

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Začínající učitel a výuka v inkluzivní třídě

Beginning teacher and teaching in the inclusive classroom

Anna Bajtlová

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Začínající učitel a výuka v inkluzivní třídě potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Katusicích dne 8. 4. 2024

Ráda bych poděkovala vedoucí této práce prof. PaedDr. Radce Wildové, CSc. za odborné vedení práce, poskytnutí cenných rad a připomínek. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentkám a stejně tak dalším účastnicím projektu Cooperatio ve vědní oblasti General Education and Pedagogy, oboru Pre-primary a Primary education, které se podílely na sběru dat.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá začínajícími učiteli a jejich výukou v inkluzivní třídě. První kapitola teoretické části je věnována začínajícímu učiteli a jeho pregraduální přípravě na výuku v inkluzivním vzdělávání. Druhá kapitola se zabývá vymezením pojmu inkluzivní vzdělávání, inkluzivními principy, vývojem inkluzivního vzdělávání na území ČR i jeho aktuálním stavem. Třetí kapitola je zaměřena na samotnou výuku v inkluzivní třídě, její aktéry a další vybrané aspekty. Empirická část si klade za cíl popsat zkušenosti začínajících učitelů, absolventů studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na PedF UK, s výukou v inkluzivní třídě, s důrazem na limity, které při ní pociťují. Vedle toho je cílem práce také přiblížit postoje začínajících učitelů k inkluzi, neboť právě ty se jeví pro úspěšnou inkluzi jako zcela zásadní. K tomuto účelu práce využívá polostrukturovaných rozhovorů, které následně analyzuje a interpretuje v šesti oblastech, které vznikly na základě otevřeného kódování. Výsledky výzkumu ukazují, že začínající učitelé pociťují limity ve znalostech speciální pedagogiky a dovednostech s nimi spjatými, ve spolupráci s asistentem pedagoga a individualizaci výuky. Přičemž zejména v první zmíněné oblasti vnímají nedostatečnou pregraduální přípravu. Z šetření dále vyplývá, že začínající učitelé se k inkluzi staví spíše kladně a při své výuce dodržují mnohé inkluzivní principy.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

začínající učitel, první roky v praxi, inkluzivní výuka, společné vzdělávání, primární škola

## **ABSTRACT**

The thesis follows up with a beginning teachers and their teaching in an inclusive classroom. The first chapter of the theoretical part is devoted to the beginning teachers and their pre-graduate preparation for teaching in the inclusive education. In the second chapter is defined the concept of inclusive education, inclusive principles, development of the inclusive education in Czech republic and its current state. The third chapter is focused on itself teaching in an inclusive classroom, its actors and others selected aspekts. The empirical part aims to describe the experiences of beginning teachers, former students of the study program Teaching for the 1st grade of primary school at the PedF UK, with teaching in an inclusive classroom focused on the limits they feel. In addition to this, is the aim of the thesis to bring closer the attitudes of beginning teachers towards to the inclusion, which seem to be crucial for the successful inclusion. For this purpose is in the thesis used semi-structured interviews, which are analyzed and interpreted in the six areas that emerged from open coding. The results of the research shows, that the beginning teachers feel their limits in knowledges of special pedagogy and their skilil, which are associated with this, in cooperation with the teaching assistants and individualizing instructions. Principally in the first mentioned area, they preceive the insufficient pre-graduate preparation. It follows from the survey, that the beginning teachers have rather a positive attitude towards the inclusion and in their teaching using several inclusive principles.

## **KEYWORDS**

beginning teacher, first years in practice, inclusive education, primary school

## Obsah

Úvod .....	7
Teoretická část .....	8
1 Začínající učitel .....	9
1.1 Vymezení pojmu začínající učitel .....	9
1.2 Pregraduální příprava učitelů na výuku v inkluzivní třídě .....	10
1.2.1 Návrhy pojetí přípravy budoucích učitelů na výuku v inkluzivním vzdělávání .....	12
1.2.2 Předměty věnované inkluzivnímu vzdělávání obsažené ve studijních plánech programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy na vybraných vysokých školách ...	14
2 Inkluzivní vzdělávání .....	18
2.1 Vymezení pojmu .....	18
2.2 Principy inkluzivního vzdělávání .....	20
2.3 Vývoj inkluzivního vzdělávání na území ČR .....	22
2.4 Aktuální stav inkluze v ČR .....	25
2.4.1 Postoje k inkluzivnímu vzdělávání .....	27
3 Výuka v inkluzivní třídě .....	33
3.1 Inkluzivní třída .....	33
3.2 Učitel v inkluzivní třídě .....	34
3.2.1 Profil inkluzivního učitele .....	36
3.3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami .....	38
3.3.1 Podpůrná opatření .....	39
3.4 Spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky .....	41
3.4.1 Asistent pedagoga .....	42
3.5 Individualizace výuky .....	43

3.5.1	Vybrané individuální rysy žáků.....	44
3.5.2	Výukové metody a vzdělávací strategie podporující individualizaci výuky.	47
3.6	Hodnocení.....	49
3.7	Výchovné aspekty.....	50
	Empirická část .....	52
4	Výzkum .....	53
4.1	Cíl výzkumu.....	53
4.2	Výzkumné otázky .....	53
4.3	Výzkumný vzorek.....	54
4.4	Metodologie výzkumu .....	57
4.4.1	Sběr dat.....	57
4.4.2	Analýza dat.....	59
4.5	Interpretace dat .....	61
4.5.1	Technika vyložení karet.....	61
4.5.2	Individualizace výuky.....	61
4.5.3	Postoj začínajících učitelů k inkluzi .....	62
4.5.4	Spolupráce s dalšími aktéry.....	63
4.5.5	Výchovné aspekty .....	65
4.5.6	Znalosti speciální pedagogiky .....	67
4.5.7	Žáci s SVP .....	68
4.6	Limity výzkumu.....	69
4.7	Shrnutí a diskuze.....	70
	Závěr.....	73
	Seznam použitých zkratk a pojmů .....	75
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	76

## Úvod

Inkluze se v posledních letech stala celospolečenským tématem. Přesto mnoho otázek s ní spjatých zůstává dodnes nezodpovězených a zásadní termíny, včetně samotného pojmu inkluze, nejsou jednoznačně vymezeny.

Zásadním milníkem pro inkluzivní vzdělávání v ČR se stal rok 2015, kdy vstoupila v platnost novela školského zákona č. 82/2015 Sb., která podpořila integraci žáků s SVP do běžných škol. V důsledku toho nastaly mnohé změny pro školy a stávající učitele, ale i pro učitele budoucí, potažmo pro jejich vzdělavatele. Nabízí se tedy otázka, jak si v této situaci fakulty připravující učitele vedly, a jak jsou začínající učitelé na výuku v inkluzivní třídě připraveni.

Teoretická část diplomové práce se skládá ze tří kapitol. První část je věnována začínajícímu učiteli a jeho pregraduální přípravě na výuku v inkluzivním vzdělávání, ale i návrhům, jak by taková příprava mohla vypadat. Druhá kapitola se zabývá vymezením pojmu inkluzivní vzdělávání, inkluzivními principy, vývojem inkluzivního vzdělávání na území ČR i jeho aktuálním stavem, včetně postojů, které k němu zaujímá veřejnost, rodiče a pedagogové. Třetí část je potom zaměřena na samotnou výuku v inkluzivní třídě, její aktéry a další aspekty, které považujeme při výuce v inkluzivní třídě za zcela zásadní.

Empirická část si klade za cíl popsat zkušenosti začínajících učitelů, absolventů studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, s výukou v inkluzivní třídě, s důrazem na limity, které při výuce pocítují. Vedle toho je cílem práce také přiblížit postoje začínajících učitelů k inkluzi, neboť právě ty se jeví pro úspěšnou inkluzi jako zcela zásadní. K tomuto účelu práce využívá polostrukturovaných rozhovorů, které následně analyzuje a interpretuje v šesti oblastech, které vznikly na základě otevřeného kódování.

Výsledky práce by mohly přispět zejména vzdělavatelům budoucích učitelů, kteří by je mohli využít například při sestavování kurikul. Zvláštní přínos by potom mohly znamenat pro Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy, jako forma zpětné vazby od jejích absolventů. Obzvláště data shromážděná v teoretické části by mohla být užitečná i pro samotné učitele, a nejen ty začínající, neboť jak již jsme předesílali, s inkluzí se pojí mnoho nejasností a nedostatečně vymezených pojmů.



## **Teoretická část**

Začínající učitel a výuka v inkluzivní třídě, na první pohled možná naprosto jasné téma. Ale kdo je vlastně začínající učitel a jakou třídu lze považovat za inkluzivní? Tyto a mnohé další otázky se pokusíme objasnit v teoretické části této diplomové práce. Na všechny se nám sice nepovede zcela jednoznačně odpovědět, přesto se k možné odpovědi zkusíme alespoň přiblížit.

V první kapitole se zaměříme na pojem začínajícího učitele a jeho pregraduální přípravu na výuku v inkluzivním vzdělávání. Představíme data z českých i zahraničních výzkumů, ale také návrhy, jak by taková příprava na inkluzivní vzdělávání mohla vypadat. Na závěr si představíme předměty věnované inkluzivnímu vzdělávání v rámci studijního programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy na vybraných českých vysokých školách.

Druhá kapitola bude věnována inkluzivnímu vzdělávání. Přiblížíme možné definice inkluze a nabídneme též inkluzivní principy, které mohou být nápomocny pro uchopení konceptu inkluzivního vzdělávání. Pro vytvoření komplexní představy se zaměříme i na vývoj inkluzivního vzdělávání na území ČR a jeho současný stav, doplněný postoji, které k inkluzi zaujímá veřejnost, rodiče a pedagogové.

V závěrečné kapitole se budeme zabývat výukou v inkluzivní třídě, přičemž se pokusíme tento pojem přiblížit. Pozornost bude věnována učiteli, žákům s SVP i dalším aktérům. Zaměříme se také na další, dle našeho soudu zásadní, aspekty, mezi něž patří individualizace výuky, hodnocení a výchovné aspekty výuky v inkluzivní třídě.

## **1 Začínající učitel**

Začátky učitelské praxe jsou často označovány jako nejnáročnější období učitelské profese. Přejít ze studia učitelství do učitelského povolání je mnohdy spjatý s šokem z reality, který je často zapříčiněn střetem idealistických vizí nabytých během studia s rozdílnou a nepřívětivou situací ve třídě. (Švaříček & Šed'ová, 2007)

Nabízí se tedy otázky, jak dlouho ono kritické období trvá a jak jsou začínající učitelé připraveni na výuku v inkluzivním vzdělávání, aby k takovým šokům nedocházelo.

V následující kapitole se pokusíme tyto otázky objasnit. Zároveň však poskytneme jistý vhled do návrhů pojetí pregraduální přípravy budoucích učitelů na výuku v inkluzivním vzdělávání a následně se zaměříme na současné přístupy uplatňované v rámci studijního programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy na vybraných českých vysokých školách.

### **1.1 Vymezení pojmu začínající učitel**

V rámci odborné literatury není na pojem začínající učitel nahlíženo příliš jednotně. Velmi rozmanitě se vnímá zejména délka období, během kterého je učitel považován za začínajícího. Někteří čeští i zahraniční výzkumníci, mezi něž patří i Kalhous a Horák (1996) uvádí, že začínající učitelé, jsou tací, jejichž délka praxe činí 1–3 roky. Setkáváme se však i s časově delším pojetím období začínajícího učitele. Poměrně často je jako začínající učitel označován učitel s délkou praxe do pěti let. S tímto přístupem pracuje i mezinárodní šetření Talis, které dělí učitele na začínající a zkušené, tedy učitele s praxí delší než 5 let.

Existují však i autoři jako Průcha (2017), kteří se konkrétnějšímu stanovení období začínajícího učitele přímo vyhýbají, ba si dokonce uvědomují, že pro něj nejsou k dispozici důvěryhodné poznatky, a navíc berou v potaz možné interindividuální rozdíly.

V novele zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2023) je však pevně stanoveno tzv. adaptační období pro začínající učitele v délce dvou let od nástupu do praxe. Z čehož můžeme usuzovat, že učitel je legislativně klasifikován jako začínající minimálně první 2 roky praxe. Stejným způsobem uvažuje i Vítečková (2018, s. 27), která na otázku, kdo je začínajícím učitelem, odpovídá: „Jde o učitele v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele,

jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí.“

Dalším rozporuplným stanoviskem pro vymezení začínajícího učitel je jeho dosažené vzdělání. Podlahová (2004) uvádí, že začínající učitel je učitelem s příslušným pedagogickým vzděláním a pedagogickou způsobilostí, který postrádá pedagogické zkušenosti. Tato definice však může být v současnosti poněkud nepřesná. Nejen, že někteří autoři tyto podmínky neuvádějí, ale zároveň se stávají neaktuálními díky novele zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2023), díky níž je legislativně přijatelné zaměstnat učitele bez příslušného pedagogického vzdělání s podmínkou jeho doplnění v zákonné lhůtě.

S jistotou tedy můžeme říct snad jen to, že začínající učitel je učitel na počátku své pedagogické kariéry.

## **1.2 Pregraduální příprava učitelů na výuku v inkluzivní třídě**

Poslední roky se nesou v duchu radikálních změn v pregraduální přípravě budoucích učitelů. Velká část evropských států i jiných států světa vnímá problematiku přípravného vzdělávání jako prioritní. Přičemž pozornost je zaměřena především na otázky spojené se zkvalitňováním systému vzdělávání a s rozvojem a kultivací učitelů. Účelem pregraduální přípravy učitelů je zaopatřit studenty učitelství znalostmi, schopnostmi a dovednostmi, jinak profesními kompetencemi učitele, jenž jim dovolí vykonávat učitelskou profesi efektivně. (Najmonová et al., 2020)

S tím souvisí i proměny přípravných kurikul učitelských oborů na českých vysokých školách ve snaze reflektovat narůstající diverzitu žáků ve třídách škol hlavního vzdělávacího proudu. (Havel, 2016) Předměty věnující se tématu inkluzivního vzdělávání se prolínají celým studiem. „Vysokoškolští pedagogové se tématu inkluze dotýkají jak v rámci předmětů pedagogika, obecná didaktika, pedagogická diagnostika, speciální pedagogika, ale i dalších, tak v samostatném předmětu inkluzivní didaktika.“ (Najmonová et al., 2020, s. 20)

Tyto kroky jsou zcela pochopitelné, podpora přípravy budoucích učitelů na výuku v podmínkách inkluzivních tříd je zakotvena například v Prohlášení ze Salamanky (UNESCO,

1994), které uvádí, že náležitá příprava veškerého pedagogického personálu je klíčovým faktorem pro pokrok směrem k inkluzivním školám. Zároveň zmiňuje, že programy připravující na pedagogické povolání, by měly budoucím učitelům poskytnout nezbytné znalosti a dovednosti, jako jsou vyhodnocení speciálních potřeb, úprava obsahu učiva, individualizace vyučovacích metod či využití asistivní technologie.

Dalším legislativním dokumentem stanovujícím nezbytnost přítomnosti předmětů podporujících připravenost budoucích učitelů na inkluzivní výuku v pregraduálních studijních programech jsou Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků. (MŠMT, 2017) Tyto požadavky ukládají jako povinnou složku všech pedagogických oborů učitelskou nebo pedagogicko-psychologickou propedeutiku, jejichž součástí může být např. inkluzivní didaktika.

Jak již bylo zmíněno, potřeba připravovat učitele na žákovskou diverzitu byla zřejmá už na konci minulého století. Přesto však mnohé výzkumy z nedávných let poukazují na fakt, že začínající učitelé se v této oblasti stále cítí nedostatečně připravování. V roce 2015 uskutečnily Vítečková a Gadušová výzkum, který ukázal, že 38,5 % českých začínajících učitelů a 40,2 % slovenských začínajících učitelů se cítí slabě připraveno na práci s integrovanými žáky s SVP. V obou státech patřila tato oblast mezi tři nejhůře hodnocená hlediska pregraduální přípravy.

Vítečková v roce 2018 provedla další šetření s názvem Začínající učitel 2018, v němž opět položila otázku týkající se připravenosti na oblast práce s integrovanými žáky s SVP. Oblast byla třetí nejhůře hodnocenou. Nedostatečně připraveno se cítilo 42 % ze 190 respondentů a dalších 38 % svou přípravu vnímalo jako slabou.

Podobně nelichotivá data přineslo i šetření Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a České školní inspekce, které probíhalo v roce 2021. Z výzkumného vzorku, který přesahoval 5 tisíc respondentů, 45 % uvedlo, že součástí jejich počátečního vzdělávání nebyla výuka různě nadaných žáků. Na další otázku, jak se cítili připraveni na jednotlivé oblasti na počátku jejich kariéry, 39 % respondentů odpovědělo, že se cílili nepřipraveni na výuku různě nadaných žáků. Tato položka byla spolu s připraveností začínajících učitelů na výuku v multikulturní či vícejazyčném prostředí hodnocena nejhůře. Nutno podotknout, že výzkumný vzorek

obsahoval respondenty s rozlišnou délkou praxe, nelze tedy přesně určit, jak by si vedli začínající učitelé posledních let. Zaměříme-li se však na kladné hodnocení otázky připravenosti na počátku pedagogické kariéry v oblasti výuky různě nadaných žáků, zjistíme, že pouhých 20 % dotazovaných se cítilo alespoň dobře připraveno. (PedF UK & ČŠI, 2023)

Nedostatečná připravenost začínajících učitelů na podmínky inkluzivního vzdělávání není problémem pouze České republiky. Již výše bylo uvedeno, že naši slovenští sousedé si vedou dle výzkumu Vítečkové a Gadušové (2015) ještě o něco hůře. Výjimkou však nejsou ani další státy.

V roce 2012 proběhl pod záštitou mezinárodní organizace UNICEF globální výzkum, který se dotazoval 603 respondentů ze 111 zemí na kvalitu integrace obecných principů inkluzivního vzdělávání do přípravy učitelů. Výsledky ukázaly, že 33 % respondentů ve svém přípravném studiu postrádalo informace v oblasti inkluzivního vzdělávání.

V rámci rozsáhlého šetření OECD bylo zjištěno, že učitelé všech zúčastněných zemí OECD považují za největší problém, kterému čelí, nedostatečnou připravenost na výuku studentů se speciálními potřebami. (Schleicher, 2016).

Víme tedy, že organizace vzdělávající budoucí učitelé se již delší dobu snaží reflektovat proměny potřeb učitelů vzhledem k podmínkám inkluzivního vzdělávání ve svých kurikulech. Zároveň však díky datům z mnohých zmíněných výzkumů zjišťujeme, že dosud vyvinuté snahy nejsou zcela dostačující.

### **1.2.1 Návrhy pojetí přípravy budoucích učitelů na výuku v inkluzivním vzdělávání**

Jelikož data z mnohých průzkumů vypovídají o nedostatečné pregraduální přípravě učitelů v oblasti inkluzivního vzdělávání je nasnadě položit si otázku, co by bylo dobré změnit.

Dle Havla (2016) je nutné budoucí učitele nepřipravovat „i na inkluzi“, ale na výuku v současné škole hlavního vzdělávacího proudu, jejíž součástí jsou i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Na problematiku inkluze by tak mělo být pohlíženo z pohledu učitele, který dbá na individuální potřeby všech žáků ve snaze jim vyhovět. Doporučuje kupříkladu novou koncepci obecné „inkluzivní“ pedagogiky, která by měla propojit pedagogiku speciální a obecnou, které jsou nyní pojímány odděleně, a reflektovat tak

podobu současné školy. Dodává však, že z pojetí inkluzivní pedagogiky musí vycházet i jednotlivé oborové didaktiky.

V rámci nich by studenti měli získat kompetence v oblasti úpravy základního učiva, diferenciací a individualizace, komplexní diagnostiky, intervenčních zásahů a spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky a rodiči. Měli by být seznámeni s rejstříkem podpůrných opatření a vhodnými didaktickými a rehabilitačními pomůckami. O mnohých z těchto kompetencí přitom pojednává i Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (MŠMT, 2023a)

Lukas (Havel et al., 2016) též upozorňuje, že žádný sebelépe strukturovaný a obsažený předmět neposkytne studentům učitelských oborů dostatečné množství znalostí a dovedností, které by mohli uplatnit ve své budoucí praxi. Proto navrhuje, aby byla inkluze vnímána jako průřezové téma. Předpokládá totiž, že většina témat, které jsou vyučovány v rámci pedagogicko-psychologického základu, v sobě nese možnost zdůraznit inkluzivní přístup. Dodává, že slovo inkluze zaznít vůbec nemusí.

Lukas (Havel et al., 2016, s. 33) dále uvádí: „O inkluzivním pojetí vzdělávání na pedagogických fakultách a jeho výsledcích lze uvažovat především jako o schopnosti (studentů učitelství, učitelů i dalších aktérů výchovně vzdělávacího procesu) vnímat skutečnost, že každý žák je svým způsobem odlišný.“ Pedagogové na pedagogických fakultách by dle něj měli být kompetentní vyzdvihnout ty části teorie a praxe, které vedou k automatickému akceptování „jinakosti“ žáků. Každý učitel by tak měl již v pregraduální přípravě pochopit, že v podstatě každému žáku, jehož schopnosti jsou dostačující pro vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, by měla být tato možnost nabídnuta. Jako inspiraci pro přípravu inkluzivního pojetí vzdělávání na fakultách připravujících budoucí učitele navrhuje Profil inkluzivního učitele (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012).

Nutnost akceptování diverzity žáků či chápání práva na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu poukazuje na to, že postoj učitele k inkluzi je jedním z parametrů pro kvalitní výuku v inkluzivní třídě. O tom, že přesvědčení pedagogů směrem k inkluzi je zcela zásadní pojednává i Sharma (2018), který vychází ze tří klíčových prvků, nezbytných pro přípravu inkluzivních učitelů, které vymezil Shulman (2004).

První klíčový prvek souvisí právě s postojem učitelů. Z četných výzkumů vyplývá, že pro úspěšnou inkluzi je zásadní učitel, který se staví kladně k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do běžných tříd. Mezi studenty učitelských oborů se však objevují i tací, kteří s inkluzí nesouhlasí, nebo z ní mají obavy. Z toho důvodu by bylo vhodné, aby se vzdělavatelé budoucích učitelů nevěnovali pouze teoretickým aspektům inkluzivního vzdělávání, ale i motivaci budoucích učitelů k výuce v inkluzivní třídě a řešení obav s ní spojených.

Druhý klíčový prvek se zabývá znalostmi potřebnými pro výuku v inkluzivní třídě. Sharma (2018) upozorňuje, že pro získání znalostí, které jsou nezbytné pro výuku v inkluzivním vzdělávání, nepostačí pouze předměty věnované speciální pedagogice. Takové předměty se totiž zaměřují pouze na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzivní vzdělávání by však mělo být vnímáno jako pevný základ pro kvalitní vzdělávání všech žáků. Budoucí učitelé by tak měli být seznamováni především s příkladnými postupy a strategiemi výuky v inkluzivní třídě. Mezi takovými strategiemi by se měla objevit například kooperativní výuka.

Třetí klíčový prvek je založen na získání dostatečných zkušeností s praktikováním inkluzivní pedagogiky. Aby k tomu mohlo dojít, je nutné studentům poskytnout dostatečné množství praxí na školách, kde je inkluze příkladně realizována.

Pro naplnění těchto aspektů Sharma (2018) považuje za nutné, aby se na výuce budoucích učitelů podíleli univerzitní akademici ve spolupráci se školními pedagogy, čímž by mohla být lépe propojena teorie s praxí. Studentům by také měly být předkládány pouze informace, které jsou v souladu s filozofií inkluze.

### **1.2.2 Předměty věnované inkluzivnímu vzdělávání obsažené ve studijních plánech programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy na vybraných vysokých školách**

Předchozí kapitola byla věnována návrhům na zkvalitnění přípravy budoucích učitelů na výuku v inkluzivním prostředí, nyní se však podíváme na to, jak je inkluze a témata s ní spojená, zahrnuta do studijních programů Učitelství pro 1. stupeň základních škol na vybraných českých univerzitách.

Jak již bylo zmíněno, předměty připravující budoucí učitele na výuku v inkluzivní třídě slovo inkluze vůbec obsahovat nemusí, je tedy možné, že univerzity připravují své studenty více než se na první pohled zdá. Přesto může být zajímavé představit si povinné předměty, které se na inkluzi přímo zaměřují, nebo se jí alespoň prokazatelně dotýkají.

### **Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích poskytuje možnost studia programu Učitelství pro 1. stupeň základních škol s akreditací platnou od roku 2020.

Ve studijním plánu oboru nalezneme předměty Speciální pedagogika I a II, Práce s žáky s poruchami chování, Práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, Pedagogická diagnostika či Inkluzivní didaktika.

Mimo to se témata spojená s inkluzí ukrývají i v obsahu dalších předmětů. V rámci Úvodu do pedagogiky a psychologie jsou studenti seznámeni s koncepcí asistenta pedagoga a školního psychologa. Předmět Pedagogika pro učitele 1. stupně I se kromě jiného zabývá individualizací a diferenciací ve výuce a navazující předmět Pedagogika pro učitele 1. stupně II zahrnuje principy inkluzivního vzdělávání. Základní participující subjekty ve škole, mezi které řadíme Orgán sociálně-právní ochrany dětí, Speciálně pedagogické centrum, Střediska výchovné péče a Pedagogicko-psychologickou poradnu, jsou studentům přiblíženy v předmětu Práce se třídou a utváření třídního klimatu. (Portál IS/STAG – Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích)

### **Masarykova univerzita.**

Program Učitelství pro 1. stupeň na Masarykově univerzitě získal akreditaci v roce 2019.

Studijní plán programu obsahuje předměty, které se přímo zabývají tématem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o předměty Inkluzivní speciální pedagogika, Specifické poruchy učení a Podpůrná opatření pro žáky se vzdělávacími potřebami ve škole.

Příprava na výuku v současné (inkluzivní) škole je však patrná i v dalších předmětech. V předmětech Školní pedagogika 1 a 2 je kladen důraz na téma heterogenity a diferenciaci ve výuce. Předmět Základy sociální pedagogiky věnuje prostor žákům se sociálním znevýhodněním. Předměty Pedagogicko-psychologická diagnostika 1 a 2 doplněné praxí



napomáhají budoucím učitelům porozumět výsledkům psychologických či speciálně pedagogických vyšetření a přibližují tvorbu individuálních vzdělávacích plánů.

Studenti navíc mohou své znalosti rozšířit v rámci povinně volitelných předmětů Práce s žáky s ADHD a PAS a Poradenská psychologie a patopsychologie, nebo prostřednictvím volitelného předmětu Inkluzivní vzdělávání v primární škole. (Masarykova univerzita, 2024)

### **Univerzita Hradec Králové**

Univerzita Hradec Králové poskytuje studijní program Učitelství pro 1. stupeň základních škol akreditovaný v roce 2018.

Budoucí učitelé jsou zde připravováni na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v předmětech Speciální pedagogika 1 a 2, Specifické poruchy učení a ADHD 1 a 2 či Nadané dítě ve škole.

Mezi povinnými předměty se nachází i Pediatrie, v níž se studenti seznamují s vrozenými vývojovými vadami, a Pedagogicko-psychologická praktika, která se věnují mimo jiné také poradenským službám a diagnostice specifických poruch učení.

Studenti mohou rozšířit své znalosti také volbou speciálně pedagogického modulu. (Portál IS/STAG – Univerzita Hradec Králové)

### **Univerzita Karlova**

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy nabízí studium programu Učitelství pro 1. stupeň základních škol akreditovaného v roce 2018.

V profilu absolventa daného oboru deklaruje získání oborových znalostí „z pedagogicko-psychologických disciplín zaměřených na porozumění dítěti mladšího a středního školního věku a jeho vzdělávacím potřebám, na porozumění specifikům učení a vzdělávání žáků v prostředí inkluzivní školy.“ (Katedra preprimární a primární pedagogiky PedF UK, 2024)  
Mezi schopnosti absolventa potom zmiňuje i diferenciaci a individualizaci výuky.

Ve studijním plánu programu se vyskytují předměty, které na snahu studenty připravit na práci v inkluzivním prostředí zjevně poukazují. Vedle kurzů cílených na problematiku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi něž řadíme dvousemestrální kurz Žáci s SVP I a Žáci s SVP II, kurz Školní poradenské služby či kurz Čeština jako druhý jazyk, se objevují

i předměty, jejichž název přímo zahrnuje inkluzi. Jedná se o kurz Inkluzivní a speciální pedagogika, kurz Inkluzivní primární pedagogika či kurz Asistentická praxe k inkluzivní primární pedagogice. (Pedagogická fakulta UK, Karolínka 2023/2024).

### **Univerzita Palackého v Olomouci**

Studijní program Učitelství pro 1. stupeň základních škol na Univerzitě Palackého v Olomouci získal akreditaci v roce 2018.

Mezi předměty reagující na potřeby učitele v inkluzivním vzdělávání patří předměty Speciálněpedagogická propedeutika, Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, Didaktický seminář – práce s žáky se SVP a Pedagogická diagnostika.

Témata spojená s inkluzí se dále objevují v předmětu Medicínská propedeutika, kde je věnován prostor např. poruchám sluchu, hlasu a řeči, předmět Základy psychologie 2 zahrnující poruchy psychického vývoje, nebo Seminář patopsychologie obsahující psychologické aspekty inkluze. (Studijní agenda – Informační systém Univerzity Palackého, 2024)

## 2 Inkluzivní vzdělávání

Pojem inkluzivní vzdělávání zaznívá v posledních letech velice často, a to jak mezi odbornou, tak laickou veřejností. Termín, který je hojně skloňován i v médiích a politických kampaních, však mnohdy bývá velmi nepřesně vymezen. Domníváme se, že velká část populace, včetně té pedagogické má o inkluzi pouze zkreslené představy. Na základě toho se v první řadě pokusíme termín definovat a následně představit jeho hlavní principy.

Další část kapitoly bude věnována stručnému představení vývoje inkluzivního vzdělávání na území České republiky zejména z pohledu legislativních dokumentů, které ho formovaly. V návaznosti na to shrneme nejnovější poznatky o aktuálním stavu inkluzivního vzdělávání, přičemž velká pozornost bude kladena na postoje jednotlivých aktérů, jelikož právě hodnoty a postoje všech zúčastněných jsou pro úspěšnou inkluzi zcela zásadní.

### 2.1 Vymezení pojmu

„Inkluzivní vzdělávání je soudobě nejaktuálnější trend, který se prolíná prakticky celým vzdělávacím spektrem a hýbe pomyslnými kameny edukační reality na všech úrovních vzdělávání.“ (Zilcher & Svoboda, 2019, s. 20) Co si však pod pojmem inkluzivní vzdělávání vybavit? V odborné literatuře se nachází velké množství více či méně přesných vymezení. Mnoho autorů, mezi nimiž je i Zilcher & Svoboda (2019), uvádí základní trichotomii vnímání inkluzivního vzdělávání:

1. Integrace a inkluze jsou pojmy prakticky totožné.
2. Inkluze je určitá, lepší integrace.
3. Inkluze je naprosto odlišný přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy. Jedná se o bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb žáků.

Příčinou prvního pojetí inkluzivního vzdělávání může být fakt, že v dokumentech vzdělávací politiky, mediálních zprávách i v některé odborné literatuře se občas objevuje inkluzivní vzdělávání spíše v kontextech odpovídajících modelu integrace. Důsledkem toho je inkluzivní vzdělávání často chápáno zúženě, jako začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. (Pivarč, 2020)

Mezi integrací a inkluzí však existují mnohé rozdíly. Koncept integrace cílí především na začlenění žáků s postižením či narušením, kdežto inkluzivní koncept předpokládá zařazení

mnohem širší populace. Dle inkluzivního trendu by školy měly přijímat všechny děti bez ohledu na intelektuální, fyzické, emociální, sociální, jazykové a jiné předpoklady. Na rozdíl od integrace, inkluze neakceptuje duální systém vzdělávání, ale usiluje o jeho postupné odstranění. V rámci inkluze by měla být každá škola „školou pro všechny“, tedy školou, která je připravena přijmout všechny děti a přizpůsobit se jim. Naproti tomu integrace předpokládá, že integrovaný žák se přizpůsobí škole. (Lechta, 2016)

Druhé vymezení nejspíše pramení z toho, že integrace je jakýmsi předstupněm inkluze. Lechta (2016) uvádí, že integraci lze chápat jako cestu a inkluzi jako cíl. Dle Pivarče (2020) je inkluzi nutné vnímat jako koncept směřující ke škole pro všechny, kde bude heterogenita vnímána jako standardní stav, nad kterým se společnost nebude pozastavovat. V důsledku přijetí této myšlenky pak nebude nutné nadále užívat termíny jako „inkluze“ či „integrace“. Oba koncepty, jak integrace, tak inkluze, jsou přitom postupnými kroky k dosažení tíženého stavu, tedy stavu, kdy bude různorodost považována za normální.

Na základě uvedených poznatků se jeví jako nejuvýstižnější třetí vymezení, které pojímá inkluzi jako naprosto odlišný přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy a bezpodmínečné akceptování jejich potřeb. Avšak pro hlubší porozumění konceptu inkluzivního vzdělávání je třeba konkrétnější definice.

Zilcher & Svoboda (2019) upozorňují, že pro komplexní vymezení podstaty inkluzivního vzdělávání, je nutné vymezit jej v souvislosti s jeho třemi základními složkami – didaktikou, kulturou a politikou, a na základě toho přináší definici inkluzivního vzdělávání: „Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace, z pohledu školní kultury vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.“ (Zilcher & Svoboda, 2019, s. 34)

Ze zmíněných definic tedy můžeme usuzovat, že inkluzivní vzdělávání představuje zařazení všech dětí do běžné školy, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami, kde jim bude poskytována individualizace v maximální možné míře, a kde bude respektována jakákoli zvláštnost. Taková škola musí také všemožně podporovat rovnost a zastávat vize komunitní školy.

## 2.2 Principy inkluzivního vzdělávání

Pojem inkluzivní vzdělávání byl již stručně vymezen. Otázkou však zůstává, jaké hodnoty, myšlenky a postoje by měly být přijaty, aby inkluze nezůstala pouhým teoretickým konceptem, nýbrž běžnou praxí.

Je zřejmé, že pro uskutečňování inkluze je zcela zásadní vzdělávací politika státu a ukotvení inkluze v legislativních dokumentech. Úspěšnost samotné realizace však přímo závisí na postojích a hodnotách jednotlivých škol. Zaměříme se tedy na principy, které by inkluzivní škola měla přijmout.

Vymezení univerzálních principů inkluzivního vzdělávání je poměrně složité vzhledem k rozdílnosti prostředí, v nichž se školy nacházejí. V důsledku toho vznikají snahy definovat široké, základní znaky, kterými se inkluzivní škola vyznačuje. (Kratochvílová, 2013)

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2011) vymezila jako základní principy inkluzivního vzdělávání princip rovných příležitostí, princip nediskriminace a princip univerzálního přístupu. Ve snaze podpořit rozvoj kvality inkluzivního vzdělávání potom stanovila šest dalších klíčových principů inkluzivního vzdělávání, které prezentuje jako platné pro všechny stupně formálního i neformálního vzdělávání. Zdůrazňuje, že principy se týkají žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i bez nich, jelikož v rámci inkluze by mělo být poskytováno kvalitní vzdělání všem žákům.

První klíčový princip, naslouchání hlasům žáků, klade důraz na nutnost respektování názorů žáka, rodiny a zástupců, zejména jedná-li se o rozhodnutí ovlivňující jejich život. Žák by měl mít k dispozici informace, které mu dovolí zapojit se do diskuzí a rozhodování týkajících se jeho hodnocení, procesu učení, plánování vlastního učení, překonávání překážek, výsledků učení a jejich vyhodnocování.

Druhý klíčový princip, aktivní účast žáků, zahrnuje právo všech žáků aktivně se účastnit života školy a komunity. Každý žák by měl cítit, že je součástí kolektivu a škola by pro něj měla být prostředím, kde cítí jistotu. Za své úspěchy by měl dostávat uznání a pochvalu. Měl by mít příležitost ke kolaborativnímu a kooperativnímu učení, tak aby byly rozvíjeny jeho sociální a komunikační dovednosti. Žák by měl převzít odpovědnost za vlastní učení, ale i odpovědnost vůči ostatním ve škole a celé komunitě.

Třetí klíčový princip, pozitivní postoje učitele, předpokládá kladný přístup učitelů ke všem žákům a ochotu spolupracovat s ostatními pedagogy. Rozmanitost by měla být učiteli chápána jako pozitivum a výzva pro svůj další rozvoj. Učitelé by měli například zastávat pozitivní postoj k inovacím a pracovat na svém osobním i profesním rozvoji.

Čtvrtý klíčový princip, dovednosti efektivního učitele, vymezuje potřebu osvojení dovedností umožňujících učiteli uspokojovat potřeby všech žáků. Mezi zmíněné dovednosti by potom mělo patřit různorodé hodnocení, poskytování příležitostí k učení, využívání různých přístupů k výuce či vytváření individuálních plánů.

Pátý klíčový princip, uvědomělé vedení školy, uvádí, že vedení školy by mělo oceňovat diverzitu mezi žáky i zaměstnanci a podporovat inovace a kolegiální. Takové vedení by mělo například vyjadřovat své vize a inkluzivní hodnoty a aktivně přispívat k chápání rozmanitosti.

Šestý klíčový princip, smysluplnost interdisciplinárních služeb, vyžaduje přístup škol k pomoci ze strany komunitních služeb, jimiž jsou míněny například služby zdravotnické a sociální, jimiž by v našich podmínkách mohly být míněny školská poradenská zařízení, orgán sociálně-právní ochrany dětí a další. (Evropská agentura pro speciální vzdělávání, 2011)

Inkluzivním principům v podmínkách českého školství se věnovala Kratochvílová (2013, s. 63–64), která ve své habilitační práci na základě teoretických a výzkumných poznatků vymezila pět základních principů, jenž by se mohly stát směrodatnými pro uskutečnění inkluzivních hodnot v praxi:

1. Respekt mezi všemi účastníky edukačního procesu  
Potřeba úcty, potřeba fyzické nedotknutelnosti, bezpečí a řádu
2. Uplatňování principu individualizace a diferenciací ve prospěch rozvoje žáků  
Potřeba zkušeností, které jsou přizpůsobeny individuálním rozdílům, potřeba zkušeností přiměřených vývoji
3. Osobní maximum všech za vzájemné podpory  
Potřeba zkušeností přiměřených vývoji

4. Spolupráce mezi žáky, zaměstnanci školy, vedením školy, učiteli; spolupráce s odborníky uvnitř i vně školy a spolupráce s rodiči  
Potřeba stabilních podporujících společenství a kulturní kontinuity, potřeba stabilních láskyplných vztahů
5. Komunikace mezi všemi zúčastněnými – žáky, pracovníky školy a jejím širším okolím (komunitou)  
Potřeba hranic, potřeba seberealizace

Kratochvílová (2013) ve spojitosti s definováním principů nezapomíná ani na princip participace. Pojmenování principů zároveň nepovažuje za závazné a opravňuje školy, aby s nimi variabilně pracovaly, blíže je specifikovaly nebo rozšiřovaly s ohledem na znalosti a potřeby školy i komunity.

Principy inkluzivního vzdělávání vymezili i mnozí další autoři, mezi nimiž je například Ainscow et al. (2006). Pro naše potřeby však považujeme za dostatečné přiblížení dvou zmíněných souborů principů, neboť vnímáme dostatečné reflektování konceptu inkluzivního vzdělávání.

### **2.3 Vývoj inkluzivního vzdělávání na území ČR**

Již na konci 19. století vznikaly na našem území ústavy pro zdravotně postižené. Segregace se v Československu později upevnila během období komunismu, kdy tehdejší ideologie prosazovala jako optimálního socialistického občana, občana s dobrým duševním a fyzickým zdravím. Ten, kdo vybočoval z tohoto ideálu byl na okraji společnosti. (Vaďurová & Pančocha, 2023)

Zákon o základní úpravě jednotného školství, jinak také Školský zákon, z roku 1948 hovořil o školách pro mládež vyžadující zvláštní péče, tedy zejména pro mládež tělesně vadnou, mládež s vadami smyslu a řeči, vadnou duševně a mravně, postiženou chorobami a umístěnou v ozdravovnách a léčebných ústavech. Tento zákon však také uváděl, že „dětí, které podle úředního zjištění nelze vzdělávat pro těžkou nemoc anebo pro duševní nebo tělesnou vadu, nejsou povinny chodit do školy.“ (§ 13 odst. 4 zákona č. 95/1948 Sb.)

Školský zákon z roku 1960 se již na „mládež vyžadující speciální péče“ tvářil o něco více shovívavěji. Nařizoval povinnou devítiletou školní docházku pro veškeré žáky a odvolával

se na humanismus socialistické společnosti, s nímž v souladu poskytoval mládeži vyžadující zvláštní péče základní, popřípadě i střední vzdělání. Přesto se v tomto zákonu až do novelizace roku 1978 vyskytovalo ustanovení umožňující osvobodit děti z povinné školní docházky ze zdravotních důvodů. (Zákon č. 186/1960 Sb.) V roce 1984 však do platnosti vstoupil nový školský zákon, který stanovil, že „dítě, které pro svůj duševní stav není schopné vzdělávání, osvobodí národní výbor od povinné školní docházky.“ (§ 37 odst. 2 zákona č. 29/1984 Sb.)

V roce 1989 padl komunistický režim, což zemi osvobodilo od sovětského vlivu a vzdělávací systém se začal inspirovat trendy ze západní Evropy. (Vaňurová & Pančocha, 2023) Po rozdělení Československa roku 1993 se samostatná Česká republika zařadila mezi státy OSN, čímž přijala všechny závazky a pravidla organizace. OSN již roku 1948 přijalo Všeobecnou deklaraci lidských práv, která stanovuje právo na vzdělání pro všechny a povinnost základního vzdělání. O právu na vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu a snahách zabránit segregaci potom pojednává Úmluva OSN o právech dítěte přijatá v New Yorku roku 1989. Úmluva se jako první dokument zavazuje k zabezpečení stanovených práv všem dětem včetně těch s postižením bez ohledu na tělesnou a duševní způsobilost a dětem různého původu. Dalším významným dokumentem byla Světová deklarace vzdělání pro všechny z roku 1990, která ukládá poskytnutí stejného přístupu ke vzdělávání všem kategoriím postižených lidí. (Vaňurová, 2009)

Právo na inkluzivní vzdělávání však poprvé transparentně popisuje až Prohlášení ze Salamanky a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami přijaté organizací OSN pro vědu, kulturu a vzdělávání (UNESCO) roku 1994. Prohlášení deklaruje právo na vzdělání a možnost dosažení přijatelné úrovně znalostní a dovedností pro všechny, přičemž klade důraz na jedinečnost každého dítěte, jeho vlastností, zájmů, schopností a vzdělávacích potřeb. Ukládá zavádění vzdělávacích programů respektujících šíři a rozmanitost zmíněných individuálních vlastností a potřeb. Především však prohlašuje, že „dětí 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.“ (UNESCO, 1994, článek 2) Dále zmiňuje, že běžné inkluzivně orientované školy jsou nejúčinnějším nástrojem v boji proti diskriminujícím postojům,



pomáhají budovat inkluzivní společnost, zajišťují vzdělávání pro všechny a přispívají k lepší efektivitě vzdělávání. Vyzývá všechny vlády k přijetí inkluzivního principu vzdělávání v podobě zákona nebo vyhlášky, který stanoví, že veškeré děti mají chodit do běžných škol a pouze ze závažných důvodů mohou být umožněny výjimky.

Přesto, že se Česká republika k poskytování inkluzivního vzdělávání pro všechny zavázala (UNESCO, 1994), ve skutečnosti se do hlavního vzdělávacího proudu začali integrovat pouze vybrané skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Během poslední dekády 20. století se do běžných tříd připouštěli jen žáci s postižením, kteří již měli dovednosti potřebné pro udržování učiva, případně pokud mohla škola provést nutné úpravy. Při začleňování žáků se zdravotním postižením do běžných škol se postupovalo dle školského zákona z roku 1990, který začlenění umožňoval v případě, že jej doporučilo poradenské pracoviště a poskytování potřebné podpory bylo v možnostech školy. Při rozhodování o začlenění žáka měla však vždy poslední a rozhodující slovo škola.

Významným posunem směrem k inkluzivnímu školství byla směrnice MŠMT, která roku 2002 vymezovala integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Vaďurová & Pančocha, 2023) Směrnice definuje individuální integraci jako vzdělávání žáka v běžné třídě při současném zajištění vhodných podmínek a nutné speciálně pedagogické či psychologické péče. Skupinová integrace je vymezena jako vzdělávání žáka ve speciální třídě zřízené dle vyhlášky č. 291/1991 Sb., o základní škole. (MŠMT, 2002) Následným podstatným krokem byla změna legislativy roku 2024, kdy se stalo pro školy povinností přijmout každé dítě se zdravotním postižením či znevýhodněním ze své spádové oblasti. Pro vzdělávání žáků v základní škole speciální byl nově nutný souhlas zákonných zástupců. Zákon již také v žádné formě neopravňuje osvobození od povinné školní docházky. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

I přes mnoho kladných změn ve školské politice zůstávalo velké množství překážek. V roce 2007 byla Česká republika shledána Evropským soudem vinnou za segregaci Romů z běžných škol. (Rada Evropy, 2007)

V následujících letech měl počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávaných ve školách hlavního proudu rostoucí tendenci. Výroční zpráva ČŠI uvádí, že ve školním roce 2009/2010 podíl individuálně integrovaných žáků poprvé překročil 50 %, čímž převážil

skupinovou formu integrace, která probíhá ve speciálních třídách. (ČŠI, 2011) Posilování individuální integrace mělo pozitivní vývoj i v následujících letech, jak dokazuje Výroční zpráva ČŠI 2020/2021 (2021a). Podíl žáků se speciálními potřebami vzdělávaných v běžných třídách od roku 2010/2011 každoročně stoupal.

Zásadní změny přinesla novela školského zákona 82/2015 Sb., upřesněna vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která zavedla systém podpory založený na pěti stupních podpůrných opatřeních spolu s cílenějším financováním. Tato legislativní změna měla za cíl umožnit běžným školám získat prostředků na účinné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvořit tak pro ně vhodné podmínky. (Straková et al., 2019) Novela také podpořila roli učitelů, asistentů pedagoga a poradenských pracovníků. (Vaňurová & Pančocha, 2023)

## **2.4 Aktuální stav inkluze v ČR**

V předchozí kapitole jsme stručně představili vývoj inkluze na našem území z pohledu historického. Přehled o jednotlivých krocích a událostech formujících inkluzivní vzdělávání v našich podmínkách považujeme za důležitý. Jako ještě nezbytnější však cítíme potřebu objasnit aktuální stav inkluze.

Zcela zásadní kritérium, pro fungování inkluzivního vzdělávání, je proinkluzivně nastavená vzdělávací politika státu. Kromě již zmíněných dokumentů z předešlých let může být jistou podporou inkluze aktuálně platná Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Jedním z cílů strategie je omezení segregáčnických tendencí ve školství. Strategie tak reaguje na stále vysoký počet škol s třetinou či dokonce většinou romských žáků. Mimo to strategie myslí i na posilování case managementu a meziresortní spolupráce v práci s rizikovými rodinami a znevýhodněnými dětmi. Jako podporu inkluzivního vzdělávání potom vnímáme i cíl omezit vnější diferenciaci školství, čehož by mělo být docíleno i zvýšením kvality výuky na 2. stupni základních škol prostřednictvím posílení individualizace. (MŠMT, 2020) Přesto však Česká republika postrádá dlouhodobou strategii inkluze. (Denglerová & Šíp, 2021)

To však stále neodráží skutečný stav praxe inkluzivního vzdělávání. Ten nám může přiblížit šetření Nejvyššího kontrolního úřadu České republiky (NKÚ, 2020). Jako překážka v

realizaci společného vzdělávání byla reflektována nedostatečná připravenost škol a učitelů na zavedení inkluze. NKÚ upozorňuje, že ačkoli legislativní změny klíčové pro inkluzi byly spuštěny již roku 2016, samotné projekty na vzdělávání pedagogů a metodickou podporu fungují až od roku 2018. Jako problém se projevila i závislost inkluze na financích z Evropské unie, která s sebou nese nestabilitu do budoucna. Ukazatelem této obtíže může být novela vyhlášky 27/2016 Sb., která prakticky zlikvidovala podporu v podobě pedagogické intervence, či přinejmenším rozevřela pomyslné nůžky mezi jednotlivými školami, když svěřila přidělování intervence do rukou ředitelů škol a její financování. (Denglerová & Šíp, 2021) Mimo to jsou stále zřejmé snahy o snížení počtu asistentů pedagoga, k čemuž by mohla posloužit i plánovaná parametrizace této pozice. Jako další překážky byly zjištěny: nadbytečná administrativa, vysoké počty žáků v třídách či nedostatečné vybavení tříd a škol. V rámci dotazníkového šetření pak vyšlo najevo, že procento škol neodpovídajících potřebám úspěšné inkluze (integrace) žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se v jednotlivých krajích pohybuje od 22 % do 36 %. (NKÚ, 2020)

Z výroční zprávy ČŠI (2023) vyplývá, že počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných vzdělávaných v běžných základních školách nadále stoupá napříč vzdělávacími stupni. Ve školním roce 2022/2023 bylo v základním vzdělávání 14 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž 95 % těchto žáků se vzdělávalo v běžných třídách. Pozitivní trend je možné sledovat i v mateřských a středních školách. (ČŠI, 2023) Může být diskutabilní, zda tento údaj poukazuje na inkluzi či na pouhou integraci, přesto jej posuzujeme jako pozitivní vzhledem k předpokladu, že integrace je jakýmsi předstupněm inkluze.

Jako zcela proinkluzivní ukazatel by mohlo posloužit zjištění, že 99 % posuzovaných mateřských škol zajišťuje rovné příležitosti ke vzdělání všem dětem, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Situace na základních školách již není tak příznivá. Na základě inspekčních šetření bylo zjištěno, že pouze 77 % škol poskytovalo účinnou podporu všem žákům s potřebou podpůrných opatření. Převážně většině základních škol se však daří vytvářet rovné příležitosti ke vzdělávání a rozvíjet toleranci, otevřenost a respekt vůči odlišnostem. Na středních školách byl dostatečný osobnostní rozvoj žáků v oblasti otevřenosti, tolerance a respektu vůči jinakostem identifikován na všech posuzovaných

školách. V oblasti vytváření rovných příležitostí bylo hodnoceno pouze 1,4 % středních škol na úrovni vyžadující zlepšení.

Kromě zmíněných parametrů byla hodnocena také míra individualizace, která se projevila jako nedostatečná napříč vzdělávací soustavou. Zpráva uvádí, že individualizace je na školách často zaměňována s individuálním přístupem. V rámci základního vzdělávání se vyskytovaly znaky individualizace v 36 % hospitovaných hodin na 1. stupni a 27 % na 2. stupni. Z vybraných předmětů na obou stupních byly znaky individualizace nejčastěji spatřovány v hodinách matematiky. (ČŠI, 2023)

Pro hlubší posouzení inkluzivitu vzdělávání v České republice však chybějí širší data. Existují kvantitativní výzkumná šetření z posledních let zabývající se inkluzivním vzděláváním na středních školách, zmapování situace v období povinné školní docházky však považujeme za nedostatečné.

Na základě výsledků takových výzkumů by následně mohly vznikat i efektivní strategie podporující dosahování inkluzivních principů na úrovni tříd, škol a celého vzdělávacího systému. Ty by potom měly být formulovány velmi citlivě, tak aby nebyla inkluze nadále zaměňována s pouhou integrací. Budoucnost inkluze v současné době považujeme za nejistou, a proto pokládáme za nezbytné nadále vyvíjet snahy přispívající jejímu rozvoji.

#### **2.4.1 Postoje k inkluzivnímu vzdělávání**

Inkluze představuje mimo jiné zařazení všech žáků do běžných škol a respektování jejich specifik. V ideálním případě by měla být heterogenita považována za zcela normální. Pro fungující inkluzi by takové hodnoty měli převzít nejen žáci a pedagogové, ale i rodiče a celá komunita v okolí školy, v celostátním měřítku tedy prakticky veškerá veřejnost.

Pro ucelenější pohled na aktuální stav inkluzivního vzdělávání v České republice proto považujeme za vhodné přiblížit postoje, které k ní zauímají jednotliví aktéři.

Velké rozpory byly v minulosti znatelné zejména v souvislosti se zavedením klíčových změn v systému podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které přinesla novela Školského zákona 82/2015 Sb. Tyto změny narazily na značný odpor části odborné i laické veřejnosti. (Straková et al., 2019) Od té doby však uplynulo několik let a nabízí se otázka, zda se postoje k inkluzivnímu vzdělávání nějak proměnily.

Na rozdíl od celkového stavu inkluzivního vzdělávání v ČR, je otázka postojů k inkluzi jednotlivých aktérů poměrně častým předmětem výzkumných šetření. V následujícím textu přiblížíme výsledky různých výzkumů od roku 2016 až do současnosti z pohledů tří skupin: veřejnosti, rodičů a pedagogů.

### **Postoje veřejnosti**

Mezi výzkumy, které se v poslední době zabývaly otázkou postojů veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání, patří výzkum agentury Median s. r. o., který se uskutečnil roku 2016. Výzkumný vzorek čítal 1027 respondentů z populace České republiky starších 18 let. Svůj souhlas se začleňováním dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí vyjádřilo 56 % respondentů, se začleněním romských žáků 35 % respondentů a se začleněním žáků s nejlehčími formami mentálního postižení 29 % respondentů. Jako nejčastější argument proti inkluzi bylo zmiňováno nedostatečné personální zajištění a obava, že pedagog nezvládne třídu s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami (75 % respondentů). Mezi další důvody k odmítnutí inkluze pak patřil stres žáků s SVP (70 % respondentů), či větší efektivita výuky žáků s „problémy“ na praktické škole (69 %). Za podmínky, za kterých by byla inkluze přijatelná, považuje 71 % respondentů menší počet dětí ve třídě, do které bude žák s SVP zařazen (do 20 dětí) a souhlas rodiče dítě s handicapem. (Median s. r. o., 2017)

V roce 2016 zjišťovalo názory veřejnosti na vzdělávání různých skupin žáků v běžných třídách též Centrum pro výzkum veřejného mínění (CVVM). Z výsledku šetření, jehož se zúčastnilo 999 respondentů starších 15 let, vyplývá, že sociální rozdíly většinou nejsou vnímány jako překážka pro zařazování žáků do běžných tříd. Více než dvě třetiny respondentů (70 %) souhlasí se vzděláváním dětí cizí státní příslušnosti v běžných třídách. V otázce, zda by se v běžných třídách měly vzdělávat romské děti, je již veřejnost o něco málo skeptičtější, své výhrady vyjádřilo 34 % dotazovaných. Obdobná podpora se vyskytla i u vzdělávání dětí mimořádně nadaných v běžných třídách (65 % pro a 30 % proti). 69 % respondentů souhlasí i se zařazováním dětí s tělesným zdravotním postižením. Naproti tomu děti se zrakovým či sluchovým postižením by se dle 69 % dotazovaných v běžných třídách vzdělávat neměly. Největší výhrady má veřejnost k začleňování dětí s mentálním postižením (81 % respondentů.)

Stejnými otázkami se CVVM zabývalo i roku 2020, výzkumný vzorek obsahoval 951 respondentů starších 15 let. Ve srovnání s předchozím šetřením vzrostla u veřejnosti podpora vzdělávání dětí s mimořádným nadáním v běžných třídách o 4 %, celkem se tedy kladně vyjádřilo 69 % dotazovaných. Výrazně se zmírnily obavy ze vzdělávání žáků se zrakovým nebo sluchovým postižením v běžných třídách, proti se vyjádřilo o 14 % respondentů méně než v toce 2016, tedy 55 % dotazovaných. Zmenšil se i počet respondentů, kteří nesouhlasí se vzděláváním romských dětí v běžných třídách, a to na 30 %. 17 % dotazovaných, tedy o 4 % více než u předchozího výzkumu, souhlasí se vzděláváním dětí s mentálním postižením v běžných třídách.

Roku 2023 na tytéž otázky odpovídalo 985 respondentů starších 15 let. Výzkumy ukazují, že postupně slábnou obavy ze vzdělávání romských dětí v běžných třídách, v roce 2023 s ním souhlasí již 71 % respondentů a proti se vyjádřilo 27 % dotazovaných, což je o 3 % méně než v roce 2020. Od posledního šetření vzrostla také míra souhlasu s tím, aby se v běžných třídách vzdělávaly děti se zrakovým či sluchovým postižením (nárůst o 7 %), děti mimořádně nadané (nárůst o 2 %), děti s mentálním postižením (nárůst o 2 %), děti mimořádně nadané (nárůst o 2 %). Naopak podpora vzdělávání žáků s tělesným postižením od roku 2020 klesla o 2 %. (CVVM, 2023)

Výzkum též zjišťoval pohled respondentů na začleňování dětí se speciálními potřebami do běžných tříd základních škol. Souhlasně se vyjádřilo 50 % dotazovaných a 44 % bylo proti.

Z uvedených dat vyplývá, že pohled veřejnosti na začleňování vybraných specifických skupin žáků se ve většině případů vyvíjí kladným směrem, pro inkluzi. Otázkou však zůstává, zda je nárůst dostačující. Jako stěžejní fakt také musíme brát v potaz, že veřejnost podporující začleňování dětí se specifickými potřebami do běžných tříd základních škol převyšuje nad respondenty, kteří se vyjádřili nesouhlasně, o pouhých 6 %.

### **Postoje rodičů**

CVVM v roce 2021 realizovalo výzkum OP VVV Veřejnost(i), vzdělávání a vzdělávací politika. Dotazováno bylo 1739 osob, které mají alespoň jedno dítě ve věku 6 – 20 let. Na otázku, zda mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami právo být ve stejné třídě jako žáci s běžným vývojem odpovědělo souhlasně 37 % respondentů, 30 % respondentů vyjádřilo svůj nesouhlas, 29 % respondentů nevyjádřilo ani souhlas, ani nesouhlas. Souhlas

vyjádřilo o 5% více mužů než žen. Největší podporu vyjádřila skupina respondentů ve věku 35 – 40 let. Nejméně se společným vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků s běžným vývojem souhlasily rodiče, kteří svou životní úroveň považují za dobrou.

Výzkum se též zaměřuje na vnímání některých skupin žáků s SVP. Více než polovina dotazovaných rodičů souhlasí s tím, aby se společně s běžnými žáky vzdělávali žáci s potřebou podpůrných opatření kvůli zdravotnímu stavu (67 %), žáci s vadami řeči (63 %), žáci s poruchami učení (69 %), žáci z odlišných kulturních a životních podmínek (65 %), žáci s cizím mateřským jazykem (56 %) a žáci nadaní (61 %). Dle nadpoloviční většiny respondentů by se společně s běžnými žáky naopak neměli vzdělávat žáci s lehkým mentálním postižením (61 %) či s poruchami pozornosti a chování (64 %).

Výzkumné šetření MŠMT Inkluze 2022 pracovalo s dvěma cílovými skupinami, s obecnou populací ČR starší 18 let (1028 respondentů) a s rodiči dětí v předškolním vzdělávání, na základní škole a na střední škole (849 respondentů). Výzkum ukazuje, že v porovnání s obecnou populací 18+ jsou rodiče k inkluzi více skeptičtí.

Při zjišťování postojů rodičů k argumentům odpůrců inkluze, bylo zjištěno, že 55 % dotazovaných se obává, že celá třída se bude muset v rámci vyučování přizpůsobovat nejslabšímu jedinci. 48 % respondentů se domnívá, že dítě se speciálními potřebami naruší kolektiv běžných dětí. Mezi nejčastěji kvitované argumenty patří nedostatečné personální zajištění inkluze (71 %) a náročnost zvládnutí třídy s dítětem se speciálními potřebami pro pedagogy (70 %).

Jako nejdůležitější podmínky pro souhlas s inkluzí rodiče uváděli souhlas experta (psychologa), souhlas rodiče dítěte s handicapem, přidělení asistenta pro každého žáka se speciálními potřebami a nižší počet žáků ve třídě se zařazeným dítětem.

Ochota rodičů přihlásit dítě do třídy s dětmi s různými typy SVP je značně ovlivněna počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě, že by třídu navštěvovalo jedno až dvě děti kteréhokoli typu SVP, více než 59 % dotazovaných by byla ochotna dítě přihlásit. S rostoucím počtem žáků s SVP klesá počet rodičů, kteří by své dítě do dané třídy umístili. Do třídy s pěti až šesti romskými dětmi by své dítě přihlásilo 19 % respondentů, se žáky s

lehkým mentálním postižením 25 % respondentů a do třídy s žáky se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování 28 % respondentů.

O něco větší podíl dotazovaných rodičů 36 % vnímá inkluzivní vzdělávání alespoň jako částečné zlepšení podpory dětí/žáků, 29 % posuzuje inkluzivní vzdělávání jako částečné či celkové zhoršení podpory žáků. Přičemž u 44 % respondentů se názor na společné vzdělávání během posledních tří až čtyř let nezměnil. Více než polovina rodičů považuje snížení žáků ve speciálních školách za společensky prospěšné či spíše prospěšné. (MŠMT, 2022)

### **Postoje pedagogů**

Rozsáhlý výzkum postojů pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání realizovaný mezi 2457 respondenty ukázal, že pouze 29 % pedagogů souhlasilo s výrokem, že společné vzdělávání všech dětí má význam pro společnost. Polovina respondentů usoudila, že společné vzdělávání nemá budoucnost. (Michalík et al., 2018)

Z šetření zabývajícím se postojem pedagogů ze základních škol ke konceptu inkluzivního vzdělávání vyplývá, že česká pedagogická veřejnost působící na základních školách je v této otázce rozpolcena. Výzkumu se celkem zúčastnilo 174 respondentů, z toho 147 učitelů a 27 asistentů pedagoga. Proti inkluzi se vyslovilo 57 % respondentů, pro 38 % dotazovaných. Nejčastějším důvodem nesouhlasu s inkluzí bylo nedostatečné využití potenciálu u žáků s SVP. Jako další důvod nesouhlasu s inkluzí byla uváděna např. nedostatečná připravenost učitelů i škol, či absence systémové podpory. Mezi argumenty pro podporu inkluze potom zaznívalo, že společné vzdělávání je právem žáků, je přínosem pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i ostatní žáky ve třídě. (Němec, 2018)

To, že učitelská veřejnost není většinově nakloněna inkluzivnímu vzdělávání potvrdil i výzkum Strakové (2019). Výzkum ukazuje, že většina učitelů podporuje spíše diferenciaci. Přesto se však učitelé mírně přiklánějí k názoru, že v případě, že učitel používá vhodné výukové metody, může různorodost výukové skupiny přinášet z výukového hlediska výhodu.

Uvedená šetření do jisté míry reflektovala schopnost pedagogů vypořádat se se systémovými změnami, které přinesla novela Školského zákona 82/2015 Sb. o vzdělávání žáků se



speciálními potřebami a žáků nadaných. Rozporuplnost názorů i prvotní obavy a nejistoty pedagogické veřejnosti by se při zavádění reformy takových rozměrů do jisté míry daly očekávat. Jako zajímavý fakt může být však považováno, že ani s odstupem šesti let od vstoupení novely do platnosti nejsou učitelé v postoji k inkluzi jednotní a přetrvávají spíše protiinkluzivní přístupy.

Důkazem mohou být výsledky šetření realizovaného roku 2022 mezi 1434 učiteli základních škol. Polovina učitelů v tomto výzkumu vyjádřilo nesouhlas s prospěšností inkluze v ohledu sociálního rozvoje všech žáků. Téměř 39 % učitelů přitom uvedlo, že jim samotným vyhovuje, vyučovat žáky s různým rozsahem schopností. 79 % učitelů dále uvádí, že zvládá třídu, v níž se vzdělávají žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, kteří potřebují pomoc při svých každodenních činnostech ve škole.

V otázce zařazování všech žáků do běžných tříd jsou však učitelé pochybovační ještě více. 73 % dotazovaných učitelů nesouhlasí s tím, že by měli být v běžných třídách všichni žáci bez ohledu na úroveň jejich schopností. (NPI ČR, 2022)

Z uvedených dat vyplývá, že postoje společnosti se od zavedení novely 82/2015 Sb. příliš nezměnily. Přesto nalézáme alespoň v některých bodech mírný posun směrem k přijetí inkluzivních hodnot. Otázkou zůstává, zda jsou tyto tendence dostačující alespoň k udržení současného stavu, vezmeme-li v potaz stále velkou základnu odpůrců inkluze. Vzhledem k závaznosti mezinárodních dokumentů (např. Deklarace ze Salamanky (UNESCO, 1994)) nepředpokládáme výrazný úpadek inkluze z hlediska státní vzdělávací politiky, ačkoli Štech (2021) upozorňuje, že politici se rozhodují spíše pod tlakem veřejného mínění a snaží se mu přizpůsobit. Větší obavu máme z průběhu další realizace v jednotlivých školách či dokonce třídách, protože jak již zde mnohokrát zaznělo, respektování jinakosti je zásadním stanoviskem pro vznik inkluzivního prostředí.

### **3 Výuka v inkluzivní třídě**

Výuka je dle pedagogického slovníku definována jako „hlavní forma vzdělávací činnosti, při níž učitel a žáci vstupují do určitých vztahů a jejímž cílem je dosahování stanovených cílů“ (Průcha et. al., 1998). Přičemž výuka v inkluzivní třídě realizovaná v rámci inkluzivního vzdělávání vychází z jeho principů. Právě na základě inkluzivních principů jsme vybrali několik, z našeho pohledu stěžejních, aspektů, které přiblížíme v následující kapitole.

#### **3.1 Inkluzivní třída**

V kapitole věnované inkluzivnímu vzdělávání jsme vymezili principy inkluze, které by měly být realizovány na úrovni jednotlivých škol. To samozřejmě znamená, že dané principy jsou platné také pro konkrétní třídy. Nyní však cítíme potřebu představit si blíže právě inkluzivní třídu. Jaká je? Existují nějaké konkrétnější principy, které by v ní měly být uplatňovány? Může existovat inkluzivní třída v rámci školy, která se inkluzi nebrání, ale zároveň se nijak neangažuje v jejím rozvoji? Na tyto a mnohé další otázky se pokusíme odpovědět v následujícím textu.

Běžně je jako inkluzivní vnímána třída, ve které se vzdělává jeden či více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Inkluzivní třída, 2024). My však již víme, že integrace takových žáků do běžných škol je jen jedním z kroků k dosažení inkluze a zároveň jsme si vědomi, že třída, v níž jsou vzděláváni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nemusí být inkluzivní a naopak třída, ve které se takoví žáci nenachází, inkluzivní být může (Svoboda et al., 2015). Je tedy nezbytné pátrat po další definici.

Dle Langa a Berberichové (1998) je třída, kterou lze označit jako inkluzivní, založena na procesu učení, vztazích a právech. Právy dětí jsou míněna zejména práva učit se způsobem vyhovujícím jejich dovednostem a potřebám, učit se společně s jejich vrstevníky a právo na vzdělávání v heterogenních skupinách. Což v podstatě vystihuje jednu z hlavních myšlenek inkluzivního vzdělávání, tedy přístup všem žákům do běžných škol.

Autorská dvojice (Lang & Berberichová, 1998) mezi principy inkluzivní třídy dále uvádí i zásadní body pro procesy učení a vyučování v inkluzivní třídě, jsou jimi např.:

- učitel je v roli moderátora aktivního učení žáka, neměl by pouze předávat žákům hotové vědomosti
- každé dítě má nějaký dar či nadání, které může být přínosné pro všechny, a stejně je tomu s jeho odlišností
- pro opravdové učení je nutné pozitivní sebehodnocení a sebedůvěra dětí
- každé dítě má právo vzdělávat se v bezpečném a přátelském prostředí
- vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je přínosné pro všechny aktéry
- ti, jenž se snaží dosáhnout vzniku takového společenství, potřebují různé formy podpory

Lang a Berberichová (1998, s. 32) následně specifikují inkluzivní třídu, jako takovou, kterou „tvoří široká škála vzájemných vztahů mezi lidmi, úkoly a podmínkami.“ A dodávají, že „všichni zúčastnění si do takové třídy přinášejí konkrétní zkušenosti, přesvědčení a přístupy.“ Mezi složky inkluzivního prostředí patří: školní společenství, žáci, učitel, rodiče, vzdělávací program, podpurné systémy a přesvědčení, hodnoty a postoje.

Zcela zásadní pro vznik inkluzivní třídy je ocenění jedinečnosti každého žáka vyplývající ze zájmu o druhé, úcty a vědomí vzájemné závislosti. Naše zásady, byť nevyřčené, jsou totiž hluboce provázány s námi prezentovaným přístupem k výuce. Naše skutečné myšlenky o učení a vyučování mají vliv na to, jak se stavíme k inkluzivní třídě, ovlivňují používané procesy a určují jejich finální vyznění.

Vyučování a učení realizované žáky a učiteli se nachází v samém jádru inkluze hned za přesvědčeními, hodnotami a postoji. Z toho vyplývá, že primární zodpovědnost za úspěch inkluze nese na svých bedrech především učitel. (Lang & Berberichová, 1998) Na základě této myšlenky si dovolueme odpovědět na jednu z našich otázek. Inkluzivní třída, může fungovat i v prostředí školy, která aktivně neusiluje o rozvoj inkluze. Lze však předpokládat, že v takovém případě je míra učitelovi zodpovědnosti ještě znásobena.

### **3.2 Učitel v inkluzivní třídě**

V předešlém textu jsme se opakovaně utvrdili v tom, že role učitele je při inkluzivním vzdělávání zcela zásadní. Svědčí o tom např. principy inkluzivního vzdělávání, či zjištění,

že právě učitel nese vysokou míru zodpovědnosti za úspěšnou inkluzi. Nyní si však více přiblížíme, co role učitele v inkluzivní třídě obnáší, jaké úkony by učitel měl vykonávat, a které schopnosti, dovednosti, vědomosti a postoje by měl mít.

Mezi základní principy inkluzivního vzdělávání podle Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání (2011) je zařazen pozitivní postoj učitele ke všem žákům. Kladný přístup učitele totiž neovlivňuje pouze vztah učitele a žáka, případně vztah žáka k učení, ale i vztahy v celém třídním kolektivu a tím pádem i průběh výuky, neboť učitel se pro žáky mnohdy stává vzorem. Stejně tak považujeme za nezbytné, aby učitel zaujímal kladná stanoviska k inkluzi jako takové. Ta totiž mohou vést k větší ochotě pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a k jejich podpoře (Zilcher & Svoboda, 2019).

Pozitivní postoj ke všem žákům a inkluzi ke kvalitnímu vzdělávání v inkluzivních třídách nestačí. Důležité jsou také schopnosti učitele pracovat s heterogenní skupinou žáků. Takové kompetence lze pojmenovat jako inkluzivně-didaktické. (Zilcher & Svoboda, 2019)

Učitel, který vyučuje v rozmanité třídě by měl rozvíjet podnětné a bezpečné prostředí, poznat třídu jako skupinu i každého žáka v ní a následně, na základě potřeb a možností žáků, vymezovat a průběžně uzpůsobovat výukové cíle, obsahy, prostředky učení a hodnocení. Výuka by měla být plánována a řízena tak, aby každý žák dosahoval učebního pokroku a svého učebního maxima. (Tomková et al., 2020)

Aby toho učitel mohl dosáhnout, musí dosahovat jistých kompetencí. Jako znak vedoucí k úspěšnému učení žáků je vyzdvihován význam znalostí učitele. Ty by měly být nejen odborné, oborově didaktické a pedagogické (Bartoňová & Vítková, 2020), ale také psychologické a speciálně pedagogické (Holeček, 2015).

Přičemž vědomosti z oblasti speciální pedagogiky považujeme právě při výuce v inkluzivní třídě za velmi podstatné. Víme sice, že v inkluzivní třídě se nutně nemusí vzdělávat žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, zároveň si však uvědomujeme poměrně vysoké zastoupení těchto žáků na běžných školách.

System společného vzdělávání na tuto situaci myslí a poskytuje učitelům oporu a profesionální poradenství jak přímo uvnitř školy v podobě školního poradenského pracoviště, tak v rámci školských poradenských zařízení. Tým školního poradenského

pracoviště však nemusí nutně zahrnovat speciálního pedagoga a školská poradenská zařízení jsou v současné době velmi zahlcena a s tím souvisí dlouhé čekací lhůty pro vyšetření a konzultace (ČŠI, 2023). Domníváme se tedy, že alespoň základní speciálně pedagogické znalosti jsou pro výuku v inkluzivní třídě nezbytné.

Inkluzivní vzdělávání klade zvýšené nároky i na transversální kompetence a měkké dovednosti učitele, mezi které patří „umění efektivně komunikovat a spolupracovat (umět naslouchat, respektovat, být vstřícný, otevřený, sdílet, dávat konstruktivní zpětnou vazbu, vést dialog, konstruktivně spolupracovat)“ (Tomková et al., 2020, s. 14) Tyto dovednosti musí učitel uplatňovat nejen při interakci s žáky, jeho rodinou, ale i směrem k dalším pedagogickým pracovníkům.

Kompetencí potřebných pro výuku v inkluzivní třídě bychom mohli jmenovat ještě mnoho, a proto pro další přiblížení nezbytných schopností, dovedností a postojů využijeme profil inkluzivního učitele.

### **3.2.1 Profil inkluzivního učitele**

V roce 2012 vydala Evropská agentura pro speciální vzdělávání Profil inkluzivního učitele v rámci projektu Vzdělávání učitelů pro inkluzi. Jak již napovídá název projektu, materiál je určen především pro vzdělavatele budoucích učitelů. Přesto považujeme za vhodné osvětlit jej právě nyní, když vnímáme, jak stěžejní je úloha učitele při výuce v inkluzivní třídě. Domníváme se totiž, že profil by měl být přínosný nejen pro budoucí učitele, kteří se nachází na cestě za dosažením kvalifikace, ale i pro ty, kteří se již jako kvalifikovaní učitelé s výukou v inkluzivní třídě dnes a denně potýkají.

Dokument předkládá čtyři hodnotové pilíře, které jsou považovány za zásadní východiska práce učitele v inkluzivním vzdělávání. Těmito stěžejními hodnotami jsou:

1. Respektování hodnoty diverzity žáků
2. Podpora všech žáků
3. Spolupráce
4. Osobní profesní rozvoj

Pilíře však nestojí samostatně, místo toho jsou vymezeny spolu s oblastmi kompetencí, které jsou dále specifikovány na úrovni konkrétních postojů, vědomostí a dovedností nezbytných k jejich naplnění.

Jak hodnoty, tak oblasti kompetencí, zajisté stojí za větší pozornost. Z důvodu rozsáhlosti profilu jsme však nuceni prezentovat pouze velmi omezený výběr informací. Jelikož se jedná o velmi provázaný systém, upozorňujeme, že náš výčet je čistě ilustrativní.

Respektování hodnoty diverzity žáků představuje chápání odlišnosti jako zdroje a zisku pro vzdělávání. K tomu musí učitel vyznávat hodnoty rovnosti všech žáků, lidských práv a demokracie a považovat kvalitu vzdělávání a inkluzivní vzdělávání jako neoddelitelná témata. Znat koncept a principy inkluzivního vzdělání a vnímat inkluzivní vzdělávání jako přístup ke všem žáků, nejen k těm s odlišnými potřebami. Považovat odlišnost za normální, vyslechnout hlas každého žáka, nenálepkovat a nekategorizovat. Vzbuzovat v žácích sebedůvěru a podporovat jeho učební potenciál.

Podpora všech žáků spočívá ve vysokých očekáváních učitele, pokud jde o výsledky každého žáka. Je nezbytné pochopit hodnotu spolupráce s rodinami žáků, rozvíjet autonomie a sebeurčení, objevit a stimulovat potenciál každého žáka či znát různé modely učení a postup žáka. Pro plnou podporu všech žáků by měl učitel flexibilně využívat postupy hodnocení, jež berou v úvahu nejen akademické učení, nýbrž i učení sociální a emoční. V neposlední řadě je nutné využívat efektivní vyučovací postupy respektující heterogenitu třídy, diferenciovat metody, obsah a výstupy učení a podporovat kooperativní učení.

Spolupráce a týmová práce jako klíčové součásti přístupu každého vyučujícího vyžadují kompetence v oblasti práce s rodiči a rodinami a práce s dalšími odborníky ve vzdělávání. Pro naplnění toho pilíře by měl učitel např. respektovat kulturní a sociální zázemí rodin a jejich pohled na vzdělávání, uvědomovat si význam spolupráce učitelů, či znát podpůrné systémy a struktury, které zajišťují poradenství a pomoc.

Osobní profesní rozvoj poukazuje na zodpovědnost učitelů za vlastní celoživotní vzdělávání i na vnímání vyučování jako činnosti, při které se učíme. Učitel by měl být reflektujícím pracovníkem, který považuje učení za proces řešení problémů vyžadující systematické a ustavičné plánování, vyhodnocování a reflektování. Pro to by měl znát možnosti hodnocení

vlastní práce včetně jejích výsledků, porozumět významu metod akčního významu a rozvíjet vlastní strategie pro řešení problémů. Učitel by měl být neustále otevřen novým dovednostem a aktivně se dožadovat rad a informací. Nezbytná je též znalost zákonů zasahující vzdělávání, právní prostor, povinnosti a odpovědnost směrem k žákům, jejich rodičům, dalším pedagogům a učitelské profesi. Takový učitel má mít i přehled o možnostech dalšího vzdělávání. Mezi důležité dovednosti a schopnosti vedoucí k naplnění tohoto pilíře je potom řazena flexibilita strategií výuky prohlubujících inovativnost, schopnost užívat strategie řízení času přispívat k rozvoji a vzdělávání na úrovni celé školní komunity.

Na základě hodnotových pilířů jsou potom formulovány obecné zásady. V nich je uvedena mimo jiné nezbytnost představených pilířů a kompetencí pro všechny učitele, jelikož za inkluzivní vzdělávání je zodpovědný každý učitel, nebo nutnost rozvíjet kompetence během celé své profesní dráhy. (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012)

### **3.3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami**

Přesto, že inkluze má za cíl vytvořit podmínky k dosažení maximálních možností všech žáků, velmi často je spojována především se vzděláváním a podporou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách.

Dle aktuálního znění Školského zákona je žák se speciálními vzdělávacími potřebami „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., paragraf 16) Tito žáci jsou následně dělení do pěti kategorií:

1. Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu
2. Žáci s vadami řeči
3. Žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování
4. Žáci z odlišných kulturních a životních podmínek
5. Žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby

První kategorii tvoří žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu. Jedná se o žáky tělesně, zrakově či sluchově postižené, ale i žáky s lehkým mentálním

postižením, žáky s kombinovanými vadami a žáky se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí či lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení.

Druhá kategorie je tvořena žáky s vadami řeči. Vady řeči jsou vymezeny jako poruchy zpracování jazykové informace. Patří mezi ně například: afázie – porucha reprodukce nebo porozumění řeči; dyslálie – patlavost dětí u opožděného vývoje řeči; dysartrie – porucha artikulace; mutismus – němota. Mezi vady řeči neřadíme poruchy mluveného slova, které neovlivňují samotné porozumění jazyku, jako jsou koktání či ráčkování.

Na běžných školách se ve velkém měřítku objevuje kategorie žáků se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování. Poruchy učení způsobují výukové obtíže během vzdělávacího procesu z důvodu nedostatečně rozvinutých schopností. Mezi typické poruchy učení řadíme např.: dyslexii – poruchu schopnosti naučit se číst a porozumět čtenému; dysortografii – ztíženou schopnost osvojení pravopisu; dysgrafii – obtíže se psaním; dyskalkulii – poruchu počítání a práce s matematickými symboly. Poruchami pozornosti jsou nejčastěji rozuměny vývojové poruchy pozornosti (ADD) a poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Poruchy chování jsou vymezeny jako negativní odchylky chování od běžné normy. Vyznačují se nerespektováním norem chování na úrovni odpovídající věku žáka a jeho rozumovým schopnostem. Zásadními třemi znaky poruchového chování jsou: nerespektování sociálních norem; neschopnost udržovat akceptovatelné sociální vztahy; agresivita.

Do čtvrté kategorie, žáci z odlišných kulturních a životních podmínek, řadíme žáky z prostředí s nízkým sociálně kulturním statusem, ale i žáky s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, či žáci jejichž mateřským jazykem není čeština.

Poslední kategorii tvoří žáci nadaní a nadaní s přidruženými speciálními potřebami. Typickými představiteli této skupiny jsou žáci s tzv. dvojí výjimečností. Nejčastějšími kombinacemi jsou: nadání a specifické vývojové poruchy učení; nadání a poruchy pozornosti; nadání a Aspergerův syndrom. (MŠMT, 2024)

### **3.3.1 Podpůrná opatření**

Pro jednotlivé kategorie ani diagnózy není předem určen stupeň podpůrných opatření. Ten se vždy vyhodnocuje vzhledem k individuálním potřebám žáka. Podpůrná opatření jsou



rozvržena do pěti stupňů, přičemž poskytování prvního stupně podpůrných opatření je možné i bez doporučení školského poradenského zařízení. Ostatní stupně podpůrných opatření jsou poskytovány výhradně na základě doporučení školských poradenských zařízení. Výše podpůrného opatření souvisí s výší normované finanční podpory. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Podpůrná opatření pro žáky základních škol spočívají především v poradenské podpoře školy a školského poradenského zařízení; úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně poskytnutí předmětu speciálně pedagogické péče; úpravě podmínek ke přijímání a ukončování vzdělávání; užívání speciálních učebnic, učebních pomůcek, kompenzačních pomůcek, komunikačních systémů; úpravě očekávaných výstupů; vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu; poskytnutí asistenta pedagoga; využití dalšího pedagogického pracovníka, přepisovatele, tlumočnicka znakového jazyka; vzdělávání v prostorách stavebně či technicky upravených. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Jak již bylo zmíněno, podpůrná opatření druhého až pátého stupně jsou poskytována pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení. Jsou-li všechny podstatné informace zahrnuty již v doporučení, pro učitele nevznikají další významnější povinnosti než se doporučeními řídit.

Specifické nároky jsou však na učitele kladeny, je-li třeba vypracovat individuální vzdělávací plán. Ten se tvoří pro žáky s druhým a vyšším stupněm podpůrných opatření, doporučí-li to školské poradenské zařízení na základě speciálních vzdělávacích potřeb žáka, zejména v případě, že doporučení nezahrnuje všechny podstatné informace pro vzdělávání žáka. (Vyhláška 27/2016 Sb.).

Individuální vzdělávací plán vypracovávají za svůj předmět všichni vyučující žáka, nikoli výchovný poradce nebo školské poradenské zařízení. Zvláštní roli má při jeho tvorbě třídní učitel, který celou tvorbu koordinuje spolu s výchovným poradcem. Zároveň však může nastat situace, kdy je třídní učitel zároveň učitelem všech předmětů, a tím pádem vypracovává celý individuální vzdělávací plán. (Michalík et al., 2015)

Stejně tak identifikace potřeby podpůrného opatření prvního stupně a následná podpora je zajišťována jednotlivými vyučujícími ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm a spočívá v minimální úpravě metod, organizace a hodnocení vzdělávání, případně ve vytvoření plánu pedagogické podpory (Michalík et al., 2015). Je tedy zejména na učiteli, zda rozpozná nezbytnost podpory a jaká opatření využije.

Michalík (2015) uvádí, že podpůrné opatření prvního stupně je zjednodušeně řečeno zdůraznění zásad a pravidel individuálního přístupu, který by měl být vlastní každému dobrému učiteli. Domníváme se však, že zejména pro učitele začínající může být sestavení takové podpory poměrně obtížným úkolem.

Na náročnost tvorby plánů pro začínající učitele upozorňuje Majerová (2011), která řadí legislativně-dokumentační oblast, která zahrnuje také vypracování různých plánů, právě třeba IVP, mezi složité činnosti začínajících učitelů.

### **3.4 Spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky**

Mezi výzvy, které učitelům přineslo inkluzivní vzdělávání, nepochybně patří i příchod dalších pomáhajících profesí do školy. Učitel již není na řešení pedagogických a didaktických situací sám. V rámci systémové podpory v podobě dalších odborníků ve škole i mimo ni, se mu dostává opory při řešení výchovných i vzdělávacích úkolů. (Tomková et al, 2020)

Mezi další odborníky řadíme sociální a speciální pedagogy, školní psychology, metodiky prevence, výchovné poradce a v neposlední řadě také asistenty pedagoga.

Otázkou by mohlo být, proč hovoříme o výzvě, jestliže přítomnost dalších pedagogických pracovníků by měla být pro učitele přínosem nikoli obtíží. O výzvu se však přesto jedná, zejména proto, že na učitele jsou kladeny mnohem vyšší nároky v oblasti spolupráce.

Ke kvalitní spolupráci se vyjadřuje Tomková et al. (2020), která uvádí:

Dobře a smysluplně spolupracovat znamená směřovat ke společnému cíli, společný cíl musí být společně komunikován, porozuměn a přijímán. Základem spolupráce je rovněž rozdělení, porozumění a přijetí jednotlivých expertních a sociálních rolí v nově vznikajících spolupracujících týmech s přesahem do organizačních a komunikačních jednání (s. 14).

To, s kým bude učitel spolupracovat, závisí na mnoha faktorech. V první řadě záleží na skladbě třídy a jejích potřebách. Např. vzdělává-li se ve třídě žák, kterému je v rámci podpůrných opatření přidělen asistent pedagoga, a škola má asistenta k dispozici, učitel je povinen s ním spolupracovat. Dalším faktorem je šíře školního poradenského pracoviště, kterou v mnoha případech stanovuje velikost a lokalita školy. Zejména na menších školách, bývá problém obsadit pozice školního psychologa či speciálního pedagoga (ČŠI, 2023), což omezuje možnost spolupráce v prostředí školy na součinnost pouze s výchovným poradcem a metodikem prevence. Jako nejzásadnější však považujeme vůli spolupracovat ze strany samotného učitele. Neboť i přes veškerý tlak systému a vedení záleží především na učiteli, zda bude ochoten skutečně spolupracovat, nebo bude spolupráci vnímat spíše jako nutnost a bude jí vykonávat zcela povrchově, a tudíž bez tíženého efektu. Na druhou stranu učitel, který chce spolupracovat, může nalézat vyšší míru podpory i mimo půdu školy, např. formou konzultací se školskými poradenskými zařízeními.

### **3.4.1 Asistent pedagoga**

Jak již bylo zmíněno, učitel musí často spolupracovat s asistentem pedagoga. Ve školním roce 2022/2023 působil alespoň jeden asistent na 90 % základních škol, přičemž na školu připadalo průměrně šest asistentů (ČŠI, 2023). Asistent pedagoga může být přidělen žákům se třetím a vyšším stupněm podpůrných opatření, vyžaduje-li to povaha jejich speciálních vzdělávacích potřeb.

Důležité je však připomenout, že se nejedná o asistenta osobního a nepředstavuje tedy podporu pro jedno či více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nýbrž poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při jejich vzdělávání, jak stanovuje vyhláška 27/2016 Sb.

Náplň práce asistenta se liší dle kariérního stupně. Velice často se na základních školách setkáváme s asistenty 5. stupně, jejichž pracovní náplní je dle přílohy č. 8 k vyhlášce č. 317/2005 sb.: „Vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávací nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů.“ Z toho vyplývá, že od učitele je vyžadováno i převzetí jakési vedoucí pozice, kdy se stává do jisté míry „nadřízeným“ asistenta, což vyžaduje mnohé další kompetence.

Velmi náročné potom může být právě vymezení postavení učitele a asistenta pedagoga. Mrázková a Kucharská (2014) uvádí, že mezi zmíněnými pracovníky může fungovat partnerský vztah, a to za předpokladu, že učitel nelpí na své dominantní pozici a dovoluje asistentovi pracovat i mimo přesné pokyny a vyvíjet vlastní iniciativu při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. S ohledem na citovanou vyhlášku 317/2005 sb. však považujeme za nutné, aby byly takové samostatné aktivity předem konzultovány s učitelem a představovaly spíše nadstavbu práce zadané učitelem. V důsledku omezené komunikace se totiž stává, že učitel nechá převzít zodpovědnost za vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami asistenta pedagoga, což je nejen v rozporu s legislativou, ale zároveň může docházet k oddělenému vzdělávání těchto žáků, poklesu interakcí mezi žákem s SVP a učitelem či ostatními spolužáky (Sharma & Saled, 2016) a celkově tedy k rozporu s inkluzí. Existují dokonce i případy, kdy se asistenti projeví jako silnější osobnosti než samotní učitelé a přebírají vedoucí roli (Valenta & Petráš, 2012). Následně snadno vznikají konflikty, pakliže se učitel snaží dobýt svou pozici zpět (Hájková, 2019).

Výzkum Hájkové (2019) ukazuje, že v České republice existuje celá škála postojů učitelů k asistentům pedagoga od postojů odmítavých, přes nadřazené, konkurenční a respektující, až postojům partnerským. Asistent je tak v očích učitele v některých případech vnímán jako nutné zlo či narušitel hodin a jindy zase jako člověk, který pomáhá, nebo je rovnocenným partnerem.

Je tedy zřejmé, že pro efektivní zapojení asistenta pedagoga je nezbytná správně nastavená komunikace i schopnost učitele zastávat v tomto týmu vedoucí pozici. Spolupráce je potom ovlivněna mnoha faktory, mezi ty nejzásadnější patří osobní sympatie, míra profesních zkušeností, žáci neboli složení třídy a dosažené vzdělání (Houdková, 2019).

### **3.5 Individualizace výuky**

Pojem individualizace je v současnosti užívaný velmi často. Můžeme se s ním setkat např. v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2023b), kde je uváděn především ve spojitosti se vzděláváním žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními, ale i mezi tendencemi ve vzdělávání, jež Rámcový vzdělávací program navozuje a podporuje. O individualizaci a nutnosti jejího rozvoje a zkvalitnění hovoří i Vzdělávací strategie 2030+ (MŠMT, 2020). Na což reaguje i Česká školní inspekce, která míru individualizace reflektuje

v rámci svých šetření. (ČŠI, 2023) I v naší práci jsem se již s individualizací setkali, a to v části věnující se principům inkluzivního vzdělávání, mezi něž dle Kratochvílové (2013) individualizace a diferenciaci ve prospěch žáků patří.

Právě z důvodu ukotvení individualizace ve státních dokumentech a její nezbytnosti pro kvalitní a efektivní výuku v prostředí inkluzivního vzdělávání považujeme za důležité si tento pojem přiblížit a nastínit, jak je vhodné k individualizaci přistupovat.

V pedagogickém slovníku je individualizace definována jako způsob diferenciaci výuky, při které jsou zachovány heterogenní třídy a dochází k diferenciaci vnitřní, obsahové a metodické s respektem k individuálním zvláštnostem žáků. (Průcha et al., 1998). Individualizace tedy představuje způsob výuky, při kterém je podporováno společné vzdělávání žáků s rozdílnou úrovní schopností.

Při individualizaci je nezbytné rozdíly mezi žáky respektovat a reagovat na ně jak při realizaci a hodnocení výchovné a vzdělávací práce, tak při jejím plánování. Úkolem učitele je rozpoznávat všechny jedinečné rysy dítěte, mezi něž patří věk, pohlaví, potřeby, temperament, schopnosti, typ učení, zájmy, rodinné prostředí, očekávání rodiny i širší společnosti a další charakteristiky utvářející individuální profil každého člověka, a nabízet mu vývojově vhodné činnosti. (Kargerová et al., 2013)

Během plánování individualizace je dále nezbytné vycházet ze dvou individualizačních principů. Prvním je princip zvládnutého učení, který lze chápat jako možnost každého žáka dosáhnout vymezeného cíle odlišným způsobem. Druhým je princip kontinuálního pokroku v učení, jenž vyjadřuje nutnost posunu k novým učebním požadavkům u každého žáka, tak aby bylo dosaženo jeho osobního maxima s ohledem na daný čas a podmínky. Ku příkladu rychlejší žáci by neměli být zpomalováni žáky pomalejšími a namísto čekání na slabší žáky, by měli přejít k dalším náročnějším úkolům. (Vališová et al., 2011)

### **3.5.1 Vybrané individuální rysy žáků**

Jako individuální rysy každého žáka vnímáme zejména jeho věk, pohlaví, potřeby, temperament, schopnosti, typ učení, zájmy, rodinné prostředí, očekávání rodiny i širší společnosti

Zaměříme-li se na požadavek věkové přiměřenosti, musíme brát v potaz, že ačkoli ve vývoji člověka existují určité posloupnosti, u dětí totožného věku se neuskutečňují ve zcela totožném čase. Což zdůrazňuje nutnost individualizace i ve věkově homogenních třídách. Konkrétní dítě může navíc vykazovat chování typické pro jeho věk, a přitom nedosahovat obvyklé úrovně kognitivních schopností. Obecně je však stále nezbytné respektovat charakteristiky jednotlivých vývojových etap a na základě nich připravovat učební prostředí a aktivity.

Konkrétně v prostředí 1. stupně základních škol vycházíme z charakteristik pro mladší školní věk, kdy je nutné myšlenkové operace provázat s názorným poznáním a konkrétními předměty, které si dítě dokáže představit na základě své předchozí zkušenosti, nebo je přímo vnímá, manipuluje s nimi a prakticky je ověřuje při řešení problému. Takové dítě totiž stále nemá abstraktní myšlení na úrovni dospělého člověka. (Kargerová et al., 2013)

Dalším předpokladem pro efektivní individualizaci ve výuce je respektování temperamentu žáka. V dnešní době patří mezi nejznámější typologie temperamentu typologie MBTI, která vychází z teorie typů vyvinuté C. G. Jungem. Na tuto teorii dále navázaly I. Briggs Myersová a K. Cook Briggsová, které ve snaze přiblížit typologii lidem a směřovat poznatky k praktickému využití vyvinuli nástroj v podobě dotazníku. Typologie svá zjištění nijak nehodnotí a neupřednostňuje žádný z typů osobnosti, jen vystihuje jisté tendence v chování, jednání a prožívání. Mimo jiné nabízí i vysvětlení, proč nejsou některé děti ve škole příliš úspěšné, či z jakých důvodů neuspívají naše výchovné snahy. (Miková & Stang, 2015)

MBTI přináší pro učitele další pohled na individualizovanou výuku a může se stát prostředkem k zamyšlení nad tím, jak moc bereme v úvahu přirozenost svých žáků a jestli vytváříme dostatek příležitostí, které dovolují žákům uplatnit se a využít své vrozené dovednosti. Zajímavé může být především to, že temperament bývá úzce spjat se stylem učení. (Kargerová et al., 2013)

Abychom význam typologie osobnosti pro individualizaci výuky lépe ilustrovali, představíme stručný popis učebních stylů čtyř temperamentových podskupin vycházející z popisu Mikové a Stang (2015):

1. Apollonské děti, malí „idealisté“, preferují spolupráci a demokratickou výuku. Mají vůli se zlepšovat, dosahovat pokroků. Vyžívají se při kooperativních metodách práce a odmítají úkoly vyžadující memorování. Ze všech typů nejhůře snáší zkoušky a testy, při kterých je vyžadována jen jedna správná odpověď.
2. Prométheovské děti, malí „racionálové“, upřednostňují úkoly, jenž dávají prostor k originalitě a vynalézání. Mají potřebu dozvídat se něco nového, aktivně zkoumat a nalézat odpovědi. Oceňují, je-li učivo opřeno o fakta a logické zdůvodnění. Nelíbě nesou příliš podrobné instrukce a nadměru omílané učivo.
3. Dionýsovské děti, malí „hráči“, vyžadují při učení vizuální oporu, příklady a praxi. Na prvním stupni základní školy jim obvykle trvá déle, než si zautomatizují určité dovednost. Potřebují prostor pro vlastní aktivitu a časté střídání činností. Nabyté informace si musejí znázornit.
4. Epimetheovské děti, malí „strážci“, musí přesně rozumět záměrům učitele. Učení jim jde snadněji, pokud mají přesný plán a jasný cíl. Preferují úkoly, při kterých lze využít osvědčené postupy a vycházet z předchozích zkušeností. Nerady se pouští do nových věcí a experimentů, chceme-li aby hledali vlastní způsob řešení problému, cítí velkou nejistotu. Upřednostňují práci s informacemi a faktografické vědy.

Při individualizaci je žádoucí přihlížet také k typům učení dítěte. Ty souvisí se způsoby, jež využíváme během přijímání a zpracovávání podnětů i při cíleném učení. Kargerová a Maňourová (2013) rozlišují tři typy učení:

1. Vizuální typ, který preferuje přijímání informací v obrazové podobě. Lidé s tímto typem si rádi podtrhávají, kreslí schémata a prohlížejí obrázky. Naopak mají problém, jsou-li odkázáni výhradně na poslech či na dlouhé nestrukturované texty.
2. Komunikativní typ, jenž upřednostňuje poslech a hovor nad čtením a psaním. Lépe si zapamatuje to, co slyší. Proti tomu pochopení a zapamatování psaného textu mu činí obtíže.
3. Haptický a kinestetický typ, který se nejlépe učí, má-li možnost s informacemi „něco dělat“, vše si musí „osahat“. Inklinuje např. k manipulaci s předměty, pohybu, projektovému učení a pokusům.

Poznání těchto typů je přínosné při volbě vhodných vzdělávacích strategií a pomůcek i při vytváření příčných podmínek a prostředí. Pro učitele je nezbytné také uvědomění, že on sám preferuje jistý typ učení, v jehož důsledku, mnohdy podvědomě, volí metody a formy práce, které ale nemusí vyhovovat všem jeho žákům. (Kargerová et al., 2013)

Dalším osobnostním rysem dítěte, který je vhodné zohlednit pro úspěšnou individualizaci, jsou schopnosti dítěte. Jednou z teorií zabývajících se strukturami lidské inteligence je teorie rozmanitých inteligencí vyvinutá H. Gardnerem popsaná v knize *Frames of Mind* (1983) v České republice vydané pod názvem *Dimenze myšlení* (1999). Gardner vychází z předpokladu, že existuje několik typů inteligence, které mají u různých lidí rozdílnou úroveň. Patří mezi ně inteligence verbální, matematicko-logická, prostorová, hudební, tělesně-pohybová, interpersonální, intrapersonální a přírodní. Každý z typů inteligence potom představuje konkrétní schopnosti, ale i potřeby a zájmy. U běžného člověka by se měly v jistém rozsahu rozvinout všechny inteligence a vzájemně na sebe působit. (Blatný, 2010)

V rámci individualizace výuky je tato teorie využitelná zejména v podobě umožnění žákům volit z rozmanitých činností. Rozmanitost spočívá v tom, že žákům nabídneme činnosti, reflektující různé typy učení a tím jim umožníme pracovat dle jejich dominantního učebního stylu a zažít tak úspěch. (Kargerová et al., 2013)

### **3.5.2 Výukové metody a vzdělávací strategie podporující individualizaci výuky**

K dosažení individualizované výuky je zásadní také zvolit vhodné výukové metody a vzdělávací strategie. Ty by měly respektovat vývojovou úroveň žáků, jejich potřeby, zájmy a odlišnosti a zároveň podporovat jejich individuální rozvoj, vzájemnou spolupráci i nalézání vlastního přístupu k učení (Kargerová et al., 2013).

Zaměříme-li se nejprve na výukové metody zcela pochopitelně bychom se měli vyvarovat převaze frontální výuky. Při frontální výuce má dominantní postavení učitel, který zároveň určuje tempo výuky, učební úlohy jsou totožné pro celou třídu a často se ztrácí důraz na osobnost žáka a stejně tak na jeho aktivní učení (Maňák & Švec, 2003). Přesto se domníváme, že jisté prvky frontální výuky jsou v omezené míře ve výuce opodstatněné s přihlédnutím k rozmanitosti žáků a jejich preferovaným učebním stylům, kdy některým žákům vyhovuje učit se za pomoci učitelova výkladu. Stejně tak považujeme za nutné



oddělit pojmy hromadná a frontální výuka, neboť se domníváme, že hromadnou výuku nemusí nutně řídit učitel.

Jako vhodnější se jeví metody skupinové či kooperativní výuky. Při takových metodách jsou používány úlohy rozdílné svým obsahem a náročností. Od žáků je vyžadována vyšší aktivita, vzájemná spolupráce, převzetí zodpovědnosti za výsledky práce, ale také vzájemné hodnocení a sebehodnocení. Individualizaci přispívá také flexibilnější uspořádání třídy. (Maňák & Švec, 2003)

Pro individualizaci je dobře využitelná i metoda samostatné práce. Ta sice nerozvíjí komunikativní a sociální dovednosti jako metody předchozí, ale na druhou stranu umožňuje žákům volit si vlastní pracovní tempo a respektuje jejich specifické předpoklady, zaujetí a tvořivost. Při samostatné práci je podporována diferenciací třídy a zároveň je učitelům umožněno věnovat větší pozornost žákům, u nichž je to potřeba. (Maňák & Švec, 2003)

Mezi strategie podporující individualizaci patří konstruktivismus a konstruktivistický přístup. Při takovém pojetí výuky jsou využívány metody aktivního učení a je efektivněji podporován rozvoj myšlení. V konstruktivismu není poznání jen otiskem poznatého, ale vlastní produkt, konstrukt každého člověka, který se může dále vyvíjet v reakci na získání dalších znalostí. Nové poznatky jsou stavěny na základě předchozích znalostí a vědomostí žáků, což umožňuje všem žákům lépe proniknout do tématu, získat o něm přehled a nalézt v něm své využití. (Kargerová et al., 2013)

Z konstruktivismu vychází např. třífázový model učení E-U-R při němž je výuka členěna do fází evokace, uvědomění a reflexe. Užívání tohoto modelu dovoluje učitelům sledovat linii myšlení a vnitřní strategie žáka a získat tak přehled o vývoji a rozvoji kognitivních procesů žáka, díky čemuž lze kvalitněji uzpůsobovat individuální podporu (Kargerová et al., 2013).

Další strategie umožňující individualizaci jsou integrovaná tematická výuka či projektová výuka (Kargerová et al., 2013). Taková výuka dovoluje žákům zapojit se dle vlastních možností a schopností. Využívá individuální dovednosti jednotlivých žáků a stejně tak naplňuje jejich individuální potřeby. (Zormanová, 2014)

### 3.6 Hodnocení

Hodnocení žáků patří mezi velmi diskutovaná témata napříč laickou i odbornou veřejností. Není divu, jelikož hodnocení významně ovlivňuje kvalitu vzdělávání. Učiteli umožňuje nejen evaluovat vyučování, ale i efektivně plánovat další cíle včetně prostředků k jejich naplnění. Pro žáka představuje důležité informace o jeho postupu v učení a ovlivňuje jeho motivaci a sebepojetí. (Vališová et al., 2011)

Inkluzivní hodnocení by mělo být využíváno nejen pro zpětnou vazbu, ale také právě k motivaci všech žáků. Cílem procesů takového hodnocení by mělo být ocenění jinakosti a vyzdvižení individuálního pokroku. (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2007)

Velký důraz je v posledních letech kladen především na hodnocení formativní. Takové hodnocení je orientované na průběžné interaktivní hodnocení vzdělávacích pokroků žáka a vyhodnocování jeho potřeb k dosažení stanovených vzdělávacích cílů. V reakci na zjištěné aktuální potřeby žáka může potom učitel lépe uzpůsobit metody a obsah výuky. Formativní hodnocení předpokládá aktivní participaci žáků na procesu vlastního učení včetně vlastního sebehodnocení. Podporuje rozvoj klíčových kompetencí i osobnostní rozvoj žáka. Vychází zejména z poskytování zpětné vazby a uplatňování získaných informací pro posun žákova učení i působení učitele. (Felcmanová, 2015)

Oprávněnost využívání formativního hodnocení v inkluzivní třídě potvrzuje nejen orientace na žáka, jeho aktuální pokroky a potřeby, umožňující individualizaci vzdělávacích cílů a prostředků k jejich dosažení, ale i zařazení tohoto způsobu hodnocení mezi podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vzhledem k jedné z hlavních myšlenek inkluzivního vzdělávání, přijetí heterogenity, bychom se měli při hodnocení vyhýbat jakémukoli škatulkování a nálepkování. K tomu nám může dopomoci i užívání popisného jazyka namísto jazyka hodnotícího. Popisným jazykem vykreslujeme situaci, popisujeme, co vidíme, slyšíme a vnímáme, dosažené výsledky i naše pocity a jejich působení na nás, a tím se vyhneme zbytečným útokům na charakter žáka (Kargerová et al., 2013).

### 3.7 Výchovné aspekty

Jedním z principů inkluzivního vzdělávání je dle Kratochvílové (2013) respekt mezi všemi zúčastněnými. Z toho lze usuzovat, že pro vytvoření inkluzivního prostředí je nezbytné klást důraz na utváření pozitivního třídního klimatu.

Klimatem třídy se rozumí dlouhodobé jevy, které jsou charakteristické pro konkrétní třídu a učitele. Utváří je jednotliví žáci, skupinky žáků a stejně tak konkrétní učitel i všichni vyučující působící v dané třídě. (Zormanová, 2014) Třídní klima heterogenní třídy by měla charakterizovat „pohoda, důvěra, bezpečí, jistota, radost, ohleduplnost, tolerance, porozumění, soudržnost, spolupráce a spolupracující chování, vzájemný respekt, respekt vůči jinakosti, úcta, řád, pravidla, soustředěnost, pracovitost, činnost.“ (Tomková et al., 2020, s. 11)

Mnozí autoři se shodují na významném vlivu pozitivních sociálních vztahů na zdraví, kvalitu života a sociální vývoj dítěte (Slowík et al., 2020). Přívětivé třídní klima však umožňuje také vznik kvalitnějšího učebního prostředí, které vede k dosahování lepších výkonů žáků. Naopak je-li třídní klima nevhodné a rušivé „žádná z vyučovacích metod či pedagogických přístupů nemůže plně rozvinout svůj potenciál a pozitivně ovlivnit výsledky vzdělávání žáků.“ (ČŠI, 2021b, s. 44)

Najmonová (2020) upozorňuje, že udržet a pozitivně formovat třídní klima je v prostředí proměnlivých třídních kolektivů náročné a vyjadřuje nutnost nastolení nového pojetí kázně, ve kterém bude kladen důraz na porozumění pravidlům komunikace, rozvoj sociálních kompetencí a význam vzájemných vztahů. To popisuje jako zvláště důležité v případě začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Možnou potřebu specifických nároků na třídní klima ve spojitosti s přítomností žáka se speciálními vzdělávacími potřebami či více takových žáků, demonstruje i katalog podpůrných opatření. Třídní klima je zařazeno mezi podpůrná opatření v případě, že „je s klimatem zacházeno jako s proměnlivou hodnotou, respektující dynamiku sociální skupiny a vnitřních vztahů.“ (Michalík et. al, 2015, s. 119)

Pro každou ze skupin žáků s SVP existují konkrétní způsoby podpory, které jsou uvedeny v dílčích částech katalogu. Některá opatření jsou potom směřována k samotnému žákovi, jindy

k celému třídnímu kolektivu. Kupříkladu při podpoře žáků se zrakovým postižením či oslabeným zrakovým vnímáním je mimo jiné doporučeno věnovat se s třídou tématu tohoto postižení formou projektu (Janková, 2015). Žáky s mentálním postižením nebo oslabeným kognitivním výkonem lze podpořit třeba rozvojem jejich orientace v základních společenských normách (Valenta, 2015).

## **Empirická část**

Diplomová práce je součástí výzkumného úkolu Výzkum absolventů Učitelství 1. stupně ZŠ jako začínajících učitelů v rámci projektu Cooperatio ve vědní oblasti General Education and Pedagogy, oboru Pre-primary a Primary education. Mnou sebraná data budou samostatně analyzována pro účely této diplomové práce, případně pro dílčí publikační výstup, a zároveň budou poskytnuta pro další výzkumné analýzy v rámci zmíněného projektu. Jako studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy jsem měla příležitost stát se součástí tohoto projektu a částečně se na něm podílet. Všechna data pro účely výzkumného úkolu výše zmíněného projektu byla získávána a shromažďována v období od září roku 2023 do prosince roku 2023. Na sběru dat se podílelo více pracovníků. Některá ze získaných dat pro výzkumný úkol byla využita pro účely této diplomové práce, některá mnou sesbíraná data byla zase poskytnuta i pro další účastníky výzkumného úkolu.

## 4 Výzkum

### 4.1 Cíl výzkumu

Výzkumná část diplomové práce Začínající učitel a výuka v inkluzivní třídě má za cíl popsat zkušenosti začínajících učitelů, absolventů studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, s výukou v inkluzivní třídě, s důrazem na limity, které při ní pociťují, a současně zachytit jejich postoje k inkluzivnímu vzdělávání.

Z praktického hlediska mohou získané informace posloužit zejména Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy jako zpětná vazba od absolventů studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy, ale i dalším vzdělavatelům budoucích učitelů, jako upozornění na možné rizikové oblasti pregraduální přípravy učitelů na výuku v inkluzivní třídě.

### 4.2 Výzkumné otázky

Na základě stanoveného výzkumného cíle a poznatků z teoretické části byly sestaveny čtyři výzkumné otázky.

1. Jaké limity pociťují začínající učitelé při práci s inkluzivní třídou?
2. Jaké znalosti a dovednosti jsou dle začínajících učitelů nezbytné pro výuku v inkluzivní třídě?
3. Jaké mají začínající učitelé zkušenosti s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
4. Jaký názor mají začínající učitelé na současné nastavení inkluze ve vzdělávacím systému ČR?

Pro čtenáře by mohlo být zavádějící, že po objasnění významu pojmu inkluzivní třída v teoretické části se nadále zaměříme na výuku žáků s SVP. Důvodů je hned několik.

Jak již bylo řečeno v kapitole věnované vymezení pojmu inkluzivní vzdělávání, tento pojem není jednoznačně definován a pro velkou část odborné i laické veřejnosti inkluze představuje pouze integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo její vylepšenou verzi.

Další pojetí inkluze předpokládá zařazení všech žáků do běžných tříd, což znamená i zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž výuka činí mnohým začínajícím učitelům obtíž, jak dokladují výzkumná šetření citovaná v kapitole věnované

pregraduální přípravě začínajících na výuku v inkluzivní třídě. Faktor přítomnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivní třídě tedy považujeme za zcela zásadní i pro odhalení limitů začínajících učitelů.

V neposlední řadě nám zohlednění výuky žáků s SVP poskytuje jasné, uchopitelné kritérium, jemuž respondenti a dovolujeme si říct, že by tomu tak mělo být u všech pedagogů, dostatečně rozumí. Pokud bychom toto hledisko nezařadili, bylo by nutné respondenty seznámit s naším vymezením inkluzivní třídy, jelikož plošně platné vymezení tohoto pojmu není definováno, a následně pro získání nosných dat respondentům ponechat dostatečný prostor pro zhodnocení stavu jejich tříd na základě dlouhodobějšího pozorování, nebo v ideálním případě třídy osobně navštěvovat za účelem pozorování a vyhodnocování. Takový výzkum by byl zajisté zajímavý, ale časová náročnost a absence k tomu určeného hodnotícího nástroje nás přiměly od něj upustit.

Výzkumná otázka zaměřená na názor začínajících učitelů na současné nastavení inkluzivního vzdělávání v ČR má odhalit především postoj učitelů k inkluzi jako takové. V teoretické části diplomové práce jsme se o významu učitelova postoje k inkluzi opakovaně utvrdili, a proto jej vnímáme jako možný specifický limit.

### **4.3 Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek je sestaven z devíti respondentek, které byly vybrány na základě jejich možné účasti ve výzkumu absolventů Učitelství 1. stupně ZŠ jako začínajících učitelů v rámci projektu Cooperatio.

Pro výběr respondentů pro výzkum uvedený v této práci byla stanovena následující kritéria:

1. Respondent je absolventem oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.
2. Respondent dokončil studium oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy roku 2020 a později.
3. Maximální délka respondentovi praxe v oboru učitelství trvá 3 roky.

Kritéria vychází z povahy výzkumu, jehož je tato práce součástí, ale i z poznatků uvedených v teoretické části práce. Jako problematičtější se jevílo stanovení třetího kritéria, tedy délky praxe. Jak již bylo zmíněno, na délku praxe u začínajícího učitele je nahlíženo různě.

Stanovená maximální délka praxe vychází z předpokladu, že učitel splňující toto rozmezí je buď v adaptačním období nebo krátce po jeho ukončení.

Sama autorka diplomové práce vedla rozhovor se čtyřmi respondentkami, které jsou stručně představeny v následujícím textu. Pro dodržení anonymity byla respondentkám přidělena náhodná ženská křestní jména.

### **Respondentka Aneta**

Aneta dokončila své vysokoškolské studium v roce 2023. V průběhu studia přestoupila z prezenční formy na kombinovanou formu studia a začala vyučovat na plný úvazek jako třídní učitelka. Celková délka Anetiny praxe činí 2 roky.

### **Respondentka Bára**

Bára studovala prezenční formou po celou dobu studia, které dokončila v roce 2022. Již během studia v období pandemie covidu-19 působila půl roku na pozici učitele. Na tuto praxi navázala hned po zakončení studia, kdy nastoupila na pozici třídní učitelky. Bára působí na pozici učitele 2 roky.

### **Respondentka Cecílie**

Cecílie začala pracovat na pozici učitelky na částečný úvazek v 5. ročníku svého studia, kdy studovala prezenční formou. Z důvodu odložení jedné části státní závěrečné zkoušky studium prodlužovala a jako neaprobovaná působila další rok na pozici třídní učitelka. Na této pozici také nadále pokračovala po zdárném dokončení studia v roce 2023. Délka její praxe činí 2 roky.

### **Respondentka Dana**

Dana dokončila studium v roce 2022. Již během studia v prezenční formě, v 5. ročníku, působila na částečný úvazek jako párová učitelka. Po dokončení studia nastoupila na pozici třídní učitelky. Dany praxe v oboru učitelství činí 2 roky.



Tabulka 1 – Respondentky

<b>Respondentka</b>	<b>Rok dokončení studia</b>	<b>Délka praxe na pozici učitele 1. stupně ZŠ</b>	<b>Praxe v průběhu studia</b>
<b>Aneta</b>	2023	2 roky	2 roky na pozici třídního učitele
<b>Bára</b>	2022	2 roky	půl roku na pozici učitele
<b>Cecílie</b>	2023	2 roky	1 rok na pozici učitele 1 rok na pozici třídního učitele
<b>Dana</b>	2022	2 roky	1 rok na pozici párové učitelky

Pro získání širších dat byl výzkumný vzorek rozšířen o pět respondentek, se kterými vedly polostrukturované rozhovory vycházející ze stejných předem připravených otázek další dvě tazatelky podílející se na Výzkumu absolventů Učitelství 1. stupně ZŠ jako začínajících učitelů v rámci projektu Cooperatio. Těmito respondentkami jsou Jitka, Klára, Lenka, Nina a Olga.

Tabulka 2 – Další respondentky

<b>Respondentka</b>	<b>Rok dokončení studia</b>	<b>Délka praxe na pozici učitele 1. stupně ZŠ</b>	<b>Praxe v průběhu studia</b>
<b>Jitka</b>	2021	2 roky	2 roky na pozici učitele VV (1 hodina týdně)
<b>Klára</b>	2021	2 roky	NE
<b>Lenka</b>	2020	3 roky	NE
<b>Nina</b>	2022	2 roky	na pozici vychovatelky na pozici učitelky v MŠ na pozici učitelky HV
<b>Olga</b>	2022	2 roky	5 let na pozici učitelky v předškolní skupině

## 4.4 Metodologie výzkumu

Pro realizaci výzkumu byl zvolen kvalitativní přístup, z důvodu jeho předností, mezi něž patří získání podrobnějších dat, orientace na člověka a pochopení jeho hledisek, tedy jak daný člověk vidí věci a posuzuje jednání, a odhalení nových skutečností (Gavora, 2000).

Výzkum vychází z polostrukturovaných rozhovorů, což není specifickým výzkumným designem, přesto se používá často. Takto získaná data byla analyzována prostřednictvím segmentace a kódování, to znamená, že se jedná o relevantní postup kvalitativního přístupu (Novotná et al., 2019).

### 4.4.1 Sběr dat

Sběr dat pro účely tohoto výzkumu probíhal od září roku 2023 do prosince roku 2023. Na sběru se podílely mimo autorky i další dvě účastnice výzkumného úkolu Výzkum absolventů Učitelství 1. stupně ZŠ jako začínajících učitelů v rámci projektu Cooperatio ve vědní oblasti General Education and Pedagogy, oboru Pre-primary a Primary education.

S respondenty byly vedeny polostrukturované rozhovory zaměřené nejen na výzkum uvedený v této diplomové práci, ale i na další témata, které sledoval Výzkum absolventů Učitelství 1. stupně ZŠ jako začínajících učitelů.

Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připravených témat a otázek, které jsou otevřené a umožňují tak badateli porozumět pohledu dotazovaného a zachytit jeho výpověď a slova v přirozené podobě (Švaříček & Šed'ová, 2007). Při polostrukturovaném rozhovoru vzniká velký prostor nejen pro vyjádření a vlastní formulace respondentů, ale i pro improvizaci a reagování tazatele (Novotná et al., 2019).

Struktura rozhovoru v oblasti Začínající učitel a výuka v inkluzivní třídě byla stanovena na základě výzkumných otázek. Respondentům byly pokládány tazatelské otázky v rámci následujících čtyř okruhů:

- Limity začínajících učitelů při výuce v inkluzivní třídě
- Znalosti a dovednosti nezbytné pro výuku v inkluzivní třídě
- Výuka žáků s SVP
- Postoj učitelů k inkluzi

## **Průběh sběru dat**

V následujícím textu bude prezentován průběh sběru dat od respondentek, s nimiž vedla rozhovor autorka diplomové práce.

Respondentky byly osloveny prostřednictvím elektronické pošty. Hned v prvotní zprávě byly uvedeny základní informace o výzkumu, předpokládaná časová náročnost rozhovoru a navrhované způsoby realizace rozhovoru.

Všechny oslovené respondentky souhlasily s poskytnutím rozhovoru a na základě jejich preference byla domluvena forma setkání, tedy prezenční či on-line, a čas.

Dvě z uvedených respondentek upřednostnily formu on-line setkání. To bylo realizováno prostřednictvím platformy Microsoft Teams.

Zbylé dvě respondentky zvolily prezenční formu. Setkání byla realizována v neformálním prostředí kaváren, na jejichž výběru se podílely sami respondentky, čímž byla podpořena atmosféra rozhovoru.

Před zahájením výzkumného rozhovoru se autorka respondentkám představila jako studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a zároveň jako třídní učitelka 2. ročníku se čtyřletou praxí v oboru, tudíž jako osoba v podobné pozici, ve které jsou, či byly samy respondentky, a navázala krátký neformální rozhovor. Účelem tohoto postupu bylo navození příjemné atmosféry a jakéhosi bližšího vztahu s respondentkami, což mělo za cíl omezit dopady role výzkumníka coby cizince, která jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007) může snížit otevřenost respondentů a způsobovat snahu kladné sebe prezentace či tendenci z komunikace uniknout.

Na úvod výzkumného rozhovoru byly respondentky seznámeny s povahou tohoto výzkumu i výzkumného úkolu, jehož je výzkum součástí. Respondentky byly požádány o souhlas s nahráváním rozhovoru a následně o souhlas s účastí na výzkumu, přičemž jim byla přislíbena také anonymita.

Celková délka rozhovorů byla u jednotlivých respondentek rozdílná. Nejkratší rozhovor činil 1 hodinu a 20 minut a nejdelší přesahoval 3 hodiny. V souladu s tím byla značně proměnlivá i doba věnovaná tématu výuky v inkluzivní třídě.

Získané nahrávky rozhovorů byly následně doslovně přepsány a poskytnuty dalším účastníkům výzkumného úkolu.

#### **4.4.2 Analýza dat**

Analýza dat počala již při tvorbě doslovných prepisů rozhovorů, které vedla autorka práce. Díky prepisu data získaná prostřednictvím rozhovorů nabyly formu přehledné a dále zpracovatelné vizuální podoby, což umožnilo další uvažování nad daty a jejich promýšlení. Pokud bychom analyzovali přímo audio záznamy pořízené během rozhovorů, riskovali bychom, že zpracujeme menší množství dat, jelikož lidský mozek zpracovává největší množství informací zrakem (Novotná et al., 2019). Navíc jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007), někteří autoři tvrdí, že nepřepsaná data nemohu být daty vědeckými.

Právě během prepisování rozhovorů paralelně probíhaly další analytické činnosti, konkrétně pročítání, které bylo v tomto případě pomalé a důkladné, neboť bylo nutno zajistit doslovnost prepisu a eliminovat možné odchylky a zároveň se jednalo o první autorčin kontakt s vizuální podobou dat, což vyžadovalo jeho důkladné kognitivní zpracování, a zapisování prvních úvah a poznámek.

Jinak tomu bylo u analýzy dat z prepisů obdržných od dalších výzkumníků, jelikož data byla získána již ve vizuální formě. I zde autorka započala analýzu pročítáním, přičemž bylo zároveň ověřeno splnění kritérií pro výběr výzkumného vzorku, a zapisováním.

Následujícím krokem, který byl již totožný u všech prepisů, byla redukce dat. Ta spočívala ve výběru dat, která se jevila jako stěžejní, a k odlišení těch, jenž zásadní informace pouze dokreslují. Novotná et al. (2019) uvádí, že bez redukce se neobejdeme, neboť kvalitativní výzkum přináší velké množství dat.

Po zredukování dat byla data opět pročítána a poznámkována. V autorčiných záznamech se objevovaly mimo jiné i poznámky k opakujícím se jevům. Kvalitativní analýza sice není založena na kvantifikaci a nad daty tedy nelze uvažovat na základě četnosti (Švaříček & Šed'ová, 2007), přesto je však potřeba hledat v datech pravidelnosti spočívající v opakovaném výskytu určitého jevu nebo jednání (Novotná et al., 2019). Takové poznámky se potom staly, jakýmsi vstupním východiskem pro utváření kódů.

Dalším krokem bylo již samotné otevřené kódování, při kterém „je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 211) Ke kódování byl využit softwarový program MAXQDA.

Členění textu do jednotek probíhalo na základě významu, nikoli dle formálních jednotek, čímž vznikaly různě dlouhé úseky, kterým byly následně přidělovány kódy. Zprvu se jednalo především o induktivní kódování, při kterém vznikaly zejména kódy popisné, které jsou určeny především k jednodušší orientaci v datech a k shromažďování určitých jevů (Novotná et al., 2019) Tyto kódy byly příliš konkrétní, a tak k nim byly následně vytvořeny kódy obecnější, při jejichž sestavování byla využita kombinace induktivního a deduktivního přístupu. Taková kombinace je v praxi častá, neboť i při induktivním kódování je užitečné využít pojmový rámec vycházející z teorie a výzkumných otázek a na druhou stranu i při deduktivním kódování se neubrání vytvoření nového kódu (Novotná et al., 2019).

Aby byla zajištěna spolehlivost výzkumu, ale i odhalení dalších jevů a skrytých vztahů a významů analyzovaných jednotek, bylo přistoupeno k opětovnému kódování. To znamená, že se výzkumník po dokončení kódování vrátí k již okódovanému textu a kóduje jej znovu (Švaříček & Šedřová, 2007). Při druhém kódování již vznikaly kódy více analytické.

Takto vzniklé kódy daly následně za vznik šesti kategoriím:

1. Individualizace výuky
2. Postoj začínajících učitelů k inkluzi
3. Spolupráce s dalšími aktéry
4. Výchovné aspekty
5. Znalosti speciální pedagogiky
6. Žáci s SVP

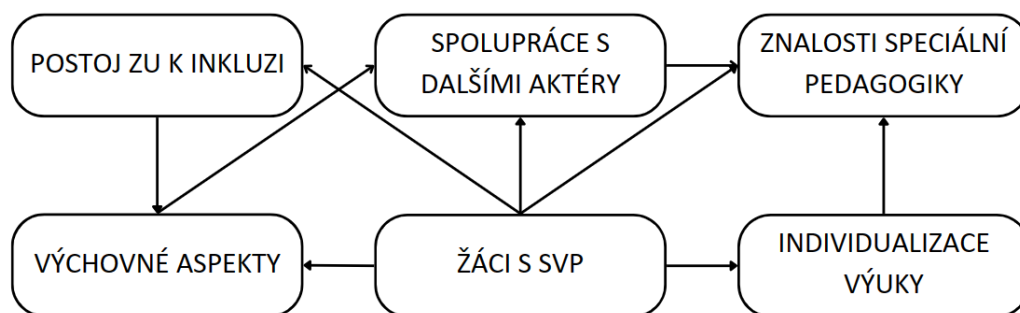
## 4.5 Interpretace dat

### 4.5.1 Technika vyložení karet

Metoda vyložení karet představuje nadstavbu nad otevřeným kódováním. Kategorie vzniklé při otevřeném kódování jsou uspořádány do obrazce, přičemž jsou znázorněny jejich vztahy. Na základě takového uspořádání je následně sestaven text. (Švaříček & Šedřová, 2007)

Výsledné kategorie, které vznikly na základě otevřeného kódování, byly umístěny do prostoru a následně mezi nimi byly vyznačeny vztahy, jak znázorňuje obrázek 1.

Obrázek 1 – Vztahy mezi kategoriemi



### Popis vztahů

Postoj začínajících učitelů (ZU) k inkluzi je do jisté míry ovlivněn jejich zkušenostmi s žáky s SVP. Tento postoj následně ovlivňuje výchovné aspekty. Výchovné aspekty někdy vyžadují zásah dalších aktérů a mohou být ovlivněny žáky s SVP. Výuka žáků s SVP vyžaduje spolupráci s dalšími aktéry, znalosti speciální pedagogiky a klade specifické nároky na individualizaci výuky. Při individualizaci výuky zejména pro žáky s SVP jsou nezbytné znalosti speciální pedagogiky, které jsou nutné i při spolupráci s dalšími aktéry.

### 4.5.2 Individualizace výuky

Individualizace výuky je dle začínajících učitelek nepostradatelnou součástí výuky v inkluzivní třídě, která však představuje další nároky na vědomosti a dovednosti učitele. Jak uvádí například Bára: „Učitel musí umět dobře individualizovat tu výuku, což každý neumí.“

Respondentky uvádí, že sami výuku individualizují, nebo se o to alespoň snaží. Jitka: „Snažím, ale jde to hrozně těžko. Nejzásadnější problém je velký počet žáků ve třídě.“

Důvodů proč individualizovat se objevilo několik. Olga individualizuje protože: „Každý je jiný, každý potřebuje jiný čas, jiné tempo.“ Klára zase, „aby všichni zažili ten úspěch a radost z práce.“ Obecně se však začínající učitelky shodovaly na tom, že bez individualizace se jejich výuka neobejde, jak dokládá ku příkladu Cecílie: „Protože konkrétně u nás ve třídě, tím, jak tam je hodně žáků s OMJ, hodně žáků, kteří potřebují zkrátit cvičení, nebo více času, tak to prostě nejde jinak. Nejde neindividualizovat.“ Přičemž si, v souladu s inkluzivními principy, uvědomují nutnost individualizovat výuku i pro žáky bez podpůrných opatření. Lenka: „Snažím se individualizovat výuku všem, a nejen těm co to mají z té poradny.“

Individualizace je uplatňována nejen v úpravě či gradaci úloh a časové dotace, volbě výukových metod a organizačních forem, ale i v práci s třídním kolektivem, nebo při hodnocení. Lenka: „Pro mě dost náročný je třeba to hodnocení. Hodně bojuju s tím, že každé to dítě má nějakou jinou tu pomyslnou startovní čáru, nebo tam máte děti co mají papír z poradny.“

Individualizaci výuky některé studentky, mezi něž patří i Cecílie, zahrnuly mezi své limity při práci s inkluzivní třídou: „Myslím si, že nenaplňuji dostatečně potenciál chytrých žáků. Takže bych potřebovala ještě vylepšit tu individualizaci.“

### **4.5.3 Postoj začínajících učitelů k inkluzi**

Postoj začínajících učitelek k inkluzi se jeví nejednotně, přesto spíše kladně. V rozhovorech se opakovaně objevuje především kladné hodnocení myšlenky inkluze, jako například u Dany, která uvádí: „Já myslím, že myšlenka je hrozně krásná.“

Pozitivní vnímání ideje inkluze však ve výpovědích respondentek doprovázejí limity spjaté s praxí inkluzivního vzdělávání v ČR, mezi nimiž je uváděna celková nepřipravenost společnosti na zavedení inkluzivního vzdělávání s důrazem na nepřipravenost škol a učitelů, včetně respondentek samotných. Zmíněné limity jsou dále upřesněny jak z pohledu nedostatečného vzdělání učitelů, tak z pohledu nevhodné či nedostatečné prezentace inkluzivního vzdělávání ze strany státu. Bára: „Hlavně na to nejsou připravení učitelé. Protože co se týče mého vzdělání, tak já jsem měla jeden semestr, nebo jeden rok speciální pedagogiky.“ Dana: „Není to prezentováno pozitivně směrem k těm vyučujícím, kterých se to nejvíce týká. Není vysvětlena ta myšlenka, nebo se na ní zapomíná...“

Jako další úskalí jsou zmiňovány zvýšené nároky na učitele z hlediska přípravy na výuku i v průběhu vyučování. Jitka dokonce komentuje současné nastavení inkluzivního vzdělávání v ČR slovy: „A je to vlastně hozený na ty pedagogy, ať se s tím vypořádají sami no.“

Jako obtížné se pro učitelky jeví zvláště dělení jejich pozornosti při výuce, kdy žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vyžadují větší míru individuálního přístupu. V souvislosti s tím se objevuje i názor, že jsou částečně upozadovány děti, které nemají speciální vzdělávací potřeby, jak uvádí Cecílie: „Myslím si, že jsou lehce znevýhodněné děti, které do inkluze nespádají.“

Některé respondentky by inkluzi omezily, neboť se domnívají, že pro jisté děti je vzdělávání v běžné třídě nevhodné, slovy Anety: „Mám teď holčičku, která je na hranici mentální retardace a prostě je to pro ni trápení.“ Proti tomu Klára smýšlí v tomto směru o všech žácích s SVP: „Ty inkluzivní děti by si zasloužily nějakou speciální třídu a péči.“

Zároveň však zaznívají i přínosy inkluzivního vzdělávání. Mezi ty patří heterogenita třídy, jinakost. Bára zastává názor, že inkluze je pro děti důležitá: „Aby si uvědomily, že každý jsme jiný a v tom je ta síla.“ S tím je dle respondentek spjat velký potenciál pro práci s třídním kolektivem.

V souvislosti s tím si respondentky uvědomují velký vliv postoje učitele k inkluzi na klima třídy. Učitel by podle nich měl být žákům vzorem, zejména mladší žáci k němu vzhlíží, a neměli by u něj vidět odpor k žákům s SVP, kteří vyžadují větší péči. Lenka: „Jakmile ty děti v kolektivu vidí, že učitel umí přijímat všechny stejně, tak pak nevznikají tolik ty třídní rozpory.“

Jako další pozitivní dopad inkluze je začínajícími učitelkami považován vstup dalších pedagogických pracovníků do škol, zvláště potom asistentů pedagoga. Olga: „Myslím si, že je fajn, když má učitel možnost mít někoho při ruce.“

#### **4.5.4 Spolupráce s dalšími aktéry**

Spolupráci s dalšími aktéry, tedy dalšími pedagogickými pracovníky, poradenskými zařízeními a rodiči vnímají začínající učitelky převážně kladně a vyjadřují se o ní zejména jako o podpoře.



Každá ze začínajících učitelek má zkušenost v oblasti součinnosti s pracovníky školního poradenského pracoviště. Tato zkušenost i četnost využívání této spolupráce se přitom jeví jako závislá primárně na možnostech školy a sekundárně na osobních sympatiích mezi učitelem a pracovníky, či pracovníkem, ŠPP.

Z perspektivy limitů školy, potažmo limitů celého systému, se jedná zejména o časovou vytíženost pracovníků ŠPP, tedy z velkého množství žáků, kterým se musí věnovat, jak uvádí například Dana, konkrétně o dvou speciálních pedagožkách, které působí na škole s devíti sty žáků: „Ty pedagožky nemají tolik času na diagnostiku. Mohly by chodit více do třídy.“ Jako další limit se potom ukazuje absence některých nepovinných pozic v rámci ŠPP, tedy školních psychologů či speciálních pedagogů. Školy se přitom tyto pozice snaží obsadit, ale nenachází vhodné kandidáty. Dana: „Školního psychologa nemáme, což si myslím, že je velká škoda. Ne, že bychom nechtěli, ale nemůžeme ho sehnat.“

Začínající učitelky často spolupracují také s asistenty pedagoga. Tato kooperace je respondentkami hodnocena kladně, některé by dokonce pro jejich přínos ocenily asistenta pedagoga v každé třídě. Přesto se však objevují i jistá úskalí této spolupráce, jako náročnější příprava na výuku s ohledem na plánování činnosti AP, či nutnost vymezit role učitele a asistenta pedagoga při vyučování, tedy nastavit pravidla této součinnosti. Aneta: „Ze začátku byla paní asistentka tak aktivní, že až zasahovala do mé práce, takže to jsme si museli vyladit.“

V souvislosti s tím se objevuje i limit začínajících učitelů a potřeba dalšího vzdělání ohledně spolupráce s asistenty pedagoga, jeho možného zapojení do výuky, pracovní náplně a povinností. Dana: „Asi i spousta pedagogů, a nejen začínajících, neví, jaké ten asistent má povinnosti.“

Respondentky, které mají ve třídě žáky se speciálními vzdělávacími potřebami spolupracují také se školskými poradenskými zařízeními, tedy s PPP nebo SPC. Tato kooperace je začínajícími učitelkami vnímána jako nepostradatelná. Kromě jisté formy podpory však přináší také specifické nároky na učitele v podobě porozumění zprávám z vyšetření či přípravy podkladů pro vyšetření, přičemž některé respondentky pocítují limity spojené s nedostatečnou znalostí speciální pedagogiky. Aneta: „To, jak správně pojmenovat ty problémy, které dítě má, jak to správně podat a vysvětlit. To je to, co mi hrozně chybělo.“

Začínající učitelky by též doporučily zařadit spolupráci s ŠPZ do pregraduální přípravy učitelů 1. stupně základních škol. Konkrétně Jitka navrhuje přípravu v podobě návštěvy takového zařízení „aby i studenti se šli podívat do psychologické poradny,“ a přednášky ze strany odborníků z praxe. Domnívá se, že při přípravě budoucích učitelů na výuku v inkluzivní třídě chybí jednotnost: „Osobně si jen myslím, že tam chybí určitá propojenost, že vlastně všichni pracují samostatně. Psycholožka si jede svoje, učitele si jedou svoje, na fakultě se jede něco jiného.“

Dalšími významnými aktéry jsou rodiče žáků. Spolupráce s nimi je respondentkami vnímána jako jedna z konkrétních dovedností nezbytných pro výuku v inkluzivní třídě. Dotazované respondentky mají s touto kooperací různé zkušenosti. V perspektivě součinnosti na vzdělávání žáků s SVP se začínající učitelky setkávají jak s rodiči, kteří spolupracují velice dobře, tak s rodiči, kteří nerespektují doporučení učitelky a odmítají s dítětem navštívit ŠPZ. Tím znemožňují případné přiznání opatření druhého či vyššího stupně a v důsledku tak mohou komplikovat vzdělávání samotného dítěte, ale i práci jeho učitele. Olga: „Rodiče s nimi jít do poradny nechtějí. Je pro mě pak těžké vyhodnotit, jak k nim přistupovat, abych jim neublížila ještě víc.“

#### **4.5.5 Výchové aspekty**

Mezi dovednosti nezbytné pro výuku v inkluzivní třídě byla začínajícími učitelkami zařazena i práce s kolektivem, a to ve smyslu přijímání jinakosti. Přičemž Lenka zmínila také nutnost jít žákům v tomto směru příkladem: „Umět přijímat jinakost těch dětí, protože jakmile ty děti v kolektivu vidí, že učitel umí přijímat všechny stejně, tak pak nevznikají tolik ty třídní rozpory.“

Nezbytnost takového přístupu k práci s třídním kolektivem se následně projevila i v otázce začleňování žáků s SVP do třídního kolektivu. Nedostatečné respektování odlišnosti mezi žáky je znatelné v Klářině třídě, která uvádí, že má obtíže se začleněním „jednoho chlapce s ADHD, kterého ostatní vyčleňují, právě z toho důvodu, že má úlevy.“ Proti tomu Olga takové problémy nepocítuje: „Přijde mi, že nevnímají, že tam jsou děti, které mají specifické potřeby. To, že mají úlevy, toho si samozřejmě všímají. Například, že někdo má více času, když píšeme diktát, že někdo nepíše všechny věty. Povídali jsme si o tom v kruhu, že jsme

každý jiný, že každý potřebujeme něco jiného. Takže jsme si to vysvětlili a myslím si, že to berou.“

Náročnost začleňování žáků s SVP do třídního kolektivu se potom ukazuje jako různě obtížné i s ohledem na povahu jejich speciálních vzdělávacích potřeb, individuální rysy a skladbu třídy. Nina: „Hodně záleží i na té osobnosti samotného žáka. Nevím, jestli jde úplně říct, zda se mi to daří nebo nedaří, protože je to i na těch ostatních lidech, kteří jsou součástí.“

Samotní žáci s SVP mají přitom dle zkušeností některých začínajících učitelek negativní vliv na třídní klima, jak uvádí například Cecílie: „Třídní klima narušují.“ I to se však jeví jako závislé na mnoha dalších faktorech, mezi něž patří například konkrétní speciální vzdělávací potřeby těchto žáků, jak potvrzuje Lenka, která zásadní vliv žáků s SVP na třídní klima nepocituje: „Myslím si, že v mém případě je i ten fakt, že ty diagnózy mohou být horší.“

Podobně je tomu i v otázce kázně. V rozhovorech opakovaně zaznívá, že žáci s ADHD či ADD ovlivňují kázeň takovým rušivým chováním, které je pro osoby s těmito poruchami typické. Klára o žácích s ADHD: „Ty děti jsou živé, pořád jsou vidět, slyšet a narušují tu výuku.“

Výraznější narušení kázně žákem s SVP pocítila v bývalé třídě Nina: „Tím, že tam měl jeden žák ADHD, tak to bylo pro něj náročnější. Měl problém zvládat nějaké stavy, kdy se mu třeba něco nelíbilo, nedokázal to uchopit kognitivně a šel hnedka do násilí. Někomu dal ránu apod. Tam to určitě kázeň ovlivňovalo.“ Velmi negativní vliv žáků s SVP na kázeň zažila ve své praxi i Aneta: „Běžně vykřikovali o hodině, vstávali z místa, začali se hádat o hodině, nahlas křičeli přes celou třídu... Utlačovalo to ty děti, které měly nižší sebedůvěru. Ty se později i bály nějaké spolupráce.“ Zároveň však dodává, že situace se za pomoci dalších aktérů zlepšila: „s podporou speciální pedagožky a různých preventivních programů se nám podařilo z té třídy utvořit lidi, kteří se tolerují. Teď jsou k sobě relativně vstřícní, relativně se naučili respektovat se.“

Náročnost práce s třídním kolektivem v inkluzivní třídě potvrzuje i návrh Cecílie, která by v tomto směru posílila pregraduální přípravu učitelů: „jak pracovat celkově se třídním kolektivem, jak vést třídnické hodiny. Takovou podporu bych uvítala po celou dobu studia.“

Apelovat na to i během praxí. Ale vlastně hlavně asi ke konci, kdy už se blíží konec toho studia a už víte, že budete mít svou třídu a víc to vnímáte, načerpáváte.“

#### **4.5.6 Znalosti speciální pedagogiky**

Znalosti z oblasti speciální pedagogiky se z pohledu začínajících učitelek ukázaly jako zásadní pro výuku v inkluzivní třídě. Vedle samotných znalostí ze speciální pedagogiky jsou jako nezbytné zmiňovány i další znalosti a dovednosti s ní úzce spjaté, jako tvorba individuálního vzdělávacího plánu, plánu pedagogické podpory, porozumění podpůrným opatřením, zprávám ze školních poradenských zařízení, znalost speciálně-pedagogické terminologie, odhalení možných speciálních potřeb či metod práce s žáky s SVP včetně volby pomůcek. Aneta: „A asi bych řekla, že je nutné trošku chápat, co se v těch podpůrných opatřeních píše, co znamenají diagnózy těch dětí. Takže nějaká speciální pedagogika.“ Bára: „Vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. I v tom, jaké pomůcky to dítě může dostat. Jak s tím dítětem pracovat.“

Ve vlastních znalostech speciální pedagogiky však respondentky pocítovaly nedostatky. Při konkretizaci limitů spojených s těmito znalostmi je uváděna komunikace s ŠPZ například ve smyslu poskytování podkladů pro vyšetření žáka vyžadující užití vhodného pojmenování jeho problémů, nedostatečná znalost projevů jednotlivých poruch a s tím spojená identifikace možných speciálních vzdělávacích potřeb žáka, výběr vhodných výukových metod, didaktických pomůcek a organizace výuky, tvorba IVP či PLPP. Nina: „Nevěděla jsem, jak naložit s tvořením plánů, jak s plány pracovat... To bylo pro mě náročnější, protože jsem neměla tady v tomhle základy z fakulty.“ Lenka v souvislosti s tímto limitem navrhuje v rámci pregraduální přípravy budoucích učitelů: „Vytvořit třeba předmět, který vysvětlí, jak správně vytvářet ty plány pedagogické podpory.“

Opakovaně zaznívá příčina limitu v podobě nedostatečné pregraduální přípravy. Potřebu dalších znalostí z této oblasti dokladují i návrhy na zařazení dalších předmětů věnujících se speciální pedagogice do studijního plánu oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Nina: „Tak mít určitě dlouhodoběji tu speciální pedagogiku, zaměřit se na ty nejčastější jevy, co se dějí ve školství.“ Vedle těch se objevuje i návrh na jakési integrované pojetí speciální pedagogiky, při kterém by měla být zohledněna napříč předměty. Absolventky by však uvítaly nejen větší přípravu v rovině teoretické, ale též v rovině praktické, která by dle jejich

slov mohla být realizována například i praxí ve škole zřízené podle paragrafu 16 Školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.). Dana: „Klidně i vidět na druhou stranu ten extrém, jít na náslech nebo na praxi do speciální školy.“

Pociťované limity spojené s nedostatečnou přípravou řeší začínající učitelky dalším vzděláváním především v podobě studia odborné literatury či konzultacemi s dalšími pedagogickými pracovníky, zejména s pracovníky ŠPP. Respondentku Olgu přiměly její limity dokonce k dalšímu vysokoškolskému studiu, jak sama uvádí o limitech v oblasti speciální pedagogiky: „Jsou velké, jsou velké a vlastně se v tom necítím dobře. Hlavně proto, že vidím, že některé děti by třeba potřebovaly pomoct, ale já nevím, jak mám pomoct. Samozřejmě můžu navrhnout, aby šli do pedagogicko-psychologické poradny, ale ne vždy moje doporučení rodič využije. Tak jsem se rozhodla si podat přihlášku na specku ještě.“

To poukazuje i na vliv zmíněných limitů na praxi začínajících učitelek, jehož míra se dle výpovědí respondentek jeví jako závislá na skladbě třídy, jak potvrzuje Dana: „Já můžu říct, že vzhledem k tomu, že nemám žádného žáka s SVP, tak to není asi tak markantní.“

#### **4.5.7 Žáci s SVP**

Absolventky se v praxi běžně setkávají s žáky s SVP. Četnost těchto žáků ve třídách začínajících učitelek se značně liší. Dana ve své současné třídě nemá žádného žáka s druhým či vyšším stupněm podpůrných opatření, se speciálními pedagožkami však spolupracuje na diagnostice žáka, u něhož má podezření na specifické poruchy učení. Také v Jitčíně třídě dosud není diagnostikován žádný žák s SPV, domnívá se však, že je to tím, že vyučuje v prvním ročníku: „Já teď nemám žádný, protože jak mám prvňáčky, tak ještě nemají žádný papír. Samozřejmě to ale začne narůstat. Ale zatím tam nemám nikoho konkrétně, že bych to měla doložit z pedagogické poradny.“ Ostatní respondentky ve své třídě žáky s SVP mají, například Cecílie uvedla, že v její třídě se vzdělává 13 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Začínající učitelky se nejčastěji setkávají s žáky se specifickými poruchami učení, konkrétně s dyslexií a dysgrafií, s žáky s poruchami pozornosti a s žáky s odlišným mateřským jazykem. Ti v některých třídách tvoří i více než třetinu žáků. Některé respondentky pracují také s žáky nadanými, či žáky s oslabením kognitivního výkonu nebo s mentální retardací.

Přítomnost žáků s SVP vnímají respondentky různě především s ohledem na konkrétní vzdělávací potřeby jednotlivých žáků, osobnost daných žáků a skladbu třídy. Převážně se však shodují na tom, že výuka žáků s SVP klade na učitele zvýšené nároky. Mezi něž patří například komunikace s dalšími aktéry, znalosti speciální pedagogiky, práce s třídním kolektivem, či individualizace výuky. Nina: „Potom to chce mít i přípravu trošku jinou. Právě tady pro ty děti, vždycky myslet na ně. Aha, on bude potřebovat tohle, tak já potřebuji se připravit i na tohle.“

Velice negativní zkušenost s bývalou třídou, kterou z velké části tvořili žáci s SVP, má Aneta, která zvažovala dokonce odchod ze studia a učitelské profese: „Měla jsem v té době také dost inkluzivní třídu, kde bylo hodně žáků s poruchami chování. První půl rok jsem myslela, že se na to vykašlu. Že mi to za to nestojí.“ V souvislosti s tím uvedla, že v rámci své pregraduální přípravy postrádala: „nějaký předmět zaměřený na psychohygienu v závěru studia.“

#### **4.6 Limity výzkumu**

Při rozhovorech nebyl respondentkám přiblížen pojem inkluzivní třída a výzkum tak vychází z toho, jak si tento pojem interpretují sami respondentky, přičemž se ukázalo, že začínající učitelky vnímají inkluzivní třídu spíše v užším pojetí, jako třídu, v níž se vzdělávají žáci se specifickými vzdělávacími potřebami. Takovéto pojetí je přitom běžné (Inkluzivní třída, 2024).

V mezích našeho výzkumu tedy nelze přesně dokázat, zda třídy, v nichž respondentky vyučují, skutečně inkluzivní jsou. Neboť třída, ve které se vzdělávají žáci s SVP nutně inkluzivní býti nemusí (Svoboda et al., 2015).

Domníváme se však, že posouzení, zda je třída inkluzivní či nikoli, by bylo značně problematické i při zvolení jiných výzkumných metod, například pozorování. Jelikož v ČR není pro tyto účely vytvořen žádný standardizovaný nástroj a vycházet z nástrojů určených pro měření inkluzivity školy nepovažujeme za ideální řešení.

Přesto je z výpovědí většiny respondentek patrné, že při své výuce naplňují, nebo se snaží naplňovat, mnohé inkluzivní principy. Jedná se potom především o principy z oblasti pozitivních postojů učitele a dovedností efektivního učitele (Evropská agentura pro speciální

vzdělávání, 2011), či o principy respektu mezi všemi zúčastněnými, uplatňování principu individualizace a diferenciaci ve prospěch rozvoje žáků a princip osobního maxima všech zúčastněných (Kratochvílová, 2013).

Z těchto důvodů považujeme získaná data za dostatečně relevantní.

#### **4.7 Shrnutí a diskuze**

Cíl výzkumu považujeme za naplněný, neboť se domníváme, že v kapitole věnované interpretaci byly dostatečně popsány zkušenosti začínajících učitelek s výukou v inkluzivní třídě v oblastech, které vznikly na základě kategorizace dat.

Zároveň byly zodpovězeny i veškeré výzkumné otázky, jejichž závěrům se budeme věnovat v následujícím textu.

Výsledky šetření ukazují, že začínající učitelky mají spíše kladný postoj k inkluzi, ale k současnému nastavení inkluzivního vzdělávání v ČR mají jisté výhrady. Ocenily by zejména větší přípravu učitelů, včetně jich samotných, škol, ale i veřejnosti, což zahrnuje i nutnost zlepšení způsobu, jakým je inkluze prezentována. Na výhrady pedagogů vůči inkluzi ve smyslu nepřipravenosti učitelů a škol přitom ukazuje i výzkum Němce (2018).

Toto zjištění vnímáme jako kladné s ohledem na principy inkluzivního vzdělávání vymezené Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání (2011) a teorii tří klíčových prvků nezbytných pro přípravu inkluzivních učitelů, o které pojednává Sharma (2018), mezi něž patří utváření pozitivního postoje k inkluzi.

V oblasti limitů, jež začínající učitelky pocítují při výuce v inkluzivní třídě, se jako nejzásadnější jeví omezené znalosti ze speciální pedagogiky a dovednosti s nimi spjaté. Respondentky tyto limity pocítují při poskytování podpůrných opatření včetně tvorby PLPP či IVP, volbě vhodných výukových metod a didaktických pomůcek, identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb, ale i při komunikaci se školskými poradenskými zařízeními.

Tyto limity přisuzují zejména nedostatečné pregraduální přípravě v této oblasti a v souvislosti s tím navrhuji navýšení předmětů zaměřených na speciální pedagogiku v rámci studijního plánu studijního programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Vedle návrhů na posílení těchto konkrétních předmětů se objevuje i doporučení integrovat speciální pedagogiku do ostatních předmětů. Podobně uvažuje Lukas (Havel et al., 2016) o inkluzi

jako o průřezovém tématu v rámci pregraduální přípravy budoucích učitelů. Mimo teoretických předmětů by začínající učitelky ocenily i větší praktickou přípravu, která by mohla zahrnovat například praxi na základní škole speciální či návštěvu školského poradenského zařízení.

Tato zjištění považujeme jako zásadní, neboť by se mohlo jednat o konkretizaci limitů pregraduální přípravy budoucích učitelů v oblasti výuky žáků s SVP, která v kvantitativním výzkumu Vítěčkové (2018) vyšla jako třetí nejhůře hodnocená. Pokud by byla tato data použita jako základ pro další šetření, mohla by ve výsledku přinést cenné informace pro vzdělavatele budoucích učitelů.

Mezi limity, které začínající učitelky pocítují při výuce v inkluzivní třídě, se dále řadí spolupráce s asistentem pedagoga. Respondentky pocítují omezené znalosti ohledně pracovní náplně a povinností asistenta pedagoga i způsobů, jak spolupráce může probíhat.

Dalším limitem se ukázala být individualizace výuky. Začínající učitelky uvádí, že výuku individualizují, nebo se o to alespoň snaží, neboť je to velmi náročné. Individualizaci vnímají jako nezbytnou, jelikož žáci jsou rozdílní a každý si zaslouží zažít úspěch. Což opět ukazuje na principy inkluzivního vzdělávání. (Evropská agentura pro speciální vzdělávání, 2011).

Na základě vlastních zkušeností s výukou v inkluzivní třídě vnímají začínající učitelky jako zásadní také práci s třídním kolektivem. V této oblasti považují za zásadní pracovat na přijímání jinakosti, což koresponduje s inkluzivním principem respektu mezi všemi zúčastněnými (Kratochvílová, 2013). Zároveň by však ocenily větší důraz na práci s třídním kolektivem v rámci pregraduální přípravy, a to zejména ke konci studia.

Respondentky se ve své praxi běžně setkávají s výukou žáků s SVP. V některých případech tvoří tito žáci i více než třetinu třídy začínajících učitelek. Mezi respondentkami je i začínající učitelka, která kvůli skladbě třídy, v níž bylo více žáků s poruchami chování, uvažovala nad odchodem z profese. To nás vede k zamyšlení, do jaké míry zohledňuje vedení škol specifické obtíže začínajících učitelů při přidělování tříd. Tato učitelka by zároveň navrhovala zařadit do závěrečné části studijního plánu programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy předmět věnující se psychohygieně. Péče o duševní zdraví a



psychohygienu je přitom také jednou z kompetencí vymezených v rámci kompetenčního rámci absolventa a absolventky učitelství (MŠMT, 2023a).

Začínající učitelky celkově hodnotí výuku žáků s SVP jako náročnější, a to jak z důvodu obtížnější přípravy na výuku a výuky samotné, tedy i poskytování podpurných opatření a komunikace s dalšími aktéry, tak mnohdy i z hlediska výchovných aspektů, kázně a utváření příznivého třídního klimatu. Na tuto problematiku upozorňuje i Nojmanová (2020), která v souvislosti se začleněním žáků s SVP, považuje za zvláště důležité nastavit nové pojetí kázně, v němž bude kladen důraz na porozumění pravidlům komunikace, rozvoj sociálních kompetencí a význam vzájemných vztahů.

## Závěr

Již v úvodu práce jsme si položili otázku, jak na proměny českého vzdělávacího systému směrem k vzdělávání inkluzivnímu reagují vzdělavatelé budoucích učitelů, tedy jak jsou na výuku v inkluzivním vzdělávání připraveni začínající učitelé. Data shromážděná v rámci teoretické části ukázaly, že snahy reflektovat nové, inkluzivní, požadavky na učitele v rámci jejich pregraduální přípravy jsou patrné, a to jak ze strany státu, tak ze strany jednotlivých vysokých škol. Výzkumy z nedávných let sice ukazují, že začínající učitelé na některé podmínky inkluzivního vzdělávání ještě před pár lety dostatečně připravování nebyli (Vítečková, 2018; PedF UK & ČŠI, 2023), ale považujeme za nutné uvědomit si časovou náročnost zavádění inkluzivního konceptu do praxe.

Celý proces může navíc brzdit vzdělávací politika státu. Česká republika se k inkluzivnímu vzdělávání zavázala již při podpisu Prohlášení ze Salamanky (1994) a obecně by tak měla být proinkluzivně nastavena již dlouhodobě. Přesto stále v mnohých dokumentech prezentuje inkluzivní vzdělávání spíše v užším smyslu v kontextu integrace, což přispívá k omezenému vnímání inkluze napříč veřejností (Pivarč, 2020). Vedle toho také postrádá dlouhodobou strategii inkluzivního vzdělávání (Denglerová & Šíp, 2021), a současně, dle našeho soudu, velmi omezeně sleduje jeho aktuální stav.

V rámci této práce jsme se proto pokusili pro tuto otázku nastínit možnou odpověď založenou na aktuálnějších datech. Přípravenost začínajících učitelů na výuku v inkluzivním vzdělávání jsme se rozhodli zprostředkovat pohledem devíti absolventů studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, skrze jejich zkušenosti s výukou v inkluzivní třídě s důrazem na limity, které při ní pociťují. Přičemž popsat tyto zkušenosti a současně zachytit postoje začínajících učitelů k inkluzi bylo cílem empirické části práce.

Cíl považujeme za naplněný. V rámci empirické části byly popsány zkušenosti začínajících učitelů s výukou v inkluzivní třídě. Výsledky výzkumu zároveň poukazují na tři oblasti, v nichž začínající učitelé pociťují limity. Těmito oblastmi jsou znalosti speciální pedagogiky a dovednosti s nimi spjaté, spolupráce s asistentem pedagoga a individualizace výuky. Přičemž zejména v první zmíněné oblasti vnímají začínající učitelé nedostatečnou pregraduální přípravu.

Z hlediska postojů začínajících učitelů k inkluzivnímu vzdělávání bylo zjištěno, že začínající učitelé se staví k myšlence inkluze spíše kladně. Zároveň však upozorňují na úskalí v podobě nedostatečné připravenosti škol, učitelů, včetně jich samých, i veřejnosti, ale také způsobu, jakým je inkluze prezentována.

Na základě těchto dat vyplývá, že dotazovaní začínající učitelé se na výuku v inkluzivním vzdělávání dostatečně připraveni necítí. Nutno však podotknout, že studium těchto učitelů probíhalo dle studijního plánu platného od roku 2006 a možnost Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy pružně reagovat na nastalé změny byla omezená. Zároveň začínající učitelé reflektovali spíše užší hledisko inkluze, tedy zařazení žáků s SVP do běžných škol.

Přesto je patrné, že začínající učitelé ve svých třídách dbají na dodržování některých inkluzivních principů a činnosti k tomu užívané považují za nezbytné. Tato zjištění nás přivádí k závěru, že pokud pohlédneme na inkluzi z širšího pohledu, než je samotná integrace žáků s SVP, připravenost začínajících učitelů na výuku v podmínkách inkluzivního vzdělávání není zdaleka tak nedostatečná.

Získaná data sice nelze generalizovat, pro jejich kvalitativní povahu, mohla by však posloužit jako podklad pro další šetření. Do budoucna by mohla být zajímavá především komparativní studie s absolventy studijního programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy akreditovaného roku 2018, díky níž by mohly být lépe reflektovány výsledky snažení připravit budoucí učitele na výuku v inkluzivním vzdělávání. Sama o sobě data přinášejí přinejmenším jistou formu zpětné vazby pro Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy.

Pro autorku práce, jako začínající učitelku, jsou cenné též poznatky shromážděné v teoretické části, které přibližují problematiku inkluzivního vzdělávání a výuky v inkluzivní třídě. Tyto poznatky přispěly k jejímu hlubšímu pochopení konceptu inkluzivního vzdělávání a současně ovlivnily její vlastní výuku v inkluzivní třídě. Domníváme se proto, že stejně přínosné by mohly být i pro další učitele, a nejen ty začínající.

## **Seznam použitých zkratk a pojmů**

ADD – porucha pozornosti

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

AP – asistent pedagoga

IVP – individuální vzdělávací plán

PAS – poruchy autistického spektra

PLPP – plán pedagogické podpory

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ZU – začínající učitel

žák s OMJ – žák s odlišným mateřským jazykem

žák s SVP – žák se speciálně vzdělávacími potřebami

## Seznam použitých informačních zdrojů

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools: developing inclusion*. London: Routledge.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2020). *Efektivní vyučování v heterogenní třídě se zřetelem na metody a učební strategie*. Masarykova univerzita.
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Grada.
- Centrum pro výzkum veřejného mínění (CVVM). (2016). *Veřejnost o speciálních školách a inkluzivním vzdělávání – září 2016*.  
[https://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c2/a2105/f9/or161013.pdf](https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a2105/f9/or161013.pdf)
- CVVM. (2020). *Veřejnost o speciálních školách a inkluzivním vzdělávání – září 2020*.  
[https://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c2/a5293/f9/or201008.pdf](https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a5293/f9/or201008.pdf)
- CVVM. (2021). *OPVVV Veřejnost(i), vzdělávání a vzdělávací politika - Rodiče 2021*.  
<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMjA5OTA1ZDMtNzU3Ny00NjViLWI2MDUtZmNlMjViOGRhNWw4IiwidCI6ImUwZTVkZTc5LTQ4NWYtNGVkc3R5OTkxLWFjZjk5Y2F1ZGQ0MSIsImMiOiJ9>
- CVVM. (2023). *Postoje obyvatel České republiky k novele zákona o českém školství, navrhovaným opatřením a k inkluzivnímu vzdělávání – srpen/září 2023*.  
[https://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c2/a5718/f9/or231025.pdf](https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a5718/f9/or231025.pdf)
- ČŠI. (2011). *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2010/2011*.  
[https://www.csicr.cz/html/VZCSI\\_2010\\_11/html5/index.html?%26locale=CSY%26pn=33](https://www.csicr.cz/html/VZCSI_2010_11/html5/index.html?%26locale=CSY%26pn=33)
- ČŠI. (2021a). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021. Výroční zpráva České školní inspekce*.  
[https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021\\_p%26c5%2699%26c3%26adlohy/Dokumenty/VZ\\_CSI\\_2021\\_e-verze\\_22\\_11.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%26c5%2699%26c3%26adlohy/Dokumenty/VZ_CSI_2021_e-verze_22_11.pdf)

- ČŠI. (2021b). *Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele: Sekundární analýza PISA 2018*.  
[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021\\_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Sekundarni-analyza-PISA-2018.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Sekundarni-analyza-PISA-2018.pdf)
- ČŠI. (2023). *Kvalita vzdělávání ve školním roce 2022/2023 – výroční zpráva*.  
[https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023\\_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/VZ\\_2023\\_e-verze\\_final.pdf](https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/VZ_2023_e-verze_final.pdf)
- Denglerová, D., & Šíp, R. (2021). *Optimalizací inkluze k prohlubování nerovností ve vzdělávání*. *Pedagogika*, 71(1). <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1917>
- Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. (2007). *Hodnocení v inkluzivních podmínkách*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice\\_Assessment-CS.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-CS.pdf)
- Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. (2011). *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-CS.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-CS.pdf)
- Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. (2012). *Profil inkluzivního učitele*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-CS.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-CS.pdf)
- Felcmanová, L. (2015). *Metodika ke katalogu podpůrných opatření*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-szn-metodika/html5/index.html?&locale=CSY>
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.

- Hájková, V. (2019). *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.  
[https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=2226205&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp\\_118](https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=2226205&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_118)
- Havel, J., Kratochvílová, J., Kusá, O., Lukas, J., & Najmonová, M. (2016). *Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě pedagogů*. Liga lidských práv.
- Holeček, V. (2015). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Houdková, V. (2019). *Postavení asistenta pedagoga na základní škole* [Diplomová práce]. Digitální repozitář UK. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.  
<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/106207/120326141.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Inkluzivní třída. (2024, 3. února). <https://www.inkluzivnitrida.cz/>
- Janková, J. (2015). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-zp/katalog-zp.pdf>
- Kalhous, Z., & Horák, F. (1996). *K aktuálním problémům začínajících učitelů*. Pedagogika, 46(3), 245-255. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2977%20title>
- Kargerová, J., Maňourová, Z., & Vychodil, D. (2013). *Individualizace ve výuce. Step by step ČR*, o. s. <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/individualizace-ve-vyuce-texty.pdf>
- Katedra preprimární a primární pedagogiky, PedF UK. (2024, 12. ledna) *Učitelství pro 1. stupeň: zájemci o studium...* <https://kppp.pedf.cuni.cz/index.php/ucitelstvi-proprvnistupen-zajemci/>

- Kratochvílová, J. (2013). *Kvalita inkluzivní školy: její hodnotová dimenze a podmínky*. [Habilitační práce]. Dokumentový server RMU. Masarykova univerzita.  
[https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Kratochvilova/habilitace/Kratochvilova\\_habilitace\\_nahled.pdf](https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Kratochvilova/habilitace/Kratochvilova_habilitace_nahled.pdf)
- Lang, G., & Berberichová, C. (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Portál.
- Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Portál.
- Majerová, T. (2011). *Potřebujú sa začínajúci učitelia kontinuálne vzdelávať?* In Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov: *Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie* (pp. 241-247). Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Masarykova univerzita. (2024, 12. ledna). <https://www.muni.cz/>
- Median, s. r. o. (2017). *Výzkum Sociální inkluze ve vzdělávání EDUin*.  
[https://drive.google.com/file/d/0B4CR16qnQpfBRFI2YnBTMGZvS0E/view?pli=1&resourcekey=0-\\_Uq0dF\\_xq78eAtxLnasH4A](https://drive.google.com/file/d/0B4CR16qnQpfBRFI2YnBTMGZvS0E/view?pli=1&resourcekey=0-_Uq0dF_xq78eAtxLnasH4A)
- Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). Katalog podpůrných opatření: Obecná část. Univerzita Palackého v Olomouci. <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>
- Michalík, J., Baslerová, P., & Růžička, M. (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.  
[https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2018/10/Postoje\\_pg\\_pracov\\_k\\_inkluz\\_vzdel\\_Michalik.pdf](https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2018/10/Postoje_pg_pracov_k_inkluz_vzdel_Michalik.pdf)
- Miková, Š., & Stang, J. (2015). *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání* (Vyd. 2). Portál.



Mrázková, J., & Kucharská, A. (2014). *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

MŠMT. (2002) *Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č.j: 13 710/2001–24*.

MŠMT. (2022) *Inkluze 2022*. <https://opvvv.msmt.cz/download/file6200.pdf>

MŠMT. (2017). *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*.

MŠMT. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/ramcove-pozadavky-na-studijni-programy-jejichz-absolvovanim-1>

MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT. [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf)

MŠMT. (2023a). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společné profesní kompetence*.

[https://www.msmt.cz/uploads/kompetencni\\_ramec\\_absolventa\\_2023\\_10.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf)

MŠMT. (2023b). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.

MŠMT. (2024, 2. února). *Žáci s SVP*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi>

Najmonová, M., Vítěčková, M., Procházka, M., Faltová, M., & Garabiková Pártlová, M. (2020). *Začínající učitel v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity.

Němec, Z. (2018). *Postoje pedagogů základních škol ke konceptu inkluzivního vzdělávání*. *Speciální pedagogika*, 28(3), 221-232.

[https://drive.google.com/file/d/1W5HcA3s46KrsrSa\\_0\\_mlvUnlDMmvi5xo/view](https://drive.google.com/file/d/1W5HcA3s46KrsrSa_0_mlvUnlDMmvi5xo/view)

NKÚ. (2020) *Školy ani učitele ministerstvo na inkluzi dostatečně nepřipravilo. Společné vzdělávání je navíc finančně závislé na penězích z EU.* <https://www.nku.cz/cz/pro-media/tiskove-zpravy/skoly-ani-ucitele-ministerstvo-na-inkluzi-dostatecne-nepripravilo--spolecne-vzdelavani-je-navic-financne-zavisle-na-penezich-z-eu-id11486/>

Novotná, H., Špaček, O., & Šťovíčková, M. (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách.* Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.

NPI. (2022). *Zpráva o monitoringu zavádění a implementace společného vzdělávání v pedagogických procesech škol.*

[https://www.npi.cz/images/APIV/KA2/Zaverecna\\_vyzkumna\\_zprava.pdf](https://www.npi.cz/images/APIV/KA2/Zaverecna_vyzkumna_zprava.pdf)

OSN. *Úmluva o právech dítěte* (1989).

OSN. *Všeobecná deklarace lidských práv* (1948).

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. (2024, 3. ledna) *Karolínka 2023/2024.*

<https://pedf.cuni.cz/PEDF-2878.html>

PedF UK & ČŠI. (2023). *Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů.* Pedagogická fakulta UK a Česká školní inspekce. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Kvalifikace,-priprava-a-kompetence-ucitelu>

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

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

Portál IS/STAG – Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. (2024, 12. ledna)

<https://wstag.jcu.cz/>

Portál IS/STAG – Univerzita Hradec Králové. (2024, 12. ledna) <https://stag.uhk.cz/>

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (Šesté, aktualizované a doplněné vydání). Portál.

Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (1998). *Pedagogický slovník* (2. rozš. a přeprac. vyd.). Portál.

Rada Evropy. (2007). *Věc D.H. a ostatní proti České republice (stížnost č. 57325/00)*. [http://eslp.justice.cz/justice/judikatura\\_eslp.nsf/0/1DCD666F85A02043C1257BE300471725/\\$file/DH-rozsudekGC.pdf?open](http://eslp.justice.cz/justice/judikatura_eslp.nsf/0/1DCD666F85A02043C1257BE300471725/$file/DH-rozsudekGC.pdf?open)

Sharma, U. (2018). *Preparing to teach in inclusive classrooms*. In G. W. Noblit (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education* (pp. 1-22). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.113>

Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). *Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research*. *The Australian journal of teacher education*, 41(8), 118. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>

Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schleicher, A. (2016), *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris*. <https://doi.org/10.1787/9789264252059-en>.

Slowík, J., Kubíková, K., & Boháčová, A. (2020). Jak jsou reflektovány zkušenosti s inkluzivní edukací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ze strany jejich spolužáků a učitelů v primárním vzdělávání? *Paidagogos* (Veseličko), 2020(2) <https://www.paidagogos.net/issues/2020/2/article.php?id=6>

Straková, J., Simonová, J., & Friedlaenderová, H. (2019). *Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci*. *Studia paedagogica* (Brno), 24(1), 79-106. <https://doi.org/10.5817/SP2019-1-4>

Studijní agenda – Informační systém Univerzity Palackého. (2024, 12. ledna) <https://stag.upol.cz/>

- Svoboda, Z., Říčan, J., Morvayová, P., & Zilcher, L. (2015). *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Pedagogická fakulta J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.  
[http://inkluzie.ujep.cz/files/metodika\\_tvorby\\_strategickeho\\_planu\\_pro\\_vytvoreni\\_inkluzivního\\_prostredi\\_skoly.pdf](http://inkluzie.ujep.cz/files/metodika_tvorby_strategickeho_planu_pro_vytvoreni_inkluzivního_prostredi_skoly.pdf)
- Štech, S. (2021). *Výzkum, experti a politici – podivuhodný život ideje inkluzivního vzdělávání v ČR*. *Pedagogika*, 71(3). <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.981>
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál.
- Tomková, A., Hejlová, H., Procházka, M., & Nojmanová, M. (2020). *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. [https://www.pf.jcu.cz/images/PF/veda-vyzkum/edicni-cinnost/download/Spoluprace\\_ucitele\\_s\\_dalsimi\\_odborniky\\_v\\_realite\\_spolecneho\\_vzdelavani\\_2020.pdf](https://www.pf.jcu.cz/images/PF/veda-vyzkum/edicni-cinnost/download/Spoluprace_ucitele_s_dalsimi_odborniky_v_realite_spolecneho_vzdelavani_2020.pdf)
- UNESCO. (1994). *Prohlášení ze Salamanky a akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami*. UNESCO. <https://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky-1.pdf>
- UNICEF. (2012). *Global teacher training and inclusion survey: Report for UNICEF rights, Education and Protection Project (REAP)*  
UNICEF\_global\_inclusive\_teaching\_survey.pdf (eenet.org.uk)
- Vad'urová, H. (2009). *Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání*. In M. Vítková & M. Bartoňová, *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním III. Education of Socially Disadvantaged Students III.* (pp. 53 - 66). MU.
- Vad'urová, H., & Pančocha, K. (2023). *Inclusive education in the Czech Republic: A scoping review of a paradigm shift*. *European journal of education*, 58(2), 245-266.  
<https://doi.org/10.1111/ejed.12558>

Valenta, M. (2015). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu.*

Univerzita Palackého v Olomouci. <https://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-mp/katalog-mp.pdf>

Valenta, M., & Petráš, P. (2012). *Metodika práce se žákem s mentálním postižením.*

Univerzita Palackého v Olomouci.

Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada.

Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe.* Paido.

Vítečková, M., & Gadušová, Z. (2015). *Vysokoškolské studium učitelství z pohledu začínajícího učitele a identifikace jeho problematických oblastí.* Edukácia, 1(1), 266 - 275.

<https://intranet.upjs.sk/casopis/?8471#casopis/>

*Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 291/1991 Sb., o základní škole ve znění vyhlášky č. 225/1993 Sb., zákona č. 138/1995 Sb., vyhlášky č. 234/2003 Sb. a vyhlášky č. 9/2004 Sb. (1991)* <https://www.e-sbirka.cz/sb/1991/291/2004-01-05>

*Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb., vyhlášky č. 329/2013 Sb., vyhlášky č. 272/2014 Sb. a vyhlášky č. 291/2023 Sb. (2023).* <https://www.e-sbirka.cz/sb/2005/317>

*Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (2016).* <https://www.e-sbirka.cz/sb/2016/27>

*Zákon č. 95/1948 Sb.: Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon) (1948).* <https://www.e-sbirka.cz/sb/1948/95/1948-09-01>

*Zákon č. 186/1960 Sb.: Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon) (1960).* <https://www.e-sbirka.cz/sb/1960/186/1980-09-01>

*Zákon č. 29/1984 Sb.: Zákon o soustavě základních a středních škol (školský zákon) (1984).* <https://www.e-sbirka.cz/sb/1984/29/2004-10-01>

*Zákon č. 171/1990 Sb., kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon). (1990)* <https://www.e-sbirka.cz/sb/1990/171/1990-06-01>

*Zákon č. 561/2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2023)* <https://www.e-sbirka.cz/sb/2004/561/2024-01-01>

*Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. (2015).* <https://www.e-sbirka.cz/sb/2015/82/2015-04-17>

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

Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika*. Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/obecnadidaktika-1001/>