

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

TEZE DISERTAČNÍ PRÁCE

Začínající učitelé a inkluze ve vzdělávání: vliv postoje a self-efficacy

Novice teachers and educational inclusion: impact of attitudes and self-efficacy

Mgr. Anna Vozková

Školitelka: Doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Studijní program: Pedagogická a školní psychologie (P0313D230009)

Studijní obor: XPPS8 (0313VD230009)

2023

ABSTRAKT

Disertační práce se věnuje začínajícím vyučujícím, jejich postoji k inkluzi ve vzdělávání a vlivu učitelské self-efficacy. Teoretická část je rozdělena na pět hlavních částí, které se věnují učitelské práci a profesní identitě, především ve smyslu jejího vývoje na začátku profesní dráhy a učitelské self-efficacy a možnostem jejího rozvoje. Poslední dvě kapitoly se zaměřují na koncept inkluze, který je ukotven v rámci českého vzdělávacího systému a jsou shrnuty aktuální výzkumné poznatky o postoji vyučujících k inkluzi. V praktické části je představen výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jak vnímají vyučující inkluzi na začátku své profesní dráhy, jak se na ní cítí připraveni a jaké s ní zatím mají zkušenosti. Dále se výzkum zaměřil na možné oblasti, které mohou s postojem k inkluzi souviset nebo ho ovlivňovat, jako je učitelská self-efficacy, sociální prostředí a vnímaná podpora. Design výzkumu byl smíšený a probíhal ve třech fázích, kvůli vysokému snížení počtu respondentů byla však použita pouze data z prvních dvou fází. V práci byly využity tři typy dotazníků a polostrukturovaný rozhovor. Data byla zpracována statisticky a pomocí tematické analýzy. Ve výsledcích výzkumu jsou uvedena důležitá témata a následně navržen nový model vztahu mezi učitelskou self-efficacy a postojem k inkluzi, který je mediován učitelskou profesní identitou. Mezi respondenty bylo identifikováno pět profesních identit: Tradiční učitel, Učitel Rebel, Svobodomyšlný učitel, Kamarádský učitel a Emocionální učitel. V závěru práce jsou diskutovány možnosti využití výsledků pro politické představitele, vzdělavatele budoucích učitelů a také školy samotné.

KLÍČOVÁ SLOVA

začínající vyučující, učitelská self-efficacy, učitelská profesní identita, inkluze ve vzdělávání, postoj k inkluzi

Obsah

1. Úvod	4
2. Současný stav vývoje poznání	5
3. Výzkumný design	8
4. Výsledky.....	10
5. Doporučení pro praxi.....	12
6. Zdroje.....	14

1. Úvod

Vznik disertační práce motivovala moje dlouholetá zkušenost ve školství na různých pozicích a v různých rolích. Během své praxe jsem si uvědomovala, že problematika inkluze je velmi **komplexní**. Moji pedagogičtí kolegové mě často žádali o rady a postupy, jak pracovat s konkrétními dětmi a s konkrétními problémy a já se cítila frustrovaně, protože jsem si uvědomovala, že jim nemohu dát jednoduchou odpověď a jasný návod, i přes to že jsem cítila, že ho po mně vyžadují a očekávají.

Začala jsem si klást otázky, zda je vůbec možné, aby se inkluzivní praxe v českých školách mohla více rozvíjet a nebo zda je v souladu s názory některých pedagogů pouze trendem a slepou uličkou ve školství. Protože **můj postoj** k inkluzi celkově je **pozitivní**, chtěla jsem se spíše přiklonit k tomu, že inkluzivní školství je možné a měli bychom k němu směřovat. Otázkou však je, zda existuje nějaký záchytný bod, od kterého bychom měli začít?

Podle mého názoru je nepochybné, že hlavním stavebním kamenem celého školního systému jsou **vyučující**, na nichž stojí a padá celé školství. Bez toho, aby učitelé byli inkluzi nakloněni, rozuměli jejímu účelu a vnímali ji v širších souvislostech, je nemožné se dále posunout. Ve svém *Profilu inkluzivního učitele* uvedla Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání¹ (2012), že by se měl ztotožňovat s určitými hodnotami a mít specifické kompetence, které se skládají z **postojů, vědomostí a dovedností**. K tomu patří například respekt k diverzitě žáků, důraz na důležitost spolupráce s dalšími odborníky nebo celoživotní profesní rozvoj.

V rámci této disertační práce jsem se rozhodla zaměřit na postoje vyučujících k inkluzi, protože jak uvádí Štech (2018), změna pedagogických přesvědčení a postojů je jednou z nejdůležitějších, ale zároveň **největších výzev** na cestě k inkluzivnímu školství. Zároveň se v mnoha zahraničních výzkumech ukazuje, že postoj k inkluzi je významně spojen s konceptem učitelské self-efficacy².

Začínající vyučující jsem si zvolila, jelikož se domnívám, že na jednu stranu se jedná o zranitelnější skupinu mezi vyučujícími, protože se musejí vypořádat s nástupem do praxe a přizpůsobit se komplexnímu a náročnému učitelskému povolání. Zároveň však mohou být také otevřenější a vnímavější vůči novým myšlenkám, metodám a postupům.

¹ Aktuálně Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*)

² Do češtiny je většinou překládán jako vnímaná osobní účinnost nebo zdatnost.

V **teoretické části** disertační práce tak postupuji od vymezení učitelské profese, jejich dilemat a problémů, dále se soustředím na vymezení učitelské profesní identity, která se významně rozvíjí právě na začátku profese a vyjadřuje, **jak vyučující vnímají sami sebe**, svou roli a případně i svou profesi celkově. Důležitou součástí je pak popis konceptu self-efficacy, který byl původně nejdůležitější proměnnou v uskutečněném výzkumu.

Poslední dvě kapitoly jsou věnovány inkluzi a postojům k ní, protože se jedná o stěžejní téma této dizertace. Nejprve bylo nutné vymezit koncept **inkluzie** především **v kontextu českého školství**, které je stále významně diferenciováno a zaměřeno na standardizaci a normalizaci, i přesto, že v posledních letech zde probíhá tzv. Společné vzdělávání. Kapitola věnující se **postojům k inkluzi** jak u vyučujících, tak i u všeobecné veřejnosti je sice obsáhla, ale zdaleka neobsahuje všechny nebo aspoň většinu výzkumů, protože tomuto tématu je v posledních letech věnováno hodně pozornosti.

Druhá polovina práce popisuje uskutečněný výzkum, který měl smíšený design. Výzkum měl zpočátku jasně stanovené proměnné, kterým se bude věnovat a také strukturu, podle níž se bude postupovat. Vzhledem k probíhající pandemické situaci ale také objevujícím se tématům a vztahům mezi nimi bylo nakonec nutné se **částečně odklonit od původního záměru**. Důležitým zjištěním bylo, že **učitelská profesní identita** je pravděpodobně významným faktorem, který ovlivňuje postoj vyučujících k inkluzi a mediuje vliv učitelské self-efficacy. Mezi respondenty bylo také identifikováno pět typů profesních identit: Tradiční učitel, Učitel Rebel, Svobodomyslný učitel, Kamarádský učitel a Emocionální učitel.

V závěru práce jsou diskutovány možnosti, jak výsledky **potenciálně využít** a jak mohou být užitečné především pro další důležité subjekty jako jsou političtí představitelé, vzdělavatelé budoucích učitelů, poradenští pracovníci nebo vedení škol. Považuji za velmi důležité zdůrazňovat, že úspěšnost inkluzivního procesu významně závisí na individuálním vyučujícím a jeho přístupu, ale zároveň není možné přenášet veškerou odpovědnost pouze na učitele. Je nutné, aby **spolupracovaly a zapojily** se všechny součásti školského systému.

2. Současný stav vývoje poznání

Mnoho zahraničních výzkumů se shoduje, že mezi postojem k inkluzi a **učitelskou self-efficacy** existuje pozitivní korelace (např. Desombre, Lamotte & Jury, 2019; Saloviita, 2020; Urton, Wilbert & Hennemann, 2014) a míra self-efficacy pravděpodobně ovlivňuje postoj k inkluzi a ne naopak (Yada a kol., 2022).

Začínající vyučující zároveň mohou mít tendenci **nadhodnocovat svou self-efficacy** a vnímat nerealisticky své schopnosti (Tschannen-Moran a Barr, 2004; Woolfolk-Hoy & Spero, 2005), protože zatím nemají dostatek korektivních zkušeností ve třídě. Během prvního roku dochází proto často ke **snížení self-efficacy**, která je v tuto dobu zřejmě nejnižší za celou učitelskou kariéru. Avšak pokud vyučující v profesi zůstanou, začíná se během druhého roku zvyšovat. Poté co se více ustálí má už self-efficacy tendenci být spíše stabilní (Swan, Wolf & Cano, 2011).

Oblasti, které se pro začínající učitele zdají jako nejproblematičtější a v nichž si nejméně věří je **zvládnutí třídy a udržování disciplíny** (Chan, 2008; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). To však samozřejmě nejsou jediné obtíže, protože celá učitelská práce je často velmi emočně náročná, **emoce** nejde od této profese oddělit (Hargreaves, 1998) a zároveň je spojena s určitou mírou vulnerability (*zranitelnosti*; Kelchtermans, 2005). Tenze a problémy vznikají také z toho, že učitelské povolání je **nestabilní** a neuvěřitelně komplexní (Kyriacou, 2001).

Je proto důležité zaměřit se významně na to, jak vyučující podpořit a pomoci jim se s těmito podmínkami vyrovnat. Zaprvé proto, že důsledkem dlouhodobého silného stresu mohou být vyučující ohroženi **syndromem vyhoření**, jak ukazuje jeden z posledních českých výzkumů velká část vyučujících se domnívá, že jsou nějakým způsobem syndromem vyhoření ohroženi (53,2 %; Ptáček a kol., 2018). Zadruhé je nutné věnovat také pozornost věkové nevyrovnanosti mezi vyučujícími, ukazuje se, že zde zřejmě nedochází k **přirozené generační obměně** (Hlad'o, 2022) a mladší vyučující kteří absolvují pedagogickou fakultu odcházejí z profese nebo do ní vůbec nenastoupí.

Směřování k inkluzivnímu vzdělávání může být pro vyučující do určité míry zvýšenou zátěží. Aktuálně probíhá v České republice pod názvem **Společné vzdělávání**. I přes to že je často označováno jako inkluze, Štech (2021) uvádí, že je vhodnější přemýšlet o tom jako o posílení a systémové podpoře integrace žáků se SVP do běžných škol. Průzkumy veřejného mínění v České republice ukazují, že velká část populace se společným vzděláváním nesouhlasí a domnívá se, že minimálně některé skupiny žáků a žákyň by měly být vzdělávány ve speciálních školách (Spurný, 2020).

Není proto překvapivé, že ani čeští pedagogové nejsou většinou inkluzivním tendencím zcela nakloněni a jejich postoj je spíše negativní, což ukazují výzkumy kontinuálně už od začátku integrativních tendencí v českém školství. Vyučující se často obávají především toho, že žáci

se SVP³ v běžné třídě nějakým způsobem **zvýší jejich pracovní zátěž** a nebudou schopni jim věnovat dostatek pozornosti (Potměšil, 2010).

Objevuje se také názor, že společné vzdělávání všech dětí **nemá pro společnost význam** ani budoucnost (více než polovina respondentů to uvedla ve výzkumu Michalíka a kol., 2018). Především u některých skupin žáků jsou proto vyučující přesvědčení, že by měly být spíše vzdělávány **ve speciální školách** nebo alespoň vyhrazených speciálních třídách; hlavně děti s mentálním, sluchovým a zrakovým postižením, děti s narušenou komunikační schopností, poruchami autistického spektra, poruchami chování nebo děti s psychiatrickou diagnózou (Kolektiv autorů, 2015).

Z výzkumů je patrné, že postoj vyučujících k inkluzi je ovlivněn mnoha faktory, které jsou často provázané a není možné je jasně odlišit, jako příklad je možné zmínit:

- **Doba od zavedení inkluze** – Postoj vyučujících k inkluzi je v zemích s dlouhodobější tradicí inkluzivního vzdělávání většinou spíše pozitivní (Sharma a kol., 2018).
- **Věk vyučujícího** – Většina výzkumů dochází k závěru, že mladší vyučující mají pozitivnější postoj k inkluzi (např. Saloviita, 2020).
- **Pedagogické přesvědčení** – Vyučující, kteří vnímají výuku především jako přenos poznatků, což je transmisivní pojetí, mají spíše negativnější postoj k inkluzi (Börnert-Ringleb a kol., 2020).
- **Podpora** – Míra pocíťované podpory má zásadní vliv na postoj k inkluzi a jeho zlepšení (Salovita, 2020).
- **Vzdělání** – Vyučující, kteří absolvovali nějaké vzdělání v oblasti speciální pedagogiky, mají k inkluzi pozitivnější postoj (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

Například v oblasti vzdělávání, které podporuje připravenost vyučujících na inkluzivní školství, může být **Česká republika významně pozadu** oproti průměru Evropské unie. Šetření TALIS 2018 zjistilo, že pouze jedna třetina vyučujících se během formálního vzdělávání setkala s výukou v prostředí s různě nadanými žáky (průměr EU činí 58 %). Pozitivní zprávou je, že u začínajících učitelů je tento podíl vyšší, celkem 45 % (ČŠI, 2019).

Není proto asi překvapivé, že čeští učitelé vykazují nejnižší míru připravenosti na výuku **ve třídách s různě nadanými žáky**, což může představovat významnou překážku v zavádění

³ SVP = speciální vzdělávací potřeby

inkluzivního prostředí v českých školách. Připraveno se cítí celkem pouze 18 % učitelů (22 % začínajících učitelů), zatímco průměr EU činí 42 % (ČŠI, 2019).

Vzdělávání a příprava má zároveň zásadní vliv na míru učitelské self-efficacy, která, jak je již zmíněno výše, je pravděpodobně významně spojena s postojem k inkluzi. Je důležité zmínit, že nejnovější výzkumy začínají kromě konceptu učitelské self-efficacy zmiňovat také další specifický konstrukt – **učitelskou self-efficacy (USE) pro inkluzivní praxi**. Vyučující s vysokou USE pro inkluzivní praxi důvěřují více tomu, že žáci se SVP mohou být v běžné třídě efektivně vzděláváni. Naopak nízká USE vede učitele k pocitu, že pro jejich výuku mohou udělat málo, a proto se o to často ani nesnaží (Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Zvýšení self-efficacy také vede k vyšší motivaci pracovat na zlepšení inkluzivního vzdělávání celkově (Leifler, 2020).

Učitelskou self-efficacy v inkluzivní praxi ovlivňuje především **5 hlavních faktorů**: zkušenosti s lidmi se znevýhodněním, osobnostní a další vlastnosti učitele, demografické rozdíly, vysokoškolské vzdělání a klima školy (Wray, Sharma, & Subban, 2022).

I přes to, že mnoho studií uvádí, že existuje vztah mezi postojem a self-efficacy, jedna z posledních metaanalýz (Yada a kol., 2022) zjistila, že tento vztah je často **nekonzistentní**. Jedním z důvodů může být využívání dotazníků, které měří obecnou učitelskou self-efficacy, protože například Saloviita (2020) zjistil, že dotazník měřící obecnou učitelskou self-efficacy pouze slabě koreluje s postojem k inkluzi žáků se SVP. Důležitý ale také může být specifický kontext školského systému, který hraje roli v tom, zda mezi těmito sledovanými proměnnými existuje vztah (Wray, Sharma, & Subbay, 2022).

V českém prostředí zatím stále existuje spíše menší množství výzkumů, které se věnují postojům vyučujících k inkluzi, i přes to že v zahraničí se jedná o velmi často zkoumané téma. Vzhledem k důležitému vlivu specifického kontextu se však jeví jako důležité zaměřit se na něj v českém prostředí, protože zahraniční výzkumy a jejich výsledky není zřejmě možné vždy aplikovat i v českém školství.

3. Výzkumný design

V rámci disertační práce probíhal výzkum, který měl **smíšený design** a zaměřil se na vyučující na začátku jejich profesní kariery v souvislosti s jejich self-efficacy a postojem k inkluzi. Probíhal mezi školními roky 2019/2020 a 2021/2022 a původně měl naplánované tři fáze (dvě kvantitativní a jednu kvalitativní), z důvodu nízké návratnosti v poslední fázi, však byla nakonec zpracována data pouze ze dvou prvních fází. Výzkum měl tedy dvě části s

odlišnou metodologií. Každá z nich sledovala trochu jiné výzkumné cíle a výzkumné otázky, které se však vzájemně doplňovaly.

Výzkum si kladl za cíl prozkoumat několik oblastí: self-efficacy začínajících učitelů, jejich prožívání a zkušenosti na začátku kariéry a postoje k inkluzi a dětem se SVP. Záměrem bylo především zjistit, jaký je jejich **osobní postoj k inkluzi** a zda začínající vyučující vnímají probíhající tendence k větší inkluzivitě v českém školství jako zvýšenou zátěž ve svém pracovním životě, jaké jsou jejich zkušenosti s dětmi se SVP, jak se domnívají, že jsou připraveni na práci v inkluzivním prostředí a jak si věří, že v takovém prostředí dokážou efektivně učit. Dalším cílem bylo **zmapovat oblasti**, které mohou s postojem k inkluzi souviset, jako je právě učitelská self-efficacy, aktuální škola, kde vyučující pracují nebo podpora, kterou zde mají.

Výzkumné otázky:

- 1) Jak vnímají začínající vyučující učitelskou profesi a školství? Jaká je motivace vyučujících učit?
- 2) Jak vyučující hodnotí kvalitu svého vysokoškolského vzdělání, jak se cítí připraveni na výuku, a především na inkluzi?
- 3) Jak se cítí začínající učitelé na začátku své kariéry? Jak tuto profesní fázi prožívají?
- 4) Jakou kolegiální profesní podporu mají začínající vyučující u vedení a kolegů?
- 5) Jak začínající vyučující vnímají školu, kde aktuálně učí? Jak vnímají své kolegy a vedení školy?
- 6) Jak začínající vyučující vnímají svou výuku (své cíle pro výuku a její průběh) a jak se na ní připravují?
- 7) Jak začínající vyučující vnímají inkluzi a děti se SVP?
- 8) Jak začínající vyučující vnímají svou profesní budoucnost ve školství?
- 9) Jak vysoká je učitelská self-efficacy u začínajících vyučujících?
- 10) Ve kterých oblastech učitelské self-efficacy si začínající vyučující nejvíce/nejméně věří?
- 11) Existuje vztah mezi učitelskou self-efficacy a postojem vyučujících k inkluzi?
- 12) Které typy znevýhodnění vnímají začínající vyučující jako nejnáročnější pro inkluzivní vzdělávání v běžné třídě?

Ve výzkumu bylo použito **několik výzkumných nástrojů:**

- 1) **Dotazník učitelské self-efficacy** – Dotazník byl ověřen v samostatné výzkumné studii (Smetáčková a kol., 2017), obsahuje 45 položek, které všechny začínají uvozením „*Jsem přesvědčen/a, že dokážu...*“. Hodnocení je na pětibodové škále a je možné zde identifikovat sedm subškál: Pedagogický přístup, Žákovská rozmanitost, Spolupráce s rodiči, Udržování disciplíny, Vliv na chod školy, Kolegiální spolupráce. Profesionální seberozvoj.
- 2) **Dotazník k měření postojů k dětem se SVP** – Dotazník vznikl pro účely tohoto výzkumu, obsahuje 38 položek, hodnocení v něm je na pětibodové škále a má osm oblastí: Filozofie inkluze, Spolupráce a pomoc, Vliv na učitele, Děti se SVP, Třída a vliv na ní, Postoj k dětem s různými typy obtíží, Emoce spojené s inkluzí a Ochota upravit své výukové postupy (chování).
- 3) **Polostrukturovaný rozhovor se začínajícími vyučujícími** – Cílem rozhovoru bylo prohloubit a rozšířit informace získané už v rámci dotazníků. Bylo proto velmi důležité, aby se v něm úplně neopakovaly otázky, ale zároveň **navazoval na již zkoumaná témata**. Dalším z cílů bylo také lépe **prozkoumat prožívání a vnímání** začínajících učitelů a učitelek, ale také získat podrobnější údaje o práci jednotlivých vyučujících, jejich aktuální škole a tématech, která mohou s postoji k inkluzi dále souviset. Výsledná struktura dotazníku obsahovala celkem **11 oblastí**.

V průběhu výzkumu byl také využit *Dotazník k měření kolektivní efficacy*, kvůli nízké návratnosti během druhého a třetího sběru dat však nebyl více využit.

Sebraná data byla **zpracována a vyhodnocena**. V kvalitativní části byly hlavní oporou při analýze a interpretaci principy tematické analýzy. V kvantitativní části byla provedena deskriptivní statistika a pokud to množství dat umožňovalo tak také interferenční statistika. Pokročilé statistické procedury nemohly být většinou vzhledem k nízkému počtu osob použity. Kvantitativní analýzy tak slouží spíše k orientačním účelům a pomáhají triangulaci dat z kvalitativní studie.

Vzorek respondentů v kvantitativní části byl tvořen 23 začínajícími vyučujícími, z nich 19 se také zúčastnilo rozhovoru.

4. Výsledky

Základní otázkou tohoto výzkumu bylo zjistit, zda existuje vztah mezi postojem k inkluzi a učitelskou self-efficacy, jak naznačují zahraniční výzkumy. Na rozdíl od jejich výsledků byla

celková korelace mezi dotazníky měřícími postoj k inkluzi a učitelskou self-efficacy v tomto výzkumu **velmi nízká** ($r = -0.115$).

Vzhledem k možnosti srovnat kvalitativní a kvantitativní data v této studii bylo proto následujícím logickým cílem prozkoumání možných dalších příčin nízké korelace mezi uvedenými proměnnými. Informace získané v rozhovorech vedly k závěru, že mezi začínajícími vyučujícími existuje několik podskupin a byla vytvořena **typologie** jejich **profesních identit**: *Tradiční učitel*, *Učitel rebel*, *Učitel kamarád*, *Svobodomyšlný učitel* a *Emocionální učitel*. Komponenty těchto identit se významně překrývají s modely profesní učitelské identity, které navrhli Kelchtermans (2005) nebo Hong (2010).

Propojení učitelské self-efficacy a profesní identity naznačují i další výzkumy. Např. Moslemi a Habibi (2019) se domnívají, že učitelská profesní identita je důležitým prediktorem pro self-efficacy. Zároveň je z existujících výzkumů zřejmé, že učitelská self-efficacy je spojena s některými součástmi profesních identit, např. s pedagogickým přístupem. Vyučující, kteří volí spíše humanisticky orientovaný a demokratický přístup k žákům mají vyšší self-efficacy než ti, kteří se více uchylují k direktivně autoritářskému chování (Gibson & Dembo 1984 in Tschannen-Moran a kol., 1998; Ross, 1994).

Během porovnávání jednotlivých typů vyučujících bylo zjištěno, že je možné vyzorovat odlišné vzorce mezi jednotlivými skupinami. Na základě těchto výsledků jsem formulovala **návrh nového teoretického modelu**, podle kterého je vliv učitelské self-efficacy na postoj k inkluzi u začínajících vyučujících **variován jejich vznikající profesní identitou**.

Objevily se také další faktory, které mohou být významně spojeny s postojem k inkluzi:

- Jasně vymezené směřování školského systému a ujasněná role vyučujícího
- Podpora od dalších částí systému – politická, finanční, odborná
- Pocit aktérství a kontroly nad situací
- Dobrá příprava na učitelskou profesi, připravenost pracovat s diverzitou
- Efektivní a dostatečná podpora od kolegů a vedení
- Možnost poradit se s odborníkem na škole

Pro úspěšnost inkluzivního vzdělávání je zásadní porozumět postojům a zkušenostem vyučujících s inkluzí. Vnímám jako velmi užitečné, aby se budoucí výzkumy zaměřily na ověření těchto výsledků **na větším výzkumném vzorku**, například na prozkoumání zde uvedených podskupin profesních identit u začínajících učitelů a také na to, zda profesní identita skutečně variuje vztah mezi postojem k inkluzi a učitelskou self-efficacy. Také by

bylo užitečné zjistit, zda je uvedený model aplikovatelný také na vyučující s **různou délkou praxe**.

Další témata, kterým by mohla být v souvislosti s postojem k inkluzi věnována pozornost je zvyšování pocitu aktérství a empowermentu, subjektivní teorie učitele, strach z neznámého a další emoce v učitelské praxi, učitelská sebereflexe a možnosti podpory pro vyučující při zavádění inkluze.

5. Doporučení pro praxi

Nejdůležitější oblasti, kterým je ve spojitosti s inkluzivním vzděláváním důležité věnovat pozornost, jsem se pokusila shrnout do několika následujících bodů:

- 1) **Sebereflexe jako celoživotní cesta**– Všichni vyučující bez rozdílu délky praxe by měli být podporováni k rozvoji sebereflexe. První, kdo by v tomto ohledu měl jít vyučujícím příkladem jsou právě vysokoškolští vzdělavatelé. V souladu s Šípem a kol. (2022) se domnívám, že je důležité, aby si začínající učitelé měli možnost zažít některé fenomény už na VŠ. Tak aby termín sebereflexe nebyl pouze slovem, které vyučující dokáže definovat, ale kompetence, kterou soustavně rozvíjí. Aby studenti učitelství mohli tuto schopnost rozvíjet, je nutné, aby se ve škole sami cítili bezpečně, kolegiálně a také respektováni. Možnou aktivitou jsou například skupiny/semináře zaměřené na kolegiální sdílení v rámci výuky.
- 2) **Inkluze v kontextu** – Pro úspěšnost inkluze je zásadní, aby vyučující rozuměli jejímu významu v širším kontextu. Inkluze by neměla být spojena pouze se speciální pedagogikou a speciálními vzdělávacími potřebami. Na druhou stranu by bylo velmi užitečné, aby studenti z různých oborů měli možnost více spolupracovat, například více provázat obory psychologie, pedagogiky a speciální pedagogiky už na vysokých školách. Dále aby se studující měli možnost potkávat a sdílet své pohledy na inkluzi z různých úhlů pohledu. Komplexnost inkluze je spojena s tím, co Šíp a kol. (2022) nazývají *efekt synchronizace*. To znamená, že není možné najít jednoduché řešení pro úspěšnou inkluzivní praxi, které bude všeobecně použitelné. Začínající učitelé však často chtějí právě návod. Pokud pochopí, že inkluze je natolik komplexní a její úspěch rozhodně nezávisí na jednom učiteli, může jim to pomoci lépe přijmout nejistotu a ujasnit si svou roli a zodpovědnost. Pokud má vyučující ujasněnou svou roli a zodpovědnost, vede to ke zvýšení self-efficacy (Stites a kol., 2019).
- 3) **Setkávání s diverzitou** – Vliv zkušenosti na vnímání a postoj k odlišnostem

se v mnoha výzkumech ukazuje jako zásadní faktor. V ideálním případě by se vyučující mohli setkávat s diverzitou celoživotně už od mateřské školy a přirozeně se tak učit s ní pracovat a zacházet. Než k tomuto ideálnímu bodu dospějeme (pokud vůbec někdy) je role vysokých škol v tomto ohledu ještě zásadnější. Kromě praxí ve školách, které pracují inkluzivně, je zároveň důležité, aby měli možnost se setkávat s diverzitou u vyučujících a kolegů.

- 4) **Emoce patří k učitelské práci** – Nejenom inkluze ve vzdělávání, ale celkově je učitelská praxe protkána mnoha emocemi, s nimiž se vyučující musejí naučit pracovat. Tendence přehlížet pocity často vede k tomu, že se pouze projeví jinde a jinak. Nevyjádřené pocity strachu, bezmoci, frustrace a podobně se mohou projevit nechutí k práci, odporem ke školství nebo počínajícími symptomy vyhoření. Rozvíjet u vyučujících jejich emoční inteligenci by tak mělo být stejně důležité jako rozvíjet jejich didaktické kompetence. A další vzdělávání pedagogických pracovníků by na to mělo navázat.
- 5) **Realistické vnímání schopnosti pedagoga** – Začínající vyučující mají často problém vnímat realisticky své dovednosti, stejně jako své reálné možnosti během výuky. V tomto ohledu je důležité, aby jim jejich sociální prostředí nastavovalo vhodné zrcadlo. Začínající učitelé potřebují nejenom emoční podporu a ujištění, že dělají svou práci dobře, ale také možnost reflektovat, jak jejich práce probíhá a bezpečné prostředí pro sdílení neúspěchů. Zároveň bychom v inkluzivní škole neměli zapomínat, že je důležité přistupovat individuálně k žáků, ale také k učitelům. Každý začínající učitel je jiný a má jiné potřeby. Vyučující, který si je vědom svých schopností a pracuje na jejich rozvoji, je vyučující, který se může cítit posílený.
- 6) **Škola a veřejný prostor jsou neoddělitelné entity** – Pokud se snažíme o ovlivnění postojů začínajících vyučujících k inkluzi není to možné bez toho, abychom reflektovali, jaký je postoj všeobecné veřejnosti. Není možné hodnoty jako je otevřenost a snaha o sociální spravedlnost, které jsou dle Robinson & Goodey (2018) zásadní pro pozitivní postoj k inkluzi řešit pouze s jednou ohraničenou skupinou. Aby mohla být inkluze nejenom ve školství úspěšná je nutné zaměřit se na propojení akademiků a veřejnosti, debaty, v nichž budou zaznívat různé hlasy a propojení akademického a politického světa.

6. Zdroje

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211.
- Börnert-Ringleb, M., Westphal, A., Zaruba, N., Gutmann, F., & Vock, M. (2020). The Relationship Between Attitudes Toward Inclusion, Beliefs About Teaching and Learning, and Subsequent Automatic Evaluations Amongst Student Teachers. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 584464). Frontiers Media SA.
- ČŠI (2019). *Národní zpráva Mezinárodní šetření TALIS 2018*. Česká školní inspekce. Retrieved June 7, 2023, from <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vysledky-mezinarodniho-setreni-TALIS-2018>
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50.
- Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2012) *Profil inkluzivního učitele*. Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835-854.
- Hlad'o, P. (2022) *Práce učitele je stresová. českému školství chybí systém, jak tomu čelit*. SYRI [online]. Dostupné z: <https://www.syri.cz/ucitele-psychicka-zatez>
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and teacher education*, 24(4), 1057-1069.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education*, 21(8), 995-1006.
- Kolektiv autorů. (2015). Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“: Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy (Zpráva z výzkumu). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.
- Leifler, E. (2020). Teachers' capacity to create inclusive learning environments. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 9(3), 221-244.
- Michalík, J., Baslerová, P., & Růžička, M. (2018) *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Moslemi, N., & Habibi, P. (2019). The relationship among Iranian EFL teachers' professional identity, self-efficacy and critical thinking skills. *How*, 26(1), 107-128.
- Potměšil, M. (2010). Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In Havel, J., Filová, H. et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido.
- Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská psychiatrie*, 114(5).

- Robinson, D., & Goodey, C. (2018). Agency in the darkness: 'fear of the unknown', learning disability and teacher education for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 426-440.
- Ross, J. A. (1994). *Beliefs That Make a Difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12-21.
- Smetáčková, I., Topková, P. & Vozková, A. (2017). Vývoj a pilotáž škály učitelké self-efficacy. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 7(2), 24-46. <https://doi.org/10.11118/lifele2017070226>
- Spurný. (2020). *Veřejnost o speciálních školách a inkluzivním vzdělávání – září 2020*. Centrum pro výzkum veřejného mínění, Praha.
- Stites, M. L., Rakes, C. R., Noggle, A. K., & Shah, S. (2018). Preservice teacher perceptions of preparedness to teach in inclusive settings as an indicator of teacher preparation program effectiveness. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(2), 21-39.
- Swan, B. G., Wolf, K. J., & Cano, J. (2011). Changes in Teacher Self-Efficacy from the Student Teaching Experience through the Third Year of Teaching. *Journal of Agricultural Education*, 52(2), 128-139.
- Šíp, R., Denglerová, D., Bielik, M., Ďulíková, L., Gulová, L., Kalenda, J. et al. (2022). *Na cestě k inkluzivní škole*. Masarykova Univerzita, Brno.
- Štech, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání obtížné zvládní "rozmanitosti" v praxi. *Pedagogická orientace*, 28(2), 382-398.
- Štech, S. (2021). Výzkum, experti a politici – podivuhodný život ideje inkluzivního vzdělávání v ČR. *Pedagogika*, 71(3), 403-420
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://dx.doi.org/10.2307/1170754>
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168.
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800, 1-19.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521.