

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

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

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Začínající učitelé a inkluze ve vzdělávání: vliv postoje a self-efficacy* vypracovala pod vedením školitelky samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Poděkování: Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří mě podporovali během celé mé dlouhé cesty v rámci doktorského studia. Primárně samozřejmě mojí vedoucí **doc. Ireně Smetáčkové**, za motivaci nastoupit do doktorského studia, za její odborné vedení, psychickou podporu před odevzdáním a trpělivost, kterou se mnou má už více než deset let. Stejně důležitá pro mě byla i podpora mých nejbližších, bez níž bych tuto práci určitě nebyla schopná dokončit a chci jim alespoň na těchto řádcích vyjádřit svou vděčnost, protože mě podrželi kdykoliv jsem to už chtěla vzdát a znovu mi pomohli zase začít. Děkuji mojí **mamince Míše** za vytrvalost při čtení a korekturách, **Haimovi** za zapůjčení nejlepšího místa na psaní a ramena na vybrečení, **Vojtovi** nejen za podporu během zahraničního pobytu v období pandemie, **Adélce** za rozptýlení a vyslechnutí, když mi bylo nejhůř, **Domče** za to, že mě občas vytáhla mezi lidi a sdílela se mnou strasti při společném psaní, **Pepovi** za neustále dodávání motivace a racionální nadhled, **Martinovi** a **Zdeňkovi** za konzultace o statistice, **Štěpánce** za rychlé a pečlivé čtení. Také děkuji všem kolegyním a kolegům za jejich trpělivost, podporu a pochopení, které projevovali, když jsem potřebovala psát nebo když jsem byla vyčerpaná. Díky patří i všem studujícím, kteří mi pomáhali s přepisy a samozřejmě všem začínajícím vyučujícím a případně i jejich kolegům a kolegyním, kteří mi věnovali svůj čas, bez nich by tato práce samozřejmě nikdy nevznikla.

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

ABSTRACT

This thesis focuses on novice teachers, their attitudes towards educational inclusion, and the impact of teacher self-efficacy. The theoretical part is divided into five main sections devoted to various aspects of a teacher's work, addressing the development and enhancement of their professional identity and teacher self-efficacy at the outset of their career. The last two chapters describe the concept of inclusion within the context of the Czech educational system and summarize the current research on teachers' attitudes towards inclusion. The empirical part presents a mixed-methods research study examining Czech novice teachers' attitudes towards and experiences with inclusion. The study also investigates factors potentially influencing the implementation of inclusion, including teacher self-efficacy, social environment, and perceived support. The research was conducted in three waves; however, due to attrition, only data collected during the first two waves were analyzed. In each stage, participants completed three types of questionnaires and participated in semi-structured interviews. The data were processed using statistical methods and thematic analysis as appropriate. This resulted in the development of a new model, proposing that teacher professional identity mediates the relationship between teacher self-efficacy and attitudes towards inclusion. Five professional identity categories were identified: Tradition-Oriented, Rebellious, Freethinking, Friendly, and Emotional. The concluding section discusses potential implications for educational policymakers, future teacher educators, and schools, suggesting how they might apply the findings in their respective areas.

KEYWORDS

novice teachers, teacher self-efficacy, teacher professional identity, educational inclusion, attitudes towards inclusion

Obsah

Úvod	9
Teoretická část	13
1. Učitelství	13
1.1. Kdo je učitel	13
1.2. Učitelská profese	15
1.3. Vysokoškolská příprava	17
1.4. Kompetence učitele.....	18
1.5. Subjektivní teorie učitele.....	20
1.6. Prestiž učitelské práce	22
1.7. Motivace k učitelství.....	23
1.8. Odchod z praxe učitele.....	25
2. Učitelská profesní identita	29
2.1. Identita a teorie sociální identity	29
2.2. Učitelská profesní identita.....	31
2.3. Komponenty učitelské profesní identity	33
2.4. Vývoj učitelské profesní identity	35
2.5. S čím souvisí učitelská profesní identita.....	37
2.6. Sebereflexe a supervize ve školství	38
2.7. Emoce v učitelské praxi	40
2.8. Tenze ve školství.....	42
2.9. Jak podpořit vývoj učitelské profesní identity.....	44
3. Self-efficacy a začínající učitelé	46
3.1. Teorie sociálního učení.....	46
3.2. Definice a zdroje self-efficacy.....	47
3.3. Konstrukty podobné self-efficacy.....	49
3.4. Co self-efficacy může ovlivnit	50
3.5. Self-efficacy – oblastně specifický konstrukt.....	51
3.6. Učitelská self-efficacy	52
3.7. Modely učitelské self-efficacy	54
3.8. Rozvoj self-efficacy:.....	56
3.9. Co podporuje učitelskou self-efficacy	58
3.10. Učitelská self-efficacy a žáci	59
3.11. Vliv self-efficacy na učitele	60
3.12. Self-efficacy, sociální prostředí a podpora	62
3.13. Kolektivní efficacy.....	63

3.14.	Učitelská self-efficacy v inkluzivní praxi	65
3.15.	Co ovlivňuje self-efficacy v inkluzivní praxi	66
3.16.	Vysokoškolské vzdělání, praxe a další profesní rozvoj	67
4.	Inkluze ve školství	70
4.1.	Inkluze ve společnosti.....	70
4.2.	Diferenciace a nerovnosti v českého školství	71
4.3.	Cíl českého školství	74
4.4.	Definice inkluze ve vzdělávání	75
4.5.	Speciální vzdělávací potřeby	77
4.6.	Sociální a psychická úroveň inkluze.....	79
4.7.	Historické, legislativní a další okolnosti.....	80
4.8.	Inkluzivní praxe v České republice:.....	82
4.9.	Inkluzivní škola:	84
5.	Postoj k inkluzi u vyučujících	87
5.1.	Postoj k inkluzi ve společnosti	87
5.2.	Postoj vyučujících	89
5.3.	Diferenciace učitelských postojů k inkluzi.....	91
5.4.	Co ovlivňuje postoj vyučujících k inkluzi.....	92
5.5.	Inkluze a vzdělávání vyučujících	94
5.6.	Učitelská self-efficacy, zkušenosti a postoj	96
5.7.	Všeobecná kritika vůči inkluzi.....	97
5.8.	Námítky vyučujících vůči inkluzi	100
5.9.	Budoucnost inkluze	102
	Výzkumná část	105
6.	Popis výzkumu	105
6.1.	Cíle a výzkumné otázky	105
6.2.	Design výzkumu	107
6.3.	Fáze výzkumu	108
6.4.	Operacionalizace proměnných a výzkumné nástroje	110
6.4.1.	Dotazník učitelské self-efficacy	110
6.4.2.	Dotazník k měření postojů k dětem se SVP.....	111
6.4.3.	Dotazník k měření kolektivní efficacy.....	114
6.4.4.	Rozhovor se začínajícími vyučujícími.....	115
6.5.	Hledání respondentů a etické ošetření	116
6.6.	Kvalitativní zpracování dat a jejich analýza	117
6.7.	Kvantitativní zpracování dat a jejich analýza:.....	118

6.8. Vzorek respondentů:.....	119
7. Medailonky vyučujících	122
8. Typologie profesních identit u vyučujících.....	134
8.1. Tradiční učitel	135
8.2. Učitel rebel	136
8.3. Učitel kamarád	137
8.4. Svobodomyšlný učitel.....	138
8.5. Emocionální učitel	139
9. Důležitá témata – zkušenosti začínajících vyučujících	141
9.1. Jak vyučující vnímá profesi učitele a školství celkově	141
9.2. Motivace vyučujícího k vykonávání povolání	143
9.3. Setrvání v profesi.....	144
9.4. Charakteristiky vyučujícího – jaký jsem učitel?	145
9.5. Jak vyučující přistupuje k dětem a co jim chce předat	147
9.6. Příprava a výuka – metody, motivace	149
9.7. Nejčastěji řešené problémy a náročné situace	151
9.8. Aktuální škola	154
9.9. Vztahy s kolegy a vnímání kolegů.....	155
10. Inkluze a postoj začínajících učitelů	159
10.1. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami	161
10.2. Vzdělání a připravenost na inkluzi.....	165
10.3. Podmínky pro inkluzi na aktuální škole	171
10.4. Podpora pro žáky i vyučující	173
10.5. Speciální školy z pohledu začínajících vyučujících	179
10.6. Problémy s inkluzí spojené	180
10.7. Proč k inkluzivnímu školství směřovat.....	184
11. Vztah mezi self-efficacy a postojem k inkluzi.....	186
12. Návrh nového modelu.....	190
Diskuze	193
Závěr	208
Seznam literatury.....	212

Úvod

První myšlenky spojené s tématem této dizertační práce se u mě začaly formovat pravděpodobně kolem školního roku 2016/2017. V této době jsem nastupovala do svého prvního zaměstnání jako školní psycholožka na základní škole. První, co si ze svých pracovních začátků pamatuji, je školení v přípravném týdnu věnované nové vyhlášce 27/2016 Sb.¹ Její číslo mám od té doby uložené v paměti zcela bezpečně.

Pamatuji si také zmatek a nejistotu u svých nových kolegů, kteří se právě dozvídali o možných formách podpůrných opatřeních, a hlavně o nových povinnostech, které je v souvislosti s vyhláškou čekají. Pro mě tehdy bylo školení pouze další skutečností, s níž se musím sblížit, aniž bych tušila, jak detailně se s vyhláškou nakonec budu muset v následujícím školním roce seznamovat a řešit její obsah.

Na této škole jsem nakonec strávila dva a půl roku, během kterých jsem měla možnost setkat se s několika začínajícími vyučujícími, kteří měli ve svých třídách inkludované žáky a žákyně. Všimla jsem si, že se vyučující lišili v tom, jak se s inkluzí vypořádávají, jak moc je pro ně zatěžující a jak se k ní celkově staví. Začalo mě zajímat, čím jsou tyto rozdíly způsobené, zda jsou mé vyzorované domněnky všeobecně platné nebo ovlivněné situačně a konkrétní školou. Z praxe jsem však vnímala, že začínající učitelé se na inkluzi rozhodně necítí připraveni a je pro ně mnohdy náročnější než pro jejich zkušené kolegy, kteří už jsou v práci více ukotveni.

Během dalšího pracovního směřování jsem ve školství stále částečně setrvala a měla možnost pozorovat vývoj inkluzivního vzdělávání z trochu jiné strany. Několik let jsem se věnovala terapeutické práci s dětmi a dospívajícími s poruchou autistického spektra (PAS). Díky této pozici jsem působila také jako externí poradce, navštěvovala jsem různé školy a řešila s vyučujícími, asistenty pedagoga ale i vedením škol, jak pomoci dětem s PAS začlenit se lépe do kolektivu nebo jak zvládat některé jejich chování náročné na péči, které se u nich může objevovat.

Vnímala jsem často se objevující bezradnost, frustraci ale i tendenci rezignovat na snahu začlenit tyto děti do běžného vzdělávacího proudu. Nebylo výjimkou, že jsem se setkávala s názorem, že někteří nadprůměrně inteligentní žáci s PAS by měli být zařazeni do speciálních škol, protože se nedokáží přizpůsobit nárokům v běžné škole a jsou příliš výrazným elementem, který narušuje výuku. Protože nebylo možné tyto žáky nikam jinam zařadit, speciální školy pro

¹ Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

ně neexistují. Proto v některých extrémních případech prostě končili ve školách pro žáky s poruchami chování.

Sama jsem začala pociťovat frustraci, vztek a bezmoc z toho, že problematika inkluze je natolik komplexní, že nemohu dát vyučujícím jednoduchou radu, jak postupovat, kterou po mně však často chtěli. 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 vzdělávání² (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 rozvoje.

Protože se už od svého bakalářského studia věnuji konceptu self-efficacy³ ve školství, zajímalo mě, zda může mít učitelská self-efficacy i vliv na úspěšnost inkluzivního vzdělávání. Po prozkoumání mnoha existujících výzkumů, jsem zjistila, že je pravděpodobné že je významně spojena s postojem vyučujících k inkluzi, na který však zároveň působí mnoho dalších faktorů. Protože Štech (2018) uvádí, že změna pedagogických přesvědčení a postojů je jednou z nejdůležitějších, ale zároveň největších výzev, jevílo se mi jako důležité zkusit více prozkoumat, jak je možné postoje vyučujících měnit a zda v tomto může být koncept self-efficacy užitečný nebo je nutné zaměřit pozornost jiným směrem.

Jelikož jsou začínající učitelé na začátku své profesní dráhy náchylnější na změny v postojích i self-efficacy, jevílo se mi jako užitečné zaměřit se právě na tuto specifickou skupinu. Také proto, že už rané zkušenosti vyučujících jsou považovány za extrémně důležité a rozhodující v tom, zda pedagog bude v učení pokračovat (Izadina, 2015). Proto je důležité abychom

² Aktuálně Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*)

³ Do češtiny je většinou překládán jako vnímaná osobní účinnost nebo zdatnost.

začínajícím učitelům věnovali dostatek pozornosti, a to i v oblasti inkluze, která pro ně může být další ze zátěží s nimiž se musejí v praxi vypořádat.

V teoretické části této práce tak postupuji nejprve od vymezení učitelské profese, kde se významně zaměřuji na problémy a dilemata, s nimiž se musejí (nejen) začínající vyučující potýkat, dále pokračuji učitelskou profesní identitou neboli jak vyučující vnímají sami sebe, svou roli a případně i svou profesi celkově. Součástí některých modelů učitelské profesní identity je i koncept self-efficacy, který je velmi podrobně popsán v následující kapitole, která se zaměřuje na způsoby, kterými je možné učitelskou self-efficacy podpořit a jak se vyvíjí na začátku pedagogické praxe.

Poslední dvě kapitoly jsou věnovány inkluzi a postojům k ní, protože se jedná o stěžejní téma této dizertace. Nejprve bylo nutné vymezit koncept inkluze 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.

Následuje provedený výzkum, který byl původně plánovaný jako longitudinální. Jeho průběh však významně zasáhla pandemie onemocnění COVID-19. První sběr dotazníků začal ještě bez problémů na podzim 2019. Nicméně hlavní a stěžejní etapa rozhovorů byla plánována právě na kritickou dobu jara 2020. Vliv pandemie na školství a životy všech byl nezpochybnitelný a domnívám se, že následky tohoto období řešíme i několik let po jeho skončení. Zákonitě se také musela tato doba promítnout do výsledků tohoto výzkumu.

Paradoxně se domnívám, že v rámci rozhovorů mohl být vliv lockdownu i pozitivní, protože vyučující většinou nikam nespěchali a na rozhovor měli více času než v běžném ruchu školního života. Bohužel v pozdějších fázích pandemie, kdy byla patrná únava a frustrace u většiny populace, bylo náročné provést poslední plánovanou fázi, v níž jsem chtěla získat data jak od začínajících vyučujících po dvou letech praxe, ale i od jejich kolegů a kolegyň. Vzhledem k nízké návratnosti však nebylo možné tuto fázi uspokojivě dokončit a longitudinální záměr tak nebyl naplněn.

I když se téma práce měnilo a upravovalo, musela jsem se vypořádat s novými podmínkami ve formě online rozhovorů skrze různé platformy a nemohla jsem postupovat podle původně naplánovaného záměru, i tak doufám že vám následující řádky přinesou nové nápady

k zamyšlení a alespoň částečně zprostředkují vnímání a obtíže s nimiž se musí začínající vyučující potýkat nejenom v souvislosti s inkluzí. Rozhodně se domnívám, že není možné přenášet veškerou zodpovědnost za inkluzi na pedagogy a proto doufám, že tato práce by mohla být inspirací i pro další důležité subjekty jako jsou političtí představitelé, vzdělavatelé budoucích učitelů, poradenští pracovníci, vedení škol a mnoho dalších, kteří hrají důležitou roli v inkluzivním procesu.

Teoretická část

1. Učitelství

1.1. Kdo je učitel

Jaké charakteristiky definují, **kdo je to učitel**? Tato otázka je velmi důležitá až zásadní, protože je úzce spojena s debatou o budoucnosti vzdělávání. Pokud se ptáme, kdo je to učitel, implikuje to totiž zároveň otázku, kdo je to dobrý učitel? Jaký by učitel měl být? Jaká je jeho role ve společnosti? (Tateo, 2012, s. 344)

Podobnými otázkami se zabývají výzkumníci a autoři už delší dobu. A nejenom oni. Jak uvádí Korthagen (2004), během **rozvoje profesní identity** si je kladou i sami vyučující. Snaží se odpovědět si na základní otázky, jako např. Kdo jsem? Jaký učitel chci být? Jaká je moje role jako učitele? Najít odpověď je však pro ně náročným úkolem, protože se v dnešní době proměňuje původní role učitele a tento vývoj je pak velkou výzvou pro hledání a upevňování učitelské profesní identity (Berger & Le Van, 2019).

Vyučující si uvědomují, že být učitelem znamená více než jen pomáhat žákům k tomu, aby zvládli látku v určitém předmětu. Ale existuje zmatek v tom, co všechno konkrétně by měl učitel vlastně dělat kromě výuky předepsaného kurikula (Dotger & Smith, 2009). Navíc **vnímání učitelské role** se může významně lišit v různých vzdělávacích systémech, v různých zemích nebo mezi různými skupinami lidí. Zatímco zákonodárci vidí jako podstatné rozvíjet u učitelů hlavně jejich oborové znalosti a didaktické dovednosti, protože hlavním cílem jsou akademicky úspěšní žáci, mnoho výzkumníků zdůrazňuje, že je potřeba zaměřit se také na osobní a morální charakteristiky učitele (Korthagen, 2004).

Například Kelchtermans (2009) se domnívá, že učitelství a učení má významně **morální funkci**, protože přispívá k formování budoucích generací a učitelé dělají neustále malá ale důležitá morální hodnocení. Tato morální dimenze pak odkazuje k další důležité otázce: Co je ve vzdělávacím smyslu v nejlepším zájmu dítěte a co by tedy měl učitel dělat? Jaká je však odpověď na tuto otázku, na tom neexistuje shoda.

Vašutová (2004) uvádí jaké **různé role** mohou vyučující zastávat:

- poskytovatel poznatků a zkušeností,
- poradce a podporovatel,
- projektant a tvůrce,
- diagnostik a klinik,

- reflektivní hodnotitel,
- třídní a školní manažér,
- socializační a kultivační pomocník.

Problémem role a identity učitele může být také to, že jeho poznatková základna je příliš **interdisciplinární**. Vyučující vědí často mnoho věcí z různých oblastí, ale vlastně nic pořádně do hloubky. Stejně tak se opírají o různé vědy jako je pedagogika, psychologie, sociologie, didaktika apod, které jim většinou neposkytují pevnou oporu, jejich poznatky jsou nejisté a někdy až kontroverzní. (Štech, 2010)

Vnímání učitele významně ovlivňují také různé **teorie vzdělání**, které se liší v tom, jaký je podle nich cíl vzdělání, role učitele, postavení žáka, jaké jsou interakce mezi jednotlivými subjekty, jaký je obsah předmětů anebo význam sociokulturního prostředí. Bertrand (1998, s. 13) vytvořil svou **klasifikaci teorií** vzdělání podle 4 kritérií:

- subjekt (žák);
- obsah (předměty, disciplíny);
- společnost (druzí lidé, svět, okolí, univerzum);
- pedagogická interakce mezi těmito třemi póly (učitel, média a technologie komunikace).

Na základě těchto kritérií pak uvádí, že existuje **7 hlavních proudů** (Bertrand, 1998, s. 16-19), které se objevují v současných teoriích vzdělávání:

- *Spiritualistické teorie* – řeší **duchovní rozměr** a smysl života jedince, případně vztah jedince a vesmíru celkově, důležité jsou zde duchovní hodnoty.
- *Personalistické teorie* – nebo také humanistické teorie se soustředí na **svobodu a individualitu** jedincem který je hlavním rozhodujícím prvkem v rámci svého vzdělávání, učitel by měl pouze usnadňovat učení a vést k seberealizaci.⁴
- *Kognitivně-psychologické teorie* – zaměřují se na rozvoj **kognitivních dovedností** jako řešení problémů nebo analytické schopnosti, cílem je zapojit žáka aktivně do výuky.
- *Socio-kognitivní teorie* – pro tyto teorie je důležité, že na učení jedince mají vliv i sociální a kulturní faktory a **sociální interakce** při učení.
- *Sociální teorie* – podle nich je hlavním posláním vzdělání připravit žáky na řešení kulturních, sociálních a enviromentálních problémů, vzdělání je nástrojem **přeměny společnosti**.

⁴ Představitelkou těchto teorií je například proud založený Marií Montessori nebo nedirektivní vzdělávání inspirované teoriemi Carla R. Rogerse.

- *Akademické teorie* – tyto teorie se soustředí na **předávání poznatků**, úkolem učitele je předávání a úkolem žáka je asimilace informací, důležité je zvyšování a udržení kvality, cílem je předat i hodnoty jako je disciplína, vytrvalost nebo úcta k tradici.
- *Technologické teorie* – tyto teorie se zaměřují na **efektivní předávání informací** pomocí vhodných technologií, využívají se multimediální obsahy, interaktivní nástroje nebo umělá inteligence.

1.2. Učitelská profese

Zásadní otázkou také je, zda je učitelství vůbec profesí jako takovou? A co vlastně profese znamená? Slova odvozená od profese jako je profesionalita, profesní nebo profesionalizace často v běžném jazyce využíváme bez toho, aniž bychom měli na mysli jedince, kteří vykonávají určitou profesi. Demirkasimoglu (2010) uvádí, že v dnešní době existují různé významy spojené s termínem *profesionalita*. Například v angličtině označení *professionally* může jednoduše znamenat, že určitá práce je vykonávána za peníze.

Jak se však liší profese od ostatních zaměstnání? Podle Štecha (1994) jsou **parametry profese** následující:

- K vykonávání profese je nutné absolvovat specializační vzdělávání, projít dlouhou a náročnou iniciací.
- Expertní dovednosti jsou předávány pouze mezi členy.
- Přijímání do profese má svá daná pravidla.
- V rámci profese existují vlastní etická pravidla a systém kontroly.
- Profesionálové by měli mít velkou autonomii při vykonávání své práce.
- Uvnitř profesní komunity panuje pocit vnitřní soudržnosti.
- Profesionálové ctí ideál služby.

Profesionalitou učitelů se v roce 2018 zabýval i TALIS (*Teaching and Learning International Survey – Mezinárodní šetření o vyučování a učení*), jehož cílem bylo také přispět do stále probíhající debaty o učitelství jako profesi a zvýšení profesionality učitelů. Podle tohoto šetření by se učitelství jako profese mělo opírat o 5 pilířů, ty se významně překrývají s parametry uvedenými u Štecha (1994):

- znalosti a dovednosti, kontinuální rozvoj před i během praxe,
- etické normy a pracovní směrnice,
- vzájemný dohled, kolegiální komunity a kolektivní identita učitelů,
- zodpovědnost a autonomie,

- vnímaná prestiž a hodnota učitelství.

Z výše uvedeného je zřejmé, že učitelství jako takové zatím profesí není, protože velmi často uvedené podmínky nesplňuje nebo je splňuje pouze částečně. I proto je učitelství v rámci sociologie označováno jako **polo-profese**. O to být profesí učitelství stále spíše usiluje (Štech, 2010). Důvodů proč učitelství nesplňuje podmínky profese je několik, Etzioni (1969 in Štech, 2010) například hovoří o tom, že učitelé působí v hierarchických a byrokratických organizacích, kde chybí profesní autorita. Vyučujícím tak často chybí dostatečná **autonomie**. Pearsonc & Moomaw (2005) argumentují, že je potřeba u vyučujících autonomii zvýšit, protože vyučující jsou v reálné praxi schopni dělat informovanější rozhodnutí, přičemž pravidla a nové vzdělávací politiky požadované „shora“ často zkrachují právě na tom, že je vyučující nepřijmou a nepodporují.

Autonomie nicméně neznamená izolaci, neznamená to, že by vyučující měl být zavřený sám ve třídě bez zpětné vazby. Autonomie by měla jít v ruku v ruce s **kolegialitou a spoluprací**. Jak uvádí šetření TALIS (2018), je nutný vzájemný dohled a práce v kolegiálních komunitách. To je však zatím stále něco, na co si vyučující v České republice postupně zvykají.

Důležitou a často řešenou otázkou jsou také **potřebné dovednosti a vědomosti**, vyučující často mají tendenci snižovat vnímanou důležitost teoretických znalostí, a naopak upřednostňovat znalosti praktické (viz. např. Caspersen, 2013). Navíc se liší v tom, co si myslí, že v praxi funguje. (Van der Scaaf, Krull & Okas, 2014). To vytváří zmatek a nejistotu, protože poté není jasné, co konkrétně by se vyučující měli naučit a kde by se to měli naučit. I přes to, že vyučující mají tendenci vnímat teoretické znalosti jako méně důležité, Štech (1994) uvádí, že teorie je neoddělitelnou složkou profesního vzdělání.

Etické normy a pravidla učitelské praxe až do nedávna chyběly, nicméně v roce 2022 MŠMT ve spolupráci s mnoha různými profesními organizacemi, asociacemi i významnými osobnostmi představilo tzv. **Etický kodex učitele** (Učitelský kodex, 2022)⁵, který obsahuje deset zásad, jak by měl vyučující vystupovat a jednat s žáky, rodiči a kolegy. Podle webových stránek bylo „záměrem vytvořit kodex, který odpovídá realitě 21. století, zohledňuje technologické změny i globální výzvy.“ Jedná se o snahu řešit důležité a zatím spíše opomíjené téma v učitelské praxi, která by spíše, než za řešení problému měla být brána jako začátek diskuze.

⁵ Dostupné na stránce: <https://ucitelskykodex.cz/> [citováno dne: 19.04.2023]

1.3. Vysokoškolská příprava

Jak je uvedeno výše, začínající učitelé většinou upřednostňují praktické znalosti. I proto nemají často příliš pozitivní vztah ke své vysokoškolské přípravě. Protože se domnívají, že je nepřipravila na reálnou praxi ve škole. Hanušová a kol. (2017) ve svém výzkumu českých začínajících učitelů zjistili, že jejich pohled na **pregraduální vzdělávání** je spíše **kritický**. Pokud vyučující něco oceňovali byla to oborová příprava a oborová didaktika. Častěji se ale objevovaly výhrady a nedostatky jako například chybějící praktická složka, málo praxe, nepřipravenost na komunikaci s rodiči, nevýukové povinnosti nebo na inkluzi.

Zároveň vyučující uvedli, že **význam** některých součástí své přípravy během studia nepochopili a uvědomili si ho **až v praxi**. To znamená, že je nutné věnovat více prostoru transformaci obsahu a propojování praxe a teorie (Hanušová a kol., 2017). Pro začínající učitele je v rámci jejich učitelské přípravy většinou důležitější praktická více než teoretická stránka, protože ji vnímají pro úspěch ve svém zaměstnání jako zásadní. Tento způsob vnímání se však během let působení v praxi může měnit, jakmile získají určité zkušenosti začínají vnímat jako důležitou i teoretickou část. (Ezer, Gilat & Sagee, 2010).

Pedagogická fakulta UK a Česká školní inspekce (Koucký a kol., 2023) spolupracovaly na velmi zajímavém výzkumu, který se věnoval vysokoškolské přípravě a kompetencím vyučujících. Z jeho výsledků je zřejmé, že vyučující **nejhůře hodnotí obsah svého vzdělávání**, poté připravenost na začátku kariéry a nejlépe své aktuální kompetence. Vyučující také uvedli, že byli schopni si osvojit velkou část kompetencí, které jim chyběli v přípravě a na začátku praxe.

Nejvíce byla ve vysokoškolské přípravě zastoupena obsahová stránka vyučovaného předmětu (pětina vyučujících to považuje za moc vysoké). Další více zastoupené oblasti byly didaktika obecně a u konkrétních předmětů, praxe a psychologie. Nejméně zastoupené jsou naopak oblasti využívání informačních technologií ve výuce (44 % nemělo vůbec) **výuka různě nadaných žáků** (45 % nemělo vůbec) a výuka v multikulturním či **vícejazyčném prostředí** (64,6 % nemělo vůbec). (Koucký a kol., 2023)

Hodnocení připravenosti na začátku praxe významně souviselo s obsahem vysokoškolské přípravy. Připravenost při nástupu do profese byla v průměru ze 34 % podmíněna odpověďmi na obsah učitelské přípravy. **Nejlépe** vyučující **hodnotili své aktuální kompetence**, třetina je hodnotila jako velmi dobré a polovina jako dobré. Začínající učitelé hodnotili své aktuální kompetence hůř než jejich zkušenější kolegové. (Koucký a kol., 2023)

V porovnání se zahraničními výsledky tato zjištění z velké části korespondují (např. nejvyšší připravenost je vnímána u obsahové stránky předmětů). Nicméně ve srovnání s ostatními zeměmi se čeští vyučující cítí významně méně připraveni na **práci se třídou**, a hlavně na výuku **různě nadaných žáků**. (Koucký a kol., 2023)

Také je důležité zdůraznit, že učitelskou přípravu není možné vnímat pouze jako přenos poznatků. Jak uvádí Štech (1998) stejně jako pro další vztahové profese i pro učitelství a jeho přípravu platí, že není možné ji redukovat na „inženýrskou aplikaci bezrozporných poznatků“. Nutnou součástí by tak měl být také rozvoj **sebereflexe**, to znamená analýza zkušeností, pocitů a postojů studentů učitelství. I proto že některé poznatky není možné přímo předat, protože součástí úspěšnosti v pedagogické práci jsou některé prvky, které jsou spíše intuitivní a pocitové, proto se špatně popisují, a ještě hůř předávají dál (Štech, 1998).

1.4. Kompetence učitele

Místo pouhého přenosu poznatků se v českém školství používá termín **rozvoj kompetencí**, který se začal objevovat už od kurikulární reformy a vytvoření RVP, které se soustředí na rozvoj tzv. klíčových kompetencí u žáků. Kompetence je podle RVP (Hučínová a kol., 2007, s. 7):

„Soubor vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“

Potřebné kompetence učitele se liší podle různých autorů, různých zemí a různých vzdělávacích kontextů. Suciú & Mata (2011) analyzovaly několik výzkumů a textů, které se věnovaly kompetencím vyučujících a na jejich základě došly k závěru, že je možné je rozdělit do dvou kategorií, první kategorie jsou **obecné pedagogické kompetence**, ty jsou zahrnuté ve většině uváděných textů a dále se dělí na:

- **metodologické** – využívání vhodných teorií a konceptů, vytváření vzdělávacích materiálů, vhodná příprava a organizace vzdělávání, využívání vhodných metod apod.
- **hodnotící** – využití vhodných forem hodnocení výkonů a hodnocení vzdělávacího procesu apod.

Druhou kategorií kompetencí pak označují jako **speciální schopnosti**, které se však mezi jednotlivými autory liší v tom, zda je zahrnují a jak, objevují se například následující:

- psychologicko-pedagogické kompetence,
- psycho – sociální kompetence,

- komunikační kompetence,
- vztahové kompetence,
- manažérské a organizační kompetence,
- profesně-vědecké kompetence,
- speciálně-pedagogické kompetence,
- institucionální kompetence.

Oficiální **kompetenční profil učitele** v České republice zatím chybí, jeho vytvoření je nicméně uvedeno ve Strategii 2030+ (MŠMT, 2020). Je však patrná snaha o jeho vytvoření už delší dobu, protože o něco podobného už se pokoušel tzv. **Rámcem profesních kvalit učitele**⁶, jeho cílem bylo popsat kvality dobrého učitele a podpora při jeho profesním rozvoji. Dalším z důležitých cílů byla také podpora profesionalizace učitelské profese. Kvality v něm uvedené by však měly být ne předpokladem pro výkon profese, ale metou, k níž by měli vyučující postupně směřovat.

V rámci tohoto rámce se uvádí, že důležitými předpoklady pro výkon učitelství je především **etické jednání učitele** (nediskriminuje, dodržuje platné právní normy, jedná demokraticky se žáky, řeší i etická témata v rámci kurikula apod.) a **profesní znalosti** (pedagogické, oborové, didaktické, pedagogicko-psychologické a sebezkušenostní).

Dále rámcem profesních kvalit učitele uvádí **osm oblastí**, v nichž se projevují profesní kompetence vyučujícího a jak by se v nich měl vyučující ideálně chovat. Tyto oblasti zahrnují: plánování výuky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení práce žáků, reflexe výuky, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností, profesní rozvoj učitele.

Důležitým krokem bylo vydání tzv. **Kompetenčního rámce absolventa učitelství**⁷, v něm MŠMT (2023, s. 5) uvádí, že:

„Tento rámcem představuje společnou zastřešující vizi pro kvalitu přípravy učitelů v ČR. Doposud tato společná vize chyběla. Na národní úrovni neexistoval jasný popis kompetencí, jimiž by měl být vybaven absolvent studijního programu vedoucího ke kvalifikaci učitele.“

Tento zatím nedokončený výčet kompetencí uvádí následující vizi, jaký by měl absolvent učitelství být a co by měl umět (MŠMT, 2023, str. 13):

- Do hloubky **rozumí vyučovanému oboru**, umí se v něm dále rozvíjet.

⁶ Vznikl v roce 2012 pod NÚV – Národní ústav pro vzdělávání společně s nástrojem *Profesní portfolio učitele* v rámci národního projektu MŠMT *Cesta ke kvalitě*.

⁷ V době dokončování této práce (březen/duben 2023) se jednalo o nefinalizovaný text určený k připomínkování.

- Dokáže poznávat žáky a jejich vzdělávací potřeby a nastavovat s ohledem na ně cíle výuky.
- Dokáže vést výuku tak, aby umožňovala každému žákovi **maximálně rozvíjet jeho klíčové kompetence** a gramotnosti.
- Dokáže podporovat u žáků **motivaci** k učení a reagovat na jejich potřeby.
- Dokáže vytvářet **bezpečné prostředí** pro učení a vést žáky k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.
- Hodnotit formativně, to zejména znamená poskytovat a přijímat zpětnou vazbu na základě kritérií a vést k tomu také žáky.
- **Spolupracovat s kolegy** na výuce a podpoře konkrétních žáků a komunikovat s rodiči v zájmu žáků.
- **Reflektovat** svou výuku na základě důkazů o učení žáků.
- S oporou o reflexi výuky utvářet své sebepojetí v roli učitele a řídit svůj další **profesní rozvoj**.

Kompetenční rámec je celkově tvořen 14 kompetencemi, které jsou rozděleny do **6 oblastí**: plánování, vedení a reflexe výuky, prostředí pro učení, zpětná vazba a hodnocení, profesní spolupráce a sebepojetí a profesní rozvoj učitele.

1.5. Subjektivní teorie učitele

Kromě kompetencí učitele hraje důležitou roli také tzv. **subjektivní teorie učitele** (*Teacher's subjective educational theory*) ta podle Janssense & Kelchtermanse (1997, s. 3) představuje:

„Učitelovo know-how, ale častou se jedná o něco, co je spíše implicitní nebo ne zcela vědomé, proto se také někdy nazývají implicitní teorie. Skrze sebereflexi, se však mohou tyto vědomosti stát explicitními. Příkladem subjektivní teorie učitele na prvním stupni je: děti na prvním stupni nejsou schopné a zralé pracovat v malých skupinách.“

Koubek (2021) uvádí několik možností, jak jsou subjektivní teorie učitele pojímány a výše uvedenou definici rozšiřuje o to, že subjektivní teorie učitele je **stabilní kognitivní obsah**, který se však může měnit s tím, jak učitel získává zkušenosti. Tyto obsahy jsou spíše implicitní, ale mohou být částečně uvědomované. Zároveň jsou pro vyučujícího velmi důležité, protože se osvědčily a důvěřuje jim. Jsou základem myšlení a jednání.

Subjektivní teorie je **specifické vybavení učitele**, kterým se liší od ostatních laiků. Jsou pro vyučujícího mentální oporou, dávají mu jistotu, vysvětlují obsah a smysl jeho práce, popisují, jak jejich práce funguje a jak ji mohou hodnotit. Jsou nástrojem sebe-interpretace a liší se od názorů na vzdělávání, které mají do určité míry všichni, protože chodili do školy (Koubek, 2021).

Subjektivní teorie mohou být důležité například při vysvětlení **rozporu** mezi tím, o čem vyučující mluví a jak se reálně chovají při výuce. K tomu, aby se subjektivní teorie stala hybnou silou, která řídí jednání učitele ve výuce jsou potřeba velmi příznivé podmínky, jako je schopnost učitele dobře zvládat zátěž. Proto je důležité věnovat se **učitelské self-efficacy**⁸, která vyučujícího aktivizuje, pomáhá mu lépe zvládat stres a tím pádem může i podpořit změny ve výuce (Koubek & Janík, 2015).

Jak může fungovat subjektivní teorie v praxi popisuje Janík (2005), který se ve svém článku zaměřil na subjektivní teorii učitele a pedagogické **dilema transmise vs. konstrukce**. Tedy zda je výuka spíše o předávání informací nebo o aktivním vytváření a zapojení žáků. Kde zjistil, že vyučující v tomto dilematu mají spíše tendenci hlásit se ke kompromisu. Zajímavé je, že v jejich subjektivní teorii mohou vedle sebe být dva konstrukty, které akademická obec vnímá jako protikladné nebo jako v rozporu. Praktikující vyučující to však nemusí chápat jako negativní nebo vylučující se, ale jako něco, co může využít různě v různých situacích.

Subjektivní teorie učitele mohou být důležitý faktorem při **změnách a reformách ve vzdělávání**, protože se jedná o skryté mentální konstrukty, které mohou být překážkou pro změny. Subjektivní teorie jsou také podstatné pro změny ve výuce na vysokých školách a nutnost větší reflexe. Především hluboké kritické reflexe, která zasahuje hlouběji k hodnotám, subjektivní teorii a dalším dimenzím učitelství. Tak aby změny v jednání vyučujícího byly hluboké a uvědomělé nejenom viditelné (Koubek, 2021).

Důležité je tedy vědět, jak se subjektivní teorie **proměňují a vyvíjejí**. Seebauerová (2007) se zaměřila na jejich vývoj v průběhu studia učitelství a zjistila, že dochází k mnoha zásadním změnám. Během studia mění vnímání role učitele, zároveň se se propojuje vnímání výuky s vlastní rolí učitele a narůstá význam managementu třídy, současně s tím roste jejich self-efficacy v této oblasti. Také dochází k přesunu od podpory čistě kognitivního k sociálnímu učení u žáků.

Subjektivní teorie **expertních učitelů** by mohly být využity k „zachování moudrosti praxe pro rozvoj učitelské profese“. Hlavně proto že jsou pro učitele přístupnější jazykem praxe. Což zatím není v rámci výzkumů dostatečně podpořeno, ale jeví se to jako potenciálně užitečné pro pedagogický a psychologický výzkum v ČR. Je však důležité se věnovat subjektivní teorii i proto, že s tím, jak se zvyšuje zátěž učitelské praxe, je nutné věnovat se **kognitivním základům jednání** učitelů. Pokud jim nebudeme rozumět my ani vyučující, je možné že budou zůstávat

⁸ Této oblasti se věnuje kapitola 3. Self-efficacy a začínající učitelé

v nefunkčních a obranných reakcích, ve výuce zaměřené na osvojování učiva, místo toho, aby aktivně promýšleli výuku a rozvoj kognitivních schopností žáků. (Koubek & Janík, 2015)

1.6. Prestiž učitelské práce

Je učitelství něčím specifické v porovnání s jinými zaměstnáními? Podle Vašutové (2004) je to **unikátní služba pro společnost**, protože vyučující mají jedinečnou možnost připravovat a ovlivňovat budoucí generace. Zároveň mají různé skupiny klientů, z nichž každý na ně klade odlišné požadavky. Tyto a další povinnosti vedou k tomu, že učitelské povolání je vysoce **neuropsychicky náročné**. Od učitele se očekává, že dá do své práce maximální nasazení a stále bude mít odpovědnost za výchovu, ale i bezpečí žáků (Havlík, 1998).

Zároveň je učitelská profese velmi **komplexní** a učitel musí vykonávat mnoho různých činností: plánování výuky, vyučování, hodnotící činnosti, konzultační činnosti, koncepční činnosti (projekty a úkoly ve škole), administrativa, operativní činnosti (organizační práce jako dozory nebo školy v přírodě), styk s veřejností a spolupráce s organizacemi, profesní rozvoj a další specifické činnosti (Vašutová, 2004).

Paradoxně však společnost tuto vysokou náročnost učitelské profese ne vždy reflektuje, což se domnívají i začínající učitelé ve výzkumu Hanušové a kol. (2017). Stejně tak podle nich není přiměřená výše platu náročnosti daného povolání a učitelské povolání je **vnímáno méně prestižně**, než by mělo. To může mít různé důvody, jedním z nich může být i vysoká feminizace v rámci učitelství. Jak uvádí ve své studii Smetáčková (2016), povolání, kde převažují ženy, jsou často vnímána jako málo prestižní, objevuje se tendence práci žen podceňovat.

Zároveň učitelé jsou **méně vzácní**, protože jich je poměrně hodně a také je často snadnější dostat se na učitelský obor na vysoké škole. Vyučující jsou pak vystaveni neustálé **sociální kontrole** a například rodiče se domnívají, že jejich práci rozumí, protože mají se školou osobní zkušenost. Na rozdíl třeba od lékařů jim také chybí plnohodnotná profesní organizace (Havlík, 1998).

Je však potřeba zmínit určitý rozpor, zatímco sami vyučující se domnívají, že jejich povolání není vnímáno jako prestižní, ve výzkumech veřejného mínění se učitelství pravidelně objevuje na **vysokých příčkách**. Například tisková zpráva *Centra pro výzkum veřejného mínění* (CVVM) z roku 2019 uvádí, že povolání „učitel na základní škole“ se umístilo na pátém místě nejprestižnějších povolání a od roku 2004 se stabilně drží na 4.-5. místě. Za povšimnutí však

stojí, že právě mezi věkovou kategorií mladých dospělých (18-24 let) jsou učitelé hodnoceni negativněji a kritičtěji než mezi ostatními skupinami.

Otázkou tedy je, jak je možné **prestiž** učitelského povolání (objektivní nebo subjektivně vnímanou) **zvýšit**? Podle učitelů ve výzkumu Havlíka (1998), který proběhl už v 90. letech k tomu mohou učitelé přispět sami, a to zvýšením své profesionality a změnami v chování, vhodnou komunikací s rodiči nebo pokud ředitelé budou zaměstnávat jen řádně vysokoškolsky vzdělané pedagogy.

Na druhou stranu výkon učitele je významně ovlivněn také jeho pracovními podmínkami, které jsou mimo jeho kontrolu. V tomto ohledu vystupuje nutnost vhodných **politických změn**, které se zaměří na odpovídající platové ohodnocení, změny v podmínkách a organizaci práce, např. zvýšit pravomoc škol, snížit administrativní zátěž a další úkoly pro učitele (Havlík, 1998). Důležité také je, jak bude učitelské povolání představováno v masmédiích a v dnešní době i na sociálních sítích.

Důležitou roli tak hrají vznikající **učitelské profesní organizace** jako je například *Učitelská platforma*, *Učitel naživo* nebo *Otevřeno*, které často mají své skupiny a stránky na sociálních sítích, kde ovlivňují jak všeobecné mínění, tak i názory budoucích a začínajících učitelů. Zmínit je možné i pokus o tzv. *Pedagogickou komoru*, která je však pouze spolkem s matoucím označením.⁹

1.7. Motivace k učitelství

Výše zmíněné obtíže v rámci učitelské profese nás mohou vést k otázce, co může někoho přimět, aby se stal učitelem? Neboli jaká je jeho motivace ke studiu a k učitelské praxi? Jedná se o zásadní otázky, protože jak upozorňuje Juklová (2013), mladí lidé, kteří mají svou **motivaci ujasněnou**, mají zodpovědnější přístup ke studiu a když nastoupí do práce mají vyšší toleranci vůči počátečním obtížím a nespokojenosti, která zákonitě musí někdy přijít.

Pokud si začínající učitelé svou motivaci v průběhu studia neukotví, odchází pak do praxe bez vize do budoucnosti, mají sníženou ochotu rozvíjet svou identitu a přijmout závazek k učitelskému povolání. Zároveň jsou zvýšeně citliví na své neúspěchy, objevuje se u nich větší frustrace a také se mnohem méně pouštějí do navázání vztahů se svými žáky. Mnohem **častěji** pak **z profese odchází** (Juklová, 2013).

⁹ Pedagogická Komora (n.d., citováno 5. 3. 2023)

V rámci výzkumu, který probíhal v pěti zemích (Austrálie, Velká Británie, Izrael, Norsko a Finsko) dospěli autoři k závěru, že **častými důvody** pro volbu učitelského povolání je altruismus (hlavně na 1. stupni), touha ukázat dětem proč, je určitý předmět zajímavý (u starších dětí), a touha změnit něco ve společnosti (Smith a kol., 2019).

Vývoj motivace pro studium a následně práci učitele můžeme **v českém prostředí** sledovat retrospektivně, protože se jí věnovalo několik předešlých výzkumů. Jedním ze starších byl výzkum Havlíka (1998), který proběhl v 90. letech. V něm vyučující jako motivaci, proč učit uváděli především: altruismus (potřeba pomáhat druhým lidem), společenská prospěšnost práce učitele, znaky spojené s výkonem povolání (rozhled, znalosti v oboru...), zájem o konkrétní obor nebo pedagogickou práci obecně, zlepšení životní perspektivy a možnost vést druhé. Pozdější výzkum, který popisuje Vašutová (2004), také jako možnou motivaci zjistil možnost vést a ovlivňovat druhé a jejich hodnoty, zároveň se zde však objevila i rodinná tradice nebo zájem o práci s dětmi.

Později pak Junková (2013) identifikovala **tři typy hodnotové orientace**¹⁰: na žáky (láska k dětem), na studovaný obor, na titul a zkušenosti (vzdělání jako kapitál). Podle toho pak také rozlišuje tři typy motivace pro práci učitele:

- *empatický vychovatel* – má nejdelší vztah k oboru, jeho cílem je pomoci a podpořit žáky,
- *oborový specialista* – cílem je porozumět danému oboru, učitel jako odborník, být ten kdo něco umí,
- *sběratel zkušeností* – má nejméně ujasněný vztah k profesi a má o ní nejkratší zájem, jeho cílem je získat vzdělání a titul.

Stejně tak Hanušová a kol. (2017) identifikovali tři velmi **podobné typy hodnotové orientace**:

- orientace na žáky (láska k dětem),
- orientace na studovaný obor (láska k předmětu),
- orientace na titul a zkušenosti (vzdělání jako kapitál).

Vítečková (2018) uvádí, že **touha pracovat s dětmi** byla v jejím výzkumu nejčastějším důvodem (58,9 % respondentů), dále byla motivace jiným výborným pedagogem (24,7 %) a jen 5,8 % respondentů odpovědělo, že nechtěli být učitelem.

¹⁰ Hodnotová orientace (především osobní hodnoty) přímo ovlivňuje motivaci, jedná se o všeobecné přesvědčení, proč by jedinec měl jednat určitým způsobem a jak by měl jednat. Například jedinec, pro kterého je hodnotou upřímnost bude motivován k jinému chování, než pro kterého je hodnotou zisk a výsledek. (Parks & Guay, 2009)

Důležité je tedy uvést, že motivace pro práci ve školství nemusí být vždy jen pozitivní, v 90. letech stále přetrvávala určitá tendence, že učitelství je až „**druhá volba**“ nebo „prodloužení mládí“ (Havlík, 1998). Na to ve svém výzkumu navázala Vítečková (2018), která zjišťovala, zda si začínající učitelé vybrali učitelství cíleně. V 90,0 % případů vyučující odpovídali, že si obor vybrali cíleně (ano a spíše ano), můžeme zde tedy uvažovat o spíše motivovaných učitelích. Přibližně 10 % se pro učitelství cíleně nerozhodlo.

Scio ve spolupráci se spolkem Výluka (nyní Začni učit!) nicméně v roce 2016 zjistilo, že skoro 20 % **středoškolských studentů**, které by bavilo učit se na pedagogickou fakultu ani nehlásí, především kvůli platu, ale odrazuje je i vysoká náročnost práce a malá možnost seberealizace. Více než polovina těch, kteří podávají přihlášku na některou pedagogickou fakultu, vůbec učit nechtějí. Třetina přihlášených nechce učit nikdy a 26 % by bavilo učit, ale nechtějí se tím živit. Rozdíly v porovnání s Vítečkovou jsou dány tím, že v jejím výzkumu už byli zařazeni začínající učitelé, je tedy zřejmé, že obrovské procento studujících z pedagogických fakult pravděpodobně **do praxe nikdy nenastoupí** a ani to nemají v plánu. (Pudlák & Feyglová, 2016)

Profesní orientace a motivace se odvíjí od **individuálních zkušeností jedince** a jeho potřeb. Motivy, kvůli kterým si volí profesi učitele, jsou často uloženy hluboko v jeho osobnosti a mají souvislost s ranými zkušenostmi. Například se ukázalo, že vyučující, kteří mají nejdelší motivaci stát se učitelem (tzn. už od raných let), se častěji hlásí k hodnotám pomoci, podpory a bezpečných vztahů (Hanušová a kol. 2017; Junková, 2013).

Znát motivaci a profesní hodnotové orientace vyučujícího nebo budoucího učitele je důležité, protože nám to může pochopit jeho přístup ke studiu i chování a angažovanost v práci nebo postoj k zátěži (Junková, 2013). U jedinců, kteří si nejsou svou motivací jistí, dochází často k tomu, že si musejí projít několik prvních pár chaotických měsíců ve třídě, aby si skutečně ujasnili, zda chtějí být učiteli, nebo ze školství odejít (Smith a kol., 2019).

1.8. Odchod z praxe učitele

Odchod z učitelství (neboli drop-out) je reálným problémem, se kterým se musí školství vyrovnávat, stejně jako s tím, že poměrně důležité množství studentů učitelství ani nenastoupí do praxe. Pišová & Hanušová (2016) vytvořily přehledovou studii, v níž se drop-outu věnovaly. Zde uvádějí, že drop-out v učitelství je **komplexním interdisciplinárním problémem**. Není pouze záležitostí učitelství a vzdělávací politiky, ale spadá i do psychologie, personalistiky a řízení lidských zdrojů a sociologie. Z jejich analýzy vyplývá, že právě začínající učitelé jsou nejvíce ohroženou skupinou, co se týká odchodu ze školství.

Míra drop-outu začínajících učitelů je v českém prostředí důležitá, protože jak uvádí tisková zpráva *Národního institutu pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik* (zkratka SYRI, Hlad'o, 2022), ve statistikách jsou patrné stále klesající počty učitelů. Částečně je to dáno i tím, že nedochází **přírozené generační obměně** a například více než 50 % středoškolských učitelů je starších padesáti let. Nicméně částečně pozitivní zprávou je, že začínající vyučující, často chtějí v profesi zůstat (alespoň tři čtvrtiny z nich) nejméně následujících pět let (Šalamounová & Sedláček, 2022).

Tento problém se pokouší zvrátit například **nárůst učitelských platů**. Výše učitelského platu je podle začínajících učitelů nepřiměřená náročnosti tohoto povolání (Hanušová a kol., 2017). Aktuálně se také projednává **novela zákona o pedagogických pracovnících**, která má upravit za jakých podmínek může škola zaměstnat tzv. nekvalifikovaného učitele a reaguje tak na nedostatek učitelů.¹¹

MŠMT také zpracovalo *Mimořádné šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ* (Maršalíková & Jelen, 2019), z něhož vyplynulo, že v roce 2019 byl průměrný věk učitelů 47,2 roku. Pouze 8,5 % učitelů bylo mladších 30 let. To znamená že všeobecně působí ve školství **spíše starší učitelé**. K podobným závěrům došla i Výroční zpráva ČŠI za rok 2021/2022 (ČŠI, 2022, s. 70), která také uvádí, že:

„Přetrvávající průměrný věk učitelů je i nadále vysoký. Tento negativní trend se stále nedaří zvrátit a je významným rizikem. Důvodem zvyšujícího se průměrného věku učitelů je nízký zájem uchazečů o povolání učitele. Mladí učitelé ve školách chybí. Skoro polovina učitelů má pedagogickou praxi vyšší, než 20 let.“

Z dat MŠMT také vyplývá že **začínající učitelé** tvoří asi 3,7 % učitelů, ovšem pouze v případě 2,2 % se jedná o čerstvé absolventy učitelských oborů, zbytek jsou učitelé, kteří např. mají VŠ vzdělání v neučitelském oboru nebo absolvovali dříve a teprve teď nastoupili do školství (Maršalíková & Jelen, 2019).

Z dat ČŠI (2022) je zřejmé, že spíše dochází ke **snižování kvalifikace učitelů**, v roce 2019/2020 učilo 92,1 % splňujících kvalifikační požadavky, v roce 2021/2022 to bylo 90,9 %. Důležitá je i **aprobace** na konkrétní předměty, ČŠI uvádí, že v roce 2021/2022 měly vysokou míru neaprobované výuky především informační a komunikační technologie (57 % škol) a cizí jazyky (56,3 % škol).

¹¹ Tato novela vyvolává mnoho debat a obav, které se týkají především toho, že není vhodné plošné řešení, dojde k dalšímu snížení učitelské prestiže a místo ke zvýšení profesionalizace povede novela naopak k opaku, podrobnou zprávu k této problematice zpracoval Eduin (Zeman, 2023).

Na druhou stranu se však také ukázalo, že například u vyučujících na druhém stupni ZŠ přišlo do profese 7,9 % vyučujících a odešlo 6,5 % vyučujících. Teoreticky by tedy situace nemusela být tak špatná a díky měnícím se podmínkám mohou být vyučující motivováni do školství nastoupit nebo se do něj dokonce **vrátit**. Otázkou však je, zda je tento **přírůstek** dostatečný a udržitelný, aby se vyrovnal věkový průměr učitelské profese a zaplnila všechny potřebné pracovní úvazky. V roce 2019 školy uvedly, že potřebují zajistit zhruba dalších 11,8 tis. Úvazků pro učitele, ale 66,4 % z nich uvedlo, že sehnat vhodného učitele je pro ně významný nebo až kritický problém. (Maršalíková & Jelen, 2019; ČŠI, 2022)

Statistické údaje k **aktuální míře drop-outu** začínajících učitelů v České republice bohužel zatím stále nemáme (nevyplývá to ani z dat MŠMT nebo ČŠI). Určitou představu můžeme získat pouze z dřívějších výzkumů. Například v Šimoníkově výzkumu (1995) uvažovalo o změně učitelského povolání 23,4 % začínajících učitelů (12,8 % uvažovalo o změně i přes to, že je práce bavila). Stejně tak Havlík (1998) zjistil, že po absolvování nastoupilo do školství 76 % absolventů a 66 % respondentů chtělo pracovat ve školství i výhledově.

Pozitivní zprávou je, že míra drop-outu **se možná snižuje**, protože ve výzkumu Hanušové a kol. (2017) chtělo ze školství odejít jen 8,7 – 9,5 %, o změně školy pak uvažovalo 17,1 – 19,1 %. Na druhou stranu se však ale jedná o dotazníková šetření, jichž se například vyučující, kteří už jsou rozhodnutí odejít nemusejí chtít účastnit a nemůžeme z nich tedy skutečnou míru drop-outu zjistit zcela spolehlivě.

Co je důvodem učitelského odchodu ze školství nebo alespoň úvah o změně povolání? Důvodů, které se v existujících výzkumech objevují je poměrně hodně. Píšová & Hanušová (2016, s. 397-398), analyzovaly celkem 25 zahraničních studií a dělí možné důvody do 3 rovin:

- 1) **Interaktivní rovina:** špatné vztahy se žáky, kázeňské problémy, nízká motivace žáků, zvyšující se diverzita žáků.
- 2) **Rovina školy:** škola se sociálně a ekonomicky znevýhodněnými žáky, špatné vybavení školy, velká pracovní zátěž, kultura školy, autoritativní nebo naopak slabé vedení školy, absence kolegiálních vztahů a spolupráce, odlišná hodnotová orientace, vnímaný nedostatek podpory nebo málo příležitostí k profesnímu rozvoji.
- 3) **Rovina kulturní (širší okolí školy):** nedostatek spolupráce a podpory ze strany rodičů, klesající společenská hodnota vzdělání, nízká prestiž učitelské profese, finanční ohodnocení, nárůst nároků na učitele, vzdělávací politika a tlak na výkon, neustálé změny a reformy.

Tyto důvody v podstatě korespondují i s tím, co se objevuje v **českém prostředí**:

- pocit společenského nedocenění, nízká prestiž (Havlík, 1998);
- finanční důvody (Havlík, 1998);
- povaha práce, neuropsychická a časová náročnost, permanentní stres, nízká psychická odolnost (Havlík, 1998);
- vnímaná zkomplikovanost systému (Havlík, 1998);
- nedostatek sebedůvěry, nejistota a nestabilita ve třídě, obtíže vyrovnat se s neúspěchem (Hanušová a kol., 2017).

Hanušová a kol. (2017) zároveň mluví o tom, že se důležitost jednotlivých faktorů v čase proměňuje. Zatímco dříve se zaměřovaly příčiny drop-outu hlavně na obtíže se žáky nebo finanční podhodnocení, dnes je pozornost věnována hlavně **kontextu školy a školství** (spolupráce, vedení, podpora, vzdělávací politika). Důležité však je, že uvedené faktory se často prolínají a není možné je úplně oddělit. Vždy také zahrnují **individuální rovinu učitele**, jako jsou osobnostní charakteristiky, motivace, sebepojetí, copingové strategie, odolnost vůči stresu, self-efficacy, well-being a další.

2. Učitelská profesní identita

2.1. Identita a teorie sociální identity

Co je učitelská profesní identita, proč je důležitá a jak se vyvíjí? Hned na začátku je potřeba zaměřit se na definici identity samotné, protože, jak uvádí Juklová (2013), identita je často zaměňována a významově splývá s dalšími koncepty. Identita je zároveň velmi důležitým aspektem **psychosociálního fungování**. Zahrnuje to, jak se jedinec vnímá a díky ní je schopen předvídat různé psychosociální a vztahové změny, rozhodovat se a integrovat své zkušenosti (Côté & Levine, 2002 in Schwartz a kol., 2008).

Báčová (1994) uvádí, že v rámci psychologie k ní jednotlivé směry a teorie přistupují různě,¹² nicméně je možné definovat identitu jako (Báčová, 2008, s. 110):

„Subjektivní prožívání (uvědomované i neuvědomované) toho, čím jedinec je (vlastní autenticita, jedinečnost a konzistentnost v čase a prostoru) a to jako individualita ale i člen lidského společenství. Identitu osoby tedy tvoří ty podstatné vlastnosti, které pokud se změní, osoba přestane být sebou samým, stejnou jako byla dříve.“

Ve své přehledové studii (Báčová, 1996, str. 322-324) pak shrnuje, že je možné vnímat identitu v rámci tří rovin:

1. **Intrapersonální rovina** – ta zahrnuje hluboký pocit totožnosti, prožívání vlastní kontinuity neboli že „jsem stále stejný, bez ohledu na to, jak plyne čas, mění se společnost a mění se moje společenské role“ (s. 322).
2. **Interpersonální rovina** – ta obsahuje, jak se jedinec definuje především v rámci svých rolí a pozic neboli kdo jsem ve vztahu k druhým? Zahrnuje také například přijetí role, vyrovnání se s novou rolí nebo využívání role k sebe prezentaci.
3. **Sociální rámec sebe-vymezení** – jak jedinec prožívá svou příslušnost k menším a větším skupinám neboli tzv. kolektivní identita. Zahrnuje, jak jedinec emočně hodnotí význam a důležitost společenství a prožívá hodnotu své skupiny.

Tradičně autoři dělí identitu hlavně na **sociální** a **osobní**. Báčová však uvádí, že i když jsou tyto oblasti vnímány a zkoumány často odděleně, je důležité si uvědomovat jejich vzájemné propojení, což ilustruje výše tím, že identita zahrnuje všechny roviny.

Sociální identita dle Tajfela (1978 in Vignoles, 2018) vzniká tím, že si jedinec uvědomuje svou příslušnost k určité sociální skupině, společně s tím, jakou hodnotu a emoční důležitost to pro něj představuje. V rámci **teorie sociální identity** (tu představili Tajfel a Turner) je důležité, že

¹² Např. Ericsonova teorie formování ego-identity, sociální identita v sociální psychologii dle Tajfela a další

se jedinci snaží udržet si tzv. pozitivní sociální identitu (vysoké skupinové sebehodnocení) a snaží se o to, aby skupina měla lepší postavení ve společnosti. Pokud se to z nějakého důvodu nedaří mohou se rozhodnout skupinu opustit anebo se od ní distancovat (Báčová, 2008).

V rámci udržení pozitivní sociální identity se objevuje **tendence hodnotit lépe členy své skupiny** (*in-group favoritism*), v souvislosti s tím také mohou vznikat a udržovat se předsudky a diskriminace vůči členům jiných skupin (*out-group*). V rámci sociální identity není jen důležitá formální příslušnost, ale je důležité také to, jak se jedinec sám v rámci společenství sebekategorizuje (Báčová, 2008).

Sebe-kategorizační teorie navazuje a rozvíjí teorii sociální identity, rozšiřuje zaměření z mezi-skupinových vztahů na procesy uvnitř skupiny samotné. Sebe-kategorizační proces subjektivně minimalizuje rozdíly uvnitř určité kategorie a maximalizuje rozdíly mimo kategorii, čímž vzniká stereotypní vnímání my vs. oni (Abrams & Hogg, 1990). Součástí sebe-kategorizační teorie je i tzv. **depersonalizace**, která vyjadřuje, že jedinci vnímají své sociální skupiny jako prototypy, a to vede k tendenci vnímat poté sebe a další členy skupiny méně jako individuality a více jako příklady skupinových prototypů (Hornsey, 2008).

Skupinová identita neříká pouze to, co znamená být členem určité skupiny, ale také předepisuje, jaké postoje, emoce a chování jsou vhodné v určitém kontextu (Hornsey, 2008). Sociální sebe-kategorizace souvisí s konceptem **konformity**, u jedinců se očekává, že budou souhlasit se členy své skupiny a skrze sebe-kategorizaci se přizpůsobí normám skupiny (Abrams & Hogg, 1990). V rámci sociální identifikace může také docházet ke změnám postojů, výzkumně zmapovaná je například **skupinová polarizace**.¹³

Autoři, kteří na teorii sociální identity a sebe-kategorizace navazují dále zdůrazňují, že skupiny a organizace jsou málokdy homogenní a mnohem častěji obsahují ještě i **podskupiny**. Vztahy uvnitř skupiny jsou proto velmi často ovlivněny také vztahy mezi podskupinami. Tento vztah však není možné zachytit pomocí binárního vztahu my vs. oni, který je běžný pro vztahy mezi skupinami (Hornsey & Hogg, 2000).

Ve spojitosti s identitou je potřeba ještě zmínit termín **sociální role**, které někdy v literatuře bývají společně s členstvím ve skupině spojovány právě do konceptu sociální identity. Nicméně se jedná o odlišné fenomény. Sociální role představují očekávání od jedince v určité sociální pozici, jedná se o soubor standardů, norem a povinností (Biddle, 1979 in Bettencourt &

¹³ Skupinová polarizace popisuje situace, kdy skupina po vzájemné interakci přijímá názor/postoj, který je více extrémní ale ve stejném směru jako byly původní postoje jednotlivých členů (Mackie, 1986)

Sheldon, 2001). Role odkazují k sociálně a kulturně daným očekáváním, která jsou externí. Na rozdíl od toho identita je způsobem, jak jedinci reflektivně a emocionálně ukazují svou vlastní subjektivitu (Tateo, 2012).

Očekávání spojená s rolí mohou vést ke **konfliktům**. Moriss (1971) uvádí následující 4 typy rolových konfliktů:

- 1) **Mezi-rolový konflikt** – pokud jedinec má více rolí, které jsou vzájemně neslučitelné. Například pokud je kolega zároveň kamarád, může vznikat konflikt, pokud má řešit něco negativního.
- 2) **Konflikt uvnitř role** – vzniká, pokud se liší očekávání od role mezi různými lidmi, např. rodiče a ředitel mají různá očekávání od role učitele, která jsou v konfliktu.
- 3) **Osobní – rolový konflikt** – nastává konflikt mezi potřebami, očekáváním jedince a jeho rolí, nebo jeho chápáním role a realitou.
- 4) **Intra – sdělovatel konflikt** – tento typ konfliktu vzniká na základě jediné osoby, která má k nositeli role vzájemně neslučitelná očekávání.

To, do jaké míry jedinec v dané roli cítí, že se jedná o jeho autentické sebe-vyjádření, závisí na tom jaká je kongruence mezi jeho osobními charakteristikami a očekáváním od role. Nicméně lidé si mohou i v rámci role některé její aspekty upravit. Role mohou **ovlivnit pozitivní vztahy s dalšími lidmi** v dané skupině, především pokud se jedinec cítí v roli dobře a je na ní připraven. To, do jaké míry se jedinec cítí v určité roli autenticky, velmi významně ovlivňuje, jak se cítí být propojen s danou skupinou (Bettencourt & Sheldon, 2001).

2.2. Učitelská profesní identita

Profesní identita má blíže k identitě sociální, ale zároveň existuje velmi důležitý vztah mezi profesní a osobní identitou. Především v učitelském povolání, které vyžaduje velké množství osobního nasazení (James-Wilson, 2001 in Day a kol., 2006). I přesto, že jsou zřejmé rozdíly v rolích a povinnostech v různých oblastech našich životů, je vztah mezi profesním a osobním životem silný a nezpochybnitelný. V rámci výzkumu Bukora (2011, s. 321) to vyučující komentovali tak, že:

„Můj osobní život nemůžu oddělit od profesního, v obou kontextech jsem stejná osoba“ nebo „Věřím, že jsem stejná osoba, ale dávám najevo velmi odlišné vlastnosti v různých kontextech“.

Bukor (2011, s. 322) označuje učitelskou identitu jako „svět v zrnku písku“, protože když se snažíte najít profesní, objevíte osobní a naopak, všechno se zdá být propojené. Případně přirovnává učitelskou identitu k hologramu, protože reflektuje nejenom profesní, vzdělávací a

pedagogické aspekty toho jaké to je být učitelem, ale mnohem důležitější je, že odráží komplexní propojenost a nashromážděné životní zkušenosti toho, co to znamená být člověkem.

Učitelství profesní postoje a schopnosti jsou velmi blízce propojeny s dimenzí osobní, stejně jako **historickou a sociální**. To, jak vyučující svou profesi vykonává je velmi často směsí osobních vlastností a sociálního a kulturního kontextu, v němž se vzdělávání odehrává (Tateo, 2012).

I přes tuto zřejmou propojenost je však učitelství profesní identita **autonomní teoretický konstrukt**, který vznikl na pomezí několika paradigmat: vzdělávacího, psychologického a sociologického (Tateo, 2012, s. 344). Popisů a **definic učitelství profesní identity**, se kterými je možné se setkat, je mnoho, a tak uvádím pouze několik příkladů:

- Učitelství profesní identita je způsob, jakým vyučující vidí sami sebe, což následně velmi výrazně ovlivňuje jejich posuzování školní reality a jejich chování (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000).
- Učitelství identita je způsob, jakým učitel vidí sám sebe, jak ho vidí druzí, jaké příběhy o sobě vytváří a co říká o svém učitelství životě. Zahrnuje to, jak učitelé vnímají svou roli a její smysl, jak vnímají svou profesi a celkově skupinu učitelů (Sloan, 2006).
- „Učitelství identita je dynamická souhra mezi účinností (efficacy), aktérstvím (agency) a emocemi v rámci učitelství self“ (Florida & Mbato, 2020, s. 14).
- „Profesní identita učitele je výtvořem vědomého jednání a výsledkem sebereflexe více než souborem daných nebo vrozených vlastností“ (Švaříček, 2009, s. 358).

Kelchtermans (2005, s. 1000), hovoří o tom, že termín identita implikuje statickou podstatu a implicitně ignoruje nebo popírá její dynamickou a biografickou podstatu. Z tohoto důvodu navrhuje používat termín **sebe-pochopení** (*self-understanding*), což podle něj vystihuje obojí tedy to, jak jedinec chápe vlastní self v určitém časovém momentu (produkt), stejně jako to, že tento produkt je výsledkem probíhajícího procesu, který se snaží o pochopení zkušeností jedince a o pochopení toho, jaký vliv mají na jeho self.

Beijaard a kol. (2004) provedli analýzu studií z té doby, které se zaměřovaly na koncept učitelství profesní identity. Z jejich výsledků je patrné to, co je zmíněno výše, že učitelství profesní identita bývá ve výzkumech **definována odlišně** nebo dokonce není definována vůbec. O patnáct let později se na učitelství profesní identitu (tentokrát u studentů učitelství) zaměřili také Rodrigues & Mogarro (2019), kteří si také položili otázku, jak je definována v různých

studiích. Bohužel i oni však došli k závěru, že pouze pár autorů jasně definovalo, z jakého pojetí učitelské profesní identity vycházejí.

Nicméně z definic, které u jednotlivých autorů našli, docházejí k závěru, že profesní identita je velmi jasně propojena s **interakcemi**, které se objevují v profesním kontextu. Dále se ukazuje, že jádrem profesní identity jsou **významy**, vnímání, obrazy a vědomosti o sobě, které vyučující mají o sobě a o profesi. Tyto charakteristiky jsou závislé na neustálé interpretaci, reinterpretaci a integraci osobních a profesních vztahů. Z toho důvodu profesní identita zahrnuje **boje a tenze** a je ovlivněna minulostí i přítomností, zkušenosti s učením se a výukou, historickými i kulturními faktory a osobnostními charakteristikami. Jedná se o dynamický, multidimenzionální, proměnlivý a složený koncept (Rodrigues & Mogarro, 2019). K velmi podobným závěrům došel i Beijaard a kol. (2004), kromě toho uvádějí ještě: že se jedná o **celoživotní proces**, vyučující se liší v tom, jaké charakteristiky své profese přijímají a skládá se ze sub-identity.

Důležitým prvkem profesní identity je tzv. **prvek aktérství (agency)** tzn. že vyučující jsou aktivní při vytváření své profesní identity. A to různými způsoby, podle toho, jaké jsou jejich cíle a jaké mají prostředky. Ukazuje se, že vnímaná úroveň aktérství má u začínajících učitelů zásadní vliv na profesní vývoj jak na úrovni jejich výkonu ve školní třídě, tak pro utváření jejich profesní identity (Hanušová a kol., 2017).

Z výše zmíněného je možné argumentovat, že učitelská profesní identita není něco, co vyučující má, ale je to něco, co se vyvíjí a co průběžně používá, aby dal smysl sobě jako učiteli.

2.3. Komponenty učitelské profesní identity

Existují různé úrovně profesní identity, ovšem většina studií má tendenci soustředit se pouze na jednu dimenzi. Základní členění učitelské identity má podle Tatea (2012) tři úrovně: **individuální** (učitelova osobní biografie), **interpersonální** (sociální vztahy a praktiky) a **kulturní** (normy, hodnoty, organizační kontext). Které jsou ve shodě s již výše zmíněnými rovinami identity u Báčové (1996)

Stejně tak Berger a Le Van (2019) souhlasí s tím, že učitelská profesní identita je komplexní a víceúrovňový konstrukt, který podle nich zahrnuje **4 hlavní komponenty**:

- **Atypická motivace** – důvody proč se vyučující stal učitelem, které nejsou běžné např. záložní kariéra, určitý osobní užitek apod.

- **Identita spojená s konkrétním předmětem** – Vyučující se vnímá jako expert na určitý předmět, o který má zájem (obsah toho, co učitel učí).
- **Pedagogická identita** – Tento typ identity nesouvisí s předmětem a didaktikou, ale s rozvojem žáků (morální, osobnostní a hodnotový) a s pocíťovanou pedagogickou odborností.
- **Klíčová identita** (*core identity*) – obsahuje prvky, které jsou většinou používány k hodnocení učitelské identity např. self-efficacy, závazek k učení, nadání učít, sociální prospěšnost a vnitřní hodnota.

Podle Kelchtermanse (2005) je **komponent** dokonce **pět**:

- **Sebeobraz** – popisná komponenta, jak se vyučující popisuje jako učitel, je velmi výrazně ovlivněna i tím, jak jedince vnímají druzí.
- **Sebevědomí** – hodnotící komponenta, jak hodnotí svůj výkon jako učitel (jak dobře dělám svojí práci), zpětná vazba z okolí je i zde velmi důležitá, zároveň však každá zpětná vazba je filtrována a interpretována.
- **Pracovní motivace** – konativní komponenta, proč si zvolil tuhle práci a zůstává u ní a neodejde jinam.
- **Vidina budoucnosti** – časová komponenta, jak vidí svou budoucnost jako učitel. Ukazuje, jak jsou činy jedince v přítomnosti ovlivňovány důležitými prožitky a očekáváním budoucnosti.
- **Vnímání úloh** – normativní komponenta, co jsou povinnosti učitele, jak má dělat svou práci správně.

Podle Honga (2010) má učitelská profesní identita **následující části**:

- vnímaná hodnota povolání;
- self-efficacy;
- závazek k danému povolání;
- vědomosti;
- individuální přesvědčení;
- emoce;
- mikropolitika – fungování ve škole.

Podobných dělení by bylo možné uvést mnohem více, protože různí autoři nacházejí další komponenty, které podle nich tvoří učitelskou profesní identitu. Co je z výše zmíněných pojetí možné shrnout? Co jsou důležité komponenty učitelské profesní identity? Z výše uvedených

modelů je zřejmé, že jejich autoři se v některých bodech shodují, jenom je například označují jinak nebo je řadí do jiných oblastí. V následujících částech je primárně využíváno dělení od Kelchtermanse (2005) a Honga (2010). Hlavní, v čem se tyto modely shodují a co jsou **důležité komponenty učitelské profesní identity** je možné shrnout následovně:

1. **Motivační** – Proč se vyučující rozhodl učit, ale také proč zůstává v učitelské praxi? Jaký je závazek vyučujícího k práci?
2. **Vědomostní a kompetenční** – Má vyučující potřebné kompetence a vědomosti, aby mohl vykonávat svou práci?
3. **Hodnotící** – Jak vyučující věří svým schopnostem? Jak hodnotí svou úspěšnost?
4. **Interpersonální a organizační** – Jak vyučující navazuje vztahy? Jak funguje ve třídě? Jak funguje ve škole?
5. **Individuální přesvědčení** – Co je to výuka? Co má učitel dělat? Jak má fungovat škola?
6. **Osobní** – Jaké mám dřívější zkušenosti? Jaké prožívám emoce? Jaký jsem učitel?

2.4. Vývoj učitelské profesní identity

Z výše zmíněného vyplývá, že profesní identita není stabilní a **v průběhu praxe se vyvíjí**. Otázkou však je, zda je tento vývoj mezi jednotlivými vyučujícími podobný. Jisté je, že určitých dobách nebo v určitých životních fázích může být učitelská identita dokonce roztržena vystavená mnoha turbulencím, které se objevují během snahy o to vytvořit si udržitelnou a stabilní identitu (Day a kol., 2006).

Nestabilita a změny jsou však celkově podmínkou, s níž se dnes musejí vypořádávat všichni profesionálové, kteří musí zmobilizovat celý komplex různých příležitostných identit, aby se mohli přizpůsobit stále se měnícímu kontextu ve společnosti (Stronach a kol, 2002, s. 117). Hledání identity už tak není omezeno jen na období dospívání, ale najednou se stává celoživotním procesem, a naše identita se opakovaně mění, díky tomu, že žijeme v postmoderní společnosti (Juklová, 2013).

Učitelská profesní identita se začíná formovat už během **učitelského studia**, přestože studenti na vysokých školách sami sebe ještě jako profesionály nevnímají, mají už ale nějakou míru profesní identity vytvořenou. Už vyučující na univerzitách a vysokých školách ovlivňují profesní identitu budoucích učitelů (Rodrigues & Mogarro, 2019). Už rané zkušenosti u studentů učitelství jsou považovány za extrémně důležité a rozhodující o tom, zda nastávající učitel bude v učení pokračovat (Izadina, 2015).

K největšímu rozvoji pak dochází v **první fázi praxe** (tzn. na začátku učitelského povolání) (Hong 2010; Johnson a kol., 2015). Pro začínající učitele může být náročné, aby sami sebe začali vnímat jako učitele a je důležité, aby v procesu, jak se stát učiteli byli vhodně podpořeni, protože se tak utváří jejich celkový profesní přístup.

Během prvního roku učitelské kariéry jsou vyučující vystaveni výzvám a nutnosti vytvořit si profesní identitu, která by jim umožnila, aby byli vnímáni a akceptováni jako vyučující. Musí začít fungovat v nové profesní komunitě a získat si uznání od ostatních profesionálů. Vzhledem k výše zmíněným obtížím při definování učitele a jeho role je pochopitelné, že hlavně začínající učitele mohou bojovat s tím, jak si ujasnit, co pro ně znamená být učitelem, co sami od sebe očekávají a co od nich očekává jejich okolí (Izadina, 2015).

Day & Gu (2007) toto období (0-3 roky) označují jako **fázi budování identity**, kdy vyučující mají většinou vysoký závazek k učení. Jako velký problém vnímají špatné chování žáků a jeho vliv na jejich práci. Největší vliv na jejich praxi ve třídě, chování a pojetí profesionality mají v tomto období kolegové, vedení školy a její kultura. Stejně tak Beijaard, Verloop, & Vermunt, (2000) uvádějí, že profesní identita se významně mění během prvních tří let učitelské kariéry.

Není výjimkou, že se objevují **konflikty** mezi osobní identitou a nově vznikající profesní identitou, především u začínajících učitelů. Proto je velmi důležité, aby profesní identita, kterou si vytvoří, pro ně byla uspokojivá (Johnson a kol., 2015). A nejenom pro něj, především pro začínajícího učitele je důležité, aby mu jeho profesní identita umožňovala získávat pozitivní zpětnou vazbu od okolí. Není možné vývoj identity od sociálního prostředí oddělit. Začínající učitel se učí fungovat v konkrétní nové škole a podmínkách (nová role, nová situace apod.) a začíná také přemýšlet o hledání vlastní „podstaty“ a jak si sám lépe porozumět (Juklová, 2013).

Většina autorů se shoduje v tom, že učitelská profesní identita se vyvíjí i po této úvodní fázi a prochází dalšími etapami. Je zřejmé, že vývoj učitele a jeho profesní identity je **dlouhodobá záležitost**. Během jednotlivých etap je patrné, že v určitých částech svého profesního vývoje se mezi vyučujícími objevují rozdíly například v tom, jak mohou interpretovat chování žáků ve třídě, ve vnímání toho, co je a není důležité, hodnocení svého výkonu apod. Ukazuje se také, že je potřeba vyučujícím nabídnout rozdílnou podporu podle jejich profesních a osobních potřeb a také podlé fáze, v níž se zrovna nachází. (Day & Gu, 2007).

V českém prostředí je zajímavým přínosem pro vývoj učitelské identity disertační práce od Švaříčka (2009), který zjistil, že pokud začínající vyučující neuspějí při řešení problému, obrací se většinou na kolegy. Ne vždy však mohou přijmout a uplatnit jejich řešení, protože je spojeno

s **přijetím profesní identity**, která je často pasivní, autoritářská, s důrazem na vrozené dispozice žáků a kritizující vedení. Její přijetí by pro ně znamenalo postupnou socializaci a konformní přijetí hotové učitelské identity.

Švaříček (2009), uvažuje o tom, že kdyby ji přijali, nestali by se z nich experti. Vývoj **budoucího učitele experta** podle něj probíhá v následujících obdobích (uveden je pouze začátek vývoje):

- 1) **Období zkoumání terénu třídy** – Učitel vyvíjí enormní úsilí, dělá mnoho rozhodnutí, učí se nové věci a také dělá chyby a je neúspěšný. Jeho profesní identita je viditelná ve výuce, mimo třídu se učitel moc neprojevuje, řeší především problémy v ní.
- 2) **Období vtažení učitele a žáka** – Díky interakci se žáky a kolegy učitel poznává sám sebe, díky této zprostředkované identitě směřuje k hledání vlastní cesty a vlastní identity.
- 3) **Hledání vlastního smyslu** (3. – 4. rok) – Hledání smyslu v rámci dané profese a dané školy, učitelé se ocitají na pomyslné křižovatce a musí se rozhodnout kam se vydat. Rozhodují se, zda přijmou závazek vyplývající z jejich profese a jak budou pracovat na své identitě.
- 4) **Identita progresivního učitele** (7. – 8. rok) – V tomto období je mladý vyučující angažovaný a má humanistické pojetí výuky, už nefunguje jen ve třídě, ale začíná spolupracovat s ostatními a uplatňovat se i mimo třídu.

2.5. S čím souvisí učitelská profesní identita

Proč je důležité se zaměřit na učitelskou profesní identitu, a především u začínajících učitelů podporovat její rozvoj? Např. Hong (2010) shrnuje, že současné výzkumy považují učitelskou profesní identitu za důležitý faktor pro učitelskou motivaci, **self-efficacy** a prevenci odchodu ze školství. Vztah mezi učitelskou profesní identitou a self-efficacy se ukazuje v různých výzkumech a je pochopitelný i proto, že někteří autoři řadí učitelskou self-efficacy jako součást profesní identity. Proto zjištění např. Moslemi & Habibi (2019), že pokud se posílí učitelská profesní identita, posílí se i učitelská self-efficacy, není překvapivé.

Velmi důležité je zřejmě také propojení s **pracovní motivací**, v tomto ohledu našel například Hong (2010) zajímavý rozdíl mezi vnímáním motivace k učitelskému povolání. Vyučující, kteří jsou už zkušenější a pracují na této pozici déle, se mnohem častěji vyjadřovali tak, že mají pocit, že je to něco, co mají dělat, že se skutečně cítí pro tuto práci **po-volání**. Naopak začínající učitelé se častěji zmiňovali o tom, jak je pro ně důležité mít dobře rozdělený čas mezi práci a

osobní život a nastavené hranice a vnímání učitelé praxe jako po-volání uváděli významně méně.

Tento nesoulad je možné vysvětlit různými způsoby, jak rozdílnými fázemi rozvoje učitelé identity, tak například i **generačními rozdíly**. Protože se ukazuje, že generace mileniálů (neboli generace Y) vidí práci jako mnohem méně centrální část svého života. Velkou důležitost přikládají vyváženosti mezi prací a osobním životem. V souvislosti s udržením práce se také ukazuje, že mileniálové mnohem více vnímají práci jen jako prostředek vydělání si na živobytí (Twenge, 2010).

Další možností pak může být i to, že v učitelé praxi pak zůstávají především ti vyučující, kteří jí vnímají jako své po-volání a uvědomují si, že pro ně má velkou vnitřně motivující hodnotu, což jim pomáhá lépe překonávat překážky tohoto velmi náročného a stresujícího povolání. Případně po určité době v praxi a překonání počátečních obtíží dospějí k tomuto názoru.

Kromě výše zmíněných oblastí dospěli Rodrigues & Mogarro (2019) ve své přehledové studii k závěru, že ve spojitosti s profesní učitelé identitou je potřeba věnovat se čtyřem dalším klíčovým oblastem: *profesní postoj k výuce, reflexe, supervize a emoce*.

V rámci vzdělávání je možné rozlišit dva základní přístupy tzv. **přístup zaměřený na učitele a na studenta**. U tradičního přístupu je středem pozornosti učitel, který předává vědomosti studentům, je aktivní a studenti jsou spíše pasivní. V opačném případě, pokud jsou v centru studenti, mají možnost rozvíjet své schopnosti a porozumění aktivně (Serin, 2018).

Ukazuje se zde křehkost profesní identity při prvním setkání s realitou, protože je patrná tendence začínajících učitelů, na začátku své praxe, obhajovat především přístup zaměřený na studenta. Po nástupu do školy si sice stále myslí, že tento přístup je důležité používat, brání ho ale už významně méně než před tím. A vzniká zde jeden z **tenzních momentů** mezi pojetím zaměřeným na studenta (učitel jako facilitátor) a tradičnějším pojetím (učitel jako předavatel informací) (Rodrigues & Mogarro, 2019).

2.6. Sebereflexe a supervize ve školství

Klíčovým znakem pracovníka-profesionála je dostatečná **učitelé sebereflexe** (můžeme se setkat i s pojmy jako učitelé reflektivní praxe nebo učitelé reflexe). Jedná se však o koncept, který nemá v pedagogickém prostředí zcela ustálenou definici. Objevují se tak rozdíly mezi autory nejen v pojmenování, ale i v tom, jak si tento pojem vysvětlují a co podle nich zahrnuje

(Farrell & Jacobs, 2016). Například Svendsen (2016) zdůrazňuje, že reflektující učitel se zpětně dívá na svou praxi a dělá z ní pro sebe objekt kritického myšlení.

Je nutné reflexi **aktivně praktikovat**, protože se ukazuje, že jedinec se nutně nemusí učit ze svých zkušeností, především pokud o nich nepřemýšlí nebo nepřebírá odpovědnost za to, že vznikly. Reflektivní praxe je navíc naučená schopnost a k jejímu rozvinutí je potřeba, aby jedinec s ní měl dostatek zkušeností a měl možnost získat potřebné množství zpětné vazby (Van Gyn, 1996).

Ukazuje se, že pokud jsou začínající učitelé explicitně **podporováni** v tom, aby se **zapojili do sebereflexe**, hledali nové způsoby přemýšlení, refleктоvali svá přesvědčení, předpoklady a hodnoty a zpracovávali dilemata učení s větší pravděpodobností si vyvinou silnou profesní identitu. Tento proces je ještě více podpořen, pokud stejnou sebereflexí procházejí i zkušení kolegové (Johnson a kol., 2015). Důležitým nástrojem k tomu mohou být například techniky kolegiálního sdílení.¹⁴

S kolegiálním sdílením úzce souvisí termín **supervize**. S tímto pojmem se postupně začínáme více setkávat i v českém prostředí (a to jak v teoretickém, tak i praktickém využití¹⁵). Dříve a v tradičním pojetí byla supervize záležitostí ředitelů nebo jiných autorit a jejím účelem bylo monitorovat práci učitelů, příležitostně jim dát nové nápady, ale jinak bylo hlavním cílem supervize mít učitele pod kontrolou (Goldhammer, 1969, in Sullivan, 1980).

Tento typ do dnešní doby určitě někde stále přetrvává, všeobecné pojetí supervize se však proměňuje, protože vzhledem ke změnám ve společnosti i ve školství nemohlo být udržitelné, protože učitelé potřebují větší podporu a pomoc. V zahraničí tak začala být častěji využívána tzv. **klinická supervize** (*clinical supervision*). Jejím principem je, že vyučující a supervizor řeší problém dohromady a spolupracují jako kolegové, cílem je zlepšit učební metody a rozvoj vyučujícího (Sullivan, 1980).

V českém prostředí se supervize začíná postupně prosazovat i když v trochu jiné formě než v zahraničí, Zřejmě nejčastější je tzv. **skupinová supervize**. Specifikem skupinové supervize mezi kolegy by mělo být skupinové podpůrné prostředí, které pomáhá účastníkům normalizovat pocity a nejistoty. Cílem je, aby se zapojili do procesu supervize všichni, získali zpětnou vazbu a naučili se lépe sami sebe monitorovat. Supervizor v tomto uspořádání má specifickou roli,

¹⁴ Jejich popis nabízí například Smetáčková a kol., (2021)

¹⁵ V tomto ohledu je možné zmínit např. projekt *Supervize – prevence učitelského vyhoření* (TAČR – TL 01000399).

zprv je moderátor, který pomáhá zůstat u tématu a také pozorovatel a podporovatel skupinové dynamiky (Borders, 1991).

Tento typ komunikace s kolegy pomáhá vyučujícím získávat názory ostatních a jejich perspektivy. **Odlíšné názory** často způsobují **tenzi**, pokud jsou v rozporu s vlastními názory vyučujících, díky tomu se však mohou profesně učit a posouvat dál (Glazer a kol., 2004; Simoncini a kol., 2014). Skupinová supervize by však měla představovat místo, kde vyučující může v bezpečném prostředí vyjádřit své emoce a zároveň se dozvědět více o sobě (a tím i rozvíjet svou profesní identitu).

Jednou z forem kolegiálního sdílení je také mentoring, který v českém prostředí bývá označován spíše jako koncept **uvádějícího učitele**. Uvádějící učitel může významně pomoci začínajícímu kolegovi na začátku praxe a s rozvojem sebereflexe, často je však problémem, že na tuto úlohu nejsou dostatečně připravení a nemají k tomu dost materiálů. Salo a kol. (2019) tak ve svém výzkumu zjistili, že uvádějící učitelé si nebyli jistí, co se od nich vlastně ve vztahu k začínajícím učitelům očekává a neměli jasné supervizní cíle. Vycházeli především z osobního vnímání, hodnot a zkušeností, cílili hlavně na kognitivní rozvoj žáků a méně na jejich sociální rozvoj.

2.7. Emoce v učitelské praxi

Velké množství vzdělávacích politik je zaměřeno primárně na cíle, standardy, výsledky žáků a uplatnění na trhu práce. Což vzbuzuje dojem, že vyučující jsou technici, jejichž práce spočívá jen v předávání znalostí, dovedností. A emoce tak nemusejí v jejich profesní identitě hrát velkou roli, jak však uvádí Hargreaves (1998), emoce není možné od učitelství oddělit, protože učitelství je forma **emoční práce** (*emotional labour*). Někteří autoři dokonce hovoří o tom, že emoce jsou epicentrem učitelské práce, protože učení je nabito jak pozitivními, tak negativními emocemi. Dobrý učitel bývá definován i pomocí slov jako empatický a emočně přiměřený. Ale i přes to, že hrají důležitou roli v profesní identitě vyučujícího, není jim věnována zdaleka tak velká pozornost (Tateo, 2012).

S tím zároveň souvisí i **koncept vulnerability (zranitelnosti)**, která je podle Kelchtermanse (2009, 2013) nejenom emočním prožitkem, ale zároveň strukturální charakteristikou učitelské profese, je to základní podmínka, v níž se všichni učitelé nachází. I přes to že se většina výzkumů soustředí na činy, plánování apod. je třeba si uvědomovat, že zde existuje i určitá **pasivní dimenze**, která ukazuje že součástí učitelství je i bezmoc nebo zmatek. A to díky minimálně těmto prvkům ve školství:

- Vyučující nemají plně **pod kontrolou podmínky**, v nichž pracují, z velké části jsou jim dány zákonem, školou apod.
- **Výkonová doba**, v níž žijeme, kdy je kladen důraz na výkon a efektivitu, což zvyšuje pocit vulnerability.
- Vyučující mohou svou **efektivitu** dokázat pouze v **omezené míře**. Výsledky žáků jsou skutečně ovlivněné jejich činy jen částečně, protože důležité jsou třeba i osobní předpoklady a sociální faktory. Často nevidí, jaké účinky jejich činy mají v budoucnu.¹⁶
- Vyučující dělají mnoho rozhodnutí o tom, kdy a jak jednat, ale **nemají pevnou půdu** v tom, jak a proč se tak rozhodli. Jejich rozhodnutí mohou být vždy zpochybněna a oni mají problém se o něco opřít. Důležitá součást profesionality učitele je však to, že jedná a přijímá odpovědnost za svá rozhodnutí.

Další konflikt v učiteli může způsobovat i to, že aktuálně je učitelství vnímáno jako **profese**, která je plně **zaměřená na studenty** – jejich well-being a růst, což je však v rozporu s každodenní realitou učitelů. Učitelské vzdělávací programy nepřipravují většinu vyučujících na to, jak zvládnout náročnou a intenzivní emoční zátěž ve školství a jak se s negativními emocemi vypořádat. Snaha připravit a trénovat vyučující na to, jak zvládat **negativní emoce** souvisí i s tím, že se zdá sociálně až nepřijatelné, že by vyučující mohli zažívat negativní pocity vůči svým klientům – studentů.

A tak když vyučující čelí ve třídě problémům a neúspěchům mají často tendenci si negativní emoce z toho plynoucí **projikovat na jiné cíle**, školu, rodiny, kolegy apod. Tenze, kterou často zažívají, protože nemohou plně vyjádřit své negativní pocity, vede k emočnímu stresu a potenciálně až k demotivaci vůči profesi, zároveň souvisí se syndromem vyhoření, vulnerability a odolností (Tateo, 2012).

Učitelské vyhoření je tvořeno třemi částmi: fyzickou, mentální a emoční. A právě emoční vyhoření může být velmi důležité pro rozhodnutí setrvat v práci učitele¹⁷ (Weisberg & Sagie, 1999). I Hong (2010) zmiňuje, že pro vyučující je vliv emočního vyhoření velmi důležitý a přispívá k němu i nedostatečný závazek k profesi, nízká self-efficacy, nepodporující vedení a přesvědčení že vyučující mají příliš mnoho zodpovědnosti.

¹⁶ Kelchtermans (2009) toto dává do spojitosti s konceptem *locus of control*, protože se domnívá, že během své kariéry musejí vyučující vhodně balancovat mezi interním a externím vnímáním své kontroly a realistickým odhadem svého vlivu. A to proto aby u nich nedošlo k přílišnému přepětí sil nebo naopak k cynickému odpojení.

¹⁷ Weisberg & Sagie (1999) se však domnívají, že vliv zde hraje kulturní prostředí, a proto některé výzkumy rozdíl nenašly.

Zdá se však, že studenti a čerstvě nastoupivší učitelé si příliš nepřipouští, že by emoce v práci učitele mohly být problematické a oni by mohli být ohroženi emočním vyhořením. Zdůvodňují to podle Honga (2010) tím, že jejich osobnost je na to **dostatečně silná a vyzrálá**. Tento pohled však nemusí vůbec odpovídat realitě, se kterou mají zatím velmi málo zkušeností, přehlíží také vztahovou část profese a vliv prostředí na emoce u jedince. Ukazuje se, že pokud už mají za sebou delší praxi, má to na jejich názor podstatný vliv. Je otázkou, zda je pro učitele začátečníky tento přehnaný optimismus výhodou nebo by měli být většími realisty.

Začínající učitelé však na začátku praxe zažívají minimálně **smíšené pocity**, cítí se zároveň pyšně a frustrovaně, obávají se selhání, uvědomují si své nedostatky, zažívají beznaděj, hněv, nejistotu nebo pocit viny a výčitky. Emoce mají kritickou roli v sociálním učení a při rozvoji profesní identity. (Pillen a kol., 2013; Zhu, 2017)

Pro budoucí učitele, je klíčové, aby byli schopni vhodně regulovat své emoce, byli schopni vytvářet a udržovat emoční vztahy se svými studenty, kolegy a rodiči, což jim pomáhá lépe se vyrovnávat se stresem a zůstat zapálení pro svojí práci, ale nevyhořet. (Florida a Mbato, 2020, Hargreaves, 1998). Téma emocí ve školství je však stále spíše **méně prozkoumané** a různí autoři se tak shodují, že je potřeba začít se věnovat také potřebám vyučujících v oblasti emocí a sociální podpory (viz. Hargreaves, 1998, Zembylas, 2010).

2.8. Tenze ve školství

Učitelé musejí v rámci své praxe řešit mnoho dilemat a problémů, které jim způsobují často nepříjemné pocity. Pro začínající učitele bývají **největší výzvou** (Zhu, 2017; Pillen a kol., 2013):

- rozpor mezi vnímanými vědomostmi a schopnostmi;
- učitelova role a vztahy se žáky;
- nedostatek povědomí o byrokratické části výuky;
- příliš mnoho vnímaných povinností;
- šok z reality.

Tenze a problémy jsou však neoddělitelné od školství celkově, protože učitelství je **nestabilní** a neuvěřitelně **komplexní** profese. Vyučující musí zvládnout pracovat pod vysokým tlakem a vypořádat se s různými inovacemi, a to za podmínek, které jsou při nejlepším lehce stabilní a při nejhorším rozpadající se (Kyriacou, 2001).

Není tak překvapivé, že učitelství je ve 21. století hodnoceno jako **jedno z nejvíce stresujících povolání**. To potvrzují i výsledky rozsáhlého českého výzkumu (Ptáček a kol., 2018), který na vzorku 2394 vyučujících ZŠ zjistil, že většina respondentů (59,90 %) aktuálně čelila dlouhodobému stresu. A více než polovina vyučujících (53,2 % z toho 18,3 % uvedlo rozhodně ano) se domnívala, že jsou nějakým způsobem ohroženi syndromem vyhoření.

Dalším důvodem tenze a stresu je charakteristika učitelství, které je **vztahové povolání**. Z toho důvodu jsou vyučující neustále vystavováni ambivalentním dilematům, tzn. situacím, které jsou nejednoznačné, nemají jediné správné řešení a jejich řešení často není trvale uspokojivé (Štech, 2010).

Štech (2010) shrnuje, že mezi hlavní dilemata učitelské praxe patří:

- Nemožnost dosáhnout jednoznačného, **absolutního úspěchu** ve výchovném počínání.
- Vztahy mezi lidmi jsou v profesi založené na **moci** – velkým rizikem učitelského povolání je manipulace a zneužití moci, protože vyučující jsou ve vztahu se „slabšími jedinci“.
- Vyučující vede žáky k **samostatnosti**, ovšem používá prostředky, které často prohlubují jejich závislost. (vede je, řídí, trestá, ...)
- Dilema mezi **přiblížením se žákům** a potřebou odstupů.
- Napětí mezi normativním předáváním poznatků a různým osvojováním mezi žáky (různé způsoby myšlení, metody učení apod.).

V rámci svého působení musejí vyučující stále hledat rovnováhu v rámci své učitelské role, konkrétně mezi tím, zda mají být spíše **přísnou autoritou**, což se od nich na jednu stranu často i očekává nebo spíše **pečujícím a chápavým vyučujícím**, což by často sami chtěli (Zhu, 2017). Je pro ně také náročné určit si hranici mezi tím být učitel a být kamarád, najít rovnováhu mezi profesionalitou a osobní angažovaností (Dotger & Smith, 2009).

Pokud učitel **nemá ustálenou** a jasně vymezenou **profesní identitu** a osciluje mezi různými možnostmi a vnímáním učitelské identity vzniká zákonitě tenze (Tateo, 2012). Na druhou stranu je však z praxe ve školství jasné, že není možné se stoprocentně vždy přiklonit na jednu nebo druhou stranu a vyučující musejí vyhodnocovat situaci a volit rozlišné přístupy. Problematické je to významně na začátku kariéry, kdy se najednou musejí vypořádat s úplně **novou rolí** a dostat se z role studenta, v níž ve škole strávili většinu svého dosavadního života (Pillen a kol., 2013).

Kromě nejistotě v přístupu k žákům je často dilematem **cíl a smysl vzdělání** a volba vhodných metod. Začínající učitelé vnímají dle Maguira (2000) jako nejdůležitější rozvoj univerzálních hodnot, chtějí vést děti k vhodnému chování, prevenci násilí a rozvíjet individuální dovednosti. Naopak méně důležité je podle nich předávání vědomostí a akademická úspěšnost. To však často představuje konflikt mezi učiteli a zákonodárci. Studie ukázala, že tento konflikt existuje hlavně u učitelů, kteří zrovna dokončili školu a začali pracovat a je možné se domnívat, že postupem času, praxe a socializace do systému se zmenší.

V českém prostředí pravděpodobně neexistuje obdobný výzkum, nicméně je možné zmínit rozsáhlý výzkum Hanušové a kol. (2017), kde se ukázalo, že začínající vyučující **nemají úplně jednotné pojetí výuky** a role učitele. Některé respondentky uvedly, že je důležitější věnovat se dětem a jejich wellbeingu než učivu, některé učitelky naopak vnímaly negativně, že se musí více věnovat výchovné složce než výuce. Určité změny ve způsobech učení začínajících učitelů, je však možné pozorovat například v tom, že vyučující kladli větší důraz na přesun odpovědnosti za proces učení na žáky.

Tenze může vznikat i z toho, že v rámci vyučování existují určité zavedené praktiky a zároveň se do něj neustále dostávají **novinky a inovace**. Pro vyučující nemusí být snadné zorientovat se v tom, jakým způsobem by měli učit oni. Mají určité zavedené způsoby práce a řešení, které se staly součástí jejich profesní identity a zároveň jsou konfrontováni s inovacemi v učení jako je multikulturalismus, technologie, nové pedagogické přístupy, reformy apod (Tateo, 2012).

Uvádějící učitelé, mentoři a další by měli být o těchto tenzích informováni, aby byli schopní pomoci začínajícím učitelům **udělat z tenze učební moment** a využít jí. Stejně tak začínající učitelé, aby byli schopni rozpoznat je u sebe. Tím že se tenze zviditelní skrze diskusi, mohou si začínající učitelé vytvořit silnější identitu, což jim poté může lépe pomoci zvládat budoucí tenze. V rámci uvedeného výzkumu někteří vyučující skutečně uvedli, že se díky těmto tenzím sami učí, cítí se pak silnější jako učitelé, více aktivní a bdělejší, takže mohou mít i pozitivní dopady (Pillen a kol., 2013).

2.9. Jak podpořit vývoj učitelské profesní identity

Z předcházejícího textu je zřejmé, že profesní identita hraje v životě vyučujících velmi důležitou roli. Proto by práce na jejím rozvoji měla být zařazena do podpory a rozvoje (nejen) začínajících učitelů. Na základě několika článků, je možné shrnout, co pro její rozvoj mohou dělat **vzdělavatelé a uvádějící učitelé** (Hong, 2010; Johnson a kol., 2015; Rodrigues & Mogarro, 2019; Schellings a kol., 2021):

- 1) **Informace** – Je důležité pomoci vyučujícím chápat vztah mezi osobní a profesní identitou, prozkoumávat její různé oblasti. To může vyučujícím pomoci uvědomit si, že některá témata, která nemají vždy tolik pozornosti jsou také důležitá.
- 2) **Přesvědčení a očekávání** – Je důležité pracovat s přesvědčením začínajících učitelů – například v tom, co pro ně znamená dobrý učitel a zda je to reálné. Je potřeba, aby ve vzdělávání učitelů byly zařazeny rozvojové aktivity, které jim pomohou reflektovat jejich přesvědčení o učení a učitelství, podpoří sebepoznání a umožní diskutovat o reálných zkušenostech.
- 3) **Reflexe** – Je naprosto zásadní, aby během vysokoškolského studia, ale i po nástupu do praxe měli vyučující dostatek prostoru na reflexi vlastní práce. Ideální k tomu je diskuse s kolegy, supervize a jiné kolegiální sdílení, komunitní podpora a spolupráce.
- 4) **Self-efficacy** – Její podpora je velmi důležitá, protože vyučující, kteří například pochybují o tom, že dokážou zvládnout nevhodné chování u studentů, mohou mít velký problém stát se kvalitními vyučujícími.
- 5) **Dilemata a tenze** – Vzdělavatelé vyučujících a uvádějící učitelé by měli věnovat více pozornosti dilematům a tenzím, které vyučující v praxi zažívají.
- 6) **Emoce** – Podpořit vyučující ve vyjadřování a sdílení emocí.
- 7) **Vedení školy** – Podpora od vedení je velmi důležitá, stejně tak je podstatně aby se vedení školy a další pracovníci, kteří se začínajícími učiteli pracují, nesoustředili jen na krátkodobé cíle, jak pro učitele udělat práci atraktivní, ale také na dlouhodobý plán, jak ukotvit jejich profesní identitu a vzdělávání.

3. Self-efficacy a začínající učitelé

3.1. Teorie sociálního učení

Self-efficacy¹⁸ je psychologický koncept, který jeho autor Albert Bandura poprvé představil v 70. letech 20. století v článku nazvaném *Self-efficacy: Směr k jednotné teorii změn v chování (Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change)*. Bandura je zároveň autorem dnes již klasické **teorie sociálního učení (Social Learning Theory)**. Podle této teorie mohou být změny v chování jedince způsobeny přímou zkušeností nebo pouhým pozorováním druhých lidí.

Změny dané **přímou zkušeností** jsou ovlivněny tím, zda jsou následky pro jedince pozitivní nebo negativní. Na rozdíl od dřívějších teorií operantního podmiňování, však Bandura zdůrazňuje, že jedinec není pouhým automatickým a nevědomým strojem, jehož chování bylo formováno odměnou nebo trestem. Zdůrazňuje velký význam kognitivních dovedností a také, že odměna má pouze informativní a incentivní funkci, i když může určité reakce upevnit (Bandura, 1971).

Kromě přímé zkušenosti hraje důležitou úlohu i tzv. učení skrze **modelování (Learning through Modeling)**. Bandura se domnívá, že pokud bychom se spoléhali pouze na své vlastní zkušenosti a své vlastní chyby, nebyli bychom schopni přežít, stejně jako by bylo předávání společných zvyků a praktik extrémně náročné. Většina našeho viditelného a naučeného chování je tak ovlivněna příklady a vzory kolem nás (Bandura, 1971).

Důležitou součástí teorie sociálního učení je také tzv. **reciproční determinismus (reciprocal determinism)**, který zdůrazňuje myšlenku, že tři základní složky (myšlení, chování a prostředí) jsou stále ve vztahu a vzájemně se ovlivňují. I přes to, že jsme schopni sami sebe ovlivňovat a řídit, není možné stoprocentně vyloučit vlivy našeho prostředí (Bandura, 1979). Primárně je však důležité, že člověk není jenom organismus reagující na externí prostředí. Většina externích faktorů ovlivní jeho chování až poté, co jsou zpracovány skrze kognitivní procesy. **Kognitivní procesy** také částečně určují, jakých událostí si všimneme, jak je budeme vnímat, zda nás nějak

¹⁸ V českém odborné terminologii je možné najít několik překladů pro *self-efficacy*. Domnívám se, že neexistuje ustálený všeobecně používaný překlad a úplně vhodný ekvivalent. Nejčastěji se objevují následující: *vnímaná vlastní účinnost* (Gillernová, Kebza, Rymeš a kol., 2011), *vnímaná osobní účinnost* (Hoskovcová, 2006) nebo *vnímaná osobní zdatnost* (Mareš a Gavora, 1999 dle Mareš, 2013). Ve shodě např. s Říčanem (2007), který uvádí, že vyhovující český překlad neexistuje, využívám ve všech svých textech o self-efficacy její anglické pojmenování.

více ovlivní, jak je vyhodnotíme a jak z nich využijeme informace v budoucnosti (Bandura, 1978, s. 345).

Jedním z hlavních kognitivních procesů jsou i tzv. **procesy seberegulace**, díky nimž si vytváříme vlastní vnitřní impulsy, kterými ovlivňujeme své chování. Tyto procesy mají vliv na lidské myšlení, emoce, motivaci a chování a umožňují nám ovlivňovat a řídit náš život tak, že nejsme bezpodmínečně závislí na svém okolí (Bandura, 1979, 1991).

Velké množství lidského chování je regulováno skrz tzv. **sebe-hodnocení následků** (*self-evaluative consequences*), které má formu sebe-spokojenosti, sebe-hrdosti, sebe-nespokojenosti nebo sebe-kritiky. Velmi důležité je, že toto hodnocení je individuální a závisí na našich osobních standardech, se kterými ho porovnáváme. Ty mohou mít i vztahový charakter, což znamená že naše výkony hodnotíme v porovnání s druhými. Důležitým referenčním bodem při porovnávání je také naše dřívější chování a výkony, pokud dosáhneme určitého pokroku, mění se naše standardy, a to co dříve bylo uspokojivé už je najednou zklamáním (Bandura, 1971).

Dále hrají důležitou roli i determinanty našeho chování. Pokud svůj úspěch připisujeme našim dovednostem a úsilí jsme na sebe pyšní, na rozdíl od toho, když vidíme, že náš úspěch je výsledek externích faktorů. Lidé mají také tendenci seberegulovat se také pomocí vlastních incentív, které si sami vytváří, můžeme hovořit o tzv. **sebe-odměnách** (*self-rewards*). Sebe-odměny většinou ovlivňují kolik práce jedinec udělá a sebe-hodnocení, jaká je její kvalita (Bandura, 1978).

3.2. Definice a zdroje self-efficacy

Bandura (1991, str. 257) se domnívá, že seberegulující procesy zahrnují také důležitý mechanismus **sebe-řízení** a jedná se právě o self-efficacy, která ovlivňuje a předurčuje, jak budou fungovat některé další dílčí funkce seberegulačního systému.

Self-efficacy je definovaná jako „přesvědčení lidí o jejich schopnostech zvládnout a provést postupy, které jsou nutné k dosažení určených výkonů“ (Bandura, 1986, str. 391). Důležité je nejenom zda jedinec u sebe určité schopnosti vnímá, ale také jak je přesvědčen, že je dokáže vhodně využít v různých situacích. Self-efficacy nám také neříká, zda jedinec reálně danou schopnost má nebo nemá (Bandura, 1997). Není důležité, zda bychom objektivně jako vnější pozorovatelé shledali, že jedinec skutečně má určité dovednosti, že jeho vnímání odpovídá realitě. **Objektivní realita** v tomto případě **nehraje roli**, důležité je, že pro jedince je toto vnímání realitou a má vliv na jeho reálné chování (Tschannen-Moran & Barr, 2004).

Protože různé schopnosti a dovednosti se učíme skoro celý život, není self-efficacy vrozenou ani neměnnou charakteristikou. Počátky self-efficacy můžeme najít v rodině, později mezi vrstevníky a celkově ve vzdělávacím prostředí (Schunk & Pajares, 2002). Všeobecně můžeme zdroje self-efficacy rozdělit do 4 kategorií (Bandura, 1994):

a) Zkušenost se zvládnutím úkolu¹⁹ (*mastery experience*)

Jedná se o zřejmě nejsilnější zdroj pro self-efficacy, úspěšné zvládnutí úkolu self-efficacy posiluje a neúspěšné ji naopak snižuje a narušuje. Vliv na self-efficacy však nemají jednoduché úkoly, naopak je potřeba, aby jedinec musel překonávat překážky a snažil se vydržet ve svém úsilí. Zkušenost s neúspěchem je důležitá především pokud je na začátku, předtím než se self-efficacy v určité oblasti ustálí. Silný pocit self-efficacy, který se upevnil opakovanými zkušenostmi s úspěchem, pak chrání jedince před negativními účinky občasných selhání. Naopak občasná selhání mohou být motivující i poté, pokud jedinec zjistí, že vyvine-li dostatek úsilí, je schopen úkol zvládnout. Vliv selhání je tedy závislý na načasování a dosavadních zkušenostech (Bandura, 1994).

b) Zprostředkovaná zkušenost (*vicarious experience*)

Jak je uvedeno výše, v rámci teorie sociálního učení hraje důležitou roli i tzv. **modelování** a zprostředkované zkušenosti druhých lidí. Pokud člověk vidí, že někdo další, jemu podobný (s nímž se může nějak identifikovat), se snaží a dosáhne úspěchu, zvyšuje to jeho vlastní přesvědčení, že i on sám má nebo může mít potřebné schopnosti, aby úkol úspěšně splnil. Případně aby se alespoň zlepšil při jeho plnění. Jak velký vliv na self-efficacy má tento zdroj je ovlivněno tím, jak velkou podobnost jedinec u druhého vidí, zda pozorované chování vede přímo k pozitivním výsledkům a kolik úspěšných lidí jedinec vidí. Nicméně tento zdroj je méně důvěryhodný a přesvědčení založená pouze na něm jsou proto slabší a snadněji se mění (Bandura, 1994, 1997).

c) Sociální přesvědčování (*social persuasion*)

Pokud má jedinec podporu ve svém okolí a je ubezpečován od (pro něj) významných osob, že může uspět, je větší pravděpodobnost, že zvýší své úsilí a bude se snažit i když se objeví překážky. Nicméně je mnohem náročnější jedinci vštípit vysokou důvěru v jeho schopnosti povzbuzováním než jí snížit jeho opakem. I tento zdroj je také významně slabší ve srovnání s vlastními zkušenostmi (Bandura, 1994).

¹⁹ Překlad dle Hoskovcové (2006)

d) Somatické a emoční stavy

Posledním zdrojem jsou emoční a fyzické reakce, které u sebe jedinec během podávání určitého výkonu vnímá. Míra self-efficacy je závislá na tom, jak je jedinec vnímá, zda emoční vzrušení vyhodnotí jako povzbuzující nebo naopak vyčerpávající. Somatické a emoční stavy jsou zároveň zdrojem ale i důsledkem self-efficacy a je někdy obtížné je v tomto od sebe odlišit (Bandura, 1994).

Tyto 4 zdroje nevytvářejí bezprostředně jedincovo přesvědčení o vlastních schopnostech. Člověk nejprve musí **výsledky událostí interpretovat** a tyto interpretace mu poskytnou informace, ze kterých si vytvořil svá přesvědčení. Navíc každý z nás si všímá různých informací jinak, odlišně o nic uvažujeme a začleníme jen některé. Self-efficacy je tak ovlivněna i tímto výběrem, interpretací a rozpomínáním se na informace (Pajares, 2005).

3.3. Konstrukty podobné self-efficacy

Je nepochybně možné najít podobnosti mezi konceptem self-efficacy a dalšími psychologickými konstrukty. Jeví se proto jako důležité, vysvětlit alespoň u několika z nich, čím se od self-efficacy liší nebo co mají naopak společného.

První koncept – **očekávání výsledků** (*outcome expectancy*) vymezil oproti self-efficacy už Bandura (1979), tak že očekávání výsledků je názor jedince, že určité chování povede k určitým výsledkům. Self-efficacy je přesvědčení, že jedinec se dokáže chovat tak aby dosáhl předpokládaného a cíleného výsledku. Jedinec se může domnívat, že určité chování povede k předpokládanému výsledku, ale zároveň se obávat, že nemá dostatečné schopnosti a ani se nepokusí úkol splnit, i když ví, co by měl nejlépe udělat (Bandura, 1997). Je pravděpodobné, že tyto dva koncepty se vzájemně ovlivňují a oba mohou změnit úmysly jedince, což se pak projeví v chování (Maddux a kol., 1982; Williams, 2010).

V souvislosti se self-efficacy se také často hovoří o konceptu **locus of control** (*místo kontroly*), ten souvisí s jedincovým vnímáním vlastních možností ovlivnit situaci. Rozlišuje tzv. *externí kontrolu*, kdy jsou události kolem jedince interpretovány jako štěstí, osud, pod kontrolou mocnějších osob apod. A *interní kontrolu*, kdy je jedinec je přesvědčen, že události jsou ovlivněny jeho chováním a jeho vlastnostmi. Každý člověk má do určité míry oba typy vnímání ale různě silné (Rotter, 1966).

Rozdíl oproti self-efficacy je zde zřejmý, protože locus of control se netýká pocíťovaných schopností. Silný pocit interní kontroly také neznamená automaticky pozitivní pocity a vysokou

self-efficacy. Studenti, kteří věří, že známky jsou závislé pouze na podaném výkonu mohou být zoufalí z toho, že ho nedokážou podat, protože mají nízkou self-efficacy (Bandura, 2006). Nicméně je možné, že do určité míry zde existuje vztah, protože např. Sagone & Caroli (2014) zjistili, že čím více se studující cítí efektivní a důvěřují svým schopnostem, tím více věří, že mají svůj život pod kontrolou.

Sebepojetí (*self-concept*) je důležitý způsob, jak jedinec vnímá sám sebe, což ovlivňuje, jak jedná. Jeho jednání pak působí na jeho sebepojetí. U sebepojetí hraje důležitou roli sociální srovnávání a hodnocení druhými lidmi, lidé mají tendenci vidět sami sebe tak, jak si myslí a věří, že je vidí druzí. (Bong & Skaalvik, 2003) Se sebepojetím souvisí také koncept **sebevědomí** (*self-esteem*), které je definováno jako jedincem vnímaná vlastní hodnota, projevuje se tím, zda jedinec akceptuje a respektuje sám sebe.

Mezi self-efficacy a sebepojetím je možné najít **společné charakteristiky**. Oba koncepty mohou být užitečnými prediktory motivace či výkonu (sebepojetí většinou lépe predikuje afektivní reakce a self-efficacy kognitivní procesy a skutečný výkon) a vycházejí z podobných zdrojů (využívají zkušenosti se zvládnutím úkolu). Naopak hodnocení schopností je u sebepojetí založeno především na sociálním srovnávání a tím pádem má větší tendenci být normativní. U self-efficacy hrají důležitou úlohu stanovené cíle a dřívější ustálené zkušenosti. Self-efficacy je díky své větší proměnlivosti vhodnější pro zkoumání možností jejího zvýšení (Bong & Skaalvik, 2003).

Jak self-efficacy, tak sebedůvěra nebo locus of control jsou **velmi blízké konstrukty**, které jsou ve výzkumech často měřeny izolovaně, málokdy se však uvažuje nad tím, jak se překrývají a zda existující metody náhodou neměří stejné koncepty. Judge a kol. (2002) se proto domnívají na základě své studie, že se jedná o příbuzné konstrukty, které mají nad sebou konstrukt vyššího řádu, kterým by mohlo být například sebepojetí. Jak je patrné z výše uvedeného, je zřejmé, že mezi nimi můžeme najít rozdíly.

3.4. Co self-efficacy může ovlivnit

V rámci teorie self-efficacy ovlivňuje různé oblasti lidského fungování. Prvním z nich jsou **kognitivní procesy**. Důležitý vliv má například na soustředění jedince a koncentraci na úkol i během obtížných podmínek. Pokud pochybujeme o svých schopnostech, máme větší tendenci soustředit se na své nedostatky a na případný neúspěch. Zákonitě pak dochází ke zhoršení našich analytických schopností a zhoršení výkonu. Self-efficacy také ovlivňuje jaké scénáře si představujeme, když se rozhodujeme, zda začneme s nějakým úkolem (Bandura, 1993; 1994).

Roli hraje self-efficacy i v rámci **motivačních procesů**, jedinec se snaží vytvářet své cíle, plánovat své jednání a investovat své úsilí do úkolů, v závislosti na tom, jak důvěřuje svým schopnostem. S tím následně souvisí i to, jak hodnotí své případné selhání, jestli jako nedostatek úsilí nebo nedostatek schopností, což ovlivní, zda bude mít motivaci znovu úkol splnit. To souvisí i se **selektivními procesy**, které ovlivňují, jaké prostředí si jedinec vybírá a do jakých aktivit se zapojí (Bandura, 1994).

Míra self-efficacy se odráží i v **afektivních procesech**, například v pociťované úzkosti, při regulaci stresu nebo v rušivých myšlenkách, které jedinec dokáže nebo nedokáže ovlivňovat. V tomto ohledu hraje důležitou roli i tzv. **anticipační sebe-nabuzení** (*anticipated self-arousal*), které vzniká tím, že jedinec se natolik ponoří do myšlenek o své neschopnosti a nešikovnosti, že může sám sebe dostat na úroveň úzkosti, která významně převyšuje úzkost během skutečné ohrožující situace (Bandura, 1994, 1997).

Self-efficacy do určité míry má vliv na chování a výkon jedince, ale jak upozorňuje Bandura (1977), **není samozřejmě jedinou determinantou** chování. Pokud jedinci nemají potřebné schopnosti, nemůže ani nejvyšší self-efficacy vyprodukovat dobrý výkon. Také je důležité, že existuje mnoho věcí, které mohou lidé dělat, protože jsou si jisti, že by je zvládli, ale jednoduše nemají důvod je dělat. Neboli že jim chybí vhodné incentivy. Pokud má jedinec dostatečné schopnosti a adekvátní incentivy je však self-efficacy rozhodující determinantou, která ovlivňuje výběr aktivit a míru úsilí, které jedinec do aktivity věnuje a jak dlouho se bude snažit, pokud se objeví problémy během plnění úkolu.

3.5. Self-efficacy – oblastně specifický konstrukt

Důležitou otázkou v rámci teorie self-efficacy je, zda se jedná o jednotnou charakteristiku, která se projevuje ve všech oblastech lidského fungování podobně, to je označováno jako tzv. **obecná self-efficacy** (*GSE – General self-efficacy*). Nebo zda se jedná o koncept **oblastně specifický**, neboli že self-efficacy je skupinou přesvědčení, která jsou spojena s různými oblastmi lidského fungování, v nichž se může self-efficacy významně lišit.

Obecná self-efficacy odkazuje k všeobecné jistotě jedince, že dokáže zvládnout různě náročné a nové situace a že se dokáže vyrovnat se stresujícími situacemi efektivně. Tato teorie naznačuje, že mezi různými oblastmi lidského fungování existuje provázanost (Luszczynska a kol., 2005; Scholz a kol., 2002). Všeobecně převažujícím názorem, ke kterému se kloní i průkopník teorie self-efficacy Albert Bandura je, že self-efficacy by měla být chápána a měřena spíše jako oblastně specifická.

Ukazuje se, že vysoká míra self-efficacy v jedné oblasti automaticky neznamená vysokou self-efficacy i v jiných. Například jedinec může důvěřovat svým schopnostem hrát na piano, ale už si nemusí být jistý, že by zvládl hru na piano někoho naučit. Zároveň neplatí, že by obecná self-efficacy predikovala specifickou, tzn. pokud známe obecnou neznamená to, že jsme schopni lépe odhadnout self-efficacy v jednotlivých oblastech (Bandura, 1997).

Ani tak ale nejde říct, že obecná a specifická self-efficacy jsou dvě naprosto odlišná pojetí. Je pravděpodobné, že mezi self-efficacy v různých oblastech existuje určitá struktura a mohou se vzájemně ovlivňovat. Pokud by zde k žádnému přenosu nedocházelo, lidé by si museli vytvářet hodnocení self-efficacy pro každou oblast zvlášť (Bandura, 1997).

Velmi častým výzkumným a teoretickým problémem však je, jak optimálně určit **úroveň specificity**. Například v oblasti učitelské self-efficacy se výzkumníci i teoretici domnívají, že je tzv. kontextuálně a situačně specifická, tzn. že učitel si může připadat více kompetentní v určitém předmětu nebo s určitou třídou (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Důležitou otázkou je, zda je vůbec možné měřit pouze **učitelskou self-efficacy obecně**? Nebo je to příliš široké a měli bychom se zaměřit na jednotlivé předměty, třídy nebo dokonce postupovat po konkrétních úsecích učiva? Tschannen-Moran a kol. (1998) se domnívají, že ani jeden z extrémů není optimální. U příliš velké specificity bychom se například mohli dostat k tomu, že se budeme vyučujících ptát na položky typu: Jsem si jistý, že mohu učit jednoduché počty v prostředí venkovské školy u dětí ze střední třídy, pokud jsou to chlapci ve 2. třídě, kteří nemají specifické poruchy učení, a to za podmínky, že moje třída je menší než 16 žáků a mám dostatečně dobré pomůcky.

3.6. Učitelská self-efficacy

Začátek zájmu o učitelskou self-efficacy se teoreticky datuje do 70. let minulého století. Výzkumníci v této době začínají více zkoumat, jak učitelé vnímají vlastní schopnosti, protože sílilo přesvědčení, že to je podstatný faktor ve vzdělávání. V tuto dobu vznikl konstrukt označovaný jako **učitelský pocit účinnosti** (*teacher sense of efficacy*, později zkráceno na *teacher efficacy*). (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001)

I přes to, že studie měřící učitelský pocit účinnosti (především ty první, které vznikly v rámci RAND Corporation), jsou často citované ve spojitosti s učitelskou self-efficacy, nejedná se o stejné koncepty. Na rozdíl od self-efficacy, učitelský pocit účinnosti mapuje přesvědčení učitele o jeho **schopnosti ovlivnit studentské výsledky**, pokud vezme v úvahu vlastní výukové postupy a vliv rodinného prostředí žáků (Dellinger a kol., 2008). Učitelská účinnost byla v tuto

dobu konceptualizována spíše jako přesvědčení učitele, že faktory, které má pod kontrolou, mají větší vliv na výsledky žáků, než jeho prostředí nebo individuální charakteristiky (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Je zřejmé, že tyto první výzkumy vycházely převážně z teorie **locus of control** od Rottera (Dellinger a kol., 2008).

Vzhledem k tomu, že v tuto dobu Bandurova teorie v podstatě vznikala nemohla být ve výzkumech obsažena, později však začalo docházet k **záměnám termínů**: *učitelský pocit účinnosti*, *učitelská účinnost* a *učitelská self-efficacy*. Zároveň konceptualizace v některých výzkumech učitelské self-efficacy tím byla ovlivněna. Docházelo k neshodám a nejednotnosti mezi výzkumníky. Někteří navázali na koncept učitelské účinnosti, někteří se snažili spojit oba koncepty a někteří se čistě drželi Bandurova pojetí self-efficacy.

Jak se tedy tyto dva konstrukty liší? **Učitelská účinnost** může být definována jako všeobecné přesvědčení učitele o tom, do jaké míry může vůbec ovlivnit vzdělání žáka (Dellinger a kol., 2008). Skaalvik & Skaalvik (2007, 2010) hovoří o tom, že učitelská účinnost je spíše vnímaná externí kontrola. Ve svém výzkumu také ukázali, že je to **odlišný koncept** od učitelské self-efficacy. Navrhují koncept učitelské účinnosti konceptualizovat spíše jako všeobecný vzdělávací optimismus nebo pesimismus, aby nedocházelo k dalším záměnám.

Problematická konceptualizace souvisí i s definicí učitelské self-efficacy. Výzkumníci využívají **různé definice**, neexistuje zřejmě jednotná všeobecně přijímaná definice. Mezi častěji se objevující definice v různých textech patří například následující (seřazeno chronologicky):

- Učitelská self-efficacy je přesvědčení učitelů o tom, jak moc věří, že mají schopnosti a kapacity, jak efektivně jednat a ovlivnit učení a výsledky svých studentů, třeba i u těch, kteří jsou pro učitele nároční nebo obtížně motivovatelní (tato definice vznikla spojením několika podobných definic: Armor a kol. 1976, Tschannen-Moran, Hoy & Hoy 1998, Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy 2001).
- Učitelská self-efficacy je definována jako víra učitele, že může ovlivnit chování studentů a jejich akademické výsledky především u dětí, které mají nějaké obtíže, nebo se u nich projevuje nízká motivace k učení (Fiedman & Kass, 2002).
- Jedná se o učitelské přesvědčení o jeho/jejích schopnostech plánovat, organizovat a vykonávat aktivity, které povedou k dosažení daných vzdělávacích cílů (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

- Učitelská self-efficacy může být definována jako individuální přesvědčení učitele. Vypovídá o schopnostech učitele, nutných k dokončení určitých úloh na určitém stupni kvality a v určité situaci (Dellinger a kol., 2008).

Je možné si všimnout, že mezi těmito definicemi jsou zjevné podobnosti, jejich spojením by bylo možné vytvořit **spojenou definici**, podle níž je učitelská self-efficacy přesvědčení učitele o jeho/jejích schopnostech, které jsou nutné k aktivitám vedoucím k naplnění vzdělávacích cílů, ovlivnění výsledků žáků, a to i těch, kteří mají nějaké obtíže nebo jsou špatně motivovatelní.

3.7. Modely učitelské self-efficacy

I přes to, že se definice učitelské self-efficacy liší, je možné najít mezi nimi podobnosti. Jak je však uvedeno výše problematičtější bývá určit, jak moc specificky učitelskou self-efficacy definovat, s tím souvisí i to jaké by měla obsahovat oblasti. Výzkumníci se sice shodují, že se jedná o **multidimenzionální konstrukt**, menší shoda už však panuje v tom, které dimenze by do něj měly být zařazeny.

Albert Bandura (1997) se domnívá, že učitelská self-efficacy zahrnuje několik oblastí, které se týkají, jak schopností předat žákům učivo, tak zvládat třídu. Též obsahuje, jak vyučující dokáže najít vhodné materiály nebo zapojit rodiče do vzdělávacího procesu jejich dětí. Ve svém dotazníku **Škála učitelské self-efficacy dle Bandury** (BTES – *Bandura's Teacher Self-efficacy Scale*) uvedl celkem 7 subškál:

- vliv na rozhodování ve škole,
- vliv na potřebné zdroje,
- výukové strategie a schopnosti,
- disciplína,
- zapojení rodičů,
- zapojení komunity mimo školu,
- vytvoření pozitivního školního klimatu.

K tomuto dotazníku však neexistuje mnoho informací o jeho validitě a reliabilitě, navíc byl kritizován, protože neobsahuje některé důležité dimenze. Ve výzkumech proto není používán, může ale sloužit jako inspirace. Existujících a využívaných modelů je několik (v některých z nich je patrný vliv učitelské účinnosti), uvedeno je zde pouze **několik nejvýznamnějších** z nich, jako ilustrativní příklady (seřazeno chronologicky).

Cherniss (1993 in 2012) navrhuje, že učitelská self-efficacy obsahuje tři oblasti: *úkoly* (dovednosti učit, zvládat třídu a motivovat žáky), *interpersonální oblast* (schopnost pracovat s dalšími lidmi např. kolegy a vedením školy) a *organizační* (schopnost ovlivnit atmosféru a rozhodování ve škole).

Jedním z klíčových byl model učitelské self-efficacy od autorského kolektivu Tschannen-Moran a kol. (1998), který zahrnuje dvě oblasti: *analýza učitelských úkolů* (jak vyučující hodnotí faktory, které ztěžují nebo pomáhají učitelské práci) a *vnímání učitelských kompetencí*. V tomto modelu je zřejmé, že se autoři pokusili integrovat učitelskou self-efficacy a učitelskou účinnost. Vnímání vlastních schopností je zde pouze část učitelské self-efficacy. Podobní autoři později navrhli novější a **velmi často využívanou koncepci**, která obsahuje tři oblasti: zapojení studentů, vzdělávací strategie a zvládnání třídy (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Další model reflektuje možná až příliš velkou specifickost u výše zmíněného modelu. Fiedman & Kass (2002) se domnívají, že učitelská self-efficacy zahrnuje více než jen fungování učitele ve třídě. Navrhují tzv. model učitelské self-efficacy zahrnující **kontext třídy a školy** (*The Classroom a School Context – CSC – Model of Teacher Self-Efficacy*). Toto rozšíření je podle nich nutné, protože vyučující se nacházejí uvnitř dvou sociálních systémů (ve třídě a ve škole), v rámci obou systému funguje jak na úrovni pracovních úkolů, tak vztahů a oba tyto cíle jsou důležité. Vztahy má vyučující jak se žáky, tak s kolegy a vedením.

Navrhují rozlišovat tzv. **třídní self-efficacy** a **organizační self-efficacy**. Vyučující podle tohoto modelu musí řešit jak učební procesy a vtahy se studujícími, tak úkoly uvnitř školy a stát se součástí jejich rozhodovacích a sociálních procesů. Všechny tyto části a úlohy jsou však do určité míry provázané, ale učitel se může lišit v tom, jak vnímá svou self-efficacy na úrovni třídy a úrovni školy, stejně tak se v jejich výzkumu ukázalo, že je rozdíl mezi oblastí pracovních úkolů a oblastí vztahovou. Čím je toto pojetí užitečné, je přidání kontextu organizace a vztahové komponenty učitelství.

Další model vyšel z analýzy důležitých učitelských úloh v Norsku. Na jejím základě navrhli Skaalvik & Skaalvik (2007) novou **Norskou škálu učitelské self-efficacy**, kterou ve svém výzkumu ověřili a zjistili, že obsahuje šest oblastí: výukové postupy (schopnost vysvětlit látku, poradit žákům a zodpovědět jejich otázky), přizpůsobení se individuálním potřebám studujících, dále motivace studujících, zvládnání disciplíny, spolupráce s kolegy a rodiči a zvládnání změn.

Z výše uvedených konceptualizací je možné konstatovat **několik důležitých informací**:

- Není jisté nakolik by se učitelská self-efficacy měla týkat pouze **fungování učitele ve třídě** a jeho schopností učit žáky nebo zda by měla obsahovat i schopnosti týkající se např. rodičů a fungování školy.
- Je zřejmé že na rozdíl od starších je v novějších modelech zřejmý důraz na nutnost pracovat s **individuálními potřebami** a rozdíly u studujících.
- Novější modely vycházejí pouze z teorie učitelské self-efficacy a nezahrnují učitelskou účinnost.
- Důležitá je zřejmě nejenom oblast schopností, které se týkají učení, ale i **vztahových schopností**.

V českém prostředí není učitelská self-efficacy zatím dostatečně zkoumaným tématem, nicméně je možné uvést oblasti, které obsahuje **Škála USE** (*Škála učitelské self-efficacy*; Smetáčková, Topková & Vozková, 2017). Ta vznikla na základě analýzy existujících zahraničních dotazníků (Skaalvik & Skaalvik, 2007 a Bandura, 1997) a standardů učitelské profese v českém prostředí. Výsledná škála zahrnuje **7 oblastí**, které reflektují výše zmíněné informace a významně se překrývají s některými zmíněnými modely:

- a) **Pedagogický přístup** – jak je vyučující schopen vysvětlit a rozvrhnout látku, volit vhodné metody a způsoby hodnocení;
- b) **Žákovská rozmanitost** – jak vyučující dokáže zapojit do výuky děti s určitým znevýhodněním, reagovat na individuální potřeby a motivovat k učení i méně úspěšné žáky;
- c) **Spolupráce s rodiči** – jak vyučující dokáže komunikovat, spolupracovat a zapojovat rodiče;
- d) **Udržování disciplíny** – jak je vyučující schopen uklidnit třídu a udržet v ní pořádek;
- e) **Vliv na chod školy** – jak vyučující může ovlivnit rozhodování ve škole, prosadit změny a vyjádřit názor;
- f) **Kolegiální spolupráce** – jak vyučující spolupracuje a komunikuje s kolegy;
- g) **Profesní seberozvoj** – jak vyučující dokáže sledovat a využívat nové didaktické trendy a vědecké poznatky ve své výuce.

3.8. Rozvoj self-efficacy:

Mnoho výzkumů se zabývalo tím, jak se učitelská self-efficacy vyvíjí v průběhu učitelského profesního života. Všeobecně se objevujícím vzorcem je, že studující a učitelé **nastupující do praxe mají poměrně vysokou self-efficacy**, která je v rozporu s tím kolik mají reálně

zkušeností. Je pravděpodobné, že studenti učitelství mají tendenci nadhodnocovat své reálné dovednosti (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005).

Jedním z možných vysvětlení je, že pokud nemají žádné reálné zkušenosti jako učitelé, vytvářejí své hodnocení na základě svých zkušeností ve škole, kde byli jako **pozorovatelé v roli žáků**. Případně na základě pozitivních emocí, které mají se školou spojené. Protože nemají žádné vlastní zkušenosti ani zpětnou vazbu od kolegů, zakládají své hodnocení na pozorování a emočním hodnocení z minulosti. (Pendergast, Garvis & Keogh, 2011). Tento trend se objevuje v různých oblastech, např. ve výuce přírodovědných předmětů (Settlage a kol., 2009) nebo v důvěře, že vyučující zvládnou genderově citlivou výuku (Miralles-Cardona, Chiner & Cardona-Molt, 2022).

Učitelská **self-efficacy zřejmě roste během učitelské přípravy** a během praxí (Ezer, Gilat & Sagee, 2010). Právě praxe mohou učitelskou self-efficacy významně podpořit. Klassen & Durksen (2014) zjistili, že na konci praxí měli vyučující většinou vyšší self-efficacy a nižší míru pocíťovaného stresu. Neplatilo to však vždy, někteří pedagogové odcházeli s praxí s nižší self-efficacy a vyšší mírou stresu. Důležité je, jak **praxe** u vyučujících **probíhala**, pokud se jednalo převážně o pozorování a stínování jiného učitele, je pro studenty pedagogiky náročné uvědomovat si co všechno zahrnuje a též kontextuální faktory učení. Pokud mají více reálné praktické zkušenosti, mohou vyučující zažít šok z reality a snížení self-efficacy už během této doby (Pendergast, Garvis & Keogh, 2011).

Zajímavé je také, jak budoucí vyučující hodnotí během praxí svou **úspěšnost**. Jamil, Downer & Pianta (2012) zjistili, že začínající učitelé i když dle hodnocení pozorujících zkušených učitelů měli mít studující na praxi pozitivní zkušenost s tím, že hodinu zvládli a něco se jim povedlo, oni to tak zřejmě nevnímali a nemělo to vliv na jejich self-efficacy.

Při rozvoji během studia má na self-efficacy učitelů největší vliv **povzbuzení od vyučujících z praxe** a zkušenosti se zvládnutím úkolu. Je pravděpodobné, že pro studenty pedagogiky je důležitější zpětná vazba od někoho z praxe než od vysokoškolského pedagoga, což se odvíjí od jejich vztahu a od formy zpětné vazby, kterou od něj dostávají (Clark & Newberry, 2019).

Self-efficacy může být také důležitým prediktorem toho, zda učitelé vůbec **vstoupí do školní praxe**. Jak zjistil Swan, Wolf & Cano (2011) v rámci longitudinální studie, vyučující, kteří vstoupili do profese, měli vysokou self-efficacy oproti těm, kteří po dokončení studia učit nezačali. Největší rozdíl byl zjištěn v jejich důvěře, že dokážou do výuky zapojit a motivovat většinu žáků. Ze 34 studujících ve výzkumu vstoupila do praxe jen polovina.

Nejčastějším trendem ve výzkumech je, že vyučující vstupují do praxe s vysokou self-efficacy. Tento jev však nemusí být vždy pozitivní, protože vysoká self-efficacy neznamená automaticky vysokou efektivitu učitele a to, že je schopen se bez problémů přizpůsobit individuálním rozdílům mezi žáky. **Vulnerabilita** kantora není nutně vždy negativní, protože může vést ke zvýšení reflexe a ke snaze o změny v učebních postupech a školství celkově (Settlage a kol., 2009). Není tedy úplně jasné, zda by hlavním cílem v podpoře vyučujících mělo být neustálé zvyšování jejich učitelské self-efficacy.

Během reálného nástupu do práce nebo během konce učitelské přípravy, se tedy vyučující zřejmě začínají hodnotit jako méně efektivní. Často proto, že zjišťují, že učení není jen o vhodných metodách a strategiích. Začínající pedagogové mají tendenci podceňovat **komplexitu učení** a také svou vlastní schopnost zvládat několik úrovní výuky najednou (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005). Důležitý vliv na self-efficacy začínajících učitelů v prvním roce má jejich profesní pedagogické přesvědčení, především pokud zjistí, že je v rozporu s realitou ve třídě. Během prvního roku je jejich self-efficacy zřejmě nejnižší, avšak pokud 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).

3.9. Co podporuje učitelskou self-efficacy

Jedním z důležitých a potenciálně pozitivních vlivů na self-efficacy má určitě **vysokoškolská příprava** a její koncepce. Důležité je nakolik učitelské vzdělání dokáže vyučující připravit na problémy, kterým budou muset čelit. Vyučující, kteří prošli dobrou přípravou, mají vyšší odolnost, což znamená, že dobře řeší problémy, cítí se jistě, že zvládnou různé požadavky studujících a většinou jsou ochotni více riskovat (Goodson, 2006).

Někteří autoři také hovoří o tom, že **množství a kvalita různých kurzů**, má vliv na specifické oblasti self-efficacy. Pokud vyučující absolvují dostatek kvalitních kurzů na dané téma zvyšuje se jejich self-efficacy v této oblasti, např. techniky čtení (Clark, 2020) nebo zvládání třídy (Nuri, Tok & Tok, 2016). Naopak nedostatek předmětů je spojen s nižší self-efficacy, například v oblasti rozdílných schopností a nároků žáků (Clark, 2020).

Clark & Newberry (2019) zároveň zjistili, že v jejich výzkumu učitelská příprava a vysokoškolské vzdělání ovlivňovalo pouze 18 % rozptylu u učitelské self-efficacy. Je zřejmé, že na ní mají vliv ještě další důležité **faktory mimo VŠ**. Dalším významným zdrojem jsou zřejmě další zkušenosti, které souvisejí s prací s dětmi, například pozice jako je vedoucí na

táboře, chůva, lektor dětských kroužků apod. Tyto zkušenosti mají natolik velký význam, že se ukazuje i jejich vliv u zkušených vyučujících a jejich self-efficacy.

Formální vzdělávání je zřejmě více spojeno se self-efficacy v oblasti výuky a učebních strategií. Naopak **neformální zkušenosti** více ovlivňují důvěru vyučujících, jak dokážou zapojit studenty, motivovat je a jak dokážou pracovat se třídou. Neformální zkušenosti zároveň posilují u vyučujících motivaci a závazek k profesi (Tuchman & Isaacs, 2011; Evans a kol., 2021). Vliv zkušeností s dětmi mimo školu může být i důvodem, proč se v některých výzkumech ukazuje, že vyučující na prvním stupni mají vyšší self-efficacy než na druhém stupni (Pendergast, Garvis & Keogh, 2011). Pro prvostupňové učitele je možná jednodušší získat brigády spojené s prací s malými dětmi a často vstupují do profese právě kvůli těmto zkušenostem.

V neposlední řadě je také důležité zmínit, že self-efficacy i přesto, že po určité době zřejmě začíná být více stabilní, není neměnná. Velký význam tak má **další profesní rozvoj** vyučujících, který jí může také zvýšit (Clark, 2020). Především u začínajících učitelů je důležité propojovat různé možnosti profesního rozvoje, např. ve výzkumu LoCasale-Crouch a kol. (2012) se ukázalo, že vyučující, kteří měli dobrého mentora a zároveň další možnosti profesního vzdělávání, měli vyšší self-efficacy než vyučující, kteří měli jen mentoring.

Jedním ze způsobů, jak u začínajících vyučujících podpořit self-efficacy, sebereflexi a spolupráci s kolegy mohou být tzv. **Profesní učící se komunity** (*PLC – Professional Learning Communities*), což jsou společné aktivity, které u vyučujících rozvíjí reflexi během interakcí s kolegy a kolegyněmi v podpůrném prostředí. Ve svém výzkumu Zonoubi, Rasekh & Tavakoli (2017) zjistili, že spolupráce v rámci PLC zvýšila u začínajících pedagogů self-efficacy a vnímání vlastní efektivnosti. Tuto změnu připisovali možnosti reflektovat a kriticky uvažovat o své praxi. Také se ukázalo, že začínající kantoři, kteří byli součástí učících se komunit, se stali méně závislí na předepsaných postupech a zvýšila se jejich autonomie. Tyto komunity také pomáhají pedagogům lépe si uvědomovat, že jsou **členy učitelské komunity** a mohou být důležitým krokem k posunu od individuálního professionalismismu ke kolektivnímu.

3.10. Učitelská self-efficacy a žáci

I přes určité koncepční a definiční obtíže je učitelská self-efficacy považována za důležitý koncept, který ovlivňuje jak vyučujícího, tak jeho žáky a žákyně. Při interpretaci výsledků různých studií je však nutné stále reflektovat, že velká část z nich využívá různé nástroje měření, které obsahují různé dimenze a není jisté, že měří stejné pojetí. Srovnávání mezi studii tak není vždy vhodné a možné. I přes tyto překážky se pokusím shrnout některé

výsledky. Z důvodu nutnosti dodržet určitý rozsah práce je shrnuji bez ohledu na jejich metodologické a teoretické rozdíly.

Vliv učitelské self-efficacy na **výkony žáků** je tématem, které je řešeno už od počátku výzkumné zájmu o tento koncept. Metaanalýzy (Klassen & Tze, 2014; Ross, 1994), které se soustředily na učitelskou self-efficacy a učitelskou účinnost, potvrdily, že existuje signifikantní vztah mezi těmito dvěma proměnnými.

Pozitivní vliv self-efficacy na výkony žáků může být způsoben například tím, že vyučující s pozitivnějším vnímáním vlastních schopností jsou více **otevření zkoušet různé způsoby výuky**, jsou organizovanější ve třídě, více plánují vzdělávací postup a celkově jsou větší měrou nadšeni z učení (Allinder, 1994). Naopak učitelé s nízkou self-efficacy budou pravděpodobně méně hledat nové strategie a snažit se, když se u žáků a žákyň objeví obtíže během učení (Brown, 2012).

Self-efficacy také může souviset s tím jaký **pedagogický přístup** vyučující volí k žákům. Ukazuje se, že vyučující s vyšší důvěrou ve své schopnosti pravděpodobně budou mít větší tendenci zvolit během výuky humanisticky orientovaný a demokratický přístup k žákům a budou s menší pravděpodobností kritizovat své žáky, pokud udělají chybu. Na rozdíl od svých méně jistých kolegů, kteří se spíše uchýlí k direktivně autoritářskému přístupu (Gibson & Dembo 1984 in Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998; Ross, 1994). Pokud se zaměříme na vnímání výuky z pohledu konstruktivistického a transmisivního, ukazuje se, že vyučující, kteří více zdůrazňují aktivní roli žáků v procesu učení tzn. jejich pojetí je konstruktivistické, mají vyšší self-efficacy (Jamil, Downer & Pianta, 2012).

Vliv na výkony žáků a žákyň má bezpochyby i jejich domácí prostředí. Důležitým zjištěním je tedy i to, že self-efficacy pravděpodobně souvisí se **vztahem učitele a rodiče**. Vyučující s vyšší self-efficacy mají většinou pozitivnější vztah s rodiči svých žáků (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Důležité je vnímat reciprocitu tohoto vztahu, protože nejen vztah s rodiči může ovlivnit sebedůvěru učitele, ale zároveň učitelská self-efficacy může determinovat míru zapojení rodičů do školních aktivit. Vyučující, kteří si více věří, jsou více ochotní a vítají snahu rodičů. Větší zapojení rodičů následně může vést ke zlepšení výsledků dětí. A tím se opět zvyšuje self-efficacy učitele (Bandura, 1997).

3.11. Vliv self-efficacy na učitele

Učitelská self-efficacy je zároveň velmi důležitá pro konkrétního učitele, existující výzkumy hovoří o tom, že je možné najít vztah mezi self-efficacy a **učitelskou motivaci** a výdrží

(Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), mírou pocíťované **autonomie** (De Neve, Devos & Tuytens, 2015), **profesním závazkem** k učitel'skému povolání (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998) a nebo pracovní **spokojeností** (Klassen & Chiu, 2010). Též významně souvisí se schopností jedince řešit problémy a pracovat s **dilematy**, která se objeví v průběhu práce učitele (Goodson, 2006).

Zdraví a pracovní spokojenost souvisí bezpochyby s důležitým tématem v rámci učitel'ské profese, konkrétně se syndromem vyhoření. Mezi těmito dvěma proměnnými existuje negativní vztah, tzn. že čím je učitel'ská self-efficacy vyšší, tím méně je u vyučujícího rozvinut **syndrom vyhoření** (Brown, 2012). Tento vztah je opět zřejmě reciproký, pokud jedinec vnímá situace jako více ohrožující (tzn. má nízkou self-efficacy a nevěří svým schopnostem) a více se soustředí na své nedostatky, je pravděpodobně že se u něj zvýší **negativní pocity** jako je **strach a úzkost**. Neboť očekává, že bude mít ve třídě a se žáky problémy. To mu samozřejmě bere energii, ohrožuje jeho učitel'skou identitu a spouští se u něj obranné mechanismy, které opět zvyšují emoční a celkové vyčerpání. Vyučující se pak dostává do koloběhu problémů a reálně se zhoršují jeho schopnosti učit (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Jedním z obranných mechanismů může být například to, že vyučující sníží svá očekávání a své pojetí úspěchu. **Vnímání úspěšnosti** a efektivity významně ovlivňuje i učitel'skou self-efficacy. Pokud má vyučující od žáků a žákyň nízká očekávání, může se cítit jako efektivní učitel i přes to, že jeho žáci nejsou akademicky úspěšní a mají relativně špatné výsledky. V tomto ohledu nemusí být vysoká self-efficacy pozitivním faktorem, protože zmenšuje u vyučujících pocit odpovědnosti za akademické úspěchy žáků a s tím i snahu o jejich lepší výsledky, kterých by s dostatečnou podporou a případnou změnou učebních metod mohli dosáhnout (Stipek, 2012).

I v rámci teorie učitel'ské self-efficacy se zároveň ukazuje, že je potřeba věnovat v učitel'ské profesi větší pozornost jak motivační, tak emoční složce pedagogické zkušenosti. Součástí učitel'ských začátků může být například zvýšená tendence k **depresivnímu ladění nálady**, která je spojena jak se self-efficacy začínajících učitelů, tak se školním prostředím, konceptem školy a jejími cíli (Devos, Dupriez & Paquay, 2012). Navíc se ukazuje, že existuje i vztah mezi self-efficacy a **emoční inteligencí**. Emoční inteligenci stejně jako další schopnosti vyučující rozvíjejí v průběhu své praxe. Zkušení kantoři vyjadřují vyšší skóre v oblastech **sebekontroly a sociability**, které mohou být pro ty začínající problematičtější (Kostić-Bobanović, 2020).

Na vnímání a zvládání emoční zátěže spojené s učitel'skou praxí mohou mít vliv i více stabilní prvky osobnosti, které do určité míry se self-efficacy také souvisejí. Bylo zjištěno, že vyučující, kteří skórují více na spektru **introverze a neuroticismu**, mají na konci vysokoškolského studia

nižší self-efficacy a méně důvěřují svému úspěchu jako učitelé. Což je pochopitelné, protože výuka vyžaduje mnoho sociálních interakcí a zvládnutí mnoha negativních emocí (Jamil, Downer & Pianta, 2012).

Je zřejmé, že jsou některé charakteristiky spojené s učitelskou self-efficacy, které vyučující nemůže ovlivnit, o to je důležitější věnovat se těm, které ovlivnit lze. **Psychologické a fyzické zdraví** pedagogů je nejenom důležitým faktorem proto, aby mohli svou práci dobře vykonávat, zároveň jsou však obě tyto oblasti důležitým prediktorem tendence vyučujících opustit učitelskou profesi (Wang, Hall & Rahimi, 2014). Místo odchodu ze školství také může vysoká self-efficacy vyučujícím pomoci překonat překážky i ve chvíli, kdy nejsou ve vhodné škole. Tito učitelé budou pravděpodobně pokračovat v hledání vhodnější školy, která více odpovídá jejich představě o vzdělávání (Goodson, 2006).

3.12. Self-efficacy, sociální prostředí a podpora

Míra self-efficacy koreluje první rok v praxi významně s **mírou pocit'ované podpory**. Sociální podpora tedy může být významným protektivním faktorem během počátečních obtíží a získávání reálného náhledu na své schopnosti a realitu školy (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005). Zároveň je verbální podpora od ostatních velkým zdrojem spokojenosti a radosti v práci (Gonzales a kol., 2020).

Čím více začínající vyučující vnímají, že ve škole existuje sdílená kolektivní zodpovědnost za výuku žáků, tím vyšší mají self-efficacy. **Podmínky školy** mohou bezpochyby podpořit self-efficacy začínajících učitelů. Důležité je, zda škola dokáže vytvořit podmínky, v nichž mohou vyučující profitovat z kolegiální podpory a zároveň fungovat autonomně (De Neve, Devos & Tuytens, 2015). Na druhou stranu zde hrají roli i učitelé sami, protože se ukazuje, že kantoři, kteří více důvěřují svým schopnostem si dokáží vytvořit lepší podmínky a vztahovou síť v práci, která přispívá k jejich spokojenost (Caprara a kol., 2006).

Právě **vrstevnická a kolegiální podpora** vysvětluje významně míru učitelské self-efficacy a je pro ni důležitým prediktorem. Zároveň vyučující, kteří si na začátku praxe méně věří a více se potýkají s obtížemi, mnohem častěji spoléhají na podporu od kolegů. Začínající kantoři se daleko méně mohou spolehnout na vlastní zkušenosti se zvládnutím úkolu, tudíž jsou pro ně zprostředkované zkušenosti a verbální přesvědčování od okolí významnější, než pro jejich zkušené kolegy (Gonzales a kol., 2020; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Důležitou osobou pro začínajícího kantora je často tzv. uvádějící učitel (v zahraničí bychom ho mohli přirovnat k mentorovi). Vyučující, kteří mají mentora a považují ho za pomáhajícího a

podporujícího mají vyšší self-efficacy (Clark, 2020). Je nejen důležité mít **mentora/uvádějícího učitele** přiděleného, ale také kolik s ním začínající vyučující stráví času a zda mají společně možnost vytvořit si spolupracující vztah.

Dobrý vztah mezi mentorem a menteem vyžaduje důvěru, že začínající učitel může sdílet jak úspěchy, tak i neúspěchy v prostředí které není odsuzující. Začínající učitelé také spojují dobrou podporu od mentora s tím, jak moc jim umožňuje a **podporuje jejich reflexi**. Tím mohou být redukována jejich nerealistická očekávání a možná zklamání (LoCasale-Crouch a kol., 2012; Meristo & Eisenschmidt, 2014; Squires, 2019).

Začínající učitelé mohou mít například přehnaná očekávání v tom, co ve třídě mohou zvládnout. To u nich vede k **pocitu nedostatečnosti a neúspěchu**, třeba pokud mají jednoho nebo dva náročné a vyrušující žáky, se kterými nedokážou pracovat tak dobře, jak si představují. Na druhou stranu zkušenější vyučující tyto žáky berou jako přirozenou součást své práce a nehodnotí na základě toho svou úspěšnost (Shohania a kol., 2015).

Bohužel pokud vyučující **významně bojuje s praxí** ve třídě, ukazuje se, že ani velmi pozitivní klima školy a společná setkání nemusí být dostatečná (Goodson, 2006). Vysoká míra spolupráce nemusí být pro všechny začínající pedagogy komfortní. Pokud se vyučující cítí ve své práci **zahlceni** a zažívají až příliš mnoho problémů, může naopak velká míra spolupráce vést ke snížení self-efficacy. Důležité je, jak se jedinec cítí kompetentně a jak moc vnímá své okolí jako ohrožující (Devos, Dupriez & Paquay, 2012).

Důležitou otázkou tedy je, jak pomoci začínajícím pedagogům, kteří mají významné obtíže v praxi? Jedná se často o ty nejpotřebnější z hlediska podpory, které však spolupráce se zkušenějšími kolegy může děsit a snižovat u nich profesní sebedůvěru. Tito vyučující potřebují mít možnost prozkoumat své obtíže nejprve v podporujícím a nehodnotícím prostředí (Devos, Dupriez & Paquay, 2012). Jako ideální se tak jeví spíše **individuální podpora**.

Zásadní vliv má **vedení školy**. I když ani to často nemůže ovlivnit některé podmínky, například jaké děti budou do školy chodit, může ovlivnit jakou **míru podpory** vyučujícím nabídne, tzn. jak je podpoří slovně, jak je zapojí do rozhodování o škole nebo jak ocení jejich práci. I to může mít významný vliv na self-efficacy začínajících učitelů (Stipek, 2012).

3.13. Kolektivní efficacy

V souvislosti s atmosférou školy a kolegiální podporou je zásadní zmínit koncept kolektivní učitelé efficacy. Přestože v českém školství do určité míry přetrvává tendence

k individualismu, nejsou vyučující izolované jednotky, které by na sobě byly nezávislé. V rámci sociálního systému školy musí spolupracovat. **Kolektivní efficacy** je možné definovat jako „skupinové přesvědčení ve společné schopnosti, které jsou nutné k organizaci a k provedení aktivit vedoucích k určitému výsledku“ (Bandura, 1977, str. 477). Toto hodnocení nezahrnuje jen schopnosti a dovednosti jednotlivých členů, ale také jak skupina funguje a jaká je její **dynamika**.

Definice učitelské kolektivní efficacy je významně méně než individuální self-efficacy. Jedna z nejčastěji uváděných v podstatě popisuje kolektivní učitelskou efficacy jako přesvědčení pedagogů, že učitelský sbor jako celek dokáže plánovat a uskutečňovat činnosti, které jsou nutné k dosažení pozitivního vlivu na studenty (Goddard a kol., 2004). Toto přesvědčení může ovlivnit celkovou školní atmosféru i kulturu a má vliv na fungování školy jako sociálního systému (Bandura, 1993).

I když výzkumy zjistily mezi kolektivní a **individuální self-efficacy** pozitivní korelaci (Goddard & Goddard, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2010) jedná se o odlišné konstrukty, protože mají odlišný vztah ke školnímu kontextu. Kolektivní učitelská efficacy je například více spojena s vedením školy (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Vztah mezi nimi je zřejmě reciprokový, tzn. že školy kde mají pedagogové vysokou učitelskou self-efficacy a jsou přesvědčení, že mají potřebné dovednosti a schopnosti, budou pravděpodobně mít i vysokou kolektivní efficacy a budou očekávat větší úspěch u svých žáků a žákyň (Goddard a kol., 2004).

Školy, kde panuje vysoká kolektivní efficacy s větší pravděpodobností zvýší své úsilí, pokud musí čelit překážkám, zároveň si stanovují **vyšší společné cíle** o budoucna. Skupinová norma, která podporuje její členy ve zvýšení případného úsilí tak vytváří tlak na skupinový výkon. Tento vliv může být důležitý především pro nové vyučující, kteří rychle pochopí díky interakcím s ostatními vyučujícími, že normou je učitelovo velké úsilí a jeho úspěchy (Goddard a kol., 2004). Kolektivní efficacy mají vliv i na samotné učitele, konkrétně na jejich **závazek k práci** a ke studentům. Především pokud vyučující mohou ovlivnit rozhodování ve škole, cítí podporu od ředitele a mají pocit vyšší kontroly nad podmínkami vzdělávání (Lee, Zhang & Yin, 2011; Ware & Kitsantas, 2007).

Kromě pozitivních pocitů to může souviset i s pracovním **stresem** (Klassen, 2010) a to nejen u jedince. Goddard a kol. (2004) předpokládají, že stejně jako reaguje na stres jedinec, reaguje na něj i organizace a může tak být ovlivněna **nálada v celé škole**. Předpokládají, že pokud má škola silnou kolektivní efficacy je schopná zvládnout stresové okolnosti a na jejím fungování

se to nijak viditelně neprojeví. Naopak školy s nízkou kolektivní efficacy budou reagovat více dysfunkčně.

Možností, jak podpořit kolektivní efficacy ve škole, je několik. Důležité je **zapojení vyučujících** do aktivit vyžadujících spolupráci a plánování. Zároveň je nezbytné, aby jednotliví vyučující měli možnost projevit se a říci svůj názor. Učitelé potřebují mít pocit, že jejich postoj je důležitý, mohou alespoň částečně ovlivnit fungování školy a rozhodovat. Potřebují cítit určitou kontrolu nad událostmi kolem sebe (Goddard, 2002; Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004).

3.14. Učitelská self-efficacy v inkluzivní praxi

Velkou výzvou dnešní doby pro vyučující je přizpůsobení se **diverzitě ve třídě** a diferenciaci výuky. Vyučující jsou konfrontováni s často extrémně heterogenní žákovskou populací v oblasti kulturní, jazykové, kognitivní apod. Self-efficacy má významný vliv na to, zda se vyučující bude snažit o využívání různých metod ve výuce a rozvoj inkluzivní praxe (De Neve, Devos & Tuytens, 2015).

Inkluzivní výuka vyžaduje **specifické schopnosti**, nejenom vědomosti a dovednosti spojené se specifickým znevýhodněním, protože je vyučující může využít a využívá u všech žáků. Inkluzivní vyučující musí být schopen efektivně spolupracovat s kolegy, diferencovat učební postupy na základě pravidelného vyhodnocování, využívat různé učební strategie, podporovat pozitivní chování ve třídě apod. Výzkumy ukazují, že vyučující s vyšší self-efficacy pro inkluzivní vzdělávání s větší pravděpodobností tyto schopnosti využijí a budou se snažit o úpravy v učebním prostředí a učebních programech (Wray, Sharma & Subban, 2022). Na druhou stranu tyto schopnosti vyučující potřebuje jak v inkluzivní, tak v jakékoliv jiné třídě. Jejich potřebnost v heterogenní inkluzivní třídě však může být ještě výraznější.

V posledních několika letech se tak kromě konceptu učitelské self-efficacy začíná objevovat další oblastně specifický konstrukt – **učitelská self-efficacy pro inkluzivní praxi** (USE pro inkluzivní praxi – *Teacher's self-efficacy in inclusive practices*). Vyučující s vysokou USE pro inkluzivní praxi důvěřují více tomu, že žáci se SVP mohou být v běžné třídě efektivně vzdělávání. 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).

Někteří autoři hovoří o tom, že se jedná jak o oblastně specifickou self-efficacy, tak i součást obecné učitelské self-efficacy, protože prostupuje praxi učitele, působí na všech stupních a ve

všech předmětech. **Dotazníky** měřící učitelskou self-efficacy obecně a v oblasti inkluzivní praxe, tak měří často podobné oblasti (Yada a kol., 2021).

Jedním z nejvíce používaných specifických dotazníků je **Škála učitelské self-efficacy pro inkluzivní praxi** (*Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale*, Sharma, Loreman & Forlin, 2012), která obsahuje 3 oblasti:

1. **Inkluzivní výuka** – jak vyučující dokáže využít rozdílné typy hodnocení, nabídnout různé způsoby vysvětlení, pracovat s různě nadanými studenty;
2. **Spolupráce** – spolupráce s profesionály, jak vyučující dokáže pomoci rodinám žáků;
3. **Zvládání chování** – jak vyučující umí pracovat s rušivým chováním, zvládat agresivní studenty, nastavit pravidla.

3.15. Co ovlivňuje self-efficacy v inkluzivní praxi

Wray, Sharma, & Subban (2022) ve své přehledové studii došli k závěru, že 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.

Vliv na self-efficacy v inkluzivní praxi mají zřejmě už velmi **rané zkušenosti** vyučujících z doby, kdy byli sami studenty. Pokud vyučující měli vlastní zkušenost s diverzitou ve třídě, má to pozitivní vliv na jejich self-efficacy pro výuku ve třídě s výrazně odlišnými individuálními potřebami žáků (DeSantis & Christopher, 2021). Dalším důležitým obdobím je vysokoškolské studium a především praxe, proto je důležité, aby studenti měli možnosti navštěvovat inkluzivní třídy. A také aby mohli konzultovat a spolupracovat se zkušenějšími učiteli (Wray, Sharma & Subban, 2022). V reálné praxi mají vyšší self-efficacy pro inkluzivní praxi vyučující, kteří mají **více zkušeností s výukou dětí se SVP** a různou mírou schopností (Malinen a kol., 2013), ale také zkušenosti s lidmi s postižením celkově (Loreman, Sharma & Forlin, 2013).

V některých výzkumech se také ukazuje, že svou roli mohou hrát individuální **vnitřní faktory** u učitele jako je jeho motivace, svědomitost, otevřenost k novým zkušenostem, vyšší zažívání pocitů naděje a vyšší pocity vnitřní koherence. Více vnímaných stereotypů spojených s inkluzí a znevýhodněním a vyšší snaha o kontrolu chování druhých lidí je naopak spojena s nižší USE v oblasti inkluze (Wray, Sharma & Subban, 2022).

Stejně jako učitelská self-efficacy obecně se také USE v inkluzivní praxi významně liší v různých zemích a **vzdělávacích kontextech**. Důležitou roli hraje například **legislativní kontext**. Pokud mají vyučující pocit, že jsou zákony a vyhlášky spojené s inkluzí jasné a pevně ukotvené, jejich self-efficacy je vyšší (Wray, Sharma & Subban, 2022).

Významné mezinárodní rozdíly jsou důvodem, proč je nutné analyzovat a vyhodnocovat vždy jednotlivé specifické vzdělávací systémy. Ve výzkumu Loreman, Sharma & Forlin (2013) se například ukázalo, že nejnižší self-efficacy v oblasti inkluze měli vyučující v Hongkongu a nejvyšší v Austrálii. Důvodů může být několik, jednou z možností je například vliv **individualistických a kolektivistických** kultur. Zatímco asijské země jsou tradičně spíše kolektivistické, kontinenty jako Amerika, Evropa a Austrálie a jejich země jsou vnímány jako více individualistické kultury. V těchto zemích mají vyučující většinou vyšší self-efficacy. V kolektivistických společnostech může být self-efficacy nižší, ale důležitějším prediktorem je zde pravděpodobně kolektivní učitelská efficacy (Klassen, 2004).

3.16. Vysokoškolské vzdělání, praxe a další profesní rozvoj

Vysokoškolské vzdělání významně ovlivňuje učitelskou self-efficacy v inkluzivním prostředí. Problémem výuky na VŠ však často bývá to, že inkluze a diverzita jsou zde spojovány primárně se **speciálními vzdělávacími potřebami**. To je však pouze jedna část inkluzivního vzdělávání. USE spojená s inkluzí a diverzitou významně souvisí s **vědomostmi učitele** v této oblasti (Loreman, Sharma & Forlin, 2013). Je však důležité, aby se příprava budoucích učitelů neomezila pouze na vědomosti, ale věnovala se **práci s diverzitou celkově**, a to nejenom ve smyslu práce s rozdílností.

Zásadní je, aby se budoucí učitelé věnovali také tomu, **jak odlišnost přijmout** a reflexi tohoto procesu, který nepřichází většinou automaticky a někomu trvá déle, než různé typy odlišnosti přijme (Hallman, 2017). Někteří autoři se nicméně domnívají, že postoj k diverzitě a inkluzi by potenciálně mohl být i kritériem při výběru studentů učitelství (Savolainen, Malinen & Schwab, 2022).

Kromě vědomostí o různých SVP je pro úspěšnost inkluze také nutné, aby si vyučující dobře ujasnili svou představu o **podstatě vzdělávání**, především ve spojitosti s individuálními potřebami a hodnotou zkušeností každého jedince (Mintz, 2019). Nápomocné v tomto ohledu jsou také **zákony, vyhlášky a metodické postupy**. Jejich dobrá znalost studentům učitelství pomáhá ujasnit si, co se od nich očekává, jaká je jejich role a povinnosti. Vyučující, kteří lépe rozumí legislativě mají také vyšší učitelskou self-efficacy (Wray, Sharma & Subban, 2022).

Při vysokoškolské výuce je užitečné, aby se vzdělavatelé budoucích učitelů zaměřili na několik důležitých změn. První z nich by mohlo být vyšší propojení jednotlivých oborů. Vysoké školy často mají výrazně **oddělené** učitelské **obory** a obory speciální pedagogiky, které se skoro nepotkávají. Více provázanosti by jim umožnilo získat zkušenosti při spolupráci už během studia. (Malinen a kol., 2013; Savolainen, Malinen & Schwab, 2022).

Dále je důležité inspirovat se **pozitivními zahraničními příklady** a procesy v zemích, kde inkluzivní vzdělávání má již delší tradici. Zásadní je také využívání evidence based a výzkumně podložených postupů, **konzistence**, zapojení praxe (například i ve formě pozvání běžných učitelů do výuky) a rozvoj praktických schopností (Wray, Sharma & Subban, 2022) Stejně jako věnování pozornosti **dilematům**, které se v inkluzivní praxi objevují jako je například ujasnění si, zda učit všechny žáky dohromady nebo je rozdělit do skupin a těm se přizpůsobit (Hallman, 2017).

Vysokoškolské studium musí studentům učitelství téma inkluze a diverzity dostatečně zdůrazňovat, protože ho nemusí vždy reflektovat a považovat za důležité. Woods a kol. (2014) se například ve svém výzkumu zaměřili na **představy o učitelství u studentů pedagogických oborů**. Skrze kresby a texty vyjadřovali studenti, jak si představují sebe jako učitele nebo profesi celkově. Autoři studie zjistili, že se v datech neobjevovalo nic, co by se věnovalo inkluzi, dětem se SVP nebo diverzitě žáků obecně.

Autoři studie to vysvětlují například tím, že studenti učitelství a začínající učitelé většinou procházejí fází, kdy se více potřebují věnovat pozornost sobě a poznávání sebe jako učitelů. I proto je také zásadní další **profesní rozvoj**, především pravidelné vzdělávání a možnosti trénovat si různé schopnosti (Wray, Sharma & Subban, 2022).

Jednu z možností, jak propojit vysokoškolskou přípravu a další profesní rozvoj popsal ve svém článku Mintz (2019). Jedná se o **2roční program** ve formě nástavbových setkání o inkluzivní pedagogice, který začal v posledním ročníku studia a končil na konci prvního roku v praxi. Program se zaměřil na témata jako vývoj dětí, SPU, alternativní komunikace, jak pracovat se specialisty v rámci týmu, kreativní způsoby, jak dosáhnout inkluze apod. V rámci tohoto programu také studující plnili specifické reflektivní úkoly, byli na praxi ve speciální škole apod. Z výsledků je zřejmé, že **učitelská self-efficacy** spojená s inkluzí **významně stoupla** u skupiny zařazené v programu, v porovnání s kontrolní skupinou. A vyšší míra self-efficacy byla u experimentální skupiny i na konci programu.

Na druhou stranu i u kontrolní skupiny však self-efficacy do určité míry stoupla. Vzhledem k výsledkům jiných výzkumů je možné, že větší vliv tohoto podpůrného programu se projeví až později (než na konci prvního roku). Vyučující možná potřebují více času, aby integrovali nové koncepty a strategie do výuky, což může být jednodušší až poté co zvládnou první rok (Mintz, 2019).

Profesní rozvoj a posilování self-efficacy spojené s inkluzí logicky pokračuje po nástupu do praxe v nové škole a učitelském sboru. Důležité je, zda je tento tým učitelů nakloněn spolupráci a rozvoji nových dovedností. Míra učitelské self-efficacy a **spolupráce ve škole** je významným prediktorem učitelského postoje k inkluzi. Školy kde vyučující vnímají spolupráci a kolegiální podporu jako důležitou a dostatečnou, lépe reagují na diverzitu žáků a lépe zvládají náročné žáky (Malinen a kol., 2013). Kromě zvyšování vědomostí je nutný týmový rozvoj a kolegiální podpora. Školy by mohly významně profitovat např. z rozvoje **profesních učících se** a výzkumných **komunit**. Facilitátorem takových aktivit by mohli být například speciální pedagogové nebo školní psychologové (Leifler, 2020).

4. Inkluze ve školství

4.1. Inkluze ve společnosti

Pokud hovoříme o inkluzi v českém prostředí, velmi často je primárně spojována se školstvím. Ovšem je důležité mít na paměti, že se nejedná a izolovaný koncept, který existuje pouze sám o sobě. Inkluzivní vzdělávání je pouze jedním z aspektů celkové **inkluzie ve společnosti** a velmi významně a neoddelitelně souvisí se sociální inkluzí osob s postižením či znevýhodněním a dalších minorit, které mohou být ohroženy sociálním vyloučením (Slowík, 2018).

Sociální inkluze neboli spíše **sociální začleňování** se zaměřuje na zajištění rovného přístupu ke všem zdrojům, právům, zboží a službám. Důležité je také uplatňování zásady rovného zacházení, resp. zákazu diskriminace (MPSV, 2020). „Inkluze a participace tvoří podstatu lidské důstojnosti a jsou tím, co lidem umožňuje realizovat a naplňovat jejich práva“ (UNESCO, 1994, s. 14).

MPSV (2020, s. 44) objasňuje, že sociální začleňování je důležité:

„Protože proces sociálního vyloučení se dotýká celé společnosti; jedním z negativních důsledků je narušení společenské soudržnosti. Sociální soudržnost označuje stav sdílené identity, loajality a solidarity ve společnosti. Vyjadřuje schopnost společnosti zajistit odpovídající životní podmínky všem svým členům.“

Společenská soudržnost (MPSV, 2020, s. 47) zahrnuje:

- aspekt sociálního smíru (nízká míra sociálních konfliktů ve společnosti, nízká míra sociálního vyloučení);
- hledisko vzájemnosti a solidarity (spolupráce, participace na zdrojích);
- princip rovnováhy ve společnosti (důstojný život pro všechny, rovnost příležitostí k dosažení zdrojů);
- aspekt důvěry (společenské klima).

Sociální začleňování je na všeobecně podporováno například v oblastech: zaměstnání, podpora rodiny, přístup ke vzdělání, přístup k bydlení nebo přístup ke zdravotní péči (MPSV, 2020). Právě inkluze ve vzdělávání je jedním z důležitých procesů, jak zabránit sociálnímu vyloučení. Což je však zatím spíše na teoretické úrovni, protože v České republice jsou nerovnosti ve školství stále jedním z nejpálčivějších problémů ve vzdělávací politice. Stejně tak pro své efektivní fungování inkluze ve vzdělávání musí probíhat **v celkově inkluzivní společnosti**. Protože i když se dítě nachází v prostředí školy, kde zažívá podporu a přijetí, bude se potýkat s problémy na jiné úrovni, pokud mimo tuto instituci nebude stejné nastavení, a to až do dospělosti (Kohout-Diaz a kol., 2018).

Složek, které by se v rámci našeho celkového systému společnosti měly změnit a aktivovat, je mnoho; vlastně by to měly být všechny. Je potřeba například upravit **způsoby financování**, aby byly vytvořeny základní podmínky pro inkluzi a její stabilitu. Změna kultury ve společnosti (a tím i ve škole) by měla zahrnovat **reflexi fungování školy** a jejích cílů: zda to skutečně je dosahování nejlepších známek, nebo by se měla zaměřit i na to, jak učit děti žít ve společnosti všech – nejen lidí se stejnými názory nebo patřících do mainstreamové společnosti (Moree, 2013). Inkluze, která odráží myšlenku rovných příležitostí ve vzdělávání a práva na zlepšení, se bez řešení problematiky nerovností a celkového přemýšlení o vzdělání nemůže posunout.

4.2. Diferenciace a nerovnosti v českého školství

Způsob, jak jsou vzdělávací systémy navrženy, může sám o sobě zhoršit původní nerovnosti a negativně ovlivňovat motivaci a zapojení žáků, což může vést k předčasným odchodům ze vzdělávání (OECD, 2012). Česká republika patří mezi státy s **největšími vzdělávacími nerovnostmi**, výsledky vzdělávání stále velmi významně závisejí na sociálním statusu rodičů²⁰, škole i regionu a patrná je nízká mezigenerační mobilita ve vzdělávání. Dochází zde ke koncentraci vzdělanostního, sociálního a lidského kapitálu jen v určitých částech společnosti (MŠMT, 2020).

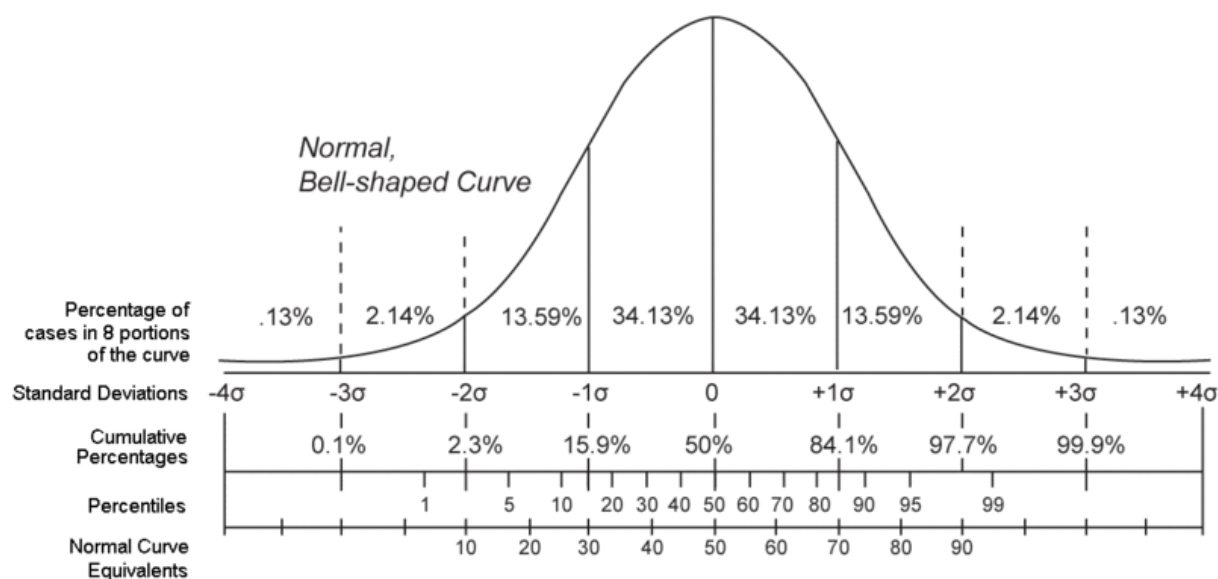
České školství je také velmi **významně diferenciované**, a to nejen ve spojitosti se speciálními školami, ale také s výběrovými školami – jako jsou víceletá gymnázia. To má dopad na nerovnosti ve vzdělávání, protože se tím zhoršuje situace jak dětí v nevýběrových třídách, tak i dětí z nepříznivého sociálního prostředí (Straková a kol., 2019). Diferenciace a raná selektivita v českém školství rozevírají stále více nůžky i mezi jednotlivými školami (MŠMT, 2020). OECD (2012) nicméně důrazně doporučuje, že pro snížení nerovností je potřeba se právě předčasnému rozdělování žáků vyhnout a ideálně posunout výběr školy až na středoškolskou úroveň.

Podpora diferenciaci podle Štecha (2021) souvisí s argumenty, že každý člověk by měl mít **školu podle svých schopností**, které se víceméně nemění. Společné vzdělávání všech dětí je pak vnímáno jako ohrožení rozvoje zejména nejvíce nadaných žáků. I když tento názor vyhovuje všeobecnému veřejnému mínění, je v rozporu s psychologickými poznatky.

S čím je potřeba se vypořádat, je podle Štecha (2021) tzv. **gausismus**, což je předpoklad, že rozložení individuálních předpokladů k učení koresponduje s rozložením intelektových

²⁰ „Socioekonomický status rodin dnes vysvětluje okolo 40 až 45 % rozptylu výsledků v testech matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti oproti standardním cca 30 % v dalších evropských zemích“ (MŠMT, 2020, s. 45).

schopností (tzv. Gaussova křivka, viz. Obrázek 1) a tyto předpoklady jsou neměnné. Tzv. *uvažování o normálním rozdělení* je deterministický předpoklad, že většina fenoménů (inteligence, schopnosti, výkony) může být v populaci distribuována podle statistického principu normálního rozdělení. Díky tomuto předpokladu se ve školách udržují procesy, které jsou navrženy pro většinu studentů a něco jiného může být poskytnuto jen některým. Tento přístup **patologizuje odlišnosti** (Florian, 2019). Důsledkem toho jsou pak také názory, které zdůrazňují, že selekce ve vzdělání odpovídá „přirozenému“ rozložení individuálních předpokladů. Školy pak jen kopírují tuto „přirozenou“ distribuci (Štech, 2018).



Obrázek 1 Gaussova křivka normálního rozdělení²¹

Ani toto neodpovídá poznatkům o **kognitivní modifikovatelnosti**, o možnostech nápravy deficitů. To souvisí s možnostmi žáka na potenciální pokrok, který se odráží např. ve Vygotského konceptu zóny nejbližšího vývoje (Štech, 2018) nebo v novějších poznatcích o neuroplasticitě mozku²², které ukazují, že i v dospělosti může docházet ke změnám v rámci fungování mozku.

To, jak je systém aktuálně nastaven a jak moc je diferenciován, není slučitelné se směřováním k inkluzivnímu modelu. K tomu je potřeba, aby v rámci povinného vzdělávání nedocházelo k žádné diferenciaci, pokud to nebude bezpodmínečně nutné. Cesta k tomu nebude zřejmě jednoduchá, protože se ukazuje, že vyučující aktuálně vnímají diferenciaci jako užitečnou

²¹ Zdroj: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:PR_and_NCE.gif

²² Ještě poměrně nedávno byl mozek dospělého jedince považován za poměrně stabilní a neměnný, existovala shoda, že hlavní procesy spojené s vývojem mozku končí dosažením dospělosti. Nicméně novější výzkumy ukazují, že je možné vznikání nových neuronů i v dospělosti, což označujeme jako tzv. neurogenezi. Procesy, při kterých se mozek mění, jsou pak souhrnně nazývány „neuroplasticita“ (Kays, Hurley & Taber, 2012).

a často se domnívají, že v rozdělených třídách se žáci vzdělávají lépe; a to jak žáci nadaní, tak i žáci se SVP. Trendem je také spíše zvyšování přesvědčení (v porovnání s rokem 2011) o tom, že je **raná diferenciací užitečná pro efektivitu vzdělání** (Straková a kol., 2019). Učitelé ZŠ jsou stále spíše nastaveni prosegregačně a podporují vzdělávání např. ve speciálních třídách nebo výukových skupinách (Pivarč, 2020).

Jak upozorňuje Kohout-Diaz a kol. (2018), existence určitých schémat a předsudků v české společnosti je také významnou **bariérou pro inkluzi** a celkově i pro odstranění nerovností, protože škola je primárně vnímána jako rovnostářská instituce, kde každý má možnost uspět, pokud prokáže dostatek osobního nasazení. To je ve společnosti velmi významně zakotveno a je těžké proti tomu bojovat, i když dnes už na základě mnoha výzkumů víme, že tomu tak není.

Důsledkem vysoké diferenciací a nerovností v českém školství je mimo jiné vysoký počet žáků se základním vzděláním a zároveň nízkou gramotností a také zvyšování rozdílů mezi regiony, často kvůli nedostatku kvalitních pedagogů v některých krajích a oblastech. Stále je také poměrně vysoký počet **předčasných odchodů** ze základního vzdělávání, dále dětí, které po ukončení povinné školní docházky nepokračují ve vzdělávání, a dětí, které opustily střední školu²³ (MŠMT, 2020; MPSV, 2020).

Vzdělávání všech dětí společně v kvalitních školách po celou dobu povinné školní docházky je **prospěšné pro celou společnost**, protože to přináší vyšší společenskou soudržnost, předchází diskriminačním postojům, zvyšuje flexibilitu v profesní kariéře a snižuje riziko nezaměstnanosti v budoucnosti. Společné vzdělávání všech vede ke zlepšení efektivity a ve finále i k větší ekonomičnosti celého vzdělávacího systému. Pozdější sociální inkluze nedostatečně vzdělaných občanů stojí navíc společnost zbytečně neúměrně vysoké množství finančních prostředků (MŠMT, 2020; UNESCO, 1994).

OECD (2012, s. 11) shrnuje proč jsou předčasné odchody a neúspěch ve vzdělávání významným způsobem společensky a finančně náročné:

„Hospodářské a sociální náklady na neúspěch ve vzdělávání jsou vysoké, zatímco úspěšné dokončení úplného středního vzdělání zajišťuje jednotlivcům lepší zaměstnání a vyhlídky na zdravější životní styl. Výsledkem jsou pak jejich vyšší příspěvky do veřejných rozpočtů prostřednictvím vyšších daní z příjmu. Vzdělanější lidé přispívají k demokratičtějším společnostem a udržitelným ekonomikám a jsou méně závislí na státní pomoci a méně

²³ Informační web Infoabsolvent například uvádí, že od roku 2011 dochází v České republice ke zvyšování míry předčasných odchodů ze středního (ze 4,9 % na 6,7 % v roce 2017), což je sice podprůměrná hodnota v rámci EU, znepokojivý je však narůstající trend.

zranitelní při hospodářských otřesech. Společnosti disponující jedinci s lepšími dovednostmi jsou nejlépe připraveny reagovat na stávající i budoucí potenciální krize“

4.3. Cíl českého školství

S otázkou diferenciací v českém školství souvisí i nutnost vyjasnění si cílů a směřování školství a samotného vzdělávání. **Co má být vlastně smyslem školní docházky?** Je to jen výuka a získávání vědomostí, nebo rozvoj celé osobnosti dítěte, jeho dovedností a postojů a úspěšné zařazení do společnosti? Zodpovězení těchto otázek je zásadní pro to, abychom určili, kdo se má vzdělávat v tzv. **hlavním vzdělávacím proudu**. Pokud je cílem především získávání vědomostí a podávání výkonů, je pochopitelné, že vyučující budou mít problém vidět v rozvoji inkluze dostatečný přínos, protože se mohou zákonitě domnívat, že vzdělávání ve speciálních školách, kde je menší množství žáků a vyučující speciálně na tuto práci připravení, bude pro žáky přínosnější (Moree, 2013).

Jedna z vyučujících ve výzkumu Moree (2013, s. 18) tento postoj dobře ilustruje výrokem:

„Protože my nejsme schopný takovou kvalitu zajistit. A my v první řadě máme fungovat pro ten střed. A navíc ještě v místě je škola, kde jsou specialisté, kteří dokážou to dítě někam posunout. Protože tam je samozřejmě méně dětí. Vůbec si nedovedu představit to dítě tady v mase šesti set dětí.“

S tím souvisí i obsah vzdělávání. Má základní školství **naučit všechny stejné poznatky** – a co má být měřítkem hodnocení úspěšnosti a efektivity? Má se každý žák přizpůsobit, mít stejné výkony a účastnit se všeho jako ostatní? Od toho se pak odvíjí i vnímání rozdílnosti ve škole. Buď jako něčeho, co je negativní, nechtěné a rušivé, nebo naopak pozitivní a přirozené. **Normy a standardy** jsou však v západních společnostech všeobecně rozšířené pravděpodobně už od dob prvních inteligenčních testů, které skrze statistiku a porovnání s ostatními umožnily označení, že něco je nebo není normální, a zaškatulkovaly jedince do určitých skupin. Což může být v některých oblastech užitečné, ovšem zároveň to odvádí naši pozornost od ostatních aspektů a od toho, že jedinci, které zařadíme do škatulky podle jednoho kritéria, se vlastně mohou zásadně lišit v mnoha dalších, a výpovědní hodnota takového škatulkování se logicky snižuje. Štech (2018) hovoří o tzv. **étosu standardizace**, podle kterého je nutné vše podřídít normativním standardům.

Cíl **naplnit standardy**, být efektivní a dostat žáky co nejvýše v úrovni znalosti, může být pro učitele často demoralizující, především pokud se mají starat o děti, které nejsou schopné tomuto dosáhnout. Takový vzdělávací systém je zákonitě nepřátelský vůči plnému zapojení těch, kteří jsou identifikováni jako vyžadující extra podporu a zdroje. **Bariéry k participaci** dětí jsou

popisovány jako nedostatek schopností nebo dovedností k tomu, aby byly schopné zvládnout standardní výkony nebo aby se přizpůsobily určitým předem nastaveným normám v chování. Strategií k překonání je proto poskytnutí včasné intervence, individualizované učení, extra vzdělávání pro vyučující apod. K odstranění reálných bariér je však nutné předělat naše pojetí úspěchu a jeho měření (Lloyd, 2008).

Pokud je naším cílem dosáhnout **individuálního potenciálu každého** žáka, musíme se nutně zbavit tendence očekávat od všech stejné výkony (Slowík, 2018). Na cestě k inkluzivnímu vzdělávání je potřeba připustit, že odlišnosti mezi žáky existují, jsou přirozené a je nutné je respektovat, nejen pouze trpět (Booth & Ainscow, 2007). Inkluzivní vzdělávání přináší možnost pro společnost kriticky **prozkoumat sociální instituce a struktury**, je výzvou pro dosavadní didaktické postupy a praktiky, které se točí kolem jednoho učitele, a otevírá možnosti pro rozvoj pedagogiky jako takové. Vzdělávání pro všechny není o tom, že musíme hned překonat všechny překážky na cestě, ale umožňuje nám přehodnotit naše koncepty o škole a o účelu vzdělávání (Miles & Singal, 2010).

4.4. Definice inkluze ve vzdělávání

Vymezení inkluze není jednoduché, protože není často jednotné ani mezi odborníky a výzkumníky. Zároveň je inkluze ve vzdělávání **složitý, dynamický a proměnlivý systém**, který má mnoho částí a rozměrů (etický, sociální, psychologický, zdravotnický, speciálně pedagogický, politický apod.). Například na sociální a kulturní dimenzi inkluze se podle Červenky (2017) často zapomíná. Pokud se budeme snažit ji pochopit pouze z jednoho hlediska (například finanční podpora a právní ukotvení), je tím ohrožen výsledek úspěšnosti celé školní inkluze, protože je nutné vnímat všechny její komponenty (Lechta, 2019).

Existuje mnoho definic inkluze a je možné i pozorovat, jak se její pojetí **v čase proměňovalo**. Příkladem je například starší definice od Knighta (1999, s. 3):

„Inkluze je koncept, který vidí děti s postižením jako plnohodnotné účastníky a členy jejich spádové školy a komunity... V rámci inkluze jedinci přicházejí do běžných tříd, které jim poskytují všechny specializované služby, které potřebují.“

V porovnání s tím pozdější definice zdůrazňují, že inkluze je **podpora školy pro všechny**, tzn, že inkluze je pokračující proces, který zvyšuje přítomnost, účast a úspěchy všech dětí a mladých lidí v místních školách (Amstrong, Amstrong & Spandagou, 2011).

Stejně tak **v českém prostředí** je možné najít různé definice, jednou z častěji uváděných je například definice od Hájkové & Strnadové (2010, s. 90):

„Inkluzí se rozumí uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a vzdělávání všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem k jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na druhu „speciálních“ potřeb ani na výsledcích poměrování výkonu žáků.“

Poměrně obsáhlou definici, která odráží složitost konceptu inkluze pak nabízí Tannenbergerová (2013, s. 52):

Inkluze je takový systém základního vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště. Učitelé na inkluzivně orientovaných školách musí přistupovat ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti. Na individualizovaném přístupu k dětem je postavena nejen výuka, ale i celá organizace a filozofie školy... Odlišnost dětí je zde vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, a ne jako problém či přítěž. V inkluzivně orientované škole se nerozlišují děti na děti s potřebami a děti bez nich, na postižené a intaktní, na děti s hendikepem nebo bez něj. Všechny jsou vnímány jako jedinci, kteří vykazují potřebu zohledňovat svá osobní specifika.

Slowík (2018) navrhuje definovat inkluzi na základě jejích **typických charakteristik**, konkrétně hodnot, s nimiž je spjatá, za ně považuje: spravedlivý přístup, participaci všech, budování společenství – nebo právě respekt k odlišnostem.

Na rozdíl od běžně chápaného pojetí inkluze není jejím opakem **exkluze**, protože ta se soustředí pouze na část společnosti, která se nějak liší od většinové populace. Inkluze se týká celé společnosti, která musí být ochotná a schopná začleňovat všechny jedince a skupiny (Slowík, 2018). „Inkluze je stav, kdy se dítě rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kde je normální být jiný a nikdo se nad tím nepozastavuje“ (Bartoňová & Vítková, 2019, str. 16).

V souvislosti s inkluzí je pak potřeba zmínit také **integraci**. Někdy se chybně mluví o tom, že inkluze vystřídalala integraci. Nicméně inkluzivní prostředí je nutným předpokladem úspěšné integrace. Je to prostředí, které je schopné pracovat s jinakostí a bere ji jako výzvu a možnost se rozvíjet. Integrace a inkluze jsou dvě strany jedné mince (Šíp & Gulová, 2019).

Opačně se však na to dívá Farrell (2002, in Štech, 2018), který uvádí, že inkluze na rozdíl od integrace vyžaduje **splnění dalších podmínek**: akceptaci, participaci a podmínky pro dosažení výsledků/úspěchů. Integrace je podle tohoto pojetí v podstatě prvním krokem, po ní se začínají vytvářet lepší podmínky a zvyšuje se akceptace, vyladňuje se systém a pokračuje směřování k inkluzi (Štech, 2018). Inkluze na rozdíl od integrace vyzdvihuje, že pouhá fyzická přítomnost dítěte nestačí, dítě musí být zapojeno do kolektivu a být **plnohodnotnou součástí** třídy (Moree, 2013). I přes to, že se může zdát, že se jedná v podstatě o protichůdná tvrzení, domnívám se, že

tomu tak úplně není. Projevuje se zde však právě odlišné vnímání základních konceptů a jejich definicí.

Adamus a kol. (2016) se domnívají, že v mnoha dokumentech a textech by slovo inkluze vůbec nemuselo být, protože se jedná o určité heslo, zjednodušeně se však všechno týká **práce s rozmanitostí (diverzitou)**, která by se pro vyučující měla stát přirozenou. Akceptování a přijetí diverzity navíc není jen povinností, ale může vyučujícím i práci ulehčit, protože už se nemusí snažit jinakost redukovat a přetvářet všechny do normovaného objektu. Kroky směřující k tomu, že jinakost bude vnímána jako samozřejmost, však musí být nastolovány opatrně a promyšleně, protože to stále může být pro společnost špatně uchopitelné a těžkopádné (Zilcher, Říčan & Lanková, 2022). Pozitivní vztah k rozmanitosti je i podle Slowíka (2018) něco, na čem se shodují všechna pojetí a přístupy k inkluzi.

Nejednotné pojetí inkluze a její definice je pravděpodobně i jedním z důvodů, proč je obtížné zavést ji v praxi, tak aby fungovala. Vysvětlením může být to, že politici, vědci a praktici vlastně mluví o velmi **odlišných fenoménech**, když mluví o inkluzi (Amstrong, Amstrong & Spandagou, 2011).

4.5. Speciální vzdělávací potřeby

Velká část autorů uvádí dělení na tzv. **široké a úzké pojetí inkluze**. Úzké pojetí je to, jak většinou běžně inkluzi chápeme: to znamená, že se jedná o zapojení studentů s určitým typem znevýhodnění nebo postižení do běžného vzdělávacího proudu. V rámci širokého pojetí je však věnována pozornost všem dětem, u kterých existuje riziko, že by mohly být nějakým způsobem segregovány nebo vyloučeny ze vzdělávání v běžném vzdělávacím proudu (viz. například definice Hájkové & Strnadové – kapitola 4.4.). Snahou je zahrnout všechny bez rozdílu věku, sociální třídy, etnicity, víry, pohlaví a dalších odlišností (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Haug, 2017).

Norwich (2014) zdůrazňuje, že v rámci terminologie u inkluze je podle analýzy z roku 2012 zřejmé, že **převládá především úzké pojetí inkluze**, které je spojováno se speciálními vzdělávacími potřebami a postižením, i když z výše zmíněných definic je zřejmé, že se minimálně v teoretické rovině toto pojetí mění na široké. Mrázková & Kucharská (2018) uvádějí, že tento rozpor se objevuje i v aktuálních průzkumech v ČR.

Pojem **speciální vzdělávací potřeby** (dále jen SVP) se objevil už v *Akčním rámci Prohlášení ze Salamanky* (UNESCO, 1994, s. 11). Zde se uvádí, že běžné školy by měly přijímat všechny

děti bez ohledu na to, jak jsou na tom tělesně, inteligenčně, sociálně, emočně nebo jakým jazykem komunikují. Jasně se zde uvádí, že:

„Inkluzivní přístup má zahrnovat jak děti s postižením, tak ty s výjimečným nadáním, děti, jež vyrůstají na ulici, nebo ty, co musí pracovat, děti z odlehklých oblastí či z rodin žijících kočovným způsobem života, děti patřící k jazykovým, etnickým či kulturním menšinám i děti z jinak znevýhodněných či marginalizovaných oblastí či skupin.“

Tyto děti jsou označovány za žáky se SVP, ve výsledku je však zřejmé, že se skutečně může jednat o jakékoliv dítě, u kterého by mohlo existovat riziko vyloučení z běžného vzdělávacího proudu. Stejně jako UNESCO, tak i většina evropských zemí a velká část mezinárodních organizací se vyjadřuje v tom smyslu, že **je potřeba vnímat inkluzi širším** způsobem. Ovšem zároveň se v praxi ukazuje, že je problematické už zavedení úzkého pojetí inkluze a mezi ideálem a praktickým provedením existuje velký rozdíl (Haug, 2017). Koncept speciálních potřeb se v mnoha zemích používá v rámci kategorizace k popisu postižení, které ukládá **nárok na speciální podporu**. Ale i země, které nepoužívají kategorizaci, využívají nějakou formu klasifikace obtíží, aby se určilo, zda má dítě na služby nárok (Florian, 2019).

I **aktuální legislativa** v České republice²⁴, dává poměrně jasně najevo, že zvýšená podpora se týká pouze určité vymezené skupiny žáků, kteří na ni mají nárok. I když původně bylo záměrem vyhnout se dělení podle kritéria hendikepu, tím, že se pokusíme určit míru potřebné podpory (podpůrná opatření), ve výsledku se nic zásadního nezměnilo a žáci jsou opět seřazeni podle diagnostikovaného znevýhodnění/postižení (Štech, 2021).

To je problematické nejen proto, že nedošlo ke změně, ale i proto, že redukcí inkluze jen na určitou skupinu žáků může dojít i k **pozitivní diskriminaci**²⁵ určité části populace (Pivarč, 2020; Slowík, 2018). Což je důsledkem toho, že když spojíme žáka s jeho speciálními potřebami na základě určitého znevýhodnění, dochází i k jeho nálepkování tzv. *labelingu* (Štech, 2021). To je navíc spojeno s diskriminací obecně a může vést k sebenaplňujícímu se proroctví nebo stigmatizaci.

Důležitou otázkou tedy je, jak mohou všechny děti získat podporu, kterou potřebují, aniž by byly vystaveny marginalizaci, která je dána tím, že je s nimi jinak zacházeno. Počátečním bodem je přijetí premisy, že mezi dětmi bude mnoho rozdílů, protože každý jedinec je

²⁴ Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (aktuální znění ze dne 1. 1. 2021).

²⁵ Pozitivní diskriminace je záměrné zvýhodňování příslušníků určité skupiny s cílem zvýšit jejich zapojení v určité oblasti. Ve společnosti je vnímána poměrně odlišně, někteří ji podporují, někteří s ní nesouhlasí.

individuum. **Lidská diverzita** je základní prvek sdílené lidskosti. Rozdíly jsou běžným aspektem lidského vývoje (Florian, 2019). Soustředit se na všechny, nejen na určité skupiny, je důležité i proto, že můžeme mít tendenci nasměrovat naše úsilí na individuální nedostatky jedince, a ne na **kontextové faktory**, které ovlivňují jeho výkon. Navíc může docházet k tomu, že zanedbáme děti, které nespádají do určitých předem daných kategorií (Messiou, 2017).

I vzhledem k legislativě není překvapivé, že **v rámci českého školství** dochází k nejasnému ukotvení termínů a že pojetí učitelů a vedení ZŠ v rámci inkluze se vztahuje zejména k přítomnosti žáků se SVP a jejich vzdělávání v běžných třídách (Pivarč, 2020). Čeští vyučující (70 % respondentů) vnímají inkluzivní vzdělávání především jako zaměření se na jedince a jeho speciální potřeby a zároveň jinakost chápou jako výzvu k začlenění, ne jako přirozenou součást společnosti. Jinakost jako charakteristiku všech žáků vnímalo jen něco málo přes 10 % vyučujících (Tannebergerová, 2013).

Je tedy otázkou, jak s pojmem inkluze aktuálně pracovat. Například Štech (2021) pro zjednodušení a přehlednost uvádí, že i přes výše zmíněné výhrady pod pojmem inkluze a inkluzivní vzdělávání ve svém textu zahrnuje všechny podoby začleňování žáků s SVP do běžných škol, čehož se budu držet i v dalším textu.

4.6. Sociální a psychická úroveň inkluze

S definicí inkluze souvisí i její širší konceptualizace a následné praktické provedení. To se odvíjí i od toho, že **inkluze má několik úrovní**, které Armstrong, Armstrong & Spandagou (2011) dělí na:

- a) Početní – fyzické zařazení dítěte do třídy
- b) Sociální – zapojení a aktivita žáka v určité komunitě
- c) Psychická – vnímání žáka, tak že je ostatními členy komunity přijímán a patří tam

Právě poslední bod, **psychická úroveň** inkluze, bývá často ignorován, Většina definic inkluze nezahrnuje dimenzi individuálního prožitku dítěte. Ve většině z nich se pozornost soustředí primárně na fyzické umístění a počet, což je možné snadno uvádět do statistik. Existuje **pět sociálních oblastí**, kam může být žák inkludován: učební komunita, třída, neformální části školní komunity, vztahy mezi dětmi, vztah mezi dítětem a učiteli. Tyto sociální oblasti jsou z pohledu studenta všechny důležité (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011).

Potřeba někam **náležet či patřit** (v aj. *belonging*) je silně zakořeněná v každém jedinci. Díky ní navazujeme a udržujeme sociální kontakty, vztahy a přátelství, žijeme s lidmi,

komunikujeme s nimi a spolupracujeme. Potřeba někam patřit je úzce s inkluzí spojena, ale není možné říct, že se naplní automaticky tím, že jedince někam fyzicky umístíme (Kováč & Vaala, 2021). Fyzická přítomnost se nerovná inkluzi: i přesto se stává, že se některé definice inkluze soustředí hlavně na umožnění učebního procesu s ostatními, a ne na další sociální oblasti (Schuelka & Engsig, 2020).

Většina autorů se shodne na tom, že **inkluze je právem** jedince, konkrétně právem na zahrnutí do celku (ať už ve smyslu školy nebo v širším smyslu celé společnosti). Tím, že se jedná o právo jedince, z toho vyplývá, že to není něco, co by si měl žák zasloužit tím, že splní požadavky hlavního vzdělávacího proudu; ale náleží mu automaticky (Hájková & Strnadová, 2013; Pivarč, 2020). Právo být zahrnut do celku nebo jinak právo „být s ostatními“ je základní přirozené právo. Základní lidská práva by neměla být omezena zákony nebo státními úředníky (Michalík, 1996).

Riziko toho, že se z inkluze v běžné třídě stane spíše **exkluze**, je však zcela reálné. Potřeby žáka nemusejí být naplněny, je stigmatizován svou nálepkou a nejsou rozvíjeny jeho akademické ani sociální dovednosti. To vše může vést ke snižování jeho wellbeingu (Knight, 1999).

4.7. Historické, legislativní a další okolnosti

V souvislosti se vzdělávací inkluzí²⁶ bývá často na prvním místě uváděno tzv. **Prohlášení ze Salamanky** (UNESCO, 1994, str. 6), kde je uvedeno, že „děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít přístup do běžných škol, které budou schopné naplnit jejich potřeby v rámci pedagogických přístupů orientovaných na dítě.“

Toto prohlášení vzniklo na světové konferenci, které se účastnilo 92 vlád a 25 mezinárodních organizací. Podle něj vede vytváření inkluzivních škol k vytváření komunit, které jsou otevřené a mohou vest k inkluzivním společnostem. **Inkluzivní školy** jsou vstřícné k tomu, aby všichni měli stejné příležitosti a byli plně zapojeni. Aby toto mohlo být naplněno, je nutné, aby se zapojili nejenom zaměstnanci školy, ale i vrstevníci, rodiče, rodiny a dobrovolníci.

Prohlášení ze Salamanky (UNESCO, 1994) zároveň ukotvilo pravidla pro **konkrétní kroky**, kterým by se jednotlivé státy měly na cestě k inkluzivnímu školství věnovat, zahrnují například následující oblasti: nábor a příprava pedagogických pracovníků, externí podpůrné služby, zdroje apod.

²⁶ V další části bude pro přehlednost užíván už pouze pojem inkluze.

I když v České republice existuje často přesvědčení, že „inkluzivní škola“ až v roce 2016, je **změna od segregovaného k integrovanému** vzdělávání zřejmá právě už od začátku 90. let minulého století. V tu dobu se objevila možnost integrace žáků s postižením, zřízení specializovaných tříd a přednostní zařazení žáků do školy v místě trvalého bydliště. Nový Školský zákon (561/2004 Sb.) pak uvádí, že primární formou vzdělávání žáků se SVP má být individuální integrace (Vaňurová, 2009), tento zákon tak stanovil každé základní škole povinnost přijmout každé dítě z její spádové oblasti²⁷.

V roce 2009 pak Česká republika ratifikovala **Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením** (přijata OSN v roce 2006), kde je v článku 24 (Vzdělávání) uvedeno, že smluvní státy zajistí, aby „osoby se zdravotním postižením měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí.“²⁸

Důležitou úlohu také hrál soudní případ „**D. H. a ostatní proti České republice**“. Evropský soud pro lidská práva ve Štrasburku v roce 2007 v něm došel k závěru, že:

„Došlo k nepřímé diskriminaci, protože neutrálně koncipované opatření (možnost umístit dítě do zvláštní školy pro děti s lehkým mentálním postižením) mělo nepřiměřeně nepřiměřený dopad na romské žáky. Současně nebylo možné tento postup obhájit povinností využití odbornými pracovníky vedené diagnostiky nebo existencí souhlasu rodičů s jejich umístěním do dané školy (s. 2)²⁹.

Díky tomuto případu se Česká republika ocitla ze strany Výboru ministrů pod tzv. posíleným dohledem a byla nucena ke změnám v resortu školství³⁰. Tyto a další okolnosti se následně promítly v rámci **Strategií vzdělávací politiky ČR** a dalších dokumentů vydaných MŠMT:

- **Bílá kniha** (MŠMT, 2001, str. 89) např. uvádí, že jedním z cílů je „podporovat vzdělávání znevýhodněných jedinců, výrazným aspektem má být zejména snaha o jejich integraci ve smyslu principu inkluzivní školy a zajištění maximálně dosažitelné úrovně jejich vzdělávání.“

²⁷ „Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má žák místo trvalého pobytu, v případě cizince místo pobytu žáka, pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu“... Speciální školy, třídy nebo studijní skupiny navštěvují pouze žáci, u nichž to doporučí školní poradenské zařízení, podpůrná opatření v běžné škole pro ně nejsou dostatečná a souhlasí s tím jejich zákonný zástupce (Školský zákon 561/2004 Sb. v aktuálním znění).

²⁸ Dostupné z: <https://www.ochrance.cz/umluva/clanek-24-vzdelavani/> (Článek 24: Vzdělávání, n.d.)

²⁹ plán opatření pro výkon rozsudku evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti české republice (MŠMT, 2012).

³⁰ Zpráva za rok 2017 o stavu vyřizování stížností podaných proti české republice k mezinárodním orgánům ochrany lidských práv (Kancelář vládního zmocněnce, 2017)

- **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020** (MŠMT, n.d.) má hned jako první priority uvedené snižovat nerovnosti ve vzdělávání, omezovat vnější diferenciaci v základním vzdělávání a efektivně začleňovat žáky do hlavního vzdělávacího proudu.
- **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+** (MŠMT, 2020) se už nezaměřuje na inkluzi jako takovou, ale zmiňuje, že je nutné podpořit individualizaci vzdělávání a rozvíjet maximální potenciál všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu, zároveň s tím je potřeba omezit vnější diferenciaci vzdělávacích cest a snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání.

Na tyto strategie pak nasedají samostatné **Akční plány inkluzivního vzdělávání**:

- **APIV 2016–2018**: V jeho první části reflektuje MŠMT prioritní úkoly vůči Evropské komisi a dále obsahuje pět strategických cest: Čím dříve, tím lépe; Inkluze je přínosem pro všechny; Vysoce kvalifikovaní odborníci; Podpůrné systémy a mechanismy financování; Spolehlivá data. (MŠMT, 2015)
- **APIV 2019–2020**: První oblast se věnuje informování veřejnosti a práci s daty, druhá pak podpoře pedagogů a žáků (posilování kompetencí a dovedností pedagogů, kvalita poradenských služeb, zajištění zdravotní péče ve školách, práce se žáky, pro které je čeština druhým jazykem, snížení administrativní zátěže a omezení segregáčnických procesů v českém školství). (MŠMT, 2018)

Dostatečná a dobře nastavená legislativa je důležitou podmínkou, ale pokud budeme inkluzi zakládat pouze na ní, nemůže být úspěšná. I když budeme mít sebelepší zákony a vyhlášky, nesetkáme se s úspěchem, pokud k inkluzi nebude mít společnost pozitivní postoj a vzdělavatelé jí nebudou považovat za nejlepší možnost.

4.8. Inkluzivní praxe v České republice:

Inkluze je změna, nekonečný proces, ideál, o který usilujeme; ale nikdy ho zřejmě nemůžeme dosáhnout. Tento vývoj však začíná hned, co se nastartuje proces většího zapojování jedinců dříve vylučovaných (Booth & Ainscow, 2007). V evropských vzdělávacích systémech se často objevují dva vývojové stupně **vedoucí k inkluzi**, a to současně vedle sebe. V první verzi jsou začleňováni žáci, kteří dříve byli vyčlenění, a ve druhém modelu jsou všichni vzdělávání společně ve své spádové škole podle svých schopností a dovedností (Hájková & Strnadová, 2010).

V českém prostředí aktuálně probíhá tzv. **Společné vzdělávání** (od roku 2016), které je často mylně nazýváno a vnímáno jako inkluze³¹. Podle Štecha (2021) je však vhodnější přemýšlet o tom jako o posílení a systémové podpoře integrace žáků se SVP do běžných škol. Opatření, která MŠMT označuje jako Společné vzdělávání, spíše ke stavu, kterému říkáme inkluze, postupně směřují (Straková a kol. 2019). Šíp & Gulová (2019) se domnívají, že idea společného vzdělávání může být dobrou cestou, protože v ní primárně nejde o začleňování pomalých dětí nebo rušení speciálních škol, jak ale říká název, cílem je vytváření pospolitosti, která je otevřená jinakosti – a ta je vnímána jako normální.

Společným vzděláváním MŠMT (2016, str. 1) označuje

„Vzdělávání všech žáků společně v hlavním vzdělávacím proudu, včetně žáků nadaných a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to ve všech případech, kdy je to v jejich zájmu, (...), (žákovi) přísluší taková podpora, kterou potřebuje k tomu, aby se mohl co nejlépe vzdělávat, rozvíjet a naplňovat svůj individuální potenciál a překonat tak překážky při vzdělávání, které vyplývají z jeho znevýhodnění. Dítětem, žákem, či studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo osoba se sociálním znevýhodněním. (...) Za nadaného žáka se považuje žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“

Novela, která podle mnohých lidí tzv. zakotvila inkluzi v našem právním systému, byla přijata v dubnu 2015 a prováděcí vyhláška začala platit 1. 9. 2016³². Tato **nová vyhláška** zakotvila termín **podpůrná opatření** (zkr. PO) a rozdělila je do pěti stupňů podle zjištěných speciálních vzdělávacích potřeb (zkr. SVP³³), ty nahradily kategorizaci žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. K podpůrným opatřením patří například individuální vzdělávací plán, pedagogická intervence, asistent pedagoga nebo tlumočení do českého znakového jazyka.

Tato vyhláška také upřesňuje, **jak postupovat při poskytování PO** žákovi, jaké náležitosti má mít zpráva nebo doporučení, které vypracovává školní poradenské zařízení, nebo jak má konkrétně postupovat škola. Je potřeba však zdůraznit, že vyhláška se velmi podrobně věnuje i žákům nadaným. Pravděpodobně nejdůležitější částí celé vyhlášky jsou její **přílohy**, kde je

³¹ Podle Šípa & Gulové (2019) nahradilo MŠMT na svých webových stránkách pojem inkluze pojmem společné vzdělávání.

³² Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (aktuální znění ze dne 1. 1. 2021).

³³ „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření... Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta... Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (Školský zákon 561/2004 Sb. v aktuálním znění)

možné najít kompletní přehled podpůrných opatření i jejich normovanou finanční náročnost. V této příloze je velmi podrobně rozepsáno, na co má žák se SVP nárok podle stupně PO, např. že asistent pedagoga je přidělován žákům s PO třetího a vyššího stupně.

Jsou zde i uvedené možné **kompenzační pomůcky** a částky, za které je možné je pro žáky pořídit, ty jsou pak rozdělené podle typu znevýhodnění nebo nadání. Toto rozdělení může být někdy problematické, například když žák s PAS potřebuje relaxační pomůcky – ty jsou totiž určeny pouze pro znevýhodněné se specifickými poruchami učení.³⁴

I když tato úprava nebyla ideální, konečně se začala tvořit stabilní institucionální a finanční struktura, která školám významně chyběla, aby mohly děti se SVP lépe integrovat. Brzy se ovšem objevily první **kritické hlasy**, které volaly po „optimalizaci inkluze“³⁵. A to i přes to, že vzhledem k extrémně krátkému časovému období, kdy tzv. inkluze platila, nebylo možné říct, zda a jak moc je funkční. Jak uvádějí Denglerová & Šíp (2021), je pravděpodobné, že toto počínání ukazuje, že MŠMT nemá dlouhodobou strategii inkluze i že jsou politici, kteří nechápou, že inkluze není pomíjivý trend, ale klíčová změna pro budoucnost. Shrnují, že dění v politice po vydání uvedené novely ukazuje, že velká část politiků cílí inkluze ve školství nerozumí a je vůči ní dokonce v odporu.

Existují už také výzkumy, které se zaměřily na **novelu vyhlášky** z roku 2016 a vnímání její **prospěšnosti a efektivity**. Pivarč (2020) například zjistil, že v rámci jeho výzkumu se 76,7 % učitelů ZŠ domnívalo, že novela školského zákona a nová vyhláška nezlepšily jejich možnosti vzdělávat žáky s lehkým mentálním postižením. A podobný trend je bohužel možné vysledovat i u jiných typů znevýhodnění.

4.9. Inkluzivní škola:

Inkluzi můžeme vnímat na úrovni státu a školského systému, na úrovni školy a pak jako samotnou praxi v jednotlivých třídách. Pro úspěšnost inkluze je předpokladem, že se nebudou měnit třídy a individuální učitelé, ale rovnou celé **školy a systémy**, a to tak, aby jejich struktura umožňovala začlenit všechny žáky. V rámci inkluzivního vzdělávání to totiž není dítě, které

³⁴ Ve své praxi školního psychologa jsem se pak několikrát sama setkala se situací, kdy žák potřeboval určitou pomůcku, ale nebylo možné mu ji zakoupit, protože nespadal do „správné kategorie“.

³⁵ Tento proces do určité míry probíhá, např. v září 2020 byla bez odborné diskuse předložena nová vyhláška, která by výrazně redukovala především podpůrná opatření pedagogické intervence a asistenta pedagoga. Bez potřebných podpůrných opatření by se ocitlo více než 10 000 školo povinných dětí (Denglerová & Šíp, 2020). Protože se však vůči novele vzedmula významná vlna odporu, byl návrh přepracován a pozice asistentů pedagoga se zatím nezměnila.

selhává v systému, ale systém, který vytváří bariéry a není připravený na individuální potřeby jedince (Tannenbergerová, 2013).

V rozporu s tradičním medicínským pojetím, kde jsou problémy jedince způsobené jeho postižením nebo jinou odlišností, je **model sociální**, který hovoří o tom, že problémy a překážky jsou dány samotnou podstatou vzdělávacího prostředí nebo interakcí studentů a jejich okolí. Proto tento model upřednostňuje termín „**překážky v učení a zapojení**“ před pojmem „speciální vzdělávací potřeby“ (Booth & Ainscow, 2007).

Překážky mohou být dány **fyzicky**, což je oblast, které věnováno větší množství pozornosti a často je jednodušší je zde odstranit. Mnohem náročnější však je změnit překážky **psychické** a začít budovat tzv. inkluzivní kulturu školy. Budování inkluzivních hodnot a spolupracujících vztahů je klíčem k rozvoji celé školy (Booth & Ainscow, 2007). Pokud se škola zaměří právě jen na fyzické překážky a podpůrná opatření u vybraných žáků, ale nebude se zabývat tím, jak jsou přijímáni všichni žáci, není možné říct, že se jedná o inkluzivní školu, a to i přes to, že teoreticky splňuje vše, co by měla. Psychologické a sociální bariéry mohou být stejně závažné a vést k různým formám diskriminace, stejně jako ty fyzické (Slowík, 2018).

V rámci českých škol hovoří Michalík a kol. (2018) o tom, že vyučující v jejich výzkumu měli zřejmě větší tendenci chápat otázky připravenosti škol na společné vzdělávání ve smyslu materiální, ale už ne personální připravenosti. Určité **psychické bariéry** může značit například nerozhodnost pedagogů, zda je jejich škola připravena na to vzdělávat žáky z tzv. vyloučených lokalit. Školy přitom ale musejí být připraveny takové žáky vzdělávat, protože pro ně neexistuje jiná alternativa.

K čemu by tedy měly školy směřovat, aby bylo možné je za inkluzivní označit? Booth & Ainscow (2007, str. 6) to ve svém evaluačním nástroji Ukazatel inkluze (v aj. *Index for Inclusion*), který umožňuje posoudit míru inkluzivity konkrétních škol, shrnuli do následujících bodů:

1. Všichni studenti a pracovníci školy jsou **stejně důležití**.
2. Zvyšuje se **míra zapojení** studentů (snižování míry vyčlenění) do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity.
3. Školní kultura, politika a praxe se mění tak, aby byla **zohledněna různorodost** studentů.
4. **Odstraňují se překážky** v učení a zapojení všech studentů.

5. **Využívají se zkušenosti** z konkrétních případů překonávání překážek v přístupu a zapojení tak, aby ze změn mohli čerpat i ostatní studenti.
6. Rozdíly mezi studenty jsou vnímány jako **inspirace** pro podporu učení, nikoliv jako problém, který je třeba řešit.
7. Je respektováno právo studentů na **vzdělávání v místě, kde žijí**.
8. Škola je **zkvalitňována** pro potřeby studentů i učitelů.
9. Je zdůrazňována úloha školy při **budování společenství** a rozvoji hodnot, nejen při zvyšování výkonů studentů.
10. Jsou podporovány **vzájemně prospěšné vztahy** mezi školou a okolní komunitou.
11. Zohledňuje se myšlenka, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů **inkluze ve společnosti**.

5. Postoj k inkluzi u vyučujících

5.1. Postoj k inkluzi ve společnosti

Reforma společenských institucí není jen otázkou nalezení správného technického řešení: „taková věc závisí především na přesvědčeních, zapálení a dobré vůli všech těch, kteří danou společnost tvoří“ (UNESCO, 1994, str. 14). **Postoj různých aktérů** se tak pro rozvoj a úspěch inkluze jeví jako zcela zásadní.

V rámci kanadského výzkumu, který se soustředil na studenty s tělesným postižením a jejich rodiče, se ukázalo, že bariéry vytvořené postojem vnímali studující jako **největší překážku** pro pozitivní zkušenost ve škole (Pivik a kol. 2002). Klíčoví jsou podporující učitelé a další personál, jejich chování, postoje a schopnosti, společně s přijetím od vrstevníků – toto vše jsou důležité faktory úspěšné inkluze (Knight, 1999). Protože však škola není samostatnou jednotkou zcela oddělenou od okolí, tak i celkové **nastavení společnosti** hraje důležitou roli, protože produkuje názory a postoje, které ovlivňují všechny aktéry ve školství.

Výzkumy a šetření, které se zabývaly postoji české společnosti k inkluzi, poměrně jednoznačně ukazují, že velká část se **společným vzděláváním** nesouhlasí a domnívá se, že minimálně některé skupiny žáků a žákyň by měly být vzdělávány ve speciálních školách.

V září 2020 uvedlo *Centrum pro výzkum veřejného mínění* (Spurný, 2020) tiskovou zprávu, v níž uvádí výsledky šetření, které se zaměřilo na názory české veřejnosti na společné vzdělávání, speciální školství apod. V rámci toho se ukázalo, že velká část obyvatel se domnívá, že by v běžných školách **neměly být některé skupiny** dětí vzdělávány: konkrétně skoro 80 % dotázaných si to myslí o dětech s mentálním postižením, 55 % o dětech se smyslovým postižením, 29 % o dětech s tělesným postižením, 26 % o dětech cizí státní příslušnosti a stejné procento to řeklo i o dětech nadaných. Zajímavé je, že 30 % populace se domnívá, že ani romské děti by neměly být v běžné škole. Toto vysoké procento je zarazující, protože pro romské děti neexistují jiné varianty vzdělávání a neexistuje důvod proč je z běžného školství vydělovat³⁶

Tendence české společnosti k **diferenciaci ve vzdělávání** je patrná i ve výzkumu Strakové a kol. (2019), kde 68 % rodičů souhlasilo s tím, že rozdělování žáků do škol podle schopností je dobré pro všechny žáky. Víceletá gymnázia podpořilo 76 % rodičů, protože je vidí jako lepší pro nadané žáky, na něž by se podle veřejnosti nemělo zapomínat. Při začleňování žáků se SVP se nejčastěji objevují obavy, že budou zdržovat intaktní žáky nebo že se o ně škola nezvládne postarat. Na druhou stranu 63 % zároveň souhlasilo, že je užitečné vytvářet třídy, kde se

³⁶ I přes to se to dříve dělo - viz. kapitola 4.7. Historické, legislativní a další okolnosti

společně učí odlišní žáci. Autoři studie se domnívají, že výsledky hovoří o neinformovanosti české společnosti, například o tom, co to znamená společné vzdělávání nebo jak si stojí v této oblasti Česká republika v porovnání s jinými zeměmi.

Mrázková & Kucharská (2018) nicméně poukazují na to, že je možné vysledovat u rodičů určitou vstřícnost vůči inkluzi a vnímají i její pozitiva. Znovu se zde také objevuje problematika **(ne)informovanosti**: rodiče očekávají, že informace jim poskytne škola. Problém s neinformovaností rodičů vidí i Lechta (2019).

Další výzkum v této oblasti přinesla například spolupráce organizací EDUin, Socialbakers a Median, za podpory Nadace Albatros. Výzkumný design studie byl velmi zajímavý, protože vycházel z analýzy sociálních sítí, kde se autoři snažili zjistit klíčové námítky a obavy odpůrců inkluze; tato zjištění pak byla dále ověřována. Z tiskové zprávy (EDUin, 2017) vyplývá, že i když se na první pohled zdálo, že většina společnosti je vyhraněná a je proti inkluzi, při detailnějším zkoumání se ukázalo, že **existují tři skupiny**: vyhranění odpůrci (31,5 %) ³⁷, vyhranění příznivci (14,5 %) a osoby, které za určitých podmínek inkluzi neodmítají (53 %).

Ovšem pokud bychom situaci posuzovali pouze na základě sociálních sítí, mohli bychom dospět k mylnému závěru, protože tam se převážně vyjadřují **vyhranění odpůrci**. Postoje k inkluzi nebyly výrazně ovlivněny ani pohlavím, věkem nebo dosaženým vzděláním. Jak je uvedeno již výše, nejméně byla podporována inkluze žáků s mentálním postižením a také romských dětí.

Největší obavy mají respondenti z toho, že inkluze není dobře připravená (špatné personální zajištění, učitelé nejsou připraveni zvládat jinou výuku, špatné plánování); na tomto tvrzení se shodnou jak odpůrci, tak ale i příznivci inkluze. Další obavy jsou spojené s tím, že ublíží žákům intaktním i inkludovaným a že inkluze poškodí celkově české školství. V menší míře, ale stále významné, se objevily i různé konspirační teorie (např. že inkluzi prosazují neziskové organizace). **Podmínky**, které by pro většinu byly přijatelné, jsou například: malý počet dětí ve třídách (do 20), přítomnost asistenta, zvýšení platů učitelů.

Vyučující nežijí odděleně od zbytku společnosti, a proto logicky často **přebírají a sdílí názory**, které se v ní objevují. Pokud mají pocit, že ani pro ostatní není inkluze důležitá a nevnímají ji jako přínosnou, je pravděpodobné, že jejich ochota pracovat na jejím rozvoji bude nižší. Moree (2013) upozorňuje, že vyučující čekají na jasný signál od ostatních částí systému, že vnímají

³⁷ Podle autorů se ukazuje vliv tzv. post-faktické éry, kdy lidé, kteří nejméně věří odborníkům, jsou nejvíce vyhranění proti.

inkluzi jako významnou, chtějí na ní pracovat a měnit zavedené struktury. Tím pak podmiňují svoji ochotu k inkluzi.

Vliv všeobecného postoje veřejnosti a médií na vnímání inkluze vyučujícími popisují například Dias & Cadimeb (2016). Ti uvádějí, že poté, co se v Portugalsku začaly v médiích objevovat relevantní a přesnější informace o lidech s postižením, začalo se měnit i veřejné mínění, v souvislosti s čímž (i když nejenom) se v jejich výzkumu ukázal všeobecně pozitivní postoj vyučujících k inkluzi.

5.2. Postoj vyučujících

Aby se inkludované dítě cítilo přijaté a jako součást dané třídy, je velmi významně závislé na pozitivním postoji vyučujícího, jeho chování a jeho profesionálních schopnostech. To vše celkově velmi významně **ovlivňuje celý proces inkluze** a je klíčové pro její úspěch (Halinen & Jarvinen, 2008; Knight, 1999). Velmi důležitou úlohu hraje způsob, jak vyučující o inkluzi vůbec přemýšlejí, zda jsou přesvědčeni, že je rozvoj možné podpořit u všech studujících, a jaká je jejich celková informovanost (Florian, 2008).

Postoj k inkluzi mezi vyučujícími je velmi **často zkoumaným tématem** v různých zemích světa. Jak upozorňuje Boyle, Anderson & Allen (2020), rozpoznání jeho důležitosti je podstatné pro to, abychom porozuměli, jak funguje efektivní inkluzivní vzdělávání ve škole. Štech (2018) uvádí, že změna pedagogických přesvědčení a postojů je jednou z nejdůležitějších, ale zároveň největších výzev.

Důležitost tohoto tématu se odráží i ve velkém množství výzkumných šetření provedených po celém světě, které se (byť někdy okrajově) věnují učitelskému postoji k inkluzi. V **českém prostředí** je zatím spíše menší množství výzkumů, které by se věnovaly postoji českých vyučujících k inkluzi nebo společnému vzdělávání. Tyto výzkumy se navíc často potýkají s terminologickou nejednotností a metodologickými obtížemi, takže je obtížné z nich vyvozovat jednotně platné závěry, nicméně v následující části se pokusím alespoň ty nejdůležitější představit³⁸.

Jeden z prvních výzkumů představuje Potměšil (2010). Tento výzkum byl součástí mezinárodního výzkumného projektu SACIE (Pocity, postoje a obavy z inkluzivního vzdělávání, *Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education*) a jeho cílem bylo

³⁸ Pro přehlednost nebudu v této části upozorňovat na rozdíly v chápání termínů a jejich zaměňování, které se nejenom v českém prostředí objevují. Pojmy integrace, inkluze a společné vzdělávání v této části vnímám jako synonyma i přes to, že se samozřejmě liší.

zmapovat oblast pocitů, postojů a obav **pedagogických pracovníků** při práci s **osobami s postižením**. Probíhal během tří let (ve dvou vlnách – před započítím a ukončením bakalářského specializačního studia speciální pedagogiky) a jeho vzorek tvořilo 794 pedagogických pracovníků.

Díky longitudinálnímu designu je možné sledovat, jak se v průběhu vzdělávací dráhy změnila jistota pedagogů v rámci inkluzivního vzdělávání. I když celkově pocit jistoty u pedagogů stoupl, stále byla u 50,2 % vyučujících na konci vzdělávacího programu zjištěna **průměrná až podprůměrná sebedůvěra**. Také bylo zřejmé, že došlo ke snížení množství velmi jistých pedagogů. Zdá se tedy, že studium a více informací o problematice vedly paradoxně ke snížení jistoty pedagogů. I po absolvovaném specializačním vzdělávání považovalo 46,5 % respondentů úroveň svých kompetencí v inkluzivním vzdělání za nedostatečnou (Potměšil, 2010).

Velké množství vyučujících (70 % v obou vlnách) se domnívalo, že žák se SVP v běžné třídě nějakým způsobem **zvýší jejich pracovní zátěž**. Že se jedná o zdroj velké stresové zátěže, si myslelo 27,7 % v první vlně a ve druhé dokonce o něco více (29,6 %). Tento názor může být spojen s tím, že vyučující vnímali jako nedostatečnou míru podpory ze strany odborných pracovišť (kolem 58 % v obou vlnách), také se obávali, že nemohou věnovat žákovi se SVP dost pozornosti (36,4 % vs. 31,2 % ve druhé vlně) nebo, že ho spolužáci nepřijmou (což očekávalo v obou vlnách kolem 40 %).

Před zavedením tzv. společného vzdělávání proběhlo další šetření, které zjišťovalo názory pedagogů. Vyplynulo z něj, že pedagogové se domnívají, že **určité skupiny studujících** 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).

Postoj ke společnému vzdělávání celkově nebyl příliš pozitivní, například 52,7 % se domnívalo, že děti se zdravotním postižením by se měly vzdělávat ve speciálních školách (51 % u dětí se sociálním znevýhodněním). Celkově více než polovina všech respondentů uvedla, že **nesouhlasí** s tím, že společné vzdělávání všech dětí má **pro společnost význam** nebo, že by mělo vůbec budoucnost (tzn. že se jedná o trend, který pomine). Důvodem může být i přesvědčení, že na společné vzdělávání není dostatek financí, což si myslelo 47,3 % vyučujících (Michalík a kol., 2018).

Nicméně jako velmi důležité se ukázalo oddělení výsledků **běžných a speciálních pedagogů**, protože zde se ukazují obrovské rozdíly v jejich názorech. Například speciální pedagogové jsou logicky více přesvědčeni, že jejich škola je připravena na žáky se SVP (96,3 %) oproti běžným pedagogům (58,5 %). Další odpovědi se však také liší viz tabulka 1 (procenta uvádějí, kolik pedagogů uvedlo odpověď „ano“ nebo „spíše ano“):

Položka	Běžní pedagogové	Speciální pedagogové
Společné vzdělávání má význam pro společnost	59,8 %	26 %
Společné vzdělání je přínosné pro zdravé děti i děti s postižením	65,1 %	26,9 %
Společné vzdělání nemá budoucnost	46,1 %	73,4 %

Tabulka 1 Vybrané položky a jejich hodnocení běžnými a speciálními pedagogy

Následné i další výzkumy ukázaly, že postoj k integraci dětí se SVP je spíše negativní jak u vyučujících, tak také u vedoucích pracovníků ve školách, což zjistila například Bendová & Fialová (2015) na prvním stupni základní školy.

Jeden z posledních, avšak velmi zajímavých výzkumů pak ve své knize popisuje Pivarč (2020), který opět dochází k podobným závěrům jako již zmíněné předchozí studie. Konkrétně v tom smyslu, že vyučující mají **celkově spíše negativní postoje** k inkluzivnímu vzdělávání, což často souvisí s tím, že se necítí být na společné vzdělávání připraveni. To však bylo v rozporu s názory vedení škol, které se často domnívalo, že učitelé jsou připraveni a společné vzdělávání ve školách funguje dobře (Pivarč, 2020).

5.3. Diferenciace učitelských postojů k inkluzi

Pokud se snažíme zjistit postoj vyučujících k inkluzi, narážíme často na problém, že je jejich postoj rozdílný vůči žákům s **různým typem znevýhodnění**. Jednou z nejnáročnějších skupin, jsou podle učitelů žáci s mentálním postižením. Štech (2021) uvádí, že početně je to ve školách pouze okrajový fenomén, důležitější byl však jeho symbolický dopad na širokou veřejnost.

Podle výzkumu Adamuse a kol. (2016) se 97 % vyučujících shodlo, že tato skupina žáků podstatně zvýší jejich pracovní zátěž a 70 % považuje přítomnost žáka mentálním postižením (zkr. MP) za zdroj **velké psychické zátěže**. Navíc se nedomnívají, že by přítomnost žáků s MP byla pro někoho ze zúčastněných (učitel – spolužáci – integrovaný žák) přínosná. Není proto překvapením, že 90 % vyučujících **nesouhlasí se zařazením** žáků s lehkým mentálním postižením do běžné školy.

Obdobnou kategorií jsou také žáci s **poruchami autistického spektra** (zkr. PAS); s jejich integrací nesouhlasilo 86,14 %. Největší úskalí pedagogové vidí v tom, že přítomnost žáka s PAS zvýší jejich pracovní zátěž (97,03 %) a bude pro ně opět zdrojem velké psychické zátěže (82,17 %), problematické zároveň je i nepřijetí ze strany spolužáků (67,33 %) (Adamus a kol., 2016).

Jedním z důvodů, proč mohou být vyučující v odporu vůči těmto skupinám žáků, je to, že nevnímají **podporu ze strany odborných pracovišť** jako kvalitní a efektivní, což uvedlo 75 % vyučujících u žáků s MP a 51,49 % u žáků s PAS (Adamus a kol., 2016).

5.4. Co ovlivňuje postoj vyučujících k inkluzi

Zkušenosti ze zahraničí potvrzují, že postoj vyučujících k inkluzi je v zemích s **dlouhodobější tradicí** většinou spíše pozitivní, jako například v Itálii (Sharma a kol., 2018) nebo v Anglii (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). I když je potřeba říct, že tato přímá úměra mezi pozitivním postojem a dobou neplatí zřejmě vždy. Například ve Finsku vykazují vyučující i po více než dvaceti letech spíše negativní postoje k inkluzi – na rozdíl od jiných západních zemí (Saloviita, 2020).

Důležitá je jak doba, po kterou je inkluzivní vzdělávání v legislativě ukotveno, tak mnohem podstatněji ta, po kterou je inkluze **reálně vymáhána a podporována** (jak je zřejmé i v případě českého školství). Vyučující potřebují určitý čas na to si zvyknout a po určitou dobu je tak negativní nastavení na jejich straně pochopitelné, protože inkluzi mohou vnímat ze své pozice jako ohrožující, novou a stresující událost.

Důležité jsou však i **charakteristiky** na straně vyučujícího, například často se ve výzkumech uvádí jeho **věk**. Většina výzkumů dochází k závěru, že mladší vyučující mají pozitivnější postoj k inkluzi (např. Saloviita, 2020) a některé i k rozšířenému závěru, že nejvíce pozitivní postoj mají vyučující nejmladší a zároveň také vyučující nejstarší (Parasuram, 2006; Rakap & Kaczmarek, 2010). K podobnému závěru došel u nás i Pivarč (2020), podle kterého nejvíce negativní postoj k inkluzi měli vyučující ve věkové kategorii 41-50 let. To může mít různé důvody: jedním z nich je např. **pedagogické přesvědčení**. Vyučující, kteří vnímají výuku především jako přenos poznatků, což je transmisivní (tradičnější) pojetí, mají negativnější postoj k inkluzi (Börnert-Ringleb a kol., 2020).

Postoj k inkluzi je také otázkou **zralosti jedince**, která však není úměrná jeho věku a projevuje se mimo jiné schopností přijmout jinakost v lidské společnosti. Pokud je osobnost

pedagogického pracovníka schopná jinakost přijmout a dítěti se přizpůsobit, může to mít vliv i na to, že nevnímá inkluzi jako tolik pracovně zatěžující, ale naopak vnímá, jak dítě třídu může obohatit (Kozáková & Pavlíčková, 2018; Stará, 2015).

Důležité také je, v jakém **ročníku** a na jakém **stupni** vyučující pracuje, protože například Memisevic & Hodzic (2011), zjistili, že učitelé z nižších tříd základní školy mají pozitivnější postoj k inkluzi dětí s mentálním postižením, což zdůvodňují tím, že na druhém stupni už se začínou více „rozevírat nůžky“ a rozdíly mezi intaktními dětmi a dětmi s mentálním postižením začínají být více zřejmé. Na druhou stranu Bendová a Fialová (2015) zjistily negativní postoj k inkluzi i u vyučujících na prvním stupni.

Kromě individuálních faktorů je důležité se zaměřit i na to, jaký vliv má na vyučujícího škola, v níž funguje. Postoj k inkluzi může ovlivnit i tzv. **kolektivní efficacy**³⁹, což je přesvědčení celého učitelského sboru o tom, jak učitelé na škole dokážou pracovat s dětmi, vzájemně spolupracovat a dosahovat vzdělávacích cílů. Stejně tak existuje vztah mezi postojem k inkluzi u vyučujícího a postojem ředitele školy (Lifshitz, Glaubman & Issawi, 2004).

Především ve školách (a školských systémech), kde ještě není inkluze tolik rozvinutá, se častěji objevují obavy, že škola není připravena, protože chybějí pomůcky, bezbariérové prostory, didaktické materiály a vyškolený personál (Memisevic & Hodzic, 2011). Materiální připravenost a dostatek zdrojů je pak spojován i s vnímanou podporou vyučujících. Míra **pocitované podpory** má zásadní vliv na postoj k inkluzi a jeho zlepšení (Salovita, 2020).

Kromě materiálního zabezpečení jsou důležité i **další podmínky**, např. velikost školy; ve školách, kde je více než 500 žáků, měli vyučující negativnější postoj k inkluzi (Pivarč, 2020); nebo množství žáků ve třídě. Podle českých vyučujících myšlenka inkluze nemusí být špatná, avšak naráží na reálné možnosti současných škol. V podmínkách, kdy jeden vyučující má na starosti skoro 30 žáků⁴⁰, není reálné, že by se jim mohl věnovat individuálně. Musí pak řešit dilema, zda se spíše věnovat rozvoji talentovaných dětí, nebo podpoře dětí s obtížemi (Moree, 2013).

³⁹ Více viz kapitola 3.13. Kolektivní efficacy

⁴⁰ Podle Vyhlášky č. 48/2005 Sb. (Vyhláška o základním vzdělávání) v aktuálním znění, § 4 odst. 5 – „Nejvyšší počet žáků ve třídě je 30. Nejvyšší počet žáků podle věty první se snižuje o 2 za každého žáka s priznaným podpůrným opatřením čtvrtého a pátého stupně vzdělávajícího se ve třídě; to platí i v případě žáka s priznaným podpůrným opatřením třetího stupně z důvodu mentálního postižení. Nejvyšší počet žáků podle věty první se dále snižuje o 1 za každého žáka s priznaným podpůrným opatřením třetího stupně, který není uvedený ve větě druhé. Postupem podle věty druhé a třetí lze snížit nejvyšší počet žáků ve třídě nejvýše o 5.“

Další podmínkou a důležitou podporu pro vyučující je **přítomnost specialisty na škole** (speciální pedagog, školní psycholog nebo koordinátor inkluze), ta je spojena s pozitivnějším postojem k inkluzi (Pivarč, 2020). Důležitá pro pedagogy je možnost **osobně s odborníky mluvit** a získat informace, jak dětem pomoci v praxi. I proto spíše oceňovali pracovníky SPC oproti PPP⁴¹ (Kozáková & Pavlíčková, 2018).

5.5. Inkluze a vzdělávání vyučujících

Vzdělání vyučujících (a vlastně celého pedagogického personálu) je další klíčový faktor pro pokrok k vyšší inkluzivitě škol, stejně jako přijímání vyučujících se zdravotním postižením. UNESCO (1994, s. 22-23) v Akčním rámci, který je součástí **Prohlášení ze Salamanky**, uvádí, že dobrá příprava na inkluzivní praxi zahrnuje:

- Všem budoucím pedagogům by měla zprostředkovat pozitivní náhled na lidi s postižením a rozvíjet pochopení, jak pracovat s podpůrnými službami a čeho je možné u žáků dosáhnout. Příprava na vzdělávání žáků se SVP by měla být **součástí běžného vzdělávání** pedagogů.
- **Hlavní potřebné znalosti** by se měli týkat úpravy obsahu učiva, využití podpůrných technologií, individualizace učebních metod apod.
- Důležité je klást důraz na **spolupráci** učitelů s dalšími odborníky a rodiči
- Kromě začínajících učitelů musí být věnována pozornost i místním úředníkům, ředitelům, a především zkušeným vyučujícím, kteří působí v praxi.
- Klíčovou rolí mají **univerzity**, a to především v oblasti výzkumu, vyhodnocování, navrhování vzdělávacích programů a přípravy vzdělavatelů budoucích pedagogů.

Vzdělání významně ovlivňuje učitelskou self-efficacy⁴². **Nedostatek vzdělání** a vědomostí také bývá vyučujícími často zmiňován jako významná překážka pro inkluzi, kromě jiného vzbuzuje u vyučujících obavy (Desombre, Lamotte & Jury, 2019) a strach z neúspěchu (Hakan-Sari, 2007). Jak upozorňuje Lechta (2019), pokud se vyučující necítí kompetentní a připravený, nemůže mít ani pozitivní očekávání k inkluzi.

Vyučující, kteří absolvovali nějaké **vzdělání v oblasti speciální pedagogiky**, mají k inkluzi pozitivnější postoj (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Rakap & Kaczmarek, 2010). Během kurzů a dalšího vzdělávání si vyučující mohou lépe ujasnit, jaká je jejich role v celém procesu inkluze (Hakan-Sari, 2007); stejně tak je důležité, aby byl během nich vytvořen prostor na

⁴¹ Speciálně-pedagogického centra oproti Pedagogicko-psychologické poradně

⁴² Více o tomto konceptu viz kapitola 3.6. Učitelská self-efficacy

diskusi o konceptu inkluze a na proces **patologizace odlišností**; tedy aby se pozornost mohla méně soustředit na zdravotní paradigma, ale spíše na podporu schopností jedince (Avramidis & Kalyva, 2007).

Potřeba začít vzdělávat pedagogy se zaměřením na **inkluzivní vzdělávání už během studia** je zřejmá, například na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy kvůli tomu zavedli předmět *Aktuální otázky pedagogiky I – Podpora žáků s překážkami v učení*. Naprostá většina studujících (94,73 %) ho označila jako velmi významný pro jejich profesní rozvoj (Stará, 2015).

I když jsou tedy pokusy a snahy zařadit přípravu na inkluzivní vzdělávání a práci v heterogenní třídě, **Česká republika** stále zůstává v některých věcech **pozadu** oproti průměru Evropské unie. Například 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 % (TALIS⁴³, 2018).

Čeští učitelé vykazují nejnižší míru připravenosti na výuku **ve třídách s různě nadanými žáky**, což může představovat významnou překážku v zavádění inkluzivního prostředí v českých školách. Připraveno se cítí celkem pouze 18 % učitelů (22 % začínajících učitelů), zatímco průměr EU činí 42 % (TALIS, 2018).

Problém připravenosti po odborné stránce např. na výuku dětí s Aspergerovým syndromem si čeští vyučující uvědomují často (Kozáková & Pavlíčková, 2018), a proto by v tomto ohledu uvítali například možnost supervize nebo podpory osoby, která se v této problematice orientuje a na kterou se mohou obrátit. **Hlubší a pravidelná podpora pedagogických pracovníků** je důležitým způsobem, jak vyučujícími pomoci pracovat s obavami spojenými s inkluzivním vzděláváním (Potměšilová & Potměšil, 2014). Podobně to vidí i **ředitelé škol**, kteří by více ocenili poradenství od expertů (Balabán a kol., 2019). Nedostatek kompetencí a znalostí učit děti se SVP u učitelů považují čeští ředitelé za překážku, která brání poskytování kvalitní výuky (27 % v TALIS 2013, 80 % v TALIS 2018, ČŠI, 2018).

Mezery v oblasti inkluzivního vzdělání si čeští vyučující začali uvědomovat především **v období zavedení nové vyhlášky**, kdy se začali mnohem více zajímat o problematiku společného vzdělávání: 69 % dotazovaných pedagogů začalo více zjišťovat o problematice zdravotního postižení a 63,3 % o sociálním znevýhodnění (Michalík a kol., 2018).

⁴³ TALIS = Teaching and Learning International Survey (Mezinárodní dotazník o výuce a učení se)

K podobnému procentu (60 %) došli vyučující i ve chvíli, kdy hodnotili zájem svých kolegů o tuto problematiku (Kolektiv autorů, 2015).

Mezinárodní šetření TALIS (ČŠI, 2018) také zjistilo, že čeští vyučující se nejvíce účastnili profesního vzdělávání zaměřeného na prohlubování faktických znalostí, dále na pedagogické kompetence a na třetím místě se objevila **výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**. Zde došlo od roku 2013 k vůbec nejvyššímu nárůstu v účasti učitelů (na 53 % z původních 24 %). Tento trend zřejmě bude pokračovat, protože je patrné, že téma vzdělávání žáků se SVP považuje za aktuální nadpoloviční většina českých učitelů (55 %, z toho až 15 % učitelů cítí v této oblasti velkou potřebu dalšího vzdělávání). Vyšší potřebu se v této oblasti vzdělávat uvádějí začínající učitelé (20 % oproti 14 % zkušených pedagogů).

Zájem vyučujících o problematiku společného vzdělávání a inkluzi je určitě pozitivním trendem, nicméně vypovídá také o tom, že se jedná o téma, kterému bychom měli věnovat pozornost a hledat cesty, jak vyučující podpořit. Na druhou stranu však je (nebo do budoucna bude) potřeba, aby se vyučující **zbavili představy, že nejsou dostatečně kvalifikovaní** na to, aby mohli učit děti s postižením nebo jinými „speciálními potřebami“. Mnoho schopností a dovedností už mají, ale chybí jim často sebedůvěra, aby je převedli do praxe (Florian, 2008). Saloviita (2020) se také domnívá, že někdy je možné, že vyučující mohou nedostatek vědomostí uvádět spíše jako sociálně přijatelnou výmluvu, než že by se jednalo o reálný důvod.

5.6. Učitelská self-efficacy, zkušenosti a postoje

Všechny výzkumy, které jsou v této práci uvedeny, se shodují v tom, že existuje pozitivní korelace mezi **učitelskou self-efficacy** a postojem vyučujícího k inkluzi (např. Desombre, Lamotte & Jury, 2019; Saloviita, 2020; Urton, Wilbert & Hennemann, 2014). Pokud vyučující méně důvěřuje svým učitelským schopnostem a v souvislosti s tím i své schopnosti vzdělávat děti se SVP, je pochopitelné, že jeho postoj k nim bude také více negativní.

Self-efficacy vyučujících se navíc může lišit v závislosti na **konkrétním postižení** či znevýhodnění. Vyučující mohou například důvěřovat svým schopnostem učit děti se zrakovým postižením, ale už méně učit děti s mentálním postižením, to následně ovlivní jejich ochotu a postoj k tomu mít ve třídě inkludované dítě s daným postižením (Lifshitz, Glaubman & Issawi, 2004).

Jedním ze zdrojů, který zvyšuje učitelskou self-efficacy, je tzv. **zkušenost se zvládnutím úkolu**. Ta odkazuje ke zkušenostem, během kterých se jedinci podařilo zvládnout určitý pro něj náročnější úkol, a dokázal při tom překonat překážky. Čeští vyučující mají velmi

rozdílnou míru zkušenosti se vzděláváním různých skupin žáků s potřebou podpůrných opatření, a tím pádem si s nimi dovedou i odlišně poradit (Straková a kol., 2019). Získávání zkušeností je však důležité, protože se ukazuje, že vyučující, kteří už nějakou **zkušenost s inkludovanými žáky** mají, vnímají méně překážek pro jejich integraci a mají k ní spíše pozitivní postoj (Bendová & Fialová, 2015; viz také Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Rakap & Kaczmarek, 2010). Pozitivní vliv může mít i sdílená zkušenost, o čemž hovořili respondenti (vedení školy) ve výzkumu Hlouškové a kol. (2015): vedení školy zde sdílí své zkušenosti s prací s diverzitou, což některým vyučujících pomáhá překonávat nejistoty a zvyšuje jejich snahu hledat nové cesty. Nepůsobí to však na všechny, stále zde existuje určitá nespokojená menšina.

Také se ukazuje, že vliv má nejenom přímá zkušenost s inkludovaným dítětem ve třídě, ale i jiné **přímé zkušenosti s lidmi s postižením** (Dias & Cadimeb, 2016; Parasuram, 2006; Sharma, Shaukat & Furlonger, 2015), což může být v českém prostředí komplikovanější, protože velká část lidí nemá s těmito lidmi zkušenost takřka žádnou. Zajímavé je, že osobní zkušenost má velmi patrný vliv na postoje k lidem s tělesným a smyslovým postižením, ale už méně výrazný v případě lidí s mentálním postižením (Procházková, 2019).

Osobní zkušenost však může vést i ke **zhoršení postoje**, především pokud má učitel ve třídě více žáků se SVP (např. tři a více, podle Rakap & Kaczmarek, 2010) nebo je celkově více žáků ve třídě (více než 26, podle Pivarč, 2020). Vliv velkého počtu žáků se SVP se ukázal i ve výzkumu Němce (2018), kde největší nesouhlas s konceptem inkluze měli vyučující na škole s vysokým zastoupením žáků se SVP.

5.7. Všeobecná kritika vůči inkluzi

V českém prostředí není možné přehlédnout **kritické a negativní postoje**, které se vůči inkluzi objevují a které zákonitě musí ovlivnit i postoj vyučujících. Zavedení společného vzdělávání a do budoucna také inkluze je spojeno s různými problémy, překážkami a všeobecně kritikou vůči těmto změnám. Některé z nich jsou opodstatněné a je nutné se s nimi vypořádat, některé narážejí na nedostatečné pochopení daného konceptu a informovanost, další mohou být způsobené i tím, jak se o inkluzivním vzdělání hovoří například v médiích a nemusejí se ani opírat o reálný základ.⁴⁴

⁴⁴ Lechta (2019) upozorňuje v souvislosti s inkluzí na tzv. Barnumský efekt, což je přehnaná zavádějící reklama, která se snaží v nás vzbudit dojem, že určitý jev je velmi úspěšný. Například v rámci inkluze, kdy odborník hovoří o tom, jak je inkluze úspěšná, ale reálných výsledků se zatím nedosáhlo nebo jsou přikrášlené. Nejenom přehnané kritice, ale také přehnanému optimismu je tedy potřeba se vyhýbat.

Vyjádřit **obavy a názory**, které jsou spojeny s termínem inkluze, se pokusil Štech (2018, str. 383) shrnout do jedné věty, která by podle něj mohla znít:

„Jde o ideologický výmysl na pokyn Bruselu povinně nahánějící všechny děti s nějakým postižením do běžných škol; tento nápad nerozumí naší staré dobré tradici kvalitních speciálních škol, které zlikviduje, uškodí nejen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i všem ostatním, zejména nadaným, které zpomalí v jejich vývoji; a ke všemu je to příliš drahé a nejsou na to peníze, které budou chybět na platech učitelů a dalších výdajích na školství.“

První oblast kritiky bych zařadila nejspíše do kategorie **nedostatečná informovanost a pochopení inkluze**. Například Titzl (2016, s. 287) ve své diskusi s názvem *Naučit nebo inkludovat?* uvádí, že „neexistuje důkaz, že žáci přeřazení do běžných škol se tu naučí víc a učební látce porozumějí lépe než ve škole speciální, o jejich připravenosti pro život nemluvě.“ Zároveň zmiňuje, že u žáků romského původu a žáků s lehkým mentálním postižením inkluze negativně ovlivní jejich upotřebitelnost a sociální zapojení. A také že podpůrná opatření, která existují, nejsou funkční a osvědčená.

Nicméně podle seznamu literatury, z něhož v diskusi vychází, je zřejmé, že nepoužívá skoro žádné relevantní výzkumy, ve zdrojích jsou také uvedeny například bakalářské a seminární práce studentů nebo literatura z 50. a 60. let minulého století. Jeho závěry jsou tedy přinejmenším nedostatečně výzkumně a teoreticky ukotvené. Navíc cituje pouze tři zahraniční zdroje.

Právě speciální pedagogové mají dlouhodobě k inkluzi odmítavý postoj, což dokládají i vyjádření členů **Asociace speciálních pedagogů ČR**. Například v červnu 2022 uveřejnil její předseda Pilař (2022, s. 17) článek v Učitelských novinách nazvaný *Dopady inkluze po česku*, kde hovoří o tom, že od roku 2015 se začala razit ve školách „totální inkluze“ neboli společné vzdělávání. Zároveň se domnívá, že inkluze u dětí se sníženým intelektem není možná a povede podle jeho slov k tomu, že se „dítě uchyluje do party podobně krachujících jedinců“.

Dále kritizuje projekty na rozvoj inkluze, které jsou podle něj k ničemu a jedná se pouze o vyhozené peníze nebo **neschopnost vysokých škol** připravit budoucí učitele na práci v rámci společného vzdělávání. Na konci vyzývá, aby byl problém „pojat skutečně odborně, a ne pouze hezkými nápady bez odborného zázemí.“ (Pilař, 2022, s. 17)

Pilařem zmiňovaný termín „**totální inkluze**“ sebou jednoznačně nese negativní konotaci; Hájková & Strnadová (2013) ho považují za tzv. *intenzifikační metaforu*, která vede k představě, že se třídy zcela zaplní žáky se SVP s takovými obtížemi, které nebude možné

v rámci běžného vzdělávání zvládat. Podle nich jsou tyto konotace s inkluzí účelově vytvářeny a šířeny a jejich cílem je v podstatě vyděsit pedagogy. Je logické, že představa třídy plně integrovaných žáků s těžkým postižením, na které vyučující nejsou v rámci svého učitelského vzdělání připraveni, působí na emotivní a postojeovou složku u vyučujících.

Na Pilařův článek následně vznikla **reakce právničky** Veroniky Doležalové, která spolupracuje s APIV B⁴⁵, ta se zaměřila na nepřesnosti, které se v článku Pilaře objevily. Jedná se například o to, že (Doležalová, 2022):

- Inkluze neprobíhá od roku 2015, ale společné vzdělávání se začalo uskutečňovat už od roku 1997.
- Pilař podle ní zaměnil děti intelektově podprůměrné za děti se SVP ze zdravotních důvodů.
- Nejasně hovoří o roli ŠPZ, ředitelů škol a zákonných zástupců při rozhodování o škole – vždy rozhoduje zákonný zástupce

Nejenom odborná veřejnost, ale i **zástupci z řad laiků** vyjadřují k inkluzi někdy velmi negativní stanovisko a je možné setkat se až s odporem. Jako příklad lze uvést projekt **Postižení inkluzí** (n.d.)⁴⁶, jehož hlavním autorem je Marek Tichý, ten na webu k projektu uvádí, že:

„Z inkluze se stala ideologie. Postižené děti jsou přednostně zařazovány do běžných základních škol, často i s takovým postižením, které jim neumožňuje dobře se zapojit do vzdělávacího procesu. Zarážející je, že se při zavádění inkluze nedbalo na varování odborníků, ani se nehledala inspirace v zahraničí, kde inkluze probíhá již dlouhá léta.“

Internet a média celkově hrají také velmi významnou roli při utváření postoje k inkluzi. Jak může být prezentována v některých médiích, je možné ilustrovat několika titulky článků:

- *Exprimátor Chloupek: Z inkluze ve školství mi běhá po zádech mráz* (Bajer, 2020)
- *Problém vzdělávání: Investovat do špiček, nebo do inkluze?* (Kohout, 2019)
- *Kvůli inkluzi se děti hůř učí. Velká zpráva ministerstva o českém školství.* (Renovica, 2019)

⁴⁵ APIV – Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi – implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání

⁴⁶ Podle webu (<http://postizeniinkluzi.cz/index.htm>) k uvedenému projektu připravuje autor dokumentární film, ve spolupráci s Pedagogickou komorou, z. s. Odborným konzultantem k projektu je bývalý předseda Asociace speciálních pedagogů ČR Mgr. Odehnal. Z webu aktuálně (18. 9. 2022) není jasné, v jaké fázi se dokument nachází.

- *Inkluze? Žádné „začleňování“, jen sesypali děti na jednu hromadu. Objevují se věci, které jsme si dříve neuměli ani představit, varuje znalec. (Kříž, 2019)*

Významně stouplo (mezi lety 2000 a 2016) i množství výskytu termínů: inkluze, inkluzivní vzdělávání a společné vzdělávání v **publicistických textech**. Dominantně však převažuje hlavně pojem inkluze. Logicky především od roku 2016 se téma inkluze ve vzdělávání objevuje s mnohonásobně vyšší četností. Zatímco mezi rokem 2010 a 2016 to byly pouze nižší jednotky stovek, v roce 2016 to bylo skoro čtyři tisíce a v dalších letech se se frekvence stále pohybovala nad tisícem výskytů (Velčovský 2020).

Kromě frekvence zmínek o inkluzi však došlo po schválení novely i k **obratu proti ní**. Štech (2021) se domnívá, že velkým problémem se pak stalo upřednostňování hlasů expertů, kteří inkluzi odmítali, a to na úkor ostatních odborníků (například v rámci psychologického a pedagogického výzkumu). Díky klíčové roli médií v dnešní době tento nepoměr určitě významně ovlivnil veřejné mínění.

5.8. Námitky vyučujících vůči inkluzi

Výše zmíněnou kritiku spojuje Hájková & Strnadová (2013) s **problematickým formováním postojů** k inkluzivnímu vzdělávání v českém školství. Důvodem může být již zmíněná nedostatečná informovanost odborné veřejnosti o výzkumech, které ukazují na prospěšnost inkluze nebo její nesprávné interpretace, které záměrně využívají negativní konotace. Problém s neinformovaností vidí i Lechta (2019), který ho vnímá nejen u vyučujících, ale i rodičů. Podle něj je třeba věnovat pozornost celkovému společenskému klimatu a názorům ve společnosti, především těm, které se týkají postojů k jedincům se zdravotním nebo jiným znevýhodněním.

Je nutné se zaměřit na to, aby pedagogové měli **dostatek solidních výzkumně podložených informací** a zároveň zvyšovat jejich důvěru, že v praxi je důležité poznatky pedagogického výzkumu využívat a jsou užitečné (Štech, 2021). Bez přesvědčení pedagogů, že inkluze není pouze ideologický výmysl, ale má etické, pedagogické, psychologické a další opodstatnění, totiž není možné se dále v jejím zavádění posunout.

Zároveň hlavní aktéři inkluze – vyučující – zatím většinou spíše podporují **speciální školství** a celkovou **diferenciaci vzdělávání**. Společné vzdělávání tak může zvyšovat jejich nejistotu v tom, jak má tedy vlastně vzdělávací systém jako celek fungovat. Nacházejí se tak aktuálně v nejistotě, jak by se měl tento systém změnit, protože současný stav jim nepřipadá v pořádku (Straková a kol., 2019).

Podpora speciálního školství ale může být u části vyučujících dána i jejich přesvědčením, že **speciální školství** je u nás na **vysoké úrovni**. V rozhovoru s učiteli Moree (2013) zjistila, že speciální školy jsou spojované s velmi pozitivními atributy – individuální přístup, dostatek času na žáky, menší tlak na výkon apod. Což je přístup, který by si přáli aplikovat i vyučující na běžných školách, ale domnívají se, že to není možné, protože musejí připravovat studující na přijímací zkoušky, a protože je naše společnost celkově vysoce nastavená na výkon.

Z nemnoha výzkumů, které na našem území proběhly, je nicméně zřejmé, že **praktické problémy spojené se společným vzděláváním** jsou vnímány mezi vyučujícími a vedením škol poměrně jasně a jednotně. Což na jednu stranu můžeme vnímat pozitivně, protože je zřejmé, na co by se měla pozornost zákonodárců a dalších rozhodujících osob zaměřit. Zároveň je však z uvedených obtíží patrné, že se jedná spíše o běh na dlouhou trať, který bude vyžadovat komplexní řešení.

Štech (2018) shrnuje, že **zavádění společného vzdělávání bylo komplikováno** například:

- novou a náročnou administrativou spojenou s podpůrnými opatřeními;
- nedostatečnou připraveností pedagogů běžných škol, ale také asistentů pedagoga, a z toho plynoucími pocity bezmoci;
- další vzdělávání se zaměřilo pouze na dílčí témata;
- nepřipraveností pedagogických fakult vést budoucí pedagogy k práci s individuálními potřebami;
- nejasnými a často protichůdnými informacemi od MŠMT, NÚV (Národní ústav pro vzdělávání)⁴⁷, krajů atd.

Podobné překážky uvádí i Pivarč (2020), který k tomu ještě dodává, že **systém financování** je příliš složitý a navíc nestabilní, a tak vznikají problémy například se zaměstnáváním asistentů pedagoga nebo speciálních pedagogů.

Dalším důležitým tématem jen **nepřipravenost asistentů pedagoga**, jejich financování a celkově vůbec personální obsazení těchto pozic (jejich nedostatek). Co také vyučující zmiňují ve výzkumech, je strach z nepřipravenosti sociálního prostředí ve školách, tedy především z toho, že spolužáci (ale i jejich rodiče) budou mít problém přijímat děti, které se budou nějak lišit (Bendová & Fialová, 2015).

⁴⁷ Dnes Národní pedagogický institut (NPI) České republiky

V neposlední řadě je překážkou i to, že část pedagogů má **tendenci k setrvačnosti** a negativně vnímají jakoukoliv změnu. Jejich postoj může být ještě horší, pokud jsou zároveň přesvědčení, že inkluze je něco „cizího“ (něco, do čeho nás tlačí jiné státy a co přichází ze zahraničí), nebo jí zkrátka považují za záležitost speciálních pedagogů a dalších specialistů více než běžných vyučujících (Štech, 2021). Na druhou stranu i jejich protipól – tzn. vyučující, kteří experimentují a rádi zkouší všechno nové – mohou být zklamaní, protože mohou získat zkušenost, že školní prostředí nemusí být na inkluzivní vzdělávání zatím vůbec připravené, a jejich počáteční nadšení přechází do negativního postoje (Lechta, 2019).

5.9. Budoucnost inkluze

Má tedy inkluze vůbec v českém prostředí budoucnost? A kam případně směřuje? To jsou otázky, na které zatím nemáme odpovědi. Inkluze výrazně naráží na to, že snad všechny **změny ve společnosti jsou vnímány jako apriori nežádoucí**, zvláště když neexistuje jasná koncepce, jak je provést a naplnit danou vizi (Moree, 2013). Tato úloha by měla být úkolem politiků a vůdčích osobností daného oboru. Bohužel se však ukazuje, že právě inkluze ve vzdělávání je často rozbuškou pro konflikty a kritiku, tím pádem je velmi těžké pracovat na nějaké společné vizi.

Společná vize je problematická i proto, že v pojetí inkluze existuje **obrovské množství rozporů**, a to nejenom u nás, ale v podstatě po celém světě. Existují rozpory, zda má být inkluze pojímána úzce nebo široce. V rámci výzkumů je pak náročné porovnat, jakou míru a druh podpory žáci zažívají, protože se to může lišit i v rámci různých škol, a dokonce i tříd. V některých školách je například za inkluzi považována tzv. *transplantace speciálního školství* do běžného vzdělávacího proudu, to znamená že existují speciální třídy v běžné škole. Je těžké určit, zda žáci zažívají podobnou nebo úplně odlišnou formu inkluze (Ainscow & César, 2006; Farrell, 2000).

Po celém světě vznikají debaty o tom, jaké je vlastně **nejvhodnější pojetí inkluze**? Někteří trvají na tom, že všechny děti by měly být vzdělávané ve stejné škole a ideálně i ve stejné třídě. Jiní se domnívají, že i když společné třídy by měly být prioritou, speciální podpora a služby jsou pro některé děti nutností. Další odborníci podporují tzv. *částečnou inkluzi*, kdy studující někdy sdílí zařízení a jindy jsou oddělení (Schuelka & Engsig, 2020).

Rozdíly v pojetí jsou dány různými faktory, kterými může být například národní historie, ekonomika země, sociální podmínky, kultura a politické tradice, velkou roli hrají sdílené názory, hodnoty a ideály občanů jednotlivých zemí. Debaty, které rozebírají různé modely

a různá pojetí, pravděpodobně vypovídají o tom, že neexistuje model inkluze, který by byl všeobecně nejvhodnější pro všechny země (Haug, 2017). Nicméně jak upozorňují Pellicano, Bölte & Stahmer (2018), posun v rozvoji inkluze by neměl být brzděn teoretickými debatami, protože je nanejvýš důležité, aby inkluzivní snahy dále pokračovaly.

V českém prostředí nemá inkluze zatím dostatečně pevnou půdu pod nohama a její směřování nemusí být jen pozitivní a postupně se zlepšující. Naopak společné vzdělávání **může být velmi rychle odmítnuto**, pokud například dojde ke snížení financování nebo oslabení podpůrných opatření (Štech, 2018). Ušetřit na inkluzi je skutečně cílem některých zástupců politické reprezentace. Podle Denglerové & Šípa (2021) znamenají ušetřené finance na inkluzi narušení principů inkluze, povedou k pomalému rozkladu systému, zvýšení selhávajících žáků a návratu některých do speciálních a praktických škol.

Kromě zajištění financí se pak také musíme věnovat otázce, **jak na inkluzi pracovat**, aby byla co nejefektivnější, jaké praktické postupy využívat a jak je implementovat. Zároveň, co je však zřejmě nejdůležitější a největší výzvou, je zaměřit se na změnu pedagogických přesvědčení a postojů a podpořit vyučující, aby se nebáli experimentovat a zkoušet nové postupy (Štech, 2018).

Právě zkoumání postojů a pochopení je klíčové, vytvářet vzdělávací politiky bez tohoto porozumění je velmi neefektivní. K **podpoření pozitivních postojů** vůči společnému vzdělávání navrhuje Straková a kol. (2019) zaměřit se na poskytování podrobnějších informací o inkluzi, a hlavně o jejich přednostech široké veřejnosti. Zároveň cíleně podporovat vyučující, dát jim čas se s myšlenkami inkluze seznámit a zpracovat je společně v rámci školy.

Jedna z věcí, která nutně provází rozvoj inkluze, jsou **změny výukové praxe**. Nelze očekávat, že vyučující, kteří dlouhodobě vyučují určitým stylem, ihned po zavedení legislativních změn změni své postoje a způsoby výuky (Straková a kol. 2019). Jejich způsoby výuky fungovaly a upevňovaly se dlouhou dobu, je proto logické, že pokud se po nich chce nový způsob práce, na který nejsou připraveni, bude to pro ně nepříjemné a náročné. Zvládat výuku v heterogenní třídě sebou přináší úpravu učiva a nutnost týmové spolupráce mezi asistentem pedagoga, školním psychologem apod. (Štech, 2021).

Zároveň je potřebná nejen **spolupráce s kolegy, ale také s jednotlivými žáky**. Úspěšnost žáka při učení je daná nejenom jeho schopnostmi nebo schopnostmi učitele, ale také jejich vzájemných vztahem. Vyučující musí být například schopný identifikovat žákovy silné a slabé stránky a dále s nimi pracovat, vnímat dostatečně sám sebe i druhé atd. (Bartoňová & Vítková,

2013). Zároveň musejí být vyučující kompetentní pracovat jak se svými postoji, tak i s postoji samotných žáků, s jejich předsudky i stereotypy a vést je k přijímání jinakosti (MPSV, 2020).

MPSV (2020, str. 95) ve své *Strategii sociálního začleňování 2021–2030* shrnuje základní vodítka, jak podpořit změnu klimatu na školách a zvýšit její otevřenost:

- **Žáci** – mají rozličné potřeby, na které je škola schopná reagovat a nevyvíjí úsilí k tomu, aby byli přeřazeni do speciálního školství, má nastavené nízkoprahové podmínky vzdělávání;
- **Rodiče** – jsou rovnocenní partneři pedagogů, kteří aktivně participují na řešení situace dítěte;
- **Komunita** – její zdroje škola využívá při podpoře znevýhodněných rodin a podílí se na rozvoji potřebných služeb v komunitě.

Výzkumná část

6. Popis výzkumu

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. V následující části představím jednotlivé aspekty výzkumu – od výzkumných cílů a otázek, přes vznik výzkumných metod, hledání respondentů až po analýzu dat. Dále se zaměřím na podrobný popis jednotlivých respondentů ve formě jejich medailonků, shrnutí výsledků kvalitativní a kvantitativních částí podle nejdůležitějších oblastí a také uvedu možnou **typologii vyučujících**, která se v rámci výzkumu objevila a jaký může mít vliv na postoj vyučujících k inkluzi a v pedagogické praxi celkově.

6.1. Cíle a výzkumné otázky

Předkládaný 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 a 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.

Výzkum měl dvě části s odlišnou metodologií. Každá z nich sledovala trochu jiné výzkumné cíle a výzkumné otázky, které se však vzájemně doplňovaly. Výzkumné otázky, resp. hypotézy uvádím níže.

Kvalitativní část – 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?

V rámci zahraničních výzkumů (viz. Kapitola 5. Postoj k inkluzi) se ukazuje, že jedním z důležitých **faktorů**, které mohou mít **vliv na postoj vyučujících k inkluzi**, je učitelská self-efficacy. Tato oblast zatím není v českém prostředí u začínajících vyučujících dostatečně prozkoumána, proto na kvalitativní část výzkumu navázala ještě část kvantitativní, v níž byly použity dotazníky měřící oblast učitelské self-efficacy a postoje k inkluzi. Je také pravděpodobné, že se učitelská self-efficacy vyvíjí (viz. Kapitola 3. Self-efficacy), proto byly dotazníky zadány dvakrát stejné skupině vyučujících, aby bylo možné porovnat, zda se učitelská self-efficacy a postoj k inkluzi mění v průběhu času, případně zda se mění vztah mezi nimi. Jak je zmíněno výše tento cíl bohužel nebylo možné z důvodu nízké návratnosti v druhém dotazníkovém šetření naplnit.⁴⁸

Kvantitativní část – výzkumné otázky

- 1) Jak vysoká je učitelská self-efficacy u začínajících vyučujících?
- 2) Ve kterých oblastech učitelské self-efficacy si začínající vyučující nejvíce/nejméně věří?
- 3) Existuje vztah mezi učitelskou self-efficacy a postojem vyučujících k inkluzi?
- 4) *Mají začínající vyučující vyšší self-efficacy na začátku praxe nebo po několika letech praxe?*
- 5) Které typy znevýhodnění vnímají začínající vyučující jako nejnáročnější pro inkluzivní vzdělávání v běžné třídě?

Kvantitativní část – základní hypotézy:

H1: Začínající vyučující mají 1. rok v praxi nižší self-efficacy než 3. rok.

H2: Mezi postojem k inkluzi a učitelskou self-efficacy existuje vztah.

H3: Postoj začínajících vyučujících k inkluzi se liší 1. a 3. rok jejich praxe.

⁴⁸ V rámci hypotéz a výzkumných otázek jsou proto označeny kurzívou.

6.2. Design výzkumu

Jak je zmíněno výše, zde popisovaný výzkum má tzv. **smíšený design**. Ten je formálně definován jako metoda, kdy výzkumník využívá a kombinuje jak kvantitativní, tak kvalitativní techniky a přístupy dohromady v rámci jednoho výzkumu. Je kreativní spíše než limitující formou výzkumu. V rámci jeho paradigmatu je výzkumníkům doporučováno, aby se drželi **eklektického přístupu** při výběru metod a vědomě vytvořili design, který efektivně zodpoví jejich otázky (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, str. 17). Jsou výzkumné otázky, které není možné vždy zodpovědět pouze použitím kvalitativního nebo kvantitativního přístupu. A asi i proto obliba smíšených designů v rámci vědecké komunity roste (Almeida, 2018).

Smíšený design byl zvolen z především proto, že oba hlavní zkoumané koncepty: učitelská self-efficacy a postoj k inkluzi **bývají** v drtivé většině studií **zkoumána pouze kvantitativně** (formou dotazníků). Tento postup sice přináší některé užitečné informace, ze své podstaty je však deduktivní a nemůžeme díky němu dané koncepty dostatečně prozkoumat, důležité informace a spojitosti nám mohou uniknout. Považuji proto za velmi důležité, aby byl výzkum například u self-efficacy veden také kvalitativně. Navíc z již proběhlých výzkumů je zřejmé, že v uvedených konceptech existují **rozdíly** v závislosti na jednotlivých **školních kontextech** a také jednotlivých zemích. I proto se zdá jako velmi důležité věnovat jim pozornost i kvalitativně, protože v českém prostředí je to stále spíše méně řešené téma.

I přes to, že smíšený design je do určité míry kreativní a volnější, je i u něj možné hovořit o různých způsobech jeho realizace. Například Johnson a Onwuegbuzie (2004) uvádějí vlastní typologii, kde dělí typy na *design smíšeného modelu* a *design smíšených metod*. Podle toho dělení tento výzkum využívá **design smíšených metod**. Důvodem je, že jednotlivé metody byly použity v oddělených fázích, výzkum byl plánován jako dvě kvantitativní a jedna kvalitativní fáze. Výsledky z oddělených fází byly propojeny až na konci v průběhu interpretace.

Důležité je také určit, zda jednotlivé fáze budou *konvergentní* nebo *sekvenční*. U sekvenčních designů nejprve proběhne jedná fáze, ta je analyzována a reakcí na to je využití kvalitativní nebo kvantitativní metody, která má přinést hlubší porozumění nebo naopak větší generalizaci původních dat. Smíšený design také může být zvolen až na základě probíhajícího výzkumu (Plano-Clark, 2019). V tomto výzkumu byl však využit **konvergentní design**, u kterého nejprve dojde ke sběru dat jak kvalitativních, tak kvantitativních a ta jsou následně porovnávána a dochází k analýze současně. Výsledkem by měl být celistvější obraz o daném jevu.

Podle Johnsona a Turnera (2003) existuje tzv. **fundamentální princip smíšeného výzkumu**

(*fundamental principle of mixed research*), ten říká, že výzkumník by měl při sběru dat využít různé strategie, přístupy a metody, a to takovým způsobem, aby výsledná kombinace dat vedla k tomu, že se zvýší silné a sníží slabé stránky jednotlivých přístupů. Například **slabinou kvantitativního výzkumu** může být to, že výzkumník nezaznamená fenomén, který je zjevný, protože se soustředí pouze na předem dané teorie a hypotézy. Slabinou kvalitativního výzkumu může být, že je v rámci něho nemožné testovat hypotézy a teorie a výsledky mohou být mnohem více ovlivněny samotnými výzkumníky.

Na druhou stranu není možné říct, že **smíšený design** je ideálním postupem a měl by být vždy využíván. K některým jeho **nevýhodám** patří například to, že časově velmi náročný a je lepší ho provádět v týmu, na rozdíl od již ukotvených kvalitativních a kvantitativních metod u něj také existuje mnohem více detailů, které je potřeba ze strany výzkumných metodologů propracovat, např. jak spojovat jednotlivá paradigmat, jak interpretovat konfliktní výsledky apod. Na druhou stranu má však smíšený design i **nesporné výhody**, například je možné díky němu vysvětlit širší a komplexnější spektrum výzkumných otázek, protože výzkumník není vázán jednou metodou nebo přístupem. Může tak najít nové významy, které by se při použití pouze jedné metody mohly ztratit (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). I z tohoto důvodu byly ve zde uvedeném výzkumu použity smíšené metody.

6.3. Fáze výzkumu

Výzkum měl naplánované tři hlavní fáze, které budou postupně popsány. Před započítím každé části byla realizována **krátká pilotáž** s několika vyučujícími mimo skupinu respondentů, která byla zaměřená především na pochopení a ověření srozumitelnosti položek a proběhla jak v rámci dotazníkového šetření, tak i u otázek pro rozhovor.

1. Fáze – dotazníkově šetření 2019

Tato fáze probíhala v říjnu/listopadu 2019 tedy hned na začátku prvního roku, kdy většina začínajících vyučujících nastoupila poprvé do praxe. Během této fáze vyplnili všichni zapojení respondenti své základní demografické údaje, informace o sobě jako vyučujících a o škole, kde aktuálně učí. Hlavní součástí byly **dva dotazníky** měřící učitelskou self-efficacy a postoj k inkluzi (viz kapitola 6.4. Operacionalizace proměnných a výzkumné nástroje). Cílem bylo zjistit, jak vysokou míru self-efficacy mají začínající vyučující na začátku své praxe a jaký je jejich postoj k inkluzi v tomto období. Tato fáze probíhala **online** a vyučující vyplňovali dotazníky na platformě SurveyMonkey.

2. Fáze – polostrukturované rozhovory

Druhá navazující fáze se zaměřila na podrobnější zmapování postoje k inkluzi a aktuálních pracovních podmínek u začínajících vyučujících (aktuální škola, kolegové, zkušenosti se žáky apod.). Proto byla tato fáze **kvalitativní** a proběhla formou polostrukturovaných rozhovorů během května a června 2020. Protože během této doby bylo školství a Česká republika celkově uzavřena z důvodu lockdownu kvůli pandemii COVID-19, byly rozhovory uskutečněny **online**. Vyučující měli možnost zvolit si platformu, která jim nejvíce vyhovovala (Zoom, Skype, Meet, Messenger, WhatsApp, klasické volání). Měli také možnost si zvolit videohovor nebo klasický hovor bez obrazu. Protože vyučující byli z online prostředí často unavení kvůli distanční výuce, měli také možnost kdykoliv hovor přerušit a pokračovat v něm jindy, některé rozhovory tak probíhaly s různým odstupem (většinou v řádu několika dnů). Průměrná délka rozhovoru byla přibližně 2,5 hodiny.

3. Fáze – dotazníkové šetření 2021 a 2022

Třetí fáze navazovala především na první fázi a jejím cílem bylo zjistit, zda u vyučujících došlo ke **změnám v postoji** k inkluzi nebo v **self-efficacy** v průběhu prvních 2 let (resp. 3 let) praxe. Bohužel se tato fáze ukázala jako velmi problematická. V původním výzkumném plánu bylo cílem zapojit zde ještě jednu výzkumnou skupinu respondentů – **kolegy a kolegyně** začínajících vyučujících. Záměrem bylo zařadit také koncept kolektivní učitelské efficacy a sledovat, zda spolu korelují postoje začínajících a zkušenější vyučujících na jedné škole. Tato fáze byla naplánovaná na druhé pololetí školního roku 2020/2021.

Bohužel vlivem stále trvající pandemie docházelo k častému zavírání škol a **termín** musel být několikrát **posunut**. Jevilo se jako vhodné, aby vyučující mohli strávit alespoň nějakou dobu společně ve škole, pokud mají hodnotit kolektivní efficacy. Dotazníky tak byly zadány až v květnu 2021. V tomto období však byli vyučující často významně přetížení, protože kromě výuky museli řešit i problémy související s probíhající pandemií jako bylo například preventivní testování žáků a žákyň. Je pochopitelné, že v tuto dobu nebyli ochotní zapojovat se ještě do dalších aktivit. **Návratnost dotazníku** byla bohužel natolik **nízká**, že nebylo možné použít výsledky v rámci interferenční statistiky.

Došlo tedy k úpravě ve výzkumném plánu a proběhl **ještě jeden sběr dat o rok později**, kdy byla skupina kolegů a kolegyně zcela vynechána a dotazníky vyplňovali pouze začínající vyučující. Pravděpodobně kvůli velkému časovému odstupu byla však i zde návratnost natolik nízká, že neumožňovala interferenční statistiku.

6.4. Operacionalizace proměnných a výzkumné nástroje

6.4.1. Dotazník učitelské self-efficacy

Jak je zřejmé z teoretické části, učitelská self-efficacy je částečně problematický koncept, u kterého mezi výzkumníky neexistuje úplná shoda na tom, jaké oblasti by měl obsahovat. Běžně nejpožívanější dotazník v zahraničí je zřejmě **OSTES** (*Ohio State Teacher Efficacy Scale*, Tchannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Tabulka 2 nabízí možnost porovnání oblastí, které jsou v tomto dotazníku obsažené s několika dalšími existujícími dotazníky, jedná se o reprezentativní příklady, které se v zahraničních výzkumech objevují častěji.

Nicméně vzhledem k tomu, že školství je velmi specifickou oblastí v každé zemi a odráží se v něm velmi silná kulturně-historická determinace, není vhodné zde využívat nástroje, určené pro jiný vzdělávací systém (Smetáčková a kol., 2017). I proto v českém prostředí vznikl **Dotazník učitelské self-efficacy** (USE), který byl ověřen v samostatné výzkumné studii (Smetáčková a kol., 2017). Dotazník vychází z analýzy dovedností potřebných pro úspěšné vykonávání učitelské profese⁴⁹, inspirací však byly i níže uvedené škály, především Norská škála učitelské self-efficacy (*Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale*, Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Výsledný dotazník 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
- Profesní seberozvoj

Dotazník má na základě analýzy poměrně dobré psychometrické vlastnosti. Všechny položky signifikantně korelovaly s průměrným celkovým skórem. S výjimkou tří položek byly všechny diskriminační hodnoty nad 0,5. Škála má také velmi dobrou reliabilitu (Cronbachovo alfa = 0,953) (Smetáčková a kol., 2017).

⁴⁹ Autorky vycházely z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, Učitelské standardy ISSA a Standard učitele a lektora RWCT.

OSTES	Norská škála učitelské self-efficacy	TEBS-Self	Bandurova škála učitelské self-efficacy
Strategie zadávání úkolů a zvládání výuky	Instrukce a výuka	Monitorování a zpětná vazba k učení	Instrukce
Zvládání třídy	Udržení disciplíny	Komunikace a vyjasňování	Disciplína
Zapojení studentů	Úprava instrukcí pro individuální potřeby studentů	Řízení třídy (třídní klima)	Vytvoření pozitivního školního klimatu
	Motivace	Prizpůsobení se individuálním rozdílům studentů	Rozhodování
	Kooperace s rodiči a kolegy	Motivace studentů	Zapojení učitelů, rodičů a komunity
	Zvládání změn	Schopnosti k uvažování vyššího řádu	Materiály

Tabulka 2 Subškály z vybraných dotazníků učitelské self-efficacy (Pozn. Názvy oblasti byly autorkou práce přeloženy z angličtiny)

6.4.2. Dotazník k měření postojů k dětem se SVP

K učitelské self-efficacy existuje v českém prostředí už vytvořený a ověřený měřicí nástroj, který bylo možné použít. V případě měření postoje k inkluzi a dětem se SVP však byla situace komplikovanější, protože po provedené rešerši bylo zjištěno, že určité **metody** sice existují, avšak **nejevily se jako vhodné** z několik důvodů, které budou dále rozebrány.

V České republice je možné najít menší množství výzkumů, které se věnují postoji k inkluzi a využívají jako metodu dotazníkové šetření, příkladem je například Potměšil (2010), který ve svém výzkumu⁵⁰ využil 15 výroků, které se zaměřují primárně na postoj vyučujících k různým typům znevýhodnění a obtíží (např. Položka 3: *Žáci a studenti s problémy v oblasti komunikace mluvenou řečí mohou být ve třídách běžných škol*), tomu je věnováno 7 z 15 položek.

Potměšil (2010) dále uvádí, že položky dotazníku rozdělil do dvou oblastí: *Pracnost a stres a Vzdělávací proces a jeho zvládání*. Zbytek položek se tak věnuje názoru na lidi s postižením, zvýšení zátěže u učitele a jeho podpoře. Vzhledem k níže uvedeným dotazníkům ze zahraničí (Tabulka 3), zde však **chybí některé podstatné oblasti**, které by v něm zřejmě měly být zakomponovány a nebyl primárně vytvořen pro české prostředí, protože vznikl v rámci mezinárodního šetření. Ve zde prezentovaném výzkumu byla použita část, kde vyučující

⁵⁰ Výzkum byl součástí mezinárodního výzkumného šetření SACIE (Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education).

vyjadřovali postoj k inkluzi dětí s různým typem znevýhodnění a ostatní položky posloužili jako inspirace. Nicméně z výše uvedených důvodů jsem se rozhodla nevyužít tento dotazník úplně.

Dalším důležitým počinem je výzkum realizovaný na Univerzitě Palackého v Olomouci s názvem „*Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy*“, který byl realizován v roce 2015 (Straková, Simonová & Friedlaenderová, 2019). Dotazník k tomuto výzkumu zahrnoval několik oblastí:

- postoje pedagogů ke změnám ve vzdělávání žáků se SVP v souvislosti se změnami legislativy
- hodnocení připravenosti školy na vzdělávání žáků s konkrétními obtížemi
- určení prospěšnosti využívaných podpůrných opatření
- chybějící nebo nedostatečně poskytnutá podpůrná opatření
- vhodnost formy vzdělávání v běžné škole podle konkrétních obtíží žáka
- postoj ke společnému vzdělávání – jeho přínosy a problémy
- postoj ke vzdělávání ve speciálních školách, postoj k novým opatřením

Cílem výzkumu z UPOLu bylo zjistit, jak uvádějí autoři: „postoje, informovanost, potřeby, názory a hodnocení směrem k aktuální realitě dané platností novely školského zákona č. 82/2015 Sb.“ (Straková, Simonová & Friedlaenderová, 2019, str. 65). Dotazník byl proto uzpůsoben tomuto cíli. I přes to, že byl dotazník obsáhlý a kvalitně sestavený, z popisu jeho obsahu je zřejmé, že nemohl být v mém výzkumu použit, protože se **primárně zaměřuje na změnu, kterou přinesla novela**. Tedy na dobu, kdy vyučující v mém výzkumu ještě ani nepracovali. Poslední dvě oblasti však opět posloužily jako inspirace pro nový dotazník.

Další možné české dotazníky, které se mi podařilo dohledat, byly použity pouze v rámci **diplomových prací** a nebyly většinou dostatečně ověřeny jejich psychometrické vlastnosti nebo vykazovaly problémy už v rámci definice a operacionalizace postojů. Další zahraniční dotazníky, které byly také využity jako inspirace pro nový dotazník jsou uvedeny v Tabulce 3. Z výše zmíněných důvodů došlo k vytvoření nového dotazníku pro účely využití v tomto výzkumu, který by byl vhodný pro české prostředí.

Oblasti, které se u níže uvedených dotaznicích objevovaly **shodně nebo alespoň častěji**, byly zařazeny do nového dotazníku. Snahou bylo také zařadit do dotazníku všechny tři základní složky postoje: kognitivní, emoční a konativní. Což se odráží jak ve formulaci položek, tak v některých specifických oblastech dotazníku.

Avramidis, Bayliss & Burden (2000)	Rademacher a kol. (1998)	Swain a kol. (2012)	Ernst & Rogers (2009) První verze	Mahat (2008)
Obecná filozofie inkluze	Filozofie inkluze	Filozofie inkluze	Vliv inkluze na akademické a učební příležitosti	Kognitivní
Akademický a sociální růst inkudovaných dětí	Připravenost na studenty se SVP	Praxe ve třídě	Vliv na kurikulum	Afektivní
Sémantická škála – inkudované děti	Možnosti inkluze – možnosti učitele	Podpora – speciální pedagog, logoped	Vliv na bezpečnost	Konativní
Konativní – měření úmyslů		Vliv na děti se SVP	Vliv na emočně sociální vývoj dětí	
Důvěra vyučujících v jejich schopnosti		Vliv na děti bez SVP	Vliv na chování studentů	
		Vliv na učitele	Vliv na učitele	
			Příprava učitele na výuku	
			Učitelská self-efficacy	
			Příprava učitele	
			Metody učitele	
			Učitelská filozofie	

Tabulka 3 Využití zahraniční dotazníky (pozn. Oblasti nejsou ve studii rozříděny, jedná se o pracovní verzi autorky)

Výsledný dotazník obsahuje 38 položek, hodnocení v něm je na pětibodové škále a má pět základních oblastí:

- Filozofie inkluze – *Myslím si, že děti se SVP mají právo na vzdělávání v běžných třídách a měly by k tomu dostat šanci.*
- Spolupráce a pomoc – *Stresuje mě, že inkluze dětí se SVP vyžaduje hodně dalšího vzdělávání pro učitele.*
- Vliv na učitele – *Jsem ochotná/y změnit způsob jakým komunikuji, aby do třídy mohly být zařazeny i děti se SVP.*
- Děti se SVP – *Domnívám se, že děti se SVP mají větší problémy v chování.*
- Třída a vliv na ní – *Znepokojuje mně, že inkluze negativně ovlivní školní výsledky ostatních dětí ve třídě.*

Také byla navíc ještě připojena část, kde vyučující hodnotili svůj postoj k dětem s různými typy obtíží a zda by měly být vzdělávány v běžných školách (viz dotazník Potměšil, 2010). Konec dotazníku zahrnuje **dvě specifické oblasti**, které souvisí s výše zmíněnými složkami postoje:

- Emoce spojené s inkluzí – *Zkuste si představit, že máte ve třídě dítě s SVP, jak často byste asi zažívali (nebo obvykle zažíváte) např. lítost.*
- Ochota upravit své výukové postupy (chování) – *Věnovat speciální čas přípravě pro děti se SVP.*

6.4.3. Dotazník k měření kolektivní efficacy

Problematika měření kolektivní efficacy je poměrně komplikovaná a vzhledem k tomu, že učitelská kolektivní efficacy nakonec není jednou z hlavních proměnných v tomto výzkumu, bude tato část méně obsáhlá. Více informací o existujících dotaznících lze však najít například v mém **článku**, který se specificky **věnuje konceptu učitelské kolektivní efficacy** (Vozková, 2018).

V rámci mé **diplomové práce** jsem se věnovala pilotážnímu výzkumu k učitelské kolektivní efficacy a snažila jsem se zjistit, zda je tento koncept v rámci českého školství vůbec možné zkoumat, případně jakým způsobem ho konceptualizovat a operacionalizovat. Zjistila jsem, že tento koncept je pravděpodobně nosný i pro české školství, avšak je nutné dotazníky využívané v zahraničí významně upravit.

Na základě pilotážního výzkumu (v rámci mé diplomové práce) jsem tedy navrhla **nový dotazník** a jeho položky a využila ho v této práci. Celkem obsahuje 38 položek, které jsou hodnoceny na pětibodové škále. Každá z nich je pak uvozena větou: *Učitelé na této škole jsou schopní...*, nově navržený dotazník má 4 oblasti:

- Zajištění si podpory – *Efektivně komunikovat s vedením o vyřešení určitého problému*
- Týmové schopnosti – *Vzájemně si pomáhat řešit problémy spojené s výukou*
- Žáci, žákyně a kolektiv – *Pracovat s třídním kolektivem a vztahy ve třídě*
- Rodiče – *Vhodně informovat rodiče o problémech dítěte*

Důležitou částí bylo uvedení celého dotazníku, protože už v rámci pilotního výzkumu se ukazovalo, že vyučující **se zdráhají často hodnotit své kolegy a kolegyně** a domnívají se, že k tomu nemají dostatek informací. I proto byly na začátku ještě jednou upozorněni, že není důležité, jaká je objektivní realita v dané škole, ale jaký je jejich subjektivní pocit.

6.4.4. 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**. Koncept self-efficacy je v drtivé většině výzkumů zkoumán kvantitativně stejně jako postoje k inkluzi, proto bylo velmi obtížné získat inspiraci alespoň v zahraničních zdrojích.

Snahou bylo pokrýt důležité oblasti související s koncepty self-efficacy a postojem k inkluzi. 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. Podle těchto kritérií tak byla sestavena struktura rozhovoru.

Struktura a možné otázky byly konzultovány s několika praktikujícími vyučujícími, aby bylo zjištěno, zda jsou pro ně srozumitelné a zda má rozhovor logickou strukturu. Díky této **krátké pilotáži** bylo možné vyladit problémy před použitím rozhovorové struktury reálně ve výzkumu. Výsledná struktura dotazníku obsahovala celkem **11 oblastí**:

1. *Začátky učitele a filozofie vzdělávání* – jaká je motivace vyučující k učení, k čemu je podle něj vzdělávání celkově a jaký by měl být učitel?
2. *Příprava na profesi* – jak vyučující hodnotí své vzdělání na VŠ, co vnímá jako přínosné a co mu naopak chybělo, jaká byla jeho příprava na inkluzivní vzdělávání?
3. *Aktuální škola* – jak se vyučující dostal na aktuální školu, jaká je škola podle něj?
4. *Aktuální prožívání učitelství, sebepojetí* – jak se vyučující aktuálně jako učitel cítí?
5. *Příprava na výuku* – jak se vyučující připravuje na výuku, jak dlouho mu příprava zabere, co je pro něj/ni kvalitní příprava?
6. *Kompetence ve výuce* – jaké učební metody vyučující používá, jak pracuje s motivací u žáků, jak pracuje se třídou?
7. *Filozofie inkluze* – co si vyučující představuje pod pojmem inkluze a jak ji vnímá?
8. *Děti se SVP* – s jakým typem znevýhodnění má vyučující zkušenosti, co vnímá na inkluzi jako pozitivní a co naopak jako negativní?
9. *Vedení školy* – je vedení školy podporující, jak ho vyučující vnímá?
10. *Kolegové a kolegyně* – jak vyučující vnímá své kolegy a kolegyně, jakou od nich má podporu?
11. *Budoucnost* – chce vyučující zůstat ve školství?

6.5. Hledání respondentů a etické ošetření

Hledání respondentů probíhalo během letních prázdnin školního roku 2018/2019. Tedy v době, než budoucí vyučující nastoupili do zaměstnání a kdy už většinou věděli, zda budou učit. Primárně probíhal **nábor skrze sociální síť** Facebook a konkrétně přes různé tematické skupiny pro vyučující. Snažila jsem se najít i konkrétní skupiny pro studenty fakult ze všech univerzit a vysokých škol v ČR, které mají učitelské programy. V těchto skupinách byla opakovaně sdílána žádost o zapojení do výzkumu, která byla zpracována do podoby grafického letáku.

Během hledání a výběru respondentů muselo být bohužel odmítnuto několik respondentů, kteří nespádali do cílové skupiny. **Výběrová kritéria** byla následující:

- Vyučující zatím nemá delší pracovní zkušenost – maximálně na 0,5 úvazek, ne déle než 1 rok.
- Vyučující aktuálně začíná učit úplně poprvé nebo začíná poprvé učit na celý úvazek (tzn. má zkušenost viz. první bod).
- Vyučující bude učit na ZŠ nebo SŠ (ročník nebo předmět není důležitý).

V původním výzkumném plánu byl začínající vyučující definován jako vyučující, který aktuálně **ukončil magisterské studium** a začíná učit. Během náboru se však ukázalo, že toto je poměrně nesplnitelné kritérium, protože pouze minimum vyučujících začíná učit až po dokončení studia. Pravděpodobně kvůli nedostatku vyučujících velká část začínajících učitelů nastupuje do praxe už během studia.

Vyučující, kteří souhlasili se zapojením, jsem požádala o emailový kontakt. Své jméno uvádět nemuseli, takže někteří mohli zůstat úplně v **anonymitě**, pokud jim to vyhovovalo. Všichni účastníci byli pouze na začátku vyplňování dotazníku požádáni o vyplnění prvních tří písmen z jejich jména a příjmení, a to z důvodu toho, aby mohli později být dotazníky a rozhovory propojeny. Další **komunikace** pak probíhala pomocí emailu nebo již zmíněné sociální sítě podle preference jednotlivých respondentů. Úplná anonymita vzhledem k avizovaným rozhovorům nebyla možná, jméno, ani školu kde vyučující působí však sdělovat nemusel.

V rámci **etického ošetření** byli respondenti informováni o cíli a průběhu výzkumu před jeho začátkem (informace byly uvedeny na letáčku k výzkumu a také na začátku dotazníku). Před průběhem rozhovoru byli také vždy respondenti požádáni o souhlas s nahráváním rozhovoru a bylo jim vysvětleno k čemu nahrávka slouží a jak bude dále použita. Respondenti měli v průběhu výzkumu kdykoliv možnost z něj odejít (což bohužel několik respondentů využilo) a během rozhovoru ho také mohli kdykoliv ukončit a pokračovat v něm jindy.

6.6. Kvalitativní zpracování dat a jejich analýza

Polostrukturované rozhovory byly zaznamenávány na diktafon, poté byly doslovně přepsány a následně analyticky zpracovány, a to zejména s oporou o principy tematické analýzy (Braun a Clarke, 2013). Konkrétní analýza proběhla v následujících krocích:

- a) **Seznámení s daty:** Před zahájením kódování jsem se nejprve seznámila s daty pomocí dvou čtení: první bylo úvodní, abych se ponořila do popisované reality. Při prvním čtení bylo mým cílem naladit se na informanty a zopakovat si kontext rozhovorů (často jsem proto čtení doprovázela i poslechem rozhovoru), protože uplynula už delší doba od uskutečnění rozhovoru. Druhé čtení bylo už více zaměřené na porozumění datům a hledání možných důležitých témat, které mi ještě bez systematického analyzování vystupovaly do popředí. Dělal jsem si průběžné poznámky ke klíčovým dojmům, které mi při čtení vznikaly.
- b) **Otevřené kódování:** Samotná analýza začala probíhat při třetím čtení rozhovorů. Všechna data (ve smyslu odpovědí respondentů a respondentek) byla zpracována pomocí otevřeného kódování. Všem datům byl přidělen kód – zpočátku nebyla žádná vyřazena. Jednotky, kterým byl přidělen kód, byly věty. Během dalšího čtení došlo případně k upravení kódování, aby kódy co nejlépe odpovídaly. Během této části jsem si psala poznámky k možným kategoriím a tématům v datech.
- c) **Kategorizace dat:** U každého respondenta samostatně jsem vytvořila kategorie z přidělených kódů. Během tohoto procesu bylo zřejmé, že v některých kategoriích se vyučující překrývají, protože byly dány samotnou strukturou rozhovorů. Zároveň se objevilo několik nových kategorií. Kategorizace dat technicky probíhala pomocí programu Excel, pro každého respondenta byla vytvořena samostatná tabulka. Do ní jsem kopírovala klíčové pasáže, spojovala je do nadřazených celků a hledala pro ně nejvhodnější společné označení. U každého respondenta byla vytvořena kategorie označená jako „Nezařaditelné“, kam byla řazena témata, která nesouvisela vůbec žádným způsobem se školou a prací respondenta (např. zájmy respondentů).
- d) **Porovnání mezi respondenty:** Následně došlo k porovnání kategorií mezi jednotlivými respondenty, v čem se překrývají a v čem se liší. Během této části také došlo k vytvoření hlavních kategorií a jejich podkategorií (např. kategorie Žáci – podkategorie Problémy se žáky, Přístup k žákům apod.). Porovnávala jsem tedy i, jak se liší respondenti v rámci těchto podkategorií.

e) **Vytvoření témat:** Kategorie a podkategorie byly uspořádány do 17 témat, s nimiž jsem dále pracovala:

1. Školství a škola
2. Začátky a motivace
3. Učitelství
4. Já jako učitel
5. Začínající učitel
6. Problémy a nejistoty
7. VŠ příprava
8. Žáci a třídy
9. Rodiče
10. Moje výuka
11. Motivace a smysl – žáci
12. Kolegové a kolegyně
13. Škola
14. Inkluze
15. Potřeby a podpora
16. Profesní růst
17. Osobní témata, odchod ze školství

f) **Práce s tématy:** Témata jsem u všech vyučujících zpracovala tak, aby bylo možné je mezi sebou porovnávat, znovu jsem si prošla data u každého vyučujícího a pokusila jsem se zaznamenat si u něj nejdůležitější informace k jednotlivým tématům. Pomocí různých grafických zobrazení jsem se snažila zjistit, zda je možné mezi tématy najít vztahy. Během této části analýzy jsem si začala všimnout, že je možné najít u vyučující určité podskupiny.

g) **Interpretace a hledání významů**

6.7. Kvantitativní zpracování dat a jejich analýza:

Data ze všech sběrů (i přes to že nakonec nebyla některá z důvodu nízké návratnosti použita) byla zpracována do spojené datové matice. Ta pak vstoupila do statistického zpracování. Nejprve byla provedena deskriptivní statistika a spočítány průměrné hodnoty k jednotlivým oblastem dotazníků. Primárním zdrojem dat byly výsledky z prvního měření, protože zde bylo nejvíce respondentů. Pokročilé statistické procedury nemohly být vzhledem k nízkému počtu osob použity. Kvantitativní analýzy tak slouží spíše k orientačním účelům a pomáhají

triangulaci dat z kvalitativní studie. Pro statistické zpracování dat byl využit Excel a program Jamovi (verze 2.3.21). Důležité kroky v rámci analýzy byly následující:

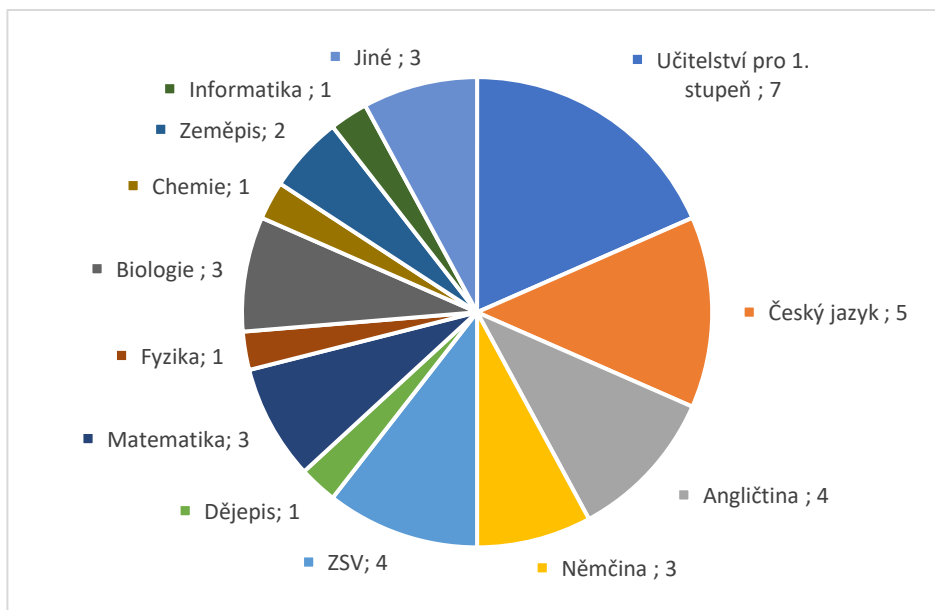
- a) **Zjištění normálního rozdělení:** U oblastí, které byly zpracovány také interferenčními statistickými metodami bylo nejprve zjišťováno, zda mají data normální rozdělení. Byla zjišťována šikmost a špičatost a u dat byly vytvořeny histogramy a kvantilové grafy.
- b) **Ověření nových dotazníků:** Pro dotazníky Postoj k inkluzi a Kolektivní učitelská efficacy bylo provedeno ověření reliability. To znamená, že byla spočítána hodnota Cronbachova alfa a McDonaldova omega, a to jak pro dotazníky celkově, tak pro jejich jednotlivé oblasti.
- c) Pokud bylo u dat zjištěno normální rozdělení, byl použit **Pearsonův korelační koeficient**, pokud data normální rozdělení neměla byl použit neparametrický **Spearmanův korelační koeficient**. Data byla uspořádána do korelační matice.
- d) **Zjištění rozdílů v čase:** V původním výzkumném záměru bylo cílem využít na porovnání self-efficacy a postoje k inkluzi párový t-test. Vzhledem k výraznému snížení počtu respondentů, však bohužel nebylo možné využít interferenční statistické metody, a změny proto bylo možné zachytit pouze deskriptivní statistikou.

6.8. Vzorek respondentů:

Počáteční vzorek tvořilo 28 vyučujících, kteří zareagovali na výzvu na sociálních sítích nebo na oslovení od již zapojeného kolegy/kolegyně. 23 z nich vyplnilo první sérii dotazníků na začátku školního roku 2019/2020 (celkem je vyplnilo 26 respondentů, ale 3 museli být bohužel vyřazeni z technických důvodů, které se nepodařilo odstranit ani při opakovaném oslovování respondentů). V kvantitativní části je tak použito **23 spárovaných dotazníků**. Během druhého sběru dotazníků reagovalo 11 začínajících učitelů z původního sběru a 8 jejich kolegů a kolegyň. V posledním sběru vyplnilo všechny dotazníky 13 začínajících vyučujících.

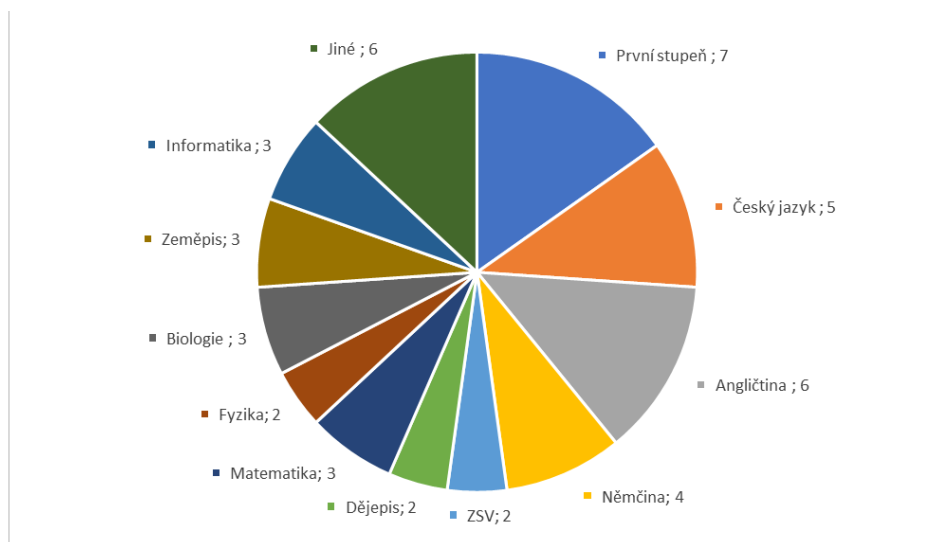
Rozhovor byl proveden s 21 vyučujícími, přepsáno však bylo jen 19 rozhovorů, protože 1 vyučující nechtěla rozhovor dokončit a u dalšího respondenta došlo k technické vadě při nahrávání rozhovoru. V kvalitativní části je tedy celkem **19 respondentů**. Jejich medailonky jsou popsány v následující kapitole.

Pro kvantitativní analýzu byly využity dotazníky z prvního měření s 23 respondenty. Tento **vzorek tvořilo** 18 žen a 5 mužů. Jejich průměrný věk byl 25, 74 let (Modus = 26; SD = 3,053). Většina vyučujících žila v partnerském vztahu (15), zbytek z nich byl v manželství (4) nebo bez partnera/ky (4).



Obrázek 1 Vystudované aprobace respondentů

Z obrázku 2 je patrné, že skoro třetina vyučujících měla vystudované učitelství pro 1. stupeň, dalšími častými **aprobacemi** byl Český jazyk, Cizí jazyky nebo Základy společenských věd. Aktuálně vyučované předměty (obrázek 3) z velké části odpovídají vystudovaným aprobacím.



Obrázek 3 Aktuálně vyučované předměty

Většina vyučujících **vystudovala** na Univerzitě Karlově (7 na Pedagogické fakultě a 3 na jiných fakultách), další zastoupené univerzity a vysoké školy byly: TUL Liberec (4), PedF MU (3), PedF OU (3), PedF UHK (2) a UJEP (1). Před nástupem do aktuální školy měla většina vyučujících pouze **zkušenosti** z praxí (13), další neměli zkušenosti ani z praxí (5) a zbytek mělo zkušenost s částečným úvazkem např. na pozici asistenta pedagoga, lektora nebo i jako vyučující na několik hodin.

Většina vyučujících působila na velkých **školách** (tzn. větší než 400 žáků – 12 vyučujících), 7 vyučujících pracovalo na středně velkých školách (200–400 žáků) a 4 na malých školách (do 200 žáků). Tyto školy byly většinou situované ve velkoměstech (12), v malém nebo středním městě (10) a pouze jedna na vesnici.

Na školách měli **děti se SVP** na starosti nejčastěji výchovní poradci (13), poté speciální pedagogové (8), školní psychologové (5), třídní učitelé nebo vedení školy (5). Tři vyučující uvedli, že nevědě, kdo má tuto oblast na starosti. Tato péče je důležitá, protože vyučující průměrně odhadovali, že týdně učí skoro 9 dětí se SVP (Modus = 8, SD = 6,25), nicméně existovaly velké početní rozdíly mezi jednotlivými učiteli.

Aktuálně byla naprostá většina vyučujících profesně spokojená (ano nebo spíše ano uvedlo 18 vyučujících) a to i přes to, že ne vždy mají dostatečnou **podporu** jako začínající učitelé. Uvádějícího učitele měla přibližně třetina respondentů (8), zbytek spoléhal na kolegy nebo vedení školy (obojí bylo uvedeno u 9 vyučujících), poradenské pracoviště nebo zařízení uvedli 2 vyučující a 4 jinou formu podpory. Tři vyučující se domnívali, že jejich podpora je nedostatečná nebo žádná. Není tedy překvapivé, že skoro všichni začínající učitelé si hledali podporu a informace i mimo školu, nejčastěji na sociálních sítích (7), na webu (3), v knihách (3) nebo u známých a bývalých spolužáků (3). Jedna vyučující uvedla podporu v rámci specifické profesní organizace.

7. Medailonky vyučujících

V následující části se pokusím formou krátkých medailonku **představit** jednotlivé **participanty**, s nimiž jsem dělala rozhovory. Každému participantovi byla přidělena **přezdívka**, která do určité míry vystihuje nějakou jeho důležitou charakteristiku. V medailoncích jsem se zaměřila na především na to, jak participanti vnímají školství, svou roli vyučujících, jaká je škola kde působí a jak vnímají své kolegy.

Paní učitelka Nina Neuvěřitelná

Paní učitelce Nině Neuvěřitelné je 23 let, dokončuje dálkově studium učitelství pro první stupeň. Už od malička věděla, že se chce stát paní učitelkou, velmi ráda pobývala s dětmi a s obdivem vzhlížela ke svým vyučujícím. Pracuje na malé „rodinné“ škole, kde se vyučuje pouze na prvním stupni, proto se zde všichni takřikajíc znají. Škola navštěvuje cca 100 dětí. Existuje zde např. projekt „Být dobrým kamarádem“, který propojuje děti z první a páté třídy. Je tu velká část žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Sama paní učitelka Neuvěřitelná má ve své třídě 6 dětí se SVP, u některých z nich musí dokonce řešit agresivní projevy. Možná i proto, podobně jako její starší kolegyně, nesouhlasí s inkluzí v aktuální formě (i když škola má skoro 18 % dětí se SVP) a vidí na jejím zavádění mnoho překážek. Zároveň je toho názoru, že by děti se SVP neměly být separovány. Na tuto školu se paní učitelka dostala díky dřívější spolupráci (např. pomáhala jako doprovod na výlety) a tak se poznala i s paní ředitelkou, která jí později nabídla tuto práci. Paní ředitelka, je podobně jako Nina Neuvěřitelná, velmi aktivní, a kromě ředitelské pozice je zároveň výchovnou poradkyní i učitelkou a často jezdí na různé vzdělávací kurzy. Stejně jako Nina, která kromě pozice třídní učitelky prvňáčků, zároveň zastává pozici zástupkyně ředitelky a pomáhá s administrativou i s IT. Často je proto posledním člověkem, který školu opouští a pokud náhodou odejde někdy dříve, cítí se „skoro“ provinile... Hlavním cílem paní učitelky Neuvěřitelné je dynamická výuka, nedokáže si představit, že by děti seděly jen celou dobu v lavicích, její hodiny jsou proto velmi různorodé i aktivní. Celkově přináší do školy svěží vánek, plný novinek, které se snaží prosazovat i přes nepochopení u starších kolegyně, a hlavně díky podpoře paní ředitelky, navíc děti jsou z těchto aktivit nadšené, proto se tím příliš netrápí.

Paní učitelka Zdena Zásadová

Paní učitelce Zásadové je 24 let, vystudovala obor Český jazyk a Německý jazyk neb měla vždy velmi blízko k literatuře. Učitelkou se stala i proto, že plat knihovnic není právě závratný. Navíc měla velké zkušenosti s prací s dětmi a sama pochází z učitelské rodiny. Její maminka učí na

stejně škole, kde poprvé nastoupila. Jedná se o velkou školu s více než 600 dětmi, z nichž velká část má speciální vzdělávací potřeby, i proto má škola k dispozici speciálního pedagoga. Sama Zdena učí 14 dětí se SVP. Škola je v okolí známá tím, že je spíše náročnější, nicméně Zdena se s filozofií školy úplně neztotožňuje a za náročnou jí tolik nepovažuje. Spíše se domnívá, že škola má jasně nastavená pravidla a je důležité, aby je děti dodržovaly a pokud chtějí dobré známky, odvedly za to odpovídající práci. Zdena sama sebe popisuje jako chaotika a introverta. Během výuky proto většinou využívá samostatnou práci a je vždy připravena individuálně se věnovat těm, kteří to potřebují. Úpravy a úlevy pro žáky se SVP podle ní nejsou potřeba, neboť vyučující žákům kdykoliv pomůže. Navíc nemá ráda, když se problém zneužívá, zastává naopak názor, že je potřeba s ním bojovat. V učitelském sboru je Zdena spokojená, i když nemají kabinety, ale pouze jednu velkou sborovnu, která slouží jako open space. Považuje to spíše za výhodu, protože tak mohou s kolegy vše rychle a okamžitě vyřešit už během velké přestávky.

Paní učitelka Magda Motivující

Paní učitelce Magdě Motivující je 26 let, dokončuje studium učitelství pro první stupeň a zároveň dokončuje vzdělání ve speciální pedagogice. K té a dětem má ostatně blízko i díky své matce, která pracovala s dětmi se speciálními potřebami. Magda s nimi například jezdila na tábory. Více jí však lákalo učit na prvním stupni. Škola, na které učí je poměrně speciální, protože se jedná o školu, kde jsou téměř všechny děti romského etnika. Škola má upravený ŠVP, ale je vedena jako běžná. Magda sem nastoupila díky nabídce kamarádky, která na škole působí jako metodička prevence. Jak sama říká jedná se pro ni doslova „o školu života“ a nepředpokládá, že by zde zůstala dlouhodobě. Nicméně škola má velmi dobré personální zabezpečení v rámci školního poradenského pracoviště, které je tvořeno 3 psychology, speciálním pedagogem, výchovnou poradkyní a metodičkou prevence. Tato podpora je velmi důležitá, neboť Magda má téměř polovinu žáků ve své třídě se SVP, i díky tomu má k dispozici pedagoga a dvě asistentky, které se však ve třídě střídají a jsou výrazně starší než Magda. Ve výuce je pro ni nejdůležitější nadchnout a motivovat děti k dalšímu poznání a zároveň u nich rozvíjet sociální dovednosti. Pokud do třídy nastoupí nové dítě tak první věc, na kterou se zaměřuje je právě sociální začlenění do kolektivu, teprve poté na učení. Na aktuální škole neplánuje zůstat, někdy sama cítí, že je to pro ni velmi psychicky náročné a zároveň má potřebu dalšího růstu a vzdělávání se. Díky tomu navštěvuje Centrum kolegiální podpory a různé kurzy. V rámci kolektivu nevnímá větší problémy, ale ani příliš velkou podporu. Nemá uvádějící

učitelku, a proto spoustu věcí si musí zajišťovat sama a pokud by chtěla chodit na náhledy ke kolegům, nemá na to bohužel čas.

Paní učitelka Andrea Alternativní

Paní učitelce je 24 let a vystudovala učitelství pro první stupeň. Po nástupu na vysokou školu významně bojovala s tím, zda vůbec chce učit, protože cítila, že je mnoho věcí, které jí v běžném školství nevyhovují. Nejvíce jí vadí autoritativní přístup řady vyučujících, nucení dětí k tomu, aby se učily stejné věci ve stejnou dobu bez ohledu na to, zda je to zajímavá a zda jsou na to připraveny. Domnívá se, že děti si z tradičního školství odnášejí traumata a vlastně nevědí, co je baví a čemu by se dále chtěly věnovat. Po absolvování praxí v malotřídní škole a alternativní škole se však rozhodla v oboru zůstat a dodělat ho, neboť našla směr, kterým by se mohla později vydat. Aktuálně pracuje na Svobodné demokratické škole, která vznikla v tomto roce, a i díky tomu má zatím jen 20 dětí, nicméně do budoucna má kapacitu až na 100. Andrea na ní oceňuje, že děti zde mají volnost ve výběru, čemu se chtějí věnovat, rozvíjí se zde jejich vnitřní motivace a zároveň komunitní uspořádání školy. Zde se všechna pravidla nastavují společně v rámci komunitních kruhů, cílem je podpořit zodpovědnost jedince za jeho chování. I když je na škole spokojená, potýká se někdy s nejistotou, zda svou práci dělá dobře. Má však kolem sebe tým ostatních průvodců, s nimiž si rozumí a mají společně blízké vztahy. Zároveň jsou však otevření změnám a snaží se zlepšovat. Proto když zjistili, že mají problém dávat si vzájemně negativní zpětnou vazbu, začali spolupracovat s odborníkem – mentorem na komunikaci. Protože se jedná o školu, kde se platí školné, jsou zde podmínky týkající se inkluze odlišné. Škola se může sama rozhodnout, které dítě přijme a které nikoliv. Aktuálně se na škole toto téma také významně řeší, hlavně se kterými dětmi jsou schopni pracovat a kde jsou jejich hranice. Stěžejní však pro ně není pouze diagnóza, ale především jak dítě zvládne v prostředí školy fungovat a zda jsou schopni naplnit jeho potřeby.

Paní učitelka Cecílie Citlivá

Paní učitelce Citlivé je 24 let, vystudovala učitelství pro první stupeň. Své studium však považuje za velmi zbytečné a má pocit, že jí to nic nedalo a aktuálně jí v praxi chybějí důležité základní informace. Stát se učitelkou pro ni bylo zcela přirozené, protože pochází z učitelské rodiny a od malička s rodiči trávila čas v jejich práci a věděla, že jí práce s dětmi baví. Má zkušenosti jako asistentka pedagoga na soukromé škole, kde i chvíli neoficiálně učila, nicméně zde docházelo k velmi závažným problémům s vedením, a proto školu opustila. Aktuální školu, kde působí, si vybrala, protože je považována za nejlepší v okolí a ona sama do ní chodila. Škola je specifická tím, že má rozšířenou výuku hudební a výtvarné výchovy,

k čemuž má Cecílie sama blízko. Už od začátku byla Cecílie v nové práci nejistá, a i když se to postupně zlepšovalo stále si uvědomuje, že má tendenci se podceňovat, hodně si věci bere a neumí dobře řešit konflikty. Což se projevilo například při komunikaci s rodiči, kteří si na ni někdy dovolí více, než by si dovolili na starší kolegyni. Naštěstí má Cecílie dobrou uvádějící učitelku, která jí nabízí, že bude přítomná na konzultacích s pro ni problematickými rodiči. Vzhledem k tomu, že má pocit, že jí VŠ moc nepřipravila, pracuje hodně intuitivně, snaží se učit zážitkově a podporovat u dětí spolupráci a soudržnost. Jsou dvě věci, kterým úplně nefandí: alternativním školám a inkluzi. Absolvovala praxi na alternativní škole, kterou po dvou dnech předčasně ukončila a od té doby je vůči alternativnímu školství skeptická. Spíše negativní postoj k inkluzi je u ní ovlivněn zkušeností ze speciální školy pro děti se sluchovým postižením, kde pracovala její máma, a zkušeností z předchozí školy, kde řešila nezapadání dětí s mentálním postižením do kolektivu. Stejně jako Cecílie i její kolegyně ve škole s inkluzí nesouhlasí. Inkludovaných dětí je zde z celkového počtu asi 8 % (Cecílie jich má ve své třídě 5 dětí se SVP) a má je na starosti výchovný poradce. Učitelský sbor jinak Cecílie velmi oceňuje, především má pocit, že jsou její kolegyně ochotni jí kdykoliv pomoci. Probíhají zde vzájemné hospitace a ví kam se může jít „vypovídat“, když potřebuje.

Pan učitel Václav Volný

Panu učiteli Volnému je 23 let a dodělává si vzdělání v učitelství pro první stupeň, se kterým je ale výrazně nespokojený. Často si pokládá otázku, k čemu mu to bude a zároveň si sám odpovídá: „Asi jen pro ten diplom“. Důležité hodnoty pro pana Volného jsou svoboda, nenucenost a volnost. Nejhůře snáší, pokud se ho někdo snaží k něčemu donutit, a to i ve chvíli, kdy mu chce pomoci. Domnívá se, že pokud by například většina předmětů na VŠ byla dobrovolná, bylo by to mnohem lepší a on by byl mnohem motivovanější. Protože chce, a ne proto že musí. Stejně přistupuje i k dětem ve škole. Není překvapující, že Václav učí na dvou alternativních školách: Montessori a Svobodné demokratické, jak sám říká na běžné škole by nikdy učit ani nemohl. Na Montessori škole však bude končit, protože i tam mu připadá, že jsou zde děti do něčeho často nuceny. Zakládá proto s dalšími nadšenci novou alternativní školu. Václavova potřeba volnosti je patrná i v tom, že ve výuce bojuje s pocitem, že by měl děti někam dlouhodobě vést a nedělá si moc přípravy. Důvěřuje dětem, že samy dokážou svůj život řídit, a to i dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Učí jich asi 6 (celkově je dětí se SVP na škole asi jedna čtvrtina) a přistupuje k nim úplně stejně jako ke všem ostatním, individuálně. Sám však přiznává, že z některých typů znevýhodnění má strach, protože s nimi nemá zkušenost. Naštěstí má kolem sebe dostatečnou podporu jak od vedení, kde má vždy možnost

požádat paní ředitelku o konzultaci a následně tak i od školní psycholožky, případně od kolegů ze Svobodné demokratické školy.

Pan učitel David Druhý

David Druhý je 22letý student učitelství prvního stupně, který začal nedávno učit jako tzv. tandemový učitel. Považuje tento způsob začátků za jeden z nejlepších pro začínající vyučující. Má možnost se přímo v praxi učit od svých starších kolegyně a zároveň zatím nemá velké starosti s třídnictvím, rodiči a administrativou. K učitelství se dostal vlastně náhodou, nikdy ho nenapadlo, že by chtěl učit, a to až do chvíle, než shodou okolností začal dělat šachové kroužky pro děti. Díky nim zjistil, že obor, který původně studoval nebude pro něj ten nejlepší a přešel na PedF. Ve své práci je aktuálně velmi spokojený a cítí se tam podle svých slov „jako ryba ve vodě“. Někdy by rád změnil způsoby výuky svých starších kolegyně, protože nechce učit frontálně. Jeho kolegyně rády zkusí něco nového, pokud s tím sám přijde, ale jinak učí, tak jak jsou zvyklé. I přes to, že aktuálně už více než půl roku jako tandemový učitel funguje, domnívá se, že je stále hodně věcí, o kterých toho moc neví, protože je dosud nemusel řešit. Zároveň má nějaké představy, kam by děti rád vedl a jak by s nimi chtěl pracovat, ale váhá, zda to, co si představuje, bude vůbec možné. Proto zatím nemá na inkluzi úplně názor a ani si není jistý, jak se k ní na škole přesně přistupuje. Na aktuální škole je však spokojený i díky vedení, dobře si rozumí s panem ředitelem, který je aktivní a snaží se školu posouvat a zavádět v ní nové přístupy.

Paní učitelka Klára Kolegiální

Paní učitelce Kláře je 26 let, vždycky jí velmi bavil zeměpis, a tak šla studovat globální studia, nicméně už během bakalářského studia si uvědomila, že by chtěla učit. I když jí rodina a známí odrazovali, tak si během navazujícího magisterského studia udělala pedagogické minimum. Aktuálně tak může učit na druhém stupni ZŠ, nicméně sama si v praxi ověřila, že jí více vyhovuje práce s mladšími dětmi. Díky nedostatku pedagogů může nyní učit napůl na prvním i na druhém stupni, což jí velmi vyhovuje. Klára se zatím v praxi potýká s mnoha nejistotami a problémy, ať už díky tomu, že by chtěla učit jinak než frontálně, dále kvůli komunikaci s rodiči nebo jak pracovat s dětmi se speciálními potřebami. Jistotu jí nepřidávají ani reakce žáků, z nichž častěji vyplývá, že mají o vyučujících ne úplně lichotivé představy. Celkovou situaci pak neulehčuje ani její spíše stydlivá a introvertní povaha. Před třídou se však snaží hrát extroverta a většinou je jí v tom dobře. Klára si ve své roli často klade otázku, jak reagovat na některé situace a snaží se někdy napodobovat reakce svých kolegů a kolegyně, které však ne vždy fungují i u ní. V učitelském sboru na škole však cítí velkou podporu a vnímá, že se

vyučující vzájemně podrží a pomohou si, když je to potřeba. Zároveň si však uvědomuje, že vyučujícím je ponecháno až příliš volnosti a vedení je velmi benevolentní. Klára sama učí asi 5 dětí se SVP a domnívá se, že na škole jich příliš mnoho není, více však řeší výuku dětí – cizinců. Její postoj k inkluzi je pak významně ovlivněn tím, že má pocit, že o ní vlastně moc neví a nerozumí jí, stejně jako její kolegové. Asi i proto spíše zdůrazňuje její negativa.

Paní učitelka Eliška Experimentující

Eliška Experimentující je 25letá učitelka anglického a německého jazyka. I když nastoupila na pedagogickou fakultu, tak stále nebyla rozhodnutá, zda chce učit. Důležitá pro ni byla láska k jazykům, nichž zde mohla pokračovat. Během zahraniční stáže měla možnost setkat se s moderními a alternativními přístupy ve školství a rozhodla se, že chce vyzkoušet, zda je možné je použít i u nás. Svě působení ve školství tak zatím bere jako velký experiment a je rozhodnutá, že pokud to nepůjde a musela by učit tradičně, tak ze školství odejde. Na jiný styl výuky si musejí zvyknout jak děti, tak i rodiče, kterým občas musí více vysvětlovat, proč to či ono dělá. Eliška se domnívá, že pokud by tak učilo více vyučujících, byly by změny snadnější. Na své experimentování se však ve škole cítí sama a uvědomuje si, že ostatní vyučující mají nízkou ochotu něco měnit a mají strach ze spolupráce. S tím souvisí i jejich spíše negativní nastavení vůči inkluzi, Eliška s nimi souhlasí že aktuální nastavení inkluze je špatné, ale zároveň se domnívá, že je to správný směr a díky zkušenosti v zahraničí ví, že to může fungovat, ale u nás na to zatím bohužel nejsme připraveni. Eliška sama učí asi 8 dětí se SVP. Celkově je ze školy zklamaná, má dojem, že škola se nikam neposouvá, nemá jednotnou koncepci a vyučující mají od vedení až příliš velkou volnost, což se ukázalo jako problematické, hlavně během distanční výuky. Zvažuje změnu školy, protože má pocit, že je zde její snaha nedocenená a vidí, že jinde to funguje lépe...

Pan učitel Radek Rebel

Pan učitel Radek, kterému je 26 let, vystudoval na pedagogické fakultě anglický a německý jazyk. Obor absolvoval jako „zadní vrátka“ s tím, že chce učit, ale pokud by to z nějakého důvodu nefungovalo nebude váhat odejít jinam. Celkově je Radek velmi kritický vůči českému školství a často si klade otázky týkající se smyslu některých povinností a nařízení. Například by zrušil povinnost výuky na druhém stupni, neboť se domnívá, že pro některé žáky je to zbytečné. Učitelé se s nimi pouze zbytečně trápí, zatímco by se mohli věnovat jiným žákům. Radkovi nevádí kontroverze a nevádí mu jít proti systému, ani tomu v jeho škole, což ne vždy dopadne dobře a kolegové a kolegyně pro to nemají zcela pochopení. Stejně jako k českému školství je však Radek kritický i vůči škole kde působí, kterou považuje za stále socialistickou

a nemoderní. Mezi kolegy je někdy považován za přehnaně iniciativního a ani vedení ho příliš nepodporuje. Významně se Radek nepotkává v uvažování o učitelské profesi ani se svými kolegy, protože chce více přemýšlet o tom co a jak dělá a získávat více zpětné vazby. Stejně tak se pravděpodobně významně míjí s ostatními i v názoru na inkluzi, zatímco on sám vnímá děti se SVP často jako běžné puberťáky, u kolegů už se setkal i s rasistickými výroky a znevažováním méně nadaných dětí. Což je zarážející vzhledem k tomu že na škole je dětí se SVP hodně (odhadem skoro 23 %). Sám Radek jich učí asi 19. Na aktuální škole Radek určitě zůstat nehodlá, nejen kvůli tomu, jak ji vnímá, ale hlavně proto, že si uvědomuje své problémy komunikovat s mladšími dětmi. Jakmile to bude možné má v plánu odejít na střední školu.

Paní učitelka Tamara Týmová

Čtyřicetiletá paní učitelka Týmová měla ve své profesní dráze jasno už velmi dlouho. Už od velmi útlého věku působila jako vedoucí tanečních kroužků a také její maminka je učitelkou. Nastoupila na školu, kterou si vybrala, neboť se ztotožňuje s jejími myšlenkami. Například, že učitel neučí předměty, ale učí žáky. Nachází zde velmi silnou podporu, protože každý ročník má svůj ročníkový tým, kde si vyučující vzájemně pomáhají, sdílejí nápady a spolupracují. Nachází oporu i ve své uvádějící učitelce a pokud si není s něčím jistá, ostatní kolegyně jí ubezpečí, že to dělá správně. Tamara má zkušenost jako asistentka pedagoga a také jako osobní asistentka lidí s tělesným a kombinovaným postižením. Před nástupem do školství vnímala inkluzi jako samozřejmou, nicméně nyní si více uvědomuje, proč je to pro učitele problematické a zatěžující. Ona sama má však ve škole v tomto ohledu velkou podporu, je běžné že jak speciální pedagog, tak školní psycholog chodí pravidelně na náslechy do všech tříd. Spolupráci s nimi hodnotí Tamara jako skvělou, především jí vyhovuje, že lze o problémech diskutovat okamžitě. Odborní pracovníci si mohou vzít dítě stranou a zkusit s ním chvíli pracovat, pokud je to potřeba, což je to efektivní. Identifikované speciální potřeby mají zatím v její třídě pouze 3 děti.

Paní učitelka Kristýna Kamarádková

Pro šestadvacetiletou Kristýnu byla pedagogická fakulta záchranou školou. Že by mohla učit ji napadlo až na bakalářském studiu, které hodně vnímala jako seberozvojové i proto, že se zapojila do spolkové činnosti na fakultě. Během celého vzdělávání byla velmi aktivní ve studentských aktivitách a na navazující magisterské studium už šla s jistotou, že chce učit. Kristýna považuje svůj věk za výhodu, protože může být pro děti partákem, někdy však může narazit, například když jí žák pošle do patřičných míst, což se jí stalo hned dvakrát. Kristýna se nad svou rolí učitelky hodně zamýšlí a stále se v ní hledá. Cítí se však zatím spokojeně a práci

často obětuje i čas na úkor osobního života. Velkou výhodou má však ve škole, na kterou nastoupila, neboť zde zná několik kolegů z fakulty a byla zde i na praxi. Škola jí jako začínající učitelce nabízí velkou podporu, se svým uvádějícím učitelem se dokonce zapojili i do projektu, který má za cíl pomoci začínajícím a uvádějícím učitelům a vedení škol. Ve škole má možnost sdílení s dalšími začínajícími učiteli. Zároveň probíhají pravidelné hospitace od svého uvádějícího učitele a s nimi spojené konzultace. Tato škola je také otevřena inkluzi a je na ní hodně žáků – cizinců. S tím souvisí i dobře personálně obsazené ŠPP. Kristýna aktuální nastavení inkluze považuje za problematické, zároveň nemá pocit, že by to pro ni byla zvýšená zátěž, i když učí asi 14 žáků se SVP (a další děti-cizince).

Paní učitelka Eva Emoční

Eva, pětadvacetiletá učitelka, vystudovala český jazyk a dějepis. Na univerzitu šla hlavně kvůli oblibě těchto předmětů a až tam jí později začalo zajímat učitelství. Eva zažila podle svých slov po nástupu do školy skutečný střet s realitou, kdy si připadala jako hozená do vody, kde se najednou učila plavat. Těžké pro ni bylo vypořádat se s malým respektem dětí vůči vyučujícím a starším lidem, ale i zvyknout si na roli učitelky. Také na to že se má určitým způsobem oblékat nebo chovat, protože i mimo školu jí hodně lidí poznává. Pro Evu je učitelská profese často velmi psychicky a emočně náročná, protože se snadno rozzlobí a neumí některé věci hodit za hlavu. Zároveň často tápe, jak by měla správně reagovat v konkrétních situacích. Škola, na které Eva působí, je považována za náročnou a díky tomu už několik dětí odešlo. Eva s tímto vnímáním školy nesouhlasí. I když je vnímána jako jedna z náročnějších, je na ní odhadem skoro 1/5 žáků, kteří mají nějaké specifické vzdělávací potřeby. Inkluze podle Evy však není pro všechny, aby dítě mohlo být v běžné třídě musí hodně tvrdě pracovat a stejně tak je to více práce pro učitele. Jako problematické vnímá i to, že na škole není nikdo, s kým by se o tom mohla poradit a starší kolegové toho často nevědí více než ona.

Paní učitelka Petra Podnikavá

Paní učitelce Petře je 25 let a vystudovala informatiku. Aktuálně už zřejmě není paní učitelkou, protože v době konání rozhovoru byla aktuálně na odchodu ze školství a neplánovala se do něj alespoň v blízké době vracet. I když Petra studovala na pedagogické fakultě, vlastně nikdy učit nechtěla, protože aktuální školský systém nevnímá pozitivně. Na škole, kam nastoupila, byla na praxi a poté jí zde nabídli zajímavý úvazek, proto si řekla, že by to mohla zkusit. V rámci úvazku mimo jiné chodila učit do tandemu s dalšími vyučujícími a ukazovala jim, jak je možné využívat moderní technologie ve výuce. Ona sama tuto školu označuje jako snobskou, ale nadstandardně dobře vybavenou, díky různým projektům. Škola je však více než jako škola

vedena jako firma. Od začátku školního roku se u Petry začaly v práci nabalovat různé obtíže, především problémy s kolegy, nedostatečné ohodnocení jejího pracovního nasazení a celková masovost vzdělávání. Petra je zvyklá hodně pracovat, kromě polovičního úvazku učitelky také pomáhá znevýhodněným lidem s uplatněním na trhu práce nebo podniká v oblasti 3D tisku. V rámci svého pracovního nasazení také často pracuje s lidmi s mentálním postižením a má osobní zkušenost z rodiny s člověkem s kombinovaným postižením. Možná i proto ani nevnímala, že ve svých hodinách nějaké děti se SVP má (na škole jich je poměrně dost, ale ona jich moc neučí), na druhou stranu však i k aktuální formě inkluze má určité výhrady a otázky.

Paní učitelka Pavlína Pracovitá

Paní učitelce Pavlíně je 26 let, vystudovala obor učitelství anglického a českého jazyka. Se svým vysokoškolským vzděláním je částečně spokojená, neboť se domnívá, že v metodice a pedagogice má mezery a často neví co dělat v praxi. Například tápe v tom, jak pracovat s kolektivem třídy. Vzdělávání na základní škole by podle ní mělo být o přípravě na život a rozvoji sociálních dovedností, sama se snaží podle toho vést své hodiny a klade důraz na to, aby děti dokázaly dobře vyjádřit své myšlenky. Jako většina vyučujících i ona bojuje s časem a s tím, co všechno je skutečně důležité probrat. Díky tomu nemá příliš prostor účastnit se náslechnů u kolegů, o což by velmi stála, jen neví, kde na to najít čas. Proto se snaží dále rozvíjet a vzdělávat se alespoň online. Inspiraci hledá třeba v různých učitelských skupinách na Facebooku. Aktuální školu si vybrala podle webových stránek. Je zde spokojená jak s kolegy, tak s vedením, i když vnímá, že některé aktivity jako hospitace nebo předmětové komise jsou spíše formální záležitostí. V rámci inkluze se cítí nejistá, jak v některých situacích postupovat, například kdy je dobré poslat žáka do poradny, jak pracovat se žáky se SVP nebo jak učit češtinu žáka s odlišným mateřským jazykem. I přes to nemá k inkluzi negativní postoj, stejně jako její kolegové. Bere ji jako přirozenou. Ve škole pracuje školní psycholog, který se stará o děti se SVP (jedná se cca o 9 % dětí), proto se má kam obrátit o pomoc.

Renata Rozvojeová

Paní učitelce Renatě je 25 let a k učitelství jí přivedla především obliba matematiky, kterou vystudovala. Velmi ráda by jí předávala a nadchla pro matematiku i ostatní. I když si zprvu nebyla jistá, zda bylo učitelství dobrá volba, poté co si zvykla už ví, že jí učit baví. Renata se popisuje jako hodná učitelka, která se snaží zkoušet nové věci a chápat děti i jejich potřeby. Aktuální školu, kde působí, si vybrala čistě proto, že byla nablízku. V učitelském sboru je jediná s vystudovanou aprobací na matematiku, a tak se jí někdy kolegové chodí ptát na rady, jak učit. Občas jí to imponuje a někdy spíše způsobuje problémy. I když je s kolektivem spokojená,

protože si zde většinou všichni pomáhají, uvědomuje si i drobné problémy, které se objevují. Vedení vnímá veskrze pozitivně, někdy se podle ní přehnaně chválí. Renata bude aktuálně školu měnit, jednak kvůli vzdálenosti a zadruhé má pocit, že se ve škole profesně nikam neposouvá, chybí jí zpětná vazba a zajela trochu do stereotypu. Inkluzi Renata vnímá pozitivně, ale poukazuje na to, že nebyla vhodně zavedena. Dále jí chybí i větší podpora na škole, sama učí 8 dětí se SVP (celkově je na škole asi 11 % dětí se SVP). S kolegy by se jít poradit nechtěla, uvítala by raději přítomnost školního psychologa, u něhož vidí mnoho možností, jak by ho škola mohla využít. Například v práci s třídním kolektivem, kde se sama bojí aplikovat některé techniky, aby dětem spíše neublížila.

Pan učitel Karel Ukázněný

Karlovi je 24 let a vystudoval učitelství matematiky a fyziky. K učitelské profesi ho vedl jednak vliv rodiny (matka je také učitelka) a zadruhé byl učitel jeho vzorem už od základní školy. Největší problémy má Karel ve škole s kázní. Bojuje s tím, jak ji ve třídě udržet, i přes to že podle svých slov rozdal už stovky poznámek, stále nepřišel na to, co funguje a jak si s problémem poradit. Částečně to připisuje změně doby a změně dětí. Svou bezradnost se snaží řešit různě, někdy si nechá poradit od asistentek pedagoga, které mají delší praxi než on, jindy jde za uvádějícím učitelem, který je ale hodně zaneprázdněný, a tak ho nechce obtěžovat. Tyto problémy řeší občas i s vedením, se kterým je jinak spokojený, stejně jako s kolegy. Na aktuální školu nastoupil, protože nenašel jiné místo, jedná se o školu na okraji města, která bojuje o žáky, a tak často přijímá všechny, protože si nemohou moc vybírat. Možná i proto zde má skoro 18 % žáků speciální vzdělávací potřeby. Sám Karel učí 23 žáků se SVP. Co se týká inkluze tak si není jistý, jestli je to aktuálně správný směr, domnívá se, že na ni školy a učitelé nejsou připraveni. Na druhou stranu však reflektuje, že do budoucna je to určitě správný směr a měli bychom k němu směřovat. Jen to bude ještě dlouho trvat, než se u nás inkluzivní vzdělávání zefektivní. Vliv na jeho postoj může mít i špatná osobní zkušenost a incident, který musel řešit se žákem se SVP (3. stupeň podpůrných opatření, ADHD), jenž pro něj byl náročný. Celkově nevidí zátěž v inkluzi, ale v problémech s kázní, které však s ní mohou souviset.

Paní učitelka Marta Měnící

Šestadvacetiletá Marta dokončila své studium učitelství českého jazyka a základů společenských věd. Učitelství jí lákalo dlouho, i když během dospívání uvažovala i o jiných cestách, nakonec se k němu vrátila a vnímá ho jako poslání. Vysoká škola však podle ní byla k ničemu, jak po stránce informací, tak po stránce připravenosti na praxi, proto si na začátku připadala, že do učitelství prostě spadla. K tomu navíc začala pracovat na velmi náročném

městské škole, kde bylo hodně dětí z vyloučených lokalit. Tuto práci vzala hlavně proto, že měla problém najít místo se svou aprobací. I přes náročnost školy zde však měla velkou podporu od kolegů a ŠPP. Nicméně vedení školy odmítalo vidět zřejmé problémy a opory se u něj tak nedočkala. Stávalo se, že byla z práce natolik psychicky vyčerpaná, až jí to dohánělo k pláči. Za svou krátkou pedagogickou kariéru se tak rozhodla změnit školu a společně s tím i stupeň. Aktuálně učí na prvním stupni na vesnické škole a konečně říká, že je jako učitelka spokojená a do práce se těší. Marta je pečlivá až perfekcionistická, nad přípravami tak tráví hodně času a někdy jí zasahují i do osobního života. Vždycky se ale na aktuální škole může poradit s kolegy nebo se svou uvádějí učitelkou, když se cítí nejistá. K inkluzi má Marta spíše negativní postoj, protože se velmi obává, že to nezvládne a se stejným postojem se setkává i u kolegů. Na předcházející škole mělo skoro 30 % dětí speciální vzdělávací potřeby a ona sama jich učila 18, na aktuální škole řeší jen SPU a případně děti nadané. I když si myslí, že je inkluze dobrý nápad, tak na ni, dle jejího názoru, není školství připraveno. Hodně jí v tomto směru chybí větší informovanost a praktické informace a uvítala by i další vzdělávání v této oblasti.

Paní učitelka Pavla Překvapená

Paní učitelka Pavla vystudovala přírodopis a výchovu ke zdraví a je jí 24 let. Původně studovala Přírodovědeckou fakultu, ale ta pro ni byla příliš náročná, a nakonec se rozhodla přejít na Pedagogickou fakultu, protože o učitelství uvažovala už od základní školy. Neboť má k přírodovědě velmi blízko a zároveň s ní studovala i vysokoškolský obor zahradnictví. Po VŠ si však připravená na učitelství úplně nepřipadala a nástup do praxe pro ni byl určitým překvapením. Zjistila, co všechno musí učitel řešit kromě předávání informací. Na VŠ navíc negativně hodnotí, že i když jim stále zdůrazňovali, že je potřeba učit jinak (ne pouze frontálně), tak většina vyučujících na VŠ učí jenom takto. Nikdo jim bohužel neřekl, jak tedy učit. Jako kantor se Pavla popisuje tak, že se snaží vnímat naladění dětí a nezahlcovat je zbytečnými informacemi. Stejně tak je pro ni hodně důležité, aby si děti mohly co nejvíce věcí i sami zkusit. Na školu, kde aktuálně působí, se dostala náhodou, díky inzerátu na katedře. Je zde spokojená, oceňuje hlavně přístupnost kolegů a jejich ochotu pomáhat, stejně jako schopné a profesionální vedení, které se zajímá o pohled učitele a je podporující. Pavla má zároveň mnoho možností ohledně dalšího vzdělávání. Tato škola má také spíše vstřícný přístup k inkluzi a snaží se pomáhat všem dětem. Děti se SVP je na škole však hodně. Pavla si zpočátku musela zvyknout na chod školy, nicméně její vztah k inkluzi je spíše pozitivní, nejvíce jí ale vadí administrativní zátěž. Ve škole je také velké ŠPP, kde je jak speciální pedagog, tak školní psycholog. U té

Pavla oceňuje, že dělá pro vyučující pravidelně intervize, podle ní je sdílení mezi učiteli nezbytné.

8. Typologie profesních identit u vyučujících

Během vytváření témat jsem si postupně začala všimnout, že mezi vyučujícími je možné najít určité **podskupiny**, které mají některé společné charakteristiky. Následně jsem se rozhodla **porovnat mezi sebou důležitá témata** a zaměřit se na to, jak se mezi sebou vyučující liší. Zda jsou tyto charakteristiky častěji vzájemně propojené a zda by bylo možné jednotlivé podskupiny od sebe oddělit.

Zjistila jsem, že mezi pedagogy je možné identifikovat **pět různých typů vyučujících**, kteří sdílejí některé společné charakteristiky. Jedná se o typologii, tzn. že ne všichni vyučující v dané skupině mají úplně všechny uvedené atributy a zároveň je mají v různé míře. Někteří vyučující jsou více typičtí a bylo snadnější je zařadit než jiné. Rozdělení vyučujících je uvedeno v tabulce 4. K vytvoření typologie byly využity následující **oblasti**, které se během analýzy ukázaly jako nejzásadnější a vyučující se v nich do určité míry lišili:

- Jak vyučující vnímá profesi učitele a školství celkově
- Motivace vyučujícího k vykonávání profese
- Setrvání v profesi
- Osobnostní charakteristiky vyučujícího
- Jak vyučující přistupuje k dětem a co jim chce předat
- Příprava a výuka – metody, motivace, přístup k diverzitě
- Jaké problémy více řeší, co je pro ně náročné
- Spokojenost na aktuální škole
- Vztahy s kolegy

Tradiční učitel	Učitel rebel	Učitel kamarád	Svobodomyšlný učitel	Emocionální učitel
Klára Kolegiální	Nina Neuvěřitelná	Kristýna Kamarádská	Václav Volný	Eva Emoční
Karel Ukázněný	Eliška Experimentující	Tamara Týmová	Andrea Alternativní	Pavla Překvapená
Zdena Zásadová	Radek Rebel	Renata Rozvojová	Petra Podnikavá	Pavčina Pracovitá
Marta Měnicí		Magda Motivující		
Cecílie Citlivá ⁵¹		David Druhý		

Tabulka 4 Rozdělení participantů podle typologie

⁵¹ Cecílie je na pomezí tradičního a emočního učitele, sem byla zařazena především kvůli motivaci, vnímání učitelské role a přístupu k dětem.

8.1. Tradiční učitel

Vyučující, kteří spadají do této kategorie popisují učitele především jako **odborníka na určité téma, autoritu** a vzor pro žáky. Jejich motivací je často učitelská profese v rodině. Tito vyučující nemají zatím vlastní představu, k čemu chtějí žáky vést a co je jejich osobním cílem. Častěji se popisují jako introverti, mají rádi jasná pravidla, jejich přípravy jsou poctivé a mají sklony k perfekcionismu. Například Klára se popisuje následovně:

„Já se cítím dobře, ale vždycky jsem byla jakoby spíš introvert a říkala jsem si, že to bude těžký předstoupit před tu třídu, ale zjistila jsem, že mě to hrozně baví, a že jakmile stojím před tou třídou tak jsem úplně někdo jiný. Ale vždycky jsem byla strašně uzavřená, já jsem se třeba na gymplu bála přihlásit, že řeknu něco špatně. Pokaždé, když se rozdávala skupinová práce, tak jsem chtěla být radši sama. Fakt jsem byla hodně uzavřený člověk a strašně stydlivý... pomohlo mi to, že už nejsem takový introvert. A že i introverti můžou být učitelé, protože toho jsem se fakt hodně bála a váhala, jestli mám opravdu do té školy jít.“

Jejich výuka se nevyznačuje velkými experimenty, i když se nebrání využívání různých metod, diverzitu u dětí příliš neřeší a primárně spoléhají na různé typy **vnější motivace** (známky, razítka, odměny):

„No ale prostě ta vnitřní motivace, to je strašně těžký no. To si myslím, že ty děti jsou na to malý na tohle, to pochopí až na té střední škole, k čemu ti to bude a tak. Že si myslím, že v určitý fázi té školy by mělo být jen takovýto „musíš, udělej to“, jako dobrý baví tě to, ale třeba na prvním stupni si myslím, že to nedokážou třeba pochopit. Že jim to třeba v budoucnu k něčemu bude.“ (Klára)

Problémy, které často popisují se týkají autority a respektu učitele, **problémů s kázní**, devalvace známek nebo vnímání učitelů společností. Karel třeba popisuje své problémy s kázní takto:

„Co jsem nastoupil do praxe, tak jsem změnil názor, asi by měl být (učitel) hodně přísný, tvrdý a pevný, protože taková liberálnost a volnost se moc nevyplácí, i když by to bylo dobré. Některý ty děcka jsou opravdu hrozný, moje třídní učitelka ze základky začala učit někdy v 79 a říkala, že tehdy bylo ve třídě 40 žáků, tak si říkám, jak je vůbec mohla zvládnout, když já jich mám 20 a mám problém.“

Na škole, kde, učí jsou spíše spokojeni, i když si jí většinou nevybrali. Svě kolegy popisují pozitivně, i přes to, že často mají **méně podpory než jiné skupiny** učitelů (např. nemají fungujícího uvádějího učitele, na škole není velké ŠPP a nemají mnoho společných profesních setkání). Kolegy se častěji snaží napodobovat a hledat u nich radu a pomoc, když si neví rady. Často učí na školách, které jsou spíše tradiční a zaměřené na předávání informací. Zdena popisuje svou školu, tak že:

„Naše ZŠ je poměrně přísná, má dobrou pověst, naše děti hodně umí oproti jiným z okolí. Jsou zvyklé, že v hodině se pracuje a když tomu tak není, že je to problém. Bohužel od nás i z těchto důvodů děti odchází na okolní školy.“

Spousta rodičů chce, aby dítě mělo hezké známky a u nás dostane hezké známky jen to dítě, které něco dělá. Myslím si, že si na tom i jako škola zakládáme, protože když dítě pak odchází na SŠ tak učitelé vědí, že naši žáci na tom budou dobře, budou zvyklí dělat.“

Tito vyučující jsou více konformní v učitelském sboru a méně aktivní ve vyhledávání vlastních informací a jiných forem podpory. Ve školství však chtějí zůstat dlouhodobě.

8.2. Učitel rebel

Tento typ vyučujících se cítí **profesně** poměrně **pevně** a má ujasněno k čemu chce žáky vést a co jim předat. Vnímají aktuální a tradiční školství jako problematické, především kvůli příliš velké obsáhlosti RVP, metodám výuky nebo učitelům samotným.

„Když opomenou s prominutím nedomyšlený rámcový vzdělávací program, který mi přijde úplně zcestný, který prostě ty děti nepřipraví na praktický život... Mě prostě ten rámcově vzdělávací program, co teď je a my na něj máme nasazený školní vzdělávací program, tak mi vůbec jako nedává logiku. Přijde mi to přehnaný, jako až moc toho. Zbytečný, když to řeknu blbě... Třeba když řeknu úplnou hloupost, teď tenhle měsíc máme dělat v prvouce na stavbě. Nezlobte se na mě, co prvňáky mám učit na stavbě?“ (Nina)

K dětem přistupují spíše jako **přísní kamarádi**, více si drží profesní odstup, ale vztah, přizpůsobení se dětem a určitá míra volnosti jsou pro ně důležité. Osobnostně jsou tito vyučující spíše **extrovertní**, upovídání a aktivní.

„Já si myslím, že já všechno tak supr okecám. Já i kdybych neměla přípravu, tak to nějakým způsobem vypočítám. Já to nějak okecám. Říkají mi to všichni. Říká mi to přítel a musím říct, že mi to říkala i paní u zkoušky, protože jsem šla na zkoušku ve škole, na kterou jsem vůbec nic neuměla... a ona mi pak říká „Tak za 1“ a já „Vždyť jsem Vám nic neřekla z toho, co jste chtěla“, „To nevadí, ale Vy jste mi to převedla do praxe a okecala jste mi to.“ (Nina)

Důležitým společným znakem této skupiny je **volnost** ve výuce a možnost dělat si v ní to, co považují za nejlepší, experimentovat a zkoušet nové věci. Znamky pro ně nejsou tak důležité, více se soustředí na **smysl** toho, co děti učí a proč.

„Nejvíce asi jsem byla zvědavá, jak se to bude všechno vyvíjet, tušila jsem, že spousta věcí se nepovede a brala jsem to všechno jako takový spíš experimenty... A pak jsem vlastně po škole navštívila alternativní školu v zahraničí a tam jsem během jednoho dne viděla spoustu nápadů, viděla, jakým způsobem fungují třeba smíšené třídy a jakým způsobem funguje třeba projektová práce, projektové vyučování a dalo mi to hodně nástřelů, který jsem chtěla ozkoušet v českém prostředí. Moje představa byla, že bych chtěla do té školy přinést něco nového, ozkoušet, jestli to bude fungovat, hledat, jestli to jde rozvíjet, rozšiřovat a v případě, že to nebude fungovat a mě ta tradiční cesta vyhovovat nebude, tak pak se z toho školství stáhnout.“ (Eliška)

Pro tyto vyučující není většinou učitelská profese to jediné, co si dokážou představit, že by dělali a **nemají problém odejít** nebo si jít odpočinout mimo školství. V učitelském kolektivu nenachází většinou dostatečnou podporu pro své novátorské přístupy a bývají **vnímání**

negativně, není výjimkou, že slyší kritiku a nepochopení. Tito vyučující však nemají problém jít proti proudu jak v rámci školy, tak i celkově ve školství, pokud jsou přesvědčení, že se po nich chce něco, co je nesmyslné.

„A teda ještě musím říct, že kolegyně mě nesnášej, protože ve škole je zavedeno, že o malé přestávce se nechodí po chodbách, maximálně na toaletu. A já jsem zavedla to, že mi přijde zbytečný, proč děti by musely sedět ve třídách, a jelikož se baví s těma páťákama a první otázka hned přestávku po tom, co se seznámili s páťákama, to bylo: Paní učitelko, můžu za páťákem? Říkám: Můžeš. Takže oni jsou zvyklý, že oni si vezmou svačinu a jdou k páťákům do třídy... No, takže kolegyně jako, že najednou je rozruch, že jo, na chodbě, takže mě nesnášej, že jako prvňáci mají být ve třídě. Říkám: A proč prostě? Oni chtějí za páťákama. Tak jako budou tady sedět na zadku? No, takže asi taková je atmosféra, vždycky já s něčím přijdu, dostanu vynadáno, oni se pak s tím smíří. No nic s tím neudělají, já to mám dovolený od paní ředitelky.“ (Nina)

I když však působí jako zcela nezávislí a samostatní, je pro ně zřejmě důležité mít na škole alespoň jednu důležitou **vztyčnou osobu**, která je podporuje, jinak i u nich dochází k demotivaci a vyčerpání. A i oni někdy pochybují, jestli to dělají dobře. Velmi často to však není uvádějící učitel/ka, ale někdo, kdo sdílí jejich pohled na výuku a potřebu změn.

„Líbí se mi, že mám prostor pro cokoli, co tam chci podniknout. Že když chci experimentovat, v jakýmkoli z těch svých předmětů, tak můžu. Když chci zorganizovat nějakou akci, tak můžu. Když chci dělat výuku jinak, tak to nikomu nevadí. Takže jakoby je super, že já tam můžu blbnout, ale jsem v tom úplně sama. Nenašla jsem tam v žádném z těch učitelů nějakou ochotu ke spolupráci.“ (Eliška)

8.3. Učitel kamarád

Spojujícím znakem těchto vyučujících je **kamarádský přístup** k dětem, který se může projevat až nedostatečně nastavenými hranicemi a větší volností, kterou dětem poskytují. Důležité je pro ně přizpůsobení se dětem, vnímání jejich potřeb a podporovat jejich vývoj a sebedůvěru. Svou věkovou blízkost k dětem vnímají pozitivně, stejně jako si uvědomují, že do práce mohou dávat více, protože ještě nemají vlastní děti.

„Já si myslím, že se to věkově jakoby střídá. Že to je... my mladý, co jsme jako by teďka nastoupili, tak jsme ještě takový jako nepoznamenaný, a ještě to ovlivňuje to, že my nemáme jakoby svoje děti. Já si myslím, že to ovlivňuje to, že nemáme svoje děti. Takže já jakoby v nich vidím...já mám jako, adoptuji si vždycky tu třídu, že fakt to je jako kdyby to byly moje děti. Pak se to asi změní, když už ty učitelé jakoby do toho nemůžou dávat to úplný maximum. Já tím de facto jako žiju. A že to je kolikrát protivný ostatním, ale já tím žiju“. (Renata)

Díky volnějším hranicím se jim však může stát, že **je žáci více testují** a mohou se dostat do nepříjemných situací, v nichž neví, jak zareagovat a které by se možná ostatním skupinám vyučujících nestaly.

„Mně se třeba i stalo jako vlastně v těch prvních měsících takový ty věci, co si myslíte, že se nikdy nestanou, jako že vás dítě třeba pošle jako vysloveně, cituji: „Do *****“ prostě. A opravdu vám to řekne, jako face to face vám

to takhle řekne. A to přece ve škole jako nemůžete přejít a říct jako dostaneš poznámku, teď jdeme na ty věty vedlejší. Takže to vždycky se musí nějak jako vyřešit, protože to tam slyšeli všichni, všichni jsou z toho nějak otřeseni včetně jako mě, ale poznámka nic nevyřeší.“ (Kristýna)

Tito vyučující přistupují k výuce zodpovědně, chtějí jí dělat co nejlépe pro děti a mohou se podceňovat a pochybovat, zda už toho vědí dost a dělají to dostatečně dobře, dělá jim problém vlastní **sebehodnocení**.

„A než to došlo tím kolečkem ke mně, tak jsem slyšela spoustu neuvěřitelných nápadů a vždycky to bylo zvíře a pětiminutový filozofický přesah. A ono to došlo ke mně a já jsem si uvědomila, že jsem v tom kroužku vlastně strašně hloupá a nehloupější a místo toho, abych cokoliv řekla, tak jsem se rozbrečela.“ (Renata)

Jsou aktivní, ve výuce používají různé metody, hledají si nové informace a možnosti. Žáci jsou pro ně velmi důležití, proto se i snaží o **individualizaci** a přemýšlejí o tom, jak se přizpůsobit všem.

„Jako dělám si jako náročný... Jako náročnější úlohy si připravuji pro rychlejší děti, ale nepřijde mi to, že by to bylo vyloženě v rámci jako dítěte s vlastně nějakou jako speciální potřebou... prostě připravuji normálně. Rychlejšími dětem připravuji úlohy navíc nebo připravuji i nějaký jako nižší úroveň pro děti, jako co to potřebují a co ještě jim to tolik nejde, to dělám jako úplně běžně a nepřišlo mi to jako nic právě jako navíc. Protože to mně přijde normální jako se snažit individuálně prostě ke každému žákovi i v té normální výuce běžný přistupovat, i když jako tam není vyloženě ta jakoby specifická potřeba.“ (Tamara)

Pro tuto skupinu vyučujících je velmi důležité, zda škola, v níž učí odpovídá jejich pojetí vzdělávání, mají tendenci vybírat si více **alternativní a moderní školy**, kde mají dostatek podpory a podobně naladěné kolegy, chtějí se hodně dále vzdělávat a posouvat. Pokud škola neodpovídá jejich pojetí, odchází.

„Naše škola má jako skvělé myšlenky celkově, co těm dětem jako předat, že vlastně neučíme... Učitel neučí předměty, ale učí ty děti. Že je to o tom naučit něco ty děti a neučit těm předmětům jako takovým... Hnedka jako jsem si všimla, že tam (ve škole) panuje prostě taková skvělá atmosféra. Je tam slovní hodnocení, nezvoní se tu a je to takový hodně otevřený pro rodiče a tak... Tady ta škola je strašně o té ročníkové spolupráci a vlastně i pro mě jako začínajícího učitele to je neskutečná podpora.“ (Tamara)

8.4. Svobodomyšlný učitel

Tito vyučující často nacházejí uplatnění v **alternativních školách**, protože je pro ně stěžejní volnost, přizpůsobení se dětem a jejich vnitřní motivace. Učitele popisují jako průvodce, dokonce jako někoho, kdo by neměl učit, protože je důležitější, aby děti měly možnost přijít si na to sami a rozvíjeli to, co je samotné zajímá a co aktuálně chtějí.

„Mám spoustu oblastí, které se líbí mně, ale nemám rád, když mi někdo něco vnucuje, tudíž nerad něco vnucuji ostatním. Za mě takový ideál být tam někde nenápadně a ať se děti učí to, co samy chtějí a co uznají za vhodné...“

Třeba, vcítit se do potřeb ostatních lidí. Bez rozdílu. Tak to je pro mě dobrý učitel. Možná by se mi tam líbilo to, že nevnučuje cokoliv ostatním. To je za mě takhle to nejdůležitější.“ (Václav)

Tradiční **školství** považují za **špatný koncept**, protože se zde dětem předává příliš mnoho zbytečných informací, mají nedostatek možností si volit co chtějí, dále je příliš masové a způsobuje dětem často trauma.

„Základka. Já teda... Nebo respektive nějakou dobu už nad tím tak nějak přemýšlím a nemyslím si, že tak, jak je dneska základka postavená, že je to vlastně úplně dobře... že by si měly odnést tolik jako informací, kolik se dneska na základkách učí, tomu moc nevěřím.“ (Petra)

Často také bojují s **vysokoškolským studiem**, vyučujícími nebo kolegy, protože nezapadají. Během studia také častěji uvažují o ukončení a odchodu ze školství úplně.

„A jako v prváku jsem si řekla tak jo, tak to zkusím, jenže ve třetíku po bližším seznámení s tradičním školstvím jsem se na to chtěla vykašlat. Ale právě objevil se ten můj kolega, který mi ukázal alternativní školy, a vlastně díky tomu jsem já zůstala na vysoké.“ (Andrea)

Jejich výuka je naprosto minimálně frontální, heterogenita jim nedělá problém a ke všem přistupují a pomáhají jim **individuálně**. Na rozdíl od ostatních typů vyučujících neuvádí příliš mnoho nejistot nebo obtíží, které by museli řešit. Svobodomyšlní vyučující velmi obtížně fungují na běžné škole, především pokud se jedná o školu, která je zaměřená více na výkon a nejsou zde podobně naladěni kolegové. Pokud nenajdou vhodnou školu, odcházejí ze školství.

8.5. Emocionální učitel

Poslední skupinu vyučujících spojuje hlavně **zvýšená emoční zátěž**, kterou popisují a prožívají u učitelské praxe. Tito vyučující se významně potýkají s nedostatkem času při výuce, což je může dostávat do většího stresu a také více řeší **problémy s dětmi**, které jsou často významně emočně nabitě.

„Ale když vy jako přijдете a někdo vám tam kecá, tak ho okřiknete, on vám na to vrátí nějakou drzou poznámku zpátky a teď jako co vy s ním. Že fakt taková ta jako praxe „dítě se může chovat tak a tak, je ideální udělat tohle nebo postavit se k němu tak, tak, tak“ konkrétně, jenže v tu chvíli vyjdete z té třídy naštvaná, že jste nevěděla, jak reagovat na to dítě, což vás ještě víc vydeptá než to, že to dítě nějak zlobí, jo, a to dítě má pocit, že vyhrálo.“ (Eva)

Uvědomují si více ohrožení syndromem vyhoření, je pro ně náročnější oddělit **osobní a profesní život**. Tito vyučující vstupují do školství většinou ne z důvodu práce s dětmi, ale protože **mají rádi předmět**, který učí. Na pedagogickou fakultu tak nastupují, protože se chtějí věnovat dané oblasti a teprve během studia se rozhodují a zjišťují, zda vůbec chtějí být učiteli.

„V tom podzimu jsem měla nějakou menší krizi nebo já nevím, jak to popsat, ale že mě to tolik nebavilo, a i jsem si říkala, jestli to i chci dělat dál... Já jsem se v těch hodinách snažila být vždycky pozitivní abych prostě nebyla

negativní, ale domů jsem pak chodila a cítila jsem prostě, že je ve mně nakupené to, že někdo nedával pozor a takové věci a nějak jsem si v lednu řekla, že se nebudu rozčilovat.“ (Pavčina)

Možná i kvůli nedostatečným předchozím zkušenostem s dětmi jsou tito vyučující více ohrožení **šokem z reality** a mají odlišné představy, jak to bude vypadat. Domnívají se, že praxe neodpovídají realitě škol.

„No... musím říct že, jako nevím, jak to popsat, teďko po půl roce, co učím nebo tak, tak je to úplně o něčem jiném, než jsem si představovala, ale nevím, jak to popsat. Asi jsem si hodně malovala, jak jim to všechno předám, jak se to všechno stihne, ale je toho strašně moc i na těch schůzkách, papíry, a já si to nepřipouštěla nějak.“ (Pavla)

Jejich příprava na výuku je pečlivá, možná až moc, mají na sebe **vysoké nároky**. Snaží se hodně střídat techniky a s diverzitou u dětí často spíše bojují, ale i tak se snaží hledat možnosti, jak pomoci dětem na různých úrovních. Ve škole jsou většinou spokojení, mají tendenci **nevybočovat**, spíše se obávají více se vyjadřovat (v kolektivu, ale i třeba na učitelských fórech), kolegy považují za nápomocné, snaží se od nich učit a jsou rádi, když slyší, že i oni řeší podobné problémy nebo když jim kolegové pomůžou vyřešit problémy se žáky.

„Sleduji facebookové skupiny, že tam hledám inspiraci a čtu si tam co řeší ostatní učitelé a jak to řeší, a to mi přijde hodně přínosný, že tam se kolikrát inspiroji a říkám si, ty jo tohle by mě samotnou nenapadlo, to je dobrý, nebo tam občas přijdu na něco co dělám špatně... Někdy to je až moc, že si pak říkám, vždyť do dělám úplně špatně, vždyť ty hodiny nejsou zábavné a nesmějeme se tam od začátku do konce... z té skupiny mám pocit, že jsem úplně nejhorší, když to takhle dělám. Je to dobrý je to poučná skupina hodně, myslím, že jsem se z toho hodně naučila, ale občas prostě vím, že některé příspěvky si prostě přečtu, o čem to je, přečtu si první dva komentáře a dál už to nečtu, protože vím, že by mě to rozhodil.“ (Pavčina)

9. Důležitá témata – zkušenosti začínajících vyučujících

V následující části bych ráda více rozebrala jednotlivá témata, která byla důležitá při vytváření typologie vyučujících. Vycházet budu primárně z kvalitativních dat s doplněním o data kvantitativní, pokud to bude možné. Představení těchto oblastí je důležité pro vytvoření komplexnějšího obrazu o zkušenostech začínajících vyučujících. V další části se pak pokusím ukázat, které z těchto oblastí mohou mít důležitý vliv na postoj vyučujících k inkluzi a jakou roli v postoji vyučujících k inkluzi hraje jejich typologie.

9.1. Jak vyučující vnímá profesi učitele a školství celkově

Začínající vyučující se shodli na tom, že cílem, ke kterému by mělo vzdělávání (především ve smyslu základní školy) směřovat, je **příprava na život**. Cílem základního vzdělávání by měl být rozvoj motivace pro další vzdělání a mělo by se zaměřit na to, aby děti zjistily, co je baví. Měly by také získat určitý všeobecný rozhled, na kterém se bude dále stavět, a zlepšit své porozumění světu.

„Určitě jako příprava na budoucí život, jako rozšíření obzorů, prostě dát dětem základy, aby se neztratilo ve světě, aby vědělo, že žije v malé České republice, ale kolem nás je celý a velký svět.“ (Zdena)

Stejně důležitý je však podle nich i rozvoj **sociálních kompetencí**. To znamená, že děti by se kromě učení vědomostem měly učit rozvíjet sociální vztahy a schopnosti potřebné pro úspěšnou socializaci ve společnosti – spolupráce, sociální citění, tolerance, komunikační dovednosti.

„Určitě nějaká socializace si myslím, protože mají kolem sebe přeci jenom 25, v dnešní době 30 dětí ve třídě, takže 29 dalších lidí jiných, s někým se nemusí snést, a že když se s ním nesnesou, tak ho musí nějakým způsobem tolerovat a určitě spolupracovat, kooperace. Že když si neumí poradit, tak aby uměl si dojít pro tu radu ke kamarádovi nebo spolupráci a tou spoluprací dojít k tomu výsledku.“ (Nina)

V neposlední řadě za důležité považují vyučující i **rozvoj osobnosti** celkově, tak, aby žáci byli například emočně vyspělejší, samostatní, zodpovědní, schopni kritického myšlení a schopní řešit problémy; a poté rozvoj **kognitivních funkcí**, jako jsou analytické dovednosti a schopnosti nutné ke zpracování a práci s informacemi.

„Jako to hlavní poslání, který ne úplně vždycky naplňujeme, by mělo asi... je naučit se učit, naučit je nějak kriticky myslet a zvládat nějaký algoritmy... A taky by to teda mohli být lepší lidi, když vylezou školu. Aby měli jako nějaký emocionální citění, aby to jako nebyly osobnosti, jako jedno ego vedle druhého, ostrý lokty, všichni jděte pryč, já jsem nejlepší... Takhle, úspěšný by bylo, kdyby po tom, co ukončí třeba základní školu, z nich byli jako lepší lidi než předtím. Že nejenom, že se naučili číst a psát, ale jakože jsme ještě nějak jinak formovali.“ (Renata)

Je však důležité zdůraznit, že se jedná o ideální cíle, které vyučující vnímají jako důležité, ale ne vždy mohou být schopni je naplňovat, protože se musejí potýkat s různými **překážkami**.

Což u nich zákonitě může vést k frustraci nebo pocitům nedostatečnosti, v závislosti na tom, zda vnímají překážky jako externí – to znamená na straně školy nebo školství celkově; nebo jako interní – to znamená u sebe. V psychologické terminologii je možné říct, že je také důležité, jaký je jejich *locus of control*, tzn. jak oni sami cítí, že mohou určitou událost ovlivnit.

U externích překážek byly nejčastěji zmiňované příliš velké třídy a **pocit nedostatku času**. Vyučující se často shodli, že mají pocit, že nejen na výuku, ale celkově ve škole je na vše málo času; a zároveň že musí předávat mnoho nedůležitých informací. Z toho pak plynou **pocity zbytečnosti ve školství** a hledání smyslu toho, proč to své žáky vlastně učí. Velmi významné jsou tyto pocity u vyučujících Rebelů, např. Radek je shrnuje následovně: „Učitel neví, proč ho to učí, k ničemu to nebude, učí ho to, protože musí.“

Hledání smyslu a potřeba vědět, proč vyučující má něco předat nebo proč se to on sám musí učit, provází některé vyučující už od studijních let. Často ani na vysoké škole nedostali uspokojivou odpověď. Například Renata popisuje svou zkušenost z VŠ, kde se snažila více si ujasnit smysl:

„Nevím, přijde mi... náš systém mi přijde, že učíme hodně zbytečných věcí, a já, když jsem se na to upřímně zeptala... já jsem byla takový rebel, tak jsem se na to jako zeptala, proč se učíme zbytečnými věci, který jakoby v praxi učitelů nepoužijeme, a bylo mi odpovězeno, že je to z toho důvodu, že přece nevíme, co budeme v životě dělat, kam nás jednou život zavane. A to já už, upřímně řečeno poslouchám už jako od základky. A na veřejce se dozvím, že nevím, co budu v životě dělat. Když jsem se přihlásila na učitelství.“

Problematika smysluplnosti se mimo jiné objevila i v dotaznících při sběru dat v roce 2021 a v roce 2022⁵² byla položka *Ukázat dětem smysluplnost probíraného učiva*, nejhůře hodnocenou v celém dotazníku Učitelské self-efficacy, tzn. že si v ní vyučující nejméně věřili (hodnota v roce 2022: 2,62; SD = 0,650).

Smysluplnost vlastní práce a schopnost jejího vysvětlení určitě významně souvisí s motivací vyučujících a jejich zapojením a nasazením do práce. **Pocity zbytečnosti** zároveň pramenily často i z toho, že vyučující vnímali jako důležité věnovat se některému z výše uvedených cílů, ale zároveň měli pocit, že k tomu není prostor. Pokud k tomu zároveň přičteme, že začínající vyučující se domnívají, že je **společnost** někdy podceňuje, bere jejich práci jako samozřejmost a snižuje jejich odbornost, je zřejmé že se musejí vyrovnat s mnoha externími faktory, které jejich práci ovlivňují a znesnadňují.

⁵² Jednalo se o druhé a třetí měření (2. a 3. rok praxe)

9.2. Motivace vyučujícího k vykonávání povolání

Motivace vyučujícího k profesi může významně souviset s jeho vnímáním učitelské role. V rámci učitelských typologií je poměrně dobře možné rozlišit odlišné motivace vyučujících k vykonávání učitelského povolání. Zatímco Tradiční učitelé vstupují do učitelské praxe častěji kvůli tomu, že mají zkušenost s pro ně **inspirativním učitelem** nebo se **vzorem v rodině**. Souvisí s tím i jejich vlastní motivace být pro někoho vzorem a předávat něco dětem.

Učitelé Kamarádi více jako svou motivaci zdůrazňují **lásku k dětem a k práci s nimi**, která je spojena i s tím, že často mají dlouholeté zkušenosti jako vedoucí na táboře, lektoři kroužků nebo sportovní trenéři.

„Já už tak nějak prostě zhruba od čtrnácti jsem učila taneční kroužek, kde jsou právě prvostupňový holky především, a měla jsem to vždycky tak jednou, dvakrát týdně. A nějak mě to jako chytlo, tak spíš asi od té doby se to nějak začalo u mě jako... Ten pocit toho, že bych mohla jednou učit, nějak jako rozrůstat.“ (Tamara)

Emocionální učitelé nastupují na Pedagogické fakulty primárně kvůli **oblíbě konkrétního předmětu** často chtějí předat lásku k němu dál a ukázat ostatním, co je na něm skvělého. Nicméně někteří vyučující se shodli, že na fakultě vlastně skončili, protože se chtěli věnovat určité doméně a nevěděli, jak jinak to dělat, než že ji budou učit.

„Já jsem se chtěla věnovat jazykům. Tak jsem šla studovat jazyky, nejsnazší cesta teda byla Pedagogická fakulta, a ještě když jsem nastoupila na Pedagogickou fakultu, tak jsem nebyla stoprocentně rozhodnutá, jestli budu ty jazyky využívat pro školu nebo mimo tu školní oblast, a až v průběhu té vysokoškolské přípravy jsem se rozhodla, že aspoň ze začátku bych chtěla učit.“ (Eliška)

Vyučující, kteří vstupují do praxe s motivací lásky k určitému předmětu, jsou pravděpodobně více vystaveni **šoku z reality**, zřejmě proto že mají méně zkušeností s prací s dětmi a jejich očekávání se částečně týká toho, že budou moci učit něco, co je baví, a ukazovat ostatním, proč je to zajímavé. Což se bohužel velmi často neseťká s očekávaným nadšením.

„A jako ten vstup do té reality, kdy ty rodiče Vás jako nepodpoří a ty děti se nechovají tak, jak byste čekali, to je docela šok teda... Ale jako když sem tam šla v to září a teď jsem jako stála před těmi devátáky a všichni ty kluci vyšší než já, holky kolikrát vypadaly starší než já, že já ani nevypadám na to kolik mi je.“ (Eva)

Nejistota, **zda vůbec chci učit**, byla u respondentů důležitým tématem. Velká část se rozhodovala až v průběhu vysoké školy, někteří zpočátku začali studovat jiné obory a k učitelství se dostali až později.

„První vysoká škola, kterou jsem dělal, tak byla geografie a kartografie. Z geografie mě v prváku vyhodili. Neměl jsem dostatek kreditů, abych se dostal do dalšího ročníku. A v tu dobu jsem měl jasný, že nějaký moje další roky budou směřovat na pedáček. Protože tam jsem se cítil hodně dobře a na té škole, kde zrovna jsem, se cítím jako ryba

ve vodě. Kdyby mi to někdo řekl v době, kdy jsem maturoval, tak na něj koukám, jestli náhodou nespadnul na hlavu.“ (David)

Velmi důležitou skupinou jsou však i vyučující, kteří mají pocit, že na učitelském oboru vlastně skončili náhodou, byla to pro ně **záchranná škola** a neměli zpočátku vůbec motivaci učit. Stejně tak často si ani nebyli jistí, zda daný obor vůbec dostudují.

„Ono to nějak tak jako zbylo, ač to zní smutně... Nebo měla jsem dvě možnosti, nějaký IT obor, anebo právě tady ten pedáček... A před IT mě kluci, kteří mě znali, mě trochu varovali, kvůli matice, tak jsem zvolila tady tu cestu s tím, že jsem zvažovala, že po bakalářích skončím. Ale tak nějak se to vyvinulo, že jsem vlastně ještě pokračovala s tím, že uvidíme, jak to dopadne.“ (Petra)

Pro tyto vyučující je zřejmě snadnější učitelské **povolání opustit**, protože k němu nemají natolik silný závazek, častěji vyjadřovali, že učitelství pro ně není jediná možnost a pokud nebudou věci fungovat, tak jak chtějí, ze školství odejdou.

9.3. Setrvání v profesi

Během rozhovorů se nějakým způsobem o odchodu z profese zmínilo 7 vyučujících, jedna paní učitelka přímo odcházela a ukončovala pracovní poměr během prvního roku praxe. Kromě ní nikdo jiný aktuálně neuvažoval o opuštění profese, nicméně vyučující nejčastěji zdůrazňovali, že by rádi odešli, pokud je to **přestane bavit** a neuvidí ve své práci smysl, aby se vyhnuli vyhoření a tomu, že budou v práci velmi nespokojení.

„Myslím si, že vyhoření mě jako učitele. Že už jsem třeba hnusná na děti... Bude to hrozně těžký rozhodnutí, ale v moment, kdy budu cítit, že tomu už nejsem schopna dávat nějakou kvalitu z mojí strany tak bych se chtěla přesunout jinam... Jako ráda bych se rozhodla ve správnou chvíli.“ (Pavla)

Někteří také reflektovali, že si uvědomují, že učitelská profese je velmi náročná a bude možná v průběhu jejich pracovní dráhy nutné, aby si šli **„odpočinout“ do jiné oblasti** a po nějaké době se do školství opět vrátili. Tématem bylo i mateřství jako pauza ve školství.

Petra, která během rozhovoru už **aktuálně opouštěla školství**, to zdůvodňovala tím, že se postupně nakumulovalo několik faktorů, které jí nakonec přesvědčily, že by měla ze školství odejít. Vzhledem k tomu, že Petra je svým založením v kategorii učitele volnomyšlenkáře, byl důležitým kritériem nesoulad Petry a školy, v níž působila, protože zde byl velký tlak na výkonnost vyučujících. Dalším rozhodujícím faktorem byly také problémy s kolegy, které Petra popisuje takto:

„Jako já to říkám nerada, setkala jsem se s kolegy v korporátu, setkala jsem se s kolegy v rámci podnikání, setkala jsem se s kolegy učitelí; a kolegové učitelé mi přijdou asi nejhorší z těch, který jsem potkala. Prostě hrozně si

závidí, nevím, jestli je to z důvodu té práce nebo nedostatku financí, že se cítí neohodnocení, ale byla to taková jako závist, házení klacků pod nohy.“

A nakonec největším problémem byly finance, Petra se domnívala, že v rámci svého polovičního úvazku pracovala skoro na celý, ale její plat tomu vůbec neodpovídal.

9.4. Charakteristiky vyučujícího – jaký jsem učitel?

Stejně jako v případě školství a cíle školy, mají začínající vyučující určité ideální představy, jaký by měl vyučující být a kdo je dobrý učitel? Odpověď na tuto otázku významně koresponduje s typologií vyučujících. Nejčastěji zmiňovaná definice byla **průvodce ve vzdělávání**, průvodce ve vědění a v záplavě informací. K tomuto pojetí se kloní především učitelé typu Volnomyšlenkáři a Kamarádi. „Já si myslím, že učitel je ten, kdo by měl provázet tím naučením. Student je tam sám a učitel ho jakoby provází tím, aby se studentovi snadno učilo.“

Tradiční učitelé více vnímají učitelskou roli jako **předavatele informací a vzor**. Klára například vnímá, že je důležité, „aby prostě byl vzor pro ty děti, i co se týče toho chování, aby prostě ho neviděli, jak jde nalitý z hospody, i když ono je to docela normální no, ale prostě aby byl vzor pro ty děti“.

V kontrastu k určité autoritě předavatele informací a vzoru, je **učitel jako kamarád**, který méně nastavuje hranice, důležité je pro něj mít vztah k dětem, přizpůsobovat se jim a vytvářet pro ně dobré prostředí. Je pro děti věkově a celkově blíže.

„V tom jako kamarádským přístupem nebo v tom, že to tak nehrotím prostě, že se s nimi dokážu jako bavit normálně. Že si jako úplně extra nehraju na tu jako bariéru mezi námi... No, já možná asi v tom, jak v tom hledání těch jako zajímavých, protože se to fakt snažím dělat zajímavý jako pro ně, ne kvůli tomu, abych jako splnila nějaký tabulky nebo uspokojila českou školní inspekci, ale jako že se to snažím dělat pro ně, vlastně aby je to jako bavilo.“
(Kristýna)

Bez ohledu na typ vyučujícího se však učitelé shodli, že k důležitým vlastnostem učitele by měla patřit **empatie a láska k dětem**. A skoro stejně důležité je, aby byl učitel **spravedlivý**, a to především kvůli vnímání žáků. „Co mi přišlo hodně, že ty děti snáší hůř křivdu, takže ta spravedlnost. Minimálně cítím to tak, že oni to hodně cítí tu křivdu.“ (Pavla)

Představy o ideálním nebo alespoň dobrém učiteli určitě hrají roli při **vytváření profesní identity** nového vyučujícího. Několik vyučujících hovořilo o tom, že zpočátku může být její formování náročné a především proto, že nepřichází automaticky. Ne vždy noví vyučující

vstoupí do školy a ze studenta učitelství se stanou reálnými učiteli. Jedná se o proces, během kterého se hledají a zjišťují, v jaké učitelské poloze se cítí dobře.

„Já jsem po dlouhou dobu se cítila strašně divně. Jakože ne jako paní učitelka, ale spíš pořád jako studentka, co si jako na tu paní učitelku hraje. Úplně jsem jako měla strach z rodičů a říkala jsem si, to, co já těm rodičům jako vykládám, to přece oni jako musí dávno vědět.“ (Tamara)

Jednou z interních překážek, které mohou rozvoj profesní identity a celkově sebedůvěru vyučujícího ovlivnit, je poctivost až **perfekcionismus**, který si u sebe uvědomovalo poměrně dost vyučujících. Často je doprovázený vysokými nároky na sebe až sebekritikou.

„Ještě jsem taková puntičkářka, že opravdu jako když mám tu prezentaci, tak to všechno musí být jako barevně obrázky, teď tam přilítá, odlítá, všechno to tam jako musíme pasovat, takže to opravdu zabralo mraky času, no to jsem si někdy říkala jako, že nemám moc toho volného prostoru, že to jsem třeba jenom přišla domů ve tři hodiny a třeba do sedmi jsem fakt něco dělala.“ (Marta)

Sklony k perfekcionismu mohou být především ve školství, které je nestabilní a kde výsledky má vyučující pod kontrolou jen velmi málo, poměrně významnou překážkou, s níž se začínající učitel musí naučit co nejdříve pracovat. V tomto ohledu je důležité, aby měl vhodnou podporu a mohl své pocity a představy **sdílet**. Například Pavla popisuje, jak jí pomohla společná schůzka s vedením, kde řešili její cíle na další pololetí:

„Ten hlavní cíl jsem měla v tom, že jsem si musila uvědomit, že nemůžu za první rok ani za dva roky mít všechno stoprocentní. Já jsem to chtěla mít všechno dokonalý. Ale to prostě mi přijde, že nejde, že toho opravdu je hrozně moc.“

I přes to, že vyučující mohou mít sklony k perfekcionismu, v rámci Škály učitelské self-efficacy bylo zjištěno, že na začátku své kariéry (měření 2019) měli **poměrně vysokou důvěru ve vlastní schopnosti**.⁵³, průměrná hodnota self-efficacy byla 3,61 (kdy 1 je minimum a 5 je maximum; SD = 0,376).

Z tabulky 5 níže je patrné, že nejvyšší sebedůvěru měli vyučující v oblasti **Kolegiální spolupráce** (4,35; SD = 0,455), která zahrnuje například schopnost přijmout zpětnou vazbu od kolegů nebo spolupracovat s nimi. Druhou oblastí, v níž si věří, je **Pedagogický přístup** (3,93; SD = 0,321); to znamená, že důvěřují svým schopnostem v rámci výuky, např. že zvládnou přizpůsobit se změnám ve výuce, rozvrhnout látku nebo volit správné vyučovací metody.

Není úplně možné říci, že v některých oblastech si vyučující věřili méně, protože i v dalších sub-škálách byla jejich self-efficacy poměrně dost vysoká a pohybovala se na horní hranici

⁵³ Lze porovnat např. s výzkumem Smetáčková, Topková & Vozková (2017), kde průměrná self-efficacy vyučujících byla 3,78 (SD = 0,424).

škály. Nižší důvěru vyučující uvedli v oblastech **Udržování disciplíny** (3,32; SD = 0,637) a **Vliv na chod školy** (3,34; SD = 0,638). To znamená, že méně důvěřují, že zvládnou udržet ve třídě klid nebo zklidnit neukázněné žáky, stejně jako ovlivnit nějak chod školy nebo v ní prosadit změny – což je pochopitelné vzhledem k tomu, že jsou na začátku své kariéry.

	Celkový průměr	Pedagog. přístup	Žákovská rozmanitost	Spolupráce s rodiči	Udržování disciplíny	Vliv na chod školy	Kolegiál. spolupráce	Profesní sebezvoj
Průměr	3.61	3.93	3.51	3.65	3.32	3.34	4.35	3.67
Medián	3.58	4.00	3.50	3.57	3.20	3.50	4.33	3.50
SD	0.376	0.321	0.416	0.783	0.637	0.638	0.455	0.792

Tabulka 5 Průměrné hodnoty učitelské self-efficacy a jejích oblastí

9.5. Jak vyučující přistupuje k dětem a co jim chce předat

Vztahy se žáky mohou být pro začínající vyučující **příjemným zdrojem**, který zvyšuje jejich pracovní spokojenost a motivaci k práci. Vyučující si například užívají ocenění od dětí a jejich nadšení nebo se snaží získat si od nich zpětnou vazbu na své učení a aktivity. Většina vyučujících vyjadřovala vůči žákům celkově pozitivní postoje a zájem o jejich potřeby. Pro vyučující bylo důležité žáky a žákyně zaujmout, rozvíjet u nich samostatnost, zvědavost, zodpovědnost a všimát si jejich pokroků.

„Já si užívám jiný typy hodiny, který jsou třeba postavený na nějaký diskuzi, protože se mi hrozně líbí, jakým způsobem uvažují ty děti v té pubertě třeba, když vezmeme na tom druhým stupni, jak to vidí ze svého pohledu, co prožívají. Je to takový trochu proměněný svět a zvlášť třeba u těch sedmáků, který jsem hodně měla, takže jsem se snažila v nich probudit nějaký jakoby zájem o ten jazyk. Aby nejdřív vlastně věděli, že to není jenom předmět, který jim má krást jejich čas, ale že to je předmět, který jim může do života něco dát.“ (Eliška)

Vyučující téměř nikdy nejsou v kontaktu s žáky individuálně, významnou součástí jejich práce by měla být i schopnost pracovat s **třídou jako celkem, věnovat se kolektivní dynamice** a diagnostikovat případné problémy. Hodně začínajících učitelů se zároveň domnívalo, že žákům dělají největší problémy často právě komunikace a práce ve skupinách, takže je logické, že by se měli snažit je v tomto co nejvíce podporovat.

Zde však může vznikat tenze a nejistota, protože významná část vyučujících se zároveň vyjádřila ve smyslu, že nevědí, jak pracovat s třídním kolektivem, a určitě **se necítí připraveni na třídnictví**, i když zároveň někteří už třídní jsou. Většina z těch, kteří podle svých slov s kolektivem pracuje dobře, to nicméně dělá hlavně **intuitivně** a formálně se také připraveni necítí. Aktivity, které by nějakým způsobem podporovaly třídní klima a vztahy mezi dětmi,

využívá asi třetina respondentů. U některých vyučujících se však objevila obava, zda je vhodné je používat, pokud nemají dostatečné vzdělání (např. psychologické).

„Protože mě přijde, že to, co se po nás chce je jako hrozně... když už to máme jako dělat nějak pořádně, tak jsme jako na hraně a hrajeme si trošku s psychikou těch dětí. Když děláme něco pořádného, ne jenom jako „hádej, kdo jsem“ nebo tak. Z celého mého režimu denního, nebo ze všech těch hodin je pro mě fakt nejhorší, z celého týdne nejhorší ta třídnická hodina.“ (Renata)

Nejenom rozvíjení kolektivu, ale také práce ve skupině je pro učitele náročná a častým problémem je pro ně **udržet ve třídě klid**⁵⁴. Na druhou stranu se objevuje velká variabilita v tom, jak vyučující chápou klid ve třídě a jak důležité to pro ně je. Spíše než udržování ticha při hodině pro ně udržení klidu a zvládnání disciplíny znamená udržení **pozitivního a bezpečného klimatu**, kde mohou všichni pracovat. Tápou v tom, co dělat s náročnějšími třídami a jak správně reagovat na problémy v třídním kolektivu, jako je posmívání se, nevhodné poznámky nebo vyčleňování některých žáků. Pokud mají k dispozici odborníka, vyučující využili při práci s náročnou třídou pomoc zvenčí, například od sociální pedagožky, školního psychologa nebo od kolegů, pokud na škole vhodný odborník není nebo není dostupný.

Dalším stresujícím faktorem mohou být **rodiče**, kteří jsou pro začínající učitele často zdrojem strachu a nejistot. Zažívají vůči nim pocity méněcennosti a nižší kompetentnosti, protože se domnívají, že rodiče vlastně mají často mnohem delší zkušenosti s dětmi a jejich výchovou a jsou významně starší. Také je znejišťuje, že mohou být tématem v rodinách dětí.

„A tak v tomhle jsem já měla velký štěstí, že ředitel na naší škole je při hádkách s rodiči jakoby vždycky na straně učitelů, na straně školy... a byli jsme u toho teda já, rodič a pan ředitel, abych na to jako nebyla sama. Protože já jsem třeba úplně nevěděla, co si můžu dovolit, co můžu navrhnout a podobně. Jako by on tam byl za tu stranu, která má plno těch zkušeností, jak různý ty situace řešit.“ (Eliška)

Nejistota spojená s rodiči se objevila i ve Škále učitelské self-efficacy. Dvě nejhůře hodnocené položky zde byly: *Přesvědčit rodiče, aby se zapojili do aktivit pořádaných školou* (2,52; SD = 0,972) a *Efektivně komunikovat i s rodiči, kteří nejeví o dění ve škole přílišný zájem* (2,74; SD = 0,845).

Vzhledem k tomu, že celkově v oblasti *Spolupráce s rodiči* byla téměř nejvyšší směrodatná odchylka, stejně jako u jednotlivých výše zmíněných položek, je možné se domnívat, že zde mezi vyučujícími panuje vyšší variabilita. Jak vyplynulo z rozhovorů, je toto možné zdůvodnit

⁵⁴ To mimo jiné odpovídá i výsledkům ze Škály self-efficacy, kde byla oblast Udržování disciplíny (3,32; SD = 0,637) nejhůře hodnocenou.

zřejmě **velmi odlišnými zkušenostmi vyučujících s rodiči**, protože někteří vyučující (především na prvním stupni) jsou s nimi skoro v každodenním kontaktu, zatímco jiní s nimi komunikují naprosto minimálně.

Ti vyučující, kteří jsou ve větším kontaktu s rodiči, uváděli ve spojitosti s nimi **spíše problémy**, které se objevují. Zároveň si však uvědomují, že se to většinou týká několika konkrétní rodičů a s většinou ostatních fungují dobře. Celkově si nejvíce si vyučující stěžovali na **špatnou komunikaci** a spolupráci s rodiči, kdy jim rodiče například nereagují na emaily, nezvedají telefony a snaží se celkově komunikaci se školou vyhnout, jak to jen jde. Závažnějším problémem však mohou být **agresivní rodiče**, kteří se snaží často zbytečně vyvolat konflikt nebo si na vyučujícím ventilují své emoce, což především pro méně jisté vyučující a Emocionální typ učitelů může být významný stresor, který často nevědí, jak řešit.

Důvodem pro nedorozumění a neshody mohou být i **odlišné názory na výchovu** mezi rodiči a učiteli. Někteří začínající učitelé se také cítili nekomfortně, protože měli pocit, že rodiče na ně přenášejí odpovědnost za výchovu, buď proto, že jí nechtějí řešit, anebo děti přestávají zvládat. K mnoha povinnostem učitelů navíc patří i nutnost řešit **závažné problémy v rodině**, pokud se o nich dozví, což se nevyhýbá ani začínajícím učitelům, takže někteří respondenti už na začátku své kariéry museli řešit například zanedbávání dítěte, rodiči podporované záškoláctví nebo špatné životní podmínky dětí.

9.6. Příprava a výuka – metody, motivace

Pedagogický přístup, který pokrývá to, jak vyučující důvěřují svým schopnostem v rámci výuky (jako je využívání vhodných metod nebo přizpůsobení se změnám), je oblast, v níž si začínající učitele **věřili skoro nejvíce** v rámci Škály učitelské self-efficacy (3,93; SD = 0,321). I přesto však z rozhovorů bylo zřejmé, že zde vyučující mají **určité nejistoty a pochybnosti**, které například dotazník nezachytil. Kladou si například otázky, jak správně vysvětlit určitá témata nebo změnit způsob vysvětlování, pokud děti opakovaně něco nechápou. Tématem pro ně je i to, jak vypíchnout důležité informace a předávat ty zbytečné.

Důležitým tématem v rámci rozhovorů však bylo hlavně využívání různých metod, jak je střídat je a neopakovat. Někteří vyjadřovali i velmi negativní postoj k **frontální výuce**, často se objevoval názor, že je nevhodná a nemělo by se tak učit. Někteří vyučující dokonce vyjadřovali naštvaní na sebe nebo frustraci, že učí hlavně frontálně. Chtěli by učit jinak, ale často vlastně nevědí jak, domnívají se, že změnit metody je příliš náročné a nemají možnost se to naučit od

ostatních vyučujících, kteří učí též převážně frontálně. Frustraci vyjadřují i ve spojitosti s vysokou školou, kde se to nenaučili dělat jinak.

„Že jako... myslím si, že ze 70 % moje výuka probíhá, jako probíhala na základní škole, od mého učitele. A ten zbytek je to, co bylo na gymplu. Že jako... myslím si, že je tam hodně vidět, že učím stejně jako oni. Což mě teda na jednu stranu mrzí, ale ty pokroky jdou strašně pomalu. Jako změnit výukový styl.“ (Renata)

Nejenom, že se začínající učitelé nemohou od kolegů často nové metody učit, ale ani u nich **nenacházejí podporu**, protože mají tendenci učit konstantně stejně a jsou méně motivovaní ke změnám. Někteří začínající učitelé pro to mají pochopení, někteří to naopak vidí negativně. Je tomu tak v závislosti na svém postoji k učitelskému sboru celkově. Pokud je začínající učitel jediný, kdo se na škole snaží o nové metody a formy výuky, může však narážet i na to, že se změnami mají **problém žáci i rodiče**, kteří jim často nerozumí, protože s nimi nemají zkušenosti.

Pro vyučující pak může být demotivující, že snaha, kterou dají do toho, aby změnili svou výuku, udělali ji efektivnější a zábavnější, není ve výsledku nikým dostatečně oceněna. Naopak se mohou setkávat s nepochopením, proč učí zrovna toto, a **zpochybňováním** jejich snahy dělat to jinak. Zde zřejmě hraje důležitou roli typologie vyučujících, protože je patrné, že pro vyučující *Rebely* je snadnější jít proti ostatním a „učit jinak“; naopak *Emocionální učitelé* a *Kamarádi*, kteří mají nižší sebedůvěru a sebehodnocení, mohou být natolik znejistění, že se s větší pravděpodobností spíše přestanou snažit. Existující tenze z toho, že by měli a chtěli učit jinak, však u nich zůstane. Schopnost jít proti proudu popisuje Nina následovně:

„Když přišla ke mně na hodinu a já jsem s dětma hrála takovou hru, že prostě oni běhají po třídě, sháněj jako výsledky a pak si jdou sednout a vlastně mi to říkají nebo stojí a hledají výsledky z takových domečků, tak se jí to nelíbilo. To byl jakoby ruch... Já neříkám, že ona to dělá špatně, vůbec ne. Ale prostě ona je zvyklá na něco, co bylo před 20 lety, a já jsem si asi prostě najela na formu, kdy mi to prostě vyhovuje... Já jsem totiž chtěla, já jsem si prosadila celodenní adaptační kurz; a problém u kolegyň. Protože Nina přišla s nápadem, že udělá prvňáčkům adaptační kurz, 24 prvňáčků bez asistentek... to si zase Nina něco vymyslela. Takže jsem byla za nejhorší, takže jsem si prý vymyslela kravinu, mi bylo řečeno, blbost.“

Další, s čím začínající vyučující často bojují, je to, jak přistupovat ke známkám, motivaci a celkově ke smyslu výuky. Přibližně polovina vyučujících využívá především formy **vnější motivace**, hlavně známky nebo různé jiné odměny (razítka, drobné hračky). Známky vnímají kromě motivace také jako určitou formu komunikace, kterou dětem sdělují, co je dobré a co od nich očekávají. Dalším účelem známky je hodnocení výkonu, v tomto ohledu vyučující, kteří více mluví o motivaci známkou, popisují, že zažívají problémy se spravedlností ve známkování. Motivace známkou a hodnocení výkonu je typičtější pro *Tradiční typ učitele*.

„Já pořád tam беру typ učitelů, který motivují známkami. Já jsem známkořil. To znamená, že já kolikrát jim dám možnost, aby všichni mohli dostat tu známku a je jenom na nich, jestli se jí rozhodnou jako... kolikrát jenom překročit. Ale vlastně je moc motivovat neumím. U některých tříd se mi stává, že se učí jakoby pro mě. Mám jednu třídu, ale to jsou moji mamánci, to je fakt jedna třída ze čtyř, u kterých mám pocit, že se učí pro to, abych já za ně měla radost. Ale jinak myslím, že jinak asi nemotivuju. Teď si připadám jako špatný kantor.“ (Renata)

Druhá polovina vyučujících se více soustředí na **vnitřní motivaci** a aktivní zapojení žáků do hodnotícího procesu. Důležitý je pro ně smysl a cíl, aby žáci chápali, proč se to učí nebo proč se to chtějí učit. Sami se často ptají, jak jim to vysvětlit, protože ani oni někdy smysl nevidí. Více využívají slovní hodnocení a různé formy **sebehodnocení**, známky podle nich nejsou důležité. Důležitější je, aby žáci objevili, co je baví, jak se dále chtějí rozvíjet a nebyla utlumená jejich touha po objevování. Tito vyučující také někdy chtějí známky úplně přestat používat. Typickými představiteli tohoto postoje jsou *Svobodomyšlní učitelé*:

„No, já myslím, že vlastně jakýmkoliv tím svým přístupem k té češtině a k tomu, jak jim to podám, jim jako tu motivaci nějak ukazuju, takže to prostě ten cíl, o kterém jsem mluvila, na kterém jsme se domluvili, že to prostě bude tak, abychom se to nebiflovali, ale aby nám to pomohlo do života se hezky vyjádřit nebo ať už ústně nebo písemně a nebýt za blbečka, tak to myslím, že je nějaká ta motivace to jako zvládnout. A pochybuju, že by tam byla motivace známkami, protože to úplně nějak jako nesbírají. Nebo nemyslím si, že to je jako taková motivace pro ně. A tak asi tím přístupem, no, se snažím je jako namotivovat, že to bude fajn.“ (Kristýna)

Tyto dvě skupiny se však také různě **prolínají**, někteří vyučující hodnotí známkami, protože musí a děti jsou na to zvyklé, někteří hodnotí známkami, ale zároveň se soustředí na smysl učiva, je tedy možné říci, že se jedná o určité spektrum.

9.7. Nejčastěji řešené problémy a náročné situace

Už na začátku této kapitoly jsou nastíněny problémy, s nimiž se začínající učitelé musí potýkat a které jsou dány externími okolnostmi školství jako takového. V této části bych ráda shrnula další problematiku oblasti, které se během rozhovorů objevily. Kromě několika málo výjimek všichni vyučující uvedli různé nejistoty a dilemata, s nimiž se na začátku své praxe potýkají. Výjimky tvořili právě *Učitelé volnomyšlenkáři*, kteří většinou působí v alternativních školách.

Pochybnosti spojené se začínáním v profesi a s věkem

Je pochopitelné, že velké nejistoty u začínajících vyučujících jsou spojeny s nedostatkem zkušeností a nízkým věkem. Vyučující se necítí zralí a připravení na různé situace jako je komunikace s rodiči, znejišťuje je, jaké jsou reálně jejich povinnosti, co se od nich očekává, a vnitřně bojují s tím, jak moc by se měli zapojovat do diskuzí ve škole, nebo nakolik mohou navrhnout změny. Kvůli nižšímu věku také mohou cítit, že mají všeobecně nižší respekt.

„Ale tohle třeba se dostáváme zpátky k tomu tématu začínajícího učitele, že náš ředitel je starší pán před důchodem, a já úplně nevím, do jaký míry on má třeba zkušenost s těma technickými věcmi, do jaký míry si třeba umí představit, co by šlo dělat... Tam jsou letitý kantoři nebo i mladí, co třeba učí 10 let a já jsem si říkala, že prostě z mé pozice začínajícího učitele není úplně vlastně jako vhodný příliš se angažovat v nějakých těch nápadech a doporučeních.“ (Eliška)

Osobní nejistoty

Velkou otázkou pro začínající učitele je konflikt mezi osobním a pracovním životem a jejich propojení. Kladou si otázku, jak moc vlastně mohou se žáky a žákyněmi své soukromí sdílet a kde by měli nastavit hranici. Další, kde je náročné nastavit **hranice**, je, jak moc nechat pracovní povinnosti zasahovat do svého osobního života, například ve chvíli, kdy si připravují výuku i večer doma.

Problémy s **oddělováním osobního a pracovního** života pak vyučující uváděli i ve spojitosti s emocemi, které si někdy přinášejí sebou domů; což vnímají jako škodlivé, ale nevědí, jak si s negativními emocemi poradit a zpracovat je ještě ve škole. Především *Emocionální učitelé* si pak uvědomují, že jsou díky své náročné práci více vystaveni riziku vyhoření a rozvoji psychických obtíží.

Další, s čím se často musejí vypořádat, je **částečná ztráta soukromí**, protože i mimo školu je poznávají jak žáci, tak často i rodiče. Vyučující tak musejí více přemýšlet o svém chování i mimo pracovní dobu, celkově s novou rolí a novou se identitou přichází často změny v chování a nebo i ve vzhledu, které mohou být v konfliktu s osobní identitou vyučujícího.

„Já mám třeba i hrozný problém s tím, jak chodím. Já mám hrozně ráda šaty. A říkám si, že když je mi 25 tak úplně nepotřebuji šaty ke kolenům, že jo. Ale hrozně si ráno rozmyslím, co si vezmu do školy na sebe. Aby to nebylo krátký, aby to nemělo hlubší výstřih, než je vhodný, jak se učešu, jak se namaluji, takže to mě hrozně svazuje a hrozně mi to vadí.“ (Eva)

Pochybnosti o sobě

Část vyučujících, jak je zmíněno výše, má problém se sklony k perfekcionismu, s čímž je spojena i vyšší tendence k sebekritice. Většina začínajících vyučujících o sobě však v nějakém ohledu pochybuje a uvědomuje si, že je ještě mnoho věcí, které neví a neumí. Často se obávají, jestli dělají svou práci dobře a jestli jsou dostatečně dobrými učiteli, nebo jestli je jejich přístup k žákům správný a neměli by být například přísnější. Určitá **míra pochybností** je na začátku praxe naprosto běžná a svým způsobem zdravá, protože vyučující posouvá k tomu, aby na sobě pracovali. Pokud však přeroste určitou míru, může se pro ně stát velkým problémem a snižovat jejich pracovní výkonnost.

„Stejně tak bojuju i s mým sebehodnocením... Buď mám z té hodiny dobrý pocit, nebo mám z té hodiny blbý pocit a rejpám se v tom a neumím si odnést z těch dobrých hodin, co bylo to dobrý. Si myslím já. Ale to je asi podle mě praxí... Občas je jako propad, třeba když jsem si uvědomila, že jsem jako spadla do strašného toho stereotypu, že vlastně učím tím stylem – ať žije frontální výuka. Tak to byl jako propad, kdy jsem... a to nebylo, že mě nebavilo učit, to bylo že, jsem se sama sobě nelíbila za to, co dělám. Že bych té práci v tomhle měla dávat víc.“ (Renata)

Emoce

Velmi výrazná **emoční zátěž** spojená s učitelským povoláním je nepopíratelná. Není proto překvapivé, že vyučující popisovali velmi širokou paletu emocí, s nimiž se v praxi potýkají. Dominovaly jim především obavy a strach, nejistota nebo vztek.

Největším problémem je, pokud s emocemi vyučující neumějí pracovat a nemají možnost je zdravě vyjádřit a zpracovat už ve škole. Nakupené emoce z výuky nebo práce celkově si pak nosí domů a je pro ně náročné si odpočinout. Tito vyučující mohou být více ohroženi syndromem vyhoření a dalšími psychickými problémy.

„A štve to jako mě, že pak odcházím z té třídy a jsem našťvaná a mám zkažený dopoledne. Říkám si, že to není moje dítě. Bůhví, co z něj vyroste, ale to není můj problém, ale rodičův problém, těm bude dělat ostudu, ne mě. No ale ještě jsem se to jako nenaučila opravdu nad tím mávnout rukou, že to dítě je praštěný a já se na to můžu vykašlat a nevímat si ho. Nechodit domů našťvaná.“ (Eva)

Problémy se žáky

V neposlední řadě jsou pro vyučující velkým zdrojem znejistění a dilemat vztahy a interakce se žáky. Velmi často se objevovalo téma, že tápou, jak se **správně zachovat v určitých situacích**, které se ve třídě objevují. I přes to, že si uvědomují, že neexistuje správné a všeobecně použitelné řešení, velmi často je jejich nejistota tak vysoká, že touží, aby jim někdo dal návod. Situace, s nimiž se někteří vyučující musejí potýkat už na začátku praxe, se pohybují od běžných problémů (jako je nepozornost a vyrušování ve výuce) až po objektivně skutečně náročné, které zahrnují například agresivní fyzické projevy dětí, vulgaritu vůči vyučujícímu nebo počínající šikanu.

„Po incidentu, kdy o přestávku šel a poškrábal chlapečkovi, vyloženě seškrábal do krve záda... ale v tom momentě, co se stal celý ten incident, tak já momentálně nevěděla, jak se mám zachovat. Jestli ho mám teda nechat, že mi to sám přijde vysvětlit nebo jestli mám začít, když to řeknu hnusně, křičet, jestli si ho mám vzít stranou, jestli to mám nechat na odpoledne nebo odpoledne po vyučování nebo co.“ (Nina)

Dalším problémem může být také určení správné míry blízkosti a kamarádkosti neboli **nastavení hranic** ve vztahu k dětem. Každý vyučující má hranice nastavené jinak v závislosti na svých osobnostních charakteristikách, pojetí výuky a pojetí učitele a jeho role. Někteří

vyučující přistupují k dětem přátelsky, někteří se snaží držet si profesní odstup, někteří chtějí být někde uprostřed a označují se jako „přísní kamarádi“.

9.8. Aktuální škola

První škola, kde vyučující působí, má bezpochyby zásadní vliv na jeho pracovní život. Poprvé se zde učí, co všechno jeho profese obnáší, jak komunikovat s kolegy, ukotvuje svou profesní identitu. Většina vyučujících uvedla, že do školy **vstupovali bez větších očekávání** a představ, jak to bude probíhat, nebo rovnou očekávali, že to bude špatné a oni sami budou tápat a hledat se v profesi. Toto nastavení jim paradoxně mohlo pomoci vyhnout se zklamání a šoku z reality. Někteří dokonce zmiňovali, že jejich očekávání byla horší než realita.

„No to je vůbec nejlepší, to já jsem si jako vůbec nepředstavovala. Já jsem tak jako prostě byla jako v tom, že to přijde, až to přijde po tom magistru, ale nikdy, myslím, jsem neměla jako představu, jako co a jak budu dělat. Ale nemyslím si, že jsem si nějak vysnívala někdy za dobu toho studia, jaká budu učitelka. To se mi asi jako nestalo. Spíš jsem chtěla opravdu nějak dodržet to, že nám bude jako vzájemně příjemně.“ (Kristýna)

I když uvádějí, že žádná očekávání od začátku profese neměli, je zřejmé, že očekávání od školy jako takové částečně ano, protože významná část (skoro polovina) vyučujících si svou školu **aktivně vybrala** z více možností, na základě pro ně důležitých kritérií. K nejdůležitějším důvodům pro zvolení dané školy byla její filozofie a přístup k žákům, zajímavá náplň práce, doporučení školy třetí osobou nebo dřívější pozitivní zkušenost se školou (např. z praxe nebo tam sám vyučující chodil). Z toho je možné se domnívat, že vyučující měli určitou představu, jaká by škola měla být, a domnívali se, že jejich vybraná škola toto splňuje. Ne vždy se však ukázalo, že tomu tak skutečně je, a pokud škola a vyučující nebyli kompatibilní, vedlo to většinou k **odchodu učitele ze školy**. Aktivní výběr školy je většinou velmi důležitý pro vyučující *Kamarády* a *Svobodomyšlné*.

Další část vyučujících si sice mohla vybírat z více škol, ale více než kompatibilita školy pro ně byla důležitá určitá praktičnost, například byla škola blízko nebo zde někoho znali. I přes to, že se běžně uvádí, že je nedostatek kvalifikovaných vyučujících, především v menších městech si často **nemohli** začínající učitelé úplně **vybírat**, kam nastoupí. Často kvůli své aprobaci skončili náhodně na první škole, kde bylo volno. Vyučující, kteří si svou aktuální školu nevybrali záměrně, častěji uváděli **nespokojenost na škole**. Na druhou stranu, i když byli nespokojeni, na škole spíše zůstávali, většinou se v tomto jednalo o vyučující *Tradiční* a *Emocionální*. Důvodů může být více, například obavy, že nenajdou jinou práci, snaha si zvyknout a přizpůsobit se nebo přesvědčení, že ani jinde to nebude lepší.

Nespokojenost se školou je logicky spojená s jejím **vedením**, protože to má na ni zásadní vliv, udává směřování školy, její atmosféru a způsob fungování. Pro spokojenost se školou je důležité, aby vyučující byl v souladu s hodnotami, prioritami a vizí, kterou má o škole vedení. Stejně tak vedení hraje důležitou úlohu při podpoře začínajícího učitele. Polovina vyučujících vnímala **vedení své školy jako podporující** a měli pocit, že se o ně aktivně zajímá. Nejvíce si na nich cenili přítomnosti při schůzkách s rodiči, seberozvojových rozhovorů nebo hospitací zaměřených na zpětnou vazbu.

Problémy s vedením naopak popisovali vyučující především ve spojitosti s nízkou progresivitou a snahou o moderní postupy, s neřešením problémů ve škole a se špatně ujasněnou vizí školy, kdy vedení vlastně neví, kam chce školu posouvat a jak. Zajímavé je, že některým vyučujícím vadila i **volnost**, kterou vedení školy vyučujícím dává. Především proto, že je možné ji vnímat jako svobodu, ale současně i jako nezáměr ze strany vedení. Například Eliška to propojuje s tendencí k individualismu, všeobecně stále rozšířenou v českém školství, a vysvětluje, proč může být přílišná volnost problém:

„Všichni jsou hodně individualisté a myslím si, že i ten přístup pana ředitele je takový: já vám nechám dělat si všechno, jak vám vyhovuje; a teď se to hodně projevilo v té distanční výuce, kdy opravdu každý to dělá tak, jak mu to vyhovuje, a rodiče a děti v tom mají neuvěřitelný zmatek, protože každý to dělá jinak, nemáme jednotnou koncepci, jak dělat online výuku.“

9.9. Vztahy s kolegy a vnímání kolegů

První škola je pro začínajícího učitele důležitá; nejdůležitější na ní je zřejmě učitelství kolektiv a kolegiální vztahy. Právě od svých kolegů a kolegyní se začínající učitelé musejí naučit spoustu věcí, jak v novém povolání fungovat a jak si poradit s problémy. V tomto ohledu je pozitivním zjištěním, že naprostá většina vyučujících považuje svůj **učitelský sbor** za **dobrý** a domnívá se, že v něm panuje příjemná atmosféra. Více než polovina pak své kolegy považuje za **nápomocné a podporující**. Z rozhovorů vyplynulo, že právě dobří a podporující kolegové (alespoň několik takových ve sboru) mohou být důvodem, proč by vyučující na škole chtěli zůstat nebo proč minimálně váhají, zda odejít nebo setrvat.

„V kabinetě máme super kolektiv a tím, že jsme všichni jazykáři a rádi zkusíme nové věci, tak nám to funguje dobře... A to je jeden důvod, proč já jsem teďko měla hrozný dilema. Jestli z té školy zkusit odcházet nebo ne. Protože i když tam vidím spoustu věcí pro zlepšení, ať už ze strany vedení, ze strany kolegů, ze strany celkově pojetí té školy, tak na druhou straně stejně, i tohle moje maličké zázemí v tom kabinetě, je tak neuvěřitelně cenný... může se stát, že prostě sice koncepce školy bude lepší, ale chytne v týmu člověka, se kterým si úplně nebudeme rozumět, a přece jen člověk tam tráví většinu času v té práci.“ (Eliška)

Je také potřeba říct, že i když celkově hodnotí začínající vyučující atmosféru ve své škole jako příjemnou a přátelskou, tak **z pohledu profesního** si uvědomují, že jejich kolegové nejednají vždy stoprocentně správně a vhodně. Nejvíce si všímají, že kolegové jsou méně ochotní pracovat na zlepšení své práce – to znamená, že například nejsou nakloněni změnám nebo nepřemýšlejí nad tím, proč a jak něco dělají (nerozvíjejí svou schopnost sebereflexe). Některé aktivity dělají jen „na papíře“ a vyhýbají se reálnému řešení problémů (slovy jednoho z respondentů: *jsou splachovací*).

Tyto problémy je možné dát do souvislosti s věkem kolegů a generačními rozdíly. Někteří vyučující se zmínili, že pracují ve významně starším učitelském sboru, kde často **chybí učitelé středního věku**. Jejich kolegové často mají proto méně energie a sil k aktivním změnám a vzájemná generační propast je výraznější, stejně jako možné neporozumění a nepochopení. Tři vyučující naopak uvedli, že na jejich škole jsou i další začínající učitelé, kteří jsou pro ně často oporou, mohou s nimi sdílet nebo spolupracovat na společných projektech.

Druhým důvodem může být stále ještě přetrvávající **individualismus** v rámci mnoha učitelských sborů. Naopak začínající vyučující si velmi cení právě **spolupráce** a týmovosti. A chtějí se často učit od svých kolegů, protože jejich nová profese přináší mnoho dilemat a problémů. V rámci Škály učitelské self-efficacy si zároveň v této oblasti (Kolegiální spolupráce; 4,35; SD = 0,455) i nejvíce věří.

Jeden z častějších způsobů, který ve školách mohou začínající učitele využít pro svůj rozvoj a učení se od kolegů, jsou **vzájemné hospitace a náslechy**. I na ně však někteří začínající učitelé mají problém najít si čas, i přes to, že o ně stojí. Stejně tak je potřeba zmínit, že se jedná spíše o pasivní způsob učení, který například nemá velký potenciál rozvíjet jejich vlastní sebereflexi.

K tomu jsou mnohem vhodnější **společná profesní setkání**, s nimi však měli zkušenost pouze čtyři vyučující. Ti uvedli, že na jejich škole funguje nějaká forma profesního sdílení: intervize, setkání pro začínající učitele, mentoring a blíže nespecifikované semináře. Vyučující profesní sdílení významně oceňovali a vnímali ho jako velmi přínosné. Na dvou školách také probíhala nějaká forma teambuildingu na začátku školního roku.

I když nejen oni by měli často zájem o profesní setkání, fungují na jiných školách pouze různá neformální setkávání zaměřená spíše na **prohlubování přátelských vztahů** (např. návštěva restaurace, kavárna, sportování). Profesní sdílení je na školách zatím spíše ojedinělé a není bráno jako běžná součást profese. To je možné propojit i s tím, že podpora, kterou vyučující

častěji měli, byla více zaměřená na **emoční podporu** a méně na profesní podporu. Rozdíl mezi nimi částečně ukazuje Eliška:

„Líbí se mi, že ona se snaží neustále vymýšlet nové věci, povídat, my učitelé jsme neuvěřitelně ukecaní. Ale ona nepovídá o osobních věcech doma, ona si opravdu chce povídat o té výuce, o těch nápadech. Ta druhá učitelka, která mě dostala na starost, zas o škole nemluví, ta mluví o těch věcech doma, ale zase je vždycky prostě připravená poskytnout takovou tu psychickou oporu, podpořit, uklidnit a všechno bere hrozně s nadhledem. Takže když přijde člověk z nějaký hodiny rozhozený, tak ví, že u ní najde to uklidnění, aby do té další hodiny už šel zase v pohodě.“

Nejenom začínající vyučující potřebují pro úspěšné pracovní fungování zažívat oba typy podpory. A celkově je vnímaná podpora důležitým faktorem, který ovlivňuje profesní spokojenost. Bohužel osm vyučujících hovořilo o tom, že **pocítují podporu spíše malou**; někteří si jí tak hledají i mimo školu. Mohou to být organizace, které podporují začínající učitele, internetová fóra a sociální sítě (nejčastěji Facebook) nebo i kontakt se spolužáky z vysoké školy.

Někteří vyučující se dokonce setkali s problémem, že by měli být zdrojem informací a **pomáhali starším kolegům** (nebo i vedení) oni, hlavně v oblasti IT a technologií, nebo v případě, že byli na celé škole jediným odborníkem s určitou aprobací. Důvodem může být i to, že mají aktuální informace ještě čerstvě ze školy. Dostávají se pak do paradoxní situace „méně zkušeného, ale většího odborníka“, který například rozhoduje spory starších kolegů. I když vyučujícím může lichotit, že od nich zkušenější kolegové chtějí pomoci, často se v tom spíše necítí dobře, protože sami se necítí ve své roli jistě, rozhodně ne natolik, aby mohli radit ostatním. Nastává zde pak konflikt v roli začínajícího učitele, který by se měl přizpůsobit a následovat starší kolegy, ale zároveň jim radí a určuje, co je správně. Renata například popisuje tento problém následovně:

„Kolegové se mě ptají na rady, jak učit, protože jsem jediná vystudovaná na matiku. Ze začátku jsem z toho byla hodně nespokojená, když chtěli radu. Teď už mi to trochu imponuje, že se mě ptají. Často mě ale pak mrzí, když jim neumím pomoci. Je to tím, že na škole dlouho nebyl nikdo s touhle aprobací. Vlastně mě představili tak, že já už jsem konečně ta aprobovaná... Jednou jsem dokonce musela rozhodovat spor kolegů o to, jak se něco rýsuje... Nakonec ale kolegyně nebyly spokojené, a ještě jsem si vyslechla: Co je poučuju? A přitom já jsem do té situace byla dotlačena, nechtěla jsem to rozhodovat... Teď se těším na novou školu, kde už nebudu ten, za kým se chodí pro radu, ale budu si moct konečně přijít pro radu já.“

Samostatnou a důležitou kapitolou a formou podpory pro začínajícího učitele by měl být **uvádějící učitel/ka**. Bohužel někteří vyučující uvedli, že jim nebyl přidělen, případně mají někoho neoficiálně, kdo by měl sloužit jako uvádějící učitel. Další část vyučujících sice tuto podporu oficiálně má, ale mají pocit, že jejich uvádějící učitel nefunguje tak, jak by měl, je až

příliš zaneprázdněný nebo mají společně až příliš odlišné názory a postoje. Asi třetina vyučujících byla se svým uvádějícím učitelem spokojena, cenili si například pravidelných náslechlů a konzultaci, informací nebo psychické podpory. Důležité je také to, jak **kompatibilní** je uvádějící a začínající učitel **osobnostně, ale i profesně**.

Z výše uvedeného vyplývá, že pro začínající učitele je důležité jak přátelské prostředí a pozitivní atmosféra, tak i dostatečná podpora emoční a profesní. Důležité je, aby interakce a setkání vyučujících nebyly zaměřené pouze na jednu oblast. **Vhodnou kombinaci** popisuje například Václav následovně:

„Na té jedné mám docela silnou podporu v tom, že my ve třídě jsme tři dospělí, nejsem tam jenom sám. Máme šestnáct dětí a tři dospělé na to. Takže je to docela týmová spolupráce. Máme tam hodně otevřenou ředitelku, která si nás bere na nějaké konzultace, chodí k nám na náslechy, dává nám zpětnou vazbu, vyžádanou, někdy nevyžádanou. Máme tam každý týden nějakou radu, jezdíme na výlety, vídáme se i mimo školu.“

10. Inkluze a postoj začínajících učitelů

Všech vyučujících jsem se ptala: *Co si pod vlastně představíte pod pojmem inkluze?* Ne všichni uvedli definici, nicméně nejčastější popisy inkluze vyjadřovaly, že se jedná o **začlenění do hlavního vzdělávacího proudu** těch, kteří nějak vybočují, především proto, že mají nějaké znevýhodnění. Cílem je pomoci jim zapojit se. Dalo by se tedy říct, že vyučující vnímají inkluzi především v její **úzké definici**, tzn. jako zapojení dětí se SVP. Například Radek však mimo jiné jako jediný zmiňuje i sociální inkluzi. Popisuje tento proces následovně:

„K inkluzi dochází, když člověk, který byl nějak vyčleněn z nějakého důvodu a teď se ho snažíme navrátit, aby ho společnost zase zpátky respektovala, aby měl možnost vstoupit zpátky do toho stáda. První, co mě napadne je ta sociální inkluze, lidé jiného etnika, jiného zázemí, jiné národnosti, sociálně slabí. A v druhé řadě jsou to ti, který jsou jiný oproti tomu ne normálu, když to tak řeknu, ale oproti průměru, ale tam ten problém nevidím, protože tam si člověk rychle domyslí, že on je prostě jiný a tam ho nezměním. Ale největší otázky mi vždycky vytanou vzhledem k tomu sociálnímu zázemí, třeba proč je někdo takový hulvát, tak to je pro mě inkluze, že se naučíš žít i s těmito typy lidí.“

Z výsledků měření v rámci dotazníku *Postoj k inkluzi* (měření na začátku učitelské profese), které ukazuje tabulka 6 je zřejmé že postoj vyučujících k inkluzi není ani výrazně pozitivní, ani negativní. Průměrná hodnota v dotazníku byla 2,74 (SD = 0,321)⁵⁵, což je skoro uprostřed celkové škály (1 až 5). I směrodatná odchylka naznačuje, že mezi vyučujícími panuje v tomto postoji spíše shoda.

	Celkem	Filozofie inkluze	Spolupráce a podpora	Vliv na učitele	Děti se SVP	Třída a vliv na ní	Chování
Průměrná hodnota	2,736	2,304	2,837	3,157	2,835	2,615	2,087
SD	0,321	0,489	0,606	0,460	0,555	0,539	0,570

Tabulka 6 Průměrné hodnoty v dotazníku *Postoj k inkluzi* (měření 2019)

V rámci rozhovorů však bylo možné zaznamenat, že rozdíly mezi vyučujícími jsou výraznější. Částečně je možné to zdůvodnit tím, že první dotazníkové měření proběhlo na začátku jejich učitelské praxe a vyučující tak vstupovali do praxe s více podobnými postoji, které se postupně **více diverzifikovaly** na základě jejich zkušeností.

V rozhovorech se osm vyučujících vyjadřovalo ve smyslu, že **inkluze je spíše pozitivní**, přirozená a pokud je dobře udělaná, tak je to něco, k čemu bychom měli směřovat. Věří tomu,

⁵⁵ Hodnocení bylo na škále 1 - pozitivní až 5 - negativní postoj. (u negativně formulovaných položek bylo hodnocení obrácené a došlo k jejich přečíslování, tak aby byly ve stejném směru).

že i když to zřejmě bude trvat dlouho, než bude inkluze správně nastavena a ukotvena, tak je to správný směr.

„Jako inkluze jako taková, jako myšlenka, mi určitě vyhovuje. Aby měl každý stejný přístup ke vzdělání a mohl na jakoukoli školu. Možná se trošičku ztotožňuji s názorem, i když si s tím nejsem jistý, že nebyla v Česku představena úplně nejlepším způsobem. Já jsem k inkluzi přišel jako k hotové věci, takže mi připadala přirozená.“ (Václav)

Naopak sedm vyučujících bylo významně spíše **proti inkluzi**, měli pocit, že jí nerozumí, nechápou, co mají dělat a je to pro ně práce a zátěž navíc. Zároveň ji vnímají jako konfliktní téma ve společnosti, nebo jí přímo označují za blbost či strašáka pro učitele.

„Inkluze je blbost. Myslím si, že v dnešním školství, kdy máte ve třídě 30 dětí a z toho tam dáte to 1 inkludované, ať už je to mentální postižení, ať je to, když to řeknu hloupě blbý ADHD, ale ve vyšším stupni, tak si jako taky myslím, že to není úplně vymyšlený... Ale v momentální situaci, kdy máme málo učitelů, málo škol a hodně dětí, tak to je jasný, že je to absolutní blbost. Opravdu, takhle na rovinu to říkám, jiný slovo na to nemám.“ (Nina)

Zbytek vyučujících vyjadřoval **neutrální postoj**, například protože měli dojem, že s inkluzí zatím nemají dostatek zkušeností, nebo vnímají inkluzi jako vhodnou a pozitivní pouze pro některé děti.

„V některých případech je to správný, ale někdy ty vzdělávací potřeby jsou tak specifický a běžná škola není schopná je naplnit, a pak to není přínosné pro nikoho, nějaké vážné fyzické nebo psychické postižení.“ (Pavčina)

Co však velmi významně ztěžovalo rozlišení postojů jednotlivých vyučujících bylo nejasné rozlišení mezi **inkluzí jako filozofickou myšlenkou** a **inkluzí jako aktuálně probíhajícím procesem**. Více než polovina vyučujících uvedla, že nesouhlasí s aktuálně probíhajícím procesem inkluze v České republice, protože je nepovedená, moc rychlá a nejsou zde pro ni vytvořeny správné podmínky.

Část z nich však byla pozitivně nakloněná inkluzi jako myšlence a vymezovala se negativně proti jejímu praktickému provedení. A na druhou stranu ti vyučující, kteří se vyjadřovali o inkluzi negativně, se většinou nezmiňovali, že by myšlenka inkluze jako takové byla špatná. Spíše nerozlišovali mezi inkluzí jako myšlenkou a inkluzí jako aktuálním procesem.

I z dotazníků vyplynulo, že všichni vyučující významně souhlasili s tím, že „děti se SVP mají právo na vzdělávání v běžných třídách a měly by k tomu dostat šanci“ (2,08; SD = 1,164), i když zde mezi nimi byla větší diverzita. Jedním z možných závěrů je tedy, že je užitečné a důležité rozlišovat postoj vyučujících k inkluzi aktuální a ke konceptu inkluze jako takové, které se mohou lišit. Toto ilustruje například výpověď Kristýny:

„Jako souhlasím s ní, ale je provedená hrozně překotně a tak, že na ní nikdo není připravený pořádně tak, jak by měl. Jo, tím, že jsem se s tím setkala až teď od září v té praxi, tak ještě o to víc to vidím, ale i předtím mi to

připadalo, že prostě jako souhlasím s tím, mám pocit, že i pro ty neinkludované žáky je fajn setkat se s někým, kdo je třeba jiný, ale je to hrozně překotně udělané... není to dopracovaný dopodrobna, co prostě není přínosný pro všechny. Jako na to nejsou připraveni ty začínající učitelé ani ty ostatní a asi ani třeba to vybavení těch škol.“

10.1. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Jak zmiňuji výše začínající vyučující, vnímají inkluzi především v jejím úzkém pojetí – tzn. jako zapojení dětí se SVP. Ovšem část vyučujících nemá ujasněno, **kteří děti tam vlastně spadají** – zda se jedná pouze o děti se zdravotním znevýhodněním, nebo i děti sociálně znevýhodněné, děti cizince apod. Nebylo ojedinělé, že jsme si například s vyučujícími museli ujasňovat pojmy a několikrát se mě ptali, kterých dětí se vlastně inkluze týká.

Definice dětí se SVP je pro začínající učitele často založená na praktických dopadech pro jejich vzdělávání a pro učitele spíše než na nějakých společných charakteristikách dětí. Děti se SVP nebo děti inkludované jsou pro vyučující často synonymem pro „žák s IVP“ (nebo méně často „žák s PPP⁵⁶“), bez ohledu na diagnózu; případně žáci, kteří mají doporučení z poradny nebo SPC a z toho plynoucí nutnost podpůrných opatření.

„Já jakoby přesně nevím, který děti, kdyby nebyla inkluze, z těch, co já učím a mají ty speciální potřeby, tak který by tam nebyly, naopak který by tam byly v té škole... já tomu vlastně vůbec nerozumím... Jakých dětí se to vlastně týká. Takže nejsou to jen ty děti, co mají plán pedagogický podpory nebo IVP?“ (Klára)

Stejně tak se ale objevovalo **širší vymezení**, které zahrnovalo děti, které mají všeobecně nějaký problém nebo překážku ve vzdělávání. Radek například definuje jako „dětí se speciálními potřebami všechny děti, které se nedokážou držet RVP, ať už proto, že jsou moc pomalé nebo naopak moc dobré, prostě nějak vybočují z normální křivky.“

Opět se dostáváme k tomu, že je náročně hodnotit postoj vyučujících k inkluzi, protože i když se většina shodla, že vnímají inkluzi jako zapojení dětí se SVP, je otázkou, zda do této kategorie zařazují všichni vyučující stejné žáky a žákyně. V následující části budu tedy vycházet ze **specifických diagnóz a typů znevýhodnění**, které se v rozhovoru s vyučujícími ukázaly jako mnohem jednodušší koncepty než například stupně podpůrných opatření. Vyučující je poměrně automaticky využívali sami od sebe.

Nejvíce zkušeností měli začínající vyučující s následujícími typy znevýhodnění:

- ADHD a další poruchy pozornosti (14⁵⁷)
- Specifické poruchy učení – SPU (13)

⁵⁶ Žák s plánem pedagogické podpory

⁵⁷ Číslo vyjadřuje, kolik vyučujících uvedlo, že má zkušenost s tímto typem znevýhodnění.

- Poruchy autistického spektra – PAS (12)
- Mentální postižení (6)

Dalšími zmiňovanými byly: vývojová dysfázie (5), smyslové postižení (5), sociální znevýhodnění (4), děti s odlišným mateřským jazykem (4), tělesné postižení (4), psychické obtíže a poruchy chování (4) a nadané děti (3).

Zajímavé je, že **specifické poruchy učení** nebyly nejčastěji uváděnými, i přesto, že se jedná o jednu z nejčastějších poruch na základních školách. Důvodem může být to, že školy jsou na ně více zvyklé, pro mnoho vyučujících jsou tyto poruchy samozřejmé a bezproblémové (jak uvedlo pět vyučujících) a často s nimi pracují automaticky, aniž by dále refleктоvali, že tyto děti mají nějaká podpůrná opatření.

Naopak **poruchy autistického spektra a ADHD** jsou spíše „novější diagnózy“⁵⁸, na které si musejí zvykat jak starší kolegové, tak začínající učitelé. Navíc se jedná o diagnózy, které se často mnohem více projevují při fungování ve třídě a v kolektivu; vyučující se tak musí učit nové způsoby fungování s těmito žáky, reagovat na problémy v chování, tím pádem si jich více všimají. Jsou tak pro vyučující náročnější až vyčerpávající. V několika případech vyučující uvedli, že mají (společně s dalšími kolegy) **pouze podezření na PAS** nebo že ve zprávě z poradny jsou napsány „autistické rysy“. Několikrát se dokonce stalo, že jsem během rozhovoru byla dotázána na radu, jak s těmito dětmi pracovat, zda se skutečně jedná o PAS a jak reagovat na konkrétní situace u dítěte.

„Tam jako on má opravdu projevy lehkého autismu, na tom jsme se shodli celý pracovní kolektiv, takže z toho důvodu si myslím, že když to není můj osobní názor, ale názor fakt všech, tak že na tom něco bude. Ale nemáme konkrétní třeba doporučení, jak s ním pracovat a nikdo z těch učitelů ze školy nemá na to tolik zkušeností s autisty nebo nastudovanou problematiku autismu, že by věděl, co dělat. Proto se snažíme aspoň toho asistenta tam sehnat, ale tím, že dítě nemá papír, tak na toho asistenta nejsou nějaký finance nebo nevíme. Prostě je to mnohem komplikovanější no sehnat asistenta na dítě bez papíru.“ (Eliška)

Právě děti s poruchou autistického spektra (5) pak vyučující uváděli jako **nejnáročnější v praxi** učitele. Podobně náročně vnímali vyučující ještě smyslové poruchy (4) a ADHD (4). Dále se ještě objevily specifické poruchy chování (3) a mentální postižení (3).

V porovnání s daty z dotazníku Postoj k inkluzi (viz. tabulka 7 níže), kde vyučující hodnotili, jak souhlasí se zařazením určitých žáků do běžných tříd, je možné pozorovat určité odlišnosti,

⁵⁸ Označuji je za novější, protože dlouhou dobu byly v ČR tyto diagnózy řazeny spolu s dalšími obtížemi pod kategorii LMD (lehká mozková dysfunkce), nebo nebyly diagnostikovány vůbec. Například Aspergerův syndrom (dnes již zařazeno pod poruchy autistického spektra), pokud už byl nějak diagnostikován, byl často zaměňován s různými dalšími diagnózami.

kteří mohou být dané formulací položek v dotazníku. Shoda je patrná u žáků a žákyň se smyslovými poruchami (v dotazníku uvedeno jako žáci, kteří potřebují pro svoje vzdělávání speciální komunikační techniky).

I přes to že v dotazníku byly i položky *Žáci s deficitem v pozornosti* a *Žáci s poruchou autistického spektra*, nebyl u nich postoj vyučujících natolik jasně vymezený jako v rozhovorech. Naopak shoda, že ve třídách by neměli být žáci s **projevy agresivního chování**, byla velká. Je možné se domnívat, že pro vyučující nejsou problémem specifické poruchy jako je PAS a ADHD, ale právě agresivní chování, které může být jejich projevem.

Souhlasím, že v běžné třídě by měli být zařazeni žáci...	Průměr	SD
S projevy agresivního chování	4.12	0.864
Kteří potřebují pro svoje vzdělávání speciální komunikační techniky (Braillovo písmo, znakový jazyk)	3.35	1.573
S lehkým mentálním postižením	3.08	1.262
S různými typy tělesného postižení	1.65	1.093
S emočními nebo sociálními problémy	1.92	0.744
Ze sociokulturně znevýhodněného prostředí	1.38	0.571

Tabulka 7 Umístění dětí v běžné třídě (2019) – vybrané položky (3 nejlépe a nejhůře hodnocené)

Proč vyučující vnímají některá znevýhodnění jako náročnější a některá jako vhodnější pro inkluzi? Čím je jejich odlišný postoj možné vysvětlit? V rámci rozhovoru bylo zjištěno, že důležitou roli zde hrají jejich **osobní zkušenosti**, nezkušenost, nebo v některých případech i zkušenosti zprostředkované (např. kolegyní, rodičem). Negativní postoj byl dán u specifických znevýhodnění následovně:

U **smyslových vad** převládalo odůvodnění, že s tím vyučující nemají zkušenost a nedovedou si představit, jak by to vypadalo, a mají pocit, že by to nemohlo fungovat. Jednoduše řečeno: bylo by to příliš náročné. „Určitě vady sluchu, vady zraku a tyhle věci. Neumím si v tento moment představit, jak bych dítěti vytvářela materiály, nevím, jak by to fungovalo.“ (Pavla)

Důvody u **mentálního postižení** naopak vycházely z často už reálných zkušeností vyučujících s tím, že dítě s MP v běžné škole nezvládá, zaostává anebo je vyčleňováno z kolektivu.

„U těch mentálně slabší, tak tam je problém v tom, že i na jejich chování je znát, že nejsou v pořádku, a mám zkušenost v té 4. třídě, že tu holčičku neberou ani o přestávce. Že ji z toho kolektivu vyčleňují, protože už z její mluvy a jejího chování je prostě vidět, že prostě je pomalejší, jednoduchá.“ (Eliška)

Stejně tak u **ADHD, PAS a specifických poruch chování** byla důvodem téměř výhradně reálná negativní zkušenost vyučujícího, který nevěděl, jak na tyto žáky reagovat, měl pocit, že ho vyčerpávají, demotivují a narušují až příliš průběh hodiny.

„V jednom případě se stalo, že mně tady tento žák úplně zničil celou hodinu dá se říct. My jsme psali písemku, on tu písemku odmítl, že ji psát nebude, ale to by nebylo to nejhorší, ale potom až ta písemka končila, tak on si prostě vzal propisku a začal s ní cvakat a cvakal s ní pořád dál a nechtěl přestat, ostatní teda nějak dopsali písemku, ale pak jsme se tam nikdo nemohli soustředit, byl sem tam já, byla tam paní asistentka, snažila se ho nějak vyvést před dveře, ale on prostě odmítl, jakkoliv spolupracovat.“ (Karel)

Zkušenost pak samozřejmě funguje i opačným směrem, to znamená, že pokud měli vyučující **pozitivní zkušenost např. s PAS nebo ADHD**, nepovažovali jejich zařazení většinou za problematické. Důležité bylo, zda byl vyučující schopen najít si způsoby fungování s konkrétním dítětem, zjistil, co na něj tzv. funguje a jakou podporu měl v rámci školy – jinak řečeno, nebyl na to sám.

„My jsme ho totiž jako hodně řešili na poslední poradě a myslím si, že i rodiče hodně vidí ten posun toho dítěte. Kdy k nám přišlo dítě, které nechtělo si sundat boty, nechtělo jít do jídelny, nechtěl běhat, protože se zadýchá, nechtěl skákat, a teď nemá problém tam s dětma lézt a kopat s balonem a lítat po hřišti... No, takže jsme jako zatím rozhodli, že to necháme zatím tak, necháme ho fungovat tak, jak funguje s námi, a uvidíme. Máme možnost prostě rodiče příští školní rok požádat, aby šli do poradny, že potřebujeme nějakého toho asistenta.“ (Andrea)

V rámci rozhovorů se pak objevily ještě dvě kategorie žáků, které někteří vyučující vnímali jako problematické: žáci s odlišným mateřským jazykem (4) a nadaní žáci (3). Obě tyto skupiny většinou vyučující nepovažovali za žáky se SVP a je možné, že jinak by se objevily u více vyučujících, pokud bych se na ně konkrétně zeptala.

Žáci s odlišným mateřským jazykem byli pro vyučující problém především, pokud jim chyběl nějaký společný jazyk, jak by spolu mohli komunikovat. Toto je problémem nejenom při komunikaci s dětmi, ale často ještě více při komunikaci s rodiči, kteří ne vždy mají o vzdělání dítěte dostatečný zájem. Také bývá problém je smysluplně zapojit do výuky a vyučující tápou, co dělat ve chvíli, kdy dítěti vyprší podpůrná opatření a oni by ho měli hodnotit stejně jako ostatní.

„Pak tam máme jednu holčičku z Uzbekistánu, no holčičku, ona už je v 9. třídě teď. A ačkoli ona umí normálně česky, jako rozumí, mluví, tak jí skončily minulý rok ty podpůrné opatření. No ale teď jí to skončilo v té 8. třídě. A teď je v 9. a už nemá žádný úlevy. A ta češtinářka říkala, že kdyby jí měla hodnotit bez těch úlev, no tak propadne.“ (Klára)

Nadaní žáci budí dojem, že pro vyučujícího nejsou žádným problémem, naopak by jich vyučující chtěl mít ve třídě co nejvíce. Nicméně pokud se vyučující snaží je individuálně

rozdíjet, i jejich pouhá přítomnost ve třídě pro něj může představovat specifické výzvy. Především pokud se v hodinách nudí a začnou vyučujícímu hodinu narušovat, nebo pokud mají tendenci zacházet v látce příliš do detailů, protože je pro ně až moc snadná. Pro vyučující však může být u nadaných žáků snazší zvládnout selhání, i když by jim chtěli více pomoci, ale nevědí jak na to. Protože i tak se naučí to, co by měli.

„Třeba nadané děti, tam bych potřeboval dalšího učitele, co by mě to naučil. Nevím, co do nich ještě můžu nacpat, aby to nenabouralo hodinu? Není to o tom, že bych nechtěl, ale nevím, jak k nim hledat cestu... U slabších žáků je to jasnější, tam nemám problém... Ale chytřejší žák je chytřejší v různé jiné stránce a já to neumím podchytit... Tak tyhle speciální případy, já je nechávám být, potřebují se o angličtině učit matematiku, protože tam neprosívají, tak ať se učí matematiku, mrzí mě, že tím tu hodinu zabije, že ho nemůžu rozvíjet, ale pořád to omlouvám tím, že nejsem tak zkušený pedagog, abych to dokázal podchytit, jsem rád že aspoň mlčí a třeba si čte anglickou knížku.“ (Radek)

Z výše zmíněného je zřejmé, že **zkušenosti** vyučujících mohou mít zřejmě významný **vliv na jejich postoj** k různým typům znevýhodnění. Tento vliv může být částečně problematický. Především u PAS a ADHD platí, že jsou to spektra, tzn. že každé dítě i se stejnou diagnózou je úplně jiné (to samozřejmě platí víceméně vždy) a pokud vyučující má zkušenost s jedním žákem například s PAS, neznamená to, že příště bude stejná. Problematické to může být především ve chvíli, kdy má vyučující negativní zkušenost, která následně ovlivní jeho postoj k žákům s podobným postižením nebo pokud bude mít tendenci vnímat je podobně a chovat se k nim podobně, protože minule to fungovalo. Otázkou také je, zda na vyučujícího má vliv negativní zkušenost se žákem či **zkušenost se svým vlastním selháním** a neschopností správně zareagovat nebo se přizpůsobit. Což například Marta vysvětluje následovně:

„Ale jinak mě takhle nijak nezatěžují, spíš mě jako fakt mrzí, že třeba s tím klukem s ADHD jsem nevěděla, jak s ním mám pracovat, protože mě vždycky dokázal totálně vytočit a on to věděl a kolikrát opravdu cíleně to fakt dělal, a tak potom opravdu už to nešlo po dobrém, protože jsem byla vytočená jako na maximum.“

Třetina vyučujících měla nějakou **předchozí významnější zkušenost** s dětmi se SVP, než začali pracovat ve škole. Jednalo se hlavně o rodiče pracující ve speciálních školách, práci na pozici asistenta pedagoga, osobní zkušenost s inkluzí v rodině nebo zahraniční stáž. Zajímavé je, že tyto zkušenosti zřejmě nemají velký vliv na to, že by vyučující měli k inkluzi pozitivnější vztah.

10.2. Vzdělání a připravenost na inkluzi

Bohužel naprostá většina vyučujících byla celkově spíše **skeptická vůči své vysokoškolské přípravě**. Polovina vyučujících se shodla, že jejich **příprava byla dobrá** alespoň v některých

ohledech. Nicméně druhá část se domnívá, že VŠ byla celkově k ničemu a na nic vyučujícího pořádně nepřipravila; tito vyučující pochybují o užitečnosti vysokoškolského studia celkově.

„Já si skoro teď jakoby začínám myslet, když se mě známí ptají, jestli jít na výšku nebo ne tak říkám, že když nemusíte a existuje na to dobrý kurz, jděte na kurz.“ (Renata)

Stejně tak se téměř všichni vyučující shodli, že se **necítí být připraveni ani na inkluzi** (vůbec nebo skoro vůbec). Čtyři dokonce uvedli, že se během svého přípravného studia nedozvěděli o inkluzi vůbec nic. Tyto závěry v podstatě korespondují i s výsledky z dotazníků, kde položka *V rámci mého pedagogického vzdělávání jsem byl/a dostatečně připravena na práci s dětmi se SVP* byla nejhůře hodnocenou z celého dotazníku Postoj k inkluzi (4,15; SD = 1,120). Stejně tak se vyučující domnívali že aby mohla být inkluze úspěšná, je právě lepší příprava pedagogů klíčová (4,50*⁵⁹; SD = 1,105).

„Já si myslím, že se to spíš řešilo jako v rámci tak nějak jako všech předmětů, že vždycky tam jako okrajově něco zaznělo. Vyložene předmět na inkluzi jsme neměli... konkrétně třeba specifický poruchy učení to vím, že jsem si já sama našla jeden volitelný předmět. Ale moje studium mi nenabídlo nic, co bychom tam měli absolvovat. A to si vlastně myslím, že mi třeba chybí. Třeba to ve třídě jako upozorovat a sama už jako nějakým způsobem diagnostikovat dopředu, že třeba tenhle problém tam bude.“ (Tamara)

Alespoň čtyři vyučující měli dojem, že jsou **částečně připraveni**, i když spíše teoreticky než prakticky, jedna z nich si přidala studium speciální pedagogiky jako další obor, protože zjistila, že o problematice nic neví a chtěla se v tomto dále vzdělávat. Další z vyučujících si přidala ke studiu rozšířený modul speciální pedagogiky, který však považuje za neužitečný.

„Ono v rámci asi těch možností s tím, že ta inkluze přišla před pár lety, tak se cítím připravená tak, že vím aspoň do toho vstupu, co mě může čekat. Jaké dítě a rámcově třeba o jeho diagnóze nebo kam se obrátit, to třeba si myslím, že třeba ta fakulta zvládla výborně, takovou hierarchii toho, jaký oddělení, na jaký navazují, jaká poradna, jaký ten plán, co dělá učitel, co dělá psycholog, co dělá speciální pedagog a jak jsou provázaný. To si myslím, že v tomhle se orientuju jako dobře i díky docentce Kucharské, která se tím jako zabývá docela dost, takže tam opravdu se cítím jako silná, že když se pak řekne nebo když se řeknou ty zkratky, tak já chápu, orientuji se v těch dokumentech a vím.“ (Kristýna)

Problematika vysokoškolské přípravy je poměrně komplexní, nicméně pro postoj k inkluzi důležitá, proto se jí z důvodu přehlednosti pokusím rozdělit do několika oblastí: množství informací a jejich zaměření, neinformovanost a zastaralé postupy pedagogů, nedostatek praktických zkušeností a práce s diverzitou a individuálními potřebami.

⁵⁹ Položky označené hvězdičkou byly v dotazníku negativně formulované, proto zde platí, že čím vyšší hodnocení, tím více s položkou vyučující souhlasili.

Množství informací a jejich zaměření

Velké nedostatky vidí vyučující v příliš velkém množství vysokoškolských teoretických předmětů, jejichž užitečnost v praktickém využití však nechápou. Naopak některé **zásadní praktické informace** jim chybí a v praxi si nepřipadají dostatečně připravení. Třetina vyučujících uvedla v rozhovoru, že jim chybělo více předmětů o inkluzi a více než polovina postrádala základní informace o tom, jak s dětmi se SVP pracovat a jak jim správně pomoci. Důležitou otázkou pro vyučující, která vyplynula z dotazníků bylo i to, jak správně dětem se SVP **stanovit realistické cíle** pro a vysvětlit je dítěti i třídě, v této oblasti si oproti jiným významně méně důvěřují (3,04; SD = 0,878).

„Nejsem si úplně jistá, protože jsme vůbec neprobrali, že existují různé stupně specifických potřeb a každý stupeň potřebuje jiný přístup. Řekli jsme si pouze, že existují.“ (Zdena)

Neinformovanost pedagogů

Nezanedbatelným problémem, který se objevil, byly **stížnosti na vysokoškolské vyučující**, konkrétně na to, že jsou odtrženi od reálné praxe a chybí jim aktuální zkušenosti, případně na jejich nedostatečnou odbornost a nevhodné chování.

Vyučující vyjadřovali frustraci z toho, že po nich na vysoké škole často chtějí, aby učili „jinak“, ale v rámci studia se sami téměř výhradně setkávají s frontální výukou. Což Renata výstižně shrnuje následovně: „Neučte frontálně, frontálně je špatně, učte jinak. Ale nikdy mi nikdo neukázal, jak vypadá to jinak. Protože všechny přednášky probíhaly frontálně.“

Je částečně pochopitelné, že například u inkluze, kde nová vyhláška vstoupila v platnost právě během studia vyučujících z tohoto výzkumu, **neměli ani vyučující na vysoké škole úplně jasné a aktuální informace**. Ilustruje to spíše, že tato doba se vyznačovala právě nejistotou a změnami. A bylo těžké udržet s nimi krok. Na druhou stranu u začínajících vyučujících to mohlo opět zvyšovat jejich nejistotu a snižovat důvěru ve vysokoškolské vyučující, kteří mluvili o něčem jiném, než co viděli v praxi.

„Na vysokých školách pedagogové nás učí o inkluzi, ale paní profesorka vůbec netuší, jak to probíhá v praxi. Tvrдила mi, že ve třídě je 15 dětí a 1 inkudovaný dítě, já říkám: „Prosím?“ To není, že má být, oni jako si mysleli, že to tak bude. Protože ono se jako říkalo ze začátku, že když tam bude žák inkudovaný, tak že má se snížit počet dětí ve třídě.“ (Nina)

Vliv na postoj k inkluzi může mít **postoj pedagogů na VŠ**. Někteří vyučující se však během svého studia setkali s oběma názorovými protipóly, tzn. že inkluze je dobrá nebo špatná. Často bez širšího teoretického a výzkumného ukotvení, což pro ně opět mohlo představovat další znejišťující faktor.

„My jsme o tom spíš jako nemluvili, než mluvili. Každý ten vyučující řekl svůj názor, proč si ten názor myslí, a tím to tak nějak jako končilo... Přímo jsme takový předmět neměli, ale spousta učitelů se různě k tomu jako dostala. Že samozřejmě každý ten učitel k tomu dal ten svůj názor, takže nebylo to spíš o tom, jak s těmi dětmi pracovat, ale spíš výčet toho, jestli je to dobře, nebo špatně.“ (Petra)

Nedostatek praktických zkušeností

Není překvapivé, že pokud vyučující na vysoké škole něco konkrétně oceňovali, byly to právě **praxe** nebo vyučující z praxe, kteří je připravili na realitu školství. Dvě vyučující také měly možnost být na stáži v zahraničí, které považovaly za přínosné i ve spojitosti s možností vidět, jak zde fungovala inkluze.

Celkově většina učitelů se shodla, že praxí jako takových měli dost, nicméně jim někdy připadalo, že ani tyto praxe je dostatečně nepřipravily na realitu; protože na nich ne vždy je možné zažít, jak komplexně vypadá práce učitele a co všechno obnáší, případně se děti během praxí chovají jinak.

Vyučující se však shodovali významně v tom, že jim chyběly **specifické praxe k inkluzivnímu vzdělávání**. Rádi by například navštívili speciální školy nebo se šli podívat do běžné školy, jak zde fungují děti s různými problémy.

„Vůbec vidět více tady ty děti v praxi. Nejenom teoreticky, kdy máte pět předmětů, kde vás seznámí úplně se základy. Ale jít opravdu do praxe a vidět třeba dítě se zrakovou vadou, se sluchovou vadou nebo s tělesnou, s nějakým postižením. Jak to dítě funguje v té škole. Já jsem třeba neviděla žádné dítě, jak funguje ve škole. Myslím si, že mnohé by se vyřešilo tím, kdybychom na pedagogické fakultě měli více praxe, kde bychom vlastně tady to viděli. A mohli se s tím aspoň seznámit, i když jako pozorovatelé, tak i ten náslech dá strašně moc tomu člověku, když vidí, jak to dítě se chová tady v nějakém kolektivu.“ (Pavla)

Na druhou stranu je zřejmé, že některé školy se tuto zkušenost snažily studujícím zprostředkovat, ale tato snaha ztroskotala na **nevhodně zvolené třídě** nebo vyučujícím, o čemž mluvila Andrea:

„Profesoři z vysoké školy vybírali takové třídy, které si mysleli, že jsou podle nich správné, jenže my jako studenti jsme viděli přesné příklady, jak ty děti se specifickými vzdělávacími potřebami opravdu nechceme učit. Třeba si vzpomínám na praxi, která byla rozhodující pro mě, když jsme šli se speciální pedagogikou. Byli jsme ve třídě a děti třeba 35–40 minut nedělaly nic jiného, než vypisovaly pracovní list. A paní učitelka mezi nimi chodila. Potom tam měla dvě integrované děti cizince. A ti se učili písmenka, na koberci si hráli s kostičkami a taky vyplňovali pracovní list. A naše profesorka nám tvrdila, že tady to je nejlepší, jak učit děti, které jsou hyperaktivní. A paní učitelka z praxe po dětech na konci hodiny křičela, ale i my studenti jsem nemohli v té třídě vydržet sedět v té atmosféře, a i pro nás jako pro pozorovatele to bylo strašně nudné. A všichni jsme se shodli, že se těm dětem nedivíme.“

Práce s diverzitou a individuálními potřebami

V rámci inkluze je pro vyučujícího velmi důležité umět pracovat nejenom se specifickými znevýhodněním, ale primárně s **diverzitou** jako takovou. Potřebují se naučit, jak pomoci dětem s rozdílnou mírou schopností a s rozdílným zázemím. Ne vždy však mají pocit, že je na to pedagogové na VŠ dostatečně připravují, například proto že s tím sami nemají tolik zkušeností. Renata problematiku rozdílných podmínek popisuje pomocí metafory letadla:

„Když mají zkušenosti, tak zažili fakt nějaký výběrový gymnázium v Praze a nedokážou si představit... já jsem z Ústeckého kraje a mně přijde, že všechno v Ústeckém kraji vypadá trochu jinak. Ústecký kraj a Ostravsko. My nemáme na Ústecku podle mě tak jako tak chytrý děti, nebo ne tak chytrý, to je špatná definice. Jakoby děti s tak dobrým zázemím. Že se jako nemůžeme opřít tolik o ty rodiče. A když oni mají jenom tu zkušenost jako to nejlepší z nejlepšího. Tak oni jsou ta první plus class v letadle a my jsme ten nákladový prostor a mezi tím je jako strašná propast a nejsme na to vůbec připravený, že to vůbec může přijít.“

Stejně tak se vyučující často necítí připraveni na práci s **individuálními a speciálními potřebami**, ptají se, jak s dětmi fungovat a jak jim pomoci. Případně jaké pomůcky a materiály mohou využít, kde hledat zdroje a jak s nimi pracovat.

„Protože jsme pořád omílali nějaký teorie, ale v životě jsme si to neukázali na praxi. Nejlepší bylo, že celý měsíc jsme probírali inkluzi, takže víme, co to inkluze znamená, z jakého jazyka je to převzato, kolik procent existuje takových dětí – dyskalkulik, ADHD, ... Ale v té výuce vlastně nepadlo nic o tom, jak konkrétně co. Padlo jenom že „musíte jinak, musíte dodržet tady ty a tady ty věci“, ale nikdo vám neřekl jako jak. Co teda máme dělat. Jako když mám takový problém, jak ho mám vyřešit.“ (Renata)

Praktické kompetence se však netýkají pouze inkludovaných dětí, ale celkově práce v **inkluzivním kolektivu**. To znamená, jak dětem vysvětlit a pracovat s odlišnostmi, jak podporovat soudržnost v kolektivu.

„Nikdo vám neřekne, jak se s tím poprat. Jak fungovat v té třídě, jak na to připravit celý zbytek třídy, nikdo nám nic neřekl, žádný jako vyhlášky nebo nějaký právní věci taky ne. Já si myslím, že já s dětma s těmahle jako... S SVP a inkludovanými, pracuji tak, jak já si myslím, že by to mohlo fungovat. Ale jestliže mám ve třídě čtyřadvacet dětí a mám pracovat s jedním chlapečkem, který je absolutně mimo, myslím po psychický i po emocionální stránce, tak absolutně nevím, jak to mám těm dětem vysvětlit. Takže já jsem jim to vysvětlovala tak, jak já jsem uznala za vhodný.“ (Nina)

V rámci rozhovorů bylo možné vysledovat, že vyučující, kteří se vyjadřovali o inkluzi pozitivně, zároveň pozitivněji vnímali své vysokoškolské vzdělání. Na jednu stranu je možné se domnívat, že lepší vysokoškolská příprava vede k pozitivnějšímu postoji k inkluzi. Na druhou stranu je důležité si uvědomit, že není zcela jisté, jakým směrem v tomto případě kauzalita vede. Je také možné, že vyučující s negativnějším postojem k inkluzi mohou své studium na VŠ využít jako hromosvod pro své pocity frustrace a vzteku a jako možný **externí**

objektivní důvod, proč s inkluzí nesouhlasí, protože na ní přece nebyli správně připravení. Dalo by se také uvažovat, že se jedná o obranný mechanismus, kterým se snaží vyrovnat s pocity nekompetentnosti a nejistoty, který je běžnou součástí učitelských začátků. A to nejenom v případě inkluze, ale celkově.

Při hodnocení kvality vysokoškolského studia je velmi důležité i to, jak začínající učitelé vnímají své vysokoškolské studium, zda je pro ně **začátkem celoživotní cesty**, nebo ukončeným procesem, na jehož konci z nich jsou hotoví pedagogové. Stejně tak jak vnímají svou úlohu v tomto procesu, zda jsou spíše **aktivními jednatelem** nebo pasivními příjemci. V rozhovorech bylo možné vysledovat, že vyučující, kteří v různých oblastech byli více aktivní (např. sledovali různé profesní skupiny, zapojovali se do profesních organizací a navštěvovali další vzdělávání podle svých zájmů), spíše hodnotili své vzdělávání jako pozitivnější (nebo alespoň některé jeho oblasti).

Vyučující, kterým na VŠ něco chybělo a byli více aktivními jednatelem, velmi často se toto následně snažili získat někde jinde a chodit na **další vzdělávání a kurzy**; nejenom během studia ale i aktuálně v praxi. Nejčastěji uváděnými byly kurzy Respektovat a být respektován, Montessori výuka, Kurzy o psychické pohodě pro učitele apod. Někteří si i vyhledali speciální místa, která se věnují podpoře vyučujících, jako je *Centrum kolegiální podpory* (Brno) nebo *Spolek Výluka* (aktuálně Začni učit! – Praha). Na druhou stranu je pochopitelné, že pro některé vyučující bylo frustrující, že to, co se domnívali, že potřebují, nedostali na vysoké škole a nadstavbové kurzy pro ně byly jak časově, tak někdy i finančně náročné.

Zároveň bylo zjištěno, že pokud vyučující více důvěřují svým schopnostem **se dále sami vzdělávat** a zlepšovat své učební metody, mají zároveň pozitivnější postoj k dětem se SVP a jejich umístění v běžné třídě (korelace mezi oblastmi Profesní seberozvoj a Děti se SVP byla zjištěna $r = -0,454^{60}$, $p < 0,05$).

Důležitou otázkou zůstává, **co je a není v možnostech vysoké školy** a na co vyučujícího může připravit. Tuto rovinu zmínilo však poměrně málo vyučujících, nevedli ji ani během otázky, které se věnovala jejich dalšímu profesnímu rozvoji. Dalo by se uvažovat, že profesní začátek je natolik náročný, že zatím jsou schopni si uvědomovat pouze to, co jim chybí a v čem tápou. Přibližně čtvrtina vyučujících se však vyjádřila v tom smyslu, že očekávali, že nebudou zcela připravení, budou tápat a že důležitý je další profesní rozvoj. To Eliška uzavírá tím, že „na tohle

⁶⁰ Korelace jsou negativní z důvodu obráceného hodnocení v rámci dotazníků, tato chyba byla v dalších dvou měřeních už opravena.

člověka nejde připravit, takže z této strany nejsem připravená, ale nevidím to úplně jako vinu té školy, ale spíš jako přirozený vývoj v profesním životě.“

10.3. Podmínky pro inkluzi na aktuální škole

Z dotazníku Postoje k inkluzi bylo zjištěno, že na začátku učitelské praxe vnímali vyučující, že velkým problémem pro inkluzi jsou případné překážky na straně škol. Nejvíce souhlasili právě s položkami *Pro úspěšnou inkluzi bude potřeba lepší proškolení pedagogů* (4,50; SD = 1,105) a *Na inkluzi není dostatek zdrojů (materiálních, finančních nebo personálních)* (4,23; SD = 1,243). Vysoká směrodatná odchylka však naznačuje, že zde však pravděpodobně existují větší rozdíly, které mohou být ovlivněné například školou, kde vyučující působí.

V rámci rozhovorů pouze šest vyučujících uvedlo, že jejich **škola je nakloněná** inkluzi a zvládá ji více méně bez větších problémů. Tři vyučující se domnívají, že škola a kolegové jsou nastavení spíše neutrálně, to znamená, že inkluzi nijak zásadně nepodporují, ale ani nejsou významně proti.

„Jsme běžná základní škola v městské části, která je nakloněná tomu, že přijímá děti cizince a samozřejmě děti inkludované, a kromě toho teda má pracoviště, které se jako se specializuje na děti právě se SPU... Je u nás speciální pedagog, který je tam zaměstnán na plný úvazek. Plus teda tam máme ještě speciálně paní učitelku, která je zároveň v družině a zároveň na půl úvazek. Je to, že se stará o žáky cizince, že s nimi dělá zase i češtinářské cvičení a vůbec to jako zapojení do toho života na české škole. A takové tam máme jako pomocníky.“ (Kristýna)

Naopak sedm vyučujících se domnívá, že jejich **kolegové jsou proti inkluzi** (často stejně jako tito začínající vyučující), případně i zaregistrovali, že se k dětem se SVP nechovají dobře a nevhodně je nálepkují. V těchto školách také často chybí větší odborná podpora ve formě rozšířeného školního poradenského pracoviště.

„Kolegové jsou někteří rasisti, kteří by nejradši strkali všechny do jednoho pytle, to znamená včetně těch mentálně postižených, ten, kdo je trošku hloupější, tak je blbeček, pitomeček, a když někdo trochu víc zlobí ve třídě, tak je to hajzl a hulvát a ten to nikam nedotáhne, tak to u nás v některých případech jede docela ve velkém, záleží to kus od kusu.“ (Radek)

V rámci korelace mezi Škálou učitelské self-efficacy a Postojem k inkluzi bylo zjištěno, že právě škola, v níž vyučující působí, může mít vliv i na jeho vlastní postoj k inkluzi. Jak ukazuje tabulka 8⁶¹, pokud má vyučující vyšší self-efficacy v oblasti **Vliv na chod školy** (věří, že dokáže lépe ovlivnit rozhodování ve škole nebo se vyjádřit k jejímu chodu), má pozitivnější postoj k inkluzi v oblastech *Vliv na učitele, Třída a vliv na ni* a *Chování*.

⁶¹ Korelace jsou negativní z důvodu obráceného hodnocení v rámci dotazníků, tato chyba byla v dalších dvou měřeních už opravena.

To znamená, že vnímá, že inkluze pro něj jako vyučujícího bude méně náročná a zatěžující, stejně jako pro celou třídu. Zároveň jsou tito vyučující ochotnější více přizpůsobit své chování a vyučovací metody inkludovaným žákům. I přes to, že self-efficacy vyjadřuje přesvědčení vyučujících o jejich schopnostech, tak jedním z jejich důležitých zdrojů je právě zkušenost se zvládnutím úkolu, tzn. zkušenost, jakou vyučující mohou získat právě na první škole.

	Typ testu	Průměrná self-efficacy	Vliv na chod školy	Kolegiální spolupráce	Profesní seberozvoj
Celkem postoj	Pearson's r	-0.115	-0.389	-0.156	-0.262
Spolupráce a podpora	Spearman's rho	-0.063	-0.051	-0.342	0.025
Vliv na učitele	Pearson's r	-0.037	-0.508*	-0.165	-0.115
Děti se SVP	Pearson's r	-0.196	-0.277	-0.132	-0.454*
Třída a vliv na ní	Pearson's r	-0.216	-0.533**	-0.234	-0.262
Chování	Spearman's rho	-0.164	-0.452*	-0.166	-0.266

Tabulka 8 Korelace – vybrané oblasti dotazníku Postoj k inkluzi a Škála Self-efficacy (* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$) I

přes to, že výsledky z roku 2022 (tzn. třetího měření mezi začínajícími učiteli, viz. tabulka 9) nejsou kompletní, naznačují však že možným trendem je i vztah mezi **kolektivní efficacy** a postojem k inkluzi u začínajících učitelů. Celkově oba dotazníky vysoce korelovaly ($r = 0,517$), nicméně tato korelace nebyla statisticky významná. Toto zjištění by bylo do budoucna nutné ověřit na větším výzkumném vzorku, abychom mohli říct, zda platí, nebo se jedná o zkreslení dané velikostí vzorku.

Kolektivní efficacy měla největší vliv na oblasti týkající se učitele a třídy. Výsledky naznačují, že vyučující, kteří více **důvěřují svému učitelskému týmu** a jeho schopnostem dobře pracovat se žáky a žákyněmi a úspěšnosti při jejich vzdělávání, věří, že inkluze na ně nebude mít negativní dopad. Stejně tak, pokud si vyučující na dané škole dokáží zařídit podporu (například od poradenských pracovníků nebo vedení) a dokáží **týmově spolupracovat** a řešit problémy, nebude mít inkluze negativní dopad na jednotlivé třídy a kolektivy.

	Typ testu	Celkem	Vliv na učitele	Třída a vliv na ni
Celková kolektivní SE	Pearson's r	0.517	0.328	0.570*
Zajištění si podpory	Pearson's r	0.434	0.194	0.573*
Týmové schopnosti	Spearman's rho	0.491	0.226	0.561*
Žáci a žákyně	Spearman's rho	0.538	0.630*	0.307
Rodiče	Spearman's rho	0.011	0.164	-0.046

Tabulka 9 Korelace Postoj k inkluzi a Kolektivní efficacy – vybrané oblasti (měření 2022) (* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$)

10.4. Podpora pro žáky i vyučující

V následující části bych se ráda zaměřila na to, **jakou podporu mají k dispozici** různí vyučující a školy; a samozřejmě i žáci a žákyně. Dostatečná podpora je pro úspěšnou inkluzi zásadní, nicméně se ukazuje, že zkušenosti vyučujících se významně liší v tom, co mohou využívat, kam se mohou obracet a jak mohou žákům pomoci.

Zároveň se také u vyučujících liší ochota v tom, **s čím a jak by žákům pomohli**, což se ukázalo v dotazníku Postoje k inkluzi. Nejvíce ochotní by byli vyučující upravit způsob, jak komunikují (1,58; SD = 0,809), pomoci dětem fyzicky (např. odvézt je na vozíku nebo jim něco podat; 1,65; SD = 0,892) a věnovat více času jejich začlenění do kolektivu (1,73; SD = 0,778). Naopak nižší ochotu (i když stále vysokou) vyjádřili u položek věnovat speciální čas přípravě (2,35; SD = 0,846) a věnovat žákovi dostatek potřebné pozornosti (2,77; SD = 0,992). Tyto výsledky je možné interpretovat tak, že začínající vyučující už tak často věnují přípravě až příliš mnoho času a vzhledem k velkému množství dětí ve třídě a vnímané potřebě spravedlnosti nechtějí ve své pozornosti upřednostnit jedno dítě.

Podpůrná opatření

Každá škola v rámci svých možností poskytuje žákům různé úpravy a podpůrná opatření (PO), která jsou dána individuálními potřebami žáků a zároveň doporučením školních poradenských pracovišť. Vyučující se nejvíce zmiňovali, že na jejich škole se **využívají následující PO**:

- Úpravy písemných prací a hodnocení
- Navýšení času
- Účast na výuce ve vyšším ročníku na určité předměty
- Podpora školního psychologa a speciálního pedagoga – reedukace žáka
- **Vylepšení známek**

- Pedagogická intervence, doučování
- Asistent pedagoga

Nejproblematictější jsou opatření, která vyžadují další personální zajištění (jako je podpora školního pedagoga), protože ne všechny školy mohou být schopné je zajistit. Nicméně důležitější, než konkrétní forma podpory je často způsob, jakým k ní vyučující na dané škole přistupují. Ne zřídka o podpůrných opatřeních začínající vyučující mluvili jako o **úlevách**. Formou úlevy je například už výše zmiňované vylepšení známek, především pokud je plošné:

„Bylo mi akorát řečeno, že když to mají třeba mezi, tak bych jim měla přilepšit. A že je to vlastně všechno, co bych pro ty děti měla udělat. Bylo mi to takhle řečeno, protože na to jsem se ptala. Vzhledem k tomu, že zase mám tu paralelku s tím lektorováním a že s těmi lidmi pracuju, tak jsem to chtěla udělat správně. A bylo mi řečeno, ať k tomu přistupuju takhle. Že když vidím, že to mají mezi, a vidím, že se snaží, ale že jim to prostě občas nevyšlo, tak že jim mám přilepšit.“ (Petra)

Jak ukazuje příklad Petry, začínající vyučující mohou být nastavení a ochotní dětem se SVP pomoci, ale pokud nedostanou větší podporu sami a nevědí, jak dětem pomoci, může zůstat pouze u počáteční snahy. Eva následně ilustruje, že tendence vnímat PO jako úlevy má vliv nejenom na vyučující, ale i žáky a žákyně, kteří se za ně mohou **stydět a odmítat je**; chtějí tak dokázat sobě i okolí, že je nepotřebují. Což na jednu stranu může být užitečné, protože se naučí se svým znevýhodněním fungovat, na druhou stranu však mohou odmítat i pomoc a podporu, kterou reálně potřebují.

„Pak tam je klučina jako s dysgrafií, dyslexií. No, když máme češtinu, to je strašný. Ty íčka, tak já mu dávám doplňovací cvičení, to nechce, on prostě nechce žádný úlevy, tak s tím já nic moc neudělám že jo. Akorát písemka, když pak píšeme čtvrtletní, tak dostane kratší. To jako on nevidí, že dostal něco jiného než ostatní, takže to je tak, jak to je.“ (Eva)

Podpůrné opatření by mělo žákům pomoci zvládnout vzdělávací podmínky a vyrovnat případné nerovnosti, které mohou být dané zdravotním, psychickým nebo sociálním znevýhodněním. Označení úleva však evokuje, že místo **vyrovnání podmínek** dochází ke snižování nároků. Tedy: pokud žák nezvládá, co by měl, snížíme mu celkově laťku, místo toho abychom se snažili hledat cesty, jak ho ve zvládnutí podpořit. Velké riziko v tomto přístupu nevidím konkrétně v tom, že se sníží nároky na to, co by žáci měli zvládnout, ale především v tom, že vyučující mohou přestat pomáhat žákům hledat alternativní cesty, a ve ztrátě důvěry, že se žák může posouvat.

Asistent pedagoga

Naprostou klíčovou otázkou pro úspěšnou inkluzi jsou často **pedagogičtí asistenti**. I přes to, že otázka na ně nebyla původně zahrnuta ve struktuře rozhovoru, ukázalo se, že se o nich vyučující

vyjadřovali tak často sami od sebe, až jsem se nakonec na tyto zkušenosti začala ptát všech. Třetina respondentů je vnímá jako jednoznačně **pozitivní a užitečnou součást třídy**, jako pomoc a podporu. Skvělou spolupráci s asistenty popisuje například Nina:

„Spolupráce funguje skvěle. Oni mě respektují...a nejsou to takové ty asistentky, jakože jenom jejich děti a nic. Oni třeba přijdou ráno a ptají se: „Máš pro mě něco?“... pak přijdu a říkám: „Potřebovala bych tohle vytisknout, tohle oskenovat, tohle zalaminovat a potrebovala bych to třeba příští týden“; a oni se vždycky domluví... A jako děti je teda miluji, děti si je zamilovaly všechny... Paní asistentky teda taky občas s něčím přijdou. Jelikož jsou dvě a jedna má 4 děti a druhá má 2 děti, tak taky docela jako fungují... Kdybych tam měla paní, která nemá ani jedno dítě, tak mi připadá stejně jako já, ale tím, že ona je v tom, tak si myslím, že to jako zvládne.“

Jak uvádí Nina, čeho si vyučující u asistentů cení, je to, že se zajímají a pomáhají jim v celé třídě, nejen u konkrétního dítěte. Důležité je také, aby zapadli do třídy a žáci si k nim našli vztah. Často vyučující oceňují i to, že asistenti **mají více zkušeností** než oni, nejenom ve školství, ale třeba i s dětmi celkově, nebo s konkrétním žákem se SVP.

Na druhou stranu však mohou narážet i na to, že začínající **vyučující jsou často mladší než jejich pedagogičtí asistenti**, čímž se dostávají do pro ně nepříjemné pozice. Jsou totiž v roli někoho, kdo úkoluje, jsou v nadřazené roli vůči někomu významně staršímu a možná i zkušenějšímu. Pedagogičtí asistenti pak nemusejí dostatečně respektovat autoritu začínajícího učitele, který zároveň může mít problém se vůči němu vymezit, i když mu to vadí.

„Na druhou stranu mám třeba paní asistentku ve 3. třídě, u který mám pocit, že jako si myslí, že to tam vede. Máme třeba práci ve dvojicích, tím pádem ty děti dělají trošku hluku, není to, že by někdo řval, ale tak povídají si, že jo ještě, když mají dělat nějaký rozhovor nebo něco, tak tam ticho nebude, a ona začne řvát, že jsou hlučný. A mě třeba v tu chvíli nepřijdou, takže mi přijde, že paní asistentka si honí ego, tak to se mi moc nelíbí, navíc mi přijde, že to shazuje mě jako učitele, ale to je možná jenom nějaký můj problém.“ (Eva)

Vymezení se vůči staršími asistentovi sebou může přinášet i další problém: vyučující se zdráhá požádat ho o pomoc, kterou považuje za podřadnou, ale zároveň by se mu hodila. Celkově někteří vyučující uvedli, že stále trochu tápou, **k čemu můžou asistenta využít a jaká je jeho úloha** a pracovní naplň. Obávali se, aby po něm nechtěli moc a nezneužívali ho.

„A taky třeba jako jsem nevěděla, jak moc tu asistentku jako mám zatěžovat, že třeba vím, že některé učitelky je využívaly vyloženě jako kopírky jako: „Zajdi mi okopírovat, vytisknout, tady mi oprav sešity“, jo a takhle, což mi třeba přišlo úplně, jakože od toho tam ta asistentka není, aby opravovala sešity, a jako i takhle mi přišlo hloupě jako říct jí: „Prosím tě, mohla bys mi to jít okopírovat?“ Já mám přece taky nohy, jo, takže jako fakt kolikrát se třeba ptala: „A tak jako nechceš něco pomoc, jako vystříhnout nebo prostě něco nakopírovat?“, nebo že sama se ptala, ale asi jsem, nevím, jako jak moc je můžou využívat nebo ne.“ (Marta)

Dostatečná a **efektivní komunikace** je klíčová pro to, aby si vyučující a asistent mohli vyjasnit, jaká je jejich úloha, co od sebe vzájemně potřebují, nebo co jim případně vadí. Vyučující se domnívají (především na 2. stupni), že na toto nemají čas. Na druhou stranu je otázkou, zda je důvodem skutečně jen čas, nebo i neochota si s asistentem otevřeně promluvit o tom, co se vyučujícímu nelíbí, například když asistent narušuje průběh hodiny.

„A taky mi třeba vadilo u té asistentky, že ona mi něco vysvětlovala, a teď samozřejmě i když to vysvětluješ šeptem, a teď ta třída celá třeba pracuje úplně v tichosti, píše, tak je to ruší, jo, a samozřejmě vnímáš částečně, co děláš a vnímáš částečně jako ten šum.“ (Marta)

Je možné, že více vyučujících by považovalo pedagogického asistenta za užitečnou pomoc, pokud by dostatečně rozuměli náplni jejich práce a důvodu, proč je ve třídě. Kromě toho si však uvědomují nedostatky, které je potřeba u asistentů pedagoga vyřešit, aby pro ně byl co nejlepší podporou.

Prvním nedostatkem je **nedostatečná příprava asistentů** a jejich výběr. Aktuálně je asistentské vzdělání velmi krátké a asistentem se v podstatě může stát kdokoliv, bez ohledu na určité osobní předpoklady nebo motivaci. Nevhodně pracující asistent může být pro vyučující a děti spíše problém než pomoc, jak popisuje Magda:

„Problém je v tom, že kurz asistenta si z nějakého důvodu udělá kdokoliv a někteří z nich třeba vůbec nechápou, že těmhle dětem nejde čtení a psaní. Jsou na ně hrozně od rány a hrozně je demotivují, nerozumí tomu dítěti.“

Krátká příprava a nevýběrovost této pozice je významně ovlivněna stále aktuálním **nedostatkem pedagogických asistentů**. I přes to, že pokud má žák se SVP asistenta podle posudku přiděleného a školy na ně tím pádem dostávají peníze, je pro ně často náročné asistenta získat. Celkově může být navíc problematické, pokud je asistent vázán pouze na jedno dítě, a ne na třídu.

„Zlepšit nějak celkovou situaci s asistenty pedagoga, kteří jsou věčně jako na dohodách a nemají třeba ani jako smlouvu se školou, takže prostě jsou od určitých hodin. A teďka asistent je přidělený k žákovi, takže ve chvíli, kdy žák odejde ze školy, tak prostě asistent tam najednou není potřeba. Je to úplně krutý pro ty asistenty, co to mají jako třeba regulérní zaměstnání. To mi přijde absolutně nesmyslný a je to strašně špatně jako s těmi asistenty řešený.“ (Tamara)

Školní poradenské pracoviště:

Na více než polovině škol v tomto výzkumu byla **rozšířená školní poradenská pracoviště**, tzn. že zde pracuje také speciální pedagog, školní psycholog, sociální pedagog, nebo více těchto odborníků současně (celkem na 4 školách). Podle vyučujících děti se SVP nejčastěji řeší školní psycholog, poté speciální pedagog a pak výchovný poradce. Kromě velikosti ŠPP je pro

vyučující stejně důležité nejenom, zda jsou zde odborníci přítomní fyzicky, ale především jak jsou pro samotné vyučující **dostupní** a zda je reálně možnost se na ně obrátit. Stejně důležité je také, jaké o ŠPP mají vyučující informace (kdy se na ně obracet, s jakými problémy jim mohou pomoci, pro koho jsou určeni apod.).

„A u těch dětí s nějakými speciálními potřebami, tam máme dvakrát týdně speciálního pedagoga. A to ty děti dochází ještě po vyučování tam na nějaký konzultace, na nějakou terapii. Takže tahle paní s nimi pracuje. Není úplně zatížitelná, možná přes mail, kdybych potřebovala nějakou radu.“ (Eliška)

„Tak jako ohledně těch vzdělávacích potřeb jsem to řešila právě s tou výchovnou poradkyní, a když byl nějaký výchovný problém, tak s tou sociální pedagožkou, že se to tak dělá asi jako nejvíc, s ní pracovat. Že jsem ani nevěděla moc, jako s čím bych tam za ní jako mohla jít, že školní psycholog, to byla pro mě taková funkce možná úplně, kterou jsem nedokázala nějak uchopit, že jsem nevěděla co, s čím za ní můžu jít, s čím mi ona může pomoci.“ (Marta)

Ideální by bylo, pokud by speciální pedagogové nebyli pouze ve svých pracovnách. Jak vyšlo z dotazníku Postoj k inkluzi, vyučující by chtěli, aby jim pomáhali a **spolupracovali s nimi v běžných třídách** (1,62; SD = 0,898). Skoro ukázkovou podporu a preventivní fungování popisuje na své škole například Tamara:

„Do mé třídy každý týden dvakrát týdně dochází speciální pedagožka, vždycky jako na jednu hodinu se podívat. Je to i prevence jako pro to, kdybychom zjišťovali prostě, že někdo potřebuje právě nějakou speciální péči jako individuální. Chodí k nám každý týden na jednu hodinu i školní psycholog, která vlastně dělá jako dost podobnou činnost. Právě se zaměřuje na nějaký děti, na který jí dáme jako tip: zkus se podívat na tohle, jestli je všechno v pořádku. A potom s ním jako cokoliv hnedka můžeme dělat. Rozhodně je to jako přínosný, protože oni vlastně se i zapojují občas do výuky, vezmou si nějakého žáka třeba, když zrovna jako si vyberu, že budeme dělat čtení, tak prostě si dva, tři žáky třeba vezmou vedle a čtou.“

Bohužel tři vyučující uvedli, že nemají asi **nikoho**, s kým by se mohli na škole o dětech se SVP **odborně poradit**. Další část vyučujících měla možnost se poradit pouze se zkušenějšími kolegy, to znamená, že neměli k dispozici poradenského odborníka. Toto nepovažují vyučující za dostatečné.

„Jako já můžu přijít za kolegyněmi a oni ti řeknou: „No, dej mu kratší diktát třeba“ nebo tak. Nebo: „Tady máš knížku, ta je dobrá pro dyslektiky, tak si tam z toho něco vyber“, ale vyloženě že by ti někdo řekl, co přesně, to ne. Tady speciální pedagog prostě není, nemáme ani školního psychologa, nic takového. Tam asi není nikdo, kdo by ti vyloženě odborně řekl tohle anebo udělej tohle a tohle.“ (Eva)

Školní poradenské zařízení

Pro školy, které nemají k dispozici školního psychologa nebo speciálního pedagoga, může být ještě důležitější mít k dispozici alespoň odborníky v rámci poradenského zařízení, ať už pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra. Bohužel vyučující,

kteří mají s některým z těchto pracovišť zkušenost, je popisují jako **nedostupné**. Zahlcenou kapacitu pak spojují s méně kvalitními službami. Několikrát se například objevilo podezření, že poradny kopírují jednotlivé části zpráv, takže doporučení stejně neodpovídají individuálním potřebám dětí, dokonce jsou někdy až kontraproduktivní a nedává smysl se jimi řídit. Přesto to škola musí dodržovat, jak popisuje například Marta:

„Kolikrát se setkáš s tím, že ty zprávy od nich jsou úplně identické. A měla jsem tam jednu Vietnamku, která měla vyznamenání, a jednu Vietnamku, která prostě propadá ze dvou předmětů, a oni měly úplně, ale úplně identické zprávy z poradny. Oni obě měly 4 hodiny, jako tam byly 2 hodiny intervence a 2 hodiny doučování, takže i ta druhá měla 4 hodiny týdně, kdy prostě musela chodit ještě mimo školu na doučování, a pro ni to bylo tak strašně zbytečné, to tak strašně ji to nudilo. Nebo ty zprávy nejsou někdy ani úplně jako jasné, že to je takové obecné, prostě co si zkopírují.“

Vzhledem k dlouhým objednacím dobám a tomu, že například pro získání financí na asistenta pedagoga potřebují školy doporučení z PPP nebo SPC, není překvapivé, že se některé školy uchylují k tomu, že se snaží co nejvíce rodiče podpořit, aby na vyšetření s dítětem došli. Takto může vznikat **další povinnost pro vyučujícího**, jak například popisuje Renata: „U nás do poradny rodiče skoro objednává učitel; a pak je na něm hlídat jim a připomínat termín, že mají jít do poradny. Je to problém dotlačit tam rodiče, ale potřebujeme mít ten papír.“

Nedostatek času v poradenských zařízeních není jen problémem dostupnosti, jak je uvedeno výše, vyučující se také domnívají, že nedostupnost má dopad na celkovou kvalitu jejich služeb. Nejen, že tato zařízení mají málo času na vyšetření, ale většinou nemají dost času na více komunikace s vyučujícími. Je pochopitelné, že je pro vyučující náročnější držet se doporučení poradenského pracoviště, pokud mají pocit, že jejich zkušenosti a názory **nejsou brány dostatečně vážně** i přes to že často s dítětem mají mnohem delší zkušenost. V doporučení z poradny se tak mohou objevit body, s nimiž vyloženě nesouhlasí a nebo jim nerozumí, protože neodpovídají jejich zkušenosti. Vyučující také zdůrazňují vliv aktuálního stavu dítěte na celé vyšetření.

„Oni tomu dítěti strčí nějaký papír na 2 roky, přitom neví, jestli tomu dítěti zrovna nebylo dobře, nebylo unavený, hned ty výsledky vypadají jinak...No takhle jsme měli jednou ve škole, že přišla zkontrolovat paní z poradny a seděla tam u toho klučiny s oslabeným intelektem, seděla tam asi třičtvrtě hodiny, tu jednu vyučovací hodinu, a prohlásila, že by byla ráda, kdyby v osmičce a devítce už neměl asistenta. To je jako paní, která ho viděla třičtvrtě hodiny a která usoudila, že zrovna mu jako bliklo.“ (Eva)

Pouze Magda uvedla, že pro ni bylo externí pracoviště a jeho návštěva ve škole užitečná, nicméně zde může hrát roli i to, že má sama speciálně pedagogické vzdělání, a proto dané problematice lépe rozumí a má jiné potřeby než ostatní vyučující:

„Mám zkušenost veskrze pozitivní. Zvláště, když se byli podívat na dané dítě v hodině, tak byli velmi nápomocní a vstřícní a dali mi i kontakt na speciální školu, kam se mohu jít podívat na práci s těmito dětmi... Potřebuji od nich hlavně osvětlit aktivitu, které lze s dítětem dělat a jak jim výuku diferenciovat.“

10.5. Speciální školy z pohledu začínajících vyučujících

I přes to, že otázka na speciální školy nebyla původně součástí struktury rozhovoru, 11 vyučujících se o nich nějakým způsobem zmínilo. Pouze jedna z těchto vyučujících mluví o umístění do speciálních škol negativně (může to být pro některé děti degradující). Zbytek vyučujících je naopak vnímá **pozitivně** a hovoří o tom, proč mohou být pro děti se SVP lepší.

Vyučující mají speciální školy především spojeny s **lepšími vzdělávacími podmínkami** pro děti se SVP, které jim běžná škola nemůže nabídnout. K nim patří například více času, který na ně vyučující mají. Protože se jedná o odborníky se speciálně-pedagogickým vzděláním, mají navíc celkově lepší možnosti, jak děti akademicky rozvíjet, takže si ze speciálních škol odnesou žáci a žákyně více než z inkluze v běžné škole. Případně narážejí na tendenci k **normalizaci** na běžných školách, které mají stejné požadavky na všechny, na rozdíl od speciálních škol, které je mohou snížit.

„Kdybychom tam opravdu měli takovou tu zvláštní třídu, tak že ty děti třeba kdyby měly opravdu ty vzdělané učitelky, které by věděly, jak na ně, takže by ta výuka mohla být úplně jiná, a že ty děti by aspoň měly nějakou motivaci. A myslím si, že ty děti třeba kdyby opravdu měly nějaký jiný přístup, ti učitelé měli to vzdělání a ty znalosti, jak s nimi pracovat, takže jako by to třeba dotáhly úplně na jinou úroveň.“ (Marta)

„Když jsem se bavila s bývalou spolužačkou, která učí na speciální škole, tak ona mi říkala, jaký osnovy mají v těch třídách. To jsou osnovy, který my bychom nikdy neodsouhlasili, my ty požadavky máme mnohem vyšší. A pokavaď dítě z té školy přijde k nám, tak my mu ty osnovy nemůžeme snížit. My mu musíme naopak pomoci, aby i on se připojil mezi nás, a pokavaď toho to dítě není schopný, tak tam mu bude dobře, tam po něm nikdo nebude chtít něco, co nezvládá.“ (Eliška)

Dalším zmiňovaným aspektem byla socializace dětí se SVP. Podle vyučujících může být pro některé děti snazší se začlenit do kolektivu ve speciálních školách, protože tam budou stejní spolužáci, doslova zdůrazňovali, že je pro ně lepší „**být mezi svými**“. Zároveň pro děti se SVP může být demotivující být s více úspěšnými dětmi.

„Protože si myslím, že některé děti by se v té... jak se tomu říká, zvláštní škola nebo nějaký honosnější název... prostě cítili mezi těma dětma, které jsou na tom intelektově nebo nějak podobně líp. Když to dítě evidentně nestíhá řekněme v první, druhé třídě, je to ještě dobrý, ale potom, jak se začnou ty roky zvyšovat, tak mám potvrzené od těch kolegyň, tak si nejsem jistý, jestli je dobré, být s těmi ostatními úspěšnými.“ (David)

V rozhovorech se také několikrát objevila dříve mediálně velmi zmiňovaná a zároveň nepravdivá informace, že **speciální školy se ruší** nebo už jsou dokonce zrušené. I přes to, že

toto téma se řešilo už několik let před tím, zůstala u některých vyučujících stále v paměti uložena.

„Je to hrozně překotně udělané a tím se jako by zrušila ta síť těch vybudovaných speciálních škol, které nějak... To bylo pro všechny přínosné... No, že se to jako zrušily a že mi přijde, že se nahradily prostě něčím, co není dopracovaný dopodrobna, co prostě není přínosný pro všechny.“ (Kristýna)

Další pravděpodobně chybná informace, která se objevovala: rodiče i dítě by chtěli na speciální školu, ale dítě nemůže přejít, protože nezapadá do tabulek, a rodina je tak **nucena do inkluze**. Na druhou stranu se však někteří vyučující pozastavovali i nad tím, že naopak další rodiče odmítají dát dítě na speciální školu, i když podle nich by to bylo v nejlepším zájmu dítěte. Vyučující někdy vnímají odchod na speciální školu pro dítě jako **záchranu** a popisují, že to dětem pomohlo a jsou tam mnohem spokojenější.

10.6. Problémy s inkluzí spojené

Pro úspěšné zlepšování inkluzivní praxe je zásadní vědět, jaké problémy a **překážky** s ní mají začínající vyučující spojené. Na co je potřeba se zaměřit?

V rámci rozhovoru jsem se všech vyučujících ptala, zda mají pocit, že je pro ně (nebo pro vyučující celkově) inkluze nějakým způsobem zatěžující a co vidí jako prostor ke zlepšení. V tomto ohledu je potřeba zmínit, že na začátku této kapitoly jsem popisovala, že vyučující mají tendenci dělit inkluzi na dvě oblasti: inkluze jako myšlenka a **inkluze aktuálně v praxi**. Ve chvíli, kdy vyučující popisovali negativa nebo možná negativa, je zřejmé, že v tu chvíli se často vyjadřovali v rámci svých zkušeností a hovořili o aktuální inkluzi v praxi. Na druhou stranu, když se vyjadřovali k tomu, jaká pozitiva mají s inkluzí spojená, mnohem více se zaměřovali na inkluzi jako myšlenku, jako ideu.

Během rozhovorů o problémech s inkluzí jsme se s vyučujícími mnohdy dotkli tématu, které se týkalo tendence vzdělávacích systémů k **normalizaci** a **standardizaci** (a to nejen v českém ale i zahraničním kontextu). Otázkou pro vyučující bylo často určení hranice, která ukáže, kdy se žák už natolik odchyluje od normy, že už ho běžná škola nemůže přijmout. V rámci českého vzdělávacího systému také naráží inkluze na **praktické a organizační podmínky**, jako je počet dětí ve třídě nebo nedostatek asistentů pedagoga. Vyučující si pak kladou otázky spojené s tím, zda je vůbec reálné zvládnout všechny děti a jejich potřeby; a jak konkrétně by to měli udělat. Právě počet dětí ve třídě považuje hodně vyučujících za zásadní pomoc (či problém) při zvládnutí inkluze. Tyto podmínky však často nemohou ovlivnit, i přes to že jejich práci významně ovlivňují.

Jak už je také zmíněno výše, velkým problémem v očích vyučujících je, že **se cítí nepřipravení**, nemají dostatek informací a velmi často je nemají kde získat, protože jejich kolegové jsou na tom podobně. Začínající vyučující se shodli, že ani jejich kolegové a kolegyně nejsou připraveni na to, jak s dětmi pracovat, nevědí, jak jim upravit materiály nebo jak jim ve výuce pomoci.

„Myslím si, že je zatěžující strašně moc, protože učitelé jednak... Vědí jednak málo o všech možných problémech... S čím vším se učitel prostě může setkat. A myslím si, že na spoustu dětí, co můžou prostě v rámci inkluze přijít do třídy, tak na to prostě učitelé nejsou celkově připravení. Že si myslím, že by to mělo být mnohem víc zahrnutý už jako v samotném vzdělání učitelů, anebo by to mělo být hodně zahrnutý třeba jako do DVPP a tak.“ (Tamara)

Celkově mají začínající vyučující problém se zvládnutím třídy a **chováním jednotlivých žáků**. Děti se SVP však pro ně v tomto mohou být ještě náročnější, protože jejich chování pro ně nemusí být vždy srozumitelné a tím pádem ještě mnohem více tápou, jak zareagovat. Jak pracovat s odlišnostmi v chování dětí a brát v potaz projevy spojené s jejich znevýhodněním. Pokud vyučující nerozumí určitému znevýhodnění, často se zvyšuje jeho nejistota v tom, co může u dítěte tolerovat a kde mu nastavit hranice. Zda je možné ho za nevhodné chování „potrestat“ a kdy by měli být více trpěliví, protože žák svůj výkon nemůže ovlivnit.

„Občas se mi stává, když vybuchuje o hodinu, když to nedokážu ukočírovat... Když se nám stane příhoda několikrát za sebou a vyruší to tu výuku, tak ty děti na to reagují, a nemusí to být jenom jedničkáři, můžou to být i trojkaři, kteří se prostě jenom dneska rozhodli, tak dneska to pochopím, tak na to reagují, že on je ruší a on je ten rušivý element... To taky nevím, jak moc do toho by ten vyučující měl do toho zasahovat, mám ho obhajovat stylem, buďte na něj hodný, on má na to papír, on za to nemůže, anebo ho mám nechat dát tu reakci třídy, aby si uvědomil, že máš sice papír, ale nebylo to už za čarou? Nebylo by to něco, co dokážeš ovlivnit? To taky nevím ze školy.“ (Renata)

S tím dále souvisí i nutnost vysvětlit kolektivu ve třídě, proč se jejich spolužák nebo spolužačka může chovat určitým způsobem, proč potřebuje více trpělivosti a že se v některých oblastech liší. S tím však přichází dilema, zda na **odlišnosti** vůbec mají **upozorňovat**, nebo zda je lepší se o tom nezmiňovat vůbec. Pokud navíc sami danému problému dobře nerozumí, připadají si nedostatečně kompetentní, aby to se třídou mohli rozebrat, raději se tomu chtějí vyhnout. Zároveň je podle nich ale často nemožné, aby si toho spolužáci nevšimli, že někdo ve třídě nezvládá stejné věci jako ostatní, je pozadu a má horší výsledky například. Každý z vyučujících se s tímto problémem vypořádává různými způsoby.

„Nechci je na to upozorňovat dopředu, spíš naznačím, že např. Anižce tohle moc nejde, ale má talent na něco jiného. Pokud za mnou někdo z normálních dětí přijde a zeptá se konkrétně, tak si o tom pak společně popovídáme všichni a vysvětlíme si to obecně.“ (Magda)

S otázkou odlišností přichází i nutnost vysvětlit ostatním, že se žák se SVP může chovat určitým způsobem a může mít **odlišné podmínky** například při zkoušení nebo hodnocení. Začínající vyučující velmi významně myslí na to, že pro děti je důležitá spravedlnost. Především pokud vnímají podpůrná opatření jako úlevy, může u nich docházet k dalšímu dilematu, kdy nevědí, jak podpůrná opatření správně ostatním vysvětlit a jak pracovat s pocitem nespravedlnosti. Častěji také uvádějí, že problémem jsou ostatní děti, které nemají pochopení, aniž by se však zmínili o tom, jak s tím sami pracují.

„A děti třeba ne vždycky mají právě to pochopení, a že třeba: „A proč on má jako jiné hodnocení? Proč mu třeba jako tu diakritiku jako uznáváte? Mi to dáte jako chybu. A proč on to nemá jako chybu? Proč on má víc času na tu písemku než já?“ (Marta)

Negativní nastavení vůči žákům se SVP způsobené odlišnými podmínkami, se může promítnout i do zapojení do třídního kolektivu. Začlenění je však podle některých vyučujících náročné samo o sobě. Část respondentů ve výzkumu měla zkušenosti s tím, že děti se SVP mohou mít problém zapadnout, stávají se obětí šikany nebo posmívání a celkově mohou v kolektivu v běžné třídě spíše trpět. Jako riziko inkluze tak vidí **problémy se začleněním**, ovšem ne vždy dostatečně reflektují, jak velkou roli při zapojení dítěte hraje právě vyučující, i když si uvědomují, že to může ovlivnit.

„U těch mentálně slabších, tak tam je problém v tom, že i na jejich chování je znát, že nejsou v pořádku, a mám zkušenost v té 4. třídě, že tu holčičku neberou ani o přestávce. Že ji z toho kolektivu vyčleňují, protože už z její mluvy a jejího chování je prostě vidět, že prostě je pomalejší, jednoduchá. Takže tam si myslím, že o to víc je třeba, aby nějaký učitel o těch přestávkách do té třídy zašel, trochu tam podpořil nějak jako atmosféru a podobně. Hlídal ty vztahy v té třídě. Není to nesplnitelný, ale může to být náročný.“ (Eliška)

Celkově je možné říct, že velké množství překážek, které vyučující uvedli, se týká třídy a kolektivu. Tato oblast je celkově pro začínající učitele problematická, proto je pochopitelné, že jí budou věnovat více pozornosti. Na druhou stranu: pouze zlomek vyučujících uvedl, že se obávají negativního dopadu inkluze na ostatní spolužáky, například v tom, že je budou pomalejší žáci zdržovat. Z výpovědí je možné vyvodit, že více se obávají o to, **jak inkluze ovlivní dítě se SVP**. Jedním z důvodů je i to, že se spíše snaží přizpůsobit většině ve třídě než jednotlivým dětem.

„A když se jich sejde ve třídě více, tak tím netrpí jen ony, ale i učitel i děti kolem... Po pravdě se snažím, aby se v hodině dalo nějakým způsobem pracovat, tak se je snažím spíš vyčlenit. Mám zkušenosti ze společné skupinové práce, ta dopadla katastroficky. V podstatě vycházím vstříc té většinové části, protože je to jednodušší, a protože se to dá udělat tak, že si toho ta daná menšina nevšimne.“ (Zdena)

Někteří vyučující také uváděli, že **děti se SVP litují a bojí se o ně**, protože si nedovedou představit, jak budou zvládat látku ve vyšších ročnících nebo že ztratí motivaci, pokud budou příliš často v běžné třídě neúspěšní. V rámci dotazníku navíc uvedli, že emoce, které mají nejvíce spojené s dětmi se SVP, jsou napětí (3,35; SD = 1,018), bezmoc (3,19; SD = 1,201) a rozčilení (3,08; SD = 1,412). Jak je vidět z předcházejícího textu, právě bezmoc z toho, že nemohou více ovlivnit situaci dětí se SVP, může být častým pocitem. Jeden z možných scénářů, který si vyučující představují, se týká toho, že tyto děti budou **proplouvat systémem** a vyučující je nechají projít se čtyřkami, aniž by byli nějak více dotčeni vzděláním.

„V problematické třídě mám 2 děti s vývojovou vadou, nevím s jakou, nerozumím tomu, jedno je snaživé, motivuji ho pochvalami, druhé nedělá nic, jen sedí a kouká, většinou se to nějak zakamufluje, aby nepropadlo, takže nějak proplouvá systémem. Prospívá na samé čtyřky, ale protože má podpůrná opatření, tak ty 4 vždycky dostane, ale je vlastně základním vzděláním nepolíbená. U mě v ČJ ve skladbě vůbec nerozumí a je tam problém jak hrom. Takže ten cíl vzdělávání a školství se nějak vytratil.“ (Zdena)

Stejně jako vliv inkluze na dítě se SVP je podle začínajících vyučujících důležité i to, co inkluze znamená pro vyučující. Skoro polovina vyučujících uvedla, že pro ně představuje **více práce** a více je **vyčerpává**. Inkluze aktuálně zvyšuje už tak velmi vysokou administrativní zátěž (psaní a vyhodnocování IVP a PPP, komunikace s poradenskými pracovišti apod.), často i proto, že nevědí, jak **určité dokumenty správně vyplnit**. Navíc vyučující někdy bojují s tím, jaký je smysl a potřebnost podobných dokumentů, když individuální přístup k dětem mají vyučující i bez nich. Naopak je problematické, že se tyto dokumenty vytváří jen proto, aby existovaly, a nemají praktické dopady.

„Určitě v přípravě hodiny, pokud tam budu mít jednoho, ne-li tři nebo čtyři děti, abych byla schopná zorganizovat tu hodinu. Zároveň musím vytvořit třeba další pracovní list nebo jim zjednodušit to zadání. Případně pro mě jako začínajícího učitele, když nemám ještě vytvořený pracovní list ani pro tu třídu, tak je to víc práce... Myslím si, že hodně zatěžující je to i v administrativě. Nevím, jestli jednou za půl roku nebo čtvrt roku, se má ke každému dítěti psát, jestli fungují ta opatření. Takže asi bych to vnímala jako ta administrativní nadstavba, která zatěžuje.“ (Pavla)

Příprava a úpravy v hodině mohou být pro začínající učitele extrémně zatěžující, protože už tak tomu věnují často více času, než se vejde do jejich pracovní doby. Často je ale také nutné, aby vyučující mnohem více přemýšleli, jak budou konkrétní žáci reagovat na určité cvičení, a jak to udělat, aby se mohli všichni ve třídě zapojit. Během hodiny pak musejí sledovat více rovin ve třídě, a to samo o sobě je **kognitivně i psychicky náročné**, což názorně popisuje Eliška:

„Je to těžší naplánovat třeba časově, aby se tam překrývaly ty aktivity, kdy ty děti pracují samostatně a on má čas na to dítě. Takže rozhodně přípravy pro učitele jsou náročnější a pak si myslím, že je náročný třeba i po té

psychologický stránce, aby opravdu když ta skupina pracuje dohromady, aby to dítě se cítilo, že je zapojené. U těch jednodušších dětí, tak učitel furt musí myslet na to, na co ho vyvolat, aby to dítě nemělo pocit, že nemůže odpovědět a že musí mít ideálně dopředu „na tuhle otázku vyvolám to dítě, protože to dítě tohle zvládne a bude mít třeba dobrý pocit z toho, že zvládlo odpovědět a ostatní si nevšimnou toho, že nezvládnul to ostatní“... A myslím si, že z toho pak může být mnohem víc znavený. Že vlastně neřeší jenom jakoby tu jednu linii hodiny, ale do toho se mu prolíná ještě nějaká ta křivka toho dítěte se speciálními potřebami a tu on musí vtouct.“

10.7. Proč k inkluzivnímu školství směřovat

Kromě vnímaných negativ a překážek je důležitou otázkou i to, proč bychom se vlastně měli o inkluzivní školství snažit a jaký je jeho smysl. V této části shrnuji především odpovědi na otázku, v čem může být inkluze užitečná. Jak zmiňuji výše, na rozdíl od negativ inkluze se zde vyučující zaměřili spíše než na aktuální zkušenosti na **inkluzi jako myšlenku** a jejich odpovědi jsou více teoretické. I přes to, že dříve zaznělo mnoho překážek, je důležité uvést, že vyučující uvedli i velké množství pozitiv.

Nejčastěji zmiňovaná (uvedla třetina učitelů) byla **normalizace odlišností** a zvýšení povědomí o nich. Vyučující si uvědomují, že jedním z cílů, který může inkluze do budoucna splnit, je snížení předsudků a nálepek ve společnosti, normalizace postižení a rozdílných schopností lidí a rozšiřuje povědomí o různých skupinách lidí a jejich potřebách.

„Jde o to, že se s tím ty lidi naučí žít na rozdíl ode mě. Zároveň být tam ten člověk se středním postižením, tak bych si na to zvyknul i já. A když si na to zvyknu i já, tak si na to třeba zvyknou i děti a pak se toho třeba v dospělosti nebudou bát. A budou to vnímat tak, že jsou prostě různí lidé, každý se narodil jinak.“ (Václav)

S normalizací odlišností souvisí i méně zmiňovaný cíl školní inkluze (uvedli pouze 4 vyučující), a to **sociální inkluze** jako taková, to znamená začlenění a přijetí každého jedince do společnosti. Ta může nastat, pokud se už od malička dítě učí fungovat v běžné společnosti a není od ní izolováno, pokud inkluze funguje a dítě není ve třídě pouze fyzicky. Důležité je také hledat, kdo v čem vyniká a jak se může ve společnosti uplatnit. Spíše menšina vyučujících také uvedla určitý filozofický a hodnotový přesah inkluze, především v tom smyslu, že děti mají **právo na společně vzdělávání**.

„Inkluze byl dobrý pokus a má to smysl v jakékoliv kultuře a čím dřív se tahle kultura naučí vnímat i ty sociálně slabé a duševně a psychicky slabé a otevře jim dveře, aby se mohli dostat zpátky do toho průměru, otevře jim svoji náruč, tak pak si myslím, že může ta sociální sféra progresovat někam dál, ta civilizace se posune někam dál.“ (Radek)

Aby se lidé s různým znevýhodněním a odlišnostmi mohli do společnosti zapojit, je nutné nejen, aby se v ní naučili fungovat, ale také aby společnost byla schopná je přijmout. K tomu je potřeba zvýšení **sociální citlivosti** a celkově sociální dovednosti všech. Což podle skoro

poloviny vyučujících může být také výsledkem úspěšné školní inkluze. V ideálním případě se díky ní žáci naučí více si všimnout druhých a pomáhat jim, být vůči nim ohleduplnější, otevřenější a také respektovat odlišné názory a životní zkušenosti.

„No v případě, že se ta inkluze povede, tak to má super dopady. Má to dopad na to, že vlastně ty děti se učí brát ohledy na někoho, že třeba i sice to není dítě s nějakým papírem, úplně normální, ale pomalejší... Zvláště pak když to jsou nějakým způsobem handicapovaní, kde se můžou nějak vyvíjet, ty děti se učí myslet na to, jak se o toho spolužáka postarat, jak mu pomoci, jakým způsobem s těmi lidmi o tom handicapu mluvit. To si myslím, že může být pro ty děti takový rozšiřující, že se naučí toleranci, nějaký obětavosti, spolupráci, otevřenosti.“ (Eliška)

Inkluze může být celkově **užitečná pro intaktní žáky a vyučující** i v jiných ohledech. Může celkově ovlivnit vztahovou dynamiku ve třídě, učí vyučující více myslet na to, aby skutečně do výuky zapojil všechny apod. Důležitou roli zde hraje schopnost vyučujícího pracovat se třídou a vést je k inkluzivnímu přemýšlení. Inkluze může být pro všechny zúčastněné důležitým spouštěčem, který jim umožňuje přehodnocovat vlastní hodnoty a uvědomovat si, co je skutečně důležité.

„Já tam opravdu ty pozitiva vidím, protože i já se od nich spoustu jako učím, jak s tím žákem jako pracovat. A vlastně třeba i s tou holčínou s tou vývojovou dysfázií se člověk naučí radovat z těch věcí, ze kterých zapomene, že se má radovat. A učí se od nich i ty ostatní a často se stane, že třeba i ten žák s tím Aspergerem najednou řekne jako to, okolo čeho se tam furt motáme, ten hlavní point prostě řekne on. A teď vy si říkáte, jak to mohli říct všichni ti premianti, a řekne to tady ten a říkáte si: Jo, tak tohle má prostě cenu.“ (Kristýna)

Důležité je, že pouze dva vyučující nějakým způsobem zmínili, že **inkluze je užitečná pro žáky se SVP** v tom smyslu, že se například v inkluzivní třídě mohou více naučit a celkově se posunout dál. Jak je patrné výše, celkově jsou pozitiva inkluze vnímána hlavně ve smyslu užitečnosti pro ostatní neboli jak „nám může pomoci, že máme ve třídě inkludované dítě“, ale mnohem méně ve smyslu, jaký význam to má pro konkrétní dítě (kromě toho, že není izolováno). To může být způsobené tím, že je pro ně obtížnější si to představit; i když to neřeknou přímo, vnímají stále inkludované děti jako „něco jiného“. Mnohem více vyučujících naopak uvedlo, jaké negativní dopady na inkludovaného žáka inkluze může mít.

11. Vztah mezi self-efficacy a postojem k inkluzi

Základní otázkou celého tohoto výzkumu bylo zjistit, zda **existuje vztah mezi učitelkou self-efficacy a postojem** k inkluzi u začínajících vyučujících, což potvrzuje mnoho zahraničních zdrojů a zda je možné zvýšením self-efficacy u nich podpořit pozitivní postoj k inkluzi. V předcházejících částech jsem tedy shrnula důležité informace o obou těchto proměnných, které se ve výzkumu objevily.

V rámci statistického zpracování prvních dat (rok 2019) však bylo zjištěno, že **korelace** mezi dotazníky Postoj k inkluzi a Škála učitelké self-efficacy je **velmi nízká** ($r = -0,115$)⁶², což je v rozporu se zahraničními výzkumy. Následujícím krokem tak byla analýza kvalitativních dat a snaha zjistit, zda je možné tento rozpor kvalitativními daty zdůvodnit a vysvětlit. V rámci kvalitativních dat bylo možné identifikovat typologii profesních identit u vyučujících, která je uvedena v kapitole 8 (Typologie profesních identit u vyučujících).

Tato typologie následně byla využita při zkoumání kvantitativních dat, odpovědi jednotlivých vyučujících byly seřazeny podle hodnot od nejnižších po nejvyšší a spojeny s typem profesní identity. Jak ukazuje tabulka 10, kde jsou seřazeni vyučující podle míry self-efficacy celkově a v jednotlivých oblastech. Barevně jsou odlišené jednotlivé **typy vyučujících** – díky tomu je možné si všimnout, že jednotlivé typy vyučujících mají určité podobné charakteristiky.

Například zatímco vyučující *Rebelové* mají skoro ve všech oblastech nadprůměrnou self-efficacy, *Tradiční učitelé* ji mají spíše nízkou. **Zajímavým paradoxem** jsou vyučující *Volnomyšlenkáři*, kteří jsou na obou stranách škály. Možným vysvětlením, je že Andrea působí na škole, která naprosto vyhovuje jejím učitelským představám a cítí se tam jistě, zatímco Petra není ve škole spokojená, protože neodpovídá jejímu pojetí vzdělávání, a proto se zde cítí nejistá se svými schopnostmi.

Druhý krok zahrnoval stejný postup i u dotazníku **Postoj k inkluzi** (tabulka 11). V tomto dotazníku bylo hodnocení obrácené: proto vyučující, kteří mají pozitivnější postoj k inkluzi, jsou nahoře a vyučující s negativnějším postojem dole. Opět je možné vysledovat určité podobnosti, například *Svobodomyšlní vyučující* mají převážně pozitivnější postoj v inkluzi ve všech oblastech, zatímco vyučující *Rebelové* a *Tradiční učitelé* spíše negativnější.

⁶² Negativní korelace je dána opačným hodnocením v rámci uvedených dotazníků.

Průměr	Pedagogický přístup	Žákovská rozmanitost	Spolupráce s rodiči	Udržování disciplíny	Vliv na chod školy
Petra	Václav	Petra	Petra	Václav	Klára
Václav	Petra	Marta	Kristýna	Petra	Zdena
Zdena	Zdena	Pavčina	Klára	Marta	Marta
Klára	Marta	Zdena	Pavla	Klára	Eliška
Marta	Klára	Klára	Zdena	Pavla	Eva
Pavčina	David	Kristýna	Pavčina	Zdena	Pavla
David	Karel	Václav	Václav	Eliška	Karel
Eliška	Eva	David	David	Karel	David
Karel	Eliška	Renata	Eliška	David	Tamara
Kristýna	Pavčina	Eva	Renata	Radek	Petra
Eva	Kristýna	Eliška	Radek	Eva	Magda
Pavla	Pavla	Karel	Marta	Magda	Pavčina
Renata	Renata	Tamara	Karel	Pavčina	Renata
Magda	Radek	Radek	Nina	Tamara	Radek
Radek	Andrea	Nina	Magda	Renata	Kristýna
Tamara	Magda	Pavla	Eva	Andrea	Nina
Nina	Tamara	Magda	Tamara	Kristýna	Václav
Andrea	Nina	Andrea	Andrea	Nina	Andrea

Tabulka 10 Průměrné hodnoty ze Škály učitelské self-efficacy rozdělené podle vyučujících (seřazeno od nejnižších po nejvyšší)
 Legenda k barevnému rozdělení: šedá – vyučující svobodomyšlní; žlutá – tradiční vyučující; modrá – emocionální vyučující;
 červená – vyučující rebelové; zelená – kamarádští vyučující

Celkem	Spolupráce a podpora	Vliv na učitele	Děti se SVP	Třída a vliv na ní	Emoce	Chování	Znevýhodnění
Václav	Andrea	Václav	Kristýna	Andrea	Kristýna	Magda	Kristýna
Kristýna	Václav	Andrea	Tamara	Kristýna	Andrea	Andrea	Václav
Andrea	Karel	Pavčina	Petra	Václav	Václav	Tamara	Tamara
Tamara	Tamara	Kristýna	Pavčina	Tamara	Pavla	Marta	Pavla
Pavčina	Eliška	Radek	Pavla	Petra	Pavčina	Cecílie	Andrea
Pavla	Klára	Karel	Andrea	Pavčina	Petra	Petra	Pavčina
Petra	David	Zdena	Radek	Eva	Renata	Kristýna	Karel
Klára	Nina	Pavla	Renata	Pavla	Karel	David	David
Renata	Pavčina	Tamara	David	Nina	Radek	Eva	Klára
David	Radek	Klára	Václav	Renata	Klára	Renata	Petra
Karel	Petra	Petra	Klára	Magda	Eliška	Václav	Eva
Eva	Marta	Renata	Nina	Karel	David	Pavčina	Renata
Magda	Magda	Eliška	Eva	David	Eva	Pavla	Radek
Radek	Renata	Nina	Magda	Radek	Magda	Eliška	Zdena
Eliška	Zdena	Eva	Eliška	Zdena	Tamara	Zdena	Cecílie
Zdena	Cecílie	David	Karel	Klára	Zdena	Nina	Eliška
Cecílie	Eva	Marta	Zdena	Eliška	Cecílie	Karel	Magda
Nina	Kristýna	Cecílie	Marta	Marta	Marta	Klára	Marta
Marta	Pavla	Magda	Cecílie	Cecílie	Nina	Radek	Nina

Tabulka 11 Průměrné hodnoty z dotazníku Postoj k inkluzi rozdělené podle vyučujících (seřazeno od nejvyšších po nejnižší)
 Legenda k barevnému rozdělení: šedá – vyučující svobodomyšlní; žlutá – tradiční vyučující; modrá – emocionální vyučující;
 červená – vyučující rebelové; zelená – kamarádští vyučující

Pokud obě tabulky porovnáme, je z nich zřejmé, že u vyučujících *Kamarádů*, *Emocionálních* a *Tradičních* je vidět mezi self-efficacy a postojem k inkluzi pravděpodobně spíše pozitivní vztah; tzn. pokud mají nízkou self-efficacy, je jejich postoj k inkluzi horší. U vyučujících *Svobodomyšlných* a *Rebelů* však tento **vztah negativní**. To znamená že vyučující Rebelové mají vysokou self-efficacy, ale horší postoj k inkluzi, a naopak vyučující Volnomyšlenkáři mají spíše nízkou self-efficacy a pozitivní postoj k inkluzi. Jak je možné tuto inkonzistenci vysvětlit?

U **Svobodomyšlných** vyučujících se domnívám, že je dána tím, že dva vyučující z této skupiny v době zadávání dotazníku působili na školách, které buď zcela nebo částečně neodpovídaly jejich pojetí vzdělávání a pedagogickému směřování, což mohlo ovlivnit jejich důvěru ve schopnosti učit. Postoj k inkluzi však mají tyto vyučující významně pozitivní, protože odpovídá jejich představě o větší potřebě individualizace ve vzdělávání a nutnosti přizpůsobit se silným stránkám a zájmům každého zvlášť.

U vyučujících **Rebelů** je možné, že velmi významně důvěřují svým schopnostem (občas je možná i nadhodnocují), ale zároveň jsou negativně nastaveni vůči aktuálnímu fungování školství, aktivně se v něm snaží jít proti proudu a dělat věci, tak jak je podle nich nejlepší. Mají poměrně jasné představy, co by se mělo změnit a jak by mělo fungovat. Negativní nastavení nemusí v tomto případě být proti inkluzi jako myšlenka, ale spíše proti aktuální inkluzi, kterou vnímají jako součást celkově nefungujícího školství.

12. Návrh nového modelu

I když u většiny typů profesních identit vztah mezi self-efficacy a postojem k inkluzi pravděpodobně pozitivně koreluje, je zřejmé že není úplně přímý a je ovlivněn dalšími faktory. Z kvalitativních a kvantitativních dat vyplynulo, že postoj k inkluzi ovlivňují významně následující oblasti:

- Pocit připravenosti v rámci vysokoškolského vzdělání
- Množství negativních zkušeností s inkluzí v aktuální praxi
- Připravenost na práci s kolektivem třídy
- Zkušenost s problematickými kolektivy v aktuální praxi
- Vnímání speciálních škol jako lepší varianty
- Vliv na chod školy
- Postoj aktuální školy k inkluzi
- Subjektivně vnímaná podpora od ostatních
- Dostupnost odborné pomoci

Zároveň se ukázalo, že například na **výběr školy** má velký vliv profesní identita vyučujících, např. pro *Kamarádkské učitele* je zásadní, aby škola odpovídala jejich pojetí vzdělávání a aktivně si hledají pro sebe vhodnou školu, je tedy obtížné určit, zda škola formuje jejich postoj k inkluzi nebo zda si vybírají školu, protože odpovídá jejich pojetí inkluze a dalších oblastí. Také se nepotvrdilo, že vysoká **učitelská self-efficacy** je rozhodující charakteristikou podporující pozitivní učitelský postoj k inkluzi.

Nejvyšší self-efficacy v celém vzorku měli vyučující *Rebelové*, kteří zároveň měli výrazně negativní postoj k inkluzi. Jejich profesní identita je založena na tom, že mají spíše nižší závazek k profesi, osobnostně jsou extroverti s jasným názorem na to, jak by mělo školství fungovat. Stejně tak jsou často kritičtí vůči aktuální škole a svým kolegům. I přes to že svým schopnostem věří často až příliš, mají pocit, že aktuální školství je špatně nastavené a tím pádem i aktuální pojetí inkluze je nevhodné. Je pravděpodobné, že právě **učitelská profesní identita variuje vliv self-efficacy a dalších proměnných na postoj k inkluzi**.

Typologie profesních identit v tomto výzkumu byla vytvořena na základě následujících oblastí:

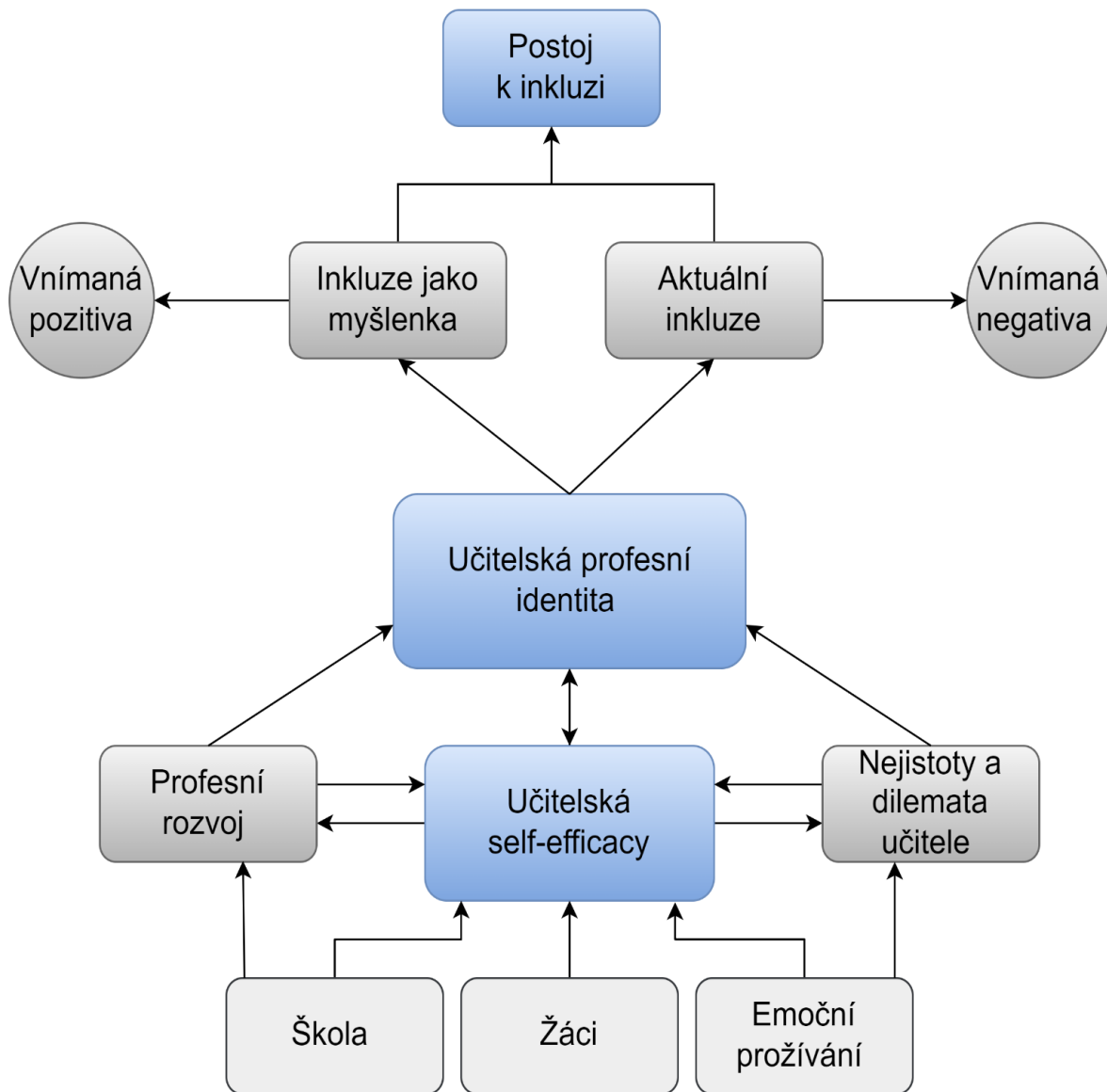
- Jak vyučující vnímá profesi učitele a školství celkově;
- Motivace vyučujícího k vykonávání profese;

- Setrvání v profesi;
- Osobnostní charakteristiky vyučujícího;
- Jak vyučující přistupuje k dětem a co jim chce předat;
- Příprava a výuka – metody, motivace, přístup k diverzitě;
- Jaké problémy více řeší, co je pro ně náročné;
- Spokojenost na aktuální škole;
- Vztahy s kolegy.

Nový model pro vztah mezi učitelkou self-efficacy, profesní identitou a postojem k inkluzi zachycuje obrázek č. 4 níže. Toto grafické znázornění se snaží zachytit **několik důležitých závěrů**:

1. **Postoj k inkluzi** je důležité **rozdělovat** na: Postoj k aktuální inkluzi a Postoj k inkluzi jako myšlence. Vnímání těchto dvou oblastí se může u vyučujících lišit, například považují inkluzi za správnou myšlenku, k níž bychom měli směřovat, ale nejsou spokojeni s aktuálním provedením. Pokud se však zaměříme pouze na jednu z nich může dojít ke zkreslení výsledků.
2. Aktuální inkluzi mají vyučující více spojenou s **vnímanými negativy**, a naopak **vnímaná pozitivita** popisují spíše ve spojitosti s inkluzí jako myšlenkou. Může pro ně proto být náročné snažit se o překonávání aktuálních překážek, pokud jí vnímají jako něco, co je spíše nedosažitelnou ideou v budoucnosti.
3. Učitelská profesní identita variuje vztah mezi postojem a **třemi důležitými oblastmi**: self-efficacy, profesním rozvojem a profesní nejistotou a dilematy.
4. Vztah mezi těmito třemi oblastmi je **reciproční** a vzájemně se prolínají, např. Aktuální škola může u začínajících učitelů podpořit jejich profesní rozvoj a stejně tak jejich self-efficacy, kdy pro vyučující může být zdrojem zprostředkovaných zkušeností a sociální podpory.
5. Učitelská profesní identita zároveň ovlivňuje self-efficacy vyučujících, protože má vliv na to, jak vyučující vnímají jako **efektivní učení** a jak hodnotí **úspěch**. Např. Velmi odlišně budou hodnotit úspěch ve vzdělávání Svobodomyšlní a Tradiční učitelé.
6. Je možné, že učitelská **self-efficacy** více ovlivňuje postoj vyučujících k **aktuální inkluzi**, protože je hlavně ovlivněna aktuálními zkušenostmi se zvládnutím nebo selháním.

7. Naopak **postoj k inkluzi jako myšlenka** je více spojen s dalšími oblastmi učitelského vnímání profese učitele a školství celkově, s učitelským přístupem k dětem a k diverzitě nebo s učitelskou motivací pro profesi.



Obrázek 4 Návrh nového modelu

Diskuze

Téma této dizertační práce **krystalizovalo a proměňovalo se** od úplného začátku mého doktorského studia. První pracovní návrh mé práce se věnoval pouze učitelské self-efficacy u začínajících vyučujících. Díky postupným zkušenostem, které jsem po ukončení magisterského studia získala, se začalo téma postupně více věnovat žákům a žákyním se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň mě zajímaly možnosti, jak pomoci vyučujícím v praxi a jak zlepšit jejich postoj k dětem se SVP. Díky čtení odborné literatury, metodik a výzkumů jsem postupně došla k nutnosti věnovat se širokému pojetí inkluze a postupně jsem upravovala jak vlastní postoje a vědomosti, tak i text této práce.

Časté změny v textu a obsahu této práce podle mého názoru zároveň dobře odrážejí jak živým a **stále se vyvíjejícím konceptem inkluze ve vzdělávání je**. Udržet krok s novými a důležitými výzkumy, které vznikají po celém světě ale i u nás, je náročný a téměř nemožný úkol. I přesto, že jsem rešerši literatury dělala několikrát a podrobně, stále zde určitě mohou chybět důležité zdroje. Protože diskuze byla také poslední částí, která vznikala, jsou zde i některé zdroje, které nejsou uvedené v teoretické části. To odráží jak to, že se v průběhu zpracovávání práce vyvíjelo mé pojetí tématu, tak to, že se objevily nové důležité zdroje.

Co se však více méně nezměnilo je, že inkluze ve školství je stále téma, které vyvolává rozpory. A to i přesto, že velká část akademické veřejnosti se shoduje, že to je správná cesta pro budoucnost našeho vzdělávacího systému. Začínající učitelé, kteří přicházejí do praxe z vysokých škol, se mohou ocitnout sami v **konfliktní situaci**, kdy na jednu stranu jsou vybaveni znalostmi, dovednostmi i postoji z průběhu svého vysokoškolského vzdělávání, ale zároveň zjišťují, že to nemusí vždy odpovídat realitě a postojům, které sdílejí jejich kolegové nebo vedení školy. Pozitivní postoj k inkluzi u vyučujících je však zásadní pro její celkovou úspěšnost a začínající učitelé jsou často v pozici, kdy se k nim upínají naděje spojené se změnami ve školství.

Aby byla pro čtenáře následující část přehlednější, rozhodla jsem se ji strukturovat do tří podkapitol, které jsou zároveň odrazem postupného vývoje, kterým jsem prošla já i tato práce, nejdříve tedy shrnu informace k původnímu záměru práce – zkoumat self-efficacy u začínajících učitelů, poté se přesunu k oblasti vztahu mezi self-efficacy, postojem k inkluzi a k popisu nového modelu. A v poslední podkapitole se pokusím shrnout možné faktory, které mohou ovlivňovat postoj k inkluzi u začínajících vyučujících a měla by jim být věnována pozornost.

Self-efficacy začínajících učitelů

V rámci mnoha zahraničních výzkumů bylo zjištěno, že mezi postojem k inkluzi a **učitelskou self-efficacy** existuje pozitivní korelace (např. Desombre, Lamotte & Jury, 2019; Saloviita, 2020; Urton, Wilbert & Hennemann, 2014). Podle jedné z posledních meta studií (Yada a kol., 2021) je pravděpodobnější, že míra self-efficacy ovlivňuje postoj k inkluzi a ne naopak. Jedním z důležitých směrů na cestě k vyšší inkluzivitě škol by tedy mohlo být hledání způsobů, jak podpořit self-efficacy u začínajících vyučujících.

Z existujících výzkumů je však také zřejmé, že začínající vyučující mohou mít problém vnímat své schopnosti realisticky (Tschannen-Moran a Barr, 2004). K učitelským začátkům zřejmě do určité míry patří **nadhodnocování vlastní učitelské self-efficacy**, především při nástupu do praxe (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005). Je pravděpodobné, že vyučující významně nadhodnocují své dovednosti, protože zatím nemají dostatek korektivních zkušeností ve třídě.

To odpovídá i prvnímu měření ve zde představeném disertačním výzkumu. I přestože vyučující v něm neměli mnoho pedagogických zkušeností mimo své praxe, byla u nich zjištěna poměrně **vysoká důvěra ve vlastní schopnosti** (3, 61, SD = 0,376). Pokud to porovnáme s dalším českým výzkumem (Smetáčková, Topková & Vozková, 2017), kde byli zařazeni vyučující s průměrnou délkou praxe 20,8 let (SD = 10,41) a kde byla průměrná self-efficacy 3,78 (SD=0,424), je vidět, že jsou tyto hodnoty spíše podobné.

Na jednu stranu to může být pozitivní zpráva, že začínající čeští učitelé vstupují do praxe s vysokou důvěrou ve svoje schopnosti. Je však pravděpodobné, že se jedná alespoň částečně o přecenení schopností, které může plynout z podcenění komplexity učebního procesu. A vyučující si nemusejí uvědomovat, co všechno se ještě potřebují naučit. To může být problematické, protože samozřejmě vysoká self-efficacy neznamená automaticky vysokou **úspěšnost učitele** (Settlage a kol., 2009). Toto nastavení naopak může brzdit jeho sebereflexi a snahu měnit a zlepšovat své učební postupy.

Za své nejsilnější stránky považovali vyučující v tomto výzkumu schopnost **spolupracovat s kolegy** (4,35, SD=0,455) a dovednosti spojené s **realizací výuky**, např. rozvrhnutí látky nebo využití vhodných vzdělávacích metod (3,93, SD=0,321). Tyto výsledky jsou pochopitelné, protože začínající vyučující jsou jako nezkušení kantoři nastaveni učit se od kolegů a kolegyně a zároveň se významná část jejich vysokoškolského vzdělávání soustředí právě na rozvoj schopností spojených s plánováním a realizací výuky.

Jsou však i schopnosti v nichž si začínající vyučující věří méně, ve většině existujících výzkumu se ukazuje, že je to především v oblastech **zvládnání třídy** a **udržování disciplíny** (Chan, 2008; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007), což se také ukázalo v tomto výzkumu. Z dotazníků vyplynulo, že nejméně si vyučující věřili v oblasti udržování disciplíny (3,32, SD=0,637) a v tom, že mohou ovlivnit, co se děje ve škole (3,34, SD=0,638). To potvrdily i rozhovory, kde významná část vyučujících uvedla, že neví, jak pracovat s třídním kolektivem a necítí se připraveni na třídnictví.

Hanušová a kol. (2017) sice zjistili, že 90 % začínajících učitelů v jejich výzkumu se cítilo ve třídě dobře a mělo se žáky dobré vztahy. To však není v rozporu s výsledky tohoto výzkumu, protože ty více odkazují ke schopnosti vyučujících pracovat se **skupinovou dynamikou**, což vyžaduje jiné dovednosti než práce s jednotlivcem. Vyučující tápou především v tom, jak nastavit a udržet bezpečné třídní klima nebo jak reagovat na nevhodné chování ve skupině.

V rámci rozhovorů se také ukázalo, že problémy se zvládnáním třídy mohou být jedním z významných důvodů pro **negativnější postoj k inkluzi**. Vyučující, kteří se k ní stavěli více kriticky, uváděli zároveň nižší připravenost a více problémů při práci s třídním kolektivem. Pravděpodobně i proto se více obávali, že inkluzivní vzdělávání může negativně ovlivnit fungování třídy nebo že bude náročné dítě se SVP do třídy začlenit. Často už měli zkušenost s tím, že se spolužáci inkludovaným dětem posmívali anebo je rovnou ze skupiny vyřazovali. To pro vyučující bylo často spojeno s negativními pocity a celkově **emoční zátěží**, protože nevěděli, jak na to správně reagovat a jak pracovat s odlišnostmi a diverzitou ve třídě. V souladu s teorií self-efficacy (Bandura, 1994) jim tedy chyběla zkušenost se zvládnutím úkolu, nezdárka zažívali spíše zkušenosti se selháním a zároveň měli tuto oblast spojenou s negativními emocemi. To pak celkově vedlo také k jejich negativnějšímu postoji.

Vztah mezi self-efficacy a postojem: nový model

I přestože bylo možné najít určitý vztah mezi self-efficacy v oblasti zvládnání třídy a postojem k inkluzi, v průběhu dalších analýz se ukázalo, že vztah mezi self-efficacy a postojem je zřejmě komplikovanější, než jaký byl původní předpoklad. Klíčové pro další směřování bylo zjištění, že na rozdíl od většiny dosavadních zahraničních výsledků byla **celková korelace** mezi dotazníky měřícími postoj k inkluzi a učitelskou self-efficacy **velmi nízká** ($r = -0.115$). Jedna z posledních metaanalýz (Yada a kol., 2021), však také uvádí, že vztah mezi těmito proměnnými je nekonzistentní.

Důvodem takto nízké korelace mohou být celkové limity této studie, ale také například **specifičnosti zkoumané profesní fáze**. Většina existujících výzkumů nerozlišuje začínající a zkušené učitele. Důležitý je také celkový kontext a **specifita českého školství**. Wray, Sharma, & Subban (2022) upozorňují, že specifický kontext hraje důležitou roli v tom, zda mezi těmito sledovanými proměnnými existuje vztah. To znamená, že vztah mezi učitelskou self-efficacy a postojem k inkluzi může být významně ovlivněn celkovým kontextem na straně vyučujícího, školy ale i státu.

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). Nejednotné pojetí výuky a role učitele, které se odráží v typologii učitelů mimo jiné ve výzkumu českých začínajících učitelů, zjistila například Hanušová a kol. (2017). V jejich výzkumu bylo zřejmé, že někteří vyučující vnímají jako důležitější věnovat se dětem a jejich well-beingu než učivu, některé učitelky naopak vnímaly negativně, že se musí více věnovat výchovné složce než výuce.

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. Příkladem je třeba **pedagogický přístup** učitele. 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). To odpovídá i mým zjištěným rozdílům mezi *Tradičním učitelem* a *Učitelem kamarádem* v tomto výzkumu.

Stejně tak existuje vztah mezi **osobní komponentou** profesní identity a self-efficacy. Například vyučující, kteří mají vyšší míru neuroticismu nebo jsou více introvertní, mají nižší self-efficacy (Jamil, Downer & Pianta, 2012). To se v tomto výzkumu shoduje s výsledky *Tradičních učitelů*, kteří častěji zmiňovali, že jsou spíše introvertní a zároveň měli nízkou self-efficacy. Ale také *Emocionálním učitelům*, kteří se podle rozhovorů mohou hůře vypořádávat s negativními emocemi a jejichž self-efficacy byla spíše průměrná až podprůměrná.

Při porovnání výsledků jednotlivých učitelských typů v oblasti self-efficacy a postoje k inkluzi bylo zjištěno, že je možné vypočítat odlišné vzorce mezi jednotlivými skupinami. Na základě těchto výsledků jsem formulovala **návrh nového teoretického modelu** (který je graficky znázorněn v kapitole 12. Návrh nového modelu). Z tohoto modelu je zřejmé, že vliv učitelské self-efficacy na postoj k inkluzi je u začínajících vyučujících **variován jejich vznikající profesní identitou**.

Oproti původnímu předpokladu, že zvýšením učitelské self-efficacy zlepšíme u vyučujících jejich postoj k inkluzi, je tedy pravděpodobně **nutné věnovat pozornost** stejně tak i jejich **profesní identitě**. V tomto ohledu jsou dobrým příkladem *Učitelé rebelové*, kteří měli v podstatě nejvyšší self-efficacy a zároveň negativní postoj k inkluzi. Jejich postoj k aktuálnímu konceptu školství (a tedy i k aktuální inkluzi) je odmítavý a zvýšení self-efficacy na tom zřejmě nic nezmění.

Mechanismus vlivu profesní identity na postoj k inkluzi a učitelskou self-efficacy může mít různá vysvětlení. Součástí profesní identity je to, jak vyučující pojímá výuku, jak **přistupuje k žákům a k žakovské diverzitě**. *Učitelé kamarádi* se soustředí na to, aby výuka byla pro žáky zajímavá, žáky mají skoro na prvním místě a snaží se proto hodně o individualizaci. Naopak pro *Emocionální učitele* je kontakt se žáky častěji spojen se zvýšenou emoční zátěží a nemají proto tolik času a sil řešit jejich specifické potřeby. Negativní emoce také snižují jejich učitelskou self-efficacy.

Dále je důležité zmínit, že profesní identita ovlivňuje **vnímání úspěšnosti** u vyučujícího. Svou efektivitu a schopnosti odvozují začínající učitelé také od toho, jaké jsou jejich cíle a pojetí výuky. To se u jednotlivých typů profesních identit liší, např. pro *Svobodomyšlné vyučující* je cílem rozvoj vnitřní motivace a individuality, naopak *Tradiční učitelé* jsou více zaměřeni na předávání informací.

Co pro vyučujícího znamená být úspěšným pedagogem je stejně důležité jako jeho self-efficacy, která odkazuje k důvěře, že se svými schopnostmi jedinec dosáhne daných cílů. U začínajících učitelů se však běžně stává, že se častěji ve své praxi potýkají s různými **nejistotami, úzkostmi a obrannými mechanismy**, které k začátkům učitelství neodmyslitelně patří. Jedním z častých obranných mechanismů může být i snížení vnímání úspěšnosti, tzn. že vyučující začnou od žáků a žákyň očekávat horší výkony, sníží své cíle a tím se zvýší jejich pocit efektivit a self-efficacy (Stipek, 2012).

To může být obzvlášť nebezpečné ve spojitosti se žáky se SVP. Vyučující mohou dostatečně důvěřovat svým schopnostem je učit, protože od nich nemají velká očekávání. Reálně se tak nesnaží je rozvíjet a posunout na úroveň, které by mohli dosáhnout s dostatečnou oporou. **Důležitost maximálního rozvoje potenciálu** všech žáků a předpoklad, že jsou schopni dosáhnout dobrých výsledků, je však dle českých i zahraničních metodik a strategií důležitou součástí na cestě k inkluzivnímu školství (viz např. MŠMT, 2020, Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012).

Faktory ovlivňující postoj k inkluzi

Pokud bych měla určit jednu oblast, jejíž vnímání se u mě během zpracovávání této práce nejvíce změnilo byly by to právě faktory, které mohou mít u vyučujících vliv na postoj k inkluzi. V zahraničních ale i českých výzkumech můžeme najít **různé proměnné**, které mohou být **s postojem spojeny** jako je například věk, pohlaví nebo vyučovaný ročník (např. Saloviita, 2020; Parasuram, 2006; Memisevic & Hodzic, 2011). Žádná z nich nám však zřejmě nepomůže zjistit, jak u vyučujících podpořit pozitivní postoj, protože se jedná o neměnné či špatně měnitelné charakteristiky. I proto jsem se zpočátku chtěla věnovat učitelské self-efficacy ve spojitosti s inkluzí. V rámci teorie self-efficacy totiž existují dané zdroje, kterými je možné ji podpořit.

Jak však zmiňuji výše, vztah mezi postojem a self-efficacy je zřejmě komplikovanější a pouhým zvýšením self-efficacy nemusíme dosáhnout plánovaného pozitivního postoje k inkluzi. Učitelská **self-efficacy je zřejmě významně provázána s identitou** vyučujícího, proto i např. Hong (2010) jí do svého modelu profesní identity zahrnuje jako jeho součást. Faktory, které ovlivňují self-efficacy pravděpodobně ovlivňují i identitu, a proto je v této části budu popisovat dohromady. Ve faktorech, které považuji za nejdůležitější se významně shodují s autorským kolektivem Wray, Sharma, & Subban (2022), kteří ve své přehledové studii došli k závěru, že učitelskou self-efficacy v inkluzivní praxi ovlivňuje především **5 hlavních faktorů**: demografické rozdíly, osobnostní a další vlastnosti učitele, vysokoškolské vzdělání, klima školy a zkušenosti s lidmi se znevýhodněním. Pokusím se tyto faktory popsat a rozvinout na základě mého výzkumu.

Demografické rozdíly mohou mít mnoho podob, v rámci zde prezentovaného výzkumu však vnímám jako zásadní celkové nastavení a strukturu v daném školském systému. Pozitivní postoj k inkluzi vyžaduje mít dobře ujasněné **k jakým cílům školství jako celek směřuje a jaká je úloha vyučujících v něm**. Pokud má být cílem povinné školní docházky naučit všechny stejné poznatky a zajistit, aby měli standartní výkony, to znamená směřovat dle Bertrandovy

klasifikace (1998) spíše k akademickým teoriím vzdělávání, bude role vyučujícího jiná, než pokud se snažíme o individuální seberealizaci a rozvoj vnitřní motivace, jako je tomu u personalisticky-humanistických teorií, které jsou s inkluzivním školstvím pravděpodobně kompatibilnější.

V našem systému stále přetrvává tendence k **normalizaci, standardizaci a unifikaci**. V rámci rozhovorů byla často spojovací linkou mezi mnoha problémy vnímanými v rámci inkluzivní praxe. Ať už se jednalo o nejistotu, jak vysvětlit spolužákům, že žák se SVP má jiné podmínky, vnímání podpůrných opatření jako úlev ve vzdělávání nebo strach že inkludované děti budou vystavené opakujícím se neúspěchům, protože nebudou mít stejně dobré výsledky jako ostatní, a to je bude demotivovat.

S normalizací a standardizací souvisí i téma rovnosti ve vzdělávání. V anglickém jazyce jsou rozlišovány dva termíny: *equality* (rovnost) a *equity* (spravedlnost), které v českém prostředí nejsou vždy rozlišovány. **Rovnost** znamená, že všichni mají stejné podmínky a **spravedlnost**, že podmínky jedince jsou upraveny podle jeho individuálních schopností a potřeb (Minow, 2021). V mém výzkumu začínající učitelé často zmiňovali, že je zásadní, aby byl učitel spravedlivý. Ale cítí se dotlačen do pozice, kdy musejí vytvářet odlišené podmínky pro různé žáky a vytváří se v nich vnitřní tlak, kdy nevědí, jak pracovat s pocitem nespravedlnosti u ostatních žáků.

Místo spravedlnosti však popisují právě rovnost. **Rovné podmínky** by mohly být funkční variantou pouze pokud by všichni jedinci měli stejnou startovní čáru v životě. Důraz na rovnost může být také důvodem, proč mohou být speciální školy vnímány jako lepší a morálnější, protože v diskurzu rovnosti umožňují dětem se SVP stejný přístup ke vzdělávání podle jejich schopností (Qu, 2022).

Mezi začínajícími učiteli se také častěji jako téma objevovalo **hledání smyslu** a někdy až pocity zbytečnosti ze školství. Učitelé vyjadřovali nejistotu a nejasnosti týkající se vzdělávacích cílů a obsahu vzdělávání. **Inkluze a společné vzdělávání** mohou navíc tuto nejistotu ještě zvyšovat. Vyučující přemýšlí, jak má tedy vlastně vzdělávací systém jako celek fungovat a co je v něm důležité. Současný stav jim často nepřipadá v pořádku, ale zároveň se cítí nejistě v tom, jak by se vlastně měl změnit (Straková & kol., 2019).

Jak upozorňuje Moree (2013), vyučující čekají na **jasný signál** od ostatních částí systému, že vnímají inkluzi jako významnou, chtějí na ní pracovat a měnit zavedené struktury. Tím pak podmiňují svoji ochotu k inkluzi. Toto znamení od zbytku systému je však problematické,

protože jak v politickém, tak odborném prostoru se objevují hlasy odsuzující inkluzi. Jak uvádí Štech (2021), problémem může být, že těmto názorům je věnováno více pozornosti, než závěrům odborných psychologických a pedagogických výzkumů, které důležitost inkluze vysvětlují. Stejně tak se ukazuje, že političtí představitelé ne vždy dostatečně rozumí konceptu inkluze a její důležitosti.

Výsledkem je, že vyučujícím chybí nejenom konzistence a pevnost v přístupu dalších částí systému, ale navíc to může vést až ke zhoršování jejich pracovních podmínek, například pokud dochází ke snižování finančního rozpočtu na podpurná opatření. Většina začínajících učitelů se shodla, že snížený **počet žáků ve třídě** a **přítomnost asistenta pedagoga** jsou klíčovou pomocí, kterou potřebují při zvládnutí inkluze. Například v Itálii, kde se inkluze ve školství rozvíjí už od 70. let minulého století a postoje vyučujících jsou zde většinou spíše pozitivní, je umístění žáka se SVP automaticky podmíněno tím, že je ve třídě dokonce další podporující učitel (ne asistent pedagoga) (Saloviita & Consegna, 2019).

Pokud vyučující pracují v podmínkách, které často nemohou dostatečně ovlivnit, ale které mohou mít vliv na úspěšnost jejich práce a může to vést k pocitům frustrace. Felcmanová (2016, s. 631) to trefně vystihuje také jako pocit, že „nás vyučujících se nikdo na nic neptá a nic s námi nekonzultuje“. Celkově se pak může snižovat jejich **pocit aktérství** (*sense of agency*), který odkazuje k tomu, zda má jedinec pocit kontroly nad událostmi a jejich následky a souvisí například s pocitem zodpovědnosti, které jedinec připisuje sobě nebo ostatním (Moore, 2016).

Ve zde prezentovaném výzkumu bylo možné například pozorovat, že začínající učitelé, kteří **cítí, že mají méně pod kontrolou problémy a chování žáků** ve třídě, častěji uvádějí, že rizikem inkluze je problematické začlenění dětí se SVP do kolektivu, jsou častěji obětmi šikany nebo posmívání. Ne vždy však tito vyučující dostatečně reflektují, jakou roli hraje při zapojení dítěte do kolektivu sám učitel a že je to částečně jeho odpovědnost. Případně uvádějí, že zažívají ve spojitosti s dětmi se SVP pocity bezmoci a lítosti z toho, že nemohou ovlivnit jejich situaci. Pokud vyučující mají pocit, že nad situací **nemají kontrolu**, méně se snaží ji změnit, případně to úplně vzdají a mohou se snažit přenést odpovědnost za řešení na další části systému (např. speciální školy).

Naopak z mého výzkumu vychází, že pokud vyučující věří, že mají alespoň do určité míry možnosti **ovlivnit fungování školy** a mohou se nějakým způsobem podílet na rozhodování, jejich postoj k inkluzi je pozitivnější. Vnímají ji jako méně náročnou a zatěžující jak pro sebe, tak pro celou třídu. Zároveň jsou tito vyučující ochotnější více přizpůsobit své chování a vyučovací metody inkludovaným žákům.

Je důležité podporovat aktivnost a zapojení začínajících učitelů, které je spojené i s hledáním jejich profesní identity. Pro inspiraci k uvažování o vývoji profesní identity využívám **potenciální stavy identity**, které na základě Eriksonovy teorie vytvořil Marcia (Bilsker, Schiedel & Marcia, 1988). Během studia je profesní identita vyučujících ve stavu spíše difuzním, po nástupu do praxe pak u některých dochází k předčasnému utvoření identity, což znamená že přijmou hodnoty a závazek si vytvoří bez aktivního zkoumání. To by v tomto vzorku odpovídalo *Tradičním učitelům* a částečně i *Emocionálním učitelům*. Další možností je však tzv. **moratorium**, kdy vyučující zkoumají, hledají alternativy a jejich závazek k práci je zatím nízký. To bylo více zřejmé u *Kamarádských učitelů*, *Učitelů rebelů* a *Svobodomyslných učitelů*.

Švaříček (2009) se domnívá že toto období je velmi důležité a není žádoucí, aby vyučující ihned přejali profesní identitu od svých kolegů a kolegyň, její přijetí by znamenalo postupnou socializaci a konformní přijetí hotové identity. Pokud by to udělali, nestali by se z nich učitelé – experti, kteří jsou autonomní se silným pocitem aktérství a empowermentu. Pokud vyučující úspěšně podstoupí **aktivní hledání** a s tím spojenou krizi identity, jejich hodnoty nejsou přežaté a závazek stabilní.

Je důležité, aby aktivní zapojení a pocit, že **vyučující jsou jednateli** spíše než pasivními pozorovateli, podporovalo u vyučujících už vysokoškolské vzdělání. Učitelé, kteří byli v tomto výzkumu profesně aktivnější, to znamená, že si např. sami více hledali další informace, možnosti vzdělání a případně podporu, většinou také hodnotili svou přípravu pozitivněji a přijímali za ní více odpovědnosti. Vyučující, kteří více důvěřovali svým schopnostem se sami dále vzdělávat a rozvíjet, měli zároveň pozitivnější postoj k inkluzi.

I přes to však naprostá většina vyučujících byla spíše **skeptická vůči své profesní přípravě** na inkluzi, ale i celkově. Tento jev není pouze v českém školství i zahraniční výzkumy se shodují, že minimálně v některých oblastech mají vyučující pocit nedostatečné připravenosti z vysoké školy. Např. Batten a kol. (1991 in Louden & Rohl, 2006) zjistili, že méně, než polovina začínajících učitelů v Austrálii byla spokojená se svou přípravou a dvě třetiny měly významné problémy přizpůsobit se různým potřebám studujících.

Zároveň je to i ve shodě s nedávným českým výzkumem (Koucký a kol., 2023), který zjistil, že vyučující negativně hodnotí obsah svého vzdělávání a ve srovnání s ostatními zeměmi se cítí významně méně připraveni na práci se třídou, a hlavně na výuku různě nadaných žáků. Ukazuje se, že Česká republika stále zaostává v **přípravě na inkluzi** za evropským průměrem. Poslední šetření TALIS (2018) uvádí, že se během formálního vzdělávání setkalo s výukou v

prostředí s různě nadanými žáky pouze 45 % začínajících učitelů (průměr EU činí 58 %) a pouze 22 % začínajících učitelů se cítí připraveno na výuku v diverzní třídě (průměr EU činí 42 %).

Nejčastější výtky v souvislosti s přípravou na inkluzi se v tomto představeném výzkumu týkaly nedostatku praktických informací, specifických praxí k inkluzivnímu vzdělání nebo informací o tom, jak pracovat s inkluzivním kolektivem a diverzitou ve třídě. Nejistotu začínajících učitelů také zvyšovali **vysokoškolští vyučující**, kteří často sami neměli jasné a aktuální informace nebo měli na inkluzivní vzdělávání **různé názory**. Pokud byly prezentovány bez většího teoretického nebo výzkumné ukotvení, mohly představovat další znejišťující faktor. Začínající učitelé se také setkávali s tím, že na přednáškách se mluvilo o něčem jiném, než co zažívali na praxi. Je však nutné zdůraznit specifičnost zkoumaného období, v době studia respondentů docházelo právě k zavádění společného vzdělávání a nové legislativy, vše se teprve utvářelo a ukotvovalo, ani vysokoškolští vyučující nemuseli mít dostatek informací, to se však časem může měnit.

Vyučující, kteří se vyjadřovali pozitivněji o inkluzi, zároveň **vnímali lépe své vzdělání**. Je možné se domnívat, že dobrá vysokoškolská příprava vede k lepšímu vnímání inkluze. Jak naznačují zahraniční výzkumy, dobrá vysokoškolská příprava zvyšuje odolnost vyučujících a jejich jistotu, že zvládnou různé potřeby studujících, což se odráží ve vyšší učitelské self-efficacy (Goodson, 2006) nebo snižuje strach z neúspěchu (Hakan-Sari, 2007). Zároveň je období studia zásadní pro rozvoj profesní identity, kterou začínají formovat už vzdělavatelé budoucích učitelů (Rodrigues a Mogarro, 2019).

Negativní vnímání vysokoškolského studia nemusí však být jen jeho špatným obsahem. Je také možné, že vyučující s negativnějším postojem k inkluzi využijí své studium jako hromosvod pro své pocity frustrace a vzteku a jako možný **externí objektivní důvod**, proč s inkluzí nesouhlasí, protože na ní přece nebyli správně připravení. Je možné, že se jedná o obranný mechanismus, kterým se snaží vyrovnat s pocity nekompetentnosti a nejistoty. Tenze a dilemata k učitelské profesi však neodmyslitelně patří, stejně tak pocity nejistoty k učitelským začátkům.

Vyučující, kteří zažívají více negativních emocí, mají často tendenci je **projikovat na jiné cíle** i proto, že své tenze a pocity nemohou většinou plně vyjádřit (Tateo, 2012). Nedostatek vědomostí a špatnou přípravu mohou také vyučující uvádět spíše jako sociálně přijatelný důvod než, že by se jednalo o reálný důvod (Saloviita, 2020). Kritika vůči inkluzi je v českém prostředí poměrně akceptována a rozšířena, proto se může stát sociálně přijatelným hromosvodem.

Problémy s učitelským vzděláním však bezpochyby mohou být reálné a je důležité se zaměřit na to, **co znamená dobrá příprava**. Na jednu stranu určitě zahrnuje dostatek teoretických a vědecky podložených vědomostí a rozvoj praktických dovedností. Všeobecně začínající učitelé mají tendenci upřednostňovat **prakticky uplatnitelné schopnosti** na úkor teoretických vědomostí (Caspersen, 2013), což bylo zřejmým tématem i u vyučujících v tomto vzorku.

Je pochopitelné, že není možné, aby vysoká škola připravila učitele na všechny možné scénáře a všechny možné speciální potřeby s nimiž se v praxi pravděpodobně setkají. Vysoká škola by však měla vyučujícím nabídnout možnost učit se **pracovat s diverzitou**. Primárním východiskem by mělo být přijetí premisy, že lidská diverzita je základní prvek sdílené lidskosti a rozdíly jsou běžným aspektem lidského vývoje. Každý žák má svým způsobem specifické individuální potřeby, co z nich vytváří překážky, jsou většinou kontextové faktory (Florian, 2019). Velká část začínajících vyučujících v tomto výzkumu byla znejistěná tím, jak s odlišnostmi u žáků pracovat, zda na ně mohou upozorňovat, mluvit o nich a jak vysvětlit odlišné podmínky a hodnocení.

Jak však uvádí MPSV (2020), je důležité, aby vyučující uměli pracovat jak s postoji a předsudky spolužáků, tak především se svými vlastními. Pokud sám vyučující má problém přijímat jinakost, nemůže k tomu vést ani svou třídu. **Přijímání odlišnosti** sebou však přináší někdy problémy a pro začínající vyučující je tak důležité i pochopení, že je v pořádku, že pozitivní postoj k různým odlišnostem nepřichází automaticky a může trvat déle, než některé z nich přijmou (Hallman, 2017).

Práce s odlišností naráží na přirozený **strach jedince z neznámého**, což je vrozená a evolučně zdůvodněná emoce (Carleton, 2016), která může být jedním z vysvětlení odporu vůči inkluzi, který Robinson & Goodey (2018) nazývají fóbií z inkluze. Právě **normalizace strachu**, odmítání odlišností, profesních dilemat a zranitelnosti by měla být důležitou součástí učitelské přípravy, tak aby vyučující věděli, že nepředstavují problém a ukazatel něčeho špatného, ale přirozenou součást učitelské profese (Harkins, Forrest & Keener, 2009; Kelchtermans, 2009).

Stejně tak důležité je, aby vysokoškolské vzdělání rozvíjelo u budoucích učitelů porozumění konceptu inkluze ve vzdělávání, ale i mimo něj (Stites a kol., 2018). Právě různým rozměrům inkluze (filozofický, psychologický, sociologický a další) rozměry je nutné věnovat během vysokoškolského vzdělání dostatek času. Je důležité, aby vyučující celkově chápali širší kontext **inkluze jako myšlenky** a inkluze ve společnosti, ujasnili si svou roli a měli možnost reflektovat a diskutovat své názory a postoje.

O sociální inkluzi se zmínil pouze jeden vyučující (alespoň čtyři vyučující naznačili něco, co se sociální inkluze týkalo). Naprostá většina učitelů vnímá inkluzivní vzdělání spíše jako **integraci dětí se SVP** a většinu pozitiv spojují s normalizací odlišností a znevýhodnění nebo zvýšení sociálních dovedností intaktních spolužáků. To by mohlo odkazovat k tomu, že nevnímají školní inkluzi v širším kontextu.

Posledním ale zásadním faktorem, který ovlivňuje postoj vyučujících k inkluzi je jejich **sociální prostředí**. Pro začínající učitele je velmi náročné, aby se začali vnímat jako učitelé, jak uvedlo několik vyučujících v této studii, profesní identita pedagoga nepřichází automaticky. A její vývoj není možné oddělit od sociálního prostředí učitele. Začínající vyučující se učí fungovat v konkrétní nové škole a začíná také přemýšlet o hledání vlastní „podstaty“ a jak si lépe sám porozumět (Juklová, 2013).

Na začátku své praxe také často potřebuje více profesní podpory, která mu pomáhá vyrovnat se s nárazem reality, snížením pocitu self-efficacy a získat reálný náhled na své schopnosti a realitu školy (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005). Je důležité přizpůsobit podporu **individuálním potřebám začínajících učitelů**. Míra vnímané podpory byla jedním z dalších faktorů, které významně souvisely s postojem k inkluzi. Pokud měli vyučující pocit, že míra jejich podpory je dostatečná, jejich postoj k inkluzi byl často pozitivnější.

Efektivní **podpora** by měla být zaměřena na emocionální a instrumentální oblast (Caplan, 1981). Většina vyučujících v tomto výzkumu byla spokojená s učitelským kolektivem, protože vnímali své kolegy jako přátelské a celkovou atmosféru jako příjemnou. Nicméně z pohledu profesního vyjadřovali určité výhrady spojené například s větší mírou individualismu, nižší míry spolupráce. Stejně tak společná setkání učitelského sboru byla ve většině případů zaměřená spíše na emoční podporu a prohlubování přátelských vztahů. Setkání zaměřená na **kolegiální sdílení** a instrumentální podporu uvedli pouze čtyři vyučující.

Určitým rizikem v pedagogickém sboru může být pro začínajícího učitele to, že se z podporovaného stává podporujícím. Může se dostat do pozice, že je sám zdrojem informací a pomáhá svým starším kolegům, například v oblasti IT a technologií, díky své specifické aprobaci nebo i v oblasti inkluze. Protože často má nejnovější informace, ještě čerstvé ze školy může se dostat do paradoxní situace „**nezkušeného odborníka**“. Například v oblasti inkluze, kde se sami začínající učitelé necítí jistě, to pro ně může být až příjemné. Například kvůli konfliktu rolí *začínající učitel vs. odborník*, kvůli změně své komunikační pozice s kolegy. Mohou řešit dilema, zda skutečně vědí, jak postupovat a radí kolegům dobře nebo by se raději měli držet ve své roli nezkušeného učitele.

Především pokud na škole není větší poradenské pracoviště, mohou být alespoň začínající kolegové zdrojem informací, jak pracovat s žáky se SVP. Pivarč (2020) zjistil, že **přítomnost specialisty na škole** je spojena s pozitivnějším postojem k inkluzi. Možné je že přítomnost specialisty ovlivňuje postoj, ale také může být škola, kde odborník působí, více otevřená inkluzi a uvědomuje si potřebnost odborné pomoci. V mém výzkumu se ukázalo, že zásadní je nejenom, aby specialista ve škole byl, ale aby ho začínající vyučující vnímali jako dostupného a rozuměli, kdy se na něj obracet a s čím jim může pomoci. Pro vyučující je důležité a oceňují hlavně osobně mluvit s odborníky (Kozáková a Pavlíčková, 2018), od nichž mohou rovnou získat ujištění, že postupují správně.

Potřeba **poradit se s odborníkem** byla velmi zřetelná během rozhovorů, kdy nebylo ojedinělé, že jsem jako psycholog byla dotazována na správný postup při práci se žáky s **PAS** nebo **ADHD**. Tyto dvě skupiny považovala většina vyučujících za nejnáročnější ve své praxi, především pokud jsou tyto poruchy spojeny s agresivním chováním. Vyučující bojovali s tím, že neví, jak reagovat na jejich často neobvyklé chování nebo narušování hodiny, což u nich může vést až k pracovní demotivaci. Bohužel v České republice zásadním způsobem **chybí odborná pracoviště**, která by se věnovala těmto obtížím ve školním věku. Z existujících statistik je však zřejmé, že lidí s PAS a ADHD významně přibývá (viz. např. Thorová & Šporclová, 2013; Theiner, 2012) a z výpovědí vyučujících pak, že této problematice by mělo být rozhodně věnováno **více pozornosti**.

Limity práce a budoucí výzkumy

Předkládaný výzkum má několik **limitů**, které je nutné reflektovat při interpretaci a využití jeho výsledků. Jedním z nejzásadnějších byla nucená změna v původním záměru a nebylo možné provést longitudinální výzkum, který by mohl přinést důležité informace o vývoji profesní identity, self-efficacy a postoji k inkluzi. Kvůli **nízké návratnosti** během dalšího dotazníkového šetření nebylo také možné ověřit, jak učitelská self-efficacy souvisí s kolektivní efficacy a zda jsou začínající vyučující více náchylní na vliv kolektivní efficacy ve své nové škole. Zároveň i v prvním sběru dotazníkového šetření byl vzorek respondentů nízký (N=23). Sesbíraná data sice umožnila provést některé statistické výpočty, nicméně je nutné ověřit výsledky na větším a reprezentativnějším vzorku.

Další limit představují použité **nástroje především v kvantitativní části**. Dotazník na měření postoje k inkluzi byl sestaven pro účely této studie. I přes to, že jeho reliabilita byla na základě Cronbachova alfa vysoká, bylo zřejmé, že některé oblasti korelovaly se zbytkem dotazníku méně jako např. Filozofie inkluze a odebrání této části se zvýšila reliabilita celého dotazníku.

Pro využití v dalších výzkumech je nutné dotazník upravit a provést faktorovou analýzu, což nízký počet respondentů v této studii neumožňoval. Pro budoucí výzkumy také stojí za zvážení využití implicitních místo **explicitních metod** k měření postojů, které mohou zkreslovat reálné postoje.

Některé novější výzkumy také naznačují, že pro měření **self-efficacy v oblasti inkluze** je užitečnější využívat specifické metody místo dotazníků měřících obecnou učitelskou self-efficacy (viz např. metaanalýza Yada a kol., 2021). V pojetí těchto autorů je učitelská self-efficacy pro inkluzivní praxi specifický konstrukt, který se do určité míry liší od obecné. Například Saloviita (2020) zjistil, že dotazník měřící obecnou učitelskou self-efficacy pouze slabě koreloval s postojem k inkluzi žáků se SVP.

V neposlední řadě je také důležité zmínit, že **můj vlastní postoj k inkluzi** a mé vlastní zkušenosti ze školství se mohly přes všechny mé snahy do výzkumu promítnout, protože jsem několik let sama ve školství pracovala. Moje vnímání inkluze je spíše pozitivní, domnívám se, že se jedná o cíl, k němuž bychom se v rámci školství měli snažit přibližovat.

I přes tyto zmíněné limity si myslím, že je důležité, aby tomuto tématu bylo věnováno hodně další výzkumné pozornosti. Protože je zásadní porozumět postojům, vnímání a zkušenostem vyučujících s inkluzí. Budoucí výzkumy, které by navázaly na toto téma by mohly **ověřit na větším výzkumném vzorku** existenci zde uvedených podskupin profesních identit u začínajících učitelů a také 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**.

Náročnějším cílem by mohlo být také provedení původního záměru této práce na **longitudinální výzkum**, který by se zaměřil na to, jaké faktory mají vliv na postoj k inkluzi (např. vnímaná podpora, dovednosti v práci se třídou, všeobecné vnímání vzdělávání, kolektivní efficacy apod.), dále jak se postoj k inkluzi vyvíjí v prvních několika letech po nástupu do praxe.

Celkově je stále důležité více prozkoumat jaké faktory ovlivňují postoj vyučujících k inkluzi, některé možnosti jsou nastíněné v této práci, nicméně už nyní je zřejmé, že se jedná o komplexní problematiku, která má však zásadní dopad na praktické provedení inkluze. **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.

Závěr

Tato dizertace vznikala více než šest let, **prošla mnoha změnami** stejně jako moje vnímání inkluze ve školství. Doktorské studium jsem začala s úmyslem prozkoumat koncept učitelské self-efficacy a jeho spojitost s postojem k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami u začínajících učitelů. Můj cíl a proměnné, kterým se chci věnovat, jsem vnímala jako jasně ohraničené a definované.

Touha věnovat se tomuto tématu u mě pramenila ze zkušeností, které jsem nasbírala v rámci českého školství, a především z pocitů frustrace, bezmoci i vzteku. Chtěla jsem **hledat řešení**, jak rozvíjet inkluzivní školství, a především **jak pomoci vyučujícím** se změnami a stresem, kterým v souvislosti s inkluzí musí čelit. Zároveň jsem do určité míry pocítovala i vztek, že vyučující nejsou inkluzi pozitivně nakloněni, neboť z mého tehdejšího pohledu bylo jasné, že se jedná o správné směřování a je spravedlivé, aby se všechny děti mohly účastnit společného vzdělávání.

V průběhu zpracování práce z jejího názvu zmizelo označení děti se speciálními vzdělávacími potřebami a **nahradilo ho označení inkluze**. I přestože se domnívám, že plně inkluzivní školství je zatím nedosažitelnou metou, k níž budeme ještě dlouho v České republice směřovat, zároveň nepochybuji, že je to směr, ke kterému bychom měli a budeme mířit. Stále si však myslím, že je nutné nejprve přehodnotit cíle a způsoby našeho vzdělávacího systému, tak aby lépe reagoval na nutnost začlenit všechny, u nichž je to možné, do stejného proudu.

Současně jsem si však během rozhovorů s mnoha začínajícími učiteli uvědomila, že jejich postoj k inkluzi není dán pouze nedostatkem informací, odporem ke změnám nebo nedostatečnou důvěrou ve vlastní schopnosti (neboli nízkou self-efficacy), což byl můj původní předpoklad. Inkluze jako taková je natolik **komplexní a komplikovaný proces**, který významně překračuje jednotlivé školy. Vyučující jsou často v podmínkách, nad nimiž mají nedostatek kontroly a zároveň necítí podporu ani od politických představitelů nebo široké veřejnosti. Jejich postoj není možné oddělit i od těchto vnějších faktorů.

Během podrobné rešerše, která se věnovala inkluzi a vyučujícím, jsem zároveň zjistila, že už **existuje mnoho výzkumů, metodik a nástrojů**, které jsou určené pro rozvoj inkluzivního školství a které vypracovaly mezinárodně uznávané agentury a organizace. A stále vznikají nové. Aktuálním cílem MŠMT a dalších složek zainteresovaných ve školství by tedy nyní měla být snaha o jejich zakomponování do českého vzdělávacího systému. Jako zásadní vnímám především nově vzniklou publikaci *Profil pro profesní vzdělávání inkluzivních učitelů* (2022).

Pro politiky a MŠMT je zároveň důležité, aby v souvislosti s inkluzivním vzděláváním jasně stanovili cíle, k nimž má současné školství směřovat a zároveň jak uvádí Denglerová a kol. (2022) celkově zlepšili svou komunikaci a předávání informací mezi různými aktéry ve školství ale i se všeobecnou veřejností.

Stále se domnívám, že pedagogové jsou tím základním stavebním kamenem celého školství, kterému bychom měli věnovat maximum pozornosti, trpělivosti a zájmu. Jak uvádí ve svém *Ukazateli inkluze* Booth & Ainscow (2007), **inkluzivní škola** není inkluzivní pouze pro žáky a žákyně, ale úplně stejně důležití jsou i její **pracovníci**, kteří jsou individuální osobnosti a škola by měla pracovat i na tom, aby se přizpůsobila jejich potřebám. V mém výzkumu jsem identifikovala pět základních typů vyučujících, nicméně tato typologie stejně jako všechny ostatní není dokonalá, a i v rámci jednotlivých typů učitelů byly zřejmé významnější rozdíly.

Právě diverzita i mezi vyučujícími a jejich **různé profesní identity**, jsou podle mého názoru důležitými tématy, protože je nutné věnovat pozornost jejich **individuálním potřebám** v oblasti dalšího vzdělávání ale také sebepečce. Stejně jako žáci i oni mají různé způsoby učení, různé úrovně znalostí, různé zkušenosti a různé potřeby. Můj původní předpoklad, že zvýšením jejich self-efficacy dojde také ke zlepšení jejich postoje k inkluzi naráží právě na tuto diverzitu. Stejně jako na skutečnost, že jejich postoj, je ovlivněn mnoha dalšími faktory.

Po velmi podrobné analýze rozhovorů a rešerši literatury se domnívám, že zásadním pro změnu postojů a posun v inkluzivním vzdělávání je **aktivizace a empowerment učitelů**, stejně jako to uvádí již zmíněná *Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání* (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015). Vyučující potřebují získat jistotu, že mají nad situací ve třídě kontrolu, že mají potřebné schopnosti, i když si to možná zatím neuvědomují a především, že jejich hlas a názor je důležitý a vyslyšený.

Právě na aktivizaci, empowerment a podporu aktérství by se měli zaměřit jak vzdělavatele budoucích učitelů, vedení škol, tak i tvůrci vzdělávacích politik. **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.

České školství má před sebou v následujících letech mnoho výzev, ať už je to zpracovávání následků pandemie, které pocítíme ještě několik let poté nebo aktuální problémy s kapacitou středních škol. Učitelé jsou neustále vystavováni změnám a náročným situacím, není překvapivé, že inkluzivní vzdělávání mohou vnímat prostě jako další zátěž a problém. Proto je klíčové zaměřit pozornost právě na **podporu vyučujících** a nepřeneset na ně veškerou zodpovědnost za úspěšnost inkluze. Jedním z mých cílů a přání je, že místo kritiky a znevažování učitelské profese, se budeme snažit hledat způsoby, jak vyučujícím v jejich náročné roli můžeme pomoci.

Seznam literatury

- Abrams, D., & Hogg, M. A. (1990). Social identification, self-categorization and social influence. *European review of social psychology*, 1(1), 195-228.
- Adamus, P., Zezulková, E., Kaleja, M. & Franiok, P. (2016). *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International journal of inclusive education*, 10(4-5), 295-308.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 231-238.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher education and special education*, 17(2), 86-95.
- Almeida, F. (2018). Strategies to perform a mixed methods study. *European Journal of Education Studies*. 5(1), 137-151.
- Armor, D., Conroy-Osequera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools* (Report No. R-2007-LAUSD). Santa Monica, CA: Rand Corporation
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance?. *International journal of inclusive education*, 15(1), 29-39.
- 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.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European journal of special needs education*, 22(4), 367-389.
- Báčová, V. (1994) Teórie osobnej a sociálnej identity v sociálnej psychológii. *Československá Psychologie*. 38(1), 28-42.
- Báčová, V. (1996). Spoločenská a kultúrna podmienenosť osobnej identity. *Československá psychologie*, 40(4), 321-337.
- Báčová. (2008). Identita v sociálnej psychológii. In *Sociálna psychologie*. Výrost J. & Slaměnik I. (2nd ed.). GRADA.
- Bajer., P. (2020). Exprimátor Chloupek: Z inkluze ve školství mi běhá po zádech mráz. *Jihlavské Listy*. Retrieved June 7, 2023, from <https://www.jihlavske-listy.cz/clanek30092-exprimator-chloupek-z-inkluze-ve-skolstvi-mi-beha-po-zadech-mraz.html?komentare=vse>
- Balaban, C., I., Odstrčilová, J., Musilová, I. & Bařínková, Z. (2019). Společné vzdělávání pohledem ředitelů škol a školských zařízení zapojených do projektu APIV B. *Sociální pedagogika/Social Education*, 7(2), 17–31.
- Bandura, A. (1971) *Social Learning Theory*. General Learning Press, New York.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in behaviour research and therapy*, 1(4), 237-269.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. Vol. 4. San Diego, CA: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2013). Inkluze ve vzdělávání–Vize a realita v podmínkách české školy. In *Speciální pedagogika nejen v inkluzivním vzdělávání. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*, 21-35.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2019). *Inkluzivní pedagogika: Distanční studijní text*. Slezská Univerzita. Opava.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16(7), 749-764.
- Bendová, P., & Fialová, A. (2015). Inclusive education of pupils with special educational needs in Czech Republic primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 812-819.
- Berger, J. L., & Lê Van, K. (2019). Teacher professional identity as multidimensional: mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs. *Educational Studies*, 45(2), 163-181.
- Bertrand, Y. (1998) *Soudobá teorie vzdělávání*. Portál. Praha.
- Bettencourt, B., & Sheldon, K. (2001). Social roles as mechanism for psychological need satisfaction within social groups. *Journal of personality and social psychology*, 81(6), 1131.
- Bilsker, D., Schiedel, D., & Marcia, J. (1988). Sex differences in identity status. *Sex roles*, 18, 231-236.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 15, 1-40.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Rytmus.
- Borders, L. D. (1991). A systematic approach to peer group supervision. *Journal of Counseling and Development*, 69(3), 248-252.

- 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.
- Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K. A. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. In *Inclusive education: Global issues and controversies* (pp. 127-146). Brill.
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 47-63.
- Bukor, E. (2011). *Exploring teacher identity: Teachers' transformative experiences of re-constructing and re-connecting personal and professional selves*. University of Toronto.
- Caplan, G. (1981). Mastery of stress: psychosocial aspects. *American Journal of Psychiatry*, 138(4), 413-420.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Carleton, R. N. (2016). Fear of the unknown: One fear to rule them all?. *Journal of anxiety disorders*, 41, 5-21.
- Caspersen, J. (2013). The valuation of knowledge and normative reflection in teacher qualification: A comparison of teacher educators, novice and experienced teachers. *Teaching and teacher education*, 30, 109-119.
- Clark, S. & Newberry, M. (2019). Are we building preservice teacher self-efficacy? A large-scale study examining teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32-47.
- Clark, S. K. (2020). Examining the development of teacher self-efficacy beliefs to teach reading and to attend to issues of diversity in elementary schools. *Teacher Development*, 24(2), 127-142.
- Clark, V. L. P. (2019). Meaningful integration within mixed methods studies: Identifying why, what, when, and how. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 106-111.
- Clarke, V. & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The psychologist*, 26(2).
- Červenka, K. (2017). Role of solidarity in social inclusion of children with emotional and behavioral disorders. *e-Pedagogium*, (2).
- Článek 24: *Vzdělávání*. (n.d.). Ombudsman. Retrieved June 6, 2023, from <https://www.ochrance.cz/umluva/clanek-24-vzdelavani/>
- 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>
- ČŠI (2022). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022: Výroční zpráva České školní inspekce*. a Česká školní inspekce. Retrieved June 7, 2023, from <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-> (5)

- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford review of education*, 33(4), 423-443.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British educational research journal*, 32(4), 601-616.
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and teacher education*, 47, 30-41.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and teacher education*, 24(3), 751-766.
- Demirkasımoglu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from different perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Denglerová, D., Kalenda, J., Šíp, R., & Košatková, M. (2022). Dancing between money and ideas: inclusion in primary education in the Czech Republic from 2005 to 2020. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- Denglerová, D. & Šíp, R. (2020) Změna vyhlášky boří koncept inkluze na školách. Magazín M, MU. Retrieved June 6, 2023, from <https://www.em.muni.cz/komentare/13244-zmena-vyhlasiky-bori-koncept-inkluze-na-skolach>
- Denglerová, D. & Šíp, R. (2021). Optimalizací inkluze k prohlubování nerovností ve vzdělávání. *Pedagogika*, 71(1).
- DeSantis, J., & Christopher, C. (2021). Educators' experiences as K-12 students and efficacy for teaching in diverse schools. *Journal for Multicultural Education*, 15(2), 138-151.
- 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.
- Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression?. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206-217.
- Dias, P. C., & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European journal of special needs education*, 31(1), 111-123.
- Doležalová, V. (2022) Vlivy zavedení údajné inkluze na děti intelektově podprůměrné, nikoli však mentálně postižené. *Učiteléské noviny*. 20 – 22. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/2206-vlivy-zavedeni-udajne-inkluze-na-deti-intelektove-podprumerne-nikoli-vsak-mentalne-postizene>.
- Dotger, B. H., & Smith, M. J. (2009). "Where's the Line?"—Negotiating Simulated Experiences to Define Teacher Identity. *The New Educator*, 5(2), 161-180.
- Eduin (2017). *Tisková zpráva: Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi?* Retrieved June 6, 2023, from <https://www.eduin.cz/clanky/tiskova-zprava-jake-jsou-skutecne-postoje-verejnosti-k-inkluzi/>
- Ernst, C., & Rogers, M. R. (2009). Development of the inclusion attitude scale for high school teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25(3), 305-322.
- Etický kodex učitele*. (2022). Retrieved April 26, 2023, from <https://ucitelskykodex.cz/wp-content/uploads/2022/12/Eticky-kodex.pdf>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015) *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Evans, P. K., McAlister-Shields, L., Manuel, M., Stokes, D. W., Nguyen, H., & Craig, C. J. (2021). Examining the Impact of Informal Experiences on Preservice Teachers' Self-efficacy. In *Preparing Teachers to Teach the STEM Disciplines in America's Urban Schools*. Vol. 35, 85-108.

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2012) *Profil inkluzivního učitele*. Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání.

Ezer, H., Gilat, I., & Sagee, R. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391-404.

Farrell, M. (2000). Educational inclusion and raising standards. *British journal of special education*, 27(1), 35-38.

Farrell, T. S., & Jacobs, G. M. (2016). Practicing What We Preach: Teacher Reflection Groups on Cooperative Learning. *Test-Ej*, 19(4).

Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British journal of special education*, 35(4), 202-208.

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704.

Florida, N. A., & Mbato, C. L. (2020). Novice versus experienced teachers: How they transform their vulnerability into professional identity in an Indonesian junior high school. *Journal of Education Research and Evaluation*, 4(1), 8-16.

Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, 18(6), 675-686.

Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M. et al. (2011) *Psychologické aspekty změn v české společnosti: Člověk na přelomu tisíciletí*. Grada Publishing a.s.

Glazer, C., Abbott, L., & Harris, J. (2004). A teacher-developed process for collaborative professional reflection. *Reflective practice*, 5(1), 33-46.

Goddard, R. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological measurement*, 62(1), 97-110.

Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00032-4)

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>

Gonzales, G., Gonzales, R., Costan, F., & Himang, C. (2020). Dimensions of motivation in teaching: Relations with social support climate, teacher efficacy, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Education Research International*, 2020, 1-10.

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

Hájková, V., & Strnadová, I. (2013). Denotace inkluzivního vzdělávání s odkazem pro vzdělávací praxi v České republice. *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 62(2), 252-258.

- Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38(1), 77-97.
- Hallman, H. L. (2017). Millennial teachers and multiculturalism: Considerations for teaching in uncertain times. *Journal for Multicultural Education*, 11 (3), 194-205.
- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., ... & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít?*. Muni Press. DOI: <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8922-2017>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835-854.
- Harkins, M. J., Forrest, M., & Keener, T. (2009). Room for fear: Using our own personal stories in teacher education. *Journal of Teaching and Learning*, 6(1).
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206-217.
- Havlík, R., Kořa, J., Štech, S. et al.(1998). *Učitelství povolání z pohledu sociálních věd*. Pedagogická fakulty Univerzity Karlovy, Praha.
- 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>
- Hloušková, L., Trnková, K., Lazarová, B., & Pol, M. (2015). Diverzita žáků: Téma pro vedení školy. *Studia paedagogica*, 20(2), 105-126.
- 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.
- Hornsey, M. J. (2008). Social identity theory and self-categorization theory: A historical review. *Social and personality psychology compass*, 2(1), 204-222.
- Hornsey, M. J., & Hogg, M. A. (2000). Assimilation and diversity: An integrative model of subgroup relations. *Personality and Social Psychology Review*, 4(2), 143-156.
- Hoskocová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada
- 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.
- Hučinová, L., Jeřábek, J., Krčková, S., Lisnerová, R., Tupý, J., Bělecký, Z., & Straková, J. (2007). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- 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.
- Infoabsolvent (n.d.). *Předčasné Odchody Ze Vzdělávání V ČR a Zemích EU*. Informační systém Infoabsolvent. Retrieved June 6, 2023, from https://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekZP/6-3-06#_ftn1
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 52, 1-10.
- Jamil, F. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2012). Association of pre-service teachers' performance, personality, and beliefs with teacher self-efficacy at program completion. *Teacher Education Quarterly*, 39(4), 119-138.

- Janík, T. (2005). Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Paido edice pedagogické literatury, Brno.
- Janssens, S., & Kelchtermans, G. (1997). *Subjective Theories and Professional Self of Beginning Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 10(2), 297-319.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2015). *Early career teachers: Stories of resilience*. Singapore: Springer.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct?. *Journal of personality and social psychology*, 83(3).
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Gaudeamus. Hradec Králové.
- Kancelář vládního zmocněnce. (2017). *Zpráva za rok 2017 o stavu vyřizování stížností podaných proti České republice k mezinárodním orgánům ochrany lidských práv*. Justice.cz. Retrieved June 7, 2023, from <https://justice.cz/web/msp/zpravy-o-cinnosti>
- Kays, J. L., Hurley, R. A., & Taber, K. H. (2012). The dynamic brain: neuroplasticity and mental health. *The Journal of neuropsychiatry and clinical neurosciences*, 24(2), 118-124.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education*, 21(8), 995-1006.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272.
- Kelchtermans, G. (2013). Dilemmas, theory, pedagogy, and learning in teachers' work lives. *Teachers and Teaching*, 19(1), 1-3.
- Klassen, R. M. (2004). Optimism and realism: A review of self-efficacy from a cross-cultural perspective. *International Journal of Psychology*, 39(3), 205-230.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342-350. <https://doi.org/10.1080/00220670903383069>
- Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158-169.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3).
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational research review*, 12, 59-76.
- Knight, B. A. (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support for learning*, 14(1), 3-7.
- Kohout. (2019). Problém vzdělávání: Investovat do špiček, nebo do inkluze? *Lidovky.cz*. Retrieved June 7, 2023, from https://www.lidovky.cz/ceska-pozice/problem-vzdelavani-investovat-do-spicek-nebo-do-inkluze.A191216_171354_pozice-forum_lube

- Kohout-Diaz, M., Bittnerová, D., & Levínská, M. (2018). Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka. *Pedagogická orientace*, 28(2), 235-268.
- 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.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Kostić-Bobanović, M. (2020). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 33(1), 1200-1213.
- Koubek, P. (2021). *Subjektivní teorie a jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu profesního rozvoje učitelů*. Masarykova Univerzita, Brno.
- Koubek, P., & Janík, T. (2015). Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. *Studia paedagogica*, 20(3), 47-67.
- Koucký, J., Bartušek, A., Kostecká, Y. et al. (2023). *Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů*. Pedagogická fakulta UK a Česká školní inspekce. Retrieved June 7, 2023, from <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalifikace,-priprava-a-kompetence-ucitelu>
- Kovač, V. B., & Vaala, B. L. (2021). Educational inclusion and belonging: a conceptual analysis and implications for practice. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1205-1219.
- Kozáková, Z., & Pavlíčková, V. (2018). Připravenost pedagogických pracovníků základních škol na výuku dětí s Aspergerovým syndromem. *E-Pedagogum*, 3, 36-43.
- Kříž, I. (2019). Inkluze? Žádné „začleňování“, jen sesypali děti na jednu hromadu. Objevují se věci, které jsme si dříve neuměli ani představit, varuje znalec. *Parlamentní Listy*. Retrieved June 7, 2023, from <https://www.parlamentnilisty.cz/arena/rozhovory/Inkluze-Zadne-zaclenovani-jen-sesypali-deti-na-jednu-hromadu-Objevuji-se-veci-ktere-jsme-si-drive-neumeli-ani-predstavit-varuje-znalec-576530>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.
- Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and teacher education*, 27(5), 820-830.
- Leifler, E. (2020). Teachers' capacity to create inclusive learning environments. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 9(3), 221-244.
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190.
- Lloyd, C. (2008). Removing barriers to achievement: a strategy for inclusion or exclusion?. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 221-236.
- LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The role of the mentor in supporting new teachers: Associations with self-efficacy, reflection, and quality. *Mentoring & tutoring: Partnership in learning*, 20(3), 303-323.

- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(1), 27-44.
- Louden, W., & Rohl, M. (2006). "Too many theories and not enough instruction": Perceptions of preservice teacher preparation for literacy teaching in Australian schools. *Literacy*, 40(2), 66-78.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Mackie, D. M. (1986). Social identification effects in group polarization. *Journal of Personality and Social psychology*, 50(4),
- Maddux, J. E., Sherer, M., & Rogers, R. W. (1982). Self-efficacy expectancy and outcome expectancy: Their relationship and their effects on behavioral intentions. *Cognitive therapy and research*, 6, 207-211.
- Maguire, M. (2000). Inside/outside the ivory tower: Teacher education in the English academy. *Teaching in Higher Education*, 5(2): 149–165.
- Mahat, M. (2008). The Development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International journal of special education*, 23(1), 82-92.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál
- Maršiková, M. & Jelen. V. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. MŠMT. Retrieved April 26, 2023, from https://www.msmt.cz/file/50371_1_1/
- Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699-710.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink?. *International journal of inclusive education*, 21(2), 146-159.
- Michalík, J. (1996) [Integrace](#), [inkluze](#), deinstitucionalizace - co je skutečně základní?. *Můžeš: noviny o svépomoci zdravotně postižených*, 4(3).
- Michalík, J., Baslerová, P., & Růžička, M. (2018) *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity?. *International journal of inclusive education*, 14(1), 1-15.
- Minow, M. (2021). Equality vs. equity. *American Journal of Law and Equality*, 1, 167-193.

- Mintz, J. (2019). A comparative study of the impact of enhanced input on inclusion at pre-service and induction phases on the self-efficacy of beginning teachers to work effectively with children with special educational needs. *British Educational Research Journal*, 45(2), 254-274.
- Miralles-Cardona, C., Chiner, E., & Cardona-Molto, M. C. (2022). Educating prospective teachers for a sustainable gender equality practice: survey design and validation of a self-efficacy scale. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(2), 379-403.
- Moore, J. W. (2016). What is the sense of agency and why does it matter?. *Frontiers in psychology*, 7.
- Moree, D. (2013) Inkluze jako lakmusový papírek českého vzdělávacího systému. *FÓRUM sociální politiky*, 1, 16 - 20.
- Morris, B. (1971). Reflections on role analysis. *The British Journal of Sociology*, 22(4), 395-409.
- Moslemi, N., & Habibi, P. (2019). The relationship among Iranian EFL teachers' professional identity, self-efficacy and critical thinking skills. *How*, 26(1), 107-128.
- MPSV. (2020). *Strategie sociálního začleňování 2021–2030*. Ministerstvo práce a sociálních věcí. Retrieved June 7, 2023, from <https://www.mpsv.cz/strategie-socialniho-zaclenovani-2021-2030>
- Mrázková, J., & Kucharská, A., (2018) Inkluzivní proces pohledem rodičů. *Speciální pedagogika*. 28 (3). 205 – 220.
- MŠMT (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris.
- MŠMT. (2012). *Plán opatření pro výkon rozsudku evropského soudu pro lidská práva v případě d. h. a ostatní proti české republice*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy . Retrieved June 7, 2023, from <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-predstavilo-plan-opatreni-k-vykonu-rozsudku-d-h-proti>
- MŠMT (2015). *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 -2018*. Retrieved June 6, 2023, from <http://www.inkluzivpraxi.cz/apivb/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>
- MŠMT (2016) *Základní informace ke společnému vzdělávání*. Retrieved June 6, 2023 from <https://www.msmt.cz/file/39369/>
- MŠMT (2018). *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019 –2020*. Retrieved June 6, 2023, from <http://www.inkluzivpraxi.cz/apivb/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- MŠMT. (2023). *Kompetenční rámec absolventa učitelství*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Retrieved June 7, 2023, from <https://www.msmt.cz/file/59463/>
- MŠMT. (n.d.). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Retrieved June 7, 2023, from <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>
- Němec, Z. (2018) Postoje pedagogů základních škol ke konceptu inkluzivního vzdělávání. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. 28(3), 221-232.
- Norwich, B. (2014). Changing policy and legislation and its effects on inclusive and special education: a perspective from England. *British journal of special education*, 41(4), 403-425.

OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

Okas, A., van der Schaaf, M., & Krull, E. (2014). Novice and experienced teachers' views on professionalism. *Trames*, 18(4), 327-344.

Pajares, F. (2005). *Gender differences in mathematics self-efficacy beliefs*. Cambridge University Press.

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.

Parks, L., & Guay, R. P. (2009). Personality, values, and motivation. *Personality and individual differences*, 47(7), 675-684.

Pedagogická Komora. (n.d.). Retrieved June 7, 2023, from <https://www.pedagogicka-komora.cz/p/od-zalozeni-spolku-pedagogicka-komora.html>

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54.

Pellicano, L., Bölte, S., & Stahmer, A. (2018). The current illusion of educational inclusion. *Autism*, 22(4), 386-387.

Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: an insight into the making of teachers. *Australian journal of teacher education*, 36(12), 46-57.

Pilař, J. (2022) Dopady inkluze po česku. *Učitel'ské noviny*. 24, 16 – 17.

Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. D. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European journal of teacher education*, 36(3), 240-260.

Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4).

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

Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children*, 69(1), 97-107.

Postižení Inkluzí. (n.d.). Retrieved June 7, 2023, from <http://postizeniinkluzi.cz/>

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.

Potměšilová, P., & Potměšil, M. (2014). Pedagogický pracovník v integrovaném vzdělávání a integrované výchově. *Sociální pedagogika*, 2(2).

Procházková, L. (2019). Postoje k lidem s postižením v pracovním kontextu ve vztahu ke zkušenosti s nimi. *Sociální pedagogika*. 7(2), 57-68.

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).

Pudlák, Š. & Feyglová, S. (2016) *Přilákejme k pedagogice studenty, které by bavilo učit: Tisková zpráva*. Praha: SCIO.

Qu, X. (2022). Structural barriers to inclusive education for children with special educational needs and disabilities in China. *Journal of Educational Change*, 23(2), 253-276.

- Rademacher, J. A., Wilhelm, R. W., Hildreth, B. L., Bridges, D. L., & Cowart, M. F. (1998). A study of preservice teachers' attitudes toward inclusion. *The Educational Forum*, 62 (2), 154-163.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Renovica. (2019). Kvůli inkluzi se děti hůř učí: Velká zpráva ministerstva o českém školství. *Blesk.cz*. Retrieved June 7, 2023, from <https://www.blesk.cz/clanek/zpravy-politika/602593/kvuli-inkluzi-se-deti-hur-uci-velka-zprava-ministerstva-o-ceskem-skolstvi.html>
- 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.
- Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational research review*, 28, 100286.
- 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.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Říčan, P. (2007) *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. Grada.
- Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2014). Locus of control and academic self-efficacy in university students: The effects of self-concepts. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 114, 222-228.
- Salo, A., Uibu, K., Ugaste, A., & Rasku-Puttonen, H. (2019). The challenge for school-based teacher educators: establishing teaching and supervision goals. *Teacher Development*, 23(5), 609-626.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- Saloviita, T., & Consegna, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British journal of special education*, 46(4), 465-479.
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness & Education International*, 9(3), 131-146.
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education*, 26(9), 958-972.
- Seebauerová, R. (2007). Proměny subjektivních teorií u studentů učitelství od začátku studia do konce čtvrtého semestru. *Pedagogická orientace*, 17(3), 53-65.
- Serin, H. (2018). A comparison of teacher-centered and student-centered approaches in educational settings. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(1), 164-167.
- Settlage, J., Southerland, S. A., Smith, L. K., & Ceglie, R. (2009). Constructing a doubt-free teaching self: Self-efficacy, teacher identity, and science instruction within diverse settings. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 46(1), 102-125.
- 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.
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of research in special educational needs*, 15(2), 97-105.
- Shohani, S., Azizifar, A., Gowhary, H., & Jamalinesari, A. (2015). The relationship between novice and experienced teachers' self-efficacy for personal teaching and external influences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 185, 446-452.
- Schellings, G., Koopman, M., Beijaard, D., & Mommers, J. (2021). Constructing configurations to capture the complexity and uniqueness of beginning teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 1-25.
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.18.3.242>
- Schuelka, M. J., & Engsig, T. T. (2022). On the question of educational purpose: complex educational systems analysis for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 448-465.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In *Development of achievement motivation*, 15-31. Academic Press.
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., & Weisskirch, R. S. (2008). Broadening the study of the self: Integrating the study of personal identity and cultural identity. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(2), 635-651.
- Simoncini, K. M., Lasen, M., & Rocco, S. (2014). Professional dialogue, reflective practice and teacher research: engaging early childhood pre-service teachers in collegial dialogue about curriculum innovation. *Australian journal of teacher education*, 39(1), 27-44.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069
- Sloan, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum inquiry*, 36(2), 119-152.
- Slowík, J. (2018). Co je rozmanité a co je společné v inkluzivní škole z hlediska Ukazatele inkluze. *Pedagogická orientace*, 28(2), 213-234.
- Smetáčková, I. (2016). Femininní a maskulinní označení: vliv na hodnocení prestiže. *Gender rovné příležitosti: výzkum*, 17(02), 81-92.
- 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>
- Smetáčková, I., Pavlas Martanová, V., Francová, V., Viktorová, I., Franke, H. & Páchová, A. (2021) *Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností: Když spolu vyučující mluví o práci*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha.
- Smith, K., Ulvik, M., & Helleve, I. (2019). *Lessons learned from novice teachers: An international perspective*. Brill.

- Spurný. (2020). *Veřejnost o speciálních školách a inkluzivním vzdělávání – září 2020*. Centrum pro výzkum veřejného mínění, Praha.
- Stará, J. (2015). Příprava studentů učitelství na práci v inkluzivní třídě. *E-Pedagogium*, 1.
- Stipek, D. (2012). Context matters: Effects of student characteristics and perceived administrative and parental support on teacher self-efficacy. *The Elementary School Journal*, 112(4), 590-606.
- 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.
- Straková, J., Simonová, J., & Friedlaenderová, H. (2019). Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica*, 24(1), 79-106.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S., & Warne, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux. *Journal of education policy*, 17(1), 109-138.
- Suciu, A. I., & Mata, L. (2011). Pedagogical competences—the key to efficient education. *International online journal of educational sciences*, 3(2), 411-423.
- Sullivan, C. G. (1980). *Clinical Supervision: A State of the Art Review*. Association for Supervising' and Curriculum Development, Alexandria.
- Svendsen, B. (2016). Teachers' experience from a school-based collaborative teacher professional development programme: Reported impact on professional development. *Teacher development*, 20(3), 313-328.
- Swain, K. D., Nordness, P. D., & Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 75-81.
- 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.
- Šalamounová, Z. & Sedláček, M. (2022) *Začínající učitelé se vidí za katedrami i za pět let, platům navzdory*. SYRI [online]. Dostupné z: <https://www.syri.cz/zacinajici-ucitele-se-vidi-za-katedrami-i-za-pet-let-platum-navzdory>
- Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel*. Masarykova Univerzita, Brno.
- Šíp, R., & Gulová, L. (2019). Představujeme listopadové číslo 2019–Inkluze jako výzva doby. *Socialni Pedagogika*, 7(2), 9-16.
- 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. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit. *Pedagogika*, 44(4), 310-320.
- Štech, S. (1998). Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In Havlík, R., Kořa, J., et al. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha. 42-59.
- Štech, S. (2010). Profese učitele. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. 139–144.
- Štech, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání obtížné zvládnutí "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
- Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. Doctoral dissertation, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Tannenbergerová, M. (2013). *Inkluze v základní škole: Vývoj a ověřování evaluačního nástroje*. Doctoral dissertation, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Tateo, L. (2012). What do you mean by "teacher"? psychological research on teacher professional identity. *Psicologia & Sociedade*, 24, 344–353.
- Theiner, P. (2012). ADHD od dětství do dospělosti. *Psychiatrie pro praxi*, 13(4), 148–150.
- Thorová, P. K., & Šporclová, M. V. (2012). Poruchy autistického spektra v dospělosti. *Psychiatrie pro praxi*, 13(3), 116–120.
- Titzl, B. (2016). Naučit, nebo inkludovat?. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 22, 127–160.
- Tok, T. N., & Tok, Ş. (2016). Novice teachers' classroom management self efficacy beliefs. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5595–5601.
- Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková K. & Kargerová, K. (2012). *Rámeček profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání,
- 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. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783–805. [https://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- 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>
- Tuček, M. (2019). *Prestiž povolání – červen 2019*. CVVM, Centrum pro výzkum veřejného mínění. Retrieved April 26, 2023, from https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf
- Tuchman, E., & Isaacs, J. (2011). The influence of formal and informal formative pre-service experiences on teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 31(4), 413–433.
- Twenge, J. M. (2010). A review of the empirical evidence on generational differences in work attitudes. *Journal of Business and Psychology*, 25, 201–210.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994.
- 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.
- Vaňurová, H. (2009) *Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání*. In Vítková, M. & Bartoňová, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno: MU, s. 53–66.

- Van Gyn, G. H. (1996). Reflective Practice: The Needs of Professions and the Promise of Cooperative Education. *Journal of Cooperative Education*, 31, 103-31.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
- Velčovský, V. (2020). Jak se píše o inkluzi? Společné vzdělávání pohledem korpusové lingvistiky. *E-Pedagogium*, 20(3).
- Vignoles, V. L., Deaux, K., & Snyder, M. (2018). Identity: Personal AND Social. In ed. Deaux, K. & Snyder. *The Oxford handbook of personality and social psychology*, Oxford University Press.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.
- Vozková, A. (2018). Učitelská kolektivní efficacy. *E-psychologie*, 12(4), 47-60.
- Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 27/2016 Sb. (2016). Retrieved June 7, 2023, from <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and teacher education*, 47, 120-130.
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The journal of educational research*, 100(5), 303-310.
- Weisberg, J., & Sagie, A. (1999). Teachers' physical, mental, and emotional burnout: Impact on intention to quit. *The journal of psychology*, 133(3), 333-339.
- Williams, D. M. (2010). Outcome expectancy and self-efficacy: Theoretical implications of an unresolved contradiction. *Personality and Social Psychology Review*, 14(4), 417-425.
- Woods, D., Alice Barksdale, M., F. Triplett, C., & Potts, A. (2014). The teacher in me: Exploring preservice teacher identity through self-portraits. *Journal for Multicultural Education*, 8(2), 112-136.
- 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.
- Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v aktuálním znění, 561/2004 Sb. (2004). Retrieved June 7, 2023, from <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- Zeman, J. (2023). Analýza sporných bodů a způsobů argumentace k novele zákona o pedagogických pracovnících + stanovisko EDUinu. EDUin. Retrieved April 26, 2023, from https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2023/01/EDUin_novela-ZoPP.pdf
- Zembylas, M. (2010). Teachers' emotional experiences of growing diversity and multiculturalism in schools and the prospects of an ethic of discomfort. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(6), 703-716.
- Zhu, G. (2017). Chinese student teachers' perspectives on becoming a teacher in the practicum: emotional and ethical dimensions of identity shaping. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 491-495.

Zilcher, L., Říčan, J. & Lanková, B. (2021), Inkluze ve vzdělávání v kontextu filosofie výchovy. *Speciální pedagogika*, 31 (3–4), 131–142.

Zonoubi, R., Rasekh, A. E., & Tavakoli, M. (2017). EFL teacher self-efficacy development in professional learning communities. *System*, 66, 1-12.