodnocení a samotnému obsahu vzdělávání, případně i zařazení předmětu speciálněpedagogické péče.

Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti úrovní podle míry potřebné podpory. Nejnižší, první stupeň je identifikován jako jediný přímo učiteli na základě jejich vlastní diagnostiky. Jeho cílem je prevence školní neúspěšnosti, například prostřednictvím individuálního přístupu, drobných úprav výuky, metod a forem. Vyšší úrovně podpory, identifikované školským poradenským zařízením, jsou určeny pro žáky se závažnějšími obtížemi a zahrnují individuální vzdělávací plán, personální podporu a případně úpravu očekávaných výstupů, ale i úpravy výuky a metod jako u prvního stupně (Michalík et al., 2015). Ženatová (2018) dodává, že podpůrná opatření musejí být cíleně přizpůsobena konkrétnímu jednotlivci, protože stejně jako každý člověk je jedinečný, tak i žáci se stejnou diagnózou nemají stejné potřeby a mohou tak potřebovat odlišné formy podpory.

Jedním z podpůrných opatření je individuální vzdělávací plán (IVP), který je detailním dokumentem vypracovaným odborníky s cílem zajistit žákovi odpovídající podporu (Hájková & Strnadová, 2010). Podmínky pro jeho vypracování upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb. (§ 18) a vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Podle kterých za vytvoření a schválení IVP zodpovídá ředitel školy, a to u žáků se SVP, mimořádným

nadáním nebo z jiných podstatných důvodů (Bartoňová et al., 2016). Požádat o něj musí zákonný zástupce žáka, přičemž je nutné doložit doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ). Škola poté IVP sestavuje na základě tohoto doporučení, školního vzdělávacího programu a případně dalších podkladů. Klíčová je přitom spolupráce učitele, rodičů a samotného žáka. Jakmile je schválen, stává se závazným dokumentem. Zároveň je však možné ho v průběhu roku upravovat a přizpůsobovat podle konkrétních potřeb žáka (Kendlíková & Vosmik, 2013).

Podle Bartoňové et al. (2016) musí IVP zahrnovat informace o rozsahu, obsahu, způsobu a průběhu speciálněpedagogické nebo psychologické podpory. Součástí jsou rovněž vzdělávací cíle konkrétního žáka, posouzení potřeby asistenta pedagoga, přehled rehabilitačních, kompenzačních a výukových pomůcek, případně i doporučení na snížení počtu žáků ve třídě. Kromě těchto obecnějších údajů by IVP měl rovněž specifikovat úpravy prostředí, režimu dne a individuálních metod využívaných v edukační intervenci.

2.2 Učitel

Během posledních dvaceti let došlo k výraznému nárůstu počtu žáků se SVP, kteří jsou vzděláváni na běžných školách. Tato změna směrem k inkluzivnímu vzdělávání vyžaduje zahrnující přístup ke všem žákům, které učitelé učí. Na prvním stupni základní školy je tento přístup často přirozený, i když na něj učitelé nebyli speciálně připravováni (Havel, 2014). Tato skutečnost však vyžaduje nejen nové vnímání žáka jako jedinečné osobnosti s vlastní identitou, jedinečnými schopnostmi, dovednostmi a právy, ale také zásadní proměnu role učitele. V rámci inkluzivního přístupu pedagog již nefunguje primárně jako autorita, která žáky vede a hodnotí. Místo toho se stává facilitátorem učení, který buduje se žáky partnerský vztah založený na společném rozhovoru a diskusi (Hájková & Strnadová, 2010).

Hlavní úlohou učitele je primárně smysluplně plánovat, realizovat a zhodnotit vzdělávací proces, kterého se účastní. Tyto činnosti se však stávají obtížnějšími, pokud jeden nebo více žáků (což je dnes častější) vyžadují úpravu podmínek vzdělávání, přizpůsobení výukových metod a postupů, použití specifických pomůcek, intervencí či odlišný způsob hodnocení (Michalík et al., 2015). Bartoňová et al. (2016) zdůrazňují, že všichni učitelé vzdělávající žáky se SVP musí mít náležitou kvalifikaci, znalosti, dovednosti a osobnostní předpoklady. Pouze nadšení pro pomoc žákům se SVP určitě nestačí. Podle mnohých odborníků však trend inkluzivního vzdělávání zastihl většinu učitelů nepřipravených, a to jak po stránce osobnostní, tak znalostní (Šmelová et al., 2017). Efektivní inkluzivní

vzdělávání však nemůže být funkční, pokud nebudou pedagogové i ostatní pedagogičtí pracovníci dostatečně připravení a vybaveni nezbytnými znalostmi, zásadními kompetencemi a postoji nutnými pro uskutečnění tohoto typu vzdělávání. Ukazuje se totiž, že pedagogové při práci s žáky se SVP potřebují alespoň základní znalosti ze speciální pedagogiky (Slowík, 2022).

Kompetence, jak je definují Bartoňová a Vítková (2018), zahrnují poznatky, dovednosti a postoje nutné k charakterizování určitých potřeb, které je nutné zvládnout. Ve vzdělávacím kontextu se tyto kompetence zaměřují na pedagogické a didaktické chování pedagoga. V rámci této práce se zaměříme především na inkluzivní kompetence učitelů. Podle Havla (2014) je nejdůležitější, aby učitel plně akceptoval myšlenku inkluzivního vzdělávání a měl nezbytné profesní a osobnostní předpoklady. Důležité je rovněž, aby projevoval aktivní zájem o žáky a dobře znal jejich individuální potřeby. Bartoňová et al. (2016) zdůrazňují, že by pedagogové měli disponovat didaktickými kompetencemi zaměřenými na individualizaci výuky, stejně jako znalostmi z vývojové a pedagogické psychologie a základy speciální pedagogiky.

Pro přehlednost všech zásadních inkluzivních kompetencí učitelů můžeme vycházet z rozdělení uvedeného Zufijou v publikaci Zilchera a Svobody (2019), kde jsou kompetence rozděleny do tří hlavních oblastí. Vědomostní kompetence zahrnují odborné znalosti v této oblasti a schopnost tyto poznatky uplatňovat v praxi. Motivačně-orientační kompetence odrážejí postoj k inkluzivnímu vzdělávání, který by měl být pozitivní, a zahrnují vhodné osobnostní vlastnosti. Provozní kompetence se pak týkají organizačních schopností, komunikace a tvorby podnětného a bezpečného prostředí pro všechny žáky.

2.3 Asistent pedagoga

S rostoucím počtem žáků se SVP v běžných třídách se každoročně zvyšuje i počet asistentů pedagoga (dále jen AP). Tito pracovníci představují podle školského zákona jedno z podpůrných opatření, přičemž jejich výjimečnost spočívá v personálním charakteru. To znamená, že kvalita jejich podpory nezávisí pouze na systémovém nastavení, ale také na odbornosti a připravenosti jednotlivců, kteří tuto profesi vykonávají (Růžička et al., 2019). Aby mohla být tato pozice ve třídě zřízena, musí ji vyžadovat alespoň jeden žák se SVP. Z formálního hlediska je nezbytné rozhodnutí ředitele školy, doporučení školského poradenského zařízení a žádost zákonných zástupců žáka (Michalík et al., 2015).

Navzdory rostoucí poptávce po AP a jejich nepochybné důležitosti ve školním prostředí je jejich práce často podhodnocována. Ačkoli jsou podle zákona č. 563/2004 Sb. zařazeni mezi pedagogické pracovníky a měli by být plnohodnotnými členy pedagogického sboru, realita tomu ne vždy odpovídá. V některých případech mohou být dokonce vyčleňováni z pedagogického kolektivu, což může mít souvislost s absencí pedagogického vzdělání či zkušeností. To však samo o sobě neurčuje jejich kvalitu (Čadilová & Žampachová, 2021). Vedle zákonných požadavků je kladen důraz také na osobnostní předpoklady, které však nejsou legislativně dané (Růžička et al., 2019). Podle Kendíkové (2017a) mohou být tyto předpoklady dokonce podstatnější než samotná kvalifikace, kterou lze kdykoliv doplnit. Nejvýznamnějším faktorem je pozitivní vztah k žákům, obzvlášť k těm se SVP, a absence jakýchkoliv předsudků. Stěžejními vlastnostmi jsou empatie, spolehlivost a trpělivost, které by měly charakterizovat vztah AP k žákům, zákonným zástupcům i celému školnímu kolektivu. Nezbytné jsou i komunikativní dovednosti, schopnost spolupráce se všemi účastníky inkluzivního vzdělávání a ochota přijímat a realizovat pokyny od učitele a poradenských pracovníků. Při řešení problémových situací, které mohou nastat, hraje důležitou roli i schopnost samostatného rozhodování.

Pracovní náplň asistenta pedagoga je stanovena § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Podle této vyhlášky AP pomáhá učiteli při edukaci žáků se SVP v mezích stanovených podpůrnými opatřeními. Také se podílí na organizaci a realizaci výuky a pomáhá rozvíjet samostatnost žáků i schopnost aktivně se zapojovat do dění ve školním prostředí. Konkrétní podoba pracovní náplně se však odvíjí od jeho odborné kvalifikace (Vyhláška č. 27/2016).

V minulosti byla významným problémem otázka role AP, tedy zda má pracovat pouze s žákem s priznaným podpůrným opatřením, nebo zda se má věnovat i ostatním žákům ve třídě. Tuto problematiku však vyřešila vyhláška č. 27/2016 Sb., která ve druhém odstavci uvádí, že AP pracuje na základě potřeb všech žáků ve třídě, a to v souladu s pokyny jiného pedagogického pracovníka (Kendlíková, 2017a).

2.3.1 Spolupráce asistenta pedagoga a učitele

Učitelé jsou specialisté na vzdělávání, kteří ve třídě odpovídají za zajištění a garanci edukačního procesu. Spolu s AP tvoří optimální podmínky pro vzdělávání všech žáků, včetně těch se SVP. Pro učitele by měl být AP rovnocenným spolupracovníkem, nikoli podřízenou osobou. Jako další pedagogický pracovník může nabídnout odlišný pohled na

situace ve třídě i mimo vyučování. Na tom, zda bude vzdělávací proces úspěšný, se tak podílí jak AP, tak učitel (Morávková-Vejrochová et al., 2015).

Podmínky spolupráce mezi AP a učiteli jsou do značné míry ovlivněny úrovní vzdělávacího stupně. Na prvním stupni základní školy je velkou výhodou, že AP nejčastěji spolupracuje a komunikuje pouze s jedním učitelem, což umožňuje hlubší vzájemné poznání a efektivnější spolupráci (Horáčková, 2015). Může však nastat situace, že si vzájemně tzv. nesednou, což bývá rychle rozpoznatelné. V takovém případě je nutné situaci okamžitě řešit a v případě, že nedojde ke zlepšení, může být nutné přistoupit k personální změně (Kendíková, 2017a). Horáčková (2015) zdůrazňuje, že pro efektivní spolupráci a komunikaci mezi AP a učitelem je nutné stanovit si jasná pravidla, způsob plánování výuky a související činnosti již na počátku jejich spolupráce. Dále uvádí, že vhodným opatřením je také účast učitele na výběrovém řízení na pozici AP, což může pomoci předejít případným problémům v oblasti mezilidských vztahů, protože právě vztah mezi oběma je klíčový pro úspěšnost vzdělávacího procesu. S tím souhlasí i Hájková (2018), která dodává, že klíčovou roli ve vzájemném vztahu hraje učitel, jenž může asistenta brát buď jako svého kolegu, anebo pouze jako osobu plnící jeho požadavky. Pro kvalitní spolupráci je podle Němce et al. (2016) zásadní, aby učitel oceňoval přítomnost a pomoc AP ve třídě. Zároveň je důležité, aby měli oba vstřícný postoj k inkluzivnímu vzdělávání a považovali začleňování žáků se SVP do běžných škol za smysluplné a žádoucí. Oba by si také měli být vědomi svých rolí a kompetencí, přičemž AP respektuje pokyny učitele, který si je vědom své zodpovědnosti za edukaci žáka se SVP a tuto odpovědnost nepřenáší na AP. Nedílnou součástí spolupráce je také stanovený čas na konzultace a společnou přípravu.

Nicméně, spolupráce s sebou nese i určitá rizika. Zejména učitelé mohou negativně vnímat přítomnost další osoby ve třídě, což znovu zdůrazňuje nutnost jasného vymezení kompetencí obou aktérů již na počátku spolupráce. Tím se předejde situacím, kdy by učitel mohl asistenta chápat jako ohrožení své profesní role (Morávková-Vejrochová et al., 2015). Spolupráce mezi AP a učitelem není vždy jednoduchá a do značné míry závisí na přístupu obou stran. Pro její efektivitu je klíčová ochota a aktivní zapojení, přičemž cílem by mělo být co nejlepší vzdělávací prostředí pro všechny žáky (Němec et al., 2016).

2.4 Rodina

Česká legislativa zaručuje každému rodiči právo svobodně vybrat školu pro své dítě. Problémem, který se však v praxi často objevuje, je, že ne všechny školy jsou dostatečně

připraveny přijmout žáka s určitým typem SVP (Šmelová et al., 2017). Proto se názory rodičů na vzdělávací prostředí pro jejich děti se SVP značně liší. V dnešní době se však v českém školním prostředí na běžných školách vzdělává značný počet žáků se SVP.

Pro zajištění kvalitního vzdělávání je nezbytná úzká spolupráce těchto škol s rodiči či zákonnými zástupci. Ze zkušeností z praxe vyplývá, že úspěšná spolupráce je založena na efektivní komunikaci a dostatečné informovanosti rodičů. V této oblasti však stále přetrvávají nedostatky, a to z toho důvodu, že rodiče mají často nekompletní, chybné nebo dokonce žádné informace o možnostech vzdělávání svých dětí (Kendlíková & Vosmik, 2013). Je však důležité nahlížet na tuto problematiku z více úhlů pohledu. Někteří odborníci poukazují na situace, kdy rodiče neprojevují ochotu ke spolupráci nebo k pravidelné práci s dítětem v souladu s pokyny odborníků. To ukazuje, že úspěšnost inkluzivního vzdělávání vždy závisí na konkrétních osobách, ať už na učitelích, nebo na rodičích a jejich přístupu k dítěti. Právě proto se v poslední době stále více prosazuje model spolupráce mezi školou a rodinou žáka, založený na partnerství. Klíčovým prvkem je zahrnutí rodiny do diagnostických a intervenčních procesů, stejně jako do celkového vzdělávacího procesu. Model vychází z předpokladu, že rodiče mají o svých dětech cenné znalosti v různých oblastech, které jsou neocenitelné při plánování vhodného přístupu k žákovi (Hájková & Strnadová, 2010).

2.5 Další účastníci

Efektivní fungování inkluzivního vzdělávání do značné míry závisí také na vedení školy, které hraje klíčovou roli při prosazování inkluzivních principů. Významná míra autonomie, kterou naše školy disponují, poskytuje nejenom široké spektrum příležitostí, ale zároveň klade obrovskou odpovědnost zejména na ředitele škol. V kontextu inkluzivního vzdělávání by měl ředitel sehrávat klíčovou roli jako nositel myšlenky inkluze a aktivně prosazovat její principy (Svozil & Foist, 2016). Při budování proinkluzivní kultury školy však někteří ředitelé čelí určitým výzvám. Poukazují na nepřipravenost žáků, a dokonce i rodičů přijmout žáky se SVP v běžné výuce. Výzvou pro školy je proto nejen samotné začlenění těchto žáků, ale také vedení ostatních žáků a rodičů k inkluzivnímu přístupu (Bartoňová et al., 2016). To však není otázkou týdnů, ale jedná se o proces, který trvá roky. Ředitel proto musí důkladně analyzovat prostředí školy a vypracovat srozumitelnou a cílenou strategii (Svozil & Foist, 2016). Nezbytné je rovněž, aby měl náležitou podporu pracovníků školy, kteří mu pomohou přetvořit školní kulturu směrem k inkluzi. Klíčové je v tomto směru vytvoření týmu

odborníků v rámci školního poradenského pracoviště, které musí mít stanovené své kompetence a odpovědnosti (Michalík et al., 2015).

V inkluzivním vzdělávání je podle Lechty (2016) klíčová také podpora pedagogicko-psychologických poradenských služeb, které pomáhají nejen žákům a jejich zákonným zástupcům, ale rovněž podporují pedagogy. Jejich cílem je zlepšení kvality vzdělávání a poskytnutí podpory pro efektivní rozvoj všech žáků. Kromě toho se podílejí na řešení problémů souvisejících se školními povinnostmi, výchovou a prevencí či řešením rizikového chování. Tuto podporu u nás zajišťují školská poradenská zařízení a školní poradenská pracoviště.

První zmíněné zahrnují pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra, která na základě svých šetření vydávají zprávy a doporučení. Tato doporučení obsahují výsledky vyšetření spolu s konkrétními podpůrnými opatřeními, odpovídajícími specifickým potřebám a možnostem daného žáka (Bartoňová & Vítková, 2019). Na druhé straně školní poradenská pracoviště nabízejí poradenské služby přímo ve školním prostředí. Klíčovou součástí jejich personálního obsazení je výchovný poradce, který má důležitou roli v procesu koordinace aktivit spojených se vzděláváním žáků se SVP. Další důležitou osobou je metodik prevence, který se soustředí zejména na prevenci sociálně nežádoucích jevů. V současnosti se však tato pracoviště často rozrůstají i o další odborníky, jako jsou školní psycholog, speciální pedagog či logoped (Kendíková, 2017a).

3 INKLUZIVNÍ PROSTŘEDÍ VE TŘÍDĚ

Tradiční pojetí výuky vycházelo z principu homogenity, který předpokládal seskupování žáků podle stejného věku, nadání, inteligence, vývojové úrovně a vůle. Taková organizace výuky byla vnímána jako nejefektivnější způsob dosažení výchovně-vzdělávacích cílů stanovených ve společném kurikulu (Pivarč, 2020). Naopak v inkluzivním prostředí jsou třídy vnímány jako heterogenní skupiny, ve kterých žáci potřebují různé formy podpory. Rozdíly mezi žáky mohou být patrné v úrovni jejich vývoje, výchozí pozici v procesu učení, ale také v jazyce a dalších individuálních dispozicích (Hájková & Strnadová, 2010). Každá třída je tak ze své podstaty heterogenní, neboť představuje různorodé prostředí se specifickým složením a jedinečnou atmosférou. Neexistuje tedy třída, která by byla zcela identická, a to ani v případě, že v ní nejsou zařazeni žáci se SVP (Ženatová, 2018).

Na přirozenou heterogenitu žáků by měly reagovat i základní školy, jejichž cílem by mělo být vytvoření školního prostředí zajišťujícího rovné podmínky pro dosažení požadovaného stupně vzdělání a zároveň podporujícího individuální rozvoj žáků (Havel, 2014). Školní prostředí lze chápat jako atmosféru či klima školy, které je utvářeno různými činiteli. Z materiálního hlediska sem patří například prostorové uspořádání třídy, dostupnost pomůcek či vybavení učeben. Sociální prostředí zahrnuje mezilidské vztahy mezi žáky, pedagogy i dalšími pracovníky školy. Důležitou roli hrají také motivace žáků, soudržnost třídního kolektivu a další aspekty, které na sebe vzájemně působí a dohromady utvářejí školní prostředí (Kolář et al., 2012).

Rovněž inkluzivní prostředí, stěžejní pro naši práci, je výsledkem působení celé řady činitelů, stejně jako prostředí školní. Obecně je inkluzivní prostředí chápáno jako takové prostředí, které aplikuje principy inkluzivního vzdělávání. Websterová (2014) jej charakterizuje jako prostředí, které respektuje rozmanitost a zároveň vytváří vřelou a přívětivou atmosféru pro všechny žáky. Podle ní je vytvoření takového prostředí procesem, který může trvat i několik měsíců, neboť učitel musí zajistit, aby se všichni žáci cítili bezpečně a mohli naplno rozvíjet svůj potenciál. Finch (2024) navrhuje sedm klíčových kroků podporujících dosažení inkluzivního prostředí. Patří mezi ně důkladná znalost žáků a jejich individuálních potřeb, pochopení různých učebních stylů žáků, využívání různorodých materiálů a aktivit, podpora spolupráce mezi žáky, podpora pozitivního vzdělávacího prostředí prostřednictvím společně stanovených pravidel a spolupráce všech účastníků inkluzivního vzdělávání. Websterová (2014) dodává, že inkluzivní prostředí vyžaduje uplatnění efektivních výukových strategií, které odpovídají potřebám všech žáků.

Významnou úlohu v tomto ohledu sehraává učitel, který musí reflektovat různorodost třídy a individualizovat výuku. To zahrnuje nejen volbu vhodných vyučovacích metod, ale také úpravu obsahu výuky, způsobu hodnocení žáků a dalších aspektů vzdělávacího procesu. Nezbytnou součástí je rovněž podpora sociálního začlenění žáků do kolektivu školní třídy (Havel, 2014).

Je tedy nezbytné, aby měl učitel v inkluzivním prostředí systematický přístup, který zahrnuje volbu efektivních výukových strategií, podporu pozitivních vztahů mezi žáky a vhodné přístupy k hodnocení. V následujících podkapitolách se proto těmto klíčovým aspektům budeme věnovat podrobněji.

3.1 Podpora inkluzivního prostředí mezi žáky

Podle Lechty (2016) můžeme třídy, ve kterých se nacházejí žáci se SVP nazývat třídami inkluzivními. Žáci zde nejsou rozdělení na žáky se SVP a na žáky intaktní, ale fungují společně, spolupracují a vzájemně se ovlivňují. Je zřejmé, že mezi žáky bude běžným jevem rozdílnost, která může přinášet pozitivní dopady, ale zároveň se může stát i zdrojem problémů. Je proto nutné, aby samotní žáci věděli, že přijetí odlišností má své důvody a uvědomovali si, že vztahy s odlišnými lidmi nám mohou poskytnout cenné zkušenosti, neboť díky komunikaci s nimi můžeme získat nový pohled na svět, rozšířit své znalosti, a zdokonalit sociální dovednosti (Hájková & Strnadová, 2010).

Ainscow (2016) zdůrazňuje, že pouhá fyzická přítomnost žáků se SVP ve stejné třídě s intaktními žáky nestačí. Je nezbytné vytvořit prostředí, v němž se budou cítit jako právoplatní členové. Svoboda a Zilcher et al. (2020) upozorňují, že právě kvalita vztahů a klimatu ve školním prostředí je zásadní princip inkluzivního vzdělávání. Systematická podpora těchto vztahů je proto zásadním prvkem pro úspěšné vytváření inkluzivního vzdělávacího prostředí, které je formováno učiteli i samotnými žáky.

Na prvním stupni základní školy však učitelé hrají zásadní roli, jelikož jsou dětmi vnímáni jako autority a „nositelé pravdy“. Je proto důležité, aby se vyvarovali častého negativního hodnocení určitého dítěte, které by mohlo vést k jeho vyčleňování z kolektivu. Učitelé by proto měli být citliví na vztahy mezi žáky a vést je k tomu, aby se vzájemně dobře znali, dokázali spolupracovat a nebáli se vyjádřit své pocity. Zároveň by měli žáky vést k dovednostem, jako je řešení konfliktů nenásilnou cestou, schopnosti ocenit druhé a porozumění hodnotám, jako jsou důvěra, respekt a empatie. Důležité je také podporovat přijetí rozmanitosti a zdůrazňovat, že i přes vzájemné odlišnosti mohou mít žáci společné

zájmy a hodnoty (Ženatová, 2018). Bartoňová a Vítková (2010) dodávají, že pro podporu inkluzivního prostředí je rovněž nezbytné, aby učitelé nepodporovali soupeřivost, individualismus a zaměření na výkon, ale naopak aplikovali inkluzivní přístupy. Současně je podle nich vhodné seznámit třídu s důvody odlišného chování některých žáků. Protože porozumění příčinám těchto odlišností vede k jejich lepší akceptaci ze strany vrstevníků.

Jak jsme již uvedli, učitelé hrají v prostředí třídy zásadní roli, avšak nelze opomenout, že jejich možnosti ovlivnit veškeré dění ve třídě jsou omezené. Konflikty mezi žáky jsou běžnou součástí školního prostředí, a proto je nezbytné, aby je učitelé nebrali na lehkou váhu a řešili je bez zbytečného odkládání. V opačném případě mohou dočasně odeznít, avšak existuje riziko jejich opětovného vzniku s větší intenzitou, což může negativně narušit atmosféru i vztahy ve třídě (Gabašová, 2020). Učitelé však mají také řadu možností, jak pozitivně ovlivňovat prostředí třídy. Podle Čapka (2010) lze k podpoře využít zejména vhodnou volbu vyučovacích metod a aktivit, efektivní komunikaci ve třídě, adekvátní hodnocení žáků, řízení kázně a organizaci třídy, podporu pozitivních vztahů mezi žáky, budování kvalitního vztahu mezi učitelem a žáky a rozvoj odpovědnosti a morálního usuzování.

Podle Ženatové (2018) je vhodné pro podporu vztahů ve třídě zařadit různé aktivity se sociálně-psychologickým potenciálem, technikami osobnostně-sociální výchovy a začlenění práce v komunitním kruhu. Zdůrazňuje také nutnost vytvoření bezpečného prostředí, a to pomocí stanovení třídních pravidel chování. Bartoňová a Vítková (2020) uvádějí, že třídní pravidla poskytují žákům jasné a srozumitelné pokyny ohledně očekávaného chování, které jsou nezbytné pro efektivní výuku a učení. Aby byla pravidla skutečně funkční, neměla by sloužit pouze k regulaci chování, ale především k podpoře pozitivního a stimulujícího vzdělávacího prostředí. Příliš rozsáhlý soubor pravidel, který by se snažil pokrýt každou možnou situaci, může být proto nepřehledný a neúčinný. Svoboda a Lechta et al. (2020) proto zdůrazňují důležitost aktivního zapojení žáků do tvorby pravidel, což přispívá k jejich lepšímu pochopení, přijetí a následnému dodržování.

3.2 Výuka v heterogenní třídě

Výuka v heterogenní třídě, zejména takové, kterou navštěvují žáci se SVP, vyžaduje úpravu vzdělávacích podmínek a jejich diferenciaci na několika úrovních. Klíčové je přizpůsobení výukových metod a forem práce s důrazem na výukové strategie, které vycházejí z individuálních potřeb žáků. To od učitelů vyžaduje vysokou míru nasazení a odbornosti

(Pivarč, 2020). V praxi však mohou učitelé přizpůsobování výuky vnímat jako problematické. Je proto nezbytné, aby si uvědomili, že při volbě výukových strategií vhodných pro rozvoj žáků se SVP mohou prospět učení všech žáků. V inkluzivním prostředí se totiž ukazuje, že přístupy určené pro žáky se SVP jsou zároveň efektivní i pro ostatní žáky ve třídě, protože podporují individualizaci a zohledňují různé učební styly žáků (Bartoňová & Vítková, 2020). S tím souhlasí i Havel (2014), který upozorňuje, že inkluzivní výukové strategie prospívají rovněž žákům nadaným, kteří se mohou výkonnostně posouvat vpřed, ale zároveň setrvat ve třídě se svými vrstevníky.

Efektivním vyučováním se dlouhodobě zabývá didaktika (Lechta, 2016). V kontextu inkluzivního prostředí hovoříme o inkluzivní didaktice, což je „*didaktika používaná pro heterogenní skupiny žáků*“ (Bartoňová & Vítková, 2016, s. 40). Mezi její klíčové principy patří: zahrnutí všech žáků do výuky, respektování individuálních rozdílů, přizpůsobení obsahu, metod a strategií výuky na míru žákům a podpora společného vzdělávání při respektování individuálních možností (Dreher, 1997, podle Bartoňová & Vítková, 2016). Proto je podle autorek důležité, aby si učitelé uvědomovali, že je nezbytné mít široký soubor výukových strategií, které lze přizpůsobovat konkrétním žákům.

Podle Skalkové (2008, podle Lechta, 2016) se v pedagogické praxi často využívá frontální vyučování, ale prosazují se i jiné formy, například skupinové a kooperativní vyučování, individualizovaná a diferencovaná výuka či projektová výuka. Sabayleh a Sakarneh (2023) porovnávali ve svém výzkumu efektivitu konstruktivistického přístupu s tradičním frontálním vyučováním a zjistili, že konstruktivismus, který klade důraz na aktivní zapojení žáků a propojení učiva s reálným životem, přináší lepší výsledky, zejména u žáků se SVP. Autoři zároveň upozornili, že jejich závěry nelze zobecnit. Je však zřejmé, že inkluzivní vzdělávání vyžaduje efektivní výukové strategie, které podporují aktivní zapojení žáků, reflexi a sebereflexi. Mezi efektivní metody patří například již zmíněné kooperativní učení či vrstevnické učení, při němž si žáci navzájem pomáhají s osvojením učiva (Hájková & Strnadová, 2010). Lechta (2016) však upozorňuje, že detailnější analýza a výzkum efektivních přístupů v inkluzivním kontextu chybí. V této souvislosti považujeme za důležité zdůraznit, že neexistuje univerzální výuková strategie, která by vyhovovala všem žákům. Učitelé by proto měli využívat různé metody, jejich kombinace a přizpůsobovat je individuálním potřebám žáků. Tímto způsobem lze v inkluzivním prostředí zajistit efektivní výuku.

3.2.1 Individualizované a diferencované vyučování

Současné vzdělávací trendy kladou důraz na individualizaci a diferenciaci výuky, které jsou zvláště důležité v inkluzivním prostředí, kde nemůžeme očekávat, že všichni žáci zvládnou úkoly se stejnou obtížností nebo budou pracovat shodným tempem (Zormanová, 2012). Diferenciace ve vzdělávání je podle Malinové a Melichara (2018) přístup, který reflektuje různorodost žáků a jejich odlišné vzdělávací potřeby. Dělíme ji na dva typy: vnější a vnitřní. Vnější je realizována prostřednictvím rozdělení žáků do výkonnostních skupin, tříd nebo škol. Na druhé straně vnitřní diferenciaci se zaměřuje na úpravu vzdělávacího obsahu, cílů a metod tak, aby odpovídaly individuálním potřebám žáků (Hájková & Strnadová, 2010). Individualizace výuky pak probíhá právě prostřednictvím vnitřní diferenciaci a opírá se o dva základní principy: zvládnutí učiva a kontinuální pokrok. První z nich umožňuje žákům dosáhnout vymezeného vzdělávacího cíle vlastními cestami. Učitel jim přitom může nabídnout různé vyučovací prostředky odpovídající jejich učebnímu stylu a schopnostem. Druhý princip klade důraz na to, aby žáci neustále směřovali k novým vzdělávacím cílům (Malinová & Melichar, 2018).

Havel (2014) poukazuje na přínosy diferenciaci a individualizace ve výuce, mezi něž patří zejména přizpůsobení obtížnosti zadání úloh s ohledem na obsah a cíle výuky, variabilita učebních aktivit, bohatá nabídka didaktických materiálů odpovídajících motivaci a individuální úrovni žáka, flexibilní časová organizace výuky a nabídka aktivit v závislosti na preferencích žáků. Důležitým prvkem je také diferenciaci výuky, která může probíhat například prostřednictvím individuálních projektů či skupinové práce.

3.2.2 Skupinové a kooperativní vyučování

V inkluzivním prostředí, ve kterém se setkávají žáci s různými vzdělávacími potřebami, schopnostmi a zkušenostmi, je klíčové zahrnout do výuky vzájemné učení, jehož hlavním principem je práce na společném zadání, kdy každý přispívá podle své úrovně a aktuálních dovedností k jeho splnění (Havel, 2014). To lze dosáhnout prostřednictvím skupinového nebo kooperativního vyučování, kdy žáci pracují v týmech, které se skládají z různého počtu členů. Tento způsob učení reflektuje reálný svět a podporuje přípravu žáků na zvládání každodenních situací. Využitím těchto forem vyučování mohou učitelé lépe reagovat na aktuální potřeby ve společnosti a současně omezit frontální výuku (Sieglová, 2019). Aby byl tento přístup úspěšný, musí učitel zastávat roli poradce a facilitátora, který nejen dohlíží na činnost pracovních skupin, ale také aktivně podporuje organizaci jejich práce. Zároveň

zajišťuje vhodné rozdělení žáků do skupin, při jejichž sestavování by měl pečlivě zvážit kritéria rozdělení, aby podpořil efektivní spolupráci a maximální přínos skupinové práce pro jednotlivé žáky (Zormanová, 2012). Podle Havla (2014) tento přínos spočívá zejména ve schopnosti spolupráce, komunikace a rozvoji dalších sociálních dovedností.

V této souvislosti je důležité zdůraznit, že ne každá skupinová práce je automaticky kooperativní. Proto považujeme za nezbytné jasně vymezit rozdíly mezi těmito dvěma přístupy. Kooperativní výuka, jak ji popisují Vališová a Kasíková (2010), je postavena na aktivní spolupráci žáků, kteří společně usilují o dosažení sdílených cílů. Výkony jednotlivců jsou přitom podporovány prací celé skupiny a zároveň i skupina profituje z individuálních činností svých členů. Tento vzájemný vztah vytváří pozitivní závislost mezi žáky. Kooperativní učení však nelze zaměňovat s pouhým rozdělením žáků do skupin. V rámci skupinové práce mohou žáci sice spolupracovat na společném úkolu, komunikují mezi sebou, přesto to nemusí znamenat, že skutečně kooperují. S tím souhlasí i Felcmanová a Habrová et al. (2015), které proto doporučují zařazovat do skupinové práce kooperativní úkoly, které mohou přispět k

- podpoře rozvoje poznávacích procesů a osobnostně-sociálních dovedností žáků
- vytváření pozitivního prostředí pro efektivní učení
- rozvoji motivace, projevující se v lepších výkonech a vyšší produktivitě
- vytrvalosti při plnění úkolů, zvědavosti a zájmu po poznání výsledků
- rozvoji kritického či tvořivého myšlení
- budování pozitivních vztahů pro efektivní učení mezi žáky
- zlepšení psychického zdraví, zahrnující psychickou flexibilitu, sebedůvěru a schopnost zvládat stres

Podle Zormanové (2012) má skupinová a kooperativní výuka ještě jeden zásadní cíl, a to vést žáky k pochopení, že složité a náročné úkoly lze efektivněji řešit ve spolupráci s ostatními než samostatně.

3.3 Hodnocení žáků v inkluzivním prostředí

Jak jsme již uvedli v předchozích kapitolách, inkluzivní vzdělávání přináší řadu změn. Proměňuje se nejen pojetí žáka a role učitele, ale i samotný přístup k výuce. V návaznosti na tyto změny je nezbytné, aby se vyvíjel také systém hodnocení, který by měl reagovat na

individuální potřeby a pokrok žáků. V následující kapitole se proto zaměříme na specifika hodnocení v inkluzivním prostředí.

Hodnocení je klíčovým nástrojem pedagogické práce, který umožňuje učiteli usměrňovat a ovlivňovat učební činnosti žáků, spjaté s cíli výuky, které jsou v širokém smyslu vymezeny ve vzdělávacím programu konkrétní školy (Zormanová, 2014). V současném vzdělávacím systému u nás nejčastěji převažuje klasifikace pomocí známek, která je založená na předem stanovených kritériích učitele. Tento způsob hodnocení se zaměřuje na dosažené výsledky žáka. Přičemž výsledné hodnocení je vyjádřeno klasifikačním systémem pomocí pětistupňové škály. Alternativou k tomuto hodnocení je slovní hodnocení, kterému se budeme věnovat v samostatné podkapitole (Hájková & Strnadová, 2010).

Podle Lechty (2016) je v inkluzivním prostředí žádoucí přechod od sumativního hodnocení k hodnocení formativnímu, které se na rozdíl od prvního zmíněného nezaměřuje pouze na osvojené znalosti v určité chvíli, ale klade důraz na průběžné hodnocení. Jeho hlavním cílem je zprostředkovat žákovi cenné informace o současném stavu jeho vědomostí a dovedností v rámci vzdělávacího procesu. Díky tomu má žák možnost identifikovat, v čem vyniká, čemu rozumí, co mu dělá obtíže a v jakých oblastech se potřebuje zlepšit. Učitel by mu měl zároveň poskytnout rady a doporučení, která mu pomohou v dalším vzdělávání a nasměrují k dosažení stanovených cílů. Tento přístup k hodnocení se orientuje na individuální pokrok jednotlivých žáků s cílem podpory jejich maximálního potenciálu (Starý & Laufková, 2016). Zvláště pro žáky se SVP je formativní hodnocení velmi přínosné, neboť přispívá k jejich motivaci a sebevědomí. Učitelé by měli mít snahu tyto žáky neustále pozitivně motivovat a povzbuzovat, a to zejména v případě, byť jen malých úspěchů. Žáci tak získají větší pocit sebejistoty, který jim může pomoci při zvládání případného neúspěchu (Jucovičová, 2014). V této souvislosti je nezbytné zdůraznit význam změny pohledu na chybu, která by neměla být brána jako selhání, ale naopak jako příležitost k dalšímu rozvoji. Klíčovou úlohu v tomto procesu hrají samotní učitelé, kteří by měli toto pojetí přijmout a aktivně k němu vést i samotné žáky (Gabašová, 2020). Práce s chybou může být začleněna i do procesu sebehodnocení, který žákům poskytuje příležitost k zhodnocení vlastního pokroku. Tento proces může posilovat žákovu vnitřní motivaci a podle Bartoňové (2014) představuje jednu ze strategií hodnocení, která je v inkluzivním prostředí žádoucí.

Zásadním aspektem hodnocení v inkluzivním prostředí je individualizace hodnocení. Při vzdělávání žáků se SVP je totiž vždy nezbytné vycházet ze stupně a rozsahu jejich

znevýhodnění (Lechta, 2016). U žáků s podpůrným opatřením prvního stupně vychází učitel z vlastní diagnostiky, zatímco od vyššího stupně podpůrných opatření čerpá z doporučení školského poradenského zařízení. Konkrétní formy individualizace hodnocení jsou pak zakotveny v plánu pedagogické podpory či individuálním vzdělávacím plánu (Felcmanová & Habrová et al., 2015). Pro individualizované hodnocení je také nezbytné, aby učitel diferencoval zadanou práci na základě individuálních potřeb žáků. To znamená, že pokud má žák problémy se psaním a preferuje ústní formu zkoušení, měl by mu učitel tuto možnost poskytnout. Učitel by se také neměl zaměřovat pouze na výsledky, ale měl by sledovat, jakým způsobem žák postupoval a ocenit i případnou část správného postupu (Blažková, 2017). V rámci diferenciací by měl učitel také zohlednit rozsah a obsah práce či specifické chyby, které by měl pouze označit, ale nezahrnovat do celkového hodnocení (Jucovičová, 2014).

I přes nesporné přínosy individualizovaného hodnocení v inkluzivním prostředí je nezbytné zmínit i jeho rizika. Nejvýznamnějším rizikem ve třídě může být nepochopení ze strany ostatních žáků, kteří jej mohou vnímat jako nespravedlivé. Z tohoto důvodu je zásadní, aby učitelé žákům jasně vysvětlili, že cílem hodnocení není porovnávání s ostatními, ale individuální pokrok každého z nich (Felcmanová & Habrová et al., 2015). Jednou z možných strategií, jak tomuto problému předejít, je zavedení slovního hodnocení pro žáky se SVP. Tímto způsobem mohou učitelé eliminovat přímé srovnávání žáků (Březinová et al., 2021).

3.3.1 Slovní hodnocení

V současnosti představuje slovní hodnocení alternativní metodu hodnocení, kterou si mohou učitelé zvolit. K jeho využití je však nutné doporučení poradenského pracoviště a souhlas zákonného zástupce i ředitele školy. O tuto formu hodnocení mohou požádat také zákonní zástupci žáků se SVP. Pokud je žádost schválena, učitel tohoto žáka hodnotí slovně i na škole, kde se běžně používá hodnocení známkami (Lechta, 2016).

Tento způsob hodnocení umožňuje průběžnou zpětnou vazbu, která může být poskytována ústní nebo písemnou formou. Pro jeho strukturu je vhodné rozdělení do tří částí: reflexe dosažených výsledků, vyhodnocení posunu žáka v konkrétní oblasti a nastínění jeho dalšího vývoje, přičemž klíčová je i motivační složka. Zásadní je, aby slovní hodnocení nebylo pouhým převodem klasifikační škály 1-5 na slovní formu, ale aby se zaměřovalo na individuální pokrok a rozvoj žáka (Felcmanová & Habrová et al., 2015).

Mezi hlavní výhody slovního hodnocení podle Bartoňové a Vítkové (2018) patří možnost detailnějšího posouzení pokroku žáka, jeho snahy a přístupu k edukaci a zároveň možnost motivace přispívající k jeho dalšímu rozvoji. Je však nutné, aby hodnocení nebylo pouze motivační, ale také objektivní a kritické. Ve srovnání s tradiční klasifikací vytváří na žáka nižší tlak a přispívá k podpoře vnitřní motivace. Navíc není omezeno na hodnocení jednotlivých odučených celků, ale umožňuje posuzovat výkon žáka v různých fázích vzdělávacího procesu, což je obzvláště přínosné pro žáky se SVP (Březinová et al., 2021). Slovní hodnocení, stejně jako klasifikace, má však i své nevýhody. Kendíková (2017b) proto doporučuje využívat kombinaci těchto metod a volit vždy takový způsob hodnocení, který nejlépe odpovídá konkrétní situaci a potřebám žáků.

Každý učitel by měl zvážit, zda je slovní hodnocení vhodné pro jeho žáky. Pro přehlednost proto uvádíme souhrn pozitiv a negativ slovního hodnocení. Mezi jeho hlavní přínosy patří povzbuzení žáka a motivace ke zlepšení jeho výkonu, nižší stresové zatížení žáka ve srovnání s jinými formami hodnocení, zahrnutí doporučení pro dosažení lepších výsledků a absence diskriminace žáků s nižšími studijními výsledky. Na druhé straně může být slovní hodnocení časovou zátěží pro učitele, může vést k šablonovitým formulacím a neumožňuje přímé srovnání mezi žáky, což může být některými učiteli vnímáno jako nevýhoda (Kolář, Šikulová, 2005, podle Zormanová, 2014).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této kapitole se budeme věnovat výzkumné části práce. Pro účely tohoto výzkumu jsme zvolili kvalitativní výzkumný design, který se podle Švaříčka a Šed'ové (2010) využívá ke zkoumání jevů v jejich přirozeném prostředí, a to s cílem získat komplexní pohled na danou problematiku prostřednictvím porozumění situaci tak, jak ji vnímají a interpretují její aktéři. Výzkumník zde vystupuje v roli „detektiva“, který se snaží odhalit, jak účastníci výzkumu vnímají konkrétní situace a co je motivuje k určitému chování. Chrátka (2016) dodává, že tento typ výzkumu klade důraz na subjektivní mínění a jednání, přičemž akceptuje existenci mnoha různých realit. Pro tuto práci jej považujeme za nejvhodnější, neboť nám umožňuje hlubší porozumění souvislostem a vhled do postojů a názorů učitelů.

4.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavní výzkumný cíl: Popsat specifika inkluzivního prostředí ve třídě pohledem učitelů 1. stupně základní školy.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jaké způsoby práce se osvědčily učitelům v inkluzivním prostředí.
- Popsat, jakým způsobem učitelé podporují inkluzivní prostředí mezi žáky.
- Zjistit, jaké strategie hodnocení používají učitelé v inkluzivním prostředí.

Hlavní výzkumná otázka: Jaká jsou specifika inkluzivního prostředí ve třídě pohledem učitelů 1. stupně základní školy?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké způsoby práce se osvědčily učitelům v inkluzivním prostředí?
- Jakým způsobem učitelé podporují inkluzivní prostředí mezi žáky?
- Jaké strategie hodnocení používají učitelé v inkluzivním prostředí?

4.2 Metoda sběru dat

Pro náš výzkum bylo nutné zvolit metodu sběru dat, která umožní učitelům 1. stupně základní školy sdílet své zkušenosti a názory týkající se inkluzivního prostředí ve třídě. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli pro metodu rozhovoru. Švaříček (2014) uvádí, že rozhovor patří mezi nejčastěji využívané metody sběru dat v kvalitativním výzkumu, přičemž lze

rozlišit dva základní typy: polostrukturovaný rozhovor a nestrukturovaný rozhovor. V rámci našeho výzkumu jsme se rozhodli využít polostrukturovaný rozhovor, protože vychází z předem připravených otázek, zároveň nám však umožňuje flexibilně reagovat na odpovědi účastníků a klást další otázky na základě podnětů, které během rozhovoru vznikají. (Skutil, 2011).

Rozhovory s účastníky výzkumu probíhaly v období od prosince 2024 do února 2025. V rámci sběru dat jsme kladli důraz na to, aby byl rozhovor pro učitele co nejpříjemnější a nenarušoval jejich režim. Proto jsme se snažili přizpůsobit časovým možnostem učitelů a nabídli jim možnost účastnit se rozhovorů buď online, nebo osobně, přičemž volba formy setkání byla ponechána na nich, podle toho, co pro ně bylo komfortnější. Během sběru dat jsme se snažili vytvořit přátelskou atmosféru a zajistit plynulý průběh celého rozhovoru. Drželi jsme se stanovených otázek, které jsou uvedeny v příloze, zároveň jsme však kladli doplňující dotazy, pokud to bylo potřebné. V průběhu rozhovoru jsme také upravovali pořadí otázek v případě, že se učitelé k dané problematice vyjadřovali i v rámci jiných otázek.

4.3 Průběh sběru dat a charakteristika participantů

Švaříček (2014) uvádí, že v rámci kvalitativního výzkumu dochází k posunu směrem k modelu spolupráce, v němž se jednotliví účastníci výzkumu různou měrou zapojují do procesu vytváření finálních výsledků. Tento posun se odráží i v terminologii používané pro označení subjektu výzkumu, kdy se místo tradičního pojmu respondent používá označení participant. V souladu s tímto přístupem budou i v našem výzkumu účastníci nazýváni participanty.

Pro realizaci výzkumného šetření byli prostřednictvím e-mailové komunikace osloveni ředitelé a ředitelky základních škol ve Zlínském a Olomouckém kraji, případně jejich zástupci pro 1. stupeň, pokud byli uvedeni na webových stránkách školy. E-mail obsahoval žádost o přeposlání informace o výzkumu učitelům 1. stupně působícím na dané škole s prosbou o jejich zapojení do výzkumu. V textu e-mailu byly uvedeny název práce, cíl výzkumu a základní informace o průběhu a délce rozhovoru, přičemž byla zdůrazněna skutečnost, že všechna získaná data budou anonymizována. Tímto způsobem jsme oslovili celkem 10 základních škol, z nichž se podařilo získat 8 učitelů ochotných zúčastnit se rozhovoru. Jedna učitelka byla oslovena výzkumníci na základě osobní známosti, a jako jediná působí ve Středočeském kraji. Tři učitelky působí ve Zlínském kraji a pět

v Olomouckém kraji. Všech 9 participantů byly ženy. V souladu s požadavky na anonymizaci dat budou v textu práce označovány jako P1–P9 (P = participant).

Všichni participanté byli předem informováni o průběhu rozhovoru a zpracování dat. Byli rovněž ujisti o zajištění anonymity a souhlasili s nahráváním rozhovoru na diktafon za účelem následného přepisu. Veškeré tyto informace byly uvedeny v informovaném souhlasu, který je přiložen v příloze. Informovaný souhlas byl poskytnut všem účastníkům, kteří jej následně podepsali na osobní schůzce, nebo ho v případě online setkání poslali naskenovaný a podepsaný. Celková délka rozhovorů se pohybovala od 30 do 90 minut. Realizovali jsme 5 osobních rozhovorů a 4 online rozhovory prostřednictvím aplikace MS Teams.

Pro výběr participantů nebyly stanoveny žádné specifické podmínky. Výzkum vycházel z předpokladu, že každá třída je heterogenní a zahrnuje žáky s různými schopnostmi a potřebami. Proto nebylo nutné definovat konkrétní kritéria pro zařazení učitelů do výzkumu. Jedinou podmínkou pro učitele bylo aktivní působení na 1. stupni základní školy. Během rozhovorů se ukázalo, že všichni participanté mají zkušenost s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci úvodních otázek jsme rovněž zjistili, že tři participanté mají kromě učitelství pro 1. stupeň také vzdělání ve speciální pedagogice, jedna participantka dříve působila jako asistentka pedagoga a další je výchovnou poradkyní. Z toho usuzujeme, že se do výzkumu byli ochotni zapojit spíše učitelé, kteří mají již určité zkušenosti v této oblasti.

V rámci zachování anonymity účastníků výzkumu uvádíme jejich údaje tak, aby nebylo možné je identifikovat. Z tohoto důvodu nejsou uvedeny konkrétní údaje zmíněné výše k jednotlivým respondentům, které by mohly vést k jejich rozpoznání. Zejména s ohledem na skutečnost, že se výzkumu účastnily například dvě učitelky z jedné školy, které by se na základě podrobnějších informací mohly navzájem identifikovat. Pro zajištění maximální anonymity tedy v následující tabulce uvádíme pouze délku pedagogické praxe jednotlivých účastníků, která se pohybovala v rozmezí 1 až 27 let.

Tabulka 1 Délka pedagogické praxe participantů výzkumu

Participant	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Délka pedagogické praxe v letech	4	8	8	2	27	8	25	1	15

5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V páté kapitole se budeme věnovat analýze a interpretaci dat, která jsme získali z realizovaných rozhovorů. Tyto rozhovory jsme nejprve na základě poslechu věrně přepsali do programu Microsoft Word. Následně jsme zpracovali data metodou otevřeného kódování, při které jsme jednotlivé kódy zapisovali do programu Microsoft Excel a dále je seskupovali do subkategorií a kategorií. Metoda otevřeného kódování zahrnuje analýzu kompletně přepsaného textu, který následně rozčleňujeme na jednotlivé části. Tyto části pak pojmenováváme, což nám usnadňuje následnou práci s vybranými částmi textu. Jednotka v textu může představovat slovní spojení, celou větu, odstavec či jedno slovo, avšak vždy musí nést nějaký význam (Švaříček & Šed'ová, 2010).

Na základě otevřeného kódování jsme pojmenovali jednotlivé kódy, ze kterých nám na základě podobnosti významu a obsahu vyvstaly jednotlivé subkategorie a kategorie.

Na základě této analýzy jsme identifikovali pět kategorií:

1. Pozadí inkluzivního prostředí
2. Záleží na nás všech
3. Co se osvědčilo
4. Jsme tu všichni společně
5. Musíme hodnotit

V tabulce níže uvádíme přehledně všechny vzniklé kategorie, subkategorie a ukázkou některých kódů, které patří do jednotlivých subkategorií.

Tabulka 2 Kategorie, subkategorie, příklady kódů

Kategorie	Subkategorie	Příklady kódů
Pozadí inkluzivního prostředí	Jak to vnímáme	myšlenka versus praxe, pozitivní přístup, negativní přístup, bylo a bude vždy
	Komplikace	extrémní rozdíly, pomalé tempo, v neprospěch intaktních a nadaných, nedosahování výsledků
	Co by nám pomohlo	nižší počet žáků, vycházet z individuálních potřeb žáka, systémová podpora, speciální třídy

Záleží na nás všech	Důležitá role učitele	vše je o učiteli, osobnostní předpoklady, učitel jako vzor, poznání žákům, angažovanost
	Asistent jako další osoba ve třídě	význam AP, AP do každé třídy, sednout si lidsky, kompetenční rámec, pomoc druhé osoby
	Klíčová role rodiny	rodina je klíčová, nespolupracující rodiče, skvělí rodiče
Co se osvědčilo	Spolupráce mezi žáky	skupinová práce, silnější pomáhá slabšímu, každý s každým, vrstevnické učení
	Diferenciace	různé úrovně, samokontrola, diferencované úkoly, práce pro rychlíky, práce na části
	Všemožné pomůcky	vizuální pomůcky, audio materiály, ostatní pomůcky, kartičky
Jsme tu všichni společně	Každý jsme jiný	silné stránky, slabé stránky, nikdo neumí vše, i učitel má slabé stránky, práce s chybou
	Mluvíme o všem	vysvětlování individuálních potřeb žáků, komunitní kruh, povídáme si, proč má výhody
	Organizovaná podpora	pravidla třídy, třídnické hodiny, strom duchů, ledolamy, aktivity na podporu vztahů
Musíme hodnotit	Individualizují	výchozí je individuální vzdělávací plán, zkrácení, úprava textu, prodloužení času
	Hodnotím známkami	oficiálně známky, hodnotím neustále, oni chtějí známky, známka je motivační
	Slovní hodnocení jako doplněk	krátký písemný komentář ke známce, slovně když to nejde, časová náročnost

5.1 Pozadí inkluzivního prostředí

Nejprve se budeme věnovat kategorii **Pozadí inkluzivního prostředí**. V rámci výzkumu pro nás bylo důležité zjistit, jak učitelé vnímají inkluzivní vzdělávání, neboť jejich postoje a zkušenosti mohou významně ovlivnit jejich přístup k žákům i celkovou efektivitu výuky v inkluzivním prostředí. Tuto subkategorii jsme proto nazvali **Jak to vnímáme**. Jak jsme předpokládali, výpovědi učitelů byly různorodé. Překvapivá však pro nás byla značná shoda v tom, že samotná myšlenka inkluze je učiteli vnímána pozitivně, zatímco její praktická realizace ve školním prostředí je často vnímána jako problematická. V této souvislosti učitelé poukazovali na problematické aspekty, se kterými se setkávají, a které nepovažují za ideální. Tato subkategorie proto nese název **Komplikace**. V návaznosti na identifikované komplikace a aplikaci inkluzivního vzdělávání v praxi pro nás bylo zásadní odhalit, jaké změny by podle učitelů mohly situaci zlepšit. Subkategorie, **Co by nám pomohlo** se, proto zaměřuje na návrhy opatření, která by mohla učitelů v inkluzivním prostředí pomoci.

5.1.1 Jak to vnímáme

První subkategorie Jak to vnímáme zahrnuje postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání. Vzhledem k tomu, že právě učitelé jsou klíčovými aktéry tohoto přístupu v praxi, bylo pro nás zásadní porozumět jejich perspektivě. Jejich vnímání inkluzivního vzdělávání totiž může významně ovlivnit jeho samotnou realizaci ve školním prostředí. Výpovědi učitelů ukázaly značnou různorodost postojů. Zatímco někteří hodnotí inkluzivní vzdělávání pozitivně, jiní k němu zaujímají spíše kritický postoj. Například učitelka P2 uvádí: „*Myslím si, že celý ten koncept té inkluze byl hrozně špatně.*“ Naopak učitelka P8 konstatuje: „*Já si myslím, že ta inkluze je skvělá jo, že děti opravdu se jako začleňují do kolektivu jako běžných škol. Ale na druhou stranu si myslím, že to jako není úplně domyšlené.*“ Na základě této výpovědi lze konstatovat, že učitelé hodnotící inkluzi pozitivně si zároveň uvědomují i její nedostatky a poukazují na to, že tento koncept není ještě úplně dotažený k dokonalosti, což potvrzuje i výpověď učitelky P8. Významným zjištěním v této oblasti bylo také to, že většina učitelů nevnímá negativně samotnou myšlenku inkluze, ale její současnou koncepci a realizaci ve školní praxi. Tento postoj potvrzuje i učitelka P9: „*Když tahle myšlenka přišla, tak jsem jásama, říkám konečně jako někoho něco napadlo, ale praxe a můj pohled teďka v současnosti je jako diametrálně odlišný.*“ Podobně se vyjadřuje i učitelka P7: „*Asi je to taková myšlenka, kdy někdo prostě napsal myšlenku a chtěl ji ztvárnit. Neříkám, že je to*

úplně nepovedené, ale myslím, že to není úplně povedené. Myslím, že to není dotáhlé do konce, kdy ta myšlenka byla asi zpočátku možná správná, ale chybí mi tady i dítě, škola.“

Dalším zajímavým zjištěním bylo, že učitelé vnímají inkluzi jako dlouhodobě přítomný jev, který není otázkou pouze posledních několika desítek let. Uvědomují si totiž, že se ve třídách vždy nacházeli a vždy nacházet budou žáci s odlišnými individuálními vlastnostmi a vývojem. To potvrzuje i učitelka P1, která říká: *„Ty děti mezi nimi rozdílly jako jsou a vždycky budou, takže ona ta inkluze bude chtít, nechtít vždy.“* Učitelé však upozorňovali na to, že zatímco dříve byli žáci s určitou mírou rozdílů, dnes je typické, že jsou v jedné třídě žáci s extrémně odlišnou úrovní schopností ve všech oblastech, čemuž se budeme věnovat v následující subkategorii.

5.1.2 Komplikace

Tato subkategorie poukazuje na klíčové obtíže, s nimiž se učitelé v inkluzivním prostředí setkávají. Přestože postoje k inkluzivnímu vzdělávání byly různorodé, v identifikaci komplikací panovala mezi učiteli značná shoda. Nejčastěji zmiňovaná byla výrazná heterogenita žáků z hlediska jejich dovedností a schopností, což je zároveň základní charakteristika inkluzivního prostředí. Učitelka P1 k tomu uvádí: *„Takže tady ta různorodost je asi největší komplikace ne přímo ty inkludované děti s tím doporučením, ale spíše kombinace těchto dětí a té obrovské škály nad nimi. Pohybují se tam v obrovských extrémech, jsou tam děti, které mají 3. stupeň podpůrného opatření. A potom jsou tam děti, které jsou akcelerované v matematice.“* Tato výpověď naznačuje, že učitelé nepovažují za problematické samotné začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale spíše výrazné rozdíly mezi jednotlivými žáky v jedné třídě. Na narůstající rozdíly upozorňuje i učitelka P6: *„Oni jsou tak různorodí a ty potřeby jsou čím dál více široké, to rozpětí.“* Podle některých učitelů má tato různorodost negativní dopad na tempo výuky, které se často musí přizpůsobit slabším žákům. Učitelka P2 říká: *„Všichni se musí přizpůsobit, neříkám že úplně těm nejpomalejším, ale více méně to tak funguje. že jako všichni musíme jít níž, protože jinak by ti, řekněme, nejhorší žáci vůbec nestíhali.“* Tuto skutečnost si podle učitelky P3 uvědomují i samotní žáci: *„Ty děti ostatní říkaly: Proč furt máme čekat a proč toto. A po nějaké době se cítili, že se nejede takovým tempem, jak by mohlo.“* Učitelka P7 vidí řešení této situace v přítomnost asistenta pedagoga, který poskytne slabším žákům potřebnou podporu, zatímco ostatní můžou pokračovat v běžném tempu. P7 říká: *„Velice často když tam není asistent pak ti učitelé jsou nuceni sklouznout k tomu, že pořád tahají ty děti slabší, znova opakuji a znova se vrací, a pak je hrozně zase škoda, že ty děti, které jsou v tom*

progresu a které jsou prostě takové jako namotivované se posunovat, tak stojí.“ V této výpovědi učitelka zároveň zmiňuje i poslední komplikaci, nad kterou se učitelé zamýšleli, a to, zda je vzdělávání v inkluzivním prostředí skutečně prospěšné pro všechny žáky, a zda není na úkor žáků nadaných a intaktních. Tuto obavu potvrzují následující výpovědi: *„...momentálně to i komplikuje těm rychlým.*“ (P1) nebo *„...na ty nadané už prakticky nezbyvá moc času.*“ (P2) či *„...mně už to kolikrát přijde na úkor těch ostatních.*“ (P3). Zatímco odborná literatura zdůrazňuje přínosy inkluzivního prostředí pro všechny žáky, výpovědi učitelů naznačují, že v praxi si tímto nejsou zcela jistí.

5.1.3 Co by nám pomohlo

Poslední subkategorie reaguje na předchozí a přináší návrhy na možná opatření, která by mohla učitelům v inkluzivním prostředí pomoci. Klíčovým faktorem, který učitelé zdůrazňovali, byl nižší počet žáků ve třídě. Učitelka P7 to potvrzuje slovy: *„A další věc je, podle toho, kolik dětí je ve třídě, pokud máme třídu, kde je 25 dětí, tak se těžko individualizuje přístup jo.*“ Tato výpověď ukazuje, že menší počet žáků ve třídě by učitelům poskytl více prostoru pro individualizaci výuky, která je při vyšším počtu žáků obtížná. Ve výpovědích učitelů se dále často opakovalo, že proces začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by měl být přizpůsoben jejich individuálním potřebám. Z tohoto důvodu je podle nich nezbytné pečlivé individuální posouzení inkluze. Jak uvádí učitelka P3: *„Mělo by se to posuzovat individuálně, oni to dali hrozně plošně.*“ Učitelka P8 k tomu dodává: *„Když je opravdu velký to podpůrný opatření, ať už je to třeba ta čtyřka, tak ať se snaží asistenti i učitelé udělat maximum, tak ne vždycky je to je úplně pozitivní no.*“ Z výpovědí vyplývá, že se učitelé v praxi setkávají s případy, kdy klasické vzdělávání v běžné třídě neodpovídá skutečným potřebám žáka. Stejnou zkušenost má i učitelka P7, která situaci konzultovala i se speciálně pedagogickým centrem. P7 říká: *„Ona je vlastně o tři ročníky pod těmi dětmi. A my jsme to řešili i se speciálně pedagogickým centrem, že by jí bylo lépe s jejími vrstevníky.*“ V souvislosti s rozhodováním o vhodnosti inkluze se někteří učitelé vyjádřili, že by uvítali systémovou podporu, která by posoudila, zda je inkluze pro konkrétního žáka vhodná. V současné době totiž o začlenění žáka rozhodují výhradně jeho zákonní zástupci. Učitelka P6 říká: *„Chybí mi tady mezi inkluzí a už tím zařízením někdo nebo něco, kdo by rozřadil, jestli je to vhodné pro ty děti.*“

5.2 Co se osvědčilo

Tato významová kategorie je pro nás zásadní, neboť se v ní zaměříme na konkrétní aspekty, které považují učitelé za účinné v inkluzivním prostředí. Na základě analýzy dat jsme identifikovali tři hlavní oblasti, které učitelé vnímají jako nejvíce efektivní. Tyto oblasti představíme v následujících subkategoriích. První a zároveň nejrozsáhlejší subkategorií z hlediska četnosti kódů je **Spolupráce mezi žáky**. Právě spolupráci učitelé často označovali za velmi prospěšnou jak z hlediska efektivní výukové metody, tak i pro podporu inkluzivního prostředí ve třídě. Můžeme tak říct, že právě spolupráce mezi žáky tvoří podle učitelů jedno ze zásadních specifíků inkluzivního prostředí. Učitelé se v rámci rozhovorů také velmi často zmiňovali o přizpůsobování průběhu výuky, aktivit i materiálů různorodým potřebám žáků. Tuto subkategorii jsme proto nazvali souhrnně **Diferenciace**. Poslední subkategorií je **Všemožné pomůcky**, která poukazuje, jak tomu název napovídá na skutečnost, že učitelé vnímají jako vhodné do výuky zařazovat různé pomůcky, které mohou žákům pomoci k lepšímu porozumění učiva.

5.2.1 Spolupráce mezi žáky

První subkategorie, která se ukázala jako jedna ze zásadních, se zaměřuje na spolupráci mezi žáky. Výpovědi téměř všech učitelů ukázaly, že skupinová práce je jednou z nejosvědčenějších výukových metod v inkluzivním prostředí, což dokládají například následující výroky: „*Určitě se mi osvědčila skupinová práce.*“ (P4), nebo „*Jako za sebe musím říct, že nejvíce a nejlépe funguje skupinová práce.*“ (P1). I když se tato metoda osvědčila většině učitelů, nelze ji považovat za univerzální pro všechny žáky. Učitelé musí vždy individuálně zhodnotit, zda je vhodná pro konkrétní žáky s jejich individuálními potřebami. Na tuto skutečnost upozorňuje i učitelka P8: „*...jako jsou určitě skvělý jako práce v těch malejch skupinkách. Ale zas jako na druhou stranu tady tyhlencty děti jako, ne všechny jo, ono záleží na tom, co to dítě má za diagnózu, za problém, jo.*“

Učitelé však nevnímali skupinovou práci pouze jako výukovou metodu, ale také jako prostředek pro podporu inkluzivního prostředí ve třídě. To ukazuje i výpověď učitelky P4: „*Tohle byla taky cesta, jak jako zamezit nějakému skupinkování, nějakému diskriminování těch žáků, protože museli pracovat každý s každým a vlastně naučit se pracovat s každým v té třídě.*“ Zároveň z výpovědi vyplývá, že je nutné, aby učitel dbal na variabilitu skupin, aby si žáci vyzkoušeli pracovat v různorodých skupinách. Na to poukazovali i další učitelé,

kterí zmiňovali, že žáky dávají do skupin různě, aby zabránili tomu, že spolu budou ve skupině pouze kamarádi či výkonnostně stejní žáci.

Další metodou, kterou učitelé ve svých výpovědích hodnotili pozitivně, bylo vrstevnické učení, při němž si žáci prostřednictvím vzájemné spolupráce pomáhají. Tuto metodu učitelé využívají zejména v situacích, kdy některých žákům činí obtíže pochopení probíraného učiva. Učitelka P5 k tomuto uvádí: *„Já jsem třeba taky pak už říkala, pojd'te to vysvětlit svojí řečí, protože vám to třeba secvakne jinak, než vám to já vysvětluju.“* Učitelé se shodovali také v tom, že tato metoda je přínosná, protože z ní mají prospěch všichni žáci. Jak zdůrazňuje učitelka P7: *„...i pro ty, kteří jsou dobří a vysvětlují to tady těm dětem, které jsou třeba slabší, tak pro ně je to bonus. Tím, že oni to někomu vysvětlují, tak si to daleko více fixují, a ještě upevňují to, co, už vlastně oni už umí.“*

5.2.2 Diferenciace

Diferenciace ve výuce představuje v inkluzivním prostředí významný přístup. Tato subkategorie proto nepřinesla výrazné překvapení, jelikož jsme předpokládali, že učitelé budou diferencované přístupy aktivně využívat, což se také potvrdilo. Učitelé ve svých výpovědích zdůrazňovali nutnost přizpůsobení úkolů dovednostem jednotlivých žáků, a to nejen prostřednictvím rozdílné obtížnosti zadání, ale také úpravou výukových materiálů a času potřebného k jejich splnění. Učitelé poukazovali na to, že je nutné stanovit několik úrovní, na kterých žáci pracují. To uvádí i učitelka P9: *„Praktikujete takzvanou diferenciovanou výuku. To znamená, že tu výuku máte postavenou na nějakých, do těch tří, minimálně tří úrovní.“* Stejně tak učitelka P7 poukazuje na potřebu odstupňování úkolů podle schopnosti žáků: *„Snažím se diferencovat úkoly zadané, to znamená, odstupňovat pro ty schopnější a méně schopné až po ty, co jsou na tom špatně.“* Z výpovědi je patrné, že se učitelé snaží, aby každý žák mohl pracovat na úrovni odpovídající jeho schopnostem.

Jako jednu z hlavních výhod diferenciace učitelé vnímali možnost umožnit rychlejším žákům pokračovat ve výuce bez nutnosti čekání na ostatní. Učitelka P2 uvádí: *„Co se mi hodně osvědčilo je práce navíc, když je člověk hotový. Protože velmi často někdo byl pomalý, někdo byl rychlý a mám spoustu jakoby aktivit, pomůcek pro ty rychlejší žáky.“* V této souvislosti učitelé také zdůrazňovali užitečnost úkolů se samokontrolou, které umožňují rychlejším žákům pracovat samostatně, zatímco učitel se může individuálně věnovat ostatním žákům. To potvrzuje i učitelka P1: *„Mají stejný materiál jako ostatní, s tím, že ale, ty děti, které pracují se mnou udělají jednu nebo dvě slovní úlohy. Zatímco ti ostatní to mají*

k dispozici, většinou dělávám i 7 nebo 8 různých slovních úloh. Jako třeba i rozdílně těžkých. Ti rychlí si na tom pracují sami a chodí si průběžně kontrolovat. “

Přestože učitelé vnímají diferenciaci jako přínosnou, zároveň poukazovali na její náročnost, protože vytváření úloh v několika úrovních obtížnosti, příprava aktivit pro rychlejší žáky i úprava materiálů vyžaduje velké množství času a práce navíc. To potvrzuje i učitelka P4: *„V té hodině je více práce než nachystat jeden plán pro všechny, ale nachystat pro průměrné děti jeden plán, něco i pro rychlíky, pro nadanější děti a věnovat se i těm dětem co nestíhají. Je to prostě hodně práce, když chceme, aby se rozvíjeli a posouvali všechny děti. “*

5.2.3 Všechné pomůcky

Poslední subkategorií je Všechné pomůcky. Výpovědi učitelů naznačily, že v rámci podpory žáků zařazují do výuky širokou škálu pomůcek, jako jsou pomocné kartičky, audiovizuální materiály či vizuální pomůcky. To potvrzuje i výpověď učitelky P8: *„Mají různé pomůcky ať už je mají na stole třeba s abecedou nebo v aktovce. A mají různé jako další pomůcky jako na čtení že jo. Matematické tabulky a podobně. Určitě se snažíme jim maximálně věnovat podporu a pomoc. “* Z výpovědí jsme dále zjistili, že učitelé považují za stěžejní zejména vizuální podporu. To potvrzuje i učitelka P8: *„Jako nám se velmi osvědčilo, když to všechno vidí, mají to propojené jednak třeba obrázkem. “* Podobnou zkušenost má i učitelka P4, která dodává: *„Většinou těm dětem pomáhá, když to vidí, ale sami mi ještě neřeknou, co by jim pomohlo, ale většinou, jako když to vidí, pomůže jim to. “* Na základě této výpovědi lze konstatovat, že někteří žáci na prvním stupni základní školy nejsou schopni sami konkrétně vyjádřit, jaké pomůcky či formy podpory by jim nejvíce pomohly. Proto hraje klíčovou roli učitel, který je musí volit na základě znalostí individuálních potřeb svých žáků.

5.3 Záleží na nás všech

Tato kategorie představuje jeden z klíčových aspektů inkluzivního prostředí, kterým je podle učitelů nutná personální podpora. Učitelé ve svých výpovědích zdůrazňovali, že ústřední roli hraje právě učitel, proto jsme první subkategorii nazvali **Důležitá role učitele**. V inkluzivním prostředí však učitelé často spolupracují s asistentem pedagoga, a proto se druhá subkategorie **Asistent jako další osoba ve třídě** zaměřuje na jejich vnímání jeho role a přínosu ve výuce. Třetí subkategorie **Klíčová spolupráce rodiny** se věnuje vnímání role

rodiny z pohledu učitelů. Vzhledem k tomu, že učitelé v rámci těchto subkategorií opakovaně zdůrazňovali i význam spolupráce mezi všemi zúčastněnými, byla tato kategorie pojmenována **Záleží na nás všech**.

5.3.1 Důležitá role učitele

Učitelé se shodli na tom, že pro fungování inkluzivního prostředí je klíčová právě jejich vlastní role. To potvrzují následující výpovědi: „*Samozřejmě, že to všechno závisí potom na tom, jak to pojme učitel, které ty děti má.*“ (P7), „*...za mě je to o učiteli.*“ (P3) nebo „*Je to hodně o přístupu těch učitelů si myslím.*“ (P6). Učitelé dále zdůrazňovali, že učitel musí mít potřebné znalosti o žácích a vědět, jak s nimi pracovat. To zdůrazňuje i učitelka P5: „*Vždycky, když jsem děti dostala, tak jsem si hlavně pořádně přečetla ty zprávy. To se člověk opravdu k tomu vracel, dohledával a pak jsem trošku musela tomu dát čas, abych to dítě poznala.*“ Z této výpovědi vyplývá, že je nutné, aby se učitel důkladně seznámil se zprávami z pedagogicko-psychologické poradny a případně si dále zjistil další informace. Důležitost těchto znalostí a způsobu práce s žáky zdůrazňuje i učitelka U9, která říká: „*Musí mít ty znalosti, jinak si myslím, že jste úplně, úplně jako ztracená. Vy musíte umět reagovat, vy musíte umět rodičům vysvětlit tu situaci, musíte umět pracovat s tou třídou.*“ Výpověď zároveň poukazuje na významnou roli učitele v komunikaci s rodiči. Kromě odborných znalostí učitelé zdůrazňovali i význam osobních předpokladů. Učitelka P7 uvádí: „*No, ono je to takové hodně o osobnosti učitele. Je to u přístupu, pokud to zvládá a je jakoby laskavý ke všem stejně, tak si myslím, že ty děti přebírají jeho přístup.*“ Učitelka ve své výpovědi zdůrazňuje, že učitel představuje vzor, jehož chování žáci přirozeně napodobují, proto je nezbytné, aby ke všem přistupoval spravedlivě.

5.3.2 Asistent jako další osoba ve třídě

V inkluzivním vzdělávacím prostředí se vedle učitele často nachází také asistent pedagoga. Na základě výpovědí učitelů by měl poskytovat podporu nejen žákům s podpůrnými opatřeními, ale také ostatním žákům a samotnému učiteli. Většina učitelů až na jednu výjimku se shodla na tom, že přítomnost asistenta pedagoga ve třídě je velmi přínosná. To potvrzuje i učitelka P1: „*Jednoznačně, je tam přítomnost druhé osoby vítaná a v této třídě ve které učím, je i nezbytná.*“ Podobný názor vyjadřuje i učitelka P4: „*Asistent pedagoga velmi, velmi užitečný. Ovšem musí správně pracovat a být správně nastavený, zaprvé se nastavit na to dítě, ke kterému je přiřazen, ale také na učitele.*“ Zároveň však poukazuje na to, že úspěšná práce asistenta pedagoga není automatická, ale závisí na jeho schopnostech

přizpůsobit se potřebám konkrétního žáka i učitele. Význam asistenta pedagoga podtrhují i výpovědi učitelů, kteří navrhují, aby byl součástí každé třídy. Na to upozornila i P2: „Rozhodně si myslím, že do každé třídy by asistent pedagoga klidně mohl být. Ať už tam jsou ty děti s poruchami nebo nejsou.“ Zároveň však učitelé poukazovali na to, že pro efektivní spolupráci a podnětné prostředí ve třídě je nezbytné, aby si učitel a asistent pedagoga sedli lidsky. Učitelka P9 konstatuje: „Pokud si nesednete lidsky, tak ta třída to pozná a je to velký špatný.“ S tím souhlasí i P7: „Je pravda, že si musí asistent s pedagogem sednout, to je normální. Myslím si, že ti lidé k sobě musejí mít blízko.“ Dalším klíčovým aspektem úspěšné spolupráce se ukázalo vymezení kompetencí a vzájemných očekávání. Někteří učitelé však přiznávali, že s tímto aspektem mají či v minulosti měli obtíže. Například učitelka P2, která popisuje svoji zkušenost: „Nedokázala jsem, já jako učitel, si to ošéfovat a nevěděla jsem, že mám tu pravomoc, že mám ty kompetence říct, toto dělej, toto nedělej.“ Na základě zmíněných výpovědí můžeme konstatovat, že role asistenta pedagoga v inkluzivním prostředí je velmi důležitá, avšak její efektivita závisí na jasném vymezení kompetencí a vhodném osobnostním nastavení učitele i asistenta.

5.3.3 Klíčová role rodiny

Třetí subkategorie Klíčová role rodiny reflektuje význam zapojení rodičů do inkluzivního vzdělávání. Učitelé ve svých výpovědích opakovaně zdůrazňovali, že spolupráce s rodinou je nezbytná, a to zejména pro úspěšné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. P3 říká: „Tam musí obrovsky spolupracovat rodina. Všechno záleží na rodině.“ S tím souhlasí i učitelka P6, která zdůrazňuje, že spolupráce s rodiči představuje pro učitele pomyslný odrazový můstek: „Ten přístup rodičů tam prostě byl, takže jsme se mohli od čeho odrazit. Ale teď jsou i někdy třídy, kdy jsou tam děti bez toho podnětného prostředí, a to více méně je v každé třídě. A my se nemáme od čeho odrazit.“ Ačkoliv učitelé považují spolupráci s rodinou za klíčovou, jejich zkušenosti se značně liší. Někteří učitelé uvádějí pozitivní příklady, kdy podpora rodiny přispěla k efektivnímu vzdělávání žáka. Učitelka P5 popisuje svou zkušenost: „Záleží, z jakého prostředí to dítě pochází a ta spolupráce je hodně důležitá, a to jsem měla štěstí. Třeba u toho chlapečka tam byla úplně fantastická rodina. Vystudoval gymnázium a teď je na vysoké škole.“ Naopak jiní učitelé se setkali s nezájmem rodičů. P1 uvádí: „Většinou ty děti inkludované mají, jako aspoň teda co jsem se já setkala, ti rodiče nespolupracují.“

5.4 Jsme tu všichni společně

Inkluzivní prostředí ve třídě je velmi různorodé a vyžaduje, aby se všichni žáci naučili vzájemnému respektu a spolupráci. Proto pro nás bylo v rámci výzkumu důležité zjistit, jakým způsobem učitelé podporují toto prostředí mezi žáky. Na základě analýzy dat jsme identifikovali tři hlavní subkategorie. První subkategorie **Mluvíme o všem** zdůrazňuje význam komunikace, která je podle učitelů v inkluzivním prostředí klíčová. Další významnou oblastí, na kterou učitelé poukazovali, je práce s různorodostí žáků. Tuto subkategorii jsme proto nazvali **Každý jsme jiný**. Poslední subkategorii je **Organizovaná podpora**, která se zaměřuje na konkrétní aktivity podporující vztahy ve třídě.

5.4.1 Mluvíme o všem

V této subkategorii se zaměříme na význam komunikace při vytváření inkluzivního prostředí, který téměř všichni učitelé vnímali jako klíčový. Za zásadní považovali především objasňování individuálních potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také vysvětlování specifických projevů jejich chování ostatním žákům. Učitelka P5 k tomu uvádí: *„To jsme se vždycky snažili, aby pochopili, co ta nemoc znamená nebo ta porucha.“* S tím souhlasí i učitelka P3, která říká: *„S tím, že je tam nějaký rovný přístup, nějaký respekt k tomu, že jsou jiní, ale musí to vyplývat z toho, že jim to někdo vysvětlí. Ty děti neví, co to je. Oni vidí, že to dítě je jiné, že je třeba pomalejší, když tam máme nějaký ty aspergry, jsou tam nějaká specifika toho chování a měl by jim to někdo vysvětlit.“* Výpovědi učitelů potvrzují, že vysvětlení těchto specifík hraje zásadní roli v podpoře tolerance a přijetí mezi žáky. Učitelé zdůrazňovali také význam vysvětlení principů individualizovaného hodnocení, protože se setkávají s tím, že se žáci velmi často ptají, proč mají někteří výhody. Učitelka P2 říká: *„Dětem vysvětlovat, proč tenhle má tyto výhody, proč se třeba počítají tyto chyby jako půl body. Myslím si, že je hodně důležité to těm dětem vysvětlit.“* S těmito tvrzeními souhlasí i učitelka P4, která navíc zdůrazňuje, že velmi záleží na učiteli, jak dané informace žákům podá. Poukazuje také na skutečnost, že pokud žáci situaci pochopí, tak mohou mít následně k ostatním úplně jiný postoj. P4 říká: *„Velmi důležité je, jak prostě to učitel těm žákům podá a jestli se vůbec zmíní těm dětem, protože spoustu těch dětí jsou takoví posměváčci, ale když se jim to vysvětlí, tak oni jako rádi pomáhají ty děti.“*

Komunikace je podle učitelů podstatná i při řešení konfliktních situací mezi žáky. To potvrzuje i učitelka P1: *„Má cesta je okamžitě zastavit hodinu a okamžitě se vrátit k té situaci a otevřeně k tomu s těmi dětmi mluvit.“* Komunikaci učitelé zmiňovali nejen v souvislosti

s vysvětlováním a řešením problémových situací, ale také jako nástroj pro sbližování žáků a sdílení jejich pocitů. V této souvislosti se učitelům osvědčil komunikační či komunitní kruh. Učitelka P7 uvádí: *„Já jsem měla komunikační kruhy vždy v pondělí, vždycky po víkendu. Ať už jsme měli nějaké téma nebo to co je zajímavé, někdy tam byly otázky, čím třeba jim někdo udělal poslední dobou radost, nebo co je poslední dobou trápí.“* Učitelé v rámci těchto kruhů zdůrazňovali, že se žáci učí vzájemnému respektu, komunikaci a schopnosti naslouchat druhým. To potvrzuje i učitelka P9: *„No pak hodně dělám komunitní kruhy, kde nadhazujeme témata, učíme se povídat a naslouchat si.“* Tato výpověď naznačuje, že učitelé vnímají komunitní kruhy jako nástroj pro podporu respektujícího prostředí ve třídě, a nikoli pouze jako rozhovor o tom, co dělali žáci o víkendu. Z uvedených výpovědí vyplývá, že právě komunikace hraje klíčovou roli při podpoře inkluzivního prostředí mezi žáky.

5.4.2 Každý jsme jiný

Jak jsme již mnohokrát zmínili, inkluzivní prostředí ve třídě se vyznačuje tím, že jsou v něm různorodí žáci. To si uvědomují i samotní učitelé, kteří ve svých výpovědích zdůrazňovali, že je nutné vést žáky k tomu, že každý máme své silné i slabé stránky. Učitelka P2 říká: *„Všichni máme nějaké silné a slabé stránky. Vůbec jakoby to netajíme, řeknu ano matematika ti nejde, všichni to víme, ale udělal jsi tento pokrok. Ty jsi zase dobrý v češtině. Že prostě vyzdvihuji ty silné stránky těch dětí, ale nějak se netajím před těmi ostatními dětmi, když někdo je v něčem méně šikovný.“* V této výpovědi učitelka také zdůrazňuje, že je důležité ocenit pokrok žáka a zejména vyzdvihovat jeho silné stránky. S tím souhlasí i další učitelka, která poukazuje na to, že je vhodné zařazovat aktivity, kdy zejména žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou ukázat nějaké své silné stránky, které ve školních předmětech ukázat nemohou, čímž se mohou lépe začlenit do kolektivu. U1 uvádí: *„Nějaké aktivity pro posílení sebevědomí, kdy oni mají možnost ukázat své silné stránky, které nejsou třeba přímo v těch školních předmětech. Tím pádem se přiblíží i té intaktní skupině těch dětí, které tu jsou.“* Mnozí učitelé zdůrazňovali, že ani samotný učitel by se neměl stavět do role neomylného. Naopak by měl být schopen přiznat vlastní chyby či slabé stránky. To potvrzuje i učitelka P9: *„A další důležitá věc je práce s chybou. Udělat i vy jako učitel chybu, aby na to děti přišly, aby vás na to upozornily. Aby viděly, že i vy uděláte tu chybu, a že se z toho svět nezhroutil.“*

5.4.3 Organizovaná podpora

V rámci této subkategorie se učitelé shodli, že pro podporu vztahů mezi žáky využívají různé organizované aktivity, které se některým osvědčily i v rámci třídnických hodin. Učitelka P5 k tomu uvádí: *„Jak byly ty starší děti, tak se dělají ty třídnické hodiny. Ty jsou bezvadné, protože člověk si tam nachystal nějakou aktivitu, která stmeluje kolektiv.“* To potvrzuje i učitelka P1, která v rámci těchto hodin zařazuje zejména aktivity posilující sebevědomí žáků. P1: *„V rámci třídnických hodin zařazujeme různé aktivity, které jako posilují sebevědomí.“* Pokud jde o jednotlivé aktivity, ať už v rámci třídnických hodin či běžné výuce, byly velmi různorodé a učitelé uváděli konkrétní příklady svých oblíbených. Proto je nelze zobecnit. Jako příklad aktivity, která nás však velmi zaujala uvádíme tuto od učitelky P1: *Každý den jedno z těch dětí mluví a prezentuje nějakou věc ze svého života. Toto se mi momentálně osvědčilo nejvíce, protože i takové ty tiché a zamlklé děti, právě ty inkludované v pravém slova smyslu se stávají zajímavé pro ty spolužáky a oni vlastně zjišťují, že mají spoustu společného a dává jim to různá témata k hovorům o přestávce.“*

Kromě individuálních aktivit se mezi učiteli často objevovala shoda na důležitosti vytváření třídních pravidel. Učitelka P7 k tomu uvádí: *„Je dobré, když si to ti žáci sami uvědomí ty pravidla. Když je vytvářejí společně v rámci nějaké komunikace, například pomocí myšlenkové mapy nebo takových věcí, a odsouhlasí si je v té třídě, že přesně vědí, co teda jo a co teda ne.“* Z výpovědi vyplynulo, že žáci poté ve třídě pracují lépe, což dokazuje i výpověď učitelky P5: *„My jsme od začátku tomu daly nějaká pravidla, řád a oni si na to navykli. A takhle jsme fungovali.“*

5.5 Musíme hodnotit

Hodnocení žáků představuje klíčovou součást práce každého učitele, a to i v inkluzivním prostředí. Zvolený způsob hodnocení může významně ovlivnit nejen motivaci žáků, ale také jejich sebepojetí. Proto jsme považovali za důležité v rámci našeho výzkumu zjistit, jaké strategie hodnocení volí učitelé v inkluzivním prostředí. Učitelé se ve svých výpovědích často zmiňovali o nutnosti individualizace hodnocení, proto jsme první subkategorii nazvali výstižně **Individualizují**. Z výpovědí se ukázalo, že všichni učitelé zapojení do výzkumu hodnotí prostřednictvím známek, což reflektuje subkategorie **Hodnotím známkami**. Někteří učitelé však ke známce přidávají i krátké slovní hodnocení, a proto jsme poslední subkategorii nazvali **Slovní hodnocení jako doplněk**.

5.5.1 Individualizují

Jak jsme již zmínili v teoretické části, v inkluzivním prostředí je nezbytné, aby učitelé individualizovali hodnocení žáků a řídili se individuálním vzdělávacím plánem. Ten obsahuje konkrétní formy přizpůsobení hodnocení jednotlivým žákům a představuje závazný rámec, kterým se učitelé musí řídit. Tuto skutečnost potvrzují i samotní učitelé. Například učitelka P5 uvádí: „*Já se držím těch zpráv z té poradny.*“ Podobně se vyjádřila i učitelka P7, která zároveň dodává příklady individualizace hodnocení: „*Jsou ty různé doporučení té pedagogicko-psychologické poradny, takže jsou děti, které nepíší diktáty mají doplňovačky, nebo výběr z možností, mají zkrácené texty.*“ Učitelé ve svých výpovědích zmiňovali i další formy přizpůsobení hodnocení například prodloužení časového limitu, hodnocení pouze specifických chyb, úpravu textů a další podpůrná opatření. Shodli se také na tom, že pokud je žákovi poskytnuta odpovídající podpora, lze jej následně hodnotit. To potvrzuje i učitelka P7: „*Musí umět pracovat s těmi různými přehledy a když už ty přehledy má, tak člověk už ho prostě může za to samozřejmě hodnotit.*“

5.5.2 Hodnotím známkami

Z výpovědí učitelů vyplynulo, že všichni hodnotí žáky známkami v souladu s klasifikačním řádem své školy. Například učitelka P1 uvádí: „*U nás ve škole podle oficiálního klasifikačního řádu hodnotíme známkami.*“ Podobně se vyjádřila i učitelka P5, která však doplnila, že v určitých případech lze využít i slovní hodnocení. P5 říká: „*Jako mám tam třeba, že můžeme třeba využít slovní hodnocení, ale zatím na této škole funguje stupnice I- 5.*“ Podle některých učitelů preferují klasické známkování nejen pedagogové, ale také samotní žáci a jejich rodiče. Učitelka P2 konstatuje: „*Děti chtějí známky, rodiče chtějí známky.*“ Na základě výpovědí učitelů jsme identifikovali dva hlavní důvody, proč někteří z nich považují známkování za vhodné. Prvním důvodem je motivační funkce známky, zejména u mladších žáků. To potvrzuje učitelka P6: „*Ta jednička první, druhá třída to je takový hnací motor pro ty děti, že je to extrémně motivuje.*“ Druhým důvodem je srozumitelnost klasifikace. Učitelé se totiž domnívají, že slovní hodnocení může být pro žáky i jejich rodiče méně pochopitelné. Učitelka P4 k tomu uvádí: „*Těm dětem nic moc neřekne to slovní hodnocení, kdy v mojí druhé třídě si to pořádně ještě nepřečtou a když přečtou, tak tomu stejně nerozumí.*“ Na problematiku porozumění slovnímu hodnocení tentokrát na straně rodičů upozorňuje i učitelka P6: „*Myslím, že mnoho rodičů tomu nebude rozumět nějakým pojmem, takže tak možná polovina rodičů by tomu rozuměla a někteří to*

ani nedočtou.“ Učitelka P7 pak shrnuje svůj pohled na známkování slovy: „*Stejně si myslím, že známka je vypovídající.*“

Učitelé však zároveň zdůrazňovali, že jejich hodnocení nespočívá pouze ve známkách, ale že žákům poskytují průběžnou zpětnou vazbu v hodinách. Díky tomu mají žáci podle nich neustálé informace o svém pokroku. Učitelka P7 k tomu říká: „*U těch malých slovních hodnocení, co se týče, jakože opravdu slova, tak tam člověk hodnotí pořád, každou hodinu každé to dítě.*“ S tím souhlasí i učitelka P2: „*My hodnotíme pořád všechno, pořád všechno kontrolujeme, takže oni objektivně vidí, jak na tom jsou.*“

5.5.3 Slovní hodnocení jako doplněk

V rámci rozhovorů jsme zjišťovali, jak učitelé vnímají slovní hodnocení a zda jej ve své praxi využívají. Téměř všichni učitelé se shodli, že hodnotit všechny žáky pouze slovně by bylo z časových důvodů velmi náročné. Učitelka P8 k tomu uvádí: „*Při představě, že každému píšu slovní hodnocení, tak by to bylo jako fakt hodně, hodně náročné. Že si to nedovedu představit, že bych ke každému žákovi, jako takhle psala.*“ Někteří učitelé však poukazovali na to, že v určitých případech může být slovní hodnocení velmi přínosné. Učitelka P4 například popisuje svou zkušenost: „*Používáme pouze známky, a právě to řeším, protože mám ukrajinského žáka a je to náročné. Takže bych mu chtěla napsat hodnocení na pololetí a uvidím, jak to bude.*“ Z výpovědi učitelky je patrné, že si uvědomuje obtíže spojené s hodnocením žáka s odlišným mateřským jazykem pouhou známkou a uvažuje nad tím, že v tomto případě by mohlo být slovní hodnocení vhodnější.

Překvapivým zjištěním pro nás bylo, že někteří učitelé doplňují známky krátkým komentářem, a to zejména v případě, kdy se žákovi práce nepovede. Učitelka P4 k tomu dodává: „*Já píšu třeba k tomu diktátu, i když se nepovede, tak tam něco dopíšu nějakou pochvalu nebo, že se snažil něco a tak dále.*“ Podobný přístup potvrzuje i učitelka P7, která se ke známce vyjadřuje podrobněji v případě neúspěchu. P7 uvádí: „*Většinou slovní hodnocení používám tam, kde se to nepodaří. Takže tam většinou použiju slovní hodnocení, že to nebylo zvládnuté, co je potřeba dotrénovat a proč to nebylo zvládnuto. Jako když je tam jednička, tak k tomu napíšu třeba pěkné a hodně dobře udělané anebo super anebo mám radost.*“ Učitelka P1 dokonce v rámci rozsáhlejších prací ke známkám systematicky připojuje slovní hodnocení, v němž detailně rozebírá jednotlivé úkoly a pokrok žáka. P1 říká: „*Rozebírám ty jednotlivé úlohy, tohle už umíš, sčítáš a odčítáš pamětně, rychle, bez*

chyb. Ještě chybuješ velmi často v....., vypíšu v čem, co by chtělo procvičit, takže takto jenom u těch větších celků.“

Z výpovědí tedy vyplývá, že i když učitelé primárně hodnotí známkami, snaží se žákům poskytovat i zpětnou vazbu, která jim pomáhá lépe pochopit jejich pokrok i oblasti, na nichž je třeba pracovat. Tato zpětná vazba se projevuje jak v krátkých komentářích ke známkám, tak ve slovním hodnocení poskytovaném v průběhu výuky.

6 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V naší práci jsme se zabývali specifiky inkluzivního prostředí ve třídě pohledem učitelů 1. stupně základní školy. V této kapitole uvedeme závěry výzkumného šetření a zodpovíme všechny výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka: **Jaká jsou specifika inkluzivního prostředí ve třídě pohledem učitelů 1. stupně základní školy?**

Učitelé vnímali specifika inkluzivního prostředí různorodě, přičemž jejich názory se v několika oblastech lišily. Z rozhovorů však vyplynula značná shoda v tom, že samotnou myšlenku inkluze považují za pozitivní. Na druhou stranu však upozorňovali, že její praktická realizace v inkluzivním prostředí přináší řadu komplikací. Celkově tak můžeme konstatovat, že problematická není samotná myšlenka inkluze, ale její současná podoba ve školní praxi, kterou učitelé vnímali negativně, což můžeme považovat za jedno ze specifik inkluzivního prostředí.

Učitelé si zároveň uvědomují, že žáci ve třídě mají a vždy budou mít individuální potřeby. Zdůrazňovali však, že v současnosti dochází k výrazné heterogenitě třídního kolektivu, kdy se ve stejné třídě vzdělávají jak nadaní žáci, tak žáci s vysokým stupněm podpůrných opatření. Toto základní specifikum inkluzivního prostředí učitelé vnímali jako komplikované. Ukázalo se tak, že učitelé nepovažují za problematické samotné začlenění žáků se SVP do běžné třídy, ale spíše rozdíly mezi žáky, které podle některých mohou vést k pomalejšímu tempu výuky. Tato skutečnost vedla učitele k úvahám o tom, zda je inkluzivní prostředí skutečně přínosné pro všechny žáky, nebo zda může být na úkor nadaných či intaktních žáků. Můžeme tak říct, že specifikem je i to, že učitelé vidí v praxi řadu komplikací, ale zároveň se snaží přinést návrhy, které by jim v inkluzivním prostředí mohly pomoci. Shodovali se například na potřebě snížení počtu žáků a individuálním posuzování inkluze. Podle jejich názoru by neměl být proces inkluze uplatňován plošně, ale vždy by měl vycházet z individuálních potřeb konkrétního žáka. V této souvislosti by někteří učitelé uvítali systémovou podporu, která by posoudila vhodnost inkluzivního vzdělávání pro konkrétního žáka.

Jedním ze specifik je bezesporu také spolupráce, na kterou učitelé poukazovali v rámci rozhovorů opakovaně. Zdůrazňovali její význam nejen pro podporu inkluzivního prostředí mezi žáky, ale také jako výchozí bod pro volbu vhodných výukových metod. Spolupráce se

ukázala jako stěžejní rovněž ve vztahu mezi učitelem a asistentem pedagoga, stejně jako mezi učitelem a rodiči.

Dalším specifikem, které učitelé zdůrazňovali, je nezbytná personální podpora. Podle jejich názoru hraje klíčovou roli samotný učitel a jeho přístup k žákům. V této souvislosti učitelé upozorňovali na důležitost odborných znalostí o žácích, které vycházejí nejen ze zpráv školských poradenských zařízení, ale také z jejich vlastního poznávání žáků. A jsou důležité zejména proto, aby učitel věděl, jak s žáky pracovat. Zároveň se shodovali na tom, že učitel musí disponovat vhodnými osobnostními předpoklady, jelikož představuje pro žáky významný vzor. V inkluzivním prostředí však učitel zpravidla nepůsobí sám, a proto si pedagogové uvědomují zásadní význam asistenta pedagoga. Podle jejich názoru je nezbytné, aby se asistent dokázal přizpůsobit jak individuálním potřebám žáka, tak spolupráci s učitelem. Učitelé zdůrazňovali, že efektivní spolupráce je podmíněna tím, zda si sednou lidsky, jelikož bez toho nelze vytvořit podnětné prostředí. Jako klíčový faktor uváděli také jasné vymezení kompetencí a vzájemných očekávání, přičemž někteří učitelé v této oblasti naráželi na určité problémy.

Posledním významným specifikem, které učitelé zdůrazňovali, je spolupráce s rodinou. Podle jejich názoru je u žáků se SVP klíčová a představuje důležitý výchozí bod pro efektivní pedagogickou práci. Učitelé měli se spoluprací s rodinami různé zkušenosti, přičemž v případech, kdy byla spolupráce pozitivní, vnímali její významný přínos pro vzdělávací proces žáka.

Je patrné, že specifík inkluzivního prostředí, která učitelé uváděli, je velké množství. V rámci závěrečného shrnutí se zaměříme podrobněji i na další specifika inkluzivního prostředí, která jsou předmětem vedlejších výzkumných otázek.

Vedlejší výzkumné otázky: Jaké způsoby práce se osvědčily učitelům v inkluzivním prostředí?

Učitelé shodně uváděli, že v inkluzivním prostředí se jim osvědčila zejména diferenciací. Popisovali různé způsoby, jak přizpůsobují výuku, aby odpovídala individuálním potřebám jednotlivých žáků. Mezi nejčastěji zmiňované způsoby patřila úprava výukových materiálů, přizpůsobení času pro splnění úkolů či tvorba zadání s různou úrovní obtížnosti. V této souvislosti učitelé zmiňovali, že se jim osvědčila také práce pro rychlejší žáky, zejména formou samokontroly, kdy mohou žáci pracovat samostatně,

zatímco učitel se může věnovat individuálně ostatním. Přestože se diferenciaci učitelům osvědčila, zároveň poukazovali na její náročnost z hlediska přípravy.

Dalším efektivním způsobem práce, na kterém se učitelé shodli, byla podpora spolupráce mezi žáky. V rámci skupinové práce, která se osvědčila jako jedna z nejefektivnějších výukových metod v inkluzivním prostředí, mají žáci možnost učit se vzájemné spolupráci a respektu. Podle učitelů tato metoda také přispívá k prevenci diskriminace ve třídě.

Učitelé rovněž oceňovali vrstevnické učení, při němž si žáci mohou vzájemně pomáhat, zejména pokud někomu činí obtíže pochopit určité učivo. Význam vrstevnického učení viděli především v jeho vzájemném přínosu pro všechny žáky.

Dalším osvědčeným způsobem je podle učitelů využívání různých pomůcek, které poskytují žákům potřebnou podporu ať už se jedná o různé přehledy, kartičky, audiovizuální materiály a další. Nejvíce se však učitelé shodovali na prospěšnosti vizuálních pomůcek, které žákům umožní názorné propojení učiva.

Jakým způsobem učitelé podporují inkluzivní prostředí mezi žáky?

Učitelé se shodli na tom, že klíčovým faktorem pro podporu inkluzivního prostředí mezi žáky je komunikace. Za zásadní považovali vysvětlení specifických vzdělávacích potřeb a projevů chování žáků se SVP ostatním žákům, které považují za nezbytné pro přijetí těchto žáků do kolektivu. S tím souvisí i potřeba objasnění důvodů, proč někteří žáci mají určité úpravy či podpůrná opatření. Učitelé zdůrazňovali, že v rámci této komunikace je zásadní role učitele, který by měl žákům tuto skutečnost vhodně vysvětlit. Na základě těchto informací pak může docházet k proměně postojů žáků. Komunikaci učitelé vyzdvihovali nejen jako nástroj pro řešení konfliktních situací, ale také jako prostředek pro sbližování žáků. Nejčastěji se jim osvědčil komunitní či komunikační kruh jako nástroj pro podporu respektujícího prostředí.

Dále učitelé zdůrazňovali důležitost práce s různorodostí mezi žáky, kdy je kladen důraz na to, aby žáci chápali, že každý má své silné i slabé stránky. Učitelé rovněž upozornili, že ani oni by se neměli stavět do role neomylných, a měli by učit žáky pracovat s chybou.

V rámci podpory inkluzivního prostředí se učitelům osvědčila také organizovaná podpora, kdy připravovali různé aktivity v rámci klasických nebo třídnických hodin, které podporovaly vztahy ve třídě. Tyto aktivity byly velmi rozmanité, ale zároveň velmi

inspirativní. Učitelé se také shodli na důležitosti tvorby a stanovení třídních pravidel, která přispívají k lepší spolupráci a fungování ve třídě.

Dalším účinným nástrojem pro podporu inkluzivního prostředí byla podle učitelů skupinová práce, při níž žáci spolupracují s různými spolužáky, což přirozeně odbourává bariéry mezi nimi a pomáhá předcházet vytváření uzavřených skupin či vyloučení některých žáků.

Jaké strategie hodnocení používají učitelé v inkluzivním prostředí?

Učitelé shodně uváděli, že individualizují hodnocení žáků na základě individuálních vzdělávacích plánů a doporučení poradenských zařízení. Je tedy zřejmé, že se všichni řídí závaznými dokumenty. Před samotným hodnocením učitelé žákům také poskytují potřebnou podporu například se zaměřují pouze na specifické chyby, prodlužují čas či upravují zadané texty.

Z výpovědí vyplynulo, že všichni učitelé hodnotí známkou a většina z nich se domnívá, že tuto formu preferují i rodiče a žáci. Učitelé tuto formu hodnocení volí zejména proto, že je pro žáky motivující a srozumitelná. Zároveň však učitelé v hodinách hodnotí také slovně, čímž poskytují žákům okamžitou zpětnou vazbu o jejich pokroku. V rámci výzkumu jsme také zjistili, že žádný učitel nepoužívá pouze psané slovní hodnocení, ale někteří učitelé doplňují známku krátkým komentářem, který bývá obsáhlejší zejména v případech, kdy se žákovi něco nepovede. V těchto případech se učitelé snaží poskytnout obsáhlejší zpětnou vazbu, v níž žákovi vysvětlují, v čem se může zlepšit, co je ještě třeba procvičit a zároveň ho motivují za to, co zvládl či za snahu.

7 DISKUSE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole se zaměříme na srovnání výsledků našeho výzkumu s jinými výzkumnými šetřeními v této oblasti.

V našem výzkumu jsme se zabývali specifiky inkluzivního prostředí ve třídě pohledem učitelů 1. stupně základní školy. Jako jedno z nich se ukázalo, že učitelé nevnímali negativně samotnou myšlenku inkluze, ale spíše její současnou podobu ve školním prostředí. Učitelé se také shodovali na tom, že by inkluzivní vzdělávání mělo být lépe systematicky uchopeno. Zajímavé je pro nás srovnání se studií Pivarče (2024), která analyzovala postoje 1434 učitelů českých základních škol k inkluzi. Tato studie ukázala, že 65 % učitelů má negativní nebo rezervovaný postoj k inkluzi, přičemž 30 % vyjadřovalo negativní pocity. Přesto však byla ochota učitelů aplikovat inkluzivní opatření v praxi v tomto výzkumu relativně vysoká. Porovnání těchto výsledků ukazuje zajímavý rozdíl. Zatímco v našem výzkumu učitelé myšlenku inkluze většinou podporují, ve studii Pivarče byli učitelé k inkluzi skeptičtější, ale při dostatečné podpoře ji byli ochotni realizovat. To naznačuje, že hlavní překážkou není samotná inkluze jako taková, ale podmínky, za kterých je ve školách realizována. Obě studie se tedy shodují na tom, že efektivní inkluzivní vzdělávání vyžaduje lepší systémovou podporu a proměnu současné podoby inkluze ve školách.

Učitelé ve svých výpovědích zmiňovali množství komplikací, zejména výraznou heterogenitu mezi žáky. Na tuto skutečnost poukazuje i Štech (2018) ve studii *„Inkluzivní vzdělávání - obtížné zvládnutí „rozmanitosti“ v praxi“*, kde zdůrazňuje, že učitelé musí čelit výzvám spojeným s rostoucí heterogenitou třídních kolektivů, protože jsou vzdělávání žáci z různých sociálních vrstev a s různými vzdělávacími potřebami. Učitelé proto podle něj musí hledat způsoby, jak učivo přiblížit všem žákům na základě jejich individuálních vzdělávacích potřeb. To dokazuje i náš výzkum, ve kterém se ukázalo, že jedním z osvědčených způsobů práce podle učitelů je diferenciací výuky, která umožňuje přizpůsobit vzdělávací obsah individuálním potřebám žáků.

V rámci našeho výzkumu učitelé uváděli, co by jim v inkluzivním prostředí mohlo pomoci. Jedním ze zmiňovaných opatření byla nutnost individuálního posouzení inkluze a snížení počtu žáků ve třídě. I v tomto ohledu se naše zjištění shodují se Štechem (2018), který tyto aspekty rovněž zdůrazňuje.

Učitelé v rámci specifik inkluzivního prostředí zdůrazňovali také klíčovou roli učitele a jeho přístup k žákům. To potvrzuje i výzkum Irshada et al. (2024), který se zaměřoval na

roli učitele při vytváření inkluzivních tříd, v němž odpovídalo přes 130 učitelů. Ve výzkumu se ukázalo, že učitelé mají zásadní vliv na vytváření inkluzivního prostředí. Jako důležité aspekty se ukázaly zejména využívání efektivních vyučovacích strategií, které přinášejí prospěch všem žákům, zaměření na silné stránky žáků a podporu empatie. V menší míře učitelé v rámci výzkumu zdůrazňovali i spolupráci s rodinou a individuální přístup ke každému žákovi. Tyto aspekty jsme identifikovali také v našem výzkumu, proto se náš výzkum s těmito zjištěními shoduje. Je však důležité zmínit, že se ve výzkumu objevily i některé další aspekty, jako například podpora kulturního přijetí, možnost volby způsobu prokázání znalostí či používání inkluzivního a snadno pochopitelného jazyka, které se v našem výzkumu neobjevily. To může být podle nás i tím, že učitelé v rámci rozhovorů nemuseli říci všechna specifika, zatímco v předkládaném výzkumu učitelé vyplňovali strukturovaný dotazník, kde vybírali přímo z daných položek.

Významným tématem našeho výzkumu byly také osvědčené způsoby práce učitelů v inkluzivním prostředí, které do jisté míry odpovídají zjištěním v případové studii Kratochvílové (2013), jejíž cílem bylo porozumět pojetí inkluze na prvním stupni vybrané základní školy. V rámci, níž se zabývala i tím, jak probíhá výuka v heterogenní třídě. Ve zkoumaných třídách bylo dbáno na spolupráci mezi žáky, diferenciaci úkolů a dodržování třídních pravidel. Ukázalo se, že učitelé využívali i vrstevnické učení. Tyto výsledky se shodují i s našimi zjištěními, kdy u nás navíc učitelé zdůrazňovali využití různých pomůcek. Typologií výukových strategií podporujících inkluzi se zabývala také studie Ferdanové (2015), která definovala tři základní strategie zaměřující se na: dosažení minimálních cílů u všech žáků, kombinace různých metod s využitím podpůrných opatření a skupinovou práci a využití různorodosti žáků ve třídě. Ve srovnání s touto studií se naše zjištění shodují zejména se třetím typem strategie.

V rámci výzkumu jsme se věnovali také tomu, jakým způsobem učitelé podporují inkluzivní prostředí mezi žáky. Při porovnání těchto zjištění s dostupnou literaturou jsme zjistili, že podpora třídního kolektivu v kontextu inkluzivního vzdělávání je zkoumána jen omezeně. Studie Wulana a Sanjayi (2022) proto analyzovala literaturu zabývající se tímto tématem za posledních deset let a identifikovala pět kritérií inkluzivního prostředí na úrovni školy. Mezi tato kritéria patří pocit fyzického a emočního bezpečí, kdy žáci potřebují jistotu, že ve školním prostředí existují pravidla, která je chrání. Dále podpora sebezrovoje žáků, která zahrnuje nejen získávání znalostí, ale i rozvoj sociálních a emočních dovedností, jako je efektivní komunikace, empatie či řešení konfliktů. Neméně důležitý je respekt k

individuálním odlišnostem, kdy školní kultura podporuje přijetí diverzity a vytváří podmínky pro vzájemnou toleranci. Podpora spolupráce pak vede žáky ke společnému učení, sdílení znalostí a vzájemné pomoci. Posledním kritériem je pozitivní vztah k inkluzivnímu vzdělávání, který by mělo aktivně podporovat nejen vedení školy, ale i samotní učitelé. Zatímco studie Wulana a Sanjayi (2022) se zaměřila na podporu inkluzivního prostředí na úrovni celé školy, náš výzkum se soustředil na třídní prostředí. Přesto lze nalézt výrazné shody, zejména v důrazu na práci s různorodostí, komunikaci a spoluprací mezi žáky.

Dalším aspektem našeho výzkumu bylo hodnocení v inkluzivním prostředí. Naše výsledky ukázaly, že učitelé stále preferují hodnocení známkami, zatímco některé studie, například Kratochvílová (2013), zdůrazňovala jako příklad dobré praxe využívání slovního hodnocení. Škola zapojená do výzkumu měla dokonce svůj vlastní systém hodnocení, v němž bylo stejně důležité hodnocení učitele jako sebehodnocení žáka. Tato zjištění však nejsou v souladu s výsledky našeho výzkumu, kde většina učitelů považovala známkování za preferovanou formu hodnocení.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI A LIMITY VÝZKUMU

Na základě výsledků našeho výzkumu zaměřeného na specifika inkluzivního prostředí ve třídě pohledem učitelů jsme identifikovali několik klíčových doporučení, která by mohla přispět ke zlepšení pedagogické praxe v této oblasti.

Z našeho výzkumu vyplývá, že učitelé nevnímají negativně samotnou myšlenku inkluze, ale její praktickou realizaci ve školním prostředí. Proto se domníváme, že při zavádění nových legislativních dokumentů a úprav v oblasti inkluze by měly být více zohledněny zkušenosti učitelů z praxe. Ti jsou totiž těmi, kdo tuto problematiku řeší přímo ve třídách a mohou přinést cenné návrhy na její zlepšení. V této souvislosti se ukázalo, že by měl být kladen větší důraz na individuální posouzení inkluze, jelikož v současnosti podle názorů učitelů není vždy v prospěch každého žáka. Z tohoto důvodu bychom doporučili zahájit diskusi o tom, zda by v tomto případě nebylo vhodné zahrnutí odborné instituce, která by mohla posoudit vhodnost pro konkrétního žáka.

Jedním z významných specifík je role učitele v inkluzivním prostředí. Učitelé vnímají svou roli jako klíčovou. Proto bychom doporučili, aby ředitelé škol aktivně podporovali profesní rozvoj učitelů v této oblasti prostřednictvím různých seminářů a kurzů. Bartoňová et al. (2016) zdůrazňují, že by pedagogové měli disponovat didaktickými kompetencemi zaměřenými na individualizaci výuky, stejně jako znalostmi z vývojové a pedagogické psychologie a základy speciální pedagogiky. Proto bychom doporučovali, aby byl profesní rozvoj cílen zejména na tyto oblasti. Učitelé by zároveň mohli ocenit přípravu zaměřenou na komunikaci, protože právě ta se ukázala jako stěžejní pro podporu inkluzivního prostředí mezi žáky.

Z rozhovorů rovněž vyplynulo, že učitelé mají mnoho inspirativních nápadů na aktivity, které podporují inkluzivní prostředí ve třídě. Doporučili bychom proto, aby ředitelé podporovali sdílení dobré praxe mezi učiteli, čímž by došlo k vzájemnému obohacení pedagogické práce.

V rámci výzkumu se ukázala jako důležitá také spolupráce s rodinou žáka. Domníváme se, že by školy měly více podporovat propojení těchto dvou aktérů, neboť silná spolupráce mezi školou a rodinou může mít zásadní vliv na úspěšnost vzdělávání žáků v inkluzivním prostředí. Stejně jako Hájková a Strnadová (2010) proto doporučujeme zapojit rodinu nejen do samotného procesu vzdělávání, ale i do diagnostických a intervenčních kroků.

Učitelé dále zdůrazňovali významnou roli asistenta pedagoga, který je učiteli vnímán jako důležitá osoba v inkluzivním prostředí. Jejich spolupráce by však měla být založena na vzájemných lidských sympatiích, neboť bez nich není možné vytvořit podnětné prostředí. Považujeme proto za vhodné, aby učitelé a asistenti pedagoga měli možnost využít teambuildingové aktivity, které by jim umožnily zlepšit vzájemnou spolupráci a vztahy. V případě, že si učitel a asistent skutečně nesednou, je podle nás v souladu s Kendíkovou (2017) nezbytné situaci řešit bez odkladu, a v krajním případě přistoupit i k personální změně. Morávková-Vejrochová et al. (2015) navíc upozorňují, že pro efektivní spolupráci je nezbytné jasné vymezení kompetencí obou aktérů již na počátku spolupráce, což je za nás rovněž velmi důležité a jak se ukázalo v rozhovorech ne vždy k tomuto dochází.

Co se týče způsobu práce v inkluzivním prostředí, doporučujeme využívat metody podporující spolupráci a vzájemné učení mezi žáky. Tyto přístupy se ukázaly jako efektivní nejen v odborné literatuře, ale také v rámci rozhovorů s učiteli. Dále doporučujeme důslednou diferenciaci výuky, která umožňuje zohlednit individuální potřeby žáků.

V oblasti hodnocení jsme zjistili, že učitelé hodnotí žáky známkami a nikdo z dotazovaných nehodnotí písemným slovním hodnocením. Domníváme se, že by učitelé měli zvážit, zda je tento způsob hodnocení opravdu vhodný pro všechny žáky. Stejně jako Bartoňová a Vítková (2018) totiž vidíme výhody slovního hodnocení v možnosti detailnějšího posouzení pokroku žáka, jeho snahy a přístupu k edukaci a zároveň možnosti motivace přispívající k jeho dalšímu rozvoji. V souladu s Lechtou (2016) rovněž doporučujeme přechod od sumativního k formativnímu hodnocení, které umožňuje žákům lépe naplňovat jejich individuální potenciál.

Na závěr této kapitoly uvádíme také limity našeho výzkumu. Jak jsme již dříve zmínili při charakteristice participantů, ukázalo se, že tři učitelé mají kromě učitelství pro 1. stupeň také zaměření v oblasti speciální pedagogiky, jedna participantka dříve pracovala jako asistentka pedagoga a jedna je výchovnou poradkyní. Tyto odborné zkušenosti a kvalifikace mohly mít vliv na jejich názory a přístupy k inkluzivnímu prostředí, což je nutné brát v úvahu při interpretaci výsledků výzkumu.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala specifiky inkluzivního prostředí ve třídě z pohledu učitelů prvního stupně základní školy. Přestože učitelé vnímali tato specifika různorodě, analýza dat ukázala, že v mnoha oblastech se jejich názory shodovaly.

Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část vymezila inkluzivní vzdělávání po terminologické stránce a zaměřila se na legislativní dokumenty, ovlivňující jeho realizaci v českém školním prostředí. Věnovala se také jednotlivým účastníkům inkluzivního vzdělávání na prvním stupni základní školy, zejména přímým účastníkům ve třídě. Zdůrazněna však byla i role dalších účastníků, jako jsou ředitelé škol či rodiny žáků. Poslední kapitola teoretické části se soustředila na inkluzivní prostředí ve třídě, přičemž popisovala způsoby jeho podpory mezi žáky, výuku v heterogenní třídě a strategie hodnocení v tomto prostředí s důrazem na individualizované hodnocení vycházející z různorodých schopností a potřeb žáků.

Cílem praktické části bylo popsat specifika inkluzivního prostředí ve třídě z pohledu učitelů prvního stupně základní školy. S tím souvisely i dílčí výzkumné cíle, zaměřené na osvědčené způsoby práce učitelů v inkluzivním prostředí, způsob podpory tohoto prostředí mezi žáky a využívané strategie hodnocení. Výzkum byl realizován prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli.

Z výsledků výzkumu vyplynula řada specifik inkluzivního prostředí. Klíčovým se ukázala například spolupráce, kterou učitelé zmiňovali v různých souvislostech. Ať už v rámci podpory inkluzivního prostředí mezi žáky, při volbě forem výuky jako je skupinová práce, nebo v kontextu spolupráce s asistenty pedagoga a rodinami žáků. Dalším významným specifikem byla personální podpora, přičemž učitelé zdůrazňovali zejména svou vlastní roli a odpovědnost za fungování inkluzivního prostředí. Vybraná specifika byla zkoumána také v rámci dílčích výzkumných otázek, které se zaměřovaly na osvědčené způsoby práce učitelů, podporu inkluzivního prostředí mezi žáky a využívané strategie hodnocení, na něž výzkum poskytl odpovědi.

Na základě zjištěných výsledků výzkumu byla formulována doporučení pro pedagogickou praxi, jež mohou učitelům pomoci při práci v inkluzivním prostředí. Celkově lze konstatovat, že inkluzivní prostředí vyžaduje nejen kvalitní přípravu učitelů a adekvátní podporu pro žáky, ale také širší systémové změny vedoucí k efektivnější práci učitelů v tomto prostředí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(1), 143–155.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Anderliková, L. (2014). *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Triton.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2010). *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. (2014). *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkých mentálním postižením*. Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., Bazalová, B., Danhofer, P., Hloušková, L., Klenková, J., Kopečný, P., Lazarová, B., Ošlejšková, H., Pejčochová, J., Pol, M., Řehulka, E., Šlapák, I., Trnková, K., Vrabel, M., & Vítková, M. (2016). *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2018). *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2019). *Inkluzivní pedagogika: Distanční studijní text*. Slezská univerzita. https://is.slu.cz/publication/36800/Inkluzivni_pedagogika.pdf
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2020). *Efektivní vyučování v heterogenní třídě se zřetelem na metody a učební strategie*. Masarykova univerzita.
- Blažková, R. (2017). *Didaktika matematiky se zaměřením na specifické poruchy učení*. Masarykova univerzita.
- Březinová, K., Kozdas, M., & Rakoušová, A. (2021, únor 6). *Metody hodnocení žáků nejen se speciálními vzdělávacími potřebami*. Zapojme všechny.
<https://zapojmevsechny.cz/clanek/272-metody-hodnoceni-zaku-nejen-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.
- Felcmanová, L., Habrová, M., Bartůňková, R., Baslerová, P., Brodská, L., Cakirpaloglu, I., Dubec, M., Glogarová, B., Kasíková, H., Korábová, J., Koutská, M., Krahulová, K., Krbcová, P., Lábusová, A., Lauermann, M., Michalík, J., Mončeková, L., Munzarová, A.,

Spieglová, P., Stružinský, R., ... Valenta, J. (2015). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého.

Ferdanová, J. (2015). Typologie výukových strategií podporující inkluzi ve vzdělávání. *Studia paedagogica*, 20(3), 131–144.

Ferreira, M. (2022). A theoretical essay about inclusion and the role of teachers in building an inclusive education. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(3), 97–104. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.3.353>

Finch, M. (2024, February 28). Building an inclusive classroom environment. *Education Advanced*. <https://www.educationadvanced.com/blog/inclusive-classroom>

Gabašová, J. (2020). *Otevřená komunikace a řešení konfliktů ve třídě*. Raabe.

Havel, J. (2014). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Masarykova univerzita.

Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Grada.

Hájková, V. (2018). *Asistent pedagoga: Profese utvářená v dialogu*. Univerzita Karlova.

Horáčková, I. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem*. Univerzita Palackého. <https://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Grada.

Irshad, M., Amir, R., & Rafaqat, M. (2024). Towards inclusive classrooms: Identification of the role of teachers in creating an inclusive learning environment. *Journal of Asian Development Studies*, 13(3), 1323–1332.

https://www.researchgate.net/publication/385289170_Towards_Inclusive_Classrooms_Identification_of_the_Role_of_Teachers_in_Creating_an_Inclusive_Learning_Environment

Jucovičová, D. (2014). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Portál.

Kendíková, J., & Vosmik, M. (2013). *Jak zvládnout problémy dětí se školou?* Pasparta.

Kendíková, J. (2017a). *Asistent pedagoga*. Raabe.

Kendíková, J. (2017b). *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Raabe.

- Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada.
- Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Masarykova univerzita.
- Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Portál.
- Malinová, D., & Melichar, J. (2018). *Diferenciace v primárním vzdělávání rozvoj matematického myšlení*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2018/06/KPR_MA_Diferenciace_v_primarnim_a_preprimarnim_vzdelavani.pdf
- Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L., Barvíková, J., Baslerová, P., Bucvanová, E., Čadová, E., Doleželová, B., Hanák, P., Lauremann, M., Mareš, J., Monček, J., Potměšil, M., Tománek, L., Trčková, J., Valenta, M., Vrbová, R., & Žampachová, Z. (2015). *Podpůrná opatření ve vzdělávání. Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého. <https://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2023–2027*. <https://msmt.gov.cz/file/61987/>
- Morávková-Vejrochová, M., Gardošová, J., Korandová, V., Koutská, M., Kulštrunková, J., Kusá, O., Luhanová, A., Michalík, J., Němec, Z., Obrovská, L., Soudná, K., & Tlapáková, I. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Univerzita Palackého.
- Navrátilová, J. (2023). V zajetí svých nálepek: vyučovací strategie v diferencované výuce. *Časopis Komenský*, 147(3), 21–25. <https://www.ped.muni.cz/media/3524802/komensky3.pdf>
- Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Univerzita Karlova.
- Odstrčilová, J., Balaban, I., Musilová, I., & Bařinková, Z. (2019). Společné vzdělávání pohledem ředitelů škol a školských zařízení zapojených do projektu APIV B. *Sociální pedagogika*, 7(3), 17–31.

https://www.researchgate.net/publication/337288564_Spolecne_vzdelavani_pohledem_reditelu_skol_a_skolskych_zarizeni_zapojenych_do_projektu_APIV_B

OSN. (2006). *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*.
<https://msmt.gov.cz/vzdelavani/1-pravni-predpisy-a-souvisejici-dokumenty>

Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Univerzita Karlova.

Pivarč, J. (2024). Postoje učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání. *Studia paedagogica*, 29(1), 83–107.

https://www.researchgate.net/publication/384105352_Postoje_ucitelu_zakladnich_skol_k_inkluzivnimu_vzdelavani_Attitudes_of_primary_school_teachers_toward_inclusive_education

Potměšil, M., Dokoupilová, I., Hanáková, A., Kmentová, S., Štěpničková, N., Urbanovská, E., & Zvěďělílková, J. (2018). *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Univerzita Palackého.

Růžička, M., Smolíková, M., Flekačová, L., Baslerová, P., Jeřábková, K., Finková, D., Pastieriková, L., Bednářová, L., Mužná, V., Houšková, T., Vojtová, S., & Bohanesová A. (2019). *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Univerzita Palackého.

Sabayleh, O. A., & Sakarneh, M. A. (2023). Effective teaching strategies for students with learning disabilities in inclusive classroom: A comparative study. *Educational Administration: Theory and Practice*, 29(1), 209–220.
<https://doi.org/10.17762/kuey.v29i1.542>

Sieglová, D. (2019). *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století*. Grada.

Skutil, M. (2011). Interview/rozhovor. In I. Bartošová, M. Faberová, J. Haviger, J. M. Havigerová, M. Chráska, K. Juklová, B. Křováčková, M. Maněnová, J. Průcha, P. Zíkl, & M. Žumárová (Eds.), *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství* (s. 89–94). Portál.

Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Grada.

Svoboda, Z., Zilcher, L., Němec, Z., Felcmanová, L., Smolík, A., Vostrý, M., & Lanková, B. (2020). *Koordinátor inkluze ve škole*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
<https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/02/SVOBODA-Zden%C4%9Bk.->

ZILCHER-Ladislav-a-kol.-Koordin%C3%A1tor-inkluzi-ve-%C5%A1kole.-
Metodick%C3%A1-p%C5%99%C3%ADru%C4%8Dka.pdf

Svozil, B., & Foist, V. (2016). *Strategický management inkluzivní školy*. Liga lidských práv.

Šmelová, E., Suralová, E., Petrová, A., Ludíková, L., Plevová, I., Pastieriková, L., Regec, V., Vavrdová, A., Langer, J., Petrová, J., Provázková, D., Suchánková, E., Hrbáčková, K., Kozáková, Z., Mikláňková, L., & Fasnerová, M. (2017). *Společenské aspekty inkluze*. Univerzita Palackého.

Štech, S. (2014). Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnutí „rozmanitosti“ v praxi. *Pedagogická orientace*, 28(2), 382–398.
<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10343/pdf>

Švaříček, R., & Šedřová K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Švaříček, R. (2014). Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In R. Švaříček, K. Šedřová, T. Janík, O. Kašćák, M. Miková, K. Nedbálková, P. Novotný, M. Sedláček, & J. Zounek. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 12-26). Portál.

Švaříček, R. (2014). Metody sběru dat. In R. Švaříček, K. Šedřová, T. Janík, O. Kašćák, M. Miková, K. Nedbálková, P. Novotný, M. Sedláček, & J. Zounek. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 142-202). Portál.

Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.

Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Wolters Kluwer ČR.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/1-pravni-predpisy-a-souvisejici-dokumenty>

Úřad vlády České republiky. (2020). *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021–2025*.
https://vlada.gov.cz/cz/ppov/vvozp/dokumenty/narodni-plan-podpory-rovných-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2021_2025-183042/

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., *Listina základních práv a svobod* (2021).
<https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Portál.

Vališová, A., & Kasíková, H. (2010). *Pedagogika pro učitele*. Grada.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2021). <https://msmt.gov.cz/dokumenty/vyhlaskey-ke-skolskemu-zakonu>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. (2021). <https://msmt.gov.cz/dokumenty/vyhlaskey-ke-skolskemu-zakonu>

Webster, T. (2014). The Inclusive Classroom. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 6(2), 23–26. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1230740>

Wulan, R., & Sanjaya, W. (2022). Developing Positive School Climate for Inclusive Education. *Journal of Education for Sustainability and Diversity*, 1(1), 54–66. <https://doi.org/10.57142/jesd.v1i1.6>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (2024). <https://msmt.gov.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2025). https://msmt.gov.cz/uploads/legislativa/zpp_1.1.2025.pdf

Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků.* Grada.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice.* Grada.

Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika.* Grada.

Žampachová, Z., & Čadilová, V. (2021). *Povolání: asistent pedagoga.* Pasparta.

Ženatová, Z. (2018). *Vztahy a nástrahy ve školní třídě.* Raabe.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Délka pedagogické praxe participantů výzkumu.....	39
Tabulka 2 Kategorie, subkategorie, příklady kódů.....	40

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj. A jiné

apod. A podobně

AP Asistent pedagoga

IVP Individuální vzdělávací plán

SVP Speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ Školské poradenské zařízení

tzv. Takzvaně

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: Informovaný souhlas

Příloha P 2: Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha P 3: Ukázka rozhovoru

PŘÍLOHA P 1: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru pro účely diplomové práce

Název práce: Specifika inkluzivního prostředí ve třídě pohledem učitelů

Jméno držitelky souhlasu: Martina Komárková

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícím:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor trvat a jakým způsobem bude probíhat, včetně toho, že bude pořizován zvukový záznam rozhovoru. Byl/a jsem seznámen/a s tím, že zvukový záznam nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude smazán.
- Byl/a jsem informován/a o tom, že má identita bude v rámci diplomové práce tzv. anonymizována a nebude možné mě na základě informací z rozhovoru identifikovat.
- Jsem si vědom/a, že mám právo kdykoliv odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku a mohu kdykoliv odstoupit od spolupráce na výzkumu.
- Souhlasím s tím, aby byl rozhovor použit pro potřeby diplomové práce, přičemž některé části rozhovoru v ní mohou být citovány.

Datum:

Podpis:

PŘÍLOHA P 2: OTÁZKY K POLOSTRUKTUROVANÉMU ROZHOVORU

1. Jak byste popsala inkluzivní vzdělávání, co si pod tímto pojmem představujete?
 - Myslíte si, že je inkluzivní vzdělávání v současném českém školství dobře zavedené?
2. Jak byste popsala inkluzivní prostředí ve třídě?
 - Jaké faktory považujete za klíčové pro vytvoření inkluzivního prostředí?
3. Jaká je podle vás role asistenta pedagoga při vytváření inkluzivního prostředí?
 - Jaká je vaše zkušenost se spoluprací s asistenty pedagoga?
4. Jak konkrétně přispíváte k vytvoření a podpoře inkluzivního prostředí ve vaší třídě?
5. Jaké způsoby práce se vám osvědčily při práci s různorodou skupinou žáků?
6. Jak přizpůsobujete výuku různorodým potřebám žáků?
 - Přizpůsobujete učební materiály a metody výuky různým potřebám žáků?
7. Nabízíte žákům v hodinách možnost volby aktivit? Pokud ano, jak to v praxi funguje?
8. Zařazujete do své výuky skupinovou práci? Pokud ano, jak výuka ve skupinách probíhá?
 - Jak zajišťujete, aby všechny děti měly možnost se zapojit?
9. Vedete žáky k tomu, aby se nebáli požádat o pomoc, když ji potřebují, a zároveň byli ochotní poskytnout pomoc svým spolužákům?
 - Jak konkrétně toto chování ve třídě podporujete?
10. Jak podporujete vytváření přátelské atmosféry a pozitivního inkluzivního prostředí mezi žáky?
 - Používáte nějaké aktivity pro budování třídního kolektivu?
11. Jakým způsobem hodnotíte žáky?
 - Přizpůsobujete hodnocení individuálním potřebám žáků?
 - Používáte slovní hodnocení?
12. Vedete žáky k sebehodnocení?
 - Jakým způsobem to probíhá?

PŘÍLOHA P 3: UKÁZKA ROZHOVORU

V: Ted' bych se už přesunula konkrétněji k inkluzivnímu prostředí ve třídě. Jak byste jej popsala?

P: Tak, inkluzivní prostředí znamená, že je tam podpora nějakého asistenta samozřejmě a že se přizpůsobují ty výukové metody těm dětem, které je potřebují. To si myslím, že je jako v rámci toho prostředí.

V: A jaké faktory považujete za klíčové pro to, aby vlastně bylo vytvořeno takové prostředí a aby to fungovalo v té třídě?

P: Je to ta personální podpora. Pokud je těch dětí tam víc, tak si myslím, že ten asistent pedagoga je tam dost důležitý. Nebo vlastně může být i druhý pedagog, ale nevím, my tady s tím nemáme zkušenosti, že je ve třídě druhý pedagog.

V: S tou tandemovou výukou?

P: Ano, ale tandemová u nás probíhá, ale v rámci zlomku hodin, co se týče té třídy. Je to nárazové, že některé hodiny jsou vedeny v tom tandemu. Takže to je klíčové a klíčový je taky počet těch dětí jo. Aby fakt ten učitel měl prostor pro ty děti znevýhodněné. Takže personální podpora a prostě počet těch dětí to je důležité.

V: Jak konkrétně vy v té třídě přispíváte k vytvoření a podpoře inkluzivního prostředí?

P: Snažím se diferencovat úkoly zadané. To znamená odstupňovat pro ty schopnější a méně schopné až po ty, co jsou na tom špatně. Takže tímto. Nebo děláme práci ve dvojici, kdy je tam jeden znevýhodněný a jeden, který je schopný toho znevýhodněného vést, který je schopný vlastně na něj působit, a i pro ty, kteří jsou dobří a vysvětlují to tady těm dětem, které jsou třeba slabší, tak pro ně je to bonus. Tím, že oni to někomu vysvětlují, tak si to daleko více fixují, a ještě upevňují to co, už vlastně oni už umí. A jde o to, že někdy ty děti, ty informace od těch dětí přijímají daleko lépe než od těch učitelů. Jo, že, když mají spolu ještě i dobrý vztah s tím, kdo mu to vysvětluje, tak je to takové prostě osobnější a tím pádem se jich to více dotýká. Anebo potom skupinové práce, kde vlastně se chytanou i ti méně schopní, kteří by to třeba nezvládli úplně nějaký větší projekt, tak spolupracují s těmi, kteří je nějakým způsobem vedou.

V: Takže vy jste zmínila i vlastně vrstevnické učení, kdy ti žáci si to vysvětlí navzájem tím svým vlastním jazykem.

P: Jazyk ano, oni to zase vidí trošičku jinak a každému vyhovuje něco jiného. Někomu vyhovuje, co mu řekne paní učitelka pak to řekne jinak a vždycky říkám najděte si to, co je vám nejbližší. A je fakt, že zase když ty děti jim to podají, tak ještě oni se na to dívají nějak jinak na tu určitou problematiku, takže jim to třeba řeknou ještě úplně jinak.

V: Napadly by vás ještě nějaké způsoby práce, které se vám osvědčily při té práci s různorodou třídou?

P: No je to prostě že, přizpůsobím ta cvičení. Jedno cvičení a ti co to zvládají tam mají 5 nějakých aktivit třeba a ti co to nezvládají, tak stačí jedna aktivita jo nebo dvě aktivity. Tady ten rozdíl. Nebo mám na výběr, že je několik cvičení a záleží co si vyberou, co jim vyhovuje, v čem se třeba cítí lépe, tak to si vyberou. Ti šikovní třeba zvládnou všechny nebo si vyberou to nejsložitější, to záleží.

V: Takže je to na dobrovolnosti, co si vyberou?

P: Ano, může být.

V: A myslíte, že to potom podporuje jejich motivaci, když si můžou zvolit.

P: Já si myslím, že je to pro ně určitě příjemné. Bohužel potom oni velice často sklouzávají do toho, že si jenom vybírají. Jenže oni si vybírají to, co jako jim vyhovuje, ale bohužel musí projít vším. Takže pak oni trošičku jsou demotivovaní, že někdy si vybrat můžou a někdy si vybrat nemůžou. Ale v podstatě to už je potom, když si nemůžou vybrat, tak oni na to tak jako reagují že. Ale samozřejmě, když si můžou vybrat, tak je to baví a je to úplně jiné samozřejmě a tím pádem rozkvetou. Ale nejde to tak vždycky, protože by zůstali tam, kde jim to vyhovuje a oni se musí posunovat v rámci sebe jo a někdy to prostě dře ten posun. Je to hrozně fajn, ty děti si myslím, že to mají rádi, ale říkám musí se to prostě s rozumem.