

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vliv skupinové a samostatné práce ve třídě na wellbeing žáků se speciálními
vzdělávacími potřebami na prvním stupni základních škol

The impact of group and individual classroom work on wellbeing of children
with special educational needs in primary schools

Bc. Eliška Slavíková

Vedoucí práce: Mgr. Anna Kubíčková

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: B SPPG 2

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Vliv skupinové a samostatné práce ve třídě na wellbeing žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na prvním stupni základních škol potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 2024

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování paní Mgr. Anně Kubíčkové za vedení mé bakalářské práce, za její cenné rady a věnovaný čas. Dále bych chtěla poděkovat žákům a pedagogům, kteří se podíleli na výzkumné části bakalářské práce. Na závěr děkuji své rodině, která mě po celou dobu studia podporovala, a bez které by tato práce nemohla vzniknout.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami během vyučování na prvním stupni základních škol v kontextu současného diskurzu o duševním zdraví ve školním prostředí. S ohledem na negativní postoj českých žáků ke vzdělávání a dopady pandemie COVID-19 nabízí toto téma důležitý pohled na potřeby této specifické skupiny žáků.

Cílem práce bylo identifikovat, jak různé organizační formy výuky ovlivňují psychickou pohodu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a určit, které faktory přispívají k jejich lepšímu wellbeingu. Práce si klade za cíl pojmenovat faktory, které wellbeing právě těchto žáků ovlivňují.

Teoretická část práce představuje pojem wellbeing a popisuje faktory, které ho ovlivňují v případě žáků ve školním prostředí. Popisuje rovněž existující podpůrné mechanismy a strategie využívané v českých školách k podpoře těchto žáků.

Výzkumná část obsahuje popis a analýzu výsledků výzkumného šetření provedeného ve třídách čtvrtých a pátých ročníků základních škol. Z výzkumného šetření vyplývá, že pro wellbeing žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vhodnější skupinová práce. Mezi klíčové faktory přispívající k lepšímu wellbeingu patřily například motivace, porozumění zadání, přítomnost asistenta pedagoga a zábavnost zadané aktivity. Tímto výzkumem přispívá bakalářská práce k rozšíření poznatků o podpoře wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na prvním stupni základních škol a nabízí praktická doporučení pro pedagogickou praxi na prvním stupni základních škol.

KLÍČOVÁ SLOVA

Wellbeing, speciální vzdělávací potřeby, faktory, první stupeň, aktivity

ABSTRACT

This bachelor's thesis focus on the issue of the wellbeing of students with special educational needs (SEN) during classes in primary schools, in the context of the current discourse on mental health in the school environment. Considering the negative attitude of Czech students towards education and the impacts of the COVID-19 pandemic, this topic offers an important perspective on the needs of this specific group of students.

The aim of the thesis was to identify how different organizational forms of teaching affect the psychological wellbeing of SEN students and to determine which factors contribute to their improved wellbeing. The thesis aims to name the factors that specifically influence the wellbeing of these students. The theoretical part of the thesis introduces the concept of wellbeing and describes the factors that influence it in the case of students in the school environment. It also describes the existing support mechanisms and strategies used in Czech schools to support these students.

The research part includes a description and analysis of the results of a survey conducted in fourth and fifth-grade primary school classes. The research findings suggest that group work is more suitable for the wellbeing of SEN students. Key factors contributing to better wellbeing included success, motivation, understanding of the assignment, the presence of a teaching assistant, and the fun aspect of the activity. Through this research, the bachelor's thesis contributes to the expansion of knowledge on supporting the wellbeing of students with special educational needs in primary schools and offers practical recommendations for pedagogical practice in primary education.

KEYWORDS

Wellbeing, special educational needs, factors, primary school, classroom work

Obsah

Úvod.....	7
1 Wellbeing žáků základních škol	8
1.1 Oblasti wellbeingu.....	9
1.2 Školní klima.....	10
1.3 Faktory ovlivňující wellbeing žáků	11
2 Podpora wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	13
2.1 Potřeby žáků se speciálními potřebami v oblasti wellbeingu.....	13
2.2 Role pedagogů při podpoře wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	13
2.3 Role asistentů pedagoga při podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami...	14
2.4 Faktory na úrovni školy ovlivňující wellbeing žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	15
3 Organizační formy výuky	17
3.1. Typy organizačních forem výuky.....	17
3.1.1 Frontální vyučování.....	18
3.1.2 Individuální a individualizované formy vyučování.....	19
3.1.3 Skupinové a párové vyučování.....	19
4 Výzkumné šetření	21
4.1 Cíl výzkumného šetření	21
4.2 Výzkumné otázky	21
4.3 Metodologie výzkumu	21
4.4 Výzkumný vzorek.....	24
4.5 Analýza dat	25
4.6 Shrnutí hlavních zjištění	42
Závěr	46
Seznam použitých informačních zdrojů	48
Seznam příloh	53

Úvod

Bakalářská práce se zabývá tématem wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) během vyučování. To, jak se žáci ve škole cítí, významně ovlivňuje proces a výsledky jejich vzdělávání. Vzhledem k negativnímu postoji českých žáků základních škol ke vzdělávání a kvůli pandemii COVID-19 je v současnosti wellbeing žáků ve školním prostředí velmi diskutovaným tématem. Zaměření na wellbeing žáků se speciálními vzdělávacími potřebami však stále zůstává na okraji zájmu. Právě proto bylo zvoleno toto důležité a aktuální téma bakalářské práce.

V českém prostředí se wellbeingu žáků věnují neziskové organizace, například Partnerství pro vzdělávání 2030+, Society for All, Nevypusť duši. Na univerzitní úrovni se tématem wellbeingu zabývají dílčí bakalářské práce, například práce Františky Kutnarové s názvem Podpora wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na druhém stupni základní školy a práce Ellen Pražákové s názvem Podpora wellbeingu dětí v dětských domovech. Pro doplnění tématu jsem tedy zvolila zaměření práce na první stupeň základních škol. V české literatuře a výzkumu je téma wellbeing popisováno především v rámci školního a třídního klimatu, případně je částečně popisováno v pracích zaměřených na vzdělávání žáků se SVP. Odborná literatura zaměřená přímo na podporu wellbeingu žáků se SVP v českém prostředí chybí.

Cílem bakalářské práce je zhodnotit dopad aktivit ve vyučování na wellbeing žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na prvním stupni základních škol. Práce si klade za cíl pojmenovat faktory, které ovlivňovaly míru wellbeingu během dvou základních organizačních forem výuky – samostatné a skupinové práce.

Teoretická část práce se zaměřuje na faktory, které ovlivňují wellbeing žáků ve školním prostředí a ve třídním kolektivu. Práce reflektuje dosavadní poznání o působení na wellbeing žáků se SVP na prvním stupni základní školy, a to hlavně prostřednictvím možností podpory, které aktuálně mohou školy využívat. Závěrečná kapitola teoretické části se zabývá popisem a klasifikací organizačních forem výuky.

Výzkumná část práce popisuje výzkumné šetření wellbeingu u žáků čtvrtých a pátých tříd základních škol. První kapitoly praktické části se věnují představení přípravy a průběhu výzkumného šetření, představení metodologie a cílů práce. Samotné výzkumné šetření bylo provedeno v pěti třídách různých základních škol. Analýza dat, získaných pozorováním a rozhovory, je provedena prostřednictvím popisu sedmi případů žáků se SVP.

1 Wellbeing žáků základních škol

Vzhledem k interdisciplinaritě pojmu je obtížné pro termín wellbeing vybrat jednotnou definici. Obecně *“... je to stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život.”* (Partnerství 2030+, 2021, s. 20). V české literatuře se pojem wellbeing objevuje pod významově blízkými termíny *životní spokojenost* nebo *osobní pohoda* (Hanušová, 2017; Baštecká 2009).

Světová zdravotnická organizace definuje zdraví jako *„stav plné tělesné, duševní a sociální pohody a nikoli jen nepřítomnost nemoci či vady“* (WHO, 1948, s. 1). Wellbeing WHO (2022) vymezuje jako stav duševní pohody, díky kterému je pro jedince jednodušší vyrovnat se s životním stresem, být produktivní, realizovat své schopnosti a přispívat komunitě. Wellbeing je tedy více než absence duševního onemocnění. Je například možné, aby osoba s duševním onemocněním zažívala wellbeing, i když pravděpodobnější je spíše jeho nedostatek.

Ze současných výzkumů víme, že žáci, kteří se ve svém životě cítí dobře, jsou ve škole úspěšnější, více se zapojují do školních aktivit, jsou méně nemocní, a tak méně zameškávají školní docházku, zažívají méně stresu, mají méně problémů souvisejících se spánkem, mají plnohodnotnější vztahy se spolužáky. Díky wellbeingu mohou žáci harmonicky a naplno rozvíjet své kompetence (Kocí, 2024; Partnerství 2030+, 2021; Fox, 2019).

OECD Learning Compass 2030 (2019) označuje individuální a kolektivní wellbeing jako vzdělávací cíl budoucnosti. Dle Gutmana a Feinsteina (2008) většina žáků na základní škole wellbeing zažívá a k největšímu zvýšení úrovně wellbeingu dochází ve věku 8-10 let. Nejohroženější skupinou jsou děti z nízkopříjmových rodin (především mužského pohlaví).

V českém školství se tématem wellbeingu žáků zabývá Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (Fryč, 2020). Ta si klade za cíl posílit wellbeing žáků i učitelů a uvádí, že v ČR je zaznamenáváno málo informací v oblasti psychohygieny a péče o duševní zdraví. Z výzkumů přitom vyplývá, že čeští žáci do škol chodí nejméně rádi ze států OECD (PISA, 2012).

Dále můžeme v českém prostředí vycházet z dat mezinárodního šetření PISA (2018). Data směřují ke stejným závěrům jako další zahraniční studie, tedy že wellbeing žáků a studentů má významný vliv na výsledky ve vzdělávání. Výkon, kterého žáci dosahují, je ovlivněn rodinným zázemím, socioekonomickým statusem a skladbou školy z hlediska socioekonomického zázemí

žáků, kteří ji navštěvují. Dle výzkumu PISA (2021) wellbeing českého žáka určuje jeho výsledky ve čtenářských dovednostech.

V pražských školách je se svým životem spokojeno 53,6 % žáků mezi 11 a 21 lety. Wellbeing žáků byl v roce 2022 mírně vyšší než v roce předchozím, i přesto 14 % žáků vykazovalo vysokou míru úzkosti vyžadující odbornou intervenci, výrazně častěji se jednalo o dívky starší čtrnácti let. Ne všichni žáci se v českých školách cítí bezpečně, čtvrtina z nich ve škole pravidelně zažívalo slovní napadení od spolužáků (Petrenko, 2023).

Data OECD (2018) týkající se wellbeingu žáků ve světě poukázala na v některých státech zajímavý trend, že studenti ze zemí s horšími výsledky ve čtenářských dovednostech (Dominikánská republika, Kazachstán, Albánie) měli tendenci uvádět vyšší wellbeing a naopak. A naopak žáci z velkých východoasijských ekonomik (velká města v Číně a Japonsku) dosahovali nadprůměrných výsledků ve čtení, ale naopak uváděli nižší wellbeing. V některých státech zase platí opačný trend, tedy že vyšší wellbeing vede k lepším výsledkům ve čtení, např. žáci v Estonsku, Finsku a Francii. Nelze tedy konstatovat, že vysoký wellbeing automaticky vede k výborným školním výsledkům.

Součástí výzkumu OECD (2019) jsou data dokazující korelaci mezi smyslem života, školní docházkou a pozdními příchody. Žáci, kteří častěji chybí ve vyučování nebo chodí pozdě, vykazovali nižší hodnotu na indexu smyslu života než žáci, kteří mají pravidelnou školní docházku. Nalezení a uvědomění si smyslu života úzce souvisí s wellbeingem a životním štěstím.

1.1 Oblasti wellbeingu

Autoři Srb, Felcmanová a Pýchová (Partnerství 2030+, 2021) dělí wellbeing do pěti oblastí – oblast fyzická, sociální, emocionální, kognitivní a duchovní. Kočí a Donaldson (2021) tyto oblasti rozšiřují o dimenze enviromentální, profesní, intelektuální a finanční. Dělení napomáhá s uchopením tématu. Rozvíjet wellbeing jako celek je obtížnější než zaměřit se na jeho dílčí části.

1.1.1 Fyzická oblast wellbeingu

Zahrnuje například zdravé a pravidelné stravování, dostatek spánku, životní styl a zdravé prostředí. Fyzická aktivita a uvědomělý zdravý životní styl významně ovlivňuje míru wellbeingu. Pro zachování zdravých a dobrých předpokladů k rozvoji učení je rozvoj fyzické oblasti wellbeingu zásadní (Partnerství 2030+, 2021).

1.1.2 Emocionální oblast wellbeingu

Tato oblast pracuje se sebepojetím a vnímáním sebe sama, seberegulací a schopností důvěry v sebe i okolí. Emocionální wellbeing definuje optimismus, pocity štěstí, jasnosti, vitality, vlastní hodnoty a úspěchu. Zásadní pro pozitivní rozvoj této dimenze je uvědomování si vlastních pocitů a schopnost s nimi aktuálně pracovat (Partnerství 2030+, 2021; Fox, 2019).

1.1.3 Kognitivní oblast wellbeingu

Kognitivní oblast wellbeingu se zabývá kritickým myšlením, kreativitou, řešením problémů a dosahováním stanovených cílů. Kognitivní oblast je navázána na pracovní život, zejména profesní rozvoj a schopnost pracovat efektivně (Partnerství 2030+, 2021).

1.1.4 Sociální oblast wellbeingu

Tato oblast souvisí s množstvím kvalitních vztahů s druhými lidmi – partnery, přáteli, kolegy, spolužáky. Zažívání kvalitních vztahů je úzce propojeno s pocity porozumění, sounáležitosti důvěry a respektu. Sociální wellbeing zahrnuje i komunitu, ve které žijeme a naše zapojení do společnosti (Partnerství 2030+, 2021; Rath, 2010).

1.1.5 Duchovní oblast wellbeingu

Zahrnuje životní hodnoty, etické otázky, náboženství. Zabývá se otázkami ohledně smyslu lidského života a jeho naplnění (Partnerství 2030+, 2021; Kočí, 2021).

1.2 Školní klima

Ve školním a akademickém prostředí se stále častěji mluví o pozitivním vlivu wellbeingu aktérů vzdělávání (žáků a učitelů) na učení. Bez příznivého klimatu nelze očekávat školní efektivitu jedince ani školní třídy. Žáci s vyšší mírou wellbeingu ve škole dosahují lepších výsledků a zpravidla se u nich vyskytují nižší obtíže s učením. Školní klima definuje to „*do jaké míry je žák ve třídě spokojený, jestli si žáci vzájemně dostatečně rozumějí, jaký je stupeň konkurence a soutěživosti mezi nimi a jaká je soudržnost třídy*“ (Čapek, 2010, s.14).

Cílem učitele by mělo být vytvoření tzv. suportivního třídního klimatu, ve kterém jsou žáci spokojenější, motivovanější, sebevědomější a mají méně absencí. Za vytvářením suportivního školního klimatu nestojí jen třídní učitel, ale i vrstevníci a další aktéři zapojující se do vzdělávání (Čapek, 2010; Vítová, 2013).

Znaky, které předznamenávají suportivní klima ve třídě, jsou: podpora, pořádek, účast, standardy, účelnost, odpovědnost, zájem o vzdělávání, očekávání úspěchu, nestrannost, bezpečnost a prostředí (Čapek, 2010).

1.2.1 Školní klima ve vztahu k wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Hlavními účastníky vytváření školního klimatu jsou učitelé a vrstevníci, tj. spolužáci ze třídy. Pozitivní přijetí žáků se SVP do třídy je pro utváření bezpečného klimatu zásadní. Významným faktorem při začleňování žáka do kolektivu je charakter a stupeň jeho postižení nebo obtíží (Vítová, 2013).

Učitelé, kteří jsou úspěšní v začleňování žáků se SVP, vykazovali charakteristické rysy jako je vlastní pedagogická orientace (tedy vytváření vztahu s žáky a rodiči), inkluzivní postoj, osobnostní rysy jako citlivost a sebevýkon. Důležitou roli ve výuce ve třídách s žáky se SVP hraje výchovný styl učitele, metody a strategie ve výuce, otevřenost a komunikace (Vítová, 2013).

Výzkumy ukazují, že pro přijetí mezi spolužáky jsou pro žáky nejdůležitější tři aspekty, a to prospěch, vzhled a chování. Většinu žáků se SVP na českých základních školách tvoří žáci se specifickou vývojovou poruchou učení, kteří jsou ohroženi především v otázce prospěchu. I na základě své diagnózy jsou tak často žáci se SVP vnímáni jako méně populární, méně kooperující. Bývají také často obětmi šikany. Jako nejvíce problematické se jeví začlenění do kolektivu žáka s poruchou chování (Vítová, 2013).

1.3 Faktory ovlivňující wellbeing žáků

Jochem Goldberg (2019) dělí faktory, které ovlivňují wellbeing žáků ve školním prostředí, na vnitřní a vnější. Vnějšími faktory mohou být například socioekonomický status žáků, vztahy v rodině a ve společnosti, zdravé a bezpečné prostředí. Jako vnitřní faktory můžeme uvést optimismus, sebejistota, sebekontrola a sociální dovednosti dítěte. Foley (2012) dále hovoří o věku, etnicitě, genderu, životní fázi jednice a geografickém faktoru.

Hanušová (2017) dále uvádí příklady pozitivních faktorů úzce souvisejících s mírou wellbeingu žáků: naplňování potřeb a vlastních cílů, přiměřená míra zátěže, která pomáhá budovat osobní odolnost, dobré vztahy, pocity smysluplnosti a prožívání pozitivních emocí jako štěstí a spokojenosti. Negativně naopak působí pocity frustrace, přemíra nezvladatelné zátěže, konflikty a špatné vztahy, stavy vyhoření a pocity nespokojenosti.

Salloum (2011) ve své studii hovoří o nižším wellbeingu osob s postižením, než je tomu v běžné populaci. Příčiny tohoto jevu mohou být různé, Salloum uvádí následující: snížená autonomie, nálepkování, soucit vrstevníků, pohybové omezení, komunikační obtíže, potíže s hledáním zaměstnání a další.

1.4 Systémy podpory wellbeingu žáků

Cílem podpory wellbeingu je umožnit žákům naplno rozvíjet svůj potenciál. Partnerství 2030+ (2021) vyjmenovává principy, ze kterých by měla obecně vycházet podpora wellbeingu ve vzdělávání. Je to systémový přístup, respekt k jednotlivci, aktivní zapojení, očekávání úspěchu, partnerství a spolupráce a opatření založená na důkazech.

Jedním z principů je **systémový přístup**. Wellbeing by měl být podporován od centrální úrovně směrem ke školám. Na úrovni školy je potom vhodné dělit opatření do tří úrovní. Na první úrovni je podpora wellbeingu pro všechny ve škole, na druhé podpora pro ty, kteří vyžadují zvýšenou podporu. Na třetí úrovni se podpora týká těch žáků a pracovníků, u kterých je podpora na úrovni školy nedostačující a je vhodné spolupracovat s odborníky mimo školu (Partnerství 2030+, 2021).

V rámci **respektu k jednotlivci** bychom měli brát v úvahu potřeby každého žáka a vnímat jeho odlišnosti. Při zavádění podpůrných opatření u žáků se SVP bychom měli brát v potaz jejich zájmy, preference a přání (Partnerství 2030+, 2021).

Očekávání úspěchu u žáků se SVP, tedy s vyšší potřebou podpory, je pro učitele stále velkou výzvou. Chybu, především ve školním prostředí, je nutné vnímat jako příležitost k dalšímu učení. Experiment R. Rosenthala a F. Jacobsona dokázal, že naše očekávání dokážou ovlivnit jednání druhých. Pokud tedy budeme jako učitelé očekávat úspěch u našich žáků, zvyšujeme tak pravděpodobnost jejich pozitivních výsledků ve vzdělávání (Rosenthal, 1968; Partnerství 2030+, 2021).

Organizace Partnerství 2030+ (2021) uvádí, že wellbeing lze ve školním prostředí rozvíjet ve třech klíčových oblastech: kultura a prostředí, učení, partnerství a spolupráce. V rámci kultury a prostředí lze hodnotit, jaké je ve třídě klima, kulturu celé školy, kvalitu fyzického prostředí školy a jejího okolí. Oblast učení zahrnuje výuku a podporu žáků, hodnocení, rozvoj dovedností pro wellbeing, očekávání úspěchu, personalizaci výukových aktivit, tedy akcent na zájem žáků v rámci příprav hodin. V rámci partnerství a spolupráce podporujeme přátelské a respektující vztahy, vzájemnou spolupráci a sdílení, participaci a zapojení všech členů školní komunity, podporu pracovníků školy (Partnerství 2030+, 2021).

2 Podpora wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Rámcový vzdělávací plán (2017, s.8) uvádí, že základní školství „zajišťuje, aby se každý žák prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám, případně s využitím podpůrných opatření, optimálně vyvíjel a dosahoval svého osobního maxima. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání všech žáků.“ Na prvním stupni žáci stráví vzděláváním 3469 hodin, škola má tak v životě žáků velký význam a má tedy zásadní podíl na podpoře jejich wellbeingu (Kubíčková, 2021).

K podpoře žáků se SVP slouží podpůrná opatření (dále PO), která představují popis doporučení ke vzdělávání právě těchto žáků. PO se stanovují na základě posouzení míry/hloubky znevýhodnění. Žáci se SVP jsou tak kategorizováni na základě stanovené míry podpory, nikoliv na základě obtíží daného dítěte (Baslerová, 2015).

Následující kapitola popisuje potřeby žáků se SVP a následně zmiňuje, jak mohou učitelé, asistenti pedagoga a škola jako celek rozvíjet a podporovat wellbeing v oblastech kultury a prostředí, učení, partnerství a spolupráce. Mnohé z uvedených příkladů a doporučení se týkají práce s celou třídou a školou, je tedy vhodné je aplikovat i na žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb (Partnerství 2030+, 2021; Katalog podpůrných opatření, 2015).

2.1 Potřeby žáků se speciálními potřebami v oblasti wellbeingu

Žáci se SVP mají zvýšenou potřebu podpory v oblasti wellbeingu. Vždy je třeba dbát na individualitu dítěte a jeho konkrétní potřeby. Wellbeing dle výzkumů žáci definují jako *začlenění, vzájemný respekt a podpora, být vnímán jako schopný a ceněný člen kolektivu a mít pocit sebeúcty a sebevědomí* (Foley et al, 2012, s. 386). Žáci se SVP zároveň oproti žákům bez SVP považují svůj wellbeing za nižší (Rathmann, 2018).

Není potvrzeno, že integrace žáků se SVP do běžných základních škol je spojena s mírou jejich wellbeingu. Pozitivní vliv na psychosociální vývoj má na žáky se SVP kontakt se spolužáky z různých sociálních a akademických prostředí (Rathmann, 2018).

2.2 Role pedagogů při podpoře wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Úkolem pedagogů je zajištění optimálních podmínek pro učení žáků se SVP. Učitelé mohou wellbeing žáků ve třídě výrazně ovlivnit. V oblasti podpory učení hraje roli učitelův vstřícný

přístup a ochota s žákem pracovat. Pedagog by si měl umět poradit v náročných situacích s žáky se SVP a spolupracovat se školním poradenským pracovištěm, především školním speciálním pedagogem a psychologem. Pedagog je povinen pracovat s podpůrnými opatřeními uvedenými v doporučeních od školských poradenských zařízení (Kissová, 2021; Partnerství 2030+, 2021). Je klíčové, aby učitel své žáky rozvíjel v tzv. zóně nejbližšího vývoje. Žák se SVP musí být motivován objevovat. Je důležité stavět na silných stránkách dítěte tak, aby každý žák ve třídě zažíval úspěch. V této souvislosti je vhodné diferencovat a individualizovat metody použité ve třídě. Vhodné je zavedení formativního hodnocení. Pedagog by měl žákovi se SVP umožnit používání korekčních pomůcek (např. dyslektická tabulka, okénko na čtení, lupa, bzučák). Úkolem pedagogů je společně s asistentem pedagoga vyhodnocovat poskytovanou podporu žákům ve třídě (Fořtová, 2013).

Základem v oblasti kultury je předpoklad, že žák nebude vystavován neadekvátním činnostem a úkolům, ve kterých nemůže podat/zažívat dílčí úspěchy. Žáka se SVP je ve třídě obecně vhodné posadit blízko k učiteli vedle klidného žáka (Fořtová, 2013).

V oblasti podpory spolupráce je zásadní klima třídy a respektující prostředí ve třídě. Dle výzkumů má míra wellbeingu vyučujícího vliv na wellbeing žáků ve třídě, učitel by tedy sám měl pečovat o své duševní zdraví. (Harding, 2019; Partnerství 2030+, 2021).

2.3 Role asistentů pedagoga při podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Ve školním roce 2019/2020 bylo v českých základních školách 132 948 žáků se SVP z celkového počtu 952 946 žáků. Podporu asistenta pedagoga využívalo 33 223 z nich (ČOSIV, 2020).

Využití asistenta pedagoga je aktuálně jedním z podpůrných opatření ve vzdělávání žáků se SVP. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uvádí, že „*asistent poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*“ (Vyhláška č. 27/2016, § 5). V současném školství je asistent pedagoga chápán jako podpora pro pedagoga ve třídě, který tak získává čas na individualizovanou podporu žákovi se SVP. Realita je však často jiná a výuka a podpora žáků se SVP se v mnoha případech stává úkolem právě asistenta pedagoga. Primárními vzdělavateli žáků se SVP se tak stávají pedagogičtí pracovníci bez odpovídajícího vzdělání. Z výzkumů tak plyne paradoxní situace – někteří žáci se SVP, kteří jsou podporováni asistentem pedagoga,

mají ve škole horší výsledky než žáci bez podpory (Hájková, 2018; Němec, 2014). Pinkard (2021) hovoří o dalším rozměru práce asistenta pedagoga, a to, že pro žáky se SVP na školách často fungují jako emocionální podpora v náročných situacích, a tím pozitivně ovlivňují jejich emocionální wellbeing.

Asistent pedagoga může mít důležitou roli i při rodičovských schůzkách nebo tripartitních setkáních. Na třídní kolektiv má jiný pohled než vyučující a často je v bližším kontaktu právě s žáky se SVP. Právě proto je vhodné, aby se i on účastnil setkávání s rodiči těchto žáků (Kissová, 2021).

2.4 Faktory na úrovni školy ovlivňující wellbeing žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Ředitel školy zásadně ovlivňuje nastavení procesů ve školství a jeho úkolem je „*vytváření pohody hmotného, sociálního a organizačního prostředí*“ (Baslerová, 2015, str. 91). Ve školním prostředí je pro vedení školy zásadní budovat pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání. Je vhodné, aby se vedení školy při výběrových řízeních zajímalo o postoj budoucích pracovníků k inkluzi a žákům se SVP. Ředitel tak má možnost získat do své školy dostatečné množství pracovníků, kteří mu pomohou změnit paradigma ve prospěch žáků se SVP (Kissová, 2021, Baslerová, 2015).

Na úrovni školy hraje významnou roli činnost školního poradenského pracoviště s jasně rozdělenými kompetencemi. Jeho funkčnost ovlivňuje dobré školní klima. Jedním z úkolů školního poradenského pracoviště je depistáž, tedy vyhledávání žáků, jejichž školní úspěšnost je ohrožena, a zajišťovat jim cílenou podporu. Vzhledem k vlivu wellbeingu na vzdělávací úspěšnost žáků, by se depistáž měla týkat i ohrožení v této oblasti. Vedení školy by mělo podporovat i další pedagogické pracovníky v identifikaci žáků ohrožených školním neúspěchem a sníženou mírou wellbeingu. Dalším úkolem školy je zajistit poskytování specifické podpory, tedy zajistit pedagogickou intervenci na základě vyšetření školského poradenského zařízení. Výhodou fungujícího školního poradenského pracoviště je jeho okamžitá dostupnost a určitá sladěnost s potřebami dané školy (Partnerství 2030+, 2021; Kissová, 2021; Baslerová, 2015).

Škola by měla zajistit vhodné fyzické prostředí pro vzdělávání žáků se SVP, nabízí se zřízení relaxační místnosti, klidového koutku, místnosti k poskytování speciálně pedagogické péče. Hlavní vstup do školy by měl být upraven ke vstupu pro všechny žáky, učitele a rodiče. Úkolem

školy je zajištění vhodných pomůcek na základě stanovených podpůrných opatření. Škola by se měla snažit zjednodušit orientaci a pohyb po škole (Partnerství 2030+, 2021; Kissová, 2021).

V oblasti spolupráce je pro školu nezbytné zajistit dobré vztahy se spádovou pedagogicko-psychologickou poradnou, případně speciálně pedagogickými centry. Školní poradenské pracoviště pracuje s pedagogy a asistenty pedagoga, se kterými vyhodnocují poskytnutou podporu žákům se SVP. Škola by měla budovat dobré vztahy i s dalšími aktéry vystupujícími v podpoře žáků se SVP, především orgánem sociálně právní ochrany dětí (Partnerství 2030+, 2021).

Škola by měla podporovat spolupráci mezi žáky jednotlivých ročníků, nabízí se zavedení tzv. mentorských programů, kdy starší žák pečuje o mladšího, typicky při přestupu z jiné školy nebo po nástupu do prvního ročníku. Žáci, nejenom se SVP, tak mají jistotu, že po nástupu do školy mají minimálně jednoho kamaráda z vyššího ročníku. Tento přístup vede k rozvoji socio-emočních dovedností a přispívá k sociální soudržnosti (Partnerství 2030+, 2021).

Vedení školy by mělo pečovat o svou komunitu, a to především o dobré vztahy s rodiči. Ti by měli být zváni ke společnému řešení problémů svých dětí, na druhou stranu se mohou podílet i na jejich rozvoji – účastnit se školních přednášek, pomoci s uspořádáním školní slavnosti apod. (Partnerství 2030+, 2021).

3 Organizační formy výuky

Součástí práce učitele je vytvoření vhodného prostředí pro učení žáků a také zvolení vhodného způsobu organizace činností ve třídě. Organizační formy vzdělávání představují zásadní nástroj k realizování vzdělávacích cílů ve výuce. Čábalová (2011, str. 155) uvádí, že „*organizační formy jsou určitým uspořádáním všech složek výuky (tj. činnosti, komunikace a součinnosti učitele, žáka, obsahu učiva a metod výuky)*.“ Skalková (2007, s. 118) dále objasňuje rozdíly mezi termíny *výuka* a *vyučování*: „*Pojmu vyučování se připisuje význam „činnosti učitele“.* *Naproti tomu pojmem výuka se označuje spolupráce učitele a žáků*“.

V souvislosti s rozvojem moderní společnosti a v závislosti na společenských změnách zaznamenáváme trend ve střídání jednotlivých organizačních forem dle jejich efektivity. Vlivem učení J. A. Komenského došlo k odklonění od individualizovaných forem výuky k tzv. frontální výuce. Na přelomu 19. a 20. století se objevují počátky skupinového vyučování, které následně rozvíjí John Dewey až k aktuálním formám vyučování, které se však liší na úrovni škol i v hodinách jednotlivých vyučujících. (Solfronk, 1995; Čábalová, 2011).

3.1. Typy organizačních forem výuky

Jednotlivé typy výuky definujeme na základě způsobu uspořádání výuky. Zahrnují prostředí, ve kterém výuku realizujeme, časové formy organizace a vzájemnou součinnosti učitele a žáků při výuce (Vonková, 2011).

Dle Nelešovské a Spáčilové (2003) můžeme obecně konstatovat, že své uplatnění na všech typech škol nacházejí výuka hromadná, skupinová, individuální a individualizovaná. Klasifikaci forem vyučování ve škole se ve svých publikacích věnuje velké množství autorů, např.: Kalhous (2002), Skalková (2007), Maňák a Švec (2009). Pro účely této bakalářské práce zmiňujeme dělení podle Vonkové, které je nejaktuálnější, přehledné a v porovnání s dalšími autory velmi podobné.

Vonková (Vonková, 2011) organizační formy výuky třídí podle dvou hledisek: 1) hledisko způsobu řízení učební činnosti žáků ve výuce a za 2) hledisko časové a prostorové organizace vyučování.

Z 1) hlediska způsobu řízení učební činnosti žáků rozlišujeme

- a) vyučování frontální,
- b) individuální formy vyučování,

- c) vyučování individualizované,
- d) vyučování párové,
- e) vyučování skupinové.

Z 2) hlediska časové a prostorové orientace vyučování můžeme formu organizovat různým časovým rozvrhem vyučování, způsobem rozvržení vyučovacího dne, týdne, školního roku, délkou a strukturou vyučovací hodiny. Z tohoto hlediska řešíme i prostorové uspořádání tříd a specializovaných učeben, zařazení exkurzí a vyučování mimo prostor školy (Vonková, 2011).

Jmenované organizační formy jsou v podstatě výčtem možností, jak může být zorganizováno předávání informací nejen mezi žákem a učitelem. Hledisko způsobu řízení a časové a prostorové orientace je v praxi spojeno vždy v jednu organizační formu vyučování. To, co u těchto forem vyučování určuje proces výuky, je vztah mezi učitelem a žákem. V následujících kapitolách budou organizační formy stručně popsány včetně výhod a nevýhod jejich zařazení do vyučovacího procesu (Vonková, 2011).

3.1.1 Frontální vyučování

Frontální vyučování je stále nejrozšířenější formou výuky ve světě. Jedná se o formu vyučování, během které učitel řídí učení velké skupiny žáků najednou. Činnost učení však probíhá převážně individuálně, žáci samostatně pracují na stejném úkolu zadaném pro celou skupinu. V tomto uspořádání se uplatňuje jednosměrná komunikace směrem od učitele k žákovi. Při tomto vyučování je komplikované přistupovat k žákům individuálně. Skalková (2007) uvádí, že ve třídě, kde převažuje frontální vyučování, je nutné dodržovat stanovené normy počtu žáků, případně snížení počtu žáků v případě stanovení podpůrného opatření snížení počtu žáků ve třídě s žáky se SVP (Václavík, 2002; Vonková, 2011).

Výhodou frontální výuky je značná efektivita ve vytváření příznivých podmínek pro zvládnutí základního učiva všech žáků současně. Dle Janiše a Loudové (2016) frontální vyučování naopak vede k nižší aktivitě žáků, kteří v takto vedené třídě jednoduše ztratí zájem o dané téma. Klade také vysoké nároky na samostatnost žáků, jejich schopnost zaznamenávat si poznámky z vyučování a porozumění. Frontální výuka nepodporuje rozvoj samostatného myšlení a jednání ani spolupráci mezi žáky (Maňák, 2009).

3.1.2 Individuální a individualizované formy vyučování

Vonková (2011, str. 174) definuje individuální formy vyučování jako „*takové způsoby řízení učební činnosti žáků, v níž učitel pracuje s jednotlivcem nebo malou skupinou žáků.*“ Komunikace v tomto případě probíhá dvousměrně mezi žákem a učitelem, ačkoliv řídicí úlohu v procesu individuálního vyučování má učitel stejně jako v případě frontálního vyučování. Individuální forma výuky je vhodná jako podpora pro žáky se SVP. Při této formě vyučování žák není omezen výkonem spolužáků, nijak s nimi nespolupracuje, pracuje nezávisle. Výhodou této formy je možnost pozitivního ovlivnění dovedností žáků učitelem a možnost je individuálně motivovat a podporovat (Janiš, 2003).

Naproti tomu ve vyučování individualizovaném učitel neřídí proces učení a žáci pracují samostatně na předem zadaných úkolech. Individualizované vyučování může být výhodné tím, že vychází vstříc všem žákům na základě jejich potřeb, vždy záleží na učitelově schopnosti diferenciaci. Žák pracuje nezávisle na svých spolužácích. Typickou formou individualizované formy vyučování jsou nejruznější formy doučování a individuálních konzultací (Václavík, 2002, Vonková, 2011).

Každý žák se při individuálních formách vyučování intenzivněji podílí na svém učení, a tak jsou považovány tyto formy za účinnější oproti frontálnímu vyučování. Výhodou individualizace výuky je přizpůsobení se každému žákovi na základě jeho výkonu a možností. Individualizace je však možná jen za podmínky diferenciaci cílů i užitých postupů (Maňák, 2009).

Organizační formy vyučování zmíněné v této kapitole, tedy individuální a individualizované vyučování, jsou pro účely výzkumného šetření shrnuty pod pojmem „samostatná práce“.

3.1.3 Skupinové a párové vyučování

Vonková (2011) uvádí, že skupinové a párové vyučování ve školách doplňuje vyučování frontální. Třída je během práce rozdělena do menších skupin, ve kterých žáci kooperují při řešení zadaného úkolu. V této organizační formě vyučování učitel řídí učební proces skupin a dvojic. Skupinová práce byla zavedena z důvodu zvýšení interakce mezi jednotlivými spolužáky a promíchání mezi skupinami. Žáky lze na základě cílů vyučování dělit do různých skupin např. podle pohlaví, učebního výkonu a cíle výuky (Janiš, 2016).

Výhodou skupinové práce je nutnost vzájemné součinnosti a spolupráce mezi žáky, vytváření příjemného prostředí, rozvoj samostatnosti, odpovědnosti, kritičnosti, tolerance a

nápomocnosti. I žáci, kteří k výuce přistupují pasivně, mohou mít během skupinové práce svůj úkol a být tak platným členem skupiny. Vzhledem k dětem se SVP Vonková (2011) uvádí, že právě skupinové vyučování jako jediná organizační forma výuky ve třídě má potenciál žáky plně zapojovat do činností a aktivit ve třídě. Do skupinového vyučování lze zařadit např. vytváření projektů nebo hraní her (Skalková, 2007)

Organizační formy vyučování zmíněné v této kapitole, tedy skupinové a párové vyučování, jsou pro účely výzkumného šetření shrnuty pod zastřešující pojem „skupinová práce“.

4 Výzkumné šetření

Kapitola popisuje cíle výzkumu, výzkumný design, výzkumný vzorek a výzkumné nástroje, jejichž prostřednictvím byla získána data k výzkumnému šetření. Výstupem výzkumného šetření je analýza dat získaných pozorováním a polostrukturovanými rozhovory. Výzkumné šetření vychází z poznatků zpracovaných v teoretické části práce.

4.1 Cíl výzkumného šetření

Výzkumná práce si klade za cíl zhodnotit, jak různé faktory ovlivňují wellbeing žáků během skupinové a samostatné práce na prvním stupni základních škol prostřednictvím kvalitativních metod šetření. Z analýzy dat získaných pozorováním a polostrukturovaným rozhovorem jsou v závěru práce zpracována doporučení pro praxi.

Do výzkumného šetření jsou zahrnuty skupinové a samostatné aktivity ve třídě, cílem práce není analyzovat vliv frontální výuky. Tyto organizační formy výuky byly vybrány, protože mohou být v mnoho ohledech protikladem, například v míře interakce se spolužáky. Dalším důvodem byl výzkumníkův osobní zájem pozorovat, jakým způsobem učitelé pracují právě s těmito organizačními formami práce.

4.2 Výzkumné otázky

Pro naplnění cíle výzkumu byly sestaveny následující výzkumné otázky:

- 1) Jaký dopad na wellbeing žáků se SVP mají skupinové a samostatné aktivity ve třídě?
- 2) Jaké faktory během skupinové a samostatné práce mají pozorovatelný vliv na wellbeing žáků se SVP?

4.3 Metodologie výzkumu

Pro zpracování praktické části práce byla použita kvalitativní metoda výzkumu. Jedná se o „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček, 2007, s. 17). Kvalitativní metoda výzkumu umožňuje hlubší pochopení a komplexní obraz prožívání konkrétních dětí na základních školách.

V rámci kvalitativního výzkumu byl sledován wellbeing žáků čtvrté a páté třídy základní školy. Vzhledem k zaměření bakalářské práce proběhlo získávání dat metodou triangulace dat, s cílem získat komplexnější pohled na výše formulovaný problém. Stěžejním nástrojem sběru dat bylo pozorování konkrétních žáků se SVP ve třídách, které bylo doplněno o polostrukturované rozhovory s třídními učiteli a s pozorovanými žáky. Kombinace metod pozorování a polostrukturovaného rozhovoru byla zvolena z důvodu sběru jiného druhu dat – „*Pozorování slouží k popisu jednání aktérů, zatímco rozhovor dokáže zachytit to, co účastníci říkají, co si myslí, a dospět k pochopení jejich zkušenosti*“ (Švaříček, 2007, s.144). Kombinace metod dále umožňuje vytvořit komplexní náhled do dané problematiky.

Analýza a zpracování dat z polostrukturovaných rozhovorů byla provedena metodou otevřeného kódování. Jedná se o metodu, která při práci se získanými daty přepsanými do textu, umožňuje selektovat témata vykazující podobnosti se stanovenými výzkumnými otázkami (Hendl, 2016, Švaříček, 2007).

4.3.1 Leuvenská škála – pozorování

Pozorování je považováno za vhodnou metodu pro výzkumné šetření ve školní třídě, protože zásadně nenarušuje normální procesy a chování účastníků. Dle Švaříčka (2007, s. 143) je účelem pozorování „*deskriptivně zachytit, co se děje a jak vypadá daná situace.*“

Pozorování ve třídách bylo strukturováno tzv. Leuvenskou škálou (Partnerství 2030+, 2022, str.23). Tuto pětibodovou škálu vytvořil Ferre Leavers na univerzitě v belgické Lovani. Umožňuje posoudit osobní pohodu (wellbeing) a zapojení (involvement) žáka během vyučování. Kombinace těchto dvou proměnných nám umožňuje nahlédnout do procesu učení žáka. Leavers vycházel z poznatků, které indikují, že žák, který má vyšší míru wellbeingu, je spontánnější, má vyšší sebevědomí, vyšší míru odolnosti a sebeúcty. Žáci tak mají větší chuť prozkoumávat, učit se novým věcem a naplno využívat svůj potenciál. Míra zapojení souvisí s intenzitou hluboké úrovně učení. Děti koncentrované a zapojené do činnosti prohlubují svůj zájem o dané téma a díky tomu je proces učení efektivnější (Leavers, 2015).

Ve třídách bylo provedeno zúčastněné otevřené pozorování, které umožňuje interakci i bez zasahování do výuky (Švaříček, 2007). Před zahájením výzkumného šetření byl třídní učitel seznámen s tématem a cílem bakalářské práce a požádán o zařazení skupinové a samostatné práce do výuky. Během výzkumného šetření byl třídní kolektiv obeznámen se záměrem výzkumníka, s konkrétními žáky se SVP byl následně proveden polostrukturovaný rozhovor.

4.3.2 Polostrukturovaný rozhovor

Při rozhovorech bylo využito předem připravených otevřených otázek stejných pro všechny uvedené respondenty. Respondenti se tak věnovali stejným tématům, což následně umožnilo interpretovat získaná data a zodpovědět výzkumné otázky. Polostrukturovaný rozhovor si žádá kvalitní přípravu výzkumníka, který si předem stanoví otázky a zorientuje se v daném tématu. Polostrukturovaný rozhovor umožňuje měnit pořadí otázek, případně vysvětlovat otázky v průběhu rozhovoru. Současně tak umožňuje využívat data získaná pozorováním jako generátor otázek pro rozhovor (Švaříček, 2007). Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně transkripcí přepsány do textu.

Všichni respondenti se v souladu s etickými předpisy Univerzity Karlovy rozhovorů zúčastnili dobrovolně, souhlasili s nahráváním zvukového záznamu a jeho následným zpracováním za účelem vypracování bakalářské práce. Pro realizaci rozhovorů byly získány informované souhlasy ředitelů daných škol, učitelů poskytujících rozhovor a rodičů žáků poskytujících rozhovor. Data byla anonymizována.

Žákům se SVP byly položeny následující otázky:

- 1) Jak se dnes cítíš? (po vyučování)
- 2) Chodíš rád/a do školy?
- 3) Jak bys popsal/a své vztahy se spolužáky ve třídě?
- 4) Jaká aktivita se ti dnes nejvíce líbila? Co tě nejvíc bavilo?
- 5) Byla ti dnes nějaká aktivita nepříjemná? Cítil/a ses někdy ve stresu?
- 6) Ohodnoť od 1 (nejhorší) do 5 (nejlepší) na základě tvého wellbeingu a uveď, proč jsi dala aktivitě právě toto hodnocení.

Učitelům byly položeny následující otázky:

1. Kolik žáků se SVP máte ve třídě? S jakým stupněm poskytovaných podpůrných opatření?
2. Máte ve třídě k dispozici asistenta pedagoga? Na kolik hodin?
3. Jaký má žák se SVP vztah se spolužáky ve třídě?
4. Jak byste charakterizoval/a žákovo (SVP) zapojení do výuky při samostatné a při skupinové práci?
 - 4 a. V oblasti zapojení do výuky
 - 4 b. Z hlediska wellbeingu
5. Která specifika žáků se SVP zohledňujete při přípravě skupinové práce a jak?
6. Která specifika žáků se SVP zohledňujete při přípravě samostatné práce a jak?

7. Vypozoroval/a jste, že u určitých typů činností (skupinová i samostatná práce), že někteří žáci projevují známky stresu?
8. Jaká opatření nebo metody ve třídě aplikujete, abyste kladně působil/a na wellbeing žáků se SVP?

4.4 Výzkumný vzorek

Do výzkumného vzorku bylo vybráno sedm žáků čtvrté a páté třídy a jejich pět třídních učitelů z pěti různých základních škol. Všichni žáci mají speciální vzdělávací potřeby. Všichni pedagogové mají více než pět let zkušeností s výukou. Všechna jména byla z důvodu anonymizace změněna.

4.4.1 Charakteristika žáků

Jméno	Třída	Škola	Převažující stupeň podpůrných opatření	Diagnóza/obtíže
Šimon	4.	Škola 1	2	ADHD
Václav	4.	Škola 1	3	Dyslexie, dysgrafie
Zuzana	4.	Škola 2	1	Specifické poruchy učení
Anežka	4.	Škola 2	2	ADHD
Filip	5.	Škola 4	2	Dysortografie, dyslexie, dysgrafie
Antonín	5.	Škola 3	3	Vývojová dysfázie
Laura	4.	Škola 5	3	Specifické poruchy učení

Tabulka 1, zdroj: vlastní tvorba

4.4.2 Charakteristika škol

Informace o školách byly čerpány z jejich webových stránek.

Škola 1

Velká škola v hlavním městě, ve které se od první do deváté třídy vzdělává téměř 700 žáků. Škola provozuje i mateřskou školu a přípravnou třídu, nabízí navazující vzdělávání od 3 do 15 let. Škola si zakládá na individuálním a férovém přístupu k žákům. Každým rokem pořádá několik akcí, jejichž cílem je rozvíjet dobré školní klima.

Škola 2

Je menší školou v širším centru hlavního města. Ve škole aktuálně studuje přes 100 žáků od první do deváté třídy. Většina tříd funguje ve dvou spojených ročnících, které vyučují dva třídní

pedagogové. Prioritou školy je rozvíjet kompetence a využívat prvky svobodného a demokratického vzdělávání. Škola klade důraz na vztahy a bezpečné prostředí.

Škola 3

Je malou rodinnou školou ve Středočeském kraji, ve které se vzdělávají žáci od první do páté třídy. Jednou z priorit školy je udržování dobrých vztahů s rodiči žáků, se kterými se učitelé pravidelně setkávají na třídních schůzkách a komunitních akcích pořádaných školou.

Škola 4

Velká škola na okraji hlavního města, ve které se vzdělává přes 1000 žáků od první do deváté třídy. Škola provozuje i mateřskou školu. Prioritou školy je důraz na čtení s porozuměním, které škola považuje za zásadní předpoklad pro celoživotní úspěch.

Škola 5

Je běžnou školou v centru hlavního města, ve které se vzdělává 500 žáků od první do deváté třídy. V každém ročníku jsou otevřeny tři třídy.

4.5 Analýza dat

Data jsou analyzována v rámci jednotlivých případů žáků se SVP. Ke každému případu je vytvořena tabulka, která pojmenovává pozorovanou samostatnou nebo skupinovou aktivitu ve třídě a uvádí hodnocení Leuvenské škály (dále jen LWS), které udělal výzkumník na základě pozorování s využitím formuláře (v tabulce označeno LWS výzkumník) a hodnocení od žáka, které sám uvedl během rozhovoru (v tabulce označeno LWS žák). Hodnocení se pohybuje na škále od 1 do 5, kdy hodnocení 5 představuje nejvyšší možnou hodnotu wellbeingu. V rámci Leuvenské škály je pozorováno i zapojení žáků do výuky, tzv. Leuven Involvement Scale (v tabulce označeno LIS výzkumník). Leuvenská škála je k nahlédnutí v přílohách bakalářské práce (Příloha 1). Hodnoty v tabulkách jsou zaokrouhleny na jedno desetinné místo.

Faktory, které byly pozorovány u všech aktivit a jsou popsány ve sloupci „Faktory ovlivňující wellbeing“, byly: počet žáků ve skupině, způsob zadání práce, motivace, podpora učitele/asistenta pedagoga, sociální faktor, případně **cíl aktivity**)

Faktor **Počet žáků ve skupině** určuje, kolik žáků spolupracovalo na dané aktivitě.

Faktor **Způsob zadání práce** je uveden v situaci, kdy zadání práce ovlivnilo wellbeing pozorovaného žáka.

Faktor **Motivace** zahrnuje všechny způsoby motivace od učitele nebo asistenta pedagoga, které během aktivity ovlivňovaly wellbeing pozorovaného žáka. Motivace byla sledována například v případě zadání za známku, odměny za splnění úkolu apod.

Sociální faktor je uveden u aktivit, kdy wellbeing žáka během aktivity ovlivnily vztahy se spolužáky. Například při možnosti výběru spolužáků do skupiny nebo když aktivita vyžadovala skupinovou interakci, a ta ovlivnila žákův wellbeing.

Faktor **Cíl aktivity** je uveden v případě, kdy cíl aktivity výrazně ovlivnil žákův wellbeing.

Další faktory uvedené v tabulce vzešly z pozorování žáků ve výuce a představují specifickou charakteristiku pozorované aktivity.

4.5.1 Šimon

Šimon je žákem čtvrté třídy Školy 1. Byla mu diagnostikována ADHD s převažujícím 2. stupněm podpurných opatření. Žák chodí do třídy společně s dalšími 19 žáky, z nichž 11 má speciální vzdělávací potřeby. Součástí třídy je asistentka pedagoga na plný úvazek. Asistentka má ve třídě místo přímo vedle Šimona, a tak většinu vyučování pomáhá přímo jemu.

Forma práce	Předmět	Aktivita	Faktory ovlivňující wellbeing	LWS Žák	LWS Výzkumník	LIS Výzkumník	Průměr LWS Výzkumník
Skupinová	AJ	Skládání vět v angličtině	Klid ve třídě, společná tvorba, trojice, podpora učitele	5	4	5	Skupinová 4
Skupinová	M	Menší než/větší než	Ruch ve třídě, trojice, motivace – soutěž	4	5	5	
Skupinová	Vlastivěda	Přesmyčky a bludiště	Zábava, dvojice, sociální faktor	4	4	3	
Skupinová	Vlastivěda	Křížovka na koberci	Možnost výběru místa, zábava, trojice	5	3	3	
Samostatná	ČJ	Zvířata z vyjmenovaných slov	Podpora asistenta pedagoga, způsob zadání – v učebnici, potřeba znalosti	4	2	3	Samostatná 2

Tabulka 2, zdroj: vlastní tvorba

Šimon během aktivit vykazoval nadprůměrnou míru wellbeingu. Z pohledu třídní učitelky Šimon ve třídě téměř nevykazuje známky stresu. Hodnocení, které si sám udělil, jsou však značně nadhodnocená. Sám měl tendenci aktivity hodnotit spíše vyšší známkou, které však nebyl vždy schopen obhájit. Například aktivitu Přesmyčky a bludiště, kterou ohodnotil známkou 4, okomentoval „*Nebavilo mě to tolik jako na koberci.*“ a „*Bylo to takový těžký.*“. Na základě těchto komentářů by se dala očekávat známka nižší než průměrná.

Z pozorování vyplynulo, že Šimonův wellbeing nejvýznamněji ovlivňují faktory **motivace od učitele a spolupráce s asistentem pedagoga**. Faktory, které byly během rozhovoru s žákem opakovaně zmiňovány, byly **možnost výběru místa a zábava**. Faktory, které nejvíce ovlivňovaly Šimonův wellbeing dle rozhovoru s třídní učitelkou byly **spolupráce s asistentkou pedagoga, motivace od učitele a sociální faktor**. V Šimonově případě míra zapojení, tedy hodnoty na LIS, korelovaly s žakovým wellbeingem.

Skupinová práce

Šimon vykazoval vyšší míru wellbeingu během práce ve skupině (čtyři aktivity) oproti samostatné práci (jedna aktivita). Na žákův wellbeing neměl vliv počet žáků ve skupině. Třídní učitelka v rozhovoru uvedla, že práce ve skupině je pro žáky ve třídě motivující díky **možnosti sedět na koberci a výběru svého pracovního místa**, což během rozhovoru potvrdil i žák u hodnocení aktivity Křížovka na koberci.

Šimonův wellbeing během skupinové práce ovlivňovala interakce se spolužáky, **sociální faktor** do skupinové práce vstupoval několika způsoby. Právě možnost zažívat „**zábavu**“ s ostatními spolužáky, výrazně ovlivňovala žákův wellbeing nejen během skupinových aktivit, ale i během frontální výuky, která je ve třídě primární organizační formou vyučování. Vysoký wellbeing zaznamenáváme i v případě skupinové aktivity Přesmyčky, kde Šimon se spolužákem vyrušoval, což vedlo k označení aktivity za: „*fakt zábavnou.*“ Vztahy se spolužáky jsou však v Šimonově případě komplikované, třídní učitelka je komentuje takto: „*On by chtěl být součástí, ale pořád to prostě nejde, no.*“ Šimon během rozhovoru popisuje svou pozici v kolektivu podobně jako třídní učitelka, například: „*...někdy tam na mě jako pár věcí shodí. Prostě mě je*

víc slyšet, ale je taky a někdy to na mě hodí“. Třídní učitelka dodává další sociální faktor, který ovlivňuje wellbeing při práci ve skupině, a to možnost vzájemně si pomáhat a spolupracovat *„pracují tak moc rádi, protože si prostě můžou vzájemně pomoci“.*

Aktivita Menší než/větší než byla na Leuvenské škále hodnocena nejvyššími hodnotami (společně s aktivitou Skládání vět v angličtině). Tuto aktivitu nejvýrazněji ovlivňoval faktor **motivace**. Žák se radoval, k úkolu přistupoval se zápallem, měl možnost přihlásit se a přednést výsledek před celou třídou. Aktivita byla specifická tím, že byla pojata jako soutěž a žák v ní exceloval, při sdělování výsledků před třídou radostí skákal o lavici a prozpěvoval si. Šimon však aktivitu zpětně slovně zhodnotil spíše negativně a během rozhovoru uvedl, že pozorovaný faktor **ruch ve třídě** negativně ovlivňoval jeho wellbeing: *„Bylo to takové zmatené, jak se tam všichni hlásili“.* Dle třídní učitelky se práce ve skupinách daří ve třídě zorganizovat jen zřídka a upřednostňuje spíše práci ve dvojicích.

Samostatná práce

U samostatné práce žákův wellbeing ovlivňoval faktor **pomoc asistentky pedagoga**. Šimon během aktivity Zvířata z vyjmenovaných slov vykazoval nejnižší míru wellbeingu, a to na základě své i výzkumníkovy známky. Nízké hodnocení ovlivnila žákova **nedokonalá znalost probírané látky a zadání úkolu**, které žák nepochopil a úkol tak ani nemohl začít plnit. Dál pracoval s asistentkou mimo třídu, kde se mu podařilo úkol dokončit. Roli asistentky v případě Šimona komentuje i třídní učitelka: *„když ho já nebo asistentka odchytíme při zadávání úkolu, tak je to fajn, protože je pak schopný pracovat samostatně“.* Během pozorování je patrný dobře navázaný a důvěrný vztah mezi asistentkou a Šimonem, což posléze potvrzuje i třídní učitelka *„Šimon cítí, že ho má Klára ráda, tak to s minulou asistentkou nebylo“.*

Žák vykazoval nejvyšší míru wellbeingu v aktivitách, které byly charakteristické tím, že během nich měl žák možnost zažít úspěch, což souvisí s faktorem **motivace od učitele**. Sám během rozhovoru uvádí, že k jeho dobré náladě ve třídě přispívá, když mu to jde. Žák zažíval radost vždy, kdy byl vyvolán a měl možnost odpovědět před celou třídou. Třídní učitelka během rozhovoru zmiňuje téma motivace a Šimonovu potřebu zažívat úspěch hned několikrát, např.: *„mám radost, když můžu Šimona alespoň jednou denně před ostatními pochválit“* nebo *„dáváme mu znát, že je šikovný, chytrý, že se mu prostě dobře daří.“*

4.5.2 Václav

Václav je společně se Šimonem žákem Školy 1. Jeho diagnózou jsou specifické poruchy učení, konkrétně dyslexie a dysgrafie. Žák je zařazen do třetího stupně podpůrných opatření, pedagog má ve třídě k dispozici asistenta.

Forma práce	Předmět	Aktivita	Faktory ovlivňující wellbeing	LWS Žák	LWS Výzkumník	LIS Výzkumník	Průměr LWS Výzkumník
Skupinová	M	Menší než/větší než	Trojice, pravidelně se opakuje	2	3	1	Skupinová 3
Skupinová	Vlastivěda	Přesmyčky a bludiště	Dvojice, zábava	4	3	4	
Skupinová	Vlastivěda	Křížovka na koberci	Trojice, možnost výběru místa, zábava	3	3	3	
Samostatná	ČJ	Zvířata z vyjmenovaných slov	Cíl aktivity – opakování	2	2	4	Samostatná 2
							Celkem 2,8

Tabulka 3, zdroj: vlastní tvorba

Václavův wellbeing byl v porovnání s dalšími pozorovanými žáky velmi těžko pozorovatelný. Na základě pozorování i rozhovoru s žákem můžeme konstatovat, že Václavův wellbeing byl mírně podprůměrný. Žák ve vyučování téměř neprojevoval známky sníženého či zvýšeného wellbeingu, jeho wellbeing byl tedy, v porovnání s dalšími sledovanými žáky, průměrný. Třídní učitelka Václava popisuje jako „klidného a nekomplikovaného“. Významněji se měnilo Václavovo zapojení do skupinových a samostatných aktivit, tedy hodnocení na LIS. Třídní učitelka během rozhovoru uvedla, že Václavův wellbeing negativně ovlivňuje **vysoká zátěž** a tlak na učební výkon, který často pociťuje stran rodičů i školy.

Faktory, které ovlivňovaly Václavův wellbeing byly obtížně pozorovatelné, proto považujeme v tomto případě za významnější zdroj dat rozhovory s respondenty. Václav během rozhovoru opakovaně uvedl faktor **zábava**, třídní učitelka hovořila o **porozumění zadání** a o negativním vlivu nadměrné **učební zátěže**. Hodnocení na LIS odráželo Václavovo hodnocení na LWS, menší rozpor v hodnocení zapojení a wellbeingu zaznamenáváme v případě aktivity Zvířata z vyjmenovaných slov.

Skupinová práce

Václav vykazoval mírně vyšší míru wellbeingu během skupinové práce. Počet žáků ve skupině nijak neovlivňoval Václavův wellbeing. Faktor, který vzešel z rozhovoru s Václavem a který ovlivňoval žákův wellbeing během skupinové práce byla **zábava**. Žákovo hodnocení wellbeingu na LWS se odvíjelo od toho, na kolik ho aktivita zaujala a bavila.

Aktivita Menší než/větší než byla hodnocena celkově nejnižšími známkami. Žák se do aktivity nezapojoval, skupině žádnou činností nepřispěl. Václav během rozhovoru uvedl, že tuto aktivitu dělají ve třídě opakovaně a už ho nebaví, proto se ani nezapojoval.

Samostatná práce

Žák během samostatné práce vykazoval podprůměrnou míru wellbeingu. Aktivita, která na LWS získala nižší hodnocení od žáka i výzkumníka, byla Zvířata z vyjmenovaných slov. Žák uvedl, že aktivita ho nebavila, pracoval na ní však soustředěně a bez problému ji dokončil. Žák během rozhovoru uvedl, že aktivity na vyjmenovaná slova už dělat nechce, protože danou látku již bezproblémově ovládá.

Václav měl během vyučování mírné obtíže s **porozuměním zadání**, s tím mu však v naprosté většině situací dopomohla spolusedící spolužačka. Asistentka pedagoga se Václavovi ve vyučování nevěnovala, většinu času strávila s výše uvedeným žákem – Šimonem.

4.5.3 Zuzana

Zuzana je žákyní čtvrté třídy Školy 2. Byla zařazena do převažujícího 1. stupně podpůrných opatření. Dívka navštěvuje logopedii, její diagnózou je dyslálie a specifické poruchy učení (dále SPU). Ve třídě se učí společně s dalšími 14 žáky, pedagog nemá k dispozici asistenta.

Forma práce	Předmět	Aktivita	Faktory ovlivňující wellbeing	LWS Žák	LWS Výzkumník	LIS Výzkumník	Průměr LWS Výzkumník
Skupinová	M	Slovní úloha	Trojice, nedostatek času	1	3	2	Skupinová
Skupinová	ČJ	Divadlo – živý obraz	Čtveřice, zábava, společná tvorba, zájem – umělecká aktivita	4	5	5	4
Samostatná	M	Příklady na papíře	Motivace – možnost pomoci ostatním	4	3	3	Samostatná

Samostatná	ČJ	Kroužkování vlastností	Nadměrná náročnost, způsob zadání – čtení	2	2	3	2,5
							Celkem
							3,3

Tabulka 4, zdroj: vlastní tvorba

Zuzana během vyučování vykazovala mírně nadprůměrnou míru wellbeingu. V hodnocení výzkumníka a žáka není významnější rozpor. Oproti výzkumníkovi žákyně mírně podhodnocovala svůj wellbeing během skupinové práce, a naopak nadhodnocovala během práce samostatné.

Z pozorování vyplynulo, že faktory, které nejméně ovlivňovaly Zuzany wellbeing, byly **nadměrná náročnost** a **zájem** o umělecké aktivity. Faktor, který dívka opakovaně zmiňovala během rozhovoru, byl **nedostatek času** na zpracování zadaného úkolu. Zuzana dále uvedla, že její celkový wellbeing ve škole ovlivňuje únava. Třídní učitel uvedl faktory **motivace – možnost pomáhat ostatním** a **pomoc se zadáním od učitele** kvůli obtížím ve čtenářských dovednostech a konstatoval dívky vyšší wellbeing v případě skupinové práce než v jiných organizačních formách výuky. Zuzany zapojení do aktivit, tedy hodnoty na LIS, odpovídaly naměřenému wellbeingu.

Skupinová práce

Žákyně vykazovala mírně vyšší wellbeing během práce ve skupině. Zuzana během vyučování byla několikrát **motivována** k práci prostřednictvím možnosti **pomoci spolužákům**, kteří na zadaných úlohách pracovali déle. Dívka prostřednictvím pomoci ostatním může použít své znalosti a být úspěšná. Uvádí, že pomáhat ostatním ji „*vždycky baví*“, sama tím vysvětluje vysokou známku aktivitě Příklady na papíře, která je zařazena do samostatných aktivit, dívku však nejvíce zaujala možnost spolupracovat na nedokončených příkladech, což odpovídá povaze práce skupinové: „*Já ráda pomáhám Amálce, jí to nejde, tak mě baví jí to vysvětlit*“. Sociální faktor u Zuzany ani jeden z respondentů během rozhovoru neakcentuje, třídní učitel pojmenovává vztahy Zuzany s ostatními jako funkční, s dovedností spolupracovat během skupinové práce: „*Na rozdíl od Anežky, Zuzka je v té skupinové práci úspěšnější, dobře spolupracuje.*“

Vysokými známkami se vyznačovala aktivita Divadlo – živý obraz, kterou Zuzana okomentovala: „*To divadlo mě bavilo. Nebylo to, že jen sedím a vyplňuji nějaká slova.*“ (v

kontrastu k aktivitě Kroužkování vlastností). Zuzana během aktivity vykazovala i nejvyšší míru zapojení na škále LIS. Žákyně udělila vysoké hodnocení z důvodu **zábavnosti** zadaného úkolu a **možnosti tvořit**. Dívka se kreativním činnostem věnuje i ve svém volném čase, během rozhovoru uvedla, že umělecké činnosti jsou jejím zájmem a moc jí baví. Zuzana se do aktivity ponořila a fungovala jako vůdčí osobnost skupiny.

Samostatná práce

Dívka vykazovala mírně nižší wellbeing během samostatné práce, což potvrzuje i tvrzení třídního učitele během rozhovoru (viz skupinová práce). **Nadměrná náročnost** zadaných úkolů byl faktor, který ovlivňoval dívky wellbeing během samostatné práce. Zmíněný faktor se projevil v náročnosti textu vzhledem ke SPU (aktivita Kroužkování vlastností) a **nedostatku času** na zadanou slovní úlohu. Zuzaniny obtíže ve čtenářských dovednostech se během vyučování projevily několikrát, její wellbeing však nejvíce ovlivňovaly právě během samostatné práce, kdy nebylo možné požádat ostatní spolužáky o **pomoc se zadáním**. Pomoci od spolužáků se žákyni nedostalo při aktivitě Kroužkování vlastností, z čehož byla dívka viditelně nervózní. Žákyně se nejdříve snažila text samostatně přečíst, postupně její motivace slábla a za moment přestala pracovat a k aktivitě se už nevrátila, věnovala se vlastním výtvarným činnostem. Na LIS je aktivita Kroužkování vlastností hodnocena známkou 4 kvůli významné snaze úkol splnit. Třídní učitel během rozhovoru uvedl, že: „*když je obsáhlé zadání, tak ona nevidí, že je ten příklad jednoduchý a je stresovaná a demotivovaná.*“

Zuzana během rozhovoru potvrdila obtíže s nedostatkem času na zadanou slovní úlohu: „*teprve si vybavím tu otázku, začnu přemýšlet a někdo už napíše výsledek*“. Žákyně uvedla, že se do situace, kdy **nestíhá práci dokončit**, dostává často. Třídní učitel během rozhovoru doplňuje, že se Zuzaně snaží snižovat množství práce v hodině, protože jinak velmi rychle ztrácí motivaci pracovat s ostatními.

Únava a kolísající pozornost ovlivňovaly u Zuzany wellbeing během všech pozorovaných aktivit i během celého vyučování. Uvedené faktory nejsou charakteristiky aktivit, ale z důvodu zjevného vlivu na wellbeing dívky je nutné je při analýze brát v potaz. Zuzana během rozhovoru uvedla, že její vztah ke škole nejvíc ovlivňuje únava: „*mně se do školy nikdy moc nechce, protože vstáváme hodně brzo, ale jinak jo, ráda chodím školy.*“ Žákyně se během vyučování obtížně soustředila, což ovlivnilo nižší hodnocení na LIS. Během práce ve skupině vyhledávala spíše hru s ostatními, naopak samostatně často sklouzávala k malování a vystřihování, které

v tu chvíli nebyly zadáním od učitele. Je však nutné dodat, že Zuzany snížená pozornost často souvisela s výše uvedeným faktorem **nadměrná náročnost**.

4.5.4 Anežka

Anežka je společně se Zuzanou žákyní školy 2 se stanoveným 2. stupněm podpůrných opatření. Její diagnózou je ADHD a její obtíže manifestují převážně ve čtenářských a písemných dovednostech. Vzdělává se ve třídě společně s dalšími 14 žáky bez podpory asistenta pedagoga.

Forma práce	Předmět	Aktivita	Faktory ovlivňující wellbeing	LWS Žák	LWS Výzkumník	LIS Výzkumník	Průměr LWS Výzkumník
Skupinová	M	Slovní úloha	Trojice, přiměřená náročnost, zájem – matematika, sociální faktor	3	4	4	Skupinová 4,5
Skupinová	ČJ	Divadlo – živý obraz	Čtveřice, zábava, společná tvorba	5	5	5	
Samostatná	M	Příklady na papíře	Motivace – rychlost splnění/soutěž, zájem – matematika	1	2	2	Samostatná 2,5
Samostatná	ČJ	Kroužkování vlastností	Přiměřená náročnost, zadání práce – stručné, výstižné	3	3	2	
							Celkem 3,5

Tabulka 5, zdroj: vlastní tvorba

Anežka oproti ostatním pozorovaným žákům vykazovala nadprůměrnou míru wellbeingu. Její hodnocení kolísalo v závislosti na níže popsanych faktorech. Anežky wellbeing se dle doplnění třídního učitele odvíjí od momentální situace a nálady.

Z pozorování vyplynulo, že faktory, které nejvýrazněji ovlivňovaly dívky wellbeing byly **zájem** o matematiku a **motivace** ve smyslu úspěšnosti splnění úkolů. Faktory, které dívka opakovaně zmiňovala během rozhovoru, byly **zábava** a **vysoká náročnost** úkolu, která vede k pocitu neúspěchu, což negativně ovlivňuje její wellbeing. Třídní učitel uvedl faktory **možnost pracovat samostatně** a **zadání práce**.

Skupinová práce

Anežka vykazovala výrazně vyšší hodnoty wellbeingu během skupinové práce, její zapojení do skupinových aktivit však ani v jednom případě nenaplnovalo podstatu skupinové práce. Z aktivit se vyčlenila a pracovala na nich samostatně. Lépe se jí dařilo spolupracovat při skupinové aktivitě Divadlo – živý obraz, ale i v tomto případě bylo její zapojení spíše na bázi samostatné práce. Tento přístup komentuje i třídní učitel během rozhovoru: „*Anežka je spíš na tu samostatnou práci, je to její silná stránka*“ a „*Ona je opravdu spíš taková, že si vybírá, než by byla se všemi zapojená*“.

Z pozorování vyplynulo, že pro dívku je velmi důležitá **motivace** v podobě úspěchu před ostatními. Anežka měla během celého dne nejvyšší wellbeing v momentech, kdy mohla excelovat před zbytkem třídy, jako první vypracovala zadanou práci apod. Anežka má tendenci aktivity pojímat jako **soutěž** se spolužáky, i když kompetice nebyla záměrem učitele. Právě tento faktor ovlivnil vysoké hodnocení na škálách v aktivitě Slovní úloha. **Zábava** byl faktor, který ovlivnil Anežky wellbeing při aktivitě Divadlo – živý obraz, sama žákyně aktivitu komentuje takto: „*Byla to možnost zahrát si divadlo a zároveň to byla zábava.*“ Dívka během vyučování pokračovala jen v aktivitách, které jí zpočátku zaujaly.

Samostatná práce

Dívky wellbeing během samostatné práce byl výrazně nižší než při skupinové práci. Nižší bylo i Anežky zapojení do vyučování dle LIS. Faktory, které ovlivňovaly dívky wellbeing během samostatné práce, byla vnitřní **motivace být úspěšná**. Během počítání při aktivitě Příklady na papíře Anežka vykazovala nápadné známky stresu. Pokoušela se opisovat a domáhala se pomoci od vyučujícího. Sama aktivitu hodnotila takto: „*Asi 1 (hodnocení na LWS), protože mi to moc nešlo*“. Je nutno dodat, že i další spolužáci měli s vypracováním příkladů značné potíže. Z pozorování a rozhovorů vyplynulo, že dívka v matematice podává většinově nadprůměrné výkony a zadaná aktivita její wellbeing ovlivnila negativně právě z důvodu aktuálního neúspěchu.

Faktory **zájem** a **motivace** hrály roli i v otázce subjektivního pohledu na vyučované předměty. Z rozhovoru a z pozorování vyplynulo, že úspěch je pro dívku důležitý pouze v hodinách matematiky, na které jí záleží, má ji ráda a cítí se v ní být dobrá. Současně ji matematická zadání zaujala hned ze začátku více než aktivity v ostatních předmětech.

Dívku během samostatné práce ovlivňovaly její obtíže v **soustředění**, během vyučování nedokončila ani jeden úkol zadaný k samostatné práci. Samotná nesoustředěnost však dívky

wellbeing neovlivňovala, negativně jej ovlivnilo až napomínání učitele a jeho další výzvy k soustředění se na zadanou práci.

4.5.5 Antonín

Antonín je žákem páté třídy Školy 3 a vzdělává se ve třídě s dalšími 12 žáky. Jeho diagnózou je vývojová dysfázie. Antonínovy obtíže se projevují převážně v řečovém projevu, dále v oblasti čtení, psaní a porozumění textu. Antonín byl zařazen do 3. stupně podpurných opatření. Třídní učitelka má ve třídě k dispozici asistentku pedagoga na plný úvazek, asistentka však nebyla většinu dne ve vyučování přítomna. Antonín, vzhledem ke svým obtížím v komunikaci, odmítl nahrávání rozhovoru, souhlasil však se zápisem svého hodnocení na Leuvenské škále. K dalším položeným otázkám se vyjádřil pouze jednoslovně nebo vůbec.

Forma práce	Předmět	Aktivita	Faktory ovlivňující wellbeing	LWS Žák	LWS Výzkumník	LIS Výzkumník	Průměr LWS Výzkumník
Skupinová	Vlastivěda	Hádání panovníka podle popisu	Způsob zadání – slovní, čtveřice	4	3	2	Skupinová
Skupinová	M	Slovní úloha – násobení	Zájem – matematika, pomoc třídní učitelky	5	4	4	3,5
Samostatná	M	Počítání za jedničku	Motivace – známka, zájem – matematika	4	4	4	Samostatná
Samostatná	ČJ	Zvířata a rostliny do sešitu	Změna výstupu – přepis, cíl aktivity – opakování	4	3	3	3,5
							Celkem
							3,5

Tabulka 6, zdroj: vlastní tvorba

Antonín vykazoval oproti dalším pozorovaným žákům nadprůměrnou míru wellbeingu. Jak vyplývá z hodnocení v tabulce, Antonínův wellbeing se během pozorování téměř neměnil, obdobně tomu bylo i během frontální výuky, která jasně převažovala nad ostatními formami výuky a vyskytovala se i během plnění samostatných a skupinových úkolů. Antonínův wellbeing se tedy v závislosti na formě práce měnil jen minimálně. Celkově byl jeho wellbeing nadprůměrný. Z pozorování vyplynulo, že třídní učitelka práci žáků ve třídě motivuje převážně odměnami – plusovými body, jedničkami, drobnostmi pro úspěšné žáky.

Z pozorování vyplynulo, že faktory, které výrazněji ovlivňovaly žákův wellbeing, byly vnější **motivace** a **zájem** o matematiku. Faktor, který během rozhovoru zdůrazňovala třídní učitelka, byl **způsob zadání práce** a nutnost jeho dovysvětlení.

Skupinová a samostatná práce

Žák během samostatné i skupinové práce vykazoval stejnou míru wellbeingu. Antonínův wellbeing v daných aktivitách vzhledem k jeho obtížím ovlivňoval faktor **porozumění zadání**. Třídní učitelka krátce okomentovala podporu poskytovanou žákovi během rozhovoru: „*Je třeba mu vše přečíst, vysvětlit. Odpovědi diktuje. Zápis slovních úloh mu kreslíme.*“

Vzhledem k nepřítomnosti asistenta pedagoga ve třídě bylo **vysvětlení složitějších zadání** právě na třídní učitelce, která kvůli vytíženosti se zbytkem třídy stihla vysvětlovat zadání jen málokdy. Žák byl tak velkou část dne bez dodatečné podpory, což se projevilo především během aktivity Hádání panovníka podle popisu. Z pozorování bylo zřejmé, že Antonín slovní zadání úkolu nepochopil, a tak se skupinou ani nemohl pracovat. Pozorovaný žák ve skupině fungoval jako pozorovatel a správné odpovědi, které si žáci zapisovali do sešitu, opisoval od spolužáků. Z žákova působení ve skupině vyplynulo, že jiná činnost, než pozorování se od něj neočekává. Nebyla zřejmá žádná snaha o žákovo zapojení a spolupráci. Třídní učitelka Antonínovu práci ve skupině okomentovala v rozporu s pozorovaným děním: „*Tonda je spolužáký oblíben a přijímán... Ve skupině se žáci naučili využívat jeho dovednosti a je platným členem při práci.*“

Pozitivní příklad žákova **porozumění zadání** byl pozorován během aktivit Slovní úloha – násobení a Počítání za jedničku. Třídní učitelka žáka podpořila při zadávání úkolů a jeho práce následně probíhala v pozitivním naladění. Aktivita Slovní úloha byla hodnocena nejvyššími známkami na Leuvenské škále. Dalšími faktory, které ovlivnily vysokou míru wellbeingu během aktivit v hodinách matematiky (Slovní úloha a Počítání za jedničku), byly **zájem** o matematiku a **motivace**. Z pozorování vzešlo, že žák byl v obou aktivitách úspěšný, příklady zvládl vypočítat a získal za ně jedničku, úspěch si po potvrzení správnosti výsledků velmi užíval. Svůj **zájem o matematiku** žák potvrdil během rozhovoru.

Faktor **zájmu** však žákův wellbeing ovlivňoval pozitivně i negativně, kvůli zájmu pro něj byla významnější otázka úspěchu. Podobný fenomén ve třídě popisuje i třídní učitelka během rozhovoru: „*Vnímám, že děti jsou více ve stresu v oblastech, ve kterých jsou dobří. Např. jde mi matematika, měl bych mít tedy vše první – stresuji se.*“

Žák během pozorování především v hodinách češtiny a nauk získal za úkol přepis, ve kterém se cítil jistý a věděl, co má dělat. Nacházel se v komfortní zóně, což pozitivně ovlivňovalo jeho wellbeing. Během samostatné aktivity Zvířata a rostliny do sešitu žák dostal od učitelky za úkol přepis, jeho **výstup ze zadané činnosti byl tedy snížen**.

4.5.6 Filip

Filip je žákem páté třídy Školy 4. Chodí do třídy s dalšími 24 spolužáky, z nichž 9 má speciální vzdělávací potřeby. Žák byl zařazen do druhého stupně podpůrných opatření, byly mu diagnostikovány specifické poruchy učení, a to dysortografie, dysgrafie a dyslexie. Pedagog ve třídě má k dispozici asistenta na plný úvazek, v době pozorování však nebyl ve vyučování přítomen.

Forma práce	Předmět	Aktivita	Faktory ovlivňující wellbeing	LWS	LWS	LIS	Průměr LWS	
				Žák	Výzkumník	Výzkumník	Výzkumník	
Skupinová	AJ	How many brothers and sisters	Trojice, způsob zadání – anglicky, změna místa	5	2	2	Skupinová 3,5	
Skupinová	ČJ	Školní parlament	Pěťice, prezentace před skupinou, zábava – vyhýbání se učení	5	5	5		
Samostatná	ČJ	Pohádka do sešitu	Cíl aktivity – procvičení psaní, opakování	2	5	1	Samostatná 4	
Samostatná	VV	Rozfoukávání tuše	Vlastní tvorba, zábava – vyhýbání se učení	5	4	4		
Samostatná	Třídnická	Sebehodnocení	Způsob zadání – opakované, jasné, zábava	5	3	5		
							Celkem	3,8

Tabulka 7, zdroj: vlastní tvorba

Filip během vyučování vykazoval nadprůměrnou míru wellbeingu, nejvyšší hodnocení na škále uvedl sám žák při zpětném zhodnocení téměř vždy, jen v případě samostatné aktivity „Pohádka do sešitu“ uvedl jinou hodnotu než nejvyšší 5. Třídní učitelka během rozhovoru potvrdila

Filipův obecně vysoký wellbeing: „*On je v pohodě i když mu něco nejde, on je vysmátej... Je mu to jedno*“.

Z pozorování vyplynulo, že faktor, který nejvýznamněji ovlivňuje Filipův wellbeing, byla **zábava**. Žák během rozhovoru uvedl faktor **změna místa ve třídě**, která na jeho wellbeing působila negativně a **zábava**. Třídní učitelka během rozhovoru hovořila o žákově potřebě být **úspěšný** před spolužáky. Žákovo a výzkumníkově hodnocení na škálách bylo několikrát výrazně odlišné.

Hodnocení Filipova wellbeingu na LWS a zapojení na LIS do výuky bylo v případě aktivit How many brothers and sisters a Pohádka do sešitu na opačné straně škály. Během aktivity Pohádka do sešitu Filip vykazoval nejvyšší hodnocení na LWS, avšak nejnižší na LIS. Filip byl při aktivitě radostný a hlučný, jeho práce na samostatném zadání však byla minimální, většinu času vyrušoval a strhával na sebe pozornost. Sám svůj wellbeing během aktivity zhodnotil nižším hodnocením. Třídní učitelka Filipa popisuje jako velmi dominantního člena kolektivu, který se často nechává strhnout ke kdejaké „lumpárně“.

Skupinová práce

Filip vykazoval mírně nižší míru wellbeingu během skupinové práce než během práce samostatné. Jeho wellbeing byl i přesto nadprůměrný. Třídní učitelka pojmenovává, že žákův wellbeing během skupinové práce je vždy velmi vysoký, ale nepracuje systematicky a práci ostatních tak devaluje: „*On je vždycky ve skupině dominantní, ale přesně všechno neví, takže on to té skupině jako zkazí nakonec*.“ Dodává, že se při práci nedá ukočírovat a ostatní děti z něj mají strach, proto je s ním spolupráce na úrovni učitel-žák a žák-žák velice obtížná.

Filip uvedl, že se cítí špatně, když musí kvůli nějakému úkolu **měnit místo ve třídě**. Právě faktor přesunu z místa a Filipovo očividné zmatení v zadání u aktivity How many brothers and sisters ovlivnily výzkumníkově nižší hodnocení na LWS a LIS. Žák měl obtíže s **porozuměním zadání**, které bylo zadáno anglicky, a tak od začátku aktivity neměl motivaci pracovat. Sám Filip však zpětně samotnou aktivitu zhodnotil jako zábavnou a ohodnotil jí nejvyšší známkou.

Samostatná práce

Filip během samostatné práce vykazoval vyšší míru wellbeingu. Třídní učitelka během rozhovoru popsala jeho zbrklý přístup k plnění samostatných úkolů „*Má všechno strašně brzy hotové. Nezeptá se, neví, prostě to má vymrsklé a první nese... Ale on je vysmátej*.“

Ačkoliv nepozornost nemůžeme zařadit mezi faktory dané aktivity, prolínala se napříč samostatnou prací. Ačkoliv byla aktivita Sebehodnocení hodnocena na Leuvenské škále

vysoko, Filip pracoval a zapojoval se, známky nepozornosti se během ní vyskytly. Aktivita sebehodnocení spočívala ve vybarvování, což Filip označil za svůj zájem: „*Výtvarku mám moc rád*“. Možnost provádět **výtvarnou činnost** ovlivnila i vysoké známky u aktivity Rozfoukávání tuše.

Faktory, které ovlivňovaly wellbeing žáka se prolínaly napříč aktivitami bez ohledu na organizační formu výuky. Filip vykazoval nejvyšší míru wellbeingu při aktivitách charakteristických **zábavou** a v činnostech, u kterých měl Filip pocit, že se **vyhýbá klasickému vyučování**. Tento faktor Filip zmiňoval u aktivit Školní parlament a Rozfoukávání tuše. Právě aktivita Školní parlament byla žákem i výzkumníkem hodnocena nejvyššími známkami na všech škálách. Filip měl při aktivitě možnost **prezentovat** své skupině závěry z jednání školního parlamentu, což se ukázalo být jeho silnou stránkou. Z pozorování bylo zřejmé, že se Filip cítí dobře, vykazoval známky nadšení. Třídní učitelka úspěch této aktivity v případě Filipa vysvětluje potřebou **uznání**, protože v jiných částech vyučování patří k méně úspěšným žákům.

4.5.7 Laura

Laura je žákyní čtvrté třídy Školy 5. Je ve třídě s dalšími 24 žáky, z toho pouze Laura má speciální vzdělávací potřeby. Je zařazena do třetího stupně podpurných opatření, její diagnózou jsou specifické poruchy učení. Učitelka má ve třídě k dispozici asistentku pedagoga na plný úvazek, která většinu času sedí s Laurou v lavici a poskytuje jí podporu v zadaných činnostech. Laura pochází z rodiny se sociálním znevýhodněním a její socioekonomický status tak ovlivňuje její přípravu do školy a motivaci k učení, což dle rozhovoru s třídní učitelkou častokrát vede k negativnímu postoji k zadané práci.

Forma práce	Předmět	Aktivita	Faktory ovlivňující wellbeing	LWS	LWS	LIS	Průměr LWS
				Žák	Výzkumník	Výzkumník	
Skupinová	Přírodověda	Dělení obrázků	Pětice, způsob zadání – slovní	5	2	1	Skupinová 2
Skupinová	M	Skupinové sčítání pod sebou	Dvojice, nedostatek času	1	2	2	
Samostatná	M	Násobení pomocí víček	Trojice, přítomnost třídního učitele u skupiny, nedostatek času	1	3	5	Samostatná

Samostatná	Přírodověda	Ovoce x zelenina do sešitu	Podpora asistenta pedagoga, výtvarná aktivita	5	5	3	4,3
Samostatná	VV	Vybarvování a lepení	Podpora asistenta pedagoga, výtvarná aktivita	5	5	5	
							Celkem
							3,4

Tabulka 8, zdroj: vlastní tvorba

Laury wellbeing během vyučování vykazovala mírně nadprůměrnou míru wellbeingu. Její wellbeing se během vyučování často měnil na základě níže uvedených faktorů. Žákyně svůj wellbeing hodnotila pouze známkami 1 a 5.

Z pozorování vyplynulo, že faktor, který pozitivně ovlivňoval Laury wellbeing byl **pomoc asistentky pedagoga**, negativně **nedostatek času** na zadané úkoly. Faktor **pomoc asistentky pedagoga** zmiňovaly v rozhovorech jako zásadní třídní učitelka i žákyně. Třídní učitelka dále akcentovala faktor **motivace** v podobě zažitého úspěchu „*Já ji vyvolám ve chvíli, kdy ona se přihlásí, a vyloženě vím, že to ví, a prezentuje společnou práci. Ona už je vlastně natolik neúspěšná, že nemá smysl jí její neúspěch ještě víc předkládat.*“ Laura během rozhovoru dodala **sociální faktor** – možnost spolupráce s kamarádkami a **výtvarné činnosti**.

Rozpor v hodnoceních od výzkumníka a žáka vznikl u samostatné aktivity Násobení pomocí víček. Dívka byla velmi motivovaná aktivitu zvládnout, nestihla však tempo třídy a dále nebyla schopná úkol dokončit. Následně během rozhovoru zhodnotila svůj wellbeing nejnižším hodnocením právě kvůli nemožnosti dokončení zadání.

Skupinová práce

Faktor, který ovlivňoval Laury wellbeing během skupinové práce, bylo **porozumění zadání**. Třídní učitelka během rozhovoru dodává, že „*když jí zadávám nějaký úkol, asistentka jí to pak přečte, ona to jinak vůbec nezvládá*“. Toto tvrzení platilo především během samostatné práce, tento faktor se paradoxně ukázal být problematický spíše během skupinové práce. Bylo tomu tak z důvodu nižší podpory asistentky pedagoga, která během skupinové práce obcházela celou třídu a nepracovala jen samostatně s Laurou. Během práce ve skupině Laura vykazovala výrazně nižší zapojení, tedy hodnocení na LIS. Během práce ve skupině **neporozuměla slovnímu zadání** ani u jedné z aktivit, během aktivity Dělení obrázků svým spolužačkám opakovaně sdělovala: „*Já ani nevím, co děláme.*“ I přesto zpětně aktivitu zhodnotila hodnocením 5, důvodem k tomu byla **možnost spolupracovat s kamarádkami**. Třídní

učitelka ke skupinové práci dodává, že Laury wellbeing během skupinové práce nijak neošetřuje: „*Když pracuje s někým, kdo je její kamarádka, tak to funguje, něco namaluje, napíše, opíše od někoho. Ta kamarádka je tahoun a Laura se veze.*“

Samostatná práce

Dívka vykazovala vyšší míru wellbeingu během samostatné práce. Faktory, které ovlivňovaly Laury wellbeing během samostatné práce, byly **pomoc asistentky** a **výtvarná činnost**. Faktor **výtvarná činnost** pozitivně ovlivňoval dívky wellbeing a přístup k zadanému úkolu. Z pozorování vyplynulo, že jí velmi záleží na vzhledu sešitů a dalších výstupů, což ovlivňovalo čas strávený s vypracováním úkolu a její následné obtíže s **nedostatkem času**. Při samostatných aktivitách Vybarvování a lepení a Ovoce x zelenina do sešitů právě výtvarná náplň činnosti rozhodla o vysokých hodnoceních na LWS. U dívky byl během aktivity Ovoce x zelenina do sešitů patrný vysoký wellbeing přetrvávající ještě z předchozí aktivity, kdy byla zkoušená před tabulí a zažila úspěch – získala jedničku. Nižší hodnocení na LIS bylo v této aktivitě zapříčiněno bariérami souvisejícími s jejími vzdělávacími potřebami, kdy Laura hodně času strávila hlášením a čekáním na pomoc.

Laura po celou dobu vyučování pracovala pomalým tempem, proto její wellbeing negativně ovlivňoval faktor **nedostatek času** a následné nestíhání dokončení činnosti. Nejviditelněji byly obtíže s nedostatkem času pozorovány během aktivit Skupinové sčítání pod sebou a Násobení pomocí víček. V případě obou aktivit bylo před prací ve skupině samostatně vypočítat některé z příkladů, což Laura ve stanoveném čase nestihla. Vzhledem k tomuto faktoru asistentka pedagoga výstupy během vyučování snižovala a přizpůsobovala jejím dovednostem. Faktor **pomoci od asistentky pedagoga** je v Lauřině případě zásadní, což potvrdily i respondentky v následném rozhovoru. Třídní učitelka uvedla: „*Ví to díky podpoře Báry...*“ „*Bára jí pomáhá s reedukací, intenzivně s ní pracuje a Laura tak vidí, že učení k něčemu je.*“ Laura v rozhovoru hovořila o dobré spolupráci a kladném vztahu k asistentce pedagoga.

Ačkoliv ji nemůžeme zařadit mezi faktory daných aktivit, tak z pozorování bylo zřejmé, že únava ovlivňovala Laury wellbeing napříč aktivitami. Laura následně potvrdila během rozhovoru, že její wellbeing se mění na základě vyspání: „*Pokud se dobře nevyspím, tak ve škole nejsem ráda.*“ Unaveně dívka působila především během skupinových aktivit, kde bylo její zapojení celkově nižší.

4.5.8 Všichni pozorovaní žáci

V následující tabulce jsou uvedeny hodnoty získané prostřednictvím pozorování a rozhovory s pozorovanými žáky. Uvedené hodnoty jsou zaokrouhleny na jedno desetinné místo. Tučně jsou zvýrazněny nejvyšší naměřené hodnoty.

ŽÁK	LWS – VÝZKUMNÍK			LWS – ŽÁK			Průměr LIS
	Skupinová práce	Samostatná práce	Průměr aktivit	Skupinová práce	Samostatná práce	Průměr Aktivit	
Šimon	4	2	3,6	4,5	4	4,4	3,8
Václav	3	2	2,8	3	2	2,8	3
Zuzana	4	2,5	3,3	2,5	3	2,8	3,3
Anežka	4,5	2,5	3,5	4	2	3	3,3
Filip	3,5	4	3,8	5	4	4,4	3,4
Antonín	3,5	3,5	3,5	4,5	4	4,3	3,3
Laura	2	4,3	3,4	3,5	3,7	3,4	3,2
Celkový průměr	3,5	3	3,3	3,9	3,2	3,6	3,3

Tabulka 9, zdroj: vlastní tvorba

4.6 Shrnutí hlavních zjištění

Na základě výzkumného šetření nyní můžeme zodpovědět výzkumné otázky a shrnout hlavní získané poznatky.

Wellbeing pozorovaných žáků se v některých případech lišil na základě organizační formy výuky. Dva z pozorovaných žáků (29 %) vykazovaly vyšší míru wellbeingu během samostatné práce (Laura a Filip). Svůj prožitý wellbeing během skupinové práce ohodnotili lépe než v případě samostatné práce čtyři žáci (57 %). U jednoho z žáků, Antonína, byla pozorován stejný wellbeing během samostatné i skupinové práce. Dvě dívky – Zuzana a Laura uvedly na Leuvenské škále průměrně vyšší hodnocení u samostatné práce než u práce skupinové. Zbytek žáků svůj prožitý wellbeing hodnotili vyššími hodnotami u skupinových aktivit. Na základě výzkumného šetření lze říct, že **skupinové aktivity ve třídě mají lepší dopad na wellbeing žáků se SVP.**

Šest ze sedmi žáků (86 %) vykazovali nadprůměrnou míru wellbeingu, nejvyšší hodnota byla zaznamenána u Filipa. Pouze jeden žák (Václav) měl wellbeing mírně podprůměrný. Svůj wellbeing ohodnotili nejvyššími hodnotami žáci Šimon a Filip.

Významnější rozdíly byly v kolísání hodnoty wellbeingu na základě dílčích faktorů zadaných aktivit ve třídě. Stálý wellbeing, na který měly faktory jednotlivých aktivit menší dopad, byl zaznamenán v případě dvou žáků (Václav a Antonín). Kolísavý wellbeing jsme zaznamenali u pěti žáků (Laura, Zuzana, Anežka, Filip a Šimon). Právě tyto žáky ve větší míře ovlivňovaly faktory působící během samostatné a skupinové práce.

Faktor, který pozitivně ovlivňoval wellbeing šesti žáků (86 %) byla **motivace**. Jediný žák, u kterého tento faktor nebyl zmíněn ani pozorován, byl Václav. Zbylých šest žáků bylo motivováno zažitím **úspěchu**. U dvou žáků byla pozorována motivace prostřednictvím soutěže (Anežka a Šimon), Antonín byl motivován známkou a odměnou, Filip byl motivován uznáním od spolužáků a možností se předvést, Zuzana byla motivována možností pomoci spolužákům. U Laury, Filipa a Šimona byla motivace v podobě nějaké z forem úspěchu akcentována během rozhovoru s třídním učitelem.

Faktor **zábavy** ovlivňoval wellbeing v případě pěti ze sedmi pozorovaných žáků (71 %). U těchto žáků byla u některých aktivit přímá úměra mezi jejich wellbeingem a subjektivním pocitem zábavnosti zadaného úkolu, Václav svůj wellbeing na LWS hodnotil pouze v závislosti na tomto faktoru. Anežka a Zuzana během rozhovoru zmiňovaly faktor zábavy u aktivity, při které mohly tvořit a hýbat se. U Filipa a Šimona byl tento faktor pozorován během aktivit, při kterých narušovali vyučování.

Wellbeing všech pozorovaných žáků (100 %) ovlivňovaly faktory spojené se zadáním úkolu. V situaci, kdy žáci neměli možnost **porozumět zadání**, vykazovali během aktivity nižší míru wellbeingu. Naopak srozumitelné zadání úkolu a pomoc s porozuměním vedly k vyšším hodnocením na LWS. U šesti žáků ze sedmi zmíněných byly obtíže v porozumění zadání pozorovatelné, u Václava byly zmíněny v rozhovoru s třídní učitelkou. Z pozorování vzešlo, že vliv na úspěšné porozumění zadání měla podpora asistenta pedagoga nebo učitele (Laura, Šimon, Antonín).

Faktor, který dále ovlivňoval wellbeing žáků byla **potřeba specifické znalosti nebo dovednosti pro splnění úkolu**, např. znalost vyjmenovaných slov (Šimon) či dovednost čtení a psaní (Zuzana, Antonín). Právě **nekompenzované obtíže** v těchto dovednostech a nedostatečné přizpůsobení aktivity specifickým potřebám vedly ke snížené míře wellbeingu. V případě Zuzany byl pozorovaný wellbeing v úlohách, ke kterým byla nutná dobrá dovednost

čtení, snížený v průměru o 1,5 bodu na Leuvenké škále. Sama Zuzana uvedla v těchto aktivitách vnímaný wellbeing v průměru o 2,5 bodu nižší oproti aktivitám, ve kterých nebylo třeba čtení. Diferenciace úloh a zadání vzhledem k žákům se SVP a jejich obtížím ve třídách byla pozorována jen v případě Laury a Antonína.

Vyšší wellbeing byl pozorován u aktivit, které souvisely se **zájmem daného žáka** (výtvarné činnosti, pozitivní vztah k matematice). V případě Anežky a Antonína faktor zájmu působil na wellbeing pozitivně i negativně. Když se v dané aktivitě, která souvisela s jejich zájmem, necítili úspěšní, sami se dostávali pod přílišný tlak. Například Anežka – při hodině matematiky nebyla úspěšná v samostatné práci a její hodnota na LWS klesla na minimální hodnotu.

Nedostatek času ovlivňoval negativně dvě žákyně (29 %), Lauru a Zuzanu. V případě Zuzany byl její průměrný pozorovatelný wellbeing v aktivitách, které nestíhala dokončit ve stanoveném čase, nižší o 1,5 bodu na Leuvenké škále, sama dívka svůj wellbeing během těchto aktivit hodnotila nejnižší známkou. Jednomu z žáků (14 %), Filipovi, nestíhání třídnímu kolektivu nevadilo a jeho wellbeing nijak neovlivňovalo. U zbylých žáků nebyl faktor nedostatku času pozorován ani okomentován během rozhovorů s respondenty.

Sociální faktor ovlivňoval wellbeing všech pozorovaných žáků (100 %), nejvyšší dopad byl pozorovatelný v případě Šimona a Laury. Spolupráce se spolužáky Šimonovi hodnoty na LWS ovlivňovala negativně i pozitivně. V Šimonově případě nelze jednoznačně říci, zda jeho wellbeing sociální faktor ovlivňuje pozitivně či negativně. Žák byl pozitivně ovlivněn ve chvílích, kdy s ostatními spolužáky zažíval zábavu. Z pozorování i rozhovoru s respondenty však vyplynulo, že Šimon se v kolektivu necítí dobře, což jeho wellbeing ovlivnilo negativně. V případě Laury byl její subjektivně vnímaný wellbeing při supinové práci výrazně vyšší při možnosti spolupracovat s kamarádkami, a to o 4 body na Leuvenké škále, pozorovaný wellbeing byl v obou případech skupinové práce stejný. Na základě pozorování a rozhovorů s třídními učiteli můžeme konstatovat, že kromě Šimona byli všichni pozorovaní žáci svým třídním kolektivem přijímáni pozitivně.

Podpora **asistenta pedagoga** měla 100% vliv na pozitivní wellbeing žáků, to bylo pozorované v případě Šimona a Laury. V případě tří žáků, Filipa, Antonína a Václava, byl asistent pedagoga nepřítomen nebo pozorovaného žáka nepodporoval, a tak nebylo možné pozorovat vliv na wellbeing.

Možnost **změnit místo ve třídě** pozitivně ovlivňovala wellbeing v případě Šimona, a naopak negativně v případě Filipa, kterého změna spíše stresovala. U dalších žáků možnost změny

místa ve třídě nenastala, jen dívky Anežka a Zuzana během rozhovoru ohodnotily nejvyšší známkou aktivitu na LWS, u které se mohly volně pohybovat po třídě.

Hodnocení wellbeingu na LWS a zapojení do výuky na LIS bylo u pěti žáků (71 %) v souladu, **míra wellbeingu tedy přímo ovlivňovala míru zapojení daných žáků**. Výjimkou byli žáci Filip a Laura. Filip se do některých uvedených aktivit nezapojoval, wellbeing měl však stále vysoký. Podobně Laura sama okomentovala svůj vysoký wellbeing díky možnosti spolupracovat s kamarádkami, její zapojení do aktivity však bylo hodnoceno nejnižší známkou.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo porovnat dopady skupinové a samostatné práce na žáky se SVP na prvním stupni základních škol. Tento cíl byl naplněn prostřednictvím výzkumu, během kterého jsem navštívila pět základních škol. V rámci výzkumného šetření jsem pozorovala sedm žáků se SVP. Následně jsem s nimi a s jejich třídními pedagogy provedla polostrukturovaný rozhovor, prostřednictvím kterého jsem zjišťovala, jak oni sami vnímají wellbeing svých žáků se SVP a co dělají pro jeho podporu.

V rámci teoretické části práce byl charakterizován pojem wellbeing a jeho oblasti, dále byly popsány potřeby žáků se SVP v této oblasti, a co můžeme dělat pro podporu těchto žáků na úrovni školy. V poslední kapitole byly stručně charakterizovány typy organizačních forem výuky a jejich přínosy pro vyučování ve školní třídě.

V praktické části práce byl představen cíl práce, výzkumné otázky, metodologie výzkumu, zvolené metody a výzkumný vzorek. Samotný výzkum byl zaměřen na zhodnocení dopadu skupinové a samostatné práce a faktory ovlivňující wellbeing žáků během skupinové a samostatné práce na prvním stupni základních škol. Analýza získaných dat přinesla důležité poznatky pro pedagogickou praxi. Podklady pro doporučení pro pedagogickou praxi jsou shrnuty v poslední kapitole, která zodpovídá stanovené výzkumné otázky. Výsledky ukázaly, že existují různé faktory, které mohou ovlivnit wellbeing žáků ve třídě, a to jak pozitivně, tak negativně.

Na základě výsledků výzkumného šetření lze formulovat následující doporučení pro praxi:

- pravidelně zařazovat skupinovou práci do výuky i ve třídách, kde jsou přítomni žáci se SVP,
- zvyšovat u žáků se SVP příležitosti k zažití úspěchu,
- propojovat výuku se zájmy žáků,
- do vyučování zařazovat aktivity, během kterých mohou žáci změnit místo a pohybovat se po třídě,
- usilovat o přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, které jsou součástí žáci se SVP,
- aktivně podporovat žáky se SVP v zapojení do třídního kolektivu a podporovat dobré klima třídy,
- ověřovat, zda žák rozumí zadání úkolu.

Implementace těchto doporučení může významně přispět ke zlepšení wellbeingu žáků na základních školách a tím i k jejich celkovému vzdělávacímu úspěchu.

Wellbeing se stal pojmem, který bez diskusí patří do prostředí vzdělávání a dobrého školního klimatu. Je zřejmé, že wellbeing žáků úzce souvisí s wellbeingem učitele. Učitel, jehož wellbeing je narušený, je jen s obtížemi schopen rozvíjet dobré klima třídy, motivovat a podporovat wellbeing svých žáků. Vzájemné ovlivňování wellbeingu žáka a učitele lze proto vytyčit jako další a rozsáhlejší výzkum v rámci tématu wellbeingu ve školním prostředí.

Zkušenosti, které jsem díky této práci získala, mě velmi inspirovaly do vlastní pedagogické praxe. Cením si všech pedagogů, kteří mi umožnili nahlédnout do jejich výuky, a žáků, kteří se přede mnou otevřeli a nebáli se hovořit o jejich prožívání.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BAŠTECKÁ, Bohumila, 2009. *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-470-0.
- BASLEROVÁ, Pavlína; MICHALÍK, Jan a FELCMANOVÁ, Lenka, 2015. *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. ISBN 978-80-7676-633-4.
- BOUDOVÁ, Simona; JANOTOVÁ, Zuzana; BASL, Josef; ANDRYS, Ondřej; ZATLOUKAL, Tomáš a PRAŽÁKOVÁ, Dana, 2021. *Čtenářství ve 21. století: sekundární analýza PISA 2018*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-67-0.
- BLAŽEK, Radek; JANOTOVÁ, Zuzana; POTUŽNÍKOVÁ, Eva a BASL, Josef, 2019. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-24-3.
- ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima. 2*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2021. *Pedagogika*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČESKÁ ODBORNÁ SPOLEČNOST PRO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, Z.S. [ČOSIV], 2020. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v českých školách* [online]. Dostupné z: https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2020/10/COSIV_Deti-se-specialnimi-potrebami-v-ceskych-skolach_A4_web.pdf. [cit. 2024-03-11].
- FOLEY, K.-R., et al., 2012. *To feel belonged: The voices of children and youth with disabilities on the meaning of wellbeing*. Child Indicators Research, 5: 375-391.
- FOX, Mark; LAVERTY, Tom; CHOWDHURY, Sanchita, 2019. *Supporting the emotional well-being of children and young people with learning disabilities: A whole school approach*. Routledge.
- KATEŘINA, Fořtová, 2013. *Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami*.
- FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-46-4.
- GOLDBERG, Jochem; CLARKE, Aleisha; KLOOSTER, Peter; SCHREURS, Karlein M.G.; BOHLMMEIJER, Ernst T. a HUI, Sammy King Fai, 2019. *Wellbeing and Social Safeness*

Questionnaire (WSSQ): Initial psychometric assessment of a short digital screening instrument for primary school children. Cogent Education. 6(1). ISSN 2331-186x.

GUTMAN, Leslie Morrison a FEINSTEIN, Leon, 2008. *Children's Well-Being in Primary School: Pupil and School Effects*. Londýn: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, ISBN 978-0-9552810-5-1.

HANUŠOVÁ, Světlana; PÍŠOVÁ, Michaela; KOHOUTEK, Tomáš, et al., 2017. *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8889-4.

HARDING, Sarah; MORRIS, Richard; GUNNEL, David a FORD, Tamsin, 2019. Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders* [online]. ISSN 0165-0327. Dostupné z: doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.08. [cit. 2024-07-09].

HÁJKOVÁ, Vanda (ed.), 2018. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Vydavatelství PedF UK.

JANIŠ, Kamil, 2003. *Organizační formy výuky: pracovní texty pro studenty doplňkového pedagogického studia č. 4*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-704-1365-4.

JANIŠ, Kamil st.; LOUDOVÁ, Irena, 2016. *Obecná didaktika (vybraná témata)*. Ústí nad Orlicí: OFTIS. 104 s. ISBN 978-80-7405-383-2.

KALHOUS, Zdeněk, 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8253-X.

KISSOVÁ, Lenka, et al., 2021. *Sumář dobré praxe*.

KOČÍ, Jana a DONALDSON, Steward, 2024. *Well-Being and Success For University Students*. Taylor & Francis. ISBN 9781032457185.

KOČÍ, Jana a DONALDSON, Steward, 2021. *Rámec našeho zdraví a aktivní podpora mentálního well-beingu*. In: CRP Distanční vzdělávání [online]. Dostupné z: <https://rdvs.cz/article/324>. [cit. 2023-20-09].

KUBÍČKOVÁ, Anna; FELCMANOVÁ, Lenka, 2021. *Možnosti podpory duševního zdraví žáků*. *Pedagogická orientace*, 31.1.

MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil, 2009. *Formy a metody výuky*. In Průcha, J. (ed) *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 194-199. *Výchova a vzdělávání*. ISBN 978-80-7367-546-2.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MŠMT], 2023. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* [online ISBN 978-80-87601-54-9. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf]. [cit. 2024-07-06].

NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana, 2003. *Didaktika III*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0598-9.

NĚMEC, Zbyněk; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára; HÁJKOVÁ, Vanda, 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Vydavatelství PedF UK.

ORGANIZACE PRO HOSPODÁŘSKOU SPOLUPRÁCI A ROZVOJ [OECD], 2019. *LEARNING COMPASS 2030: Conceptual learning framework* [online]. Dostupné z: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf]. [cit. 2024-04-25].

ORGANIZACE PRO HOSPODÁŘSKOU SPOLUPRÁCI A ROZVOJ [OECD], 2019. *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

LEAVERS, Ferry, 2015. *Making care and education more effective through wellbeing and involvement. An introduction to experiential education*. [online]. Research Centre for Experiential Education – University of Leuven. Dostupné z: <https://www.gov.gg/CHttpHandler.ashx?id=121630&p=0>. [cit. 2023-09-30].

PALEČKOVÁ, Jana; TOMÁŠEK, Vladislav a BLAŽEK, Radek, 2014. *Mezinárodní šetření PISA 2012: schopnost patnáctiletých žáků řešit problémy*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-905632-5-4.

PETRENKO, Roman; LÍBAL, Miroslav a MATĚJOVCOVÁ, Dominika, 2023. *Šetření rizikového chování a duševního zdraví žáku 2. stupně ZŠ a SŠ v Praze*. Centrum sociálních služeb Praha. Dostupné z: <http://www.prevence-praha.cz/index.php/vyzkumy-cssp-pcpp/454-cssp-pcpp-setreni-rizikoveho-chovani-a-dusevniho-zdravi-zaku-2-stupne-zs-a-ss-v-praze.html> [cit. 2024-02-27].

RATH, Tom a HARTER, James K., 2010. *Wellbeing: the five essential elements*. New York: Gallup Press. ISBN 1595620400.

RATHMANN, Katarina; VOCKERT, Theres; BILZ, Ludwig; GEBHARDT, Markus a HURRELMANN, Klaus, 2018. *Self-rated health and wellbeing among school-aged children*

with and without special educational needs: Differences between mainstream and special schools. Research in Development Disabilities [online]. (81), str. 134-142. ISSN 0891-4222. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.04.021>. [cit. 2024-03-02].

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore F., 1968. *Teacher expectations for the disadvantaged.* Scientific American, 218.4. str. 19-23.

RUUS, Viive-Riina; VEISSON, Marika; LEINO, Mare; OTS, Loone; PALLAS, Linda et al., 2007. *Student's well-being, coping, academic success, and school climate.* Social Behavior and Personality: an international 65 journal [online]. 35(7), str. 919-936. ISSN 0301-2212. Dostupné z: DOI: 10.2224/sbp.2007.35.7.919. [cit. 2024-01-18].

SALLOUM, Maria, et al., 2011. *The wellbeing of the people with disabilities.* Journal of Psychological and Educational Research (JPER), 19.2: 20-34.

SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování.* Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

SOLFRONK, Jan, 1995. *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství.* Praha: Univerzita Karlova. Učební texty z didaktiky.

PARTNERSTVÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ 2030+, 2021. *Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření: zkušenosti a návrhy z prvního roku projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+.* [Praha]: SKAV, Stálá konference asociací ve vzdělávání. ISBN 978-80-907826-4-8.

PARTNERSTVÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ 2030+, 2022. *Partnerství pro vzdělávání 2030+ po dvou letech.*

PINKARD, Hayley, 2021. *The perspectives and experiences of children with special educational needs in mainstream primary schools regarding their individual teaching assistant support.* European Journal of Special Needs Education [online], str. 248-264 Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901375>. [cit. 2024-07-11].

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁCLAVÍK, Vladimír, 2002. *Organizační formy výuky.* In: *Školní didaktika.* Praha: Portál, s. 293-306. ISBN 80-717-8253-x.

VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana, 2011. *Pedagogika pro učitele. 2., rozšířené a aktualizované vydání.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÍTOVÁ, Jitka; BALCAROVÁ, Jana a LINHARTOVÁ, Veronika, 2013. *Postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve skupině intaktních vrstevníků*. *Paidagogos*, 2, 26. str. 451–464. Dostupné na [www: http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=26](http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=26) [cit. 2024-03-02]

VONKOVÁ, Hana, 2011. *Organizační formy vyučování*. In: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, s. 173-182. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE, 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf. [cit. 2024-06-30].

WHO, 2022. Mental health. *Www.who.int* [online]. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>. [cit. 2023-09-22].

Seznam příloh

Příloha 1 – Leuvenská škála (Partnerství 2030+, 2021)

The Leuven Wellbeing Scale	The Leuven Involvement Scale
<p>1 Zcela zjevné známky distresu – dítě pláče nebo křičí, může působit sklíčeně, smutně, vyděšeně nebo naštvaně, chovat se agresivně, ubližovat sobě nebo ostatním. Dítě nereaguje na okolí, vyhýbá se kontaktu a je odtažitě.</p>	<p>1 Činnost dítěte je jednoduchá, repetitivní a pasivní. Dítě se zdá duchem nepřítomné a nevykazuje žádnou energii. Při činnosti může koukat do prázdna, sledovat dění kolem</p>
<p>2 Postoj, výraz obličeje a chování naznačují, že se dítě necítí dobře. Známky distresu však nejsou zjevné po celou dobu a nejsou tak silné jako na úrovni 1.</p>	<p>2 Činnost dítěte je velmi často přerušovaná okamžiky nečinnosti nebo odpojení. Dítě se nechá velmi snadno rozptýlit děním kolem sebe.</p>
<p>3 Dítě má neutrální výraz obličeje, držení těla a vystupování nevykazující známky smutku, radosti, pohodlí nebo nepohodlí.</p>	<p>3 Dítě je převážně zapojeno do činnosti, ale na poměrně rutinní úrovni, a projevuje jen málo známek skutečného zapojení. Dosahuje určitého pokroku v tom, co dělá, ale vykazuje malou energii a koncentraci pozornosti, je</p>
<p>4 Dítě působí zjevně spokojeně (projevy uvedené na úrovni 5). Projevy však nejsou vždy přítomny se stejnou intenzitou.</p>	<p>4 Činnost dítěte má intenzivní okamžiky. Dítě je do činnosti zapojeno po celou dobu a není snadné od ní odvést jeho pozornost.</p>
<p>5 Dítě působí šťastně a vesele, usmívá se, vyská radostí. Je čilé, plné energie. V chování je spontánní a expresivní. Může si mluvit pro sebe, broukat si, zpívat. Působí zcela klidně samo se sebou, vyjadřuje sebevědomí a sebejistotu. Nejeví známky stresu či napětí. Je otevřené a přístupné svému okolí.</p>	<p>5 Dítě projevuje nepřetržitou a intenzivní aktivitu, která vykazuje známky vysoké míry zapojení. Je soustředěné, kreativní, energické a vytrvalé téměř po celou dobu sledování.</p>