2/2021

Magister

Reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu

Univerzita Palackého v Olomouci

Hledání cest začínajícího učitele v inkluzivním vzdělávání

Veronika Bačová

Abstrakt: Příspěvek představuje proces a výsledky akčního výzkumu začínajícího učitele v praxi společného vzdělávání.[1] Autorka příspěvku se ve svém profesním životě, coby výzkumník a začínající učitel v jedné roli, zabývala problematikou společného vzdělávání. Právě společné vzdělávání zcela změnilo pohled na výuku a autorka si je toho faktu vědoma. Začala si klást otázky ohledně využití výukových metod, organizačních forem výuky a prostředků a jejich využití ve společném vzdělávání. Cílem akčního výzkumu bylo najít vhodné výukové metody, organizační formy výuky a prostředky, které příznivě využívají žákův potenciál a reagují na jeho individuální potřeby v souladu s filosofií společného vzdělávání. Dále se příspěvek zamýšlí nad tím, zda žáky zvolené metody, formy a prostředky dokáží motivovat k převzetí zodpovědnosti za své učení. Do akčního výzkumu byla plně zapojena třída autorky, která netvořila jen hlavní aktéry, ale i spolurealizátory celého výzkumu. Právě tito žáci dostali možnost rozhodovat, vyjádřit své názory a dávat celému výzkumu směr. Akční výzkum byl realizován podle modelu Kemmise a McTaggarta skládající se z cyklicky se opakujících fází akce, vyhodnocení a reflexe (2014). U jednotlivých fází byla dále využita metoda přímého pozorování a polostrukturovaného rozhovoru v ohniskové skupině. Výsledky ukazují, jak je pro žáky ve společném vzdělávání důležitá možnost volby, diferenciace úkolů a participace na tvorbě vyučovacích hodin.

Klíčová slova: začínající učitel, společné vzdělávání, výukové metody, organizační formy výuky, akční výzkum

[1]V českých podmínkách se pojmem společné vzdělávání nahrazuje pojem původní, tj. inkluzivní vzdělávání. K této změně dospělo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy po mediální kampani vedenou „proti“ inkluzivnímu vzdělávání (Michalík, 2018).

Úvod

Mladý, většinou nezkušený, neovládající zcela pracovní postupy, ale na druhé straně nadšený a perspektivní absolvent pedagogické fakulty, přesně tak by se dalo uvažovat o začínajícím učiteli vstupujícím do své profese. Vstup do profese s sebou nese různá úskalí spojená se zatím nedostatečnou znalostí připraveností v oblasti práce se žáky v heterogenní třídě. V posledních letech, jak ukazují výzkumy zaměřující se na vzdělávání učitelů pro inkluzivní prostředí ve školách, jmenujme například výsledky výzkumu publikované v článku A. Jordan *Preparing techers for inclusive classrooms* (2009) nebo výsledky několika výzkumů v monografii C. Forlin *Teacher education for inclusion* (2010), se nejen začínající učitelé potýkají s problematikou neznalosti a obavami spojených s heterogenitou třídy. V této situaci se ocitla i autorka příspěvku a výzkumu, která se mezi svým druhým a třetím rokem v praxi začala zabývat otázkou: Jaké výukové metody a organizační formy výuky volit během vyučovacích hodin, aby respektovaly individualitu žáka v souladu s inkluzivním vzděláváním? Již při rozmýšlení nad otázkou je jasné, o jak složitý úkol se jedná. Toho si byla vědoma i autorka, proto se rozhodla pro akční výzkum, ve kterém by odpovědi na tuto otázku hledala společně se svými žáky, a právě tito žáci by byli ti, kteří by sami nabízeli také odpovědi.

Cíle

Cílem příspěvku je představit proces a výsledky akčního výzkumu zabývajícího se začínajícím učitelem, volbou výukových metod, organizačních forem výuky a prostředků ve společném vzdělávání. Akční výzkum hledal odpověď na otázku, jaké z výukových metod, organizačních forem výuky a prostředků implementovaných

do vyučovacích hodin považují žáci při svém vzdělávání ve společném vzdělávání za přínosné a zda budou žáky motivovat k převzetí zodpovědnosti za vlastní vzdělávání? Jedná se o procesy, pomáhající žákům prvního stupně základní školy k dosažení očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích oblastech na základě jejich individuálních možností, zkušeností, potřeb a zájmů. Vše z pohledu žáků 5. ročníku základní školy za pomoci učitele jako průvodce vzdělávacím procesem. A zda se žáky navržené metody, formy a prostředky shodují s výukovými strategiemi, které ve svém výzkumu navrhuje J. Kratochvílová? O výzkumu J. Kratochvílové pojednává příspěvek v další části.

POSTUP

Autorka pro zkoumání problematiky zvolila akční výzkum. Akční výzkum byl zvolen díky svému charakteru, který byl uskutečňován autorkou příspěvku, jakožto učitelkou v praxi. Výzkum sledoval reálnou školní situaci a umožňoval autorce realizovat, vyhodnocovat, nabízet řešení a zkvalitňovat vyučování ihned v reálném čase a prostředí. Akční výzkum je vyznačován cyklickým charakterem (Nezvalová, 2003). Pro realizaci výzkumu zvolila autorka model Kemmise a McTaggarta, který spočívá v cyklickém procesu obsahující fáze akce, vyhodnocení a reflexe (2014). Během fáze akce byla využita metoda přímého pozorování zkoumané skupiny žáků. Pozorování přineslo prvotní analýzu účinnosti a efektivnosti zvolených metod, forem a prostředků. Ve fázi vyhodnocení a reflexe byla využita ohnisková skupina. Zde se žáci mohli vyjádřit nejen k využitým metodám, formám výuky a prostředkům, ale také měli možnost navrhovat změny a plánovat konkrétní řešení. Získaná data byla analyzována autorkou výzkumu (kritériem byla efektivnost zvolených metod, forem a prostředků, tj. využití takových metod,

forem a prostředků, aby bylo dosaženo, co nejlepších účinků na vzdělávání žáků s respektem k jejich individualitě) a byl vytvořen soubor kroků pro nový cyklus. Tento nový cyklus stavěl na získaných poznatcích a byl obohacen o další možné metody, formy a prostředky. Na základě opakování cyklu byly vybrány metody, formy a prostředky, které byly nejefektivnější a byly zařazeny do vyučovacích hodin.

Teoretická východiska

Následující kapitola vymezuje základní pojmy, se kterými příspěvek pracuje, tj. začínající učitel, společné vzdělávání, výukové metody a organizační formy práce.

Začínající učitel

Pojem začínající učitel definuje L. Podlahová následovně: „Pro označení nastupujících absolventů učitelských fakult se užívá termín začínající učitel. Tento výraz se může chápat jako mladý, nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy. Nebo jako perspektivní, nadšený, nadějný. V podstatě je začínajícím učitelem ten, kdo má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.“ (2004, s.14). Začínajícím učitelem se tedy rozumí takový člověk, který splňuje podmínky pro výkon práce učitele stanovené *Zákonem č. 563/2004 Sb.,* o pedagogických pracovnících, ale zatím nemá dostatek zkušeností a plně se neorientuje ve svém profesním prostředí. Doba, po kterou můžeme učitele nazvat začínajícím se v literatuře liší. Kalhous a Horák toto období vymezují od jednoho roku až do tří let od nástupu do praxe (1996).

Je zcela jasné, že začínající učitel nemůže znát svou profesi

tak jako jeho zkušenější kolegové. Bývá těžké propojení teoretických poznatků získaných během studia a praxí, kde se studenti reálně setkávají s heterogenní třídou, kterou tvoří žáci s jedinečnou individualitou. Právě při tomto setkání si každý učitel hledá svou vlastní cestu a neustále se profesně zdokonaluje. K tomu je však také zapotřebí zkušeností. Proto je začínajícímu učiteli, z řad pedagogického sboru, vybrán tzv. *uvádějící učitel*[2], který svému mladšímu kolegovi s nelehkým úkolem, jako vstup do praxe bezesporu je, pomáhá. Termín *uvádění* se běžným stal po roce 1977. Od roku 1989 roli *začínajícího učitele* v legislativě nenajdeme, avšak své uplatnění má nadále v řadě škol (Šimoník, 1995). Oblastí, ve kterých potřebují začínající učitelé pomoc, je celá řada. Uveďme problematické oblasti začínajících učitelů, které uvádí J. Vašutová (2007, s. 58):

- „nebudou umět navázat kontakt se žáky;
- nestihnou probrat látku v hodině;
- nebudou si umět poradit v nestandardních školních situacích;
- nebudou umět objektivně hodnotit výkon žáka;
- ve škole nepřijmou jejich inovace, které se naučili na vysoké škole;
- nebudou mít respekt kolegů v učitelském sboru;
- nebudou mít respekt žáků a jejich rodičů;
- žáci nebudou v hodině dávat pozor;
- žáci nebudou plnit zadané úkoly;
- žáci nepochopí učivo, nic se v hodině nenaučí;
- žáci je zaskočí nepříjemnými otázkami; žáci budou neukáznění.“

[2] Funkce uvádějícího učitele v legislativní rovině zanikla po roce 1989, není tak povinností vedení školy tuto funkci zřizovat.

Začínající učitel a společné vzdělávání

Kromě výše uvedených problematických oblastí, přidává další problematickou oblast výzkum projektu SYPO, a tou jsou žáci se speciálně vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“). Výzkum byl realizován ve školním roce 2017/2018 pomocí dotazníkového šetření mezi začínajícími a uvádějícími učiteli. Výsledky výzkumu slouží jako podklad pro Klíčovou aktivitu Začínající učitel, která navrhuje systém podpory pro začínající učitele (SYPO, 2018). Tím, jak je i pro zkušené učitele práce s žáky se SVP náročná a neznámá pojednává ve svém článku V. Hájková, podle které mají učitelé obavy, zda je jejich vzdělání vůbec dostačující a natolik odborné, aby dokázali zorganizovat výuku tak, aby docházelo u všech žáků k rozvoji v maximální míře (2010). Pokud jsou zde obavy a strachy ze strany zkušeného učitele, je zcela jasné, jak se vzdělávání žáků se SVP promítne do práce začínajícího učitele. Problematikou začínajícího učitele a společného vzdělávání se zabývá i L. Gruberová ve své diplomové práci. Tato práce se snaží zjistit, jak jsou začínající učitelé připraveni na práci s žáky v rámci společného vzdělávání a jaké jsou jejich obavy. Výzkum diplomové práce byl realizován skrze opakované polostrukturované rozhovory. Respondentky shodně vypověděly, že mají obavy z práce s žáky se SVP, neboť se cítí ze studia na vysoké škole nedostatečně připraveny. Podle výsledků mezi největší obavy respondentek patří (Gruberová, 2020):

- neznalost práce s žáky se SVP;
- neschopnost rozdělení pozornosti všem žákům ve stejné míře;
- strach z práce s asistentem pedagoga;
- motivace žáků;
- diferenciace výuky.

Z výše zmíněného vyplývá, že obavy z praxe ve společném vzdělávání nemají pouze začínající učitelé, ale také zkušení učitelé, kteří stejně tak jako jejich mladší kolegové, nemají z hlavního vzdělávacího proudu dostatečné zkušenosti s prací se žáky se SVP, s diferencovanou výukou, se zapojením asistenta pedagoga do výuky a dalšími jevy, které se v heterogenní třídě mohou objevit.

Tento nedostatek zkušeností a informací o problematice může vyústit k zápornému postoji a negativnímu vnímání inkluzivního vzdělávání. A však právě změna postoje a kladné přijetí inkluzivního vzdělávání je jedním z klíčových bodů k úspěšné realizaci inkluze (Forlin, 2010). Je tedy žádoucí posilovat pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání již v počátku učitelovi profesní dráhy a dále dbát o ukotvení tohoto postoje v dalších letech praxe.

Společné vzdělávání

V České republice nemá vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu dlouhou historii. Velké změny v tomto směru přišly po roce 1989 s celkovou transformací školství. Ovšem o největších změnách můžeme hovořit až od 1. 9. 2017. *Společné vzdělávání* specifikuje §16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který říká: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti,

žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (MŠMT, 2017). Mnohdy bývá *společné vzdělávání* označováno jako inkluzivní vzdělávání, nebo jen jako inkluze. S. Štech ve svém článku *Inkluzivní vzdělávání - obtížné zvládání "rozmanitosti" v praxi* upozorňuje na zmatení pojmů. Podle něj nelze *společné vzdělávání* nazývat pojmem inkluzivní vzdělávání/ inkluze, neboť inkluzivní vzdělávání je několikaletý proces obvykle probíhající ve čtyřech fázích, přičemž české školství všemi fázemi doposud neprošlo. Proces, ve které se české školství nachází. Štech ve svém článku označuje jako *společné vzdělávání vedoucí k inkluzi* (2018).

Problematika výuky spojená se společným vzdělávání

Již výše článek popisuje, jaké obavy spojené se společným vzděláváním mají nejen začínající učitelé. Podle výpovědí dotazovaných učitelů v projektu APIV A *„Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem - Implementace Akčního plánu inkluzívního vzdělávání – metodická podpora“*[3] je nezbytné respektovat individualitu každého žáka v heterogenních třídách a k tomu je nezbytné poznat své žáky a spoluutvářet příznivé klima třídy. Učitelé také upozorňují, jak důležité je flexibilně měnit výukové postupy podle aktuálních podmínek a neustále hledat nové postupy. Za osvědčené postupy považují diferencovanou výuku, zvládající učení a vrstevnické učení (Novotná, 2019).

Ze zkušeností učitelů základní školy vyplývá, jak důležité je ve společném vzdělávání uvažovat o organizaci výuky a zajistit

[3] Individuální projekt systémový APIV A je řešen v letech 2017 – 2022 Národním ústavem pro vzdělávání, nyní Národním pedagogickým institutem ČR.

příznivé klima. V obou případech je zcela nezbytné vycházet z individuálních potřeb žáků a s tím vědomím přistupovat i k plánování vyučovacích hodin. Jak však sám výzkum ukazuje, jde o neustále se měnící proces. Pro učitele to tedy znamená širokou znalost výukových metod, třídy a problematiky společného vzdělávání.

Výukové metody a organizační formy výuky

Pokud se hlouběji začneme zabývat učitelskou profesí a vzdělávacími procesy, všímáme si, že učiteli při své práci nestačí jen jeho pedagogická intuice a nápodoba jeho pedagogických vzorů. Ke kvalitnímu výkonu učiteli bezesporu pomáhá i příprava v pedagogické oblasti, tj. formální kvalifikace učitelů získaná příslušným studiem na pedagogické fakultě. Dokládá to i článek V. Spilkové a R. Wildové: „Činnost učitele by měla být podložená profesními znalostmi, být promyšlená ve smyslu uvědomění si co a proč dělám, k jakým cílům směřuji, jak kvalitně zprostředkovávat základy poznání žákům, rozvíjet myšlení a další kvality žákovské osobnosti s ohledem na věková a individuální specifika, jak předcházet neúspěchu a naopak dosahovat maximálního rozvoje individuálních předpokladů žáků apod.
Naznačené reflektivní/přemýšlivé pojetí učitelství, vyžadující systematické profesní znalosti, je opakem intuitivního učitelství, které je často založeno na přístupech pokus-omyl, na tzv. „folk pedagogy", tedy lidové, laické pedagogice nezřídka vycházející z dojmologie, mýtů, intuitivních představ a nezdůvodněných názorů. Nezpochybňujeme, že jistě existují i mezi intuitivními typy s osobnostními předpoklady pro učitelskou profesi, ale bez řádného vzdělání, kvalitní učitelé. Zkvalitňování jejich práce a profesní růst je však limitován.“ (2014, s. 426). Mezi zmíněné profesní znalosti, lze

zcela jistě zařadit znalost výukových metod a organizačních forem výuky.

Organizační formou výuky se rozumí uspořádání podmínek k realizaci vzdělávacího procesu za pomoci různorodých výukových metod a didaktických prostředků. Každá z forem výuky je realizovaná i více výukovými metodami. Výuková metoda zprostředkovává žákům učební obsah a obsahuje kroky, které žákovi pomáhají v jeho učení (Žák, 2012). Organizační formy výuky a výukové metody společně s prostředky výuky nazýváme výukovými strategiemi. Výukové strategie v sobě nesou promyšlený postup, který volí učitel s respektem k individualitě jedinců v heterogenní třídě (Ferdanová, 2015). Právě heterogenita je jedním z principů inkluzivního vzdělávání, a tak nelze aplikovat v různorodých školních třídách univerzální soubor výukových strategií. Nutnost rozmanitosti výukových strategií dokládají i výsledky výzkumu J. Kratochvílové, který v letech 2007 – 2013 zkoumal výukové strategie podporující hodnoty inkluze na prvním stupni základních škol. Strategie podporující inkluzivní vzdělávání, konkrétně participaci žáků ve výuce, souvisí zejména s principy individualizace, diferenciace a rozvojem osobního maxima. J. Kratochvílová je rozděluje následovně (2015, s. 382 – 387).

- „Strategie podporují aktivní účast žáka na procesu učení odpovídajícími úkoly a výzvami – rozmanitost motivace, smysluplnost učení, žák v roli učitele a aktivizující zpětná vazba;
- Strategie podporující samostatnost a zodpovědnost za výsledky: možnost volby – zodpovědnost – kontrola a samostatnost při učení a samostatné aktivní jednání.“

Právě výše zmíněné principy jsou pro učitele v inkluzivním vzdělávání stěžejní, a proto bylo i pro mne jako autorku akčního

výzkumu důležité najít takové výukové strategie, které by na principech individualizace, diferenciace a osobního rozvoje plně stavěly.
Tyto strategie vycházející z principů inkluzivního vzdělávání reagují na potřeby žáků, kteří jsou součástí dnešních heterogenních tříd. Často je termín inkluzivní vzdělávání spojováno s žáky se SVP. Inkluzivní vzdělávání má však širší rozměr než jen zapojení žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu. Jedná se o poskytnutí vzdělávání všem žákům v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu bez ohledu na pohlaví; intelekt; mateřský jazyk; sociální prostředí, ve kterém žák vyrůstá aj. (Booth & Ainscow, 2000). Právě tito žáci tvoří heterogenní třídy, se kterými se učitelé setkávají každý den. Zde je nutná podpora každého žaka na základě jeho individuality, nejen žáka s oficiálním plánem pedagogické podpory.

Akční Výzkum

Následující část příspěvku se zabývá samotným akčním výzkumem – seznamuje čtenáře s podmínkami a hlavními účastníky výzkumu, popisuje jednotlivé fáze výzkumu, ukazuje na možná rizika a představuje výsledky výzkumu.

Podmínky a účastníci

Akční výzkum byl realizován na nevýběrové pražské základní škole. Základní škola je zcela běžná státní škola, na které se nevyskytují alternativní směry výuky. K dispozici je výchovná poradkyně, metodik prevence a školní psycholožka, které tvoří jádro školního poradenského týmu. Dalšími pracovníky, kteří pečují zejména o děti s SVP, jsou dvě speciální pedagožky. Škola úzce spolupracuje s psycholožkou a speciální pedagožkou Pedagogicko-psychologické

poradny, které koordinují vytváření plánů podpory pro žáky s SVP a pomáhají zajišťovat podmínky pro podpůrná opatření. V současné době na škole působí pět asistentů pedagoga. Pro výzkum byla zvolena třída autorky, jedná se o 5. ročník s celkovým počtem 25 žáků bez asistenta pedagoga. Mezi jednotlivými žáky se vyskytují značné individuální rozdíly v oblasti znalostí a dovedností. Ve třídě se vyskytují žáci s poruchou pozornosti, dyslexií, dysgrafií a svalovou hypotonií. Jako třídní učitelka zde autorka v době akčního výzkumu působila druhým rokem. Nahradila bývalou třídní učitelku, která původně se svou aprobací působila jako učitel druhého stupně a pro výuku využívala zejména frontální výuku.

Etapy akčního výzkumu

Prvním krokem k realizaci akčního výzkumu byly otázky, na které žáci anonymně písemně odpovídali. Tyto otázky směřovaly k výběru výukových metod, organizačních forem výuky a prostředků, které žáci subjektivně považují za efektivní při jejich vzdělávání na základě učebních stylů: Co by ti pomohlo v učení? Ocenil bys, kdyby ti někdo z tvých spolužáků pomohl? Pomohlo by ti, kdyby sis mohl úkol, na kterém budeš pracovat vybrat? Pro lepší představu byly přidány ještě konkretizační otázky a příklady. Po analýze sebraných dat z odpovědí žáků, která probíhala sčítáním jednotlivých odpovědí, tj. četnosti výskytu určité odpovědi, probíhala diskuze nad výsledky v ohniskové skupině. V ohniskové skupině žáci konkretizovali své odpovědi a nabízeli různá řešení ke zkoumané problematice. Z odpovědí vyplynulo, že by žákům pomohly diferencované úkoly podle obtížnosti, mezi kterými by si mohli samostatně volit, popřípadě volit místo nadstavbového úkolu relaxační činnost: malování, čtení. Součástí odpovědí byla také pomoc spolužákovi v podobě objasnění

zadaného úkolu nebo společná práce na úkolu. Tyto požadavky žáků korespondují s výsledky již výše zmíněného výzkumu J. Kratochvílové zabývajícího se učebními strategiemi v inkluzivním vzdělávání, konkrétně možnost volby; vrstevnické a kooperační učení a spoluúčast na aktivitách (2015).

Z písemné výpovědi žáků a následné debatě v ohniskové skupině vyvstala řada problémových otázek:.Jsou tyto zvolené strategie pro žáky opravdu přínosné? Budou mít zmíněné strategie vliv na žákovu motivaci k učení a zodpovědnost za vlastní učení? Odpovědi na tyto otázky byly hledány formou akčního výzkumu, jehož jednotlivé cykly si představíme.

Pro první cyklus výzkumu byly do vyučovacích hodin včleněny diferencované úlohy, nadstavbové úlohy a možnost relaxace. Diferencované úlohy daly možnost žákům výběr ze tří stupňů obtížnosti na základě jejich aktuálních potřeb a možností. Při implementaci diferencovaných úloh byla několikrát shledána absence sebereflexe, a naopak přílišná míra velkého očekávání od ostatních. Absencí sebereflexe je myšlena nedostatečná znalost sebe sama a svých výkonů, tj. slabší žáci volící si těžší úlohu. Následovalo zklamání a určitá míra demotivace. Obdobně tomu bylo i u žáků, kteří prokazovali nadprůměrné výsledky. Tito žáci byli přesvědčeni, že se od nich, ze strany spolužáků i učitele, čeká výběr nejtěžší obtížnosti, v opačném případě zklamou. Bylo nutné využít řízené diskuse, která objasnila vyplývající prvotní potíže a pro další cykly pomohla předejít frustraci a demotivaci. Po první fázi, fázi akce, následovalo vyhodnocení a reflexe formou ohniskové skupiny. Žáci měli prostor pro vyjádření svých pocitů, názorů a zkušeností z prvního cyklu. Zároveň byl vytvořen plán nových kroků pro druhý cyklus výzkumu. Do druhého cyklu vstupovali žáci s potřebou vytvořit přehledná pravidla pro vzájemnou pomoc při práci na zadaných úkolech a potřebou více se zapojit do realizace

vyučovacích hodin, a to formou výroby pracovních listů.

V druhém cyklu byly zachovány všechny výukové metody, organizační formy výuky i prostředky z cyklu předcházejícího a cyklus byl navýšen o zpracování pracovních listů a pomůcek pro výuku. Pracovní listy tvořili samotní žáci s využitím znalostí o úlohách s různým stupněm obtížnosti. Na tvorbu pracovních listů byla během týdne vyčleněna vždy jedna vyučovací hodina a žáci měli možnost výběru práce v pracovních týmech nebo individuálně. Následně byly využity jako výukový materiál pro opakování a procvičování učiva. V průběhu vytváření pracovních listů vyvstala překážka v podobě nezúčastněných žáků. V tomto případě byla vedena řízená diskuse, kde žáci debatovali a navrhovali pro nezúčastněné žáky možnost, jak hodinu strávit smysluplně. Vzešlé výsledky jsou opět možnosti výběru a jsou shrnuty následovně:

- možnost pracovat na učebním úkolu v samostatně zvolené vzdělávací oblasti,
- možnost doučování spolužáka/ů,
- možnost být doučován.

V hodinách určených na tvorbu pracovních listů a učebních pomůcek rozčlenili do tří velkých skupin:

1. skupina – tvořící pracovní listy a učební pomůcky,
2. skupina – samostatná práce nad zadaným úkolem z vybrané vzdělávací oblasti (český jazyk a literatura/matematika),
3. skupina – doučovací dvojice.

Při závěrečné reflexi proběhlého cyklu žáci diskutovali, jaké další využití by pracovní listy mohly mít:

ŽO: „Myslím, že by se daly využít pracovní listy i pro někoho jiného.“

ŽV: „Třeba pro jinou třídu, sbírat je…“

Pracovní listy byly shromážděny; upraveny, aby jejich obsah odpovídal vybranému zaměření učiva a správné gramatické a stylistické formě. Následné využití našly pracovní listy v době vzdělávání na dálku jako učební materiál pro vybrané ročníky.

Do třetího cyklu akčního výzkumu žáci vnesli myšlenku realizace vyučovacích hodin, tj. spolupodílet se na přípravě a realizaci vyučovací hodiny.

> ŽU: „Vím, že to asi moc nejde, ale nemohli bychom si někdy připravit a učit kousek češtiny nebo matiky? Třeba si připravit nějaký cvičení, hru….když děláme referáty, šlo by tohle?“
>
> ŽT: „To by bylo super, mně hrozně pomáhá, když si musím připravit něco sám, klidně doma, protože to pochopím líp, než když se jen dívám nebo poslouchám. Když jsem dělal listy na matiku, tak jsem to hned chápal a nemusel jsem počítat doma.“
>
> ŽM: „Jo na tělák jsme si taky připravovali hry, je to vlastně stejný, jen trochu složitější.“

Tímto krokem se žáci stali aktivními tvůrci vyučovacích hodin. Po celkovou dobu 2 měsíců měli možnost se jednotlivci či skupiny zapisovat ke konkrétním činnostem/tématům, na která si následně vytvořili krátkou aktivitu či zrealizovali část hodiny. Témata byla vybrána v průběhu řízené diskuse a týkala se vzdělávacích oblasti člověk a jeho svět, konkrétně tedy vyučovacích předmětů vlastivědy a přírodovědy. V dalších vyučovacích předmětech český jazyk a literatura a matematika se žáci zaměřovali na činnosti a úkoly ústící k procvičování a opakování učiva. Před samotným výstupem byla nutná konzultace s třídním učitelem, na které žáci kladli otázky, nosili návrhy, které byli konzultovány aj. V mnoha případech přicházeli žáci se svými vlastními nápady a tématy, která představovali a obhajovali jejich výběr. Již v průběhu výzkumu

se ukazovalo, jaký vliv má třetí cyklus na žáky:

> U: „Když si někdy něco pro spolužáky připravujete doma, není to pro vás vlastně domácí úkol?“
>
> ŽV: „Tohle přece nejsou domácí úkoly.“
>
> ŽM: „Není to domácí úkol, vytvářím to pro celou třídu, když to neudělám nebo nedonesu je to problém, protože na mě spoléhá celá třída. Když vím, že to nestihnu, tak si to nezapisuju nebo si něco připravím na další týden, když vím, že to stihnu.“
>
> ŽF: „Přesně, já si musím vždycky pořádně promyslet, jestli do toho jdu nebo ne. Není to tak, že bych nechtěl něco dělat, ale jestli to stihnu, tak jak chci.“

Poslední cyklus a zejména jeho fáze vyhodnocení a reflexe poznamenalo uzavření škol ke dni 11. 3. 2020 na základě opatření vlády České republiky. Během tohoto období byly poslední fáze zastíněny nutností řešit organizaci vzdělávání na dálku. Vyhodnocení a reflexe neproběhly v ohniskové skupině za účasti všech účastníků výzkumu, z důvodu technických možností využité platformy k online komunikaci s žáky. Z tohoto důvodu byli žáci rozděleni do 3 skupin, z čehož jedna skupina pojímala v průměru 8 žáků, v takové skupině probíhalo závěrečné vyhodnocení a reflexe. Této fáze se z různých důvodů (absence PC, špatné připojení k internetu) nemohli účastnit všichni žáci. Vyhodnocení a reflexi také zkresluje fakt, že nebyly zrealizovány ihned po ukončení fáze akce. Ač byl poslední cyklus žáky hodnocen pozitivně, validita výpovědí žáků může být zkreslena několika faktory: neschopnost vybavit si detaily fáze akce, zkreslený pohled při komparaci nastalé situace (distanční vzdělávání) a prezenční výukou aj.

Po přechodu z prezenčního vzdělávání k distanční formě výzkum již nepokračoval v typických fázích akčního výzkumu, ale i nadále byla priorita individualita žáků.

Výsledky a shrnutí

Výsledky akčního výzkumu rozdělme do několika oblastí podle primárních problémových otázek:

Do první oblasti zařaďme žáky zvolené výukové strategie (výukové metody, organizační formy a prostředky). Zde jasně dominovaly výukové strategie, které byly spojené s možností volby, kooperace se spolužáky a aktivní participace žáků ve vyučovacích hodinách (nejen aktivní zapojení do řešení problémových úloh, ale podílení se na přípravě a realizaci vyučovacích hodin). Konkrétní výukové strategie vzešlé z akčního výzkumu:

- výběr tematických okruhů ze vzdělávacího obsahu, kterými se žáci chtějí zabývat detailněji,
- spoluvytváření vyučovacích hodin,
- vytváření pracovních listů,
- volba z diferencovaných úkolů
- možnost využít relaxaci, pokud je třeba,
- 1x v týdnu práce dle vlastního uvážení (doučování, čtení, práce v jednom konkrétním předmětu, relaxace a hra).

Druhou oblastí, na kterou výzkum hledal odpověď, byla shodnost odpovědí vybraných žáků s již existujícím výzkumem, konkrétně výzkumu J. Kratochvílové. Výsledky akčního výzkumu ukazují shodnost ve výukových strategiích, které J. Kratochvílová označuje jako *Strategie podporující samostatnost a zodpovědnost za výsledky*, kam patří právě možnost volby a aktivní a samostatné jednání při učení. Proč se ve výsledcích výzkumu neobjevila druhá skupina strategií, které J. Kratochvílová popisuje jako *Strategie podporují aktivní účast žáka na procesu učení odpovídajícími úkoly a výzvami* (2015, s. 386), je odůvodnitelné tím, že s těmito strategiemi žáci pracovali již před realizací akčního výzkumu. Nebyly pro ně nové,

ani v nich nespatřovali žádná negativa, proto žáci nepovažovali za nutné se o nich zmiňovat, zaměřovali se pouze na takové strategie, které by jednoduše ukázaly nový směr, kterým se chce třída jako celek vydat.

Poslední oblastí je volba výukových strategií, které mají možnost ovlivnit žákovy motivace k učení a zodpovědnosti za vlastní učení. Výsledky akčního výzkumu ukazují, že žáky zvolené strategie skutečně mají vliv na převzetí vlastní zodpovědnosti za vlastní učení. Dokazuje to nejen vybraná strategie *možnost volby*, která ve výzkumu J. Kratochvílové přímo na zodpovědnost odkazuje (2015), ale také jasně viditelné postoje žáků ke svému vzdělávání, a i vzdělávání druhých. Stejná situace je i s motivací žáků k učení, kdy došlo k transformaci vnější motivace k motivaci vnitřní. Žáci se chtěli podílet na vzdělávání svém i druhých z vlastního přesvědčení a zájmu. Propojení motivace a zodpovědnosti, které zvolené strategie přinesly, zobrazuje žáka, citovaný již výše v příspěvku, který na možnost tvorby pracovních listů pro třídu odpověděl: „To by bylo super, mně hrozně pomáhá, když si musím připravit něco sám, klidně doma, protože to pochopím líp, než když se jen dívám nebo poslouchám.“

Závěrem mi jen dovolte krátké shrnutí. Není novinkou, že volba výukových strategií pozitivně či negativně ovlivňuje postoje žáků ke vzdělávání, jejich motivaci a zodpovědnosti. Proto je jejich volba nesmírně důležitá. Jak ukazují výsledky akčního výzkumu, žáci si dokáží sami zvolit ty strategie, které cítí jako přínosné pro své vzdělávání. Pokud dáme žákům možnost spolupodílet se na výuce, budeme jim naslouchat a podpoříme je v jejich nápadech, dokážeme změnit postoj k vlastnímu učení nejen u jednoho z nich.

Seznam literatury

Booth, A. & Ainscow, M. (2000) *Index for inclusion.*Centre for Studies on Inclusive Education.

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

Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches.* Routledge

Gruberová, L. (2020). *Dilemata začínajícího učitele spojená s inkluzí* (Diplomová práce).

Hájková, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe.* Grada.

Hanušová, S., & Píšová, M. (Eds.). (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách.* Masarykova univerzita. https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/117439

Jordan, A. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teacher and Teaching Education*, 25 (4), 535-542

Kalhous, Z. & Horák, F. (1996). K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika,* 46 (3), 245 – 255.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (2014). *The Action Reasearch Planner: Doing Critical Participatory Action Research.* Springer

Kratochvílová, J. (2015). Výukové strategie podporující hodnoty inkluze na prvním stupni základní školy. In Šafránková, D., Podroužek, L. & Slowík, J. (Eds.), *Sborník z 23. konference České asociace pedagogického výzkumu.* Západočeská univerzita v Plzni.

Michalík, J. (Eds.). (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.

MŠMT. (2017). *Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika,* 53 (3), 300 – 308.

NOVOTNÁ, J. (2019). S čím se učitelé potýkají při výuce ve společném vzdělávání. In *Perspektivy inkluzivního vzdělávání: Sborník příspěvků ze závěrečné konference pořádané v rámci projektu OPVV cesty k inkluzi* (s. 8 – 17). Západočeská univerzita v Plzni.

Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Triton.

Spilková, V. & Wildová, R. (2014). Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele? *Pedagogická orientace,* 24 (3), 423 – 432.

SYPO. (2018) *Začínající učitelé.* https://www.projektsypo.cz/125-zacinajici-ucitele-ke-stazeni.html
Šimoník, O. (1995). Začínající učitel: Některé pedagogické problémy začínajících učitelů. Masarykova univerzita.
Štech, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládání "rozmanitosti" v praxi. *Pedagogická orientace,* 28 (2), 382 – 398.
Vašutová, J. (2007). Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
Žák, V. (2012). *Metody a formy výuky.* Národní ústav pro vzdělávání.

Mgr. Veronika Bačová
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
Magdalény Rettigové 4, 110 00 Nové Město
veronika.bacova@email.cz