MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

# Jak se cítí budoucí absolventi Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ připraveni na inkluzivní vzdělávání

## Diplomová práce

**Vedoucí práce:**

**PhDr. Hana Filová, PhD.**

**Vypracovala:**

**Barbora Koutská**

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci „*Jak se cítí budoucí absolventi Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ připraveni na inkluzivní vzdělávání*“ zpracovala samostatně pod vedením PhDr. Hany Filové, PhD., a uvedla v ní jen prameny uvedené v seznamu literatury.

……..

Podpis

**Poděkování**

Děkuji své vedoucí PhDr. Haně Filové, PhD. nejen za poskytnutí cenných rad a podnětů, ale také za milý a vstřícný přístup při vypracovávání této diplomové práce.

Děkuji všem mým spolužákům - studentům 5. ročníku Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, kteří mi svou ochotou ke spolupráci umožnili realizaci výzkumu.

V Brně dne 25. března 2011 Barbora Koutská

OBSAH

ÚVOD ..... 7
TEORETICKÁ ČÁST ..... 10
1 INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKA – ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ ..... 11
1.1 Dokumenty o lidských právech se vztahem k vzdělávací inkluzi ..... 11
1.2 Co je to inkluze? Inkluze versus integrace ..... 13
1.3 Inkluzivní škola ..... 18
1.3.1 Ukazatele inkluze ..... 19
1.3.2 Princip individualizace a diferenciace ..... 21
1.3.3 Kooperativní vyučování ..... 24
2 ŽÁK V INKLUZIVNÍ ŠKOLE ..... 25
2.1 Žák s postižením, narušením, ohrožením versus intaktní žák ..... 26
2.1.1 Specifické poruchy učení ..... 29
2.2 Sociokulturní heterogenita ..... 30
2.2.1 Kulturní a etnická heterogenita ..... 30
2.2.2 Jazyková heterogenita ..... 31
2.3 Heterogenita kognitivních předpokladů a mentálních schopností ..... 32
2.3.1 Nadaní žáci ..... 32
2.4 Heterogenita podle temperamentových charakteristik ..... 33
2.4.1 Temperament jako příčina problémového chování ..... 34
3 UČITEL V INKLUZIVNÍ ŠKOLE ..... 34
3.1 Vzdělávání učitelů primárních škol v historicko-srovnávacím kontextu se zaměřením na vývoj inkluzivního vzdělávání ..... 34
3.2 Inkluzivní učitel ..... 36
3.2.1 Kompetence inkluzivního pedagoga ..... 38
3.2.2 Individuální vzdělávací plán ..... 44
3.2.3 Sebereflexe učitele ..... 47
3.3 Příprava budoucích inkluzivních učitelů 1. stupně ZŠ ..... 48
3.3.1 Jak MU připravuje inkluzivní pedagogy pro 1. stupeň ZŠ ..... 51
PRAKTICKÁ ČÁST ..... 54
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍL VÝZKUMU ..... 55
4.1 Hypotézy ..... 55
4.2 Použité metody ..... 56
4.3 Místo výzkumu ..... 56
4.4 Výzkumný soubor ..... 57
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU ..... 58
5.1 H 1: Studenti se orientují v základních poznatcích o inkluzivní pedagogice. ..... 58
5.2 H 2: Studenti se po absolvování oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na PdF MU cítí připraveni na inkluzivní vzdělávání. ..... 60
5.3 H 3: Studenti se cítí připraveni zvládat žákovo problémové chování. ..... 64
5.4 H 4: Studenti se cítí připraveni na tvorbu individuálních učebních strategií a forem práce. 68
5.5 H 5: Studenti dokážou identifikovat specifické vlastnosti, které by měl mít inkluzivní učitel a provést osobní sebereflexi vzhledem k nim. ..... 72
ZÁVĚR ..... 80
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY ..... 82
PŘÍLOHY ..... 89

## ANOTACE

KOUTSKÁ, B. *Jak se cítí budoucí absolventi Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ připraveni na inkluzivní vzdělávání.* Diplomová práce. Brno: PdF MU, 2011.

Diplomová práce se zabývá problematikou inkluzivního vzdělávání. Vyjadřuje současnou tendenci běžného vzdělávacího proudu nejen na základních školách fungovat jako škola pro všechny. Cílem diplomové práce je zjistit, jak se cítí studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ připraveni a jaký postoj k inkluzivnímu vzdělávání zaujímají.

## KLÍČOVÁ SLOVA

inkluze, integrace, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, specifické poruchy učení, individualizace, diferenciace, individuální vzdělávací plán, heterogenita sociálního prostředí, inkluzivní učitel

## ANNOTATION

The diploma thesis describes problems of inclusive education. It expresses current tendency of common educational trend not only in primary schools to perform school for everybody. The aim of this diploma work is to discover, how students of Primary School Teacher Training feel prepared for inclusive education and what attitude they have towards inclusive education.

## KEY WORDS

Inclusion, integration, pupil with special educational needs, specific disorder of learning, individuation, differentiation, individual educational program, heterogeneity of social environment, inclusive teacher.

# ÚVOD

Inkluzivní, možná v češtině libozvučněji znějící společné vzdělávání, se liší od vzdělávání žáků se znevýhodněním v běžných školách formou integrace. Především několik zásadních principů tyto dvě formy vzdělávání odlišuje. Společné vzdělávání všech žáků bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rodinnou konstelaci, postižení, rasu, příslušnost k menšině je založeno na přesvědčení, že všichni žáci mají právo být vzděláváni ve skupinách se svými vrstevníky a mohou mít, anebo mají, prospěch ze vzdělávání ve školách v místě bydliště. Přitom nejde pouze o umístění znevýhodněného dítěte do běžné školy, ale spíše přizpůsobení školy potřebám dítěte. Inkluze není výhoda, kterou by si dítě muselo zasloužit zvládnutím požadavků školy, ale automatické právo. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany. Vždyť děti se v kolektivu učí jeden od druhého. [1]

V běžných školách se učitelé stále více setkávají s požadavkem, aby ve svých třídách vyučovali společně žáky pocházející z rozličných sociokulturních prostředí, s odlišnou úrovní schopností, nadání a jiných speciálních potřeb. Toto společné vzdělávání všech dětí klade pochopitelně na učitele zvýšené nároky. Jsou na to budoucí učitelé připraveni? Jaký je jejich názor na vlastní připravenost čelit této situaci? Především toto je jednou z hlavních příčin, proč tato práce vznikla.

Tato práce je tedy zaměřena na názory studentů 5. ročníku Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, na jejich znalosti dané problematiky, na jejich zkušenosti s inkluzivní pedagogikou na pedagogických praxích. Konkrétněji tato práce zjišťuje, jak se studenti orientují v základních speciálně-pedagogických pojmech týkajících se inkluzivní pedagogiky. Jak je, podle jejich názoru, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity připravila na inkluzivní vzdělávání, kterému se vzhledem k dnešnímu vývoji nejspíš nevyhne žádný učitel na 1. stupni základní školy. Do jaké míry a třeba i nevědomě a automaticky studenti prováděli na svých pedagogických praxích individualizaci a diferenciaci. Jak sami sebe hodnotí jako osobnost mající potřebné předpoklady k vykonávání náročné učitelské profese. S jakými druhy problémového chování se na svých pedagogických praxích setkali, a zda-li si myslí, že problémové chování žáků budou v praxi zvládat.

**Teoretická část** práce se věnuje nejenom vymezení pojmu inkluzivní vzdělávání, ale také vede k objasnění rozdílu mezi inkluzí a integrací. Je rozdělena do tří hlavních částí. První část

[1] Inkluze znamená změnu! Dostupné na http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani [on-line] cit. 24.3.2011

se věnuje již zmíněnému vymezení pojmů týkajících se inkluzivní pedagogiky, její právní zakotvení a vývoj, charakteristika inkluzivní školy a s tím související ukazatele inkluze, nezbytnost individualizace a diferenciace, jako jeden z výchozích principů inkluzivního vzdělávání je zde zmíněno a popsáno kooperativní vyučování. Dále se zabývá těmi, koho se toto vzdělávání týká a pro koho je vytvářeno, tedy žáky. Je zde vymezen a dále konkretizován pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétní terminologii jsem převzala od V. Lechty [2], který pro tuto problematiku dělí žáky s postižením, narušením, ohrožením a intaktní žáky. Zabývá-li se tato diplomová práce žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je nezbytné zmínit se o specifických poruchách učení a chování. Na druhé straně nesmějí být opomenuti žáci nadaní a talentovaní, kterých se inkluzivní vzdělávání netýká o nic méně než těch, kteří mají specifické poruchy učení nebo chování. Často se totiž tato problematika spojuje pouze s žáky, kteří mají nějaký „problém“, handicap či znevýhodnění. Jelikož inkluze jak již bylo zmíněno, znamená společné vzdělávání všech žáků bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rodinnou konstelaci, postižení, rasu či příslušnost k menšině, je zde popsáno prostředí, ze kterého žáci pocházejí a jímž jsou ovlivněni. V neposlední řadě jsou zde popsáni ti, kteří inkluzivní pedagogiku provádějí v praxi, tedy učitelé. Konkrétně je v této diplomové práci nastíněn vývoj vzdělávání inkuzivních učitelů. Tato problematika bezpochyby úzce souvisí s osobností učitele a nesmí být opomenuty ani jeho kompetence. Dále je v učitelské profesy velmi důležité umění sebereflexe a pro tuto problematiku nezbytný pojem individuální vzdělávací plán. Jestliže je hlavní cílem této práce zjistit, jak se studenti cítí být připraveni na inkluzivní vzdělávání, nesmí zde chybět nástin obsahu pedagogické přípravy dotazovaných studentů. Tímto tématem je teoretická část této diplomové práce zakončena.

Cílem **praktické části** je samotné zjišťování stanovisek budoucích učitelů prvního stupně k inkluzivní pedagogice, názory studentů na jejich připravenost, informovanost a orientaci v problematice. Dále jsem se zajímala, zda se studenti na svých pedagogických praxích setkali s žáky s problémovým chováním a s žáky s individuálním vzdělávacím plánem. Jestli mají obavy z toho, mít takové žáky ve třídě a zdali si myslí, že by byli schopni individuální vzdělávací plán sestavit. Zjišťovala jsem míru aktivní přípravy do hodin, a jestli studenti uplatňovali, ať již vědomě a záměrně, či ne, princip individualizace a diferenciace. To vše bezprostředně souvisí s informovaností studentů o problematice inkluze a tedy i s jejich názorem na to, jak je studium na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity na tuto situaci připravilo. Poslední oblastí tohoto výzkumu bylo zmapování názorů studentů týkajících se osobnosti inkluzivního učitele. Konkrétně byla tato oblast zaměřena na důležitost

[2] LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. s. 20-22.

komunikace, sebereflexi učitele a na vlastnosti, které by měl mít dobrý inkluzivní učitel, tedy preferují-li studenti vlastnosti, které učiteli napomáhají k efektivní realizaci inkluzivního vzdělávání. Pro realizaci praktické části této diplomové práce byl použit kvantitativní výzkum, který byl proveden metodou dotazníku. Dotazník byl určen pro studenty posledního ročníku Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Obsahoval 31 otázek, z nichž většina byla uzavřených, několik málo doplňujících otázek bylo polouzavřených, poslední otázka byla formulována s využitím škál. Byl anonymní a byl distribuován studentům v prosinci 2010. Dotazník je součástí příloh této diplomové práce.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKA – ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ

## 1.1 Dokumenty o lidských právech se vztahem k vzdělávací inkluzi

Všechny děti mají mít rovný přístup ke vzdělání. S tím souvisí jeden z prvních dokumentů o lidských právech - *Všeobecná deklarace lidských práv* schválená Valným shromážděním Organizace spojených národů v roce 1948, která zaručuje všem dětem právo na bezplatné a povinné základní vzdělávání. V České republice je právo na vzdělání zajištěno *Listinou základních práv a svobod* z roku 1992; *„Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.“* [3]

V roce 1990 byla na Jomtienské konferenci stanovena *Světová deklarace o Vzdělání pro všechny* (Education for All – EFA), kde se objevila první zmínka o speciálních potřebách. Právo na inkluzivní vzdělávání bylo poprvé deklarováno na světové konferenci na téma *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,* kterou pořádala *organizace UNESCO* roku 1994 ve španělské Salamance (*children with special needs* má v českém jazyce několik možných překladů, např. žák se speciálně-pedagogickými potřebami, žák se speciálně výchovně-vzdělávacími potřebami, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, znevýhodněný žák, žák se zdravotním znevýhodněním). Zde byl přijat dokument *Salamanca Statementand Frameworkfor Action on Special Needs Education.* [4] Jde o nejdůležitější dokument v oblasti speciální pedagogiky, kde byl přijat a ustanoven pojem speciální vzdělávací potřeby. Tento dokument přijaly vlády 94 zemí a 25 mezinárodních organizací a rozhodly se tak změnit stávající vzdělávání za inkluzivní, které zajišťuje vzdělávání všech dětí bez výjimky. Salamanské prohlášení tvrdí, že navštěvování škol hlavního vzdělávacího proudu zaměřených na inkluzivní vzdělávání je nejefektivnější nástroj proti diskriminaci a že školy by měly sloužit všem dětem, bez ohledu na jejich fyzický, intelektuální, sociální, jazykový stav či status. [5] Ustanovení inkluzivního vzdělávání a další související ustanovení, v

[3] Listina zákldních práv a svobod. Dostupné na http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html [online cit.] cit. 29.11.2010
[4] Disability Equality in Education. Dostupné na http://www.msmt.cz/file/11800 [on-line] cit. 28. 11. 2010
[5] Guidelines for Inclusion. Dostupné na http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf [on-line] s. 14. cit. 29. 11. 2010

nichž je inkluze deklarována jako základní princip uplatňovaný ve vzdělávání, byly posléze zakotveny v tzv. *Prohlášení ze Salamanky*. Toto prohlášení obsahuje 5 základních bodů: [6]

- každý žák má základní právo na vzdělání a musí mu být dána příležitost dosáhnout přijatelnou úroveň vzdělání;
- každý žák má jedinečné charakteristiky, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby;
- vzdělávací systém by měl být koncipován tak, aby vyhověl různorodým potřebám;
- žáci se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít přístup do běžných škol, které se řídí principem na žáka orientované pedagogiky, jež je schopna vyhovět speciálním potřebám;
- běžné školy s inkluzivní orientací pomáhají efektivně bojovat s diskriminačními postoji.

V roce 2000 Dakarský rámcový postup stanovil *Cíle rozvoje v novém tisíciletí*, podle nichž by se do roku 2015 mělo dostat bezplatné povinné školní docházky všem dětem na světě. [7]

V České republice jsou cíle vzdělávací politiky a rozvojové programy pro vývoj vzdělávací soustavy zakotveny v dokumentu s názvem *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha* z roku 2001. [8] Základním kurikulárním dokumentem je *zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, který upravuje vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanovuje podmínky realizace tohoto procesu, vystihuje práva a povinnosti osob při vzdělávání a vymezuje působnost orgánů státní správy a samosprávy ve školství. Pojem *speciální vzdělávací potřeby* je v české legislativě používán od roku 2004, kdy byl zakotven v *zákoně č. 561/2004 Sb.*, dále je zde mimo jiné stanovena povinnost tvorby a realizace školního vzdělávacího programu a povinná školní docházka pro všechny žáky i s nejtěžším postižením. [9]

Podle V. Hájkové lze v České republice pozorovat rozvoj inkluzivní pedagogiky v praxi až v posledních několika letech, ačkoli důraz na zvýšení inkluzivního charakteru českého školství byl uváděn v posledních deseti letech ve většině deklaratorních aktů. Jednalo se např. o *Národní plán podpory a vyrovnávání příležitostí* přijímaný v gesci Vládního výboru pro zdravotně postižené, *Střednědobou koncepci přístupu státu ke zdravotně postiženým*, *Usnesení vlády ČR (tzv. Bílou knihou)* a *Národní plán podpory a integrace občanů se*

---

[6] Prohlášení ze Salamanky. Dostupné na http://www.worldofinclusion.com/Salamanca_statement.htm [on-line] s. 1. cit. 28. 11. 2010
[7] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 90.
[8] Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha. Dostupné na http://www.msmt.cz/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001 [on-line] cit. 28.11.2010
[9] Školský zákon. Dostupné na http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon [on-line] s. 1. cit. 28. 11. 2010

*zdravotním postižením* na období 2006-2009. „Česká republika tak stále patří k zemím, které vyčleňují až příliš vysoké procento dětí, žáků a studentů z hlavního vzdělávacího proudu škol do specializovaných a speciálních institucí.“ [10]

Nově připravovaný dokument MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) 2010 *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* si klade za cíl zvýšit míru inkluzivního vzdělávání v českém vzdělávacím systému na všech stupních a typech škol, zajistit tak pro-inkluzivní opatření a ukončit segregaci ve vzdělávání. Konečným cílem je pak působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti. Žákovská heterogenita (různorodost) se tak má stát sociální normou. [11] Inkluzivním vzděláváním se v dokumentu rozumí vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci a inkluzí se rozumí uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a studium všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na druhu „speciálních“ potřeb ani na výsledcích poměřování výkonů žáků. [12]

Teprve v posledních několika letech je u nás možno pozorovat rozvoj i v rovině praktické. Tlak na inkluzivitu vzdělávání v poslední době přichází nejen od rodičů, ale i od nestátních neziskových organizací. Na některých školách vlivem tohoto tlaku dochází k tzv. *fyzické inkluzi*. V takových školách dochází ke vzdělávání minorit, ale nejsou dostatečně přijímány učiteli ani spolužáky. Nedochází tudíž k inkluzi sociální a emocionální, a chybí zde metodicko-didaktický základ. [13]

## 1.2 Co je to inkluze? Inkluze versus integrace

Z latinského překladu znamená slovo **integrace** sjednocení nebo znovu vytvoření celku. V pedagogické praxi označuje společné vzdělávání žáků s postižením i bez něj. Několik dalších definic nalezneme například ve skriptech M. Kocurové: *„Integrace je vrcholný stupeň procesu socializace, představující nejvyšší stupeň zapojení jedince do společnosti.“* (Sovák); *„Integraci lze definovat jako stav soužití postižených a nepostižených při přijatelné míře konfliktnosti, jako stav vzájemné podmíněnosti vyjádřené slovy jeden pro druhého.“*

---

[10] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 90.
[11] Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Dostupné na http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodn-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani [on-line] cit. 27.11.2010
[12] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 90-91.
[13] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 90-91.

(Jesenský); *„Integrace je určitým, kvalitativně vyšším stupněm adaptace, lze jí chápat jako takové začlenění jedince z nějakého důvodu odlišného do prostředí majoritní společnosti, kdy v ní dovede bez problémů žít, cítí se přijat a sám se v ní identifikuje.“* (Vágnerová). [14]

Integrace ve své podstatě integruje žáka se speciálními potřebami mezi žáky běžného vzdělávacího proudu. Nečeká se však, že by se třída, učitel či okolí nějak zvlášť přizpůsobili. Integrovat je možno jednotlivce do třídy běžného vzdělávacího proudu. Další možnou formou integrace je zřízení paralelní třídy v běžné základní škole. Integrací se rozumí i speciální základní školy pro žáky s určitým postižením či znevýhodněním.

MŠMT stanovuje formy speciálního vzdělávání takto: [15]

- individuální integrace
  - v běžné škole (je upřednostňováno, pokud má škola podmínky),
  - ve speciální škole pro jiné postižení;
- skupinová integrace
  - ve třídě či oddělení běžné školy,
  - ve třídě či oddělení speciální školy;
- vzdělávání v samostatné škole pro žáky se zdravotním postižením (speciální škola);
- kombinací všech tří výše popsaných forem.

V. Lechta se ve své knize odvolává na Farrella a Ainscowa, kteří popisují třístupňovou integraci dětí s postižením. Při *lokalizované integraci* jsou speciální třídy pouze lokalizované v prostorách běžných škol. Žáci s postižením se v postatě nekontaktují s ostatními dětmi. Při *sociální integraci* dochází mezi těmito skupinami k integraci v rámci některých sociálních aktivit, jako např. při stravování nebo dopravě do školy, ale po zbytek vyučování platí ještě segregace. Až při *funkční integraci* jsou žáci s postižením umisťováni do běžných tříd. [16] Z toho vyplývá, že integrace vychází z potřeb integrovaných dětí, zatímco inkluze se zaměřuje na všechny žáky.

**Inkluzi** je možné označit jako vyšší stupeň integrace. Jedná se o posun od „pouhé“ integrace k přijetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za rovnoprávné členy školní komunity.

---

[14] KOCUROVÁ, M. a kol. Speciální pedagogika pro pomáhající profese. In PRŮCHOVÁ, P. *Integrace-inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu*. Praha: 2008. 21 s. Přehledová studie z předmětu Školní a poradenská psychologie. Univerzita Karlova, Filosofická fakulta. Dostupné na www.tarantula.ruk.cuni.cz/KKP-14-version1-petra_pruchova.doc [on-line] s. 4. cit. 28. 11. 2010

[15] Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (obecné informace). Dostupné na http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami [online] cit. 18.12.2010

[16] LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. s. 30.

Plné integrace dětí lze dosáhnout jedině tehdy, pokud se podaří jejich včlenění (neboli inkluze) do společenství žáků, učitelů a všech ostatních, kteří tvoří školu. [17] „Z českých pramenů není ve všech případech zřejmý rozdíl mezi termínem integrace a inkluze.“ [18]

Podstatou integrace je, že se žák přizpůsobí okolí. T. Houška popisuje integraci jako stav, kdy se žák přizpůsobuje svému okolí - škole. Naopak inkluze počítá s tím, že se prostředí přizpůsobí žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a že tato forma vzdělávání bude přínosná pro všechny. Pro oblast školství vykládá Slovník cizích slov [19] tento pojem jako začlenění „vymykajících se“ žáků do běžné třídy. [20]

Podle V. Hájkové existují minimálně dvě teoretické koncepce vzdělávací inkluze. V rámci první z nich jsou vzděláváni žáci, kteří byli dříve z edukačního procesu v důsledku těžkého zdravotního postižení zcela vyloučeni – tj. „osvobozeni“ od školní docházky. Takto chápaná inkluzivní vzdělávací praxe respektuje práva každého žáka na vzdělání. Druhá koncepce inkluze směřuje k tomu, že všichni žáci z jedné územní oblasti navštěvují stejnou místní školu a jsou společně vzděláváni přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadání. Tato koncepce s sebou podle V. Hájkové přináší praktický předpoklad, že se všechny školy a školské systémy otevřou všem dětem a strukturálně se změní tak, aby jako inkluzivní vzdělávací zařízení začleňovaly postižené i nepostižené žáky a umožňovaly jim společně se vzdělávat. Ideovým východiskem takto pojaté inkluze je skutečnost, že lidstvo je integrovanou komunitou lidí různých ras, národností, schopností, postižení, různého pohlaví, náboženského vyznání atd. [21]

V současnosti je u nás i v zahraničí možné zaznamenat třídimenzionální pojetí inkluze v porovnání s integrací. Inkluze se takto může: [22]

1. ztotožňovat s integrací, anebo chápat jako
2. jakási vylepšená „optimalizovaná“ integrace, nebo jako
3. nová kvalita přístupu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, odlišná od integrace v bezprostředním akceptování speciálních potřeb všech dětí.

---

[17] LANG, G. *Každé žák potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivnch tříd*. Praha: Portál, 1998. s. 27.
[18] POTMĚŠIL, M. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In HAVEL, J.; FILOVÁ, H. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010.
[19] KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1994.
[20] HOUŠKA, T. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Česká pedagogická komora, 2007. s. 7.
[21] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 7.
[22] LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. s. 28.

Z těchto možností plyne, že pro naplnění všech principů inkluzivní pedagogiky je nutné chápat inkluzi v tomto třetím pojetí.

**Tabulka 1: Vztah mezi integrací a inkluzí** [23]

| Integrace | Inkluze |
|---|---|
| zaměření na potřeby jedince s postižením | zaměření na potřeby všech vzdělávaných |
| expertízy specialistů | expertízy běžných učitelů |
| speciální intervence | dobrá výuka pro všechny |
| prospěch pro integrovaného žáka | prospěch pro všechny |
| dílčí změna prostředí | celková změna školy |
| zaměření na vzdělávaného žáka s postižením | zaměření na skupinu a školu |
| speciální programy pro žáka s postižením | celková strategie učitele |
| hodnocení žáka expertem | hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory |

Vztah mezi integrací a inkluzí může být přehledně shrnut následovně: [24]

- **integrace** – zaměření na potřeby jedince s postižením, expertízy specialistů, speciální intervence, prospěch pro integrovaného žáka, dílčí změnu prostředí, zaměření na vzdělávaného žáka s postižením, speciální programy pro žáka s postižením, hodnocení studenta expertem,
- **inkluze** – zaměření na potřeby všech vzdělávaných, expertízy běžných učitelů, dobrou výuku pro všechny, prospěch pro všechny žáky, celkovou změnu školy, zaměření na skupinu a školu, celkovou strategii učitele, hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory.

Co inkluzivní pedagogiku ovlivňuje a z čeho vychází? V. Lechta ve své knize Základy inkluzivní pedagogiky uvádí následujících 5 komponentů inkluzivní pedagogiky: [25]

1. Etický komponent

Postavení lidí s postižením v dějinách lidstva nebylo vždy jednoduché – od represivního přístupu až po laskavý a akceptující přístup. V postoji k lidem s postižením lze ale pozorovat

[23] KOCUROVÁ, M. a kol. Speciální pedagogika pro pomáhající profese. In PRŮCHOVÁ, P. *Integrace-inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu*. Praha: 2008. Přehledová studie z předmětu Školní a poradenská psychologie. Univerzita Karlova, Filosofická fakulta. Dostupné na www.tarantula.ruk.cuni.cz/KKP-14-version1-petra_pruchova.doc [on-line] cit. 28.11.2010

[24] KOCUROVÁ, M. a kol. Speciální pedagogika pro pomáhající profese. In HAVEL, J.; FILOVÁ, H. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010.

[25] LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. s. 30-34.

návrat určitých negativních tendencí. Všechny tyto tendence (negativní či pozitivní) ovlivňují edukaci dětí. „Koncept inkluze má své východisko zejména v diskusi o lidských právech.“

2. Sociologický komponent

Koncept inkluze je ovlivňován aktuálními společenskými podmínkami. Společnost si zvykla, že jsou lidé odkázáni na určitou sociální asistenci. „V souvislosti s inkluzivním trendem se začíná čím dál víc prosazovat chápání lidí s postižením v rovině sociálního znevýhodnění než v rovině patobiologického pojetí, při kterém byl v popředí defekt/postižení a jež bylo typické pro tradiční speciální pedagogiku.“ Lidé s postižením jsou společností přijímáni a tolerováni, ale jedná se spíše o částečnou integraci než o plnohodnotnou integraci. V této souvislosti dochází k tzv. skryté diskriminaci.

3. Profesní komponent

Profesní příprava inkluzivního pedagoga je velmi náročná. Některé fakulty už učitele částečně připravují, nelze ale očekávat, že inkluzivní pedagog bude disponovat všemi speciálně-pedagogickými a léčebně-pedagogickými kompetencemi.

4. Politický komponent

Každá země se se zaváděním a prosazováním inkluzivního školství vyrovnává po svém. Lze ale říct, že jde i o jakousi globální politickou vůli k prosazení tohoto konceptu na úrovni OSN a EU. Dokonce se někdy stává, že především z politických důvodů je realizována inkluze bez přiměřené komplexní analýzy jejích jednotlivých komponentů a bez splnění základních podmínek. Pokusem o objektivní řešení častého rozporu mezi politickým tlakem a reálnými možnostmi by mohlo být aplikování výpočtu tzv. indexu inkluze nebo podobných technik, které by mohly pomoci při kompetentním rozhodování o tom, zda je daná instituce objektivně připravená na inkluzi, nebo ne. Pokud by politici měli opravdu zájem efektivně se zapojit do konceptu inkluze, mohli by to nejúčinněji uskutečňovat prosazováním antidiskriminačního zákona, a ne nekompetentním rozhodováním o odborných otázkách.

5. Aplikační komponent

Koncept inkluzivní pedagogiky, pokud jde o jeho aplikaci, je teoreticky bezchybný, ale v praktické realizaci narážející na mnoho překážek, některé způsoby jeho aplikace jsou kontroverzní. Integrace dětí je totiž realizovatelná „ve všech vhodných a přiměřených případech“, jak stanovilo rozhodnutí rady Evropské rady z roku 2001. Přičemž v EU je 4-5 % žáků se specifickými vzdělávacími potřebami včleněno do inkluzivní edukace, v Norsku je to až 80-90 %. Obtíže některých dětí jsou často více výsledkem nevhodných vzdělávacích programů, podmínek a výkonových kritérií, neodpovídajících různorodým potřebám dětí. Nedostatek kvalitních výchovně-vzdělávacích programů není podle Lechty charakteristický jen pro naši, ale i pro rozvinuté zahraniční země.

## 1.3 Inkluzivní škola

*„To, zda může být určitý žák v určité škole vyučován a vychováván adekvátně svým potřebám, nezávisí jen na schopnostech žáka samého, ale stejným dílem i na kvalitách školy. Možnosti školy poskytovat vzdělávací služby mohou být změněny, předpoklady u jedince sotva. Škola se přizpůsobuje možnostem svých žáků, místo aby od žáků vyžadovala výhradní přizpůsobení vlastním kritériím.“* [26]

Podobně jako V. Hájková popsal definici inkluzivní školy T. Houška. „**Inkluzivní škola** znamená zcela opačný pohled od žáka. Vycházíme z přesvědčení, že máme osobnost žáka, ta má nějaké výchozí schopnosti, dovednosti a osobnostní rysy a naším úkolem je poskytnout mu takové edukační prostředí, ve kterém tento žák najde optimální podněty pro svůj rozvoj. A protože takových žáků máme celou třídu – a každý je jiný s jiným spektrem schopností a potřeb – musíme postavit svůj plán zcela jinak, než když připravujeme práci pro skupinu, o které si myslíme, že je homogenní a mohou v ní všichni žáci pracovat na stejných úkolech.“ [27]

Inkluzivní škola je taková, ve které se uplatňují individualizované postupy a cíle, frontální výuku nahrazuje skupinová práce a využívá kooperativního vyučování. V. Hájková uvádí, že inkluzivní škola nově řeší otázku délky vyučovacích jednotek. Vedle standardních 45minutových jednotek jsou zvláště na nižších stupních zařazovány kratší 20minutové úseky nebo delší integrované celky spojované tematicky a předmětově integrované projekty. [28]

---

[26] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Grada, 2010. s. 111.
[27] HOUŠKA, T. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Česká pedagogická komora, 2007. s. 7.
[28] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 118.

### 1.3.1 Ukazatele inkluze [29]

1. Sledování ukazatelů inkluzivní kultury školy

Škola přijímá všechny žáky ze své spádové oblasti, tzn. vzdělání je dostupné v místě bydliště, což můžeme označit jako regionalizaci. S tím je úzce spjata decentralizace sociální pomoci, která nemůže být jen na několika málo místech v zemi. Škola se jeví jako otevřená svému okolí. Každý se ve škole cítí vítán. Škola je přístupná dětem i po vyučování, zajišťuje mimoškolní aktivity, spolupracuje s obcí či městem, ve kterém se nachází. Do školy se zapojují všechny místní komunity. Žáci si vzájemně pomáhají, jsou vedeni k vzájemné spolupráci a toleranci prostřednictvím průřezových témat. Učitelé s žáky jednají s úctou a v určitém ohledu jako s partnery. I nepedagogičtí zaměstnanci mají k žákům úctu. Pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci spolu vzájemně dobře spolupracují a stejně tak všichni zaměstnanci školy a členové správního orgánu. Profesní spolupráce je na dobré úrovni, což je založeno mimo jiné na mezilidských vztazích. Do vzdělání žáků jsou zapojeni i rodiče. Rodiče by měli být v roli partnerů, zajímat se o průběh studia svých dětí, být v kontaktu se školou a s učitelem. Kvalita komunikace mezi rodiči a učiteli se zvláště v posledních letech díky internetu výrazně zlepšila. Rodiče mohou flexibilně komunikovat s učiteli pomocí e-mailu apod.

2. Podpora inkluzivních hodnot

Myšlenka inkluze je sdílena učiteli, žáky, rodiči i ostatními zaměstnanci. Škola se snaží minimalizovat všechny projevy diskriminace. Na to dbá školní psycholog a výchovný poradce.

Důležitou roli plní *Minimální preventivní program* (s přílohou Program proti šikanování), který je součástí vzdělávacího programu školy. Odráží specifika regionu a školy a vždy vychází z aktuální situace na škole a reflektuje průběh předchozího období. Program vypracovává školní metodik v úzké spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky za podpory vedení školy. Opírá se zejména o užší tým pracovníků (výchovný poradce, školní psycholog). Je iniciátorem, koordinátorem a zpracovatelem programu. [30]

---

[29] AINSCOW, M. BOOTH, T. *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Překlad revidovaného vydání SCIE 2002. Praha: Rytmus, o. s. Dostupné na http://www.inkluze.cz/_upload/ukazatel-inkluze.pdf [online] cit. 16. 12. 2010

[30] Minimální preventivní program. Dostupné na http://www.poradenskecentrum.cz/mpp.php [on-line] cit. 16. 12. 2010

Všichni žáci jsou motivováni a podporováni v tom, aby dosáhli úspěchu, a všichni žáci jsou oceňováni. Učitelé dbají na to, aby se každý žák cítil kompetentní a každý třídní učitel má svůj vlastní způsob vnitrotřídní evaluace žáků. Učitelé a žáci se vzájemně respektují ve svých rolích a především žáci respektují autoritu. Učitelé se snaží odstraňovat překážky v učení a v zapojení žáků s individuálním problémem prostřednictvím různých školení nebo spoluprací se školním psychologem či speciálním pedagogem.

3. Vytváření školy pro všechny

Jmenování zaměstnanců do funkcí a jejich kariérový postup je spravedlivý. V učitelském sboru převažují dobré profesní i přátelské vztahy. Všem novým zaměstnancům školy a novým žákům se pomáhá, aby si ve škole zvykli. K tomu, aby si žáci zvykli, přispívá dobře vybavené prostředí tříd, které by mělo být veselé, přirozené a přátelské a tudíž podobné prostředí mateřské školy, ze které žák přichází. Škola přijímá všechny žáky bez rozdílu a dbá na to, aby byly její prostory fyzicky dostupné všem osobám. Především jde o bezbariérové úpravy budovy školy a jejího okolí. Škola sestavuje studijní skupiny tak, aby byli zapojeni a doceněni všichni žáci.

4. Podpora heterogenity žáků

Všechny formy podpory různorodosti jsou koordinovány na úrovni primární prevence a prostřednictvím průřezových témat. Koncepce potřeb žáků jsou inkluzivní, tedy odpovídají žákům nadaným, průměrným i handicapovaným. Podpora pro ty, kdo nemají češtinu jako svůj rodný jazyk, je koordinována s podporou učení. Cíle podpory osobnostního rozvoje žáků jsou v souladu se školním vzdělávacím programem a s cíli v podpoře učení. Jsou minimalizovány případy vyloučení ze školních aktivit z kázeňských důvodů, překážky v docházce a případy šikany. Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost studentů. Učitelům jsou nabízeny přednášky, výcviky a semináře, jsou podněcováni k samostudiu a mohou se obrátit na školního psychologa, výchovného poradce či metodika prevence.

5. Rozvíjení inkluzivní praxe v organizaci učení

Výuka je plánovaná tak, aby z ní těžili všichni žáci. Hodina je tedy uzpůsobena tak, aby si z ní každý žák odnesl své penzum vědomostí. Je dobré, aby si učitel zjistil, jestli všichni žáci porozuměli učivu (např. formou otázek na konci hodiny). Podporuje se zapojení všech žáků v hodinách a rozvíjí se porozumění odlišnostem. Žáci se učí kompenzovat své nedostatky,

využívat svých předností a respektovat nedostatky a přednosti druhých. Žáci jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení a vzájemně spolupracují. Spolupráce se nejvíce rozvijí při skupinové práci. Aktivní zapojení žáků se zajišťuje prostřednictvím aktivizujících metod. Mezi aktivizující metody můžeme řadit didaktickou hru, program Začít spolu využívající centra aktivit, kooperativní nebo projektové učení. Asistenti učitele podporují učení a zapojení všech žáků. Hodnocení přispívá k dobrým výsledkům všech žáků. Učitelé provádějí plánování, výuku a hodnocení kooperativně a to například na úrovni učitelů, kteří sdílejí stejný ročník nebo učí stejné předměty. Domácí úkoly přispívají k učení všech žáků. Je tedy vhodné úkoly individuálně upravovat tak, aby byly pro žáka zvladatelné ale zároveň přínosné. Kázeň je založena na uvědomělosti a ohleduplnosti. Všichni žáci se účastní mimoškolních aktivit.

6. Rozvíjení inkluzivní praxe mobilizací zdrojů

Rozdíly žáků se využívají jako zdroj pro výuku a učení. Plně se využívají odborné znalosti učitelů a učitelé vytvářejí zdroje na podporu učení a zapojení. Školní zdroje jsou využívány ve prospěch inkluze a škola využívá zdroje z celé komunity.

Důležitost rovných příležitostí v přístupu k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami je zdůrazňována mnoha autory a podložena mnoha výzkumy. Fitch ve své studii sledoval žáky se speciálními vzdělávacími potřebami po dobu šesti let. Část žáků se vzdělávala v segregovaném prostředí speciálních škol, zatímco druhá část navštěvovala běžné školy. Žáci, kteří navštěvovali segregované prostředí, se silně identifikovali s rolí outsidera a vyskytovaly se u nich pocity zahanbení. Výjimkou nebyly ani pocity rezignace a nedostatečných schopností pro vzdělávání v běžné škole. Žáci, kteří se vzdělávali v běžných školách, měli pocit, že se naučili více, získali více přátel a měli vyšší pocit sebepojetí. [31]

## 1.3.2 Princip individualizace a diferenciace

Současná škola staví před učitele a žáka nové úkoly, směřující hlavně k uvědomění, že výuka a učení není jen pedagogický monolog, ale jedná se především o rozumný a moudrý dialog mezi učitelem a žáky. V této souvislosti je problematika týkající se individuality, jako souhrn vlastností typických pro určitou osobu. Konkrétně jde o vzájemnou toleranci, upřímnost a

[31] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 77.

důvěru, schopnost vcítit se do pocitů druhé osoby, oboustranné a vzájemné respektování práv a povinností, pozorování a vnímání partnera jako neopakovatelnou individualitu. [32]

V inkluzivní škole je nezbytné omezit frontální práci s celou třídou, kdy si všichni žáci ve stejnou dobu osvojují tutéž látku ve stejném časovém limitu, a následné hodnocení probíhá formou srovnávání. Rozdílné výchozí podmínky pro učení vyžadují využívání jiných druhů metod, především se jedná o diferencovaný a individualizovaný přístup k žákům, což vyžaduje také změnu v hodnocení.

Individualizace ve vyučování předpokládá více využití skupinové a individuální práce. „Výrazný je posun od kompetitivní organizace, která je typická pro transmisivní pojetí, ke kooperativnímu pojetí vyučování.“ Kompetitivní vyučování je založeno na soutěživosti, kdy úspěch jednoho je podmíněn neúspěchem druhého. V kooperativním vyučování žáci společně spolupracují při dosahování cílů, výsledky jedince jsou tak podporovány činností celé skupiny. Kooperativní vyučování se považuje za jednu z velmi vhodných forem práce v realizaci efektivního inkluzivního vzdělávání. Lze využít kombinaci těchto forem, tedy kompetitivně-kooperativní formu výuky, kdy žáci spolupracují ve skupinách, ale jednotlivé skupiny mezi sebou soutěží. [33]

Způsob, jakým lze individualizaci a diferenciaci uplatňovat, je prostřednictvím diferenciace kurikula v pěti oblastech: [34]

a) diferenciace obsahu;
b) diferenciace procesu;
c) diferenciace produktu;
d) diferenciace učebního prostředí;
e) diferenciace postupu učitele.

Obsah kurikula je to, co se žák bude učit. Modifikace jsou možné prostřednictvím zhuštění učiva, reorganizací vyučování, flexibilitou žáků, změnami konceptů vyučování, tematickým a integrovaným obsahem kurikula či zavedením interdisciplinárního přístupu do vyučování. Při výběru vzdělávacích obsahů je nutné respektovat princip problémovosti a zkoumání. Učení by mělo podporovat úsilí žáků zvládat úkol společně s ostatními. Proces lze diferencovat po

[32] WIERUSZEWSKA-DURAJ, S. Respektování individuality žáka v současné škole. In FRANK, P.; KNOTOVÁ D. *Učitel a žák v současné škole*. Brno: MU, 2008. s. 335 – 336.
[33] SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 110-111.
[34] ŠIMONÍK, O. Edukace nadaných žáků; teorie, výzkum, dokumenty a realita. In HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 124.

stránce úkolové (tedy podle náročnosti zadaných úkolů). Časová diferenciace výukového procesu souvisí s tvorbou individuálních vzdělávacích plánů či alternativní využívání času (blokové či epochové vyučování). Alternativní využívání času umožňuje žákům pracovat bez časového stresu, od učitele vyžaduje promyšlenou přípravu vyučování a je organizačně náročnější. Zájmová diferenciace procesu vyučování je obsažena v principu svobody a volby učebních témat dle osobních zájmů a možností, což je důležitým principem inkluzivní pedagogiky. Neblahý důsledek této diferenciace je rozdělování žáků do výkonnostních a prospěchových skupin. Obsah učiva, jeho cíle a formy se v rámci zájmové diferenciace přizpůsobují potřebám jednotlivých žáků. Při diferenciaci výuky se učitel nesnaží vytvořit homogenní skupiny žáků, ale naopak skupiny heterogenní podporující skupinovou/týmovou práci, při které navozuje vztahy pozitivní vzájemné závislosti při kooperaci v rámci společného plnění úkolů.

**Hodnocení** nemá funkci jen konstatování výsledku, ale hledá příčiny a naznačuje další možný vývoj a posun ve prospěch žáka. Důležité je k hodnocení přistupovat tak, aby mělo pozitivně motivační charakter. Chyba není považována za nežádoucí jev, ale slouží k poučení a zapamatování si daného jevu pro žáka a je také zpětnou informací pro učitele. Kvalitativní hodnocení je založeno na komplexním pozorování jednotlivých žáků a jejich pokroků, není založeno na srovnávání žáků. Učitel vychází z možností jednotlivých žáků, usiluje o dosažení jejich osobního maxima, a tak směřuje k reálně dosažitelným výsledkům. Aktuální výkon žáka se posuzuje jak ve vztahu k cílům vyučování, tak také ve vztahu k jeho předcházejícím výkonům a celkovým možnostem. Hodnocení se neomezuje jen na aktuální výkon, ale postihuje také kvalitu myšlenkových procesů, učební strategii, motivaci, samostatnost, tvořivost, slovní projev, dovednosti spolupráce, charakterové vlastnosti apod. Hodnocení jsou realizována jako průběžná a finální. Vyjadřování hodnocení může probíhat alternativní formou jako je slovní hodnocení nebo kombinace slovního a číselného hodnocení. Oproti tomu formativní hodnocení poskytuje informace o průběhu učení, o jeho aktuálním stavu a kvalitě. Umožňuje diagnostikovat žákovo učení a poskytuje zpětnou vazbu žákům, učiteli i rodičům. Orientuje se na nápravu chyb, na změny v procesu učení a autoregulaci, která má vést žáka k efektivnějšímu učení. Hodnocení v inkluzivní škole je tedy typické svojí snahou nejen sledovat žákovu úspěšnost, ale především ocenit jeho projevenou snahu splnit úkoly a získat tak novou znalost a zkušenost. [35]

[35] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s 118-119.

### 1.3.3 Kooperativní vyučování

Kooperativní vyučování můžeme považovat za jeden z výchozích principů inkluzivní edukace.

Je důležité naučit žáky spolupracovat, pracovat v týmu a kvalitně komunikovat prostřednictvím skupinového vyučování. Pedagogické, didaktické a sociálně pedagogické výzkumy potvrzují, že změna uspořádání lidských vztahů na principech kooperace přispívá mnohostranně k uplatňování jiných parametrů, které se označují jako perspektivní: [36]

- zvýraznění humanistické dimenze edukace;
- osobnostní a sociální aspekt edukace;
- posílení demokratického, participujícího charakteru vyučování.

Racionální zdůvodnění kooperace v učení předložil už Vygotskij, podle kterého má sociální interakce v edukaci žáka ústřední roli. Vygotskij tvrdí, že typicky lidské mentální funkce a výkony (vzdělání, kultivovanost) mají svůj původ v sociálních vztazích. Tato teorie přikládá velkou váhu skupinové společenské perspektivě a řešení problémů, které probíhá argumentací, vyjednáváním, diskusí a kompromisem. [37]

Skupinové vyučování je jednou z možných forem výuky, přesto kooperativní výuka se nerovná skupinové práci. Skupinová forma práce může být užita jen jako organizační podoba a přitom každý žák pracuje individuálně. Kooperativní vyučování je založeno na principu spolupráce při dosahování společných cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností jedince a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Každý jedinec by měl pociťovat odpovědnost za činnost skupiny. Smysl kooperativní výuky není v posílení skupiny, ale v posílení jedince. Pokud skupina dosahuje stejného společného cíle, pak pozitivní vzájemná závislost podporuje vyšší výkon všech členů skupiny. Skupinová forma výuky má mnohá pozitiva. Zvýší se aktivita při učení a do práce se zapojí více žáků včetně těch pomalejších. Žáci přebírají zodpovědnost za učení, mají větší zájem o úkoly a do jisté míry si mohou sami zvolit tempo práce. Zvyšuje se jejich sebevědomí a samostatnost, učí se komunikativním dovednostem a organizaci práce. Učitel má čas na přípravu další činnosti nebo se může věnovat slabší skupině. Na druhou stranu úskalí skupinové práce spočívá v tom, že všichni žáci nepracují rovnoměrně, nemusí si umět zorganizovat práci, nedá se počítat se systematičností a žáci u takové práce bývají hluční. Obtížnější může být hodnocení a vzniklé

[36] LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. s. 135.
[37] LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. s. 135.

chyby se ihned neopravují, neprobere se příliš učiva a může vzniknout nevhodné odbíhání od probírané látky. Přesto by mělo být kooperativní vyučování nedílnou součástí moderního vyučování. Vyučovací strategie založené na vzájemné kooperaci se vyznačují specifickou atmosférou („učíme se spolu“) vzájemného akceptování a minimalizování individualistického úsilí a konfrontace. Tato strategie je vyzkoušena k integraci postižených žáků, k zapojení rizikových skupin žáků do vyučování a k podpoře mezirasového přátelství, tolerance a sociální snášenlivosti. [38]

Školu jako prostředí podporující kooperaci bychom podle H. Kasíkové mohli charakterizovat prostřednictvím pěti *„i“*: [39]

- interaktivní, s vazbami uvnitř i vně systému (k rodičovské i širší veřejnosti);
- integrativní, pokoušející se sjednocovat na základě jedinečnosti (přístupy, vzdělávací obsahy, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné populace);
- interdisciplinární, zdůrazňující vztahy mezi jednotlivými oblastmi poznání;
- internacionální, vyzývající k širokému kontextu uvažování o mezilidských hodnotách;
- interpersonální, budující poznání na sociálních vztazích, které mu pomáhají.

# 2 ŽÁK V INKLUZIVNÍ ŠKOLE

*„Při interakci v kterékoli sociální skupině existuje cosi nehmatatelného, ale silně jednotlivci pociťovatelného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra apod.“* [40] Toto **klima** v inkluzivní třídě je charakteristické tím, že vítá a oceňuje odlišnost. Základním pravidlem inkluze je to, že účast žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na normálním vyučování ve třídách může obohatit obě zúčastněné strany. [41] Jak bylo již jednou citováno, T. Houška ve své publikaci uvádí, že inkluze je začlenění vymykajících se žáků do běžné třídy. [42] Kdo jsou tedy ti „vymykající se žáci“? Třída se neskládá pouze z žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy nějakým způsobem vymykajících se, a z dětí „normálních“. Každá sociální skupina, tedy i třída, je charakteristická svojí *heterogenitou*, což můžeme považovat za nezměnitelný fakt. Žáci mají odlišné pohlaví, věk, temperament, mateřský jazyk, náboženství, národnost a v neposlední řadě rozdílné učební předpoklady.

---

[38] KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. s. 17-34.
[39] KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. s. 34-35.
[40] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. s. 339.
[41] LANG, G. *Každé žák potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivnch tříd*. Praha: Portál, 1998. s. 30.
[42] HOUŠKA, T. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Česká pedagogická komora, 2007. s. 7.

Zvládání heterogenity probíhá v obecné rovině na pozadí následujících společenských přístupů: [43]

1. segregativního - přináší akcent na odlišnost lidí s handicapem a preference odděleného vzdělávání „odlišných“ ve speciálních školách a ústavních zařízeních;
2. asimilačního - odlišnost je ignorována, popř. korigována terapií a rehabilitací s cílem splynutí jedince s většinou;
3. integračního - odlišnost je akceptována, společné soužití rozdílných je vnímáno jako žádoucí a nezbytné za podmínky vyrovnávání příležitostí těm, kteří jsou odlišností znevýhodněni;
4. inkluzivního - pracuje s termínem různorodost, která je vnímána jako přínosná a obohacující pro společnost, jednotlivce i školu.

Obrázek – Oblast inkluze [44]

## 2.1 Žák s postižením, narušením, ohrožením versus intaktní žák

V. Lechta považuje za hlavní předmět inkluzivní pedagogiky žáky s postižením, narušením nebo ohrožením a žáky intaktní. Autor pojmů však polemizuje nad správností takovéto speciálně-pedagogické terminologie, jelikož jde o velmi citlivou záležitost. Zaujal mě termín

[43] HINZ, A. Integration und Heterogenität. In HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 43.
[44] HOUŠKA, T. Inkluzivní vzdělávání. Praha: Česká pedagogická komora, 2007 s. 8.

**intaktní žák** jako synonymum pro *normální*, *nepostižený* žák. Je to označení velmi zobecňující, což má svá pozitiva i negativa. Autor se zabývá pojmem „norma“, protože může jít o termín zavádějící. Co je to vlastně *normální*? Školní třída je heterogenní skupina žáků. Pokud tedy heterogenní skupinu považujeme za *normální*, je těžké potom uvažovat jakoukoli abnormalitu.“ Termín *zdravý* není korektní z věcného hlediska. Např. i neslyšící člověk může být zdravý. Termín *nepostižený* by mohl vyhovovat, ale toto slovo je ze stylistického i syntaktického hlediska dosti neobratné. Z toho plyne jako nejvhodnější výraz intaktní žák, přestože je nezbytné z etického hlediska upozornit na fakt, že nikdo z nás není „intaktní“, resp. všichni jsme nějakým způsobem postižení. [45]

Š. Vašek popsal ze symptomatologického hlediska **postižení** jako relativně trvalý, ireparabilní stav jedince v kognitivní, komunikační, motorické anebo emocionálně-volní oblasti, který se projevuje obtížemi při učení a sociálním chování. Při **narušení**, na rozdíl od postižení, mohou být patogenní faktory reparabilní, zejména jde o narušení komunikační schopnosti a poruchy chování. **Ohrožením** se rozumí dlouhodobé nepříznivé působení různých fyzikálních, biologických, chemických, psychických či sociálních faktorů, které v případě nepříznivých okolností mohou způsobit „narušení“. Za ohrožené autor považuje i nadané žáky, jejichž potřeby nejsou dostatečně uspokojovány. Neposkytuje se jim např. individuální přístup, upravené kurikulum, modifikované metody a formy práce, individuální tempo práce apod. V takovém případě může nadání zaniknout. [46] S dětmi spadajícími do této třetí kategorie, tedy s dětmi nějakým způsobem ohroženými, se v našich školách setkáváme nejvíce. „Knight odhaduje, že edukace až kolem 20 % „nepostižených“ žáků vyžaduje speciálně-pedagogické přístupy.“ [47] Takovými dětmi mohou být např. žáci ze znevýhodňujícího sociálního prostředí, levorucí žáci, žáci, kteří jsou násilně přecvičováni na používání pravé ruky, žáci, u nichž se nesprávně aplikuje dvojjazyčná výchova nebo již zmiňovaní nadaní žáci, kterým se nedostává adekvátní péče. [48]

V celosvětovém kontextu se inkluzivní pedagogika týká dětí různými způsoby zneužívaných (ať už fyzicky, psychicky, či jako pracovní síly, sluhové a služky, dětští vojáci), dětí uprchlíků a imigrantů, náboženských, sociálních, jazykových či etnických minorit, dětí zasažených chudobou především v rozvojových zemích, dětí z oblastí válečných konfliktů, dětí

---

[45] LECHTA, V. Základy inkluzivní pedagogiky. Praha: Portál, 2010. s. 20-22.
[46] VAŠEK, Š. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia, 2003. s. 33-36. Dostupné na http://specialni-pedagogika.cz/files/zakl.spec.ped.pdf [on-line] cit. 27. 10. 2010
[47] KNIGHT, B. A. Inklúzia žiakov so špeciálnymi potrebami ve školách běžného typu. In LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. s. 22.
[48] LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. s. 22.

kočovných národů či sirotků. [49] Toto globální pojetí je samozřejmě mnohem závažnější než inkluzivita v rámci naší republiky, což ale neznamená, že v České republice nejsou žáci, kterých se tato problematika bezprostředně netýká.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vymezuje děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami takto: [50]

- Osoba se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním.
- Zdravotní postižení je postižení mentální, tělesné, zrakové, sluchové, vady řeči, autismus, souběžné postižení více vadami, vývojové poruchy učení nebo chování.
- Zdravotní znevýhodnění je zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, nebo zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování.
- Sociální znevýhodnění - rodinné prostředí s nízkým socioekonomickým statusem, nařízená ústavní či ochranná výchova, postavení azylanta či uprchlíka.

Nová *Mezinárodní klasifikace způsobilosti a nezpůsobilosti* (ICF) vypracovaná Světovou zdravotnickou organizací (WHO) utřiďuje „postiženost“ ve dvou rozměrech: způsobilost a nezpůsobilost včetně funkce a stavby těla a činnosti ve společnosti. Jako druhý rozměr jsou kontextuální faktory, které jsou osobní a souvisejí s prostředím. Tato definice přesouvá pozornost od „postiženosti“ jako vrozeného deficitu k „postiženosti“ vybudované v interakci mezi jedincem a prostředím. [51]

M. Pasch a kol. rozlišuje 6 druhů poruch komplikujících vzdělávání: [52]

1. Mentální postižení – žáci pracují na všech hladinách hůře, než je standard. Ve středním a těžkém stupni je mentální postižení doprovázeno menší přizpůsobivostí vůči běžným požadavkům života ve třídě a sníženou schopností vycházet s učitelem a ostatními žáky.

2. Tělesné a jiné zdravotní vady – žáci mají sníženou schopnost provádět psychomotorické úlohy, na nichž se účastní hrubá a jemná motorika. Například je pro takové žáky obtížná manipulace s psacími potřebami a knihami nebo pohyb po třídě. Běžnými příčinami jsou vrozené vady, nemoci a úrazy.

---

[49] Guidelines for Inclusion. Dostupné na http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf [on-line] s. 11. cit. 29. 11. 2010
[50] Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dostupné na http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami [on-line] cit. 27. 11. 2010
[51] PETERS, S. S. *Inkluzivní vzdělávání: Strategie EFA pro všechny děti* (rukopis českého překladu).
[52] PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 2005. s. 294-296.

3. Smyslové vady – žáci mají snížené zrakové nebo sluchové schopnosti. Při včasném odhalení lehké smyslové poruchy lze provést kompenzaci brýlemi nebo naslouchátky. V těžkých případech, kdy žák velmi špatně nebo vůbec nevidí nebo neslyší, musí nastoupit individualizovaná výuka, jejímž cílem je zmírnit důsledky poruchy na vzdělávací proces.

4. Vady řeči – žáci mají snížené řečové schopnosti. Běžnou příčinou takových poruch je těžká vada sluchu, která snižuje schopnost žáka reprodukovat řeč.

5. Emocionální poruchy – žáci se často chovají nepatřičně až do takové míry, že to ovlivňuje jejich úspěšné vzdělávání, sociální zralost a vztahy s dospělými i vrstevníky. Je důležité rozlišovat mezi žáky, kteří se tu a tam předvádějí, a žáky s emocionálními poruchami, které se často a výrazně chovají nepřiměřeně, jsou verbálně nebo fyzicky agresivní a mají sklon k opakovaným výbuchům. Naopak mohou být někteří žáci bázliví, pasivní a uzavření.

6. Specifické poruchy učení – žáci mají značné problémy při provádění určitého typu úloh, zatímco v jiných úkolech si vedou stejně dobře nebo dokonce lépe než jejich vrstevníci.

### 2.1.1 Specifické poruchy učení

Někteří žáci neprospívají jen v určitých předmětech, zatímco v jiných nemají problém. Předpokladem školní úspěšnosti je komplex různých schopností, znalostí a dovedností, které jsou základem pro další rozvoj potřebných kompetencí. Na dílčích schopnostech závisí prospěch v jednotlivých předmětech. Každý jedinec má jiné složení individuálních schopností a předpokladů. Některé schopnosti mohou být rozvinuty nerovnoměrně, k tomu mohou přispět různé faktory, dispoziční i sociální. Pokud byl vývoj některé z dílčích schopností opožděn nebo narušen, vzniká riziko, že bude žák v dané oblasti selhávat. Znevýhodněni mohou být i žáci, jejichž obecná inteligence je dostačující, ale nemají rozvinuty některé z dílčích kompetencí. Takové rozložení schopností je typické pro vznik specifických poruch učení. Specifické poruchy učení jsou vývojovou poruchou, vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí potřebných pro osvojení různých školních dovedností. Specifické poruchy učení nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, mentální retardací či jinou psychickou poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí. [53]

[53] VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. s 59-60.

Specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou podle klasifikace systému *MKN* (*Mezinárodní klasifikace nemocí*, 1992) a *DSM-IV-R* (*Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch*, 2000) členěny do několika kategorií: [54]

- Specifická porucha čtení (dyslexie);
- Specifická porucha psaní a vyjadřování psaním (dysgrafie, dysortografie);
- Specifická porucha počítání (dyskalkulie).

## 2.2 Sociokulturní heterogenita

### 2.2.1 Kulturní a etnická heterogenita

Pedagogickými reakcemi na národnostní, etnickou a kulturní různost ve společnosti se zabývá interkulturní pedagogika. Tyto odlišnosti by měly být školou přijaty bez odsuzování. Rostoucí heterogenita kulturního a jazykového prostředí žákovské populace je způsobená přílivem migrantů do České republiky, především Vietnamců a Ukrajinců. Nezanedbatelné národnostní skupiny tvoří také Moldavané, Bělorusové, Číňané, Poláci, Srbové, Rumuni, Bulhaři a Chorvati. Kulturně determinované odlišné životní zvyky a způsoby jednání u nich mohou způsobovat pocity cizosti a vyžadují i od pedagogů profesionální jednání, které by mělo být charakterizováno zájmem a přístupností, tolerancí a vlídností. Základním předpokladem je, že pojem „cizí“ ve smyslu etnické odlišnosti nebude učiteli vnímán jako synonymum deficitu. Základní didakticko-metodické východisko pro uspořádání vyučování a života školy navrhuje orientaci na osobní prostředí žáka, prosazuje vnitřní diferenciaci (pozitivní zohlednění rozdílnosti migrantů) a individualizaci, otevřenost vyučování, orientaci na obec, komunitu a vzájemnou pomoc. [55]

Pedagogové základních škol identifikovali 4 vzájemně propojené okruhy problémů ve vzdělávání žáků jiné národnosti než české: [56]

1. jazykový handicap;
2. komunikace s rodiči;
3. nesouvislá školní docházka;
4. nedostatek metodické opory.

[54] VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. s 60.
[55] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 45.
[56] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 47.

Bezesporu neodmyslitelně s tímto tématem souvisí žáci pocházející z romského etnika. Romských žáků především ve velkoměstských školách je velké procento. „Četnost Romů v České republice je odhadována na 2,5 – 3 % populace.“ [57] Problematika vzdělávání romských žáků by svým rozsahem vystačila na další diplomovou práci. Jen ve stručnosti bych uvedla pár základních charakteristik, se kterými by měl inkluzivní učitel počítat a pracovat. „Současná romská společnost se do značné míry sociálně diferencovala, mnohé rodiny mají stejnou úroveň jako průměr majoritní společnosti, ale stále existuje i vrstva nepřizpůsobivých Romů, žijících na nízké sociální úrovni, v rozporu s normami společnosti.“ Romové mají značné antropologické znaky, které se projevují rozdílností vzhledu, a etnické znaky (vlastní jazyk, normy, hodnoty, kulturu a způsob života). V souvislosti s odlišným jazykem mají typický styl komunikace se znaky silné akcentace. Také neverbální prostředky mohou mít odlišný význam a v daném kontextu mohou být jinak vykládány. Důležitou sociální normou je soudržnost a solidarita a s tím související kolektivismus, který převažuje nad individualismem. Nápadná je i úprava zevnějšku související s určitými zvyky a tradicemi. Sociální status Roma se odvozuje od příslušnosti k určitému rodu. Rodové společenství je hierarchicky uspořádáno a má patriarchální charakter. Pro romský styl života je typický sklon k nepravidelnosti, živelnosti a nesystematičnosti, což souvisí s odlišným temperamentem. Specifický je jejich vztah k časové dimenzi, nedovedou plánovat, budoucnost pro ně není příliš významná, jsou vázáni k přítomnosti. Chování romských dětí bývá často označováno za nevhodné, je výsledkem působení jiných socializačních vlivů. Poměrně volná, nedirektivní výchova, dostatek volného času, minimum omezení a povinností nerozvíjí potřebné kompetence a způsoby chování. Romské děti často nemají dostatečně rozvinuté schopnosti, dovednosti a návyky, které jsou pro školní úspěch potřebné.[58]

### 2.2.2 Jazyková heterogenita

Přítomnost žáka s jiným mateřským jazykem mohou učitelé z hlediska náročnosti práce a přínosu pro třídu považovat za přínosné nebo zatěžující. Respektování kulturní a jazykové heterogenity a rovnocennosti odlišné kultury vychází z uplatňování principu multikulturního vzdělávání. Osvojování kulturních a interkulturních kompetencí by mělo být náplní předmětu multikulturní výchova. S jazykovou heterogenitou úzce souvisí komunikační schopnosti žáka, které mohou být vnímány jako specifikum, odchylka či narušení a působit na žáka jako determinant. Takový žák by měl mít v rámci inkluzivního přístupu možnost individuální diagnostiky a korekce s využitím odborné logopedické pomoci, přípravné a doplňkové výuky

[57] VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. s. 311.
[58] VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. s. 311-320.

češtiny jako cizího jazyka. V případě přehlížení jazykové bariéry mohou ovlivnit nejen edukační proces, ale také pozdější sociální a profesní uplatnění. Nedostatečnost komunikačních kompetencí bývá příčinou sociální izolace. Časté problémy takových žáků plynou také z tzv. bilingvismu. „Bilingvista je jedinec, který je schopen alternativně používat dva nebo více jazyků v závislosti na situaci a prostředí, ve které se komunikace uskutečňuje.“ [59] Žák vyrůstající v tomto prostředí pochází ze smíšených manželství, kdy rodiče pochází ze zemí mluvících odlišnými jazyky. Učitel by si měl o žákovi, jeho původu a sociální situaci zjistit dostatek informací, měl by také znát jeho učební a kognitivní styl, který může s interkulturními rozdíly souviset a lišit se. [60]

## 2.3 Heterogenita kognitivních předpokladů a mentálních schopností

Rozumové schopnosti jsou měřeny testy inteligence v poradenských zařízeních. Pojem **inteligence** je psychologický termín, na jeho definici se dosud psychologové jednoznačně neshodli. Jedna z možných definic definuje inteligenci jako schopnost myslet, učit se a na základě těchto procesů se adaptovat na požadavky prostředí. Žáci, kteří mají snížené rozumové schopnosti, jsou označováni jako žáci s mentálním postižením. Na druhé straně jde o žáky nadané, kteří vynikají v určitých oblastech schopností a dovedností. Nakolik jsou rozumové schopnosti skutečným odrazem schopnosti žáka být vzděláván, je podle V. Hájkové diskutabilní. Za průlomové lze považovat Gardnerovo **dělení inteligence** na 7 a více druhů: inteligence jazyková, logicko-matematická, prostorová, pohybová, hudební, pro lidské vztahy a pro vlastní rozvoj. Toto dělení poskytuje více směrů, ve kterých může být žák lepší či horší. Řada žáků, kteří selhávají ve školním prostředí v důsledku toho, že nejsou schopni se vyrovnat s formálními nároky učení, mohou být úspěšní v mimoškolním prostředí, ve hře i v poznávacích činnostech. Každý žák má rozdílné kognitivní vybavení, postoje k učení, s různou mírou motivovanosti. To vše by měl inkluzivní učitel při plánování učebních aktivit respektovat. [61]

### 2.3.1 Nadaní žáci

Je nepřesné a zavádějící ztotožňovat nadání s vysokým IQ. IQ není zrovna dobrým ukazatelem nadání dospělých jedinců. Kromě modelu inteligence musíme dále počítat s tím, že významný vliv na výsledky inteligenčních testů mají i dosavadní znalosti žáků, kulturní

[59] LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. s. 403-404, 373.
[60] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 49-52.
[61] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 57-60.

prostředí, z něhož pocházejí, a jejich předchozí zkušenosti se školou. Ministerstvo školství v USA v roce 1993 navrhlo omezit pojem „nadaný“ na dospělé a u dětí používat pojem „talentovaný“. Žáky s vynikajícím talentem definuje jako ty, kdo *„… prokazují potenciál pracovat na vyšší hladině výsledků v porovnání s ostatními jedinci stejného stáří, se stejnými zkušenostmi nebo z téhož prostředí… v intelektuální, tvořivé nebo umělecké oblasti… ve schopnosti vést druhé lidi… nebo ve specifických oborech studia.“* Dále definice poznamenává, že takoví žáci *„potřebují služby nebo činnosti, které škola normálně nezajišťuje“*, a že talenty se vyskytují *„ve všech kulturních skupinách bez ohledu na ekonomické postavení a ve všech oblastech lidského snažení.“* [62]

## 2.4 Heterogenita podle temperamentových charakteristik

Na proces učení a chování žáka má vliv temperament. **Temperament** označuje soubor psychických vlastností, které se projevují způsobem reagování, chování, prožívání, vznikem emocí a projevy směrem navenek. Již od dob Hippokrata a Galena rozeznáváme **4 základní druhy temperamentu**: sangvinický, cholerický, melancholický a flegmatický. Pavlov obohatil učení o těchto typech poznatkem, že se tyto typy odlišují i různou odolností vůči zátěži, rychlostí reakcí a přenositelností pozornosti z jedné činnosti na druhou. [63] S. Juřičková navrhuje pro pedagogické účely rozlišovat 3 ústřední temperamentové charakteristiky, které by měly učiteli umožnit žáka lépe pochopit a vyhnout se situacím vedoucím k problémovému chování. [64]

Temperamentové charakteristiky podle Juřičkové: [65]

- aktivita – jako ústřední motorickou sílu procesu učení, úspěchu při řešení individuálních úloh;
- roztěkanost – souvisí se vzrušivostí a odklonitelností pozornosti žáků od učební činnosti, z hlediska vzrušivosti a roztěkanosti rozeznáváme žáky s převážně zvýšenou hladinou emotivních projevů, žáky normálně vzrušivé a emocionálně inaktivní až netečné;
- vytrvalost – jedna z klíčových podmínek úspěchu při řešení složitějších a déle trvajících zadání, můžeme rozlišit žáky vytrvalé, středně vytrvalé až po žáky, kteří se vyznačují

[62] LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010.
[63] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 60.
[64] JUŘIČKOVÁ, S. Temperament žáka a jeho vliv na školní úspěšnost. In HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 61.
[65] JUŘIČKOVÁ, S. Temperament žáka a jeho vliv na školní úspěšnost. In HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 61.

malou vytrvalostí (žáci málo vytrvalí vyžadují soustavnou reflexi zvoleného postupu i změny strategií v řešení).

### 2.4.1 Temperament jako příčina problémového chování

Chceme-li porozumět problémovému chování žáka, je nutné najít jeho příčinu. Jsou dvě základní dimenze problémů, externalizované (vnější) a internalizované (vnitřní). **Externalizované problémy** zahrnují agresivní chování, zlobení a vyrušování. **Internalizované problémy** jsou vyjádřeny extrémním stažením se, depresí, nešťastností a úzkostí. Oba tyto typy problémů můžeme najít ve třídě, přesto externalizované více narušuje hodiny a tak je nejčastěji učiteli považováno za problematické. Učitelé často za problémové chování označují neklid, hyperaktivitu, přílišné mluvení, vznětlivost, šikanu, rvaní se, hádání se a další vnější problémy. Vedle problémového chování, které je způsobené psychologickými poruchami (Tourettův syndrom nebo poruchy autistického spektra), se mohou extrémní poruchy chování a přizpůsobení vyskytovat jako vedlejší produkt nebo výsledek nevhodných, neslučitelných nebo negativních interakcí mezi osobnostními charakteristikami žáka a prostředím doma nebo ve škole. Tady se stává důležitým temperament. Určité temperamentové charakteristiky mohou žáka predisponovat k problémům chování a přizpůsobení. Záleží na učiteli, co pro něj je ještě normální a nevadí mu a co špatně ladí s jeho očekáváním a požadavky třídy. Temperament, který vede k problémům v jedné třídě, může být kompatibilní s požadavky jiných tříd. Neukázněný žák, kterého si pro jeho nadšení a citlivost cení jeden učitel, může být vnímán jako nezvladatelný a obtěžující jiným učitelem, který klade důraz na pořádek a klid. [66]

# 3 UČITEL V INKLUZIVNÍ ŠKOLE

*„Osobnost učitele je nejsilnějším kladným i záporným motivačním činitelem v učení žáků.“*

*(J. Štefanovič)*

## 3.1 Vzdělávání učitelů primárních škol v historicko-srovnávacím kontextu se zaměřením na vývoj inkluzivního vzdělávání

Spilková [67] ve své knize dává do souvislosti vznik organizovaného vzdělávání učitelů s demokratizací vzdělání širokých vrstev národa v období tereziánských reforem. Prvními institucemi byly *preparandy*, které poskytovaly ne příliš rozšířené učivo základní školy.

[66] KEOGH, B. K. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007. s. 90-94, 96-97.
[67] SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s 101-111.

Kvalita vzdělávání se zlepšila díky založení učitelských ústavů v roce 1896, přestože ve své době byly terčem kritiky. Tyto ústavy nebyly totiž považovány za plnohodnotné střední školy a neumožňovaly přístup k vysokoškolskému vzdělání. Východiskem byla představa, že činnosti učitelů jsou převážně praktické a mohou se je učitelé naučit pouhým napodobováním a výcvikem. První, kdo vnesl požadavek vysokoškolského vzdělávání učitelů obecných škol, byl K. H. Borovský, dále G. A. Lindner a T. G. Masaryk. Po roce 1918 vykrystalizovaly tři směry názorů na změny učitelského vzdělání. První směr se zabýval reformou učitelských ústavů. Studium by se mělo rozšířit o jeden až dva roky, ale zachoval by se středoškolský charakter studia. Druhý směr chtěl vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol realizovat na univerzitách a třetí směr navrhoval zřízení specifických vysokých škol. Výraznější reforma se v této době neuskutečnila. V roce 1919 byla provedena úprava statutu učitelských ústavů, učebních plánů a osnov. Vysokoškolské vzdělání se znovu projednávalo na 1. sjezdu československého učitelstva v roce 1920, ale opět se tato reforma neuskutečnila. Proto z vlastních prostředků učitelé založili soukromou Školu vysokých studií pedagogických, která byla nejdříve v Praze, pak v Brně a nakonec v Bratislavě. Ve 20. a 30. letech 20. st. pokračovaly diskuse o podstatě profese a pojetí výuky. Vzniklo několik propracovaných návrhů na změny, ale v meziválečném období se je nepodařilo zrealizovat. Zásadní změnu v činnosti pedagogických fakult představuje rok 1950, kdy byla zřízena tzv. pedagogická gymnázia s cílem vzdělávat učitele 1. stupně základní školy a učitelky mateřské školy. Pedagogická gymnázia poskytovala vyšší všeobecné vzdělání a současně připravovala pro učitelské povolání. Potřebné předměty pedagogického zaměření byly na úkor předmětů jako latina, deskriptivní geometrie či druhý cizí jazyk ruština. Absolventi ale nezískali plnou klasifikaci, ale na tato gymnázia mělo navazovat dvouleté dálkové studium na pedagogických fakultách. V roce 1953 byly zrušeny pedagogické fakulty a nahrazeny vyššími a vysokými pedagogickými školami. V roce 1964 byly znovuzřízeny pedagogické fakulty. Studium učitelství pro 1. stupeň bylo prodlouženo o jeden rok a kombinováno s přípravou na vyučování jednoho předmětu v 6. - 9. ročníku. Další významný mezník nastal v roce 1976, přinesl zásadní přestavbu 1. stupně základní školy a oddělení přípravy učitelů 1. a 2. stupně a následnou integraci přípravy učitelů 2. stupně a středoškolských učitelů. Po roce 1989 byla pozornost věnována osobnosti žáka, byl kladen důraz na celkovou kultivaci žáka, otevření jeho vývojových a individuálních možností, uvádění do poznávání a vytváření primárního uceleného obrazu světa, zprostředkování společenských hodnot a základních kulturních dovedností, uvědomování si svého místa ve společnosti, vytváření vlastní identity a sebejistoty. To vše vyžadovalo změnu v hierarchii cílů primárního vzdělávání. Na prvním

místě postoje a hodnoty, potom dovednosti a nakonec vědomosti. Odklon od tradičního transmisivního, slovně názorného pojetí vyučování, jehož postatou je předávání poznatků v hotové podobě a jejich pamětné osvojování. Opouští se stereotypní schéma vyučovací hodiny. Překonání dominantního postavení učitele ve vyučování, monopolní ovládání komunikačního prostoru učitelem a z toho plynoucí žákova pasivita. Základem změn je nový postoj k žákovi jako svébytné osobnosti s vlastní identitou, právy a vlastním viděním světa. Důraz na partnerský, komunikativní přístup k žákovi založený na pochopení, respektu a toleranci. Důležitá je dvousměrná komunikace s dostatečným prostorem pro komunikaci žáků, což je jedním z hlavních znaků v inkluzivním vzdělávacím prostředí, kde musí vznikat dostatek situací pro vzájemnou komunikaci žáků a otevřenou komunikaci žáků s učitelem. Akcentován je princip problémovosti a konstruktivistického přístupu, které kladou důraz na procesy objevování a konstruování poznatků na základě vlastních činností a zkušeností v interakce s učitelem a spolužáky. Předpokládá se, že každé žák má o učivu nějaké představy a informace tzv. „prekoncepce“. Začíná se preferovat individualizace a variabilita metod a forem práce v závislosti na různosti učebních stylů, tempa práce, rozdílech v úrovni schopností, zkušeností, zájmů žáků apod., což je také podstatným znakem moderního inkluzivního vzdělávání v 21. století. V současném pojetí vyučování je důležité činnostní pojetí vyučování, aktivní vyučování, důraz je kladen na hru, dramatizaci, projektové vyučování a především řešení problémových úkolů. Hodnocení se výrazně posunuje od kvantitativního, normativního a srovnávacího ke kvalitativnímu, individualizovanému, diagnostickému a intervenujícímu. [68]

## 3.2 Inkluzivní učitel

*„Místem inkluze je každé místo v našem světě, kde se lidé setkávají, společně žijí, pracují, tráví volný čas atd. ...jen pak mohou učitelé plně prosazovat koncept otevřenosti školy vůči vnějšímu světu, spolupráci školy s jejím okolím, širší komunitou, chápat svou roli v této spolupráci, dále ji tematizovat a rozvíjet.“* [69]

*„Pojetí žáka jako svébytné bytosti s vlastní identitou, právy, individuálními potencemi v inkluzivní škole přináší zásadní změnu v přístupu pedagoga k žákům, změnu komunikace ve vyučování i změnu organizačních forem práce s žákovskou skupinou.“* [70]

---

[68] SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s 101-111.
[69] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 107.
[70] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 117.

Znalosti a dovednosti budoucího inkluzivního pedagoga jsou především v následujících oblastech: [71]

- individualizace vyučování prostřednictvím vnitřní diferenciace se zřetelem na heterogenitu žákovských skupin;
- otevřené vyučovací formy, aktivní vyučování a učení;
- diferencované pozorování a řízení skupiny v interakčních procesech;
- alternativní formy hodnocení výkonu a prověřování;
- interdisciplinární kooperace;
- učení a vyučování zohledňující individuální biografii a sledující nejbližší zónu vývoje;
- regulace vztahů mezi žáky rozdílných schopností a předpokladů.

Neoddělitelnou rovinou pohledu na výuku z hlediska sociálního styku učitele a žáka je rovina **pedagogické interakce a komunikace**. „Pedagogická interakce neprobíhá mezi lidmi jen jako jednotlivci, ale odehrává se v konkrétním sociálním prostředí, kde jednotliví aktéři zastávají různé sociální role.“ [72] Pedagogická komunikace byla dosud uchopena a popsána vědou jako proces pedagogické komunikace. Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu a slouží k dosahování výchovně-vzdělávacích cílů. Informace se v pedagogické komunikaci zprostředkují verbálními i neverbálními prostředky. V procesu výuky má verbální komunikace podobu rozhovoru. V dialogu se projevuje i rozvíjí učitelovo umění klást žákům otázky tak, aby se co nejvíce otevíral prostor pro žákovské otázky. V oblasti mimoslovní komunikace jde velmi často o sdělování emocionálního stavu a postojů k žákům. Naopak i žáci neverbálně sdělují informace o tom, jak prožívají výuku. Neverbálně může učitel posilovat úctu žáků k sobě samým nebo ji naopak může i snižovat. Učitel by měl vyhledávat optimální strategie řešení pedagogické komunikace ve výuce tak, aby vytvářel žákům stejné šance, aby uměl předem formulovat kritéria učebních výkonů, která žáci prožívají jako základ spravedlivého hodnocení, aby hledal optimálně motivující formulace učebních cílů a učebních úloh, aby vyjadřoval rovnovážnou míru pocitů odpovědnosti za žákovské úspěchy i neúspěchy, aby vedl žáky k sebekontrole, sebehodnocení i k potencím seberozvoje. [73]

---

[71] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 113.
[72] MAREŠ, J. Nové pohledy na vztahy mezi učitelem a žákem. In LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. s. 124.
[73] LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. s. 124 – 126.

Bezpochyby významnou roli hraje **osobnost učitele** a to nejen inkluzivního, ale každého učitele. Nejsnazším poznáním osobnosti učitele se jeví sledování osobnosti v akčním prostředí, v reálných interakčních souvislostech, kde se mohou vlastnosti osobnosti nejlépe projevit. Učitel by měl být především odborník, který je dobře připraven vnímat a formovat osobnost žáka. Ve výchovně-vzdělávacím procesu je hybnou silou osobnost učitele a metody edukace. Často je kladen důraz na pedagogický optimismus. Empatie se stává nástrojem a předpokladem vzájemné komunikace ve škole. Psychika učitele, jeho frustrační odolnost i temperament mají vliv na atmosféru ve třídě. Osobnost fungující v sociálním prostředí by měla reflektovat toto prostředí, mít snahu o sebepoznání, sebehodnocení, sebekritiku, aby mohla účinně vnímat realitu a mít k ní pozitivní vztah. [74]

Pro osobnost učitele jsou významné tyto komponenty: [75]

- psychická odolnost – vhled do podstaty a povahy problémových situací;
- adaptabilita a adjustabilita – schopnost alternativního řešení situací, psychická flexibilita;
- schopnost osvojovat si nové poznatky – učit se, schopnost účinně regulovat své vnitřní a vnější aktivity;
- sociální empatie a komunikativnost.

### 3.2.1 Kompetence inkluzivního pedagoga

Učitel v inkluzivní škole by neměl být jen tím, kdo vede a řídí hodinu, ale průvodcem, rádcem a partnerem. Měl by být schopen jasně rozklíčovat kompetence žáků, k nimž směřuje.

Anglicko-český slovník vymezuje pojem *competence* jako schopnost, zručnost (být schopen něco udělat, mít potřebné vědomosti, dovednosti). [76]

Pojem kompetence je možné vymezit jako pravomoc, oprávnění nebo způsobilost, která je delegována určitou autoritou. V profesní rovině to znamená, že pracovník dosáhl potřebného vzdělání, které ho opravňuje k výkonu určitého povolání. Jde o něco, co je člověku přisouzeno zvenku a činí jej formálně oprávněným. Druhý pohled preferuje vnitřní kvality

[74] DYTRTOVÁ, R. KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-2863-6. s. 15 – 17.
[75] MIKŠÍK, O. Psychická charakteristika osobnosti. In DYTRTOVÁ, R. KRHUTOVÁ, M. Učitel. *Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. s. 15.
[76] *Anglicko-český česko-anglický slovník*. Lingea: Praha, 2004. s. 73

člověka, které mu umožňují podat výkon v požadované kvalitě. Tato druhá dimenze je stále více aktuální v diskusích o učitelské profesi. [77]

Profesní kompetence učitele mohou být podle V. Hájkové definovány jako soubor odborných předpokladů tj. znalostí, zkušeností, dovedností a postojů, nezbytné pro úspěšný výkon učitelské profese. Pojem kompetence je významově širší než pojem dovednosti učitele. [78]

Obecný model učitelských kompetencí je zakotven v dokumentu *Standard kvality profese učitele*. Tento dokument v určité podobě existuje ve všech demokratických zemích jako jakási společenská smlouva, která obsahuje rámec žádoucích kompetencí a činností učitele. V České republice se v současné době jeho definitivní podoba projednává a je předmětem veřejné diskuse. Standard kvality profese učitele vychází ze závěrů mnoha českých i zahraničních výzkumů, které potvrzují, že kvalita práce učitele má prokazatelně větší dopad na rozdíly v dosahovaných výsledcích učení žáků než počet žáků ve třídě a jejich heterogenita. Současně připravovaný Standard by měl také reflektovat i změny v sociálním klimatu společnosti. Měl by tedy směřovat k sociální inkluzi a následně k inkluzivnímu vzdělávání. Standard je složen ze tří oblastí, které jsou blíže definovány ukazateli: [79]

1. oblast: Výuka jako proces vyučování a učení, která je charakterizovány následujícími ukazateli: plánování, realizace výuky a reflexe.

2. oblast: Širší kontexty výuky jsou definovány následujícími ukazateli: rozvoj školy a ŠVP, klima školy a spolupráce s kolegy, rodiči a širší veřejností

3. oblast: Profesní rozvoj učitele je obtížně oddělitelná na jednotlivé ukazatele, kritéria této oblasti se budou týkat didaktické znalosti obsahu, profesních dovedností, profesních postojů a profesních hodnot.

Profesní standard učitelství pro 1. stupeň ZŠ vymezuje 5 oblastí, ve kterých by měl být absolvent oboru vzdělán (odpovídající vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty): [80]

1. pedagogické a psychologické disciplíny včetně praxe;
2. oborové (předmětové) didaktiky včetně praxe;

---

[77] CGRÁSKA, M. Postoje studentů k učitelské profesi a k přípravě na toto povolání. In ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Paido. Brno: 2002.
[78] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 102.
[79] Tvorba profesního standardu kvality učitele (Vstupní dokument pro veřejnou diskusi). Dostupné na http://www.msmt.cz/standarducitele/navrh-standardu [online] cit. 17. 12. 2010
[80] SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 31.

3. odborný základ všech vyučovacích předmětů na 1. stupni ZŠ;
4. základy všeobecné vzdělanosti (filosofie, sociologie, rétorika, cizí jazyk, základy informační a komunikační technologie apod.);
5. hlubší individuální profilace ve zvolené specializaci (jedna z výchov – hudební, výtvarná, dramatická, tělesná nebo jeden z cizích jazyků).

Model tvorby učitelského standardu vychází také ze vzdělávacích cílů pro 21. století a definuje 4 komplementární funkce pro vzdělávání učitelů: [81]

1. učit se poznávat: funkce kvalifikační;
2. učit se spolupracovat: funkce socializační;
3. učit se jednat: funkce integrační;
4. učit se být: funkce personalizační.

V. Hájková uvádí, že učitelovy **inkluzivní kompetence** se formují až v průběhu jeho praxe a profesionalizace. Průběh tohoto formování ovlivňuje: [82]

1. Charakter a kvalita předchozí teoretické a praktické přípravy v rámci přípravného a dalšího vzdělávání

Z předchozí teoretické výuky využívá učitel znalosti z aprobačních oborů, z pedagogiky a psychologie, dovednosti pracovat s informacemi, znalosti z pedagogického managementu a pedagogické diagnostiky. Další znalosti, které by měl učitel v pregraduální přípravě získat je metodika práce s heterogenní skupinou žáků, znalost formování sociálních skupin, znalosti interkulturní diferenciace, forem lidské heterogenity, znalosti intervenční (řešení edukačních situací, problémů žáků) a didaktické (analýza učiva, diferenciace postupů a cílů), analýzu a projektování výuky, znalosti hodnocení, poradenských a konzultačních postupů při práci s rodinou.

2. Zkušenosti inkluzivně i segregativně orientované praxe učitele

Jde o schopnost iniciovat změny ve škole směřující k vzdělávání všech žáků v co nejméně restriktivním edukačním prostředí. Tyto schopnosti a především zkušenosti si učitel může částečně přinést z pregraduálního studia, pokud měl možnost navštěvovat vhodně zvolené kombinace praxí na různých typech škol.

---

[81] LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. s. 160.
[82] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 103.

3. Vliv profesionálního prostředí

Působení, postoje a profesionalita ostatních pedagogů školy, možnosti účastnit se týmové práce na přípravě proinkluzivních podmínek, nabídka služeb poradenského i technického charakteru ve škole. Toto prostředí má vliv i na to, aby pochopil, že škola vždy zůstává součástí konkrétního prostředí a že za vytvořením funkčního inkluzivního prostředí musí stát celý tým lidí.

4. Reflexe vzdělávací reality

Současný učitel musí být schopen reagovat na legislativní změny v oblasti vzdělávání a obratně je aplikovat do vlastní pedagogické činnosti. Znalost právního a etického rámce vlastní profese je podmínkou každého učitele, inkluzivního pedagoga dvojnásob, protože se při své práci každý den setkává s etickými problémy, ke kterým musí zaujímat osobní stanovisko.

5. Sebereflexe, analýza a evaluace vlastních edukačních postupů

Sebereflexe vytváří základní dimenzi v učitelově profesionalizaci. Učitel si prací s heterogenními skupinami žáků tříbí učební styl, obohacuje metodický repertoár, ověřuje způsob vedení žáků, dovednosti pedagogické komunikace a způsob udržení přirozené autority. Pedagogické sebereflexi je možné se naučit už na vysoké škole. Reflexe budoucího inkluzivního učitele má v první fázi směřovat k sobě samému a teprve potom směrem k žákům. V první řadě je důležité, aby učitel udělal autodiagnostiku svých individuálních zkušeností se školou, vlastním vzděláváním a s vlastními učebními problémy. V reflexi situační, která se vztahuje k přítomnosti, ověřuje budoucí inkluzivní učitel vlastní komunikační dovednosti v sociální interakci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato reflexe umožňuje učitelům adaptaci v nové roli a při opakovaných situacích si učitel vytváří vlastní strategie pro jednání s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Reflexe je potřebná k poznání sebe sama v procesu profesní přípravy. Cílem je naučit budoucí inkluzivní učitele dovednosti promýšlet důsledky svého jednání a odpovědnost za svá rozhodnutí. Při provádění reflexe směřované vně do světa žáků by měl učitel pracovat s následujícími úvahami. Jestli umí připravit učební plán, dokáže analyzovat vyučovací postupy a flexibilně měnit změnit strategie, umí sestavit individuální vzdělávací plán, dokáže být flexibilní, tvořivý a pohotový. Tuto reflexi je vhodné rozdělit do dvou fází. První fáze zahrnuje komplexní reflexi potřeb žáka v kontextu jeho vzdělávacích potřeb a ve druhé fázi reflexi učitelova konání a sledování inkluzivních cílů ve vzdělání.

Osm klíčových učitelských kompetencí učitelství 1. stupně základní školy, které zároveň seskupují související dovednosti: [83]

1. kompetence vývojově reflektivní, diagnostická a pomáhající dítěti v roli žáka, kvalifikovaná orientace ve vývojových předpokladech, potřebách a možnostech rozvoje;

2. kompetence sebereflektivní;

3. kompetence sociálně vztahová (interaktivní, komunikativní, kooperativní), zejména dovednost navázat vědomě dobrý a pomáhající vztah s dětmi;

4. kompetence předmětově diagnostická, jejím základem je dovednost diagnostikovat úroveň rozvoje žáka z hlediska hodnot, postojů, zkušeností, dovedností a vědomostí z odpovídajících okruhů kurikula;

5. kompetence předmětově didaktická (psychodidaktická), kvalifikovaná orientace v obsahu a významu vyučovacích předmětů a jejich realizace ve vztahu ke konkrétní školní třídě, ke konkrétním žákům;

6. kompetence k projektivní tvořivosti, dovednost formulovat dlouhodobé rozvojové, kognitivní, emocionální, volní a sociální cíle výuky a operacionalizovat je na úroveň vzdělávací jednotky, dovednost provádět syntézu obsahu výuky;

7. kompetence pedagogicko-výzkumná, metodologická dovednost vybavující studenta k inovování vlastní pedagogické praxe na základě akčního výzkumu;

8. kompetence decizní (rozhodovací), pedagogicko-organizační a řídící, její podstatu tvoří reflexe vlastního rozhodování, předvídání a přebírání odpovědnosti za důsledky rozhodnutí.

Role pedagoga v inkluzivním vzdělávání je vskutku klíčová. Integrovat žáka se speciálními vzdělávacími potřebami není tak těžké, ale je na učiteli, aby ho ostatní žáci přijali a aby taková třída mohla efektivně fungovat.

Schopnost pedagoga účinně pedagogicky jednat s heterogenní skupinou žáků je podmíněna propojením poznatkových systémů řady humanitních věd v rámci jeho odborné přípravy. Vzdělávání inkluzivních učitelů musí být chápáno a realizováno výhradně jako interdisciplinární, kooperativní a inkluzivní, tedy takovým způsobem, aby budoucím

[83] SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 29.

pedagogům poskytovalo bezprostřední osobní zkušenost s těmito modalitami vzdělávací praxe. Zvýšené nároky na inkluzivního pedagoga jsou v následujících směrech: využití edukačního času, příprava na vyučování, pedagogické kooperace, organizace žákovských kooperací a vnitřní individualizace vyučování. To vyplynulo z dotazníkového šetření Hájkové a Šmejkalové, věnované odborné přípravě pro práci s žáky s rozdílnými schopnostmi, které se v roce 2005 dotazovaly 35 učitelů z praxe. Z výpovědí učitelů, založených na přímé pracovní zkušenosti, vyplynulo, že za nejnáročnější část učitelovy práce v inkluzivním procesu považují plánování a realizace individualizovaných vyučovacích strategií a forem práce. [84]

Řada učitelů má z inkluzivního vzdělávání obavy. Učitelé, hlavně „tradiční" generace, se bojí přijmout žáka s handicapem, protože se s takovou situací ve své praxi nesetkali a nejsou dostatečně odborně připraveni. Mezi další nejčastější důvody učitelů z praxe patří obavy, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami připraví učitele o čas, který by měl věnovat ostatním žákům. Nebo se učitelé bojí, že výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje speciální dovednosti. Učitelé mají také strach, že se jim nedostane dostatečné podpory ze strany vedení školy. Především starší generace učitelů zaujímá k tomuto způsobu vzdělávání rezervovaný postoj. Je tedy na vysokých školách připravujících budoucí učitele, aby tento fenomén moderního vzdělávání šířily mezi své žáky a vyvrátily výše zmíněné obavy nynějších učitelů. [85]

Vhodným nástrojem pro další vzdělávání učitelů, založeným na metodice „work based learning" tj. učení v pracovním prostředí, může být koncept *podpůrného týmu učitelů*, který má pedagogům poskytovat systematickou podporu v procesu inkluze. Oblasti působení podpůrného týmu učitelů jsou: [86]

- ověřování pedagogické činnosti a dílčích postupů pedagoga z hlediska dodržování obecných principů inkluze;
- evaluace školního vzdělávacího programu;
- konzultace s dalšími pedagogy (předmětovými metodiky, kmenovými pedagogy, třídními učiteli aj.);
- zpětnovazebné hodnocení pedagogické práce v heterogenních třídách;
- plánování projektů třídy, školy;
- výběr učebních podpor a jejich hodnocení z hlediska přínosu pro inkluze;

---

[84] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 106-107.
[85] SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 94.
[86] FEUSER, G. Prinzipien allgemeiner integrativen Pädagogik. In HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 108.

- pomoc při uvádění inovativních didaktických postupů aj.

Podle mého názoru je to velmi zajímavá možnost. Tento tým může pomoci především těm učitelům, kteří mají z nějakého osobního důvodu obavy zavádět inkluzivní vyučování do svých hodin a v neposlední řadě může být velmi prospěšný začínajícím učitelům jako zázemí nejen pro otázky inkluzivní pedagogiky, ale celkově pro jejich snadnější vstup do profese.

### 3.2.2 Individuální vzdělávací plán

Cíle inkluzivní pedagogiky jsou dány národním a následně školním vzdělávacím kurikulem a v případě potřeby individuálním vzdělávacím plánem, jako nástrojem k odpovědi na specifické potřeby žáka. [87]

Individuální vzdělávací plán musí sledovat dvě základní roviny. První rovinou je obsah vzdělávání, určení metod a postupů. Ve druhé rovině sledujeme specifické obtíže, snažíme se omezit příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje žáka. Individuální vzdělávací plán je výsledkem všech zúčastněných, je platformou pro spolupráci. [88]

Přínos individuálního vzdělávacího plánu v následujících oblastech: [89]

1. Umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem, bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání se spolužáky. Není překážkou k dalšímu vzdělávání, ale pomůckou k lepšímu využití předpokladů. Má též hodnotu motivační. Cílem není hledání úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat.

2. Umožňuje učiteli pracovat s žákem na úrovni, kterou on dosahuje, bez obav z neplnění požadavků osnov. Je východiskem plánovité aktivity ve vztahu ke konkrétnímu integrovanému žákovi. Je vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení.

3. Do přípravy se zapojují i rodiče, kteří se tak stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Jsou seznámeni se stávající situací a perspektivou žáka.

---

[87] POTMĚŠIL, M. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In HAVEL, J.; FILOVÁ, H. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-202-4.
[88] ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. s. 172-177.
[89] ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. s. 172-177.

4. Aktivní účast žáka mění jeho roli. Není pasivním objektem působení učitele a rodičů, ale přebírá odpovědnost za výsledky edukace.

Individuální vzdělávací program je tvořen podle následujících principů: [90]

1. Vychází z diagnostiky odborného pracoviště (pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra)

Závěry získané z diagnostiky bývají příliš odtažité, proto je učitel přímo nezapracovává do plánu, ale bere pouze je v úvahu. Poznatky z diagnózy mohou být do plánu zařazeny například takto: tolerovat pomalé pracovní tempo, respektovat vizuální učební styl učení, krátkodobou paměť apod. Údaje o úrovni rozumového vývoje žáka jsou doplňující informací pro plánování dlouhodobých cílů.

2. Vychází z pedagogické diagnostiky učitele

Učitel respektuje zjištění odborného pracoviště, pracuje s údaji, které k práci potřebuje. Opírá se však o vlastní pedagogickou diagnostiku a zkušenosti. Individuální vzdělávací plán může také obsahovat informace získané testy.

3. Respektuje závěry diskuse s žákem a rodiči

Aktivitu rodičů je třeba podporovat, protože spolupráce s rodinou je nezbytná. Rodičům je třeba podat pokud možno přesné informace a upozornit je, že pokud souhlasí s redukcí učiva vzhledem k obtížím žáka, neměli by příznivé výsledky chápat jako signál ke studiu na střední škole. V opačném případě pokud se rodiče nestarají o přípravu žáka na vyučování a požadují pouze úlevy, opět lze argumentovat společnou úmluvou.

4. Je vypracováván pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje

Nejčastěji je to český a cizí jazyk, matematika a fyzika u dětí se specifickými poruchami učení (dyslexie, dyskalkulie). Dále se dle potřeby uvádí dílčí doporučení týkající se písemných projevů, hodnocení a klasifikace, případně doplňujeme některé poznámky. Pedagogická hlediska mohou být společně uvedena pro více předmětů.

5. Vypracovává jej vyučující daného předmětu

[90] ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. s. 172-177.

Pracovník pedagogicko-psychologické poradny nemůže vypracovávat individuální plány, protože není odborníkem pro výuku ve všech sledovaných ročnících a předmětech. Individuální vzdělávací plán připravuje učitel, který předmět vyučuje, spolu s učitelem, jenž provádí reedukaci. Učitel je zodpovědný za výsledky výuky, ale nemusí být odborníkem na reedukaci. Informace z této oblasti získává od svého kolegy, který je touto činností pověřený, nebo od pracovníka poradny. V případě žáka na 1. stupni ZŠ jej vypracovává třídní učitel/ka, pokud učí všechny dané předměty. Odborné pracoviště udává jméno pracovníka, s nímž lze obsah individuálního vzdělávacího plánu konzultovat. Tím jsou respektovány dvě potřebné linie: [91]

- obsah vzdělávání (poznatky, dovednosti, návyky, které si žák má osvojit);
- reedukační proces zaměřený na zmírnění nebo odstranění poruchy a příznaků s ní spojených.

Při vypracovávání individuálního vzdělávacího plánu učitel sleduje tyto aspekty: [92]

- Cíle vzdálené – to, co by měl žák zvládnout, aby splňoval profil absolventa jednotlivých stupňů. Takovými cíli může být přechod na druhý stupeň, ukončení školní docházky, maturitní zkoušky apod. Je dobré v předstihu uvažovat o uplatnění žáka po absolvování základní školy.
- Cíle dlouhodobé – to, co by se měl žák naučit v daném ročníku. Tady zůstává rozhodnutí na učiteli, který zná učební osnovy a úskalí výuky, zná třídu v níž je žák integrován a ví, jak asi bude učivo probírat. Je v pravomoci učitele provést takové úpravy učebních osnov, aby byl žák schopen si osvojit alespoň základy učiva. Se změnami musí být seznámen ředitel.
- Cíle krátkodobé – to, co by měl žák zvládnout v nejbližší době, jaké jsou očekávané okamžité výsledky a jak žáka aktivizovat v dané oblasti. Mohou to být úkoly typu: správné užívání velkých psacích písmen, vyvození násobilky, ale také např. zážitek úspěchu.

Součástí plánu by mělo být také zvládnutí kompetencí, které umožňují žákovi samostatně pracovat, myslet, samostatně získávat poznatky, hledat a odstraňovat chyby. Musí si osvojit

[91] ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. s. 172-177.
[92] ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. s. 172-177.

určité učební strategie, učit se řešit problémy, organizovat informace, volit vhodné postupy apod.

- Respektování individuálních potřeb žáka – to lze provádět prostřednictvím skupinového vyučování, problémového vyučování, samostatné práce žáků nebo za pomoci osobního asistenta. Individuální přístup by se měl týkat těchto oblastí:
  - metody výkladu;
  - opakování a upevňování učiva;
  - ověřování učiva, rozsah písemných prací;
  - osobní přístup (pochvala, odměna);
  - zohlednění některých charakteristik žáka (pracuje pomalu, nestíhá, má obavy z neúspěchu, možnost pohybu ve třídě);
  - citlivost u dětí s neurotickými rysy.

### 3.2.3 Sebereflexe učitele

Sebereflexi lze chápat jako pedagogickou kompetenci, resp. předpoklad profesionálního rozvíjení studentů a učitelů, jako vnitřní proces, který pomáhá uvědomovat si svoje jednání, myšlení, názory, postoje, ale i porozumět nevědomým obsahům naší mysli resp. jako vnitřní dialog. U studenta učitelství jde o vnitřní proces, v jehož průběhu si uvědomuje, analyzuje a hodnotí svoje pedagogické aktivity, své pojetí výuky, názory, postoje apod., a který směřuje k pochopení motivů jeho pedagogické činnosti. Sebereflexe je spojena s reflexí. Reflexí se rozumí uvědomění si své situace a pozice v konfrontaci s tím, jak si myslíme, že nás vidí druzí. [93]

V. Spilková považuje v procesu profesionalizace učitelské přípravy pro primární vzdělávání za klíčový proces gradace studentského pojetí výuky. Rozlišuje ve vývoji studentského pojetí výuky 3 fáze: [94]

1. Fáze prekoncepce – předběžné pojetí výuky v podobě spontánně a intuitivně vzniklých názorů, představ, postojů na základě vlastních prožitků z dětství a subjektivních zkušeností v roli žáka. Studenti učitelství vstupují do učitelské přípravy na fakultě s různě vyhraněnou prekoncepcí výuky, výrazně ovlivněnou pojetím výuky, kterou procházeli na základní škole.

[93] ŠVEC, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido, 1999. s. 72.
[94] SPILKOVÁ, V. Cesty k profesionalizaci učitelství. In LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. s. 159.

2. Fáze krystalizace – základy vlastního pojetí výuky, které vznikají ve styku se školní realitou, s prvními zkušenostmi v roli učitele a ve styku s teoretickými pedagogicko-psychologickými poznatky.

3. Fáze reflexe – tj. fáze propracovaného, racionálního, teoreticky reflektovaného pojetí výuky, které se utváří prostřednictvím systematické sebereflexe učitele/studenta a teoretické reflexe praktických zkušeností. Student je schopen se myšlenkově vracet k vlastní činnosti a kriticky ji prozkoumávat, reflektovat, argumentovat a hodnotit.

## 3.3 Příprava budoucích inkluzivních učitelů 1. stupně ZŠ

V České republice všichni učitelé získávají pedagogické vzdělání ve vysokoškolském studiu určeném pro učitele primárních a sekundárních škol, včetně speciálních škol. Probíhá na 9 pedagogických fakultách a 24 fakultách českých vysokých škol (fakulty filozofické, přírodovědecké, tělesné výchovy a sportu, teologické a další.) [95]

V roce 2004 vypracovalo Grémium MŠMT ČR návrh *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol.* [96] Tato koncepce obsahuje mimo jiné požadavky na základní složky učitelské přípravy a mimořádná pozornost je zde věnována pedagogické praxi. Všechny složky by měly tvořit integrovaný celek, jednoznačně směřující k přípravě učitele. Dále je zde kladen důraz na důležitost osobnostní výuky studentů. Vysokým školám je vytknuta nedostatečná reakce na nově se otevírající problémy současné školy. Studenti bývají pasivními objekty výuky a je tedy třeba dbát na jejich větší zainteresovanost, zejména jejich aktivitu, samostatnost a tvořivost a vést je k vyšší odpovědnosti za přípravu k náročné učitelské profesi. Těžiště přípravy by mělo být v aktivním a samostatném studiu. K formování moderního učitele je nezbytnou podmínkou nejen reflexe od vyučujících, cvičných učitelů a spolužáků, ale také sebereflexe a ovládnutí autoevaluačních a autoregulačních přístupů a technik. [97] Přestože jde o dokument sedm let starý, stále je v určitých bodech aktuální. Naopak podle mého názoru a zkušeností ze studia jsou mnohé požadavky plněny a rozvíjejí se. Některé body, které zmíněná koncepce obsahuje, jsou zahrnuty v dotazníku. Je ovšem na individuálním posouzení každého studenta, do jaké míry se ztotožňuje se zmíněnými nedostatky či naopak v čem vidí posun a zlepšení situace v současném pregraduálním vzdělávání budoucích učitelů.

---

[95] PRŮCHA, J. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. s. 21.
[96] Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních školách. Dostupné na http://www.msmt.cz/http://www.msmt.cz/Files/AK/koncepce1.htm?highlightWords=koncepce+pregraduální+pří přípravy [on-line] cit. 17.12.2010
[97] HAVEL, J.; ŠIMONÍK, O. *Kooperující učitel.* Brno: MSD Brno, 2006. s. 7-9.

V praxi není možné, aby učitel jako jedinec mohl zavést inkluzivní vzdělávání. Může ale svoji třídu učinit otevřenější pro znevýhodněné žáky. Aby inkluze fungovala efektivně, musí jít o filosofii celé školy jako instituce se všemi jejími zaměstnanci. Škola musí přijmout sociální heterogenitu jako normu a aktivně se rozvíjet. „Chce-li být pedagog úspěšný v zavádění inkluzivní praxe, musí být schopen zvládat problémy, a to nejen s žáky, ale i s rodiči, kolegy a ostatními lidmi.“ Při zavádění inkluzivní praxe by měl učitel: [98]

1. provést diagnózu vstupních podmínek (možnosti zapojení ostatních pracovníků školy, zhodnocení vlastních sil, zjištění poradenských opor aj.);

2. připravit časový plán průběžné spolupráce se všemi zainteresovanými stranami (ostatními pedagogy školy, rodiči, asistenty a poradenskými pracovníky);

3. průběžně hodnotit tempo a úspěšnost zaváděných inkluzivních opatření;

4. získat podporu klíčových pracovníků školy (management školy, pedagogové s vysokou profesionální autoritou a prestiží aj.), jejichž působení motivuje ke spolupráci ostatní členy školní komunity;

5. přijmout nové pojetí role rodiče jako spolupracovníka a partnera, jehož znalost žáka, schopnost jej ovlivňovat a názory mohou být cenné pro inkluzivní školní praxi.

Profese učitele 1. stupně základní školy je velmi vnitřně diferencovaná. Ze složení studijních předmětů (celkem 19 předmětů, jejichž základ tvoří rozdílné vědní a umělecké, filosofické, sportovní a technické obory) je vidět, jak komplikované je utvářet proporce kurikula, a tím také hlavní akcenty na některé z nich. [99]

Mezi nejčastěji uváděné obavy studentů pedagogických fakult patří nedostatečné sebevědomí ohledně jejich schopnosti modifikovat individuální vzdělávací plán žáka a hodnotit jeho studijní pokroky, adaptovat studijní materiály, zvládat žákovo případné problémové chování nebo spolupracovat na tvorbě individuální vzdělávacího plánu. [100] Jako vhodnou podporu pro začínající učitele (nejen inkluzivní učitele) bych viděla výše zmíněný „podpůrný tým učitelů“.

---

[98] HARGREAVES, A. The Profesionilsation of Teaching. In HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s 39, 40.
[99] LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primírním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. s. 165.
[100] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 74.

Pro postoje učitelů je velmi důležitá pozitivní zkušenost s výsledky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při vzdělávání. Postoje učitelů, především těch budoucích, k inkluzivnímu vzdělávání se mohou změnit na základě vlastních pozitivních zkušeností a prací s těmito žáky v běžných školách. Tato skutečnost zdůrazňuje význam oborových praxí na inkluzivních školách v průběhu pregraduální přípravy budoucích učitelů na pedagogických fakultách. Klíčovou roli pro přípravu na inkluzivní vzdělávání hraje i jejich obeznámenost s procesem učení se a způsobem osvojování si znalostí. Analýzu a zhodnocení použitých postupů ve vyučování, schopnost jejich deskripce a opětovného využití můžeme považovat za klíčové dovednosti inkluzivního učitele. Neméně významný je v rámci profesní přípravy inkluzivních pedagogů výcvik pro-inkluzivních způsobů komunikace s žáky. V inkluzivním vzdělávacím prostředí musí vznikat dostatek příležitostí pro vzájemnou komunikaci mezi žáky a otevřenou komunikaci žáků s učitelem. Žáci se tak učí naslouchat názorům druhých, uplatňovat svůj názor a tolerovat druhé. To vše předpokládá nedirektivní komunikaci ze strany učitele, který by měl: [101]

- kontrolovat, zda přiměřeně, ale ne stereotypně chválí žáky a posiluje tak jejich žádoucí chování;
- důvěřovat ve schopnosti žáků;
- v rámci vyučovací jednotky vytvářet žákům prostor pro samostatné řízení vlastní učební činnosti;
- v rámci vyučovací jednotky vytvářet žákům prostor k vytváření postoje k učivu;
- dávat žákům příležitost klást otevřené otázky vedoucí k tvořivému myšlení a rozvíjení fantazie;
- vyloučit z vyučování strach a obavy žáků z odhalení chyby a z neúspěchu;
- vytvořit prostor pro komunikaci žáků navzájem;
- vést žáky ke vzájemnému respektu;
- preferovat divergentní úlohy, heuristické metody, zkušenostní výcvik;
- humorem přispívat k nedirektivnímu způsobu vedení třídy;
- hledat kompromisy v řešení, společná řešení, podporovat dovednost argumentace žáků, polemiku, diskusi;
- zadávat úlohy, jejichž plnění je reálné, ale vyžaduje zvýšené úsilí a zaujetí.

[101] HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. s. 108.

### 3.3.1 Jak MU připravuje inkluzivní pedagogy pro 1. stupeň ZŠ [102]

Do oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Masarykově univerzitě jsou začleněny předměty *Speciální pedagogika 1* a *Seminář ke speciální pedagogice 1* a *Speciální pedagogika 2* v rozsahu Speciální pedagogika 1 - 1hodina týdně, Seminář ke speciální pedagogice 1 – 1 hodina týdně a Speciální pedagogika 2 – 2 hodiny týdně, oba předměty jsou ukončeny zkouškou. V předmětu Speciální pedagogika 1 jsou cíle stanoveny takto: úvod do studia speciální pedagogiky, vývoj péče o postižené, současné pojetí speciální pedagogiky a její postavení v systému věd, integrace/inkluze, základní kategorie a metody speciální pedagogiky, komplexní péče o jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, srovnání se zahraničím. Předmět Speciální pedagogika 2 si klade za cíl studenty seznámit se specifickými poruchami učení a chování. Cíle jsou konkrétně stanoveny takto: etiologie, klasifikace a charakteristika jednotlivých typů SPU, možnosti nápravy, metodiky, didaktiky, systém speciálních zařízení pro péči o žáky se SPU, prevence, integrace, poradenství; Student si osvojí základní terminologii a přístupy k žákům s SPU.

S prvními zmínkami a náznaky vyučování v duchu inkluze se studenti setkají v předmětu *Epistemologická východiska vyučování* s dotací 1 hodina týdně a *Seminář k epistemologickým východiskům vyučování* s dotací 1 hodina týdně. Tento předmět má mít v přípravě učitelů primární školy propedeutický význam pro další pedagogické disciplíny diagnostického a didaktického charakteru. Cíle předmětu jsou: zprostředkovat studentům postupy, které jim umožní zjišťovat, jak se žáci učí a poznávají svět, poskytnout jim teoretické poznatky, které budou bezprostředně využitelné v praktických aktivitách s dětmi, na základě pochopení dětských kognitivních mechanismů se bude jejich pedagogické myšlení a individuální pojetí výuky od počátku formovat ve prospěch konstruktivistických přístupů a autentického učení, které jsou ve své podstatě důležitými prvky v inkluzivním vzdělávání. Předmět *Školní pedagogika I* s dotací 1 hodina týdně a *Seminář ke školní pedagogice I* s dotací 2 hodiny týdně je integrovaný předmět, který zahrnuje výběr problémů, tradičně obsažených v obecné didaktice a teorii výchovy, ale zasahujících i do oblasti pedagogické a sociální psychologie a psychologie osobnosti. Poskytuje studentům spíše situačně zaměřenou teorii, bezprostředně využitelnou v práci učitele primární školy, s dostatečně širokým a přiměřeně hlubokým pedagogicko-psychologickým i filosofickým kontextem, a to tak, aby se prohloubila motivovanost studentů směrem k budoucí profesi, ale i jejich aktivita v oblasti samostudia.

[102] Informace o předmětech dostupné na https://is.muni.cz/auth/predmety/?fakulta=1441;obdobi=5085;studium=211522 [on-line] cit. 17.12.2010

*Školní pedagogika II* s dotací 1 hodina týdně a *Seminář ke školní pedagogice II* s dotací 2 hodiny týdně je předmět zabývající se environmentální výchovou.

Spíše okrajově, ale přece, s inkluzivní pedagogikou souvisí předmět *Základy sociální pedagogiky* s dotací 1 hodina týdně. Předmět se mimo jiné zabývá problematikou rodiny a rodinného prostředí, což můžeme považovat za sociální determinant. Konkrétně je v tomto předmětu řešena problematika dysfunkčnosti rodiny, náhradní rodinné péče, ústavní výchovy a obecně mládeže jako specifické skupiny. Předmět *Pedagogická diagnostika* s dotací 1 hodina týdně a *Seminář z pedagogické diagnostiky* s dotací poskytuje studentům teoretické základy pedagogické diagnostiky, která se zabývá zjišťováním, posuzováním a hodnocením procesuálních, obsahových a strukturálních aspektů edukačního procesu s cílem optimalizovat tento proces ve prospěch individuálního a sociálního rozvoje žáka. V 9. semestru je vyučován předmět *Aktuální otázky pedagogiky*, jehož cílem je konečná syntéza profesionálních, teoretických i praktických kompetencí učitele, založených během studia na pedagogické fakultě. Obsahuje výběr problematiky, který je dán aktuálními okolnostmi vývoje české školy a pedagogiky, případně může reagovat na aktuální požadavky studentů, které vyplynuly z rozvoje jejich odborných zájmů, ovlivněných absolvovanou souvislou praxí či studiem odborné literatury. V tomto předmětu byla jedna přednáška věnována konkrétně inkluzivní pedagogice jako filosofii v moderním vyučování. Ve výše uvedených předmětech byla probíraná vždy nějaká část, která s inkluzivní pedagogikou může úzce souviset, ale nebyla s ní zmiňována v přímé a konkrétní souvislosti.

V. Lechta uvádí, že novinkou na Masarykově univerzitě je akreditovaný studijní obor bakalářského stupně *Speciální pedagogika se zaměřením na inkluzivní vzdělávání* s možností výuky v anglickém nebo německém jazyce. [103] Na webových stránkách univerzity je uvedeno, že tento obor je akreditován od 1. 3. 2015.

Dále na Masarykově univerzitě byl 1. února 2010 založen *Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání (IVIV)*. Tento institut vznikl pod záštitou prof. Vítkové v návaznosti na výzkumný záměr *Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Tento institut se zaměřuje na bádání v oblasti sociálních determinant inkluzivního vzdělávání, inkluzivního vzdělávání ve školách hlavního proudu se zaměřením na žáky s poruchami chování a sociálním znevýhodněním, zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. Institut je vedle výzkumné činnosti platformou pro rozvoj mladých výzkumníků, zejména studentů doktorského studia. Vybraní studenti doktorského programu

[103] LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. s. 182.

Speciální pedagogika realizují své vlastní výzkumné projekty a podílejí se na výzkumných projektech řešených tímto institutem. Institut tak poskytuje doktorským studentům materiální, technické, ale zejména odborné zázemí k podpoře jejich studia. IVIV realizuje výzkumné aktivity v rámci výzkumného záměru, realizuje výzkum v projektech navazujících na výzkumný záměr, zajišťuje odbornou podporu pro studenty doktorského studia speciální pedagogiky a podílí se na výuce na Katedře speciální pedagogiky. [104]

Katedra speciální pedagogiky získala na léta 2007 - 2013 výzkumný záměr Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Předmětem výzkumného záměru je činnost v oblasti integrace/inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do základní školy, s důrazem na postupnou implementaci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a výuku podle školních vzdělávacích programů (ŠVP). Cílem je analyzovat sociální determinanty vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Výzkum je zaměřen na efektivitu výuky ve třídách, které realizují inkluzivní vzdělávání, a získané poznatky budou využity pro úpravu kurikula pregraduální a postgraduální přípravy učitelů pro základní školu. Následně má realizovaný výzkumný záměr přispět ke změně praxe na školách při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.[105]

[104] Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání. Dostupné na https://sites.google.com/site/ivivbrno/ [online] cit. 19. 12. 2010

[105] Výzkumný záměr Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dostupné na http://www.ped.muni.cz/wsedu/index.php?p=vyzkumny-zamer [online] cit. 19. 12. 2010

# PRAKTICKÁ ČÁST

# 4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍL VÝZKUMU

"*Inkluzivní vzdělávání je definováno jako uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonů žáků." (Lebeer, 2006)* [106]

Cílem praktické části této diplomové práce bylo zjištění stanovisek budoucích učitelů prvního stupně k inkluzivní pedagogice. Praktická část byla realizována pomocí dotazníků, které byly distribuovány studentům 5. ročníku Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Dotazník je uveden v příloze.

Zajímala jsem se o celkovou orientaci studentů v problematice inkluzivního vzdělávání. Následujícím cílem bylo zjistit osobní názory studentů na jejich připravenost inkluzivní vzdělávání ve své budoucí praxi uplatňovat. Do jaké míry si myslí, že jsou o problematice dostatečně informováni, a zdali mají z inkluzivního vzdělávání obavy, či nikoli.

Dále jsem se zajímala o to, zda se studenti na svých praxích setkali s žáky s problémovým chováním a s žáky s individuálním vzdělávacím plánem. Jestli mají obavy z toho, mít takové žáky ve své třídě, a zdali si myslí, že by byli schopni individuální vzdělávací plán sestavit. Zjišťovala jsem míru jejich aktivní přípravy do hodin, konkrétně jestli si studenti vytvářeli a připravovali učební materiály s přihlédnutím ke zvláštnostem žáků ve třídě.

To vše bezprostředně souvisí s informovaností studentů o problematice inkluze a tedy i s jejich názorem na to, jak je studium na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity na tuto situaci připravilo.

Poslední oblastí tohoto výzkumu bylo zmapování názorů studentů na osobnost inkluzivního učitele. Konkrétně byla tato oblast zaměřena na důležitost komunikace, sebereflexi učitele a na vlastnosti, které by měl mít dobrý učitel, tedy preferují-li studenti vlastnosti, které učiteli napomáhají k efektivní realizaci inkluzivního vzdělávání.

## 4.1 Hypotézy

**H 1:** Studenti se orientují v základních poznatcích o inkluzivní pedagogice.

[106] Dostupné na http://www.inkluzivniskola.cz/ [online] cit. 3. 2. 2011

**H 2:** Studenti se po absolvování oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ cítí připraveni na inkluzivní vzdělávání.

**H 3:** Studenti se cítí připraveni zvládat žákovo problémové chování.

**H 4:** Studenti se cítí připraveni na tvorbu individuálních učebních strategií a forem práce.

**H 5:** Studenti dokážou identifikovat specifické vlastnosti, které by měl mít inkluzivní učitel a provést osobní sebereflexi vzhledem k nim.

## 4.2 Použité metody

Pro realizaci praktické části této diplomové práce byl použit kvantitativní výzkum, který byl proveden metodou dotazníku.

Dotazník v úvodní části seznamuje respondenty se základními informacemi- za jakým účelem byl vytvořen a co zjišťuje. Následuje druhá část dotazníku obsahující vlastní otázky. Celkové vyplnění dotazníku by nemělo trvat déle než 10 minut. Dotazník je složen z 31 otázek, úkolem respondentů je zvolit vždy jednu odpověď, není-li v zadání dotazu řečeno jinak. Prvních osm otázek zodpovídají všichni respondenti. Ti, kteří v otázce č. 8 zvolí odpověď „ne“, pokračují otázkou č. 10. V otázce č. 15 volí respondenti tři odpovědi, otázka č. 31 je škálová otázka *poskytující odstupňované hodnocení jevu.* [107] Většina otázek je uzavřených, tyto *otázky poskytují hotové alternativní odpovědi.* [108] Otázky č. 11 a 24 jsou polouzavřené, *nabízejí nejprve alternativní odpověď a potom žádají o vysvětlení nebo objasnění v podobě otevřené otázky.* [109]

Dotazník je součástí příloh této práce.

## 4.3 Místo výzkumu

Výzkum byl proveden na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.

Hlavním úkolem fakulty je příprava a výchova učitelů pro 1. a 2. stupeň základní školy, v některých oborech i pro střední školy. Vedle učitelských programů realizuje fakulta studium speciální a sociální pedagogiky.

---

[107] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. s. 104.
[108] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. s. 100.
[109] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. s. 104.

Fakulta poskytuje vzdělání v bakalářském, navazujícím magisterském, magisterském a doktorském studijním programu. Skladbu studijních programů doplňuje celoživotní vzdělávání, které svými doplňujícími, rozšiřujícími, specializačními a rekvalifikačními programy i krátkodobými kurzy reaguje na poptávku pedagogické praxe. V roce 2009 byl celkový počet studentů ve všech oborech a programech v prezenčním studiu 4 250 studentů, v kombinovaném studiu 2 811, celkem tedy 7 061 studentů. Absolventi bakalářských studijních programů mohou pracovat jako pedagogičtí asistenti učitelů na základních školách nebo jako instruktoři ve střediscích volného času. Jsou připraveni na pro sociálně výchovnou práci s lidmi všech věkových a sociálních skupin a pro speciálně-pedagogickou činnost v mateřských školách a školských zařízeních. Absolventi magisterských studijních programů jsou kvalifikováni podle zvolené specializace na základních a středních školách a školách pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Absolventi doktorských studijních programů naleznou uplatnění jako akademičtí pracovníci na vysokých školách – v oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky a pedagogického výzkumu. Dále mohou najít uplatnění ve státní sféře nebo ve firemním managementu. [110]

Cílová skupina výzkumu byli budoucí primární učitelé, tedy studenti 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Tento obor spadá pod Katedru primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Tato katedra zajišťuje výuku pro již zmíněný obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro mateřské školy. Studium na této katedře poskytuje studentům ucelený přehled o výchově a vzdělání dětí předškolního a mladšího školního věku, a to včetně didaktik některých předmětů. Koordinuje praktickou přípravu studentů, podílí se na organizaci i realizaci pedagogických praxí. [111]

## 4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl záměrně vybrán na základě určení relevantních znaků. Jde tedy o studenty 5. ročníku Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Dotazník byl distribuován během prosince 2010. Statistické zpracování dat proběhlo v lednu a únoru 2011. Respondentům bylo sděleno, co je cílem pedagogického výzkumu, že data budou použita pouze pro výzkumné účely a že je dotazník anonymní. Respondenti byli upozorněni, aby vybírali vždy jen jednu správnou odpověď, není-li

[110] Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Dostupné na http://www.ped.muni.cz/o-fakulte/fakulta-v-cislech-2007-2010/pocty-studentu/ [on-line] cit. 3.2.2011
[111] Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity Katedra primární pedagogiky. Dostupné na http://www.ped.muni.cz/katedry-a-instituty/primarni-pedagogika/o-katedre/ [on-line] cit. 3.2.2011

stanoveno jinak (viz otázky č. 15, 31). Dále byli upozorněni na otázku číslo 8, ve které pokud odpoví ne, pokračují až k otázce číslo 10.

# 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

## 5.1 H 1: Studenti se orientují v základních poznatcích o inkluzivní pedagogice.

Otázky z dotazníku:

1. Co je to inkluzivní vzdělávání?

   a) vzdělávání všech žáků bez ohledu na jejich individuální potřeby v jedné třídě
   b) vzdělávání „normálních“ žáků společně s žáky postiženými
   c) nevím

2. Co je to pedagogická integrace?

   a) společné vzdělávání žáků s postižením i bez něj
   b) vzdělávání žáků s postižením v paralelních třídách na běžných ZŠ
   c) nevím

3. Jaký je rozdíl mezi integrací a inkluzí?

   a) žádný, tyto pojmy jsou totožné
   b) rozdíl ve vzájemném vztahu žáka a jeho okolí
   c) nevím

4. Co rozumíte pod pojmem „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“?

   a) žáci mající specifické poruchy učení a chování
   b) všichni žáci bez ohledu na jejich individuální rozdíly
   c) nevím

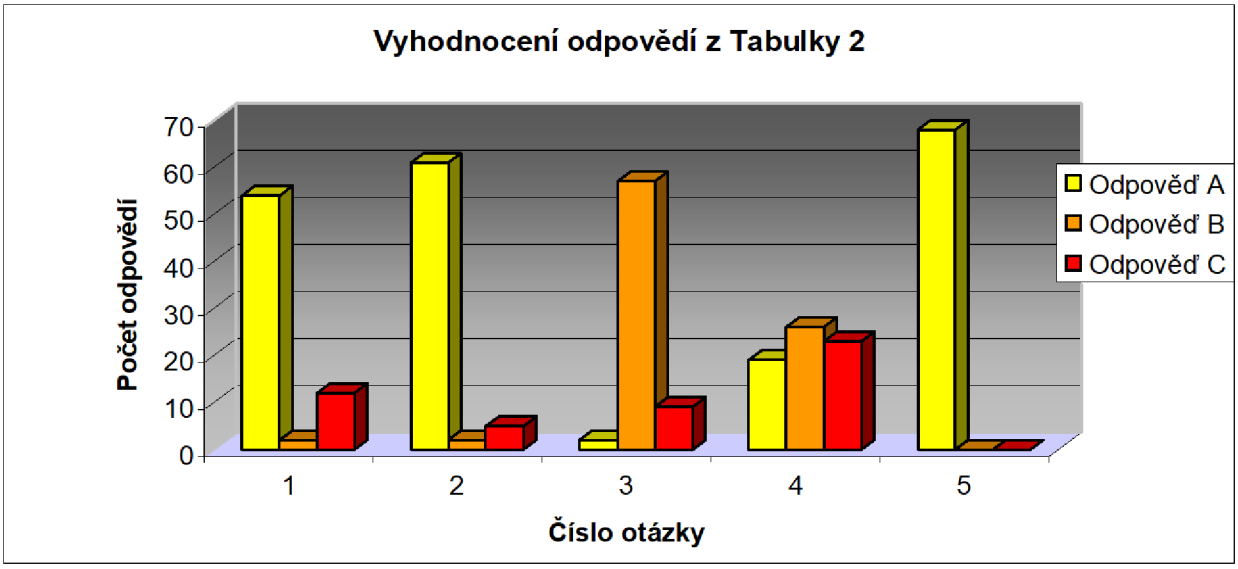
5. Rozumíte pojmu individuální vzdělávací plán?

   a) ano
   b) ne
   c) nevím

**Tabulka 2: Vyhodnocení odpovědí vztahujících se k Hypotéze 1**
(odpovědi na otázky č. 1 – 5 z dotazníku)

| Číslo otázky | Možnosti (počet odpovědí) | | | Možnosti (počet odpovědí v %) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | B | C | A | B | C |
| 1 | 54 | 2 | 12 | 79 | 3 | 18 |
| 2 | 61 | 2 | 5 | 90 | 3 | 7 |
| 3 | 2 | 57 | 9 | 3 | 84 | 13 |
| 4 | 19 | 26 | 23 | 28 | 38 | 34 |
| 5 | 68 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 |

**Graf 1: Vyhodnocení odpovědí z Tabulky 2**




## Komentář k Tabulce 2 a Grafu 1:

Z tabulky lze vyčíst, jak respondenti odpovídali na prvních pět otázek dotazníku. V první části tabulky jsou zaznamenány odpovědi jednotlivých respondentů. Celý dotazník zodpovídalo 68 respondentů. Druhá část tabulky obsahuje procentuální vyjádření těchto odpovědí. Odpovědi jsou zobrazeny v Grafu 1. Tato skupina otázek se vztahuje k Hypotéze 1.

79 % respondentů zodpovědělo správně první otázku, tedy definovalo inkluzivní pedagogiku jako vzdělávání všech žáků bez ohledu na jejich individuální potřeby v jedné třídě školy hlavního vzdělávacího proudu. Tito respondenti se orientují alespoň v nejzákladnějších informacích týkajících se této oblasti vzdělávání, což hodnotím jako velice pozitivní a žádaný jev. 90 % respondentů označilo integraci jako společné vzdělávání žáku s postižením i bez

něj, což je vzhledem k ostatním možnostem správná odpověď. 84 % respondentů určilo, že je rozdíl mezi integrací a inkluzí, a to v chápání vzájemného vztahu žáka a jeho okolí. Nechápou tedy integraci a inkluzi za totožné pojmy, což potvrzuje hlubší znalosti problematiky. Čtvrtá otázka zjišťovala, co respondenti rozumí pod pojmem „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“. 28 % respondentů pod tímto pojmem rozumí žáky se specifickými poruchami učení a chování. Nejvíce, tedy 38 % respondentů, si myslí, že jde o všechny žáky bez ohledu ne jejich individuální rozdíly. 34 % zvolilo možnost „nevím“. Tato otázka není úplně jednoznačná, počet odpovědí u všech tří možností je vyrovnaný. Z toho vyplývá neujasněný pohled na výklad tohoto pojmu. Na poslední otázku odpovědělo správně 100 % respondentů, tzn., že vědí, co je to individuální vzdělávací plán. Jelikož se v posledních letech velice zvyšuje pravděpodobnost, že ve třídě bude alespoň jeden žák, pro něhož bude nutné vytvořit individuální vzdělávací plán, je velmi dobré, že jsou studenti s tímto pojmem seznámeni a z osobní zkušenosti ze studia mohu potvrdit, že o této problematice se nejednou na fakultě mluvilo, a tudíž se i já sama cítím dostatečně informována.

Z odpovědí vyplývá, že studenti 5. ročníku PdF MU oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se orientují v základních poznatcích o inkluzivní pedagogice.

**Hypotéza 1 byla potvrzena.**

## 5.2 H 2: Studenti se po absolvování oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na PdF MU cítí připraveni na inkluzivní vzdělávání.

Otázky z dotazníku:

6. Využívali jste na praxích skupinové vyučování, při kterém žáci museli spolupracovat, aby dosáhli výsledku?

   a) ano
   b) ne
   c) nevím

7. Máte obavy z inkluzivního vzdělávání, nebo se cítíte připraveni?

   a) cítím se připraven/a
   b) mám obavy
   c) necítím se dostatečně připraven/a

8. Setkali jste se během svého studia na PdF s pojmem inkluzivní vzdělávání a víte, co tento pojem znamená?

   a) ano
   b) ne
   c) nevím

   *Pokud odpovíte ne, pokračujte k otázce č. 10.*

9. V jakých předmětech na PdF jste se o inkluzivním vzdělávání dozvěděli nejvíce?

   a) v pedagogických předmětech
   b) v psychologických předmětech
   c) v jiných předmětech (český jazyk, literatura …)

10. Setkali jste se s inkluzivní pedagogikou v praxi?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

11. Zajímáte se o problematiku inkluzivního vzdělávání nad rámec společných předmětů například tím, že jste absolvoval/a nějaký volitelný předmět zabývající se touto problematikou?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

    *Pokud ano, jaké předměty, kurzy apod. jste navštěvoval/a?*

12. Myslíte si, že máte nyní nedostatek informací o inkluzivním vzdělávání?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

13. Myslíte si, že v tomto studijním programu by mělo být více předmětů zaměřených na speciální pedagogiku a tedy i inkluzivní vzdělávání?

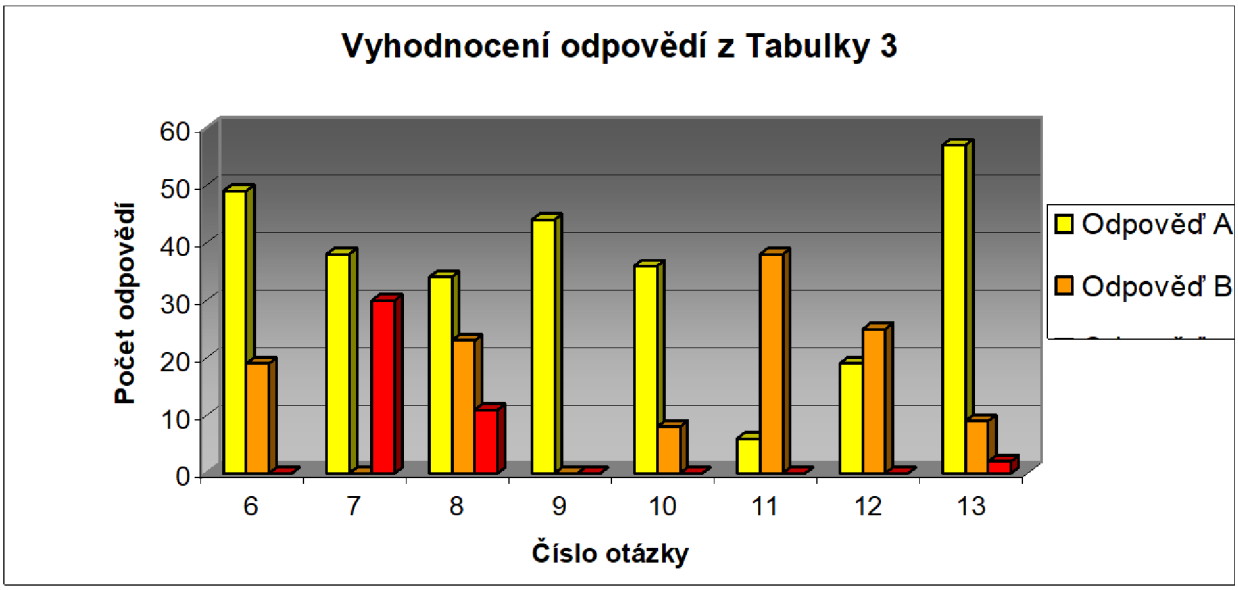
    a) ano
    b) ne
    c) nevím

**Tabulka 3: Vyhodnocení odpovědí vztahujících se k Hypotéze 2**

(odpovědi na otázky č. 6 – 13 z dotazníku)

| Číslo otázky | Možnosti (počet odpovědí) | | | Možnosti (počet odpovědí v %) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | B | C | A | B | C |
| 6 | 49 | 19 | 0 | 72 | 28 | 0 |
| 7 | 38 | 0 | 30 | 56 | 0 | 44 |
| 8 | 34 | 23 | 11 | 50 | 34 | 16 |
| 9 | 44 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 |
| 10 | 36 | 8 | 0 | 82 | 18 | 0 |
| 11 | 6 | 38 | 0 | 14 | 86 | 0 |
| 12 | 19 | 25 | 0 | 43 | 57 | 0 |
| 13 | 57 | 9 | 2 | 84 | 13 | 3 |

**Graf 2: Vyhodnocení odpovědí z Tabulky 3**




## Komentář k Tabulce 3 a Grafu 2:

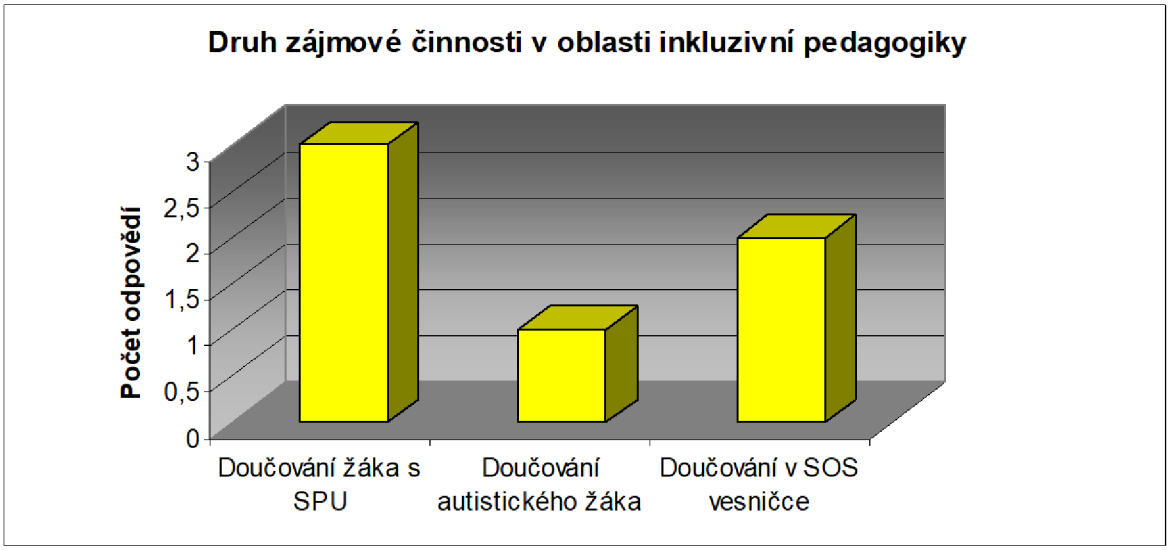
Z této tabulky lze vyčíst, jak respondenti odpovídali na otázky č. 6 – 13 z dotazníku, které se vztahují k Hypotéze 2. Odpovědi jsou opět od 68 respondentů. V první části tabulky jsou zaznamenány počty odpovědí, v druhé části je procentuální vyjádření těchto odpovědí. Odpovědi z daných otázek jsou zobrazeny v Grafu 2.

72 % dotázaných odpovědělo, že na svých praxích využívalo skupinové formy práce. Prostřednictvím skupinového vyučování se učí žáci spolupracovat, komunikovat, vzájemně si pomáhat, což je v hodinách preferujících inkluzivní vzdělávání klíčové. Se skupinovými formami práce úzce souvisí kooperativní vyučování, přesto ale nejde o totožné pojmy. Je důležité, aby ve skupinách děti spolupracovaly, aby skupiny nebyly pouze formální rozdělení žáků, kteří ve výsledku pracují individuálně. 59 % respondentů se cítí připraveno na inkluzivní vzdělávání a 44 % se necítí dostatečně připraveno. Obava z inkluze pravděpodobně plyne z nedostatku zkušeností. 50 % dotázaných se během studia na vysoké škole setkalo s pojmem inkluzivní vzdělávání. 34 % se s tímto pojmem nesetkalo a 16 % zvolilo odpověď „nevím“. 100 % respondentů, které se s tímto pojmem během studia setkalo, se o inkluzi dozvědělo v pedagogických předmětech. 81 % respondentů se s inkluzivním vzděláváním setkalo v praxi, 18 % ne. Z teoretického hlediska je inkluze v každé třídě, protože každý žák je individuální bytost a má individuální schopnosti a potřeby, v praxi ale stále existují učitelé, kteří svoji výuku k inkluzi nesměřují. 14 % dotázaných se zajímá o inkluzivní vzdělávání ve svém volném čase, jak konkrétně je uvedeno v Tabulce č. 4 viz níže. 86 % se o tuto problematiku nad rámec povinných předmětů nezajímá. 43 % respondentů si myslí, že má o inkluzivním vzdělávání dostatek informací, naopak 57 % si to nemyslí. Z toho vyplývá, že by studenti potřebovali o inkluzivním vzdělávání ještě více informovat, aby tento moderní směr vyučování mohli sami ve svých praxích uplatňovat. 84 % si myslí, že by v studijním programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ mělo být více předmětů zaměřených na speciální pedagogiku a tedy i inkluzivní vzdělávání. 13 % tuto potřebu dalších předmětů necítí a 3 % neví.

**Tabulka 4: Druhy vlastní zájmové činnosti v rámci inkluzivní pedagogiky**
(doplňující odpovědi na otázku č. 11)

| Druh vlastní zájmové činnosti | Počet odpovědí | Počet odpovědí v % |
|---|---|---|
| Doučování žáka s SPU | 3 | 50 |
| Doučování autistického žáka | 1 | 17 |
| Doučování v SOS vesničce | 2 | 33 |

**Graf 3: Vyhodnocení odpovědí z Tabulky 4**




**Komentář k Tabulce 4 a Grafu 3:**

V této Tabulce 4 jsou zaznamenány odpovědi z otázky č. 11. Dané údaje jsou zobrazeny v Grafu 3. Pokud respondenti odpověděli, že se zajímají o inkluzivní vzdělávání nad rámec povinných předmětů ve škole nebo ve svém volném čase, měli vypsat druh této zájmové činnosti. Vždy šlo o nějakou formu doučování. Na tuto otázku odpovídalo celkem 6 respondentů. Tři dotázaní doučovali žáky s nějakými specifickými poruchami učení. Jeden z respondentů doučoval žákyni s poruchou autistického spektra a dva studenti doučovali děti z SOS vesničky.

Přestože 57 % dotázaných si myslí, že nemá dostatek informací o inkluzivním vzdělávání (naopak 43 % se cítí dostatečně informováno), 56 % dotazovaných studentů se cítí připraveno na inkluzivní vzdělávání.

**Hypotéza 2 je potvrzena.**

## 5.3 H 3: Studenti se cítí připraveni zvládat žákovo problémové chování.

Otázky z dotazníku:

14. Setkali jste se v praxi s problémovým chováním žáka?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím, nezaznamenal/la jsem

15. Vyberte tři body, které podle Vašich zkušeností z praxe vystihují nejběžnější projevy problémového chování.

    a) žák neprospívá
    b) žák nerespektuje pravidla školního řádu
    c) žák není schopen se zařadit do kolektivu
    d) žák se nehlásí o slovo a vykřikuje na učitele
    e) žák na sebe soustavně upozorňuje a vyrušuje
    f) žák se chová agresivně

16. Narušovalo problémové chování výrazně průběh hodiny?

    a) ano
    b) ne
    c) nezaznamenal/la jsem problémové chování

17. Myslíte si, že dokážete zaujmout i neposlušné žáky?

    a) ano
    b) spíše ano
    c) ne

18. Máte obavy, že by Vám žáci s výchovnými a vzdělávacími potřebami narušovali vyučovací hodiny a ubírali čas, který byste mohli věnovat ostatním žákům?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

19. Myslíte si, že máte přirozenou autoritu?

    a) ano
    b) spíše ano
    c) ne

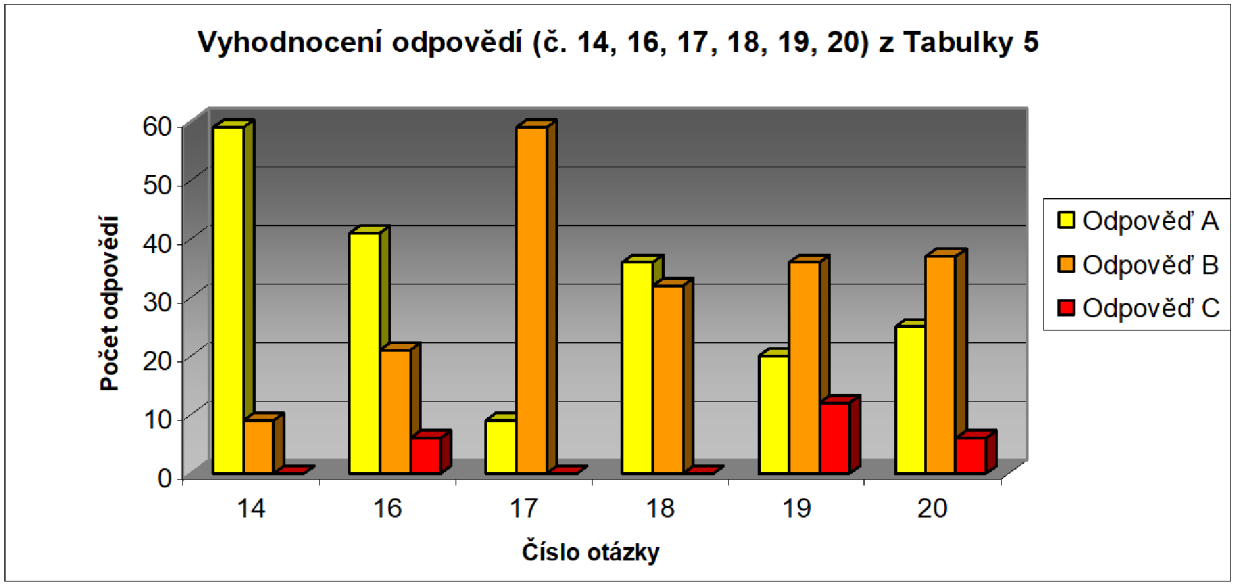
20. Myslíte si, že dokážete vystupovat před žáky s potřebnou jistotou a sebedůvěrou?

    a) ano
    b) spíše ano
    c) ne

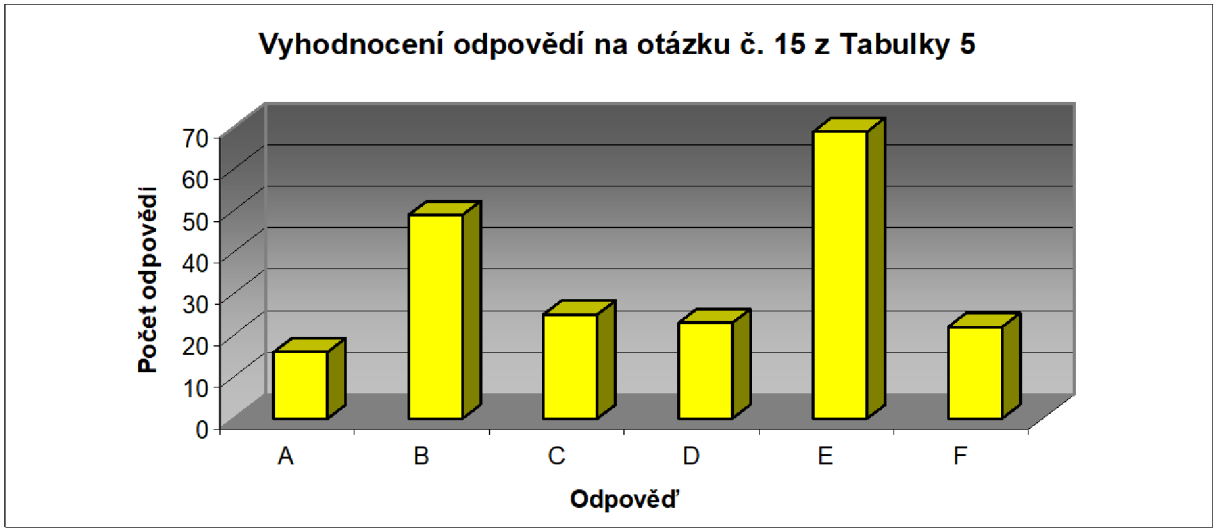
**Tabulka 5: Vyhodnocení odpovědí vztahujících se k Hypotéze 3**
(odpovědi na otázky č. 14 – 20 z dotazníku)

| Číslo otázky | Možnosti (počet odpovědí) | | | | | | Možnosti (počet odpovědí v %) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | B | C | D | E | F | A | B | C | D | E | F |
| **14** | 59 | 9 | 0 | - | - | - | 87 | 13 | 0 | - | - | - |
| **15** | 16 | 49 | 25 | 23 | 69 | 22 | 8 | 24 | 12 | 11 | 34 | 11 |
| **16** | 41 | 21 | 6 | - | - | - | 60 | 31 | 9 | - | - | - |
| **17** | 9 | 59 | 0 | - | - | - | 13 | 87 | 0 | - | - | - |
| **18** | 36 | 32 | 0 | - | - | - | 53 | 47 | 0 | - | - | - |
| **19** | 20 | 36 | 12 | - | - | - | 29 | 53 | 18 | - | - | - |
| **20** | 25 | 37 | 6 | - | - | - | 37 | 54 | 9 | - | - | - |

**Graf 4: Vyhodnocení odpovědí č. 14, 16, 17, 18, 19, 20 z Tabulky 5**




**Graf 5: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 15 z Tabulky 5**




**Komentář k Tabulce 5 a Grafu 4 a 5:**

Tabulka 5 obsahuje údaje z otázek č. 14 – 20 z dotazníku, které se vztahují k Hypotéze 3. Dané otázky zodpovídalo opět 68 respondentů. V první části tabulky jsou zaznamenány počty odpovědí, v druhé části je procentuální vyjádření těchto odpovědí. Odpovědi jsou zaznamenány v Grafu 4. Graf 5 zobrazuje odpovědi na otázku č. 15.

87 % dotázaných se na svých praxích setkalo s problémovým chováním žáka, 13 % nikoli. Otázka č. 15 je zobrazena v Grafu č. 5. Nejvíce, tedy 34 %, respondentů uvedlo za nejběžnější projevy problémového chování situace, kdy na sebe žák soustavně upozorňuje a vyrušuje. 24 % uvedlo situace, kdy žák nerespektuje pravidla školního řádu a podle 12 % dotázaných jde o situace, kdy se žák není schopen zařadit do kolektivu. V pořadí další situace se týkají vykřikování, nepřihlášení se o slovo a agresivita žáků. Jako poslední byl uveden žákův neprospěch. Podstatnou otázkou je, jaké příčiny tato chování mají, jde-li o krátkodobé či dlouhodobé problémy a zdali se učitel o příčiny problémů zajímá. Pro naše potřeby je důležitý pouze fakt, jaké problémové chování se u žáků nejčastěji vyskytuje. 60 % respondentů uvedlo, že problémové chování výrazně narušovalo průběh hodin. 31 % si myslí, že na průběh hodiny takové chování nemá výrazný vliv a 9 % dotázaných problémové chování nezaznamenalo. Na otázku, zdali si dotazovaní myslí, že dokážou zaujmout neposlušné žáky, zvolilo 87 % studentů odpověď „spíše ano“, 13 % odpovědělo „ano“ a ani jeden z dotázaných si nemyslí, že by takové žáky vůbec nedokázal zaujmout. Tato sebereflexe je především pro budoucí praxi studentů velmi důležitá a jistá dávka sebevědomí a sebejistoty je pro toto povolání nezbytná. 53 % respondentů má obavy, že by žáci se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami narušovali hodinu a ubírali učiteli čas, který by jinak mohl věnovat

ostatním žákům. Tento názor studentů má z velké části kořeny v nedostatečných zkušenostech a v nedostatečné praxi. 29 % dotázaných si o sobě myslí, že má přirozenou autoritu. 53 % zvolilo odpověď „spíše ano“ a 18 % si myslí, že přirozenou autoritu před žáky nemá. 37 % studentů si myslí, že dokáže před žáky vystupovat s potřebnou jistotou a sebedůvěrou. 54 % respondentů zvolilo odpověď „spíše ano“, 9 % si myslí, že tuto schopnost nemá.

Většina studentů si myslí, že dokáže zaujmout neposlušné žáky, že má přirozenou autoritu a dokáže vystupovat před žáky s jistotou a sebedůvěrou. Velká část studentů se s nějakou formou problémového chování již setkala, tudíž lze předpokládat, že vědí, co taková situace obnáší.

**Hypotéza 3 se potvrdila.**

## 5.4 H 4: Studenti se cítí připraveni na tvorbu individuálních učebních strategií a forem práce.

Otázky z dotazníku:

21. Je podle Vás v dnešní době důležitá individualizace a diferenciace ve vyučování?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

22. Tvořili jste si na svých praxích vlastní učební materiály s přihlédnutím ke zvláštnostem žáků ve třídě?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

23. Dělalo vám potíže takové materiály vytvářet?

    a) ano
    b) ne
    c) nedělal/a jsem

24. Setkali jste se s žákem, který měl individuální vzdělávací program?

    a) ano
    b) ne

c) nevím

*Pokud ano, z jakého důvodu žák IVP měl? (např. protože žák měl diagnostikovanou dyslexii apod.)*

25. Myslíš si, že bys dokázal/a vytvořit individuální vzdělávací program?

a) ano

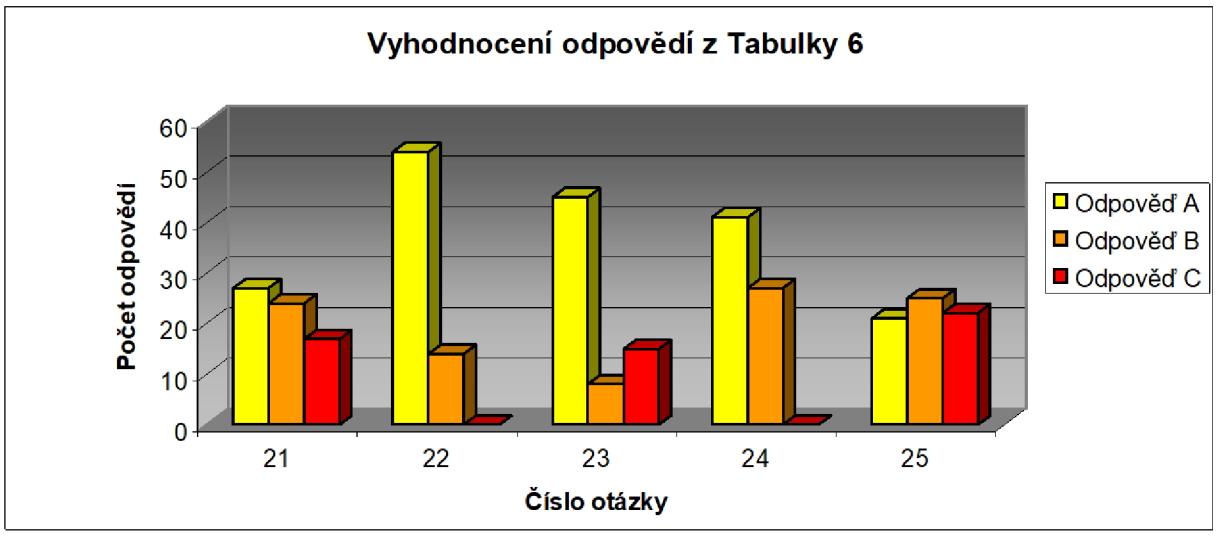
b) ne

c) nevím

**Tabulka 6: Vyhodnocení odpovědí vztahujících se k Hypotéze 4**
(odpovědi na otázky č. 21 - 25 z dotazníku)

| Číslo otázky | Možnosti (počet odpovědí) | | | Možnosti (počet odpovědí v %) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | B | C | A | B | C |
| **21** | 27 | 24 | 17 | 40 | 35 | 25 |
| **22** | 54 | 14 | 0 | 79 | 21 | 0 |
| **23** | 45 | 8 | 15 | 66 | 12 | 22 |
| **24** | 41 | 27 | 0 | 60 | 40 | 0 |
| **25** | 21 | 25 | 22 | 31 | 37 | 32 |

**Graf 6: Vyhodnocení odpovědí z Tabulky 6**




## Komentář k Tabulce 6 a Grafu 6:

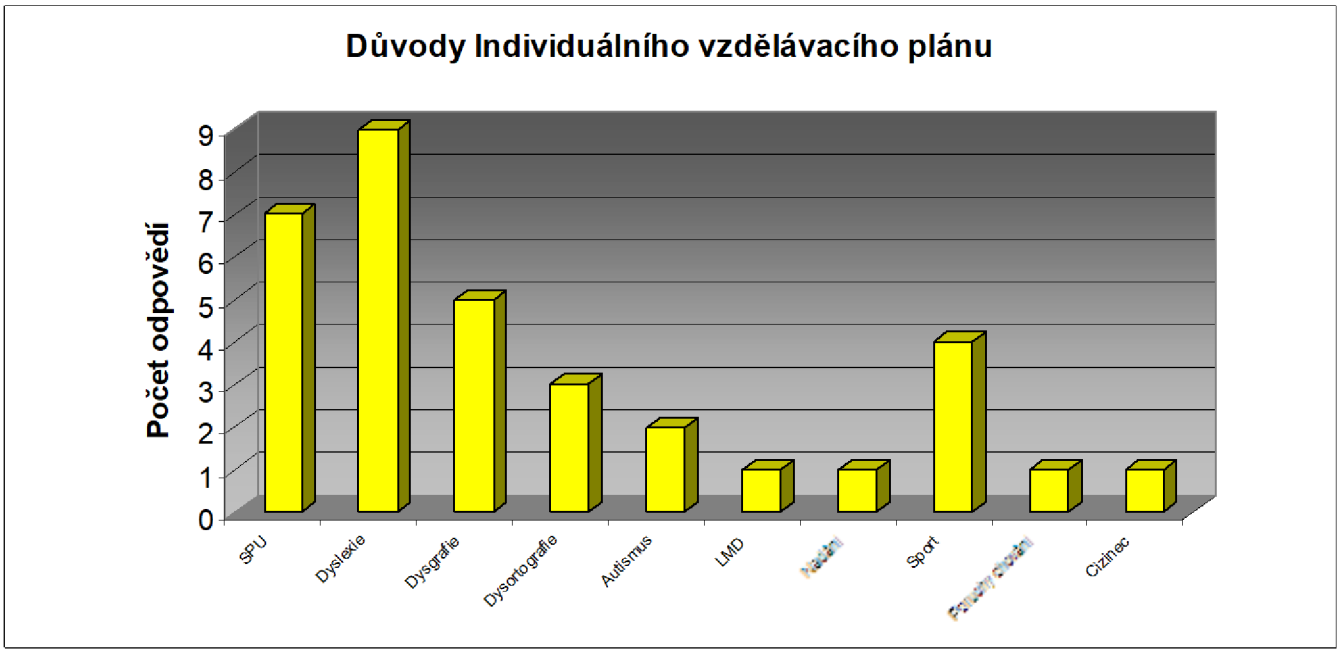
V tabulce jsou zaznamenány otázek č. 21 - 25 z dotazníku, které se vztahují k Hypotéze 4. Dané otázky zodpovídalo opět 68 respondentů. V první části tabulky jsou zaznamenány počty odpovědí, v druhé části je procentuální vyjádření těchto odpovědí. Odpovědi jsou zaznamenány v Grafu 6. Tabulka 7 a Graf 7 upřesňuje otázku č. 24.

40 % dotázaných studentů je toho názoru, že v dnešní době je důležitá individualizace a diferenciace ve vyučování. 35 % s tímto tvrzením nesouhlasí a 25 % studentů zvolilo odpověď „nevím“. Pro moderně směřující inkluzivní vyučování je nutné omezit frontální práci s celou třídou a zaměřit se na skupinové a individuální práce. 79 % respondentů odpovědělo, že si na svých praxích tvořilo vlastní učební materiály s přihlédnutím ke zvláštnostem žáků ve třídě. 21 % si žádné takové materiály nevytvářelo. Tvorba vlastních učebních materiálů s přihlédnutím ke zvláštnostem jednotlivých žáků je jeden ze způsobů, jak lze diferenciaci a individualizaci uplatňovat. 66 % respondentů uvedlo, že jim nedělalo potíže takové materiály vytvářet. 12 % vytvářelo vlastní materiály s obtížemi, 22 % odpovědělo, že podobné materiály nedělalo. 60 % dotázaných se již setkalo s žákem, který měl individuální vzdělávací plán, 40 % se s takovým žákem ještě nesetkalo. Tabulka 7 a Graf 7 podrobněji zaznamená důvody, kvůli kterým žáci individuální vzdělávací plán měli. 31 % studentů si myslí, že by dokázalo vytvořit individuální vzdělávací plán. 37 % uvedlo, že by individuální vzdělávací plán sestavit nedokázalo, 32 % dotázaných zvolilo odpověď „nevím“.

**Tabulka 7: Důvody Individuálního vzdělávacího plánu**

| Důvody IVP | Počet odpovědí | Počet odpovědí v % |
|---|---|---|
| SPU | 7 | 21 |
| Dyslexie | 9 | 26 |
| Dysgrafie | 5 | 15 |
| Dysortografie | 3 | 9 |
| Autismus | 2 | 6 |
| LMD | 1 | 3 |
| Nadání | 1 | 3 |
| Sport | 4 | 12 |
| Poruchy chování | 1 | 3 |
| Cizinec | 1 | 3 |

**Graf 7: Vyhodnocení odpovědí z Tabulky 7**




**Komentář k Tabulce 7 a Grafu 7:**

Tabulka 7 zaznamenává upřesňující údaje z otázky č. 24. Pokud se respondenti setkali na svých praxích s žákem, který měl individuální vzdělávací plán, jejich úkolem bylo napsat, z jakého důvodu žák individuální vzdělávací plán měl. Jako nejčastější důvod uvádělo 61 % dotazovaných studentů nějaký druh specifické poruchy učení. Někteří tyto poruchy blíže specifikovali, jiní napsali jako důvod pouze „SPU“. Další důvody individuálního vzdělávacího plánu žáků jsou uvedeny v Tabulce 7. Grafické znázornění viz Graf 7.

Pro 40 % studentů je ve výuce důležitá diferenciace a individualizace. 79 % studentů na praxích tvořilo vlastní studijní materiály s přihlédnutím ke zvláštnostem žáků ve třídě a 66 % uvedlo, že s vytvářením takových materiálů nemělo problémy. 60 % dotazovaných se již setkalo s žákem, který měl individuální vzdělávací plán. Nejisté byly odpovědi studentů na otázku, zdali by individuální plán dokázali sestavit. „Ano“ odpovědělo pouze 31 % studentů, naopak 37 % si myslí, že by to neuměli. 32 % studentů zvolilo odpověď „nevím“. Přesto jak jsem již uvedla, velká většina studentů individualizaci a diferenciace praktikovala.

**Hypotéza 4 se potvrdila.**

## 5.5 H 5: Studenti dokážou identifikovat specifické vlastnosti, které by měl mít inkluzivní učitel a provést osobní sebereflexi vzhledem k nim.

Otázky z dotazníku:

26. Je v procesu vzdělávání důležitá vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

27. Je podle Vás sebereflexe učitele důležitá pro lepší porozumění jednotlivým žákům?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

28. Provádíte sebereflexi sami u sebe?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

29. Je důležité, aby měl učitel určité specifické vlastnosti vedoucí k jeho úspěšné profesi inkluzivního učitele?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

30. Ovlivnili cviční učitelé Váš postoj k vzdělávací inkluzi (respektování a přizpůsobování vyučování potřebám každého žáka)?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

31. Jaké schopnosti a vlastnosti by měl mít dobrý inkluzivní učitel?

    5 – velmi důležité, …, 1 – nedůležité

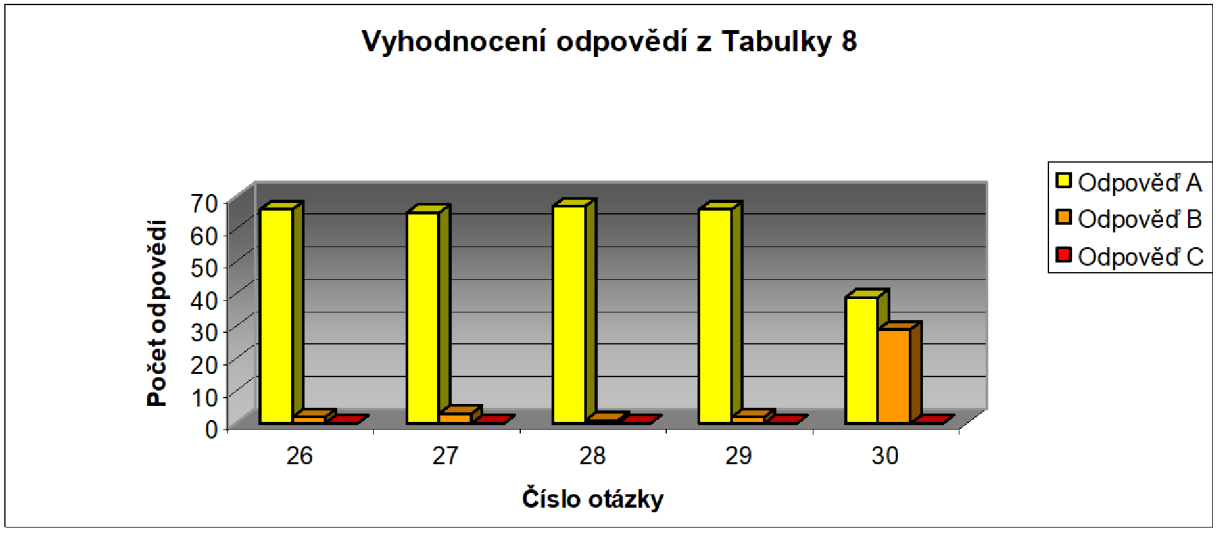
    a) trpělivost 5 4 3 2 1

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| b) | sebeovládání | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| c) | tvořivost | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| d) | psychická odolnost | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| e) | otevřenost | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| f) | schopnost improvizace | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| g) | schopnost akceptovat druhé | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| h) | rozhodnost | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| i) | důslednost | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| j) | schopnost empatie | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| k) | ohleduplnost | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| l) | komunikativnost | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| m) | vnímavost pro signály ze třídy | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| n) | tolerance | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| o) | organizační schopnost | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| p) | schopnost spolupracovat | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

**Tabulka 8: Vyhodnocení odpovědí vztahujících se k Hypotéze 5**
(odpovědi na otázky č. 26 - 30 z dotazníku)

| Číslo otázky | Možnosti (počet odpovědí) | | | Možnosti (počet odpovědí v %) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | B | C | A | B | C |
| **26** | 66 | 2 | 0 | 97 | 3 | 0 |
| **27** | 65 | 3 | 0 | 96 | 4 | 0 |
| **28** | 67 | 1 | 0 | 99 | 1 | 0 |
| **29** | 66 | 2 | 0 | 97 | 3 | 0 |
| **30** | 39 | 29 | 0 | 57 | 43 | 0 |

**Graf 8: Vyhodnocení odpovědí z Tabulky 8**




## Komentář k Tabulce 8 a Grafu 8:

V tabulce jsou zaznamenány otázky č. 26 - 30 z dotazníku, které se vztahují k Hypotéze č. 5. Dané otázky zodpovídalo opět 68 respondentů. V první části tabulky jsou zaznamenány počty odpovědí, v druhé části je procentuální vyjádření těchto odpovědí. Odpovědi jsou zaznamenány v Grafu 8. Tabulka 9 a Graf 9 a 10 interpretují odpovědi respondentů na poslední otázku č. 31.

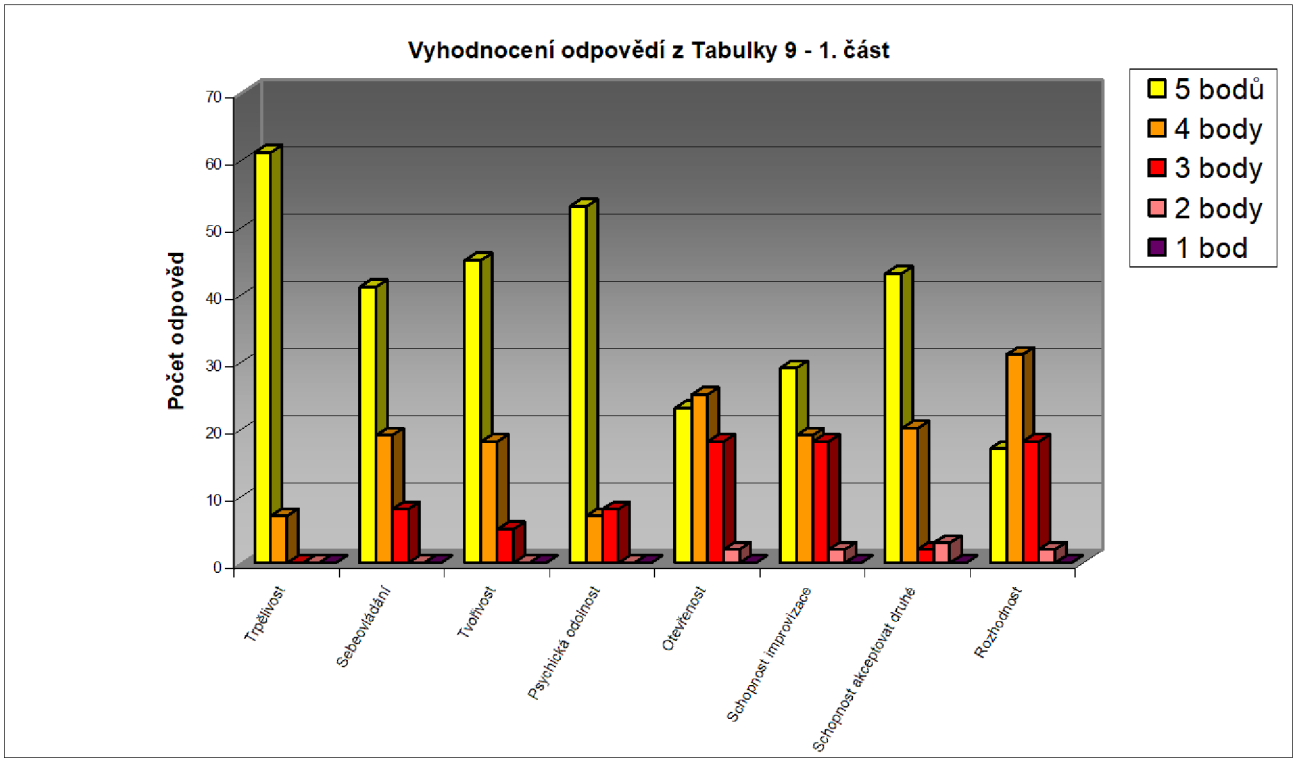
97 % respondentů odpovědělo, že v procesu vzdělávání je důležitá vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem. 3 % odpověděly, že vzájemná komunikace je nepodstatná. Pedagogická interakce a komunikace je neoddělitelnou rovinou pohledu z hlediska sociálního styku učitele a žáka. Je na učiteli, aby vyhledával optimální strategie komunikace s žáky tak, aby vytvářel žákům stejné žáky a aby dával žákům prostor pro jejich vyjádření. Pro 96 %

budoucích učitelů je důležitá sebereflexe jejich práce. Pro 4 % sebereflexe důležitá není. Sebereflexe je jedna z kompetencí inkluzivního učitele, je to předpoklad profesionálního rozvíjení učitelů, který učiteli napomáhá uvědomovat si svoje chování a zlepšovat tak svoji profesionalitu. 99 % dotazovaných sebereflexi provádí sami u sebe, jeden člověk odpověděl, že ne. 85 % studentů si myslí, že učitel musí mít určité specifické vlastnosti, aby byl ve své profesi úspěšný inkluzivní učitel. 85 % respondentů ovlivnili cviční učitelé jejich postoj k inkluzivnímu vzdělávání. Na 43 % studentů cviční učitelé takový vliv neměli.

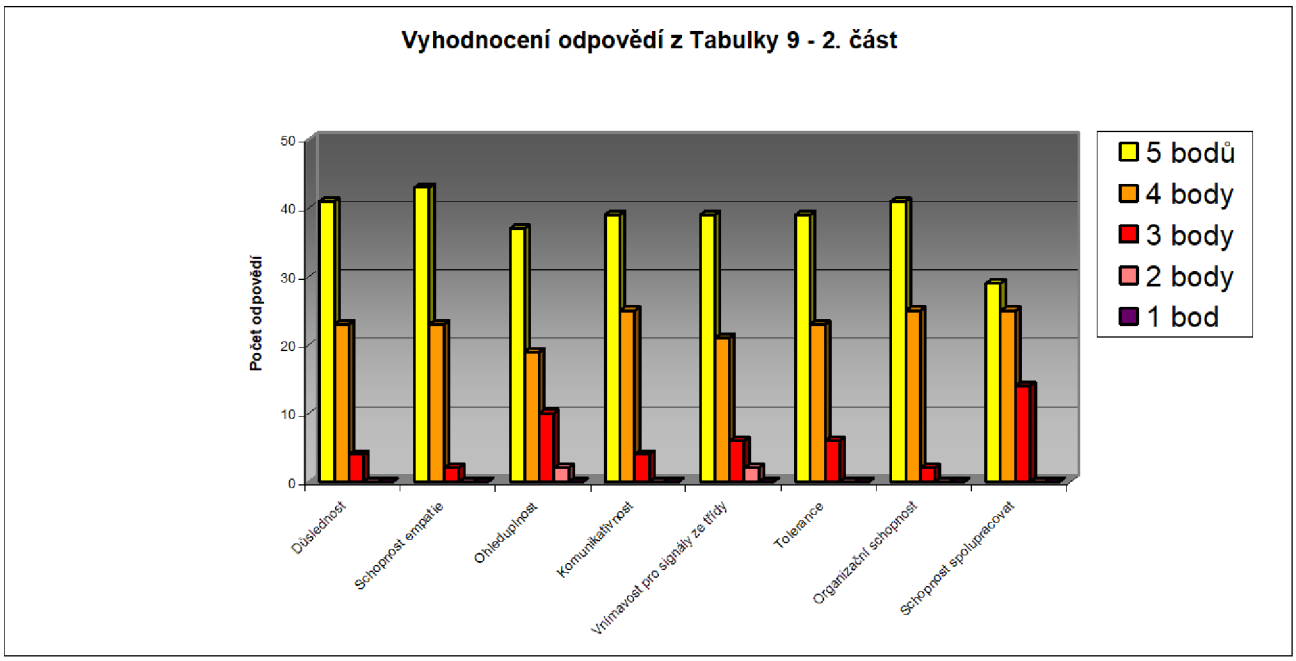
**Tabulka 9: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 31**

| Jaké schopnosti a vlastnosti by měl mít dobrý učitel? | Bodové hodnocení (počet odpovědí krát stupeň hodnocení) | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | součet bodů | pořadí |
| Trpělivost | 305 | 28 | 0 | 0 | 0 | 333 | 1 |
| Sebeovládání | 205 | 76 | 24 | 0 | 0 | 305 | 8 |
| Tvořivost | 225 | 72 | 15 | 0 | 0 | 312 | 4 |
| Psychická odolnost | 265 | 28 | 24 | 0 | 0 | 317 | 2 |
| Otevřenost | 115 | 100 | 54 | 4 | 0 | 273 | 13 |
| Schopnost improvizace | 145 | 76 | 54 | 4 | 0 | 279 | 12 |
| Schopnost akceptovat druhé | 215 | 80 | 6 | 6 | 0 | 307 | 7 |
| Rozhodnost | 85 | 124 | 54 | 4 | 0 | 267 | 14 |
| Důslednost | 205 | 92 | 12 | 0 | 0 | 309 | 6 |
| Schopnost empatie | 215 | 92 | 6 | 0 | 0 | 313 | 3 |
| Ohleduplnost | 185 | 76 | 30 | 4 | 0 | 295 | 10 |
| Komunikativnost | 195 | 100 | 12 | 0 | 0 | 307 | 7 |
| Vnímavost pro signály ze třídy | 195 | 84 | 18 | 4 | 0 | 301 | 9 |
| Tolerance | 195 | 92 | 18 | 0 | 0 | 305 | 8 |
| Organizační schopnost | 205 | 100 | 6 | 0 | 0 | 311 | 5 |
| Schopnost spolupracovat | 145 | 100 | 42 | 0 | 0 | 287 | 11 |

**Graf 9: Vyhodnocení odpovědí z Tabulky 9 – 1. část**




**Graf 10: Vyhodnocení odpovědí z Tabulky 9 – 2. část**

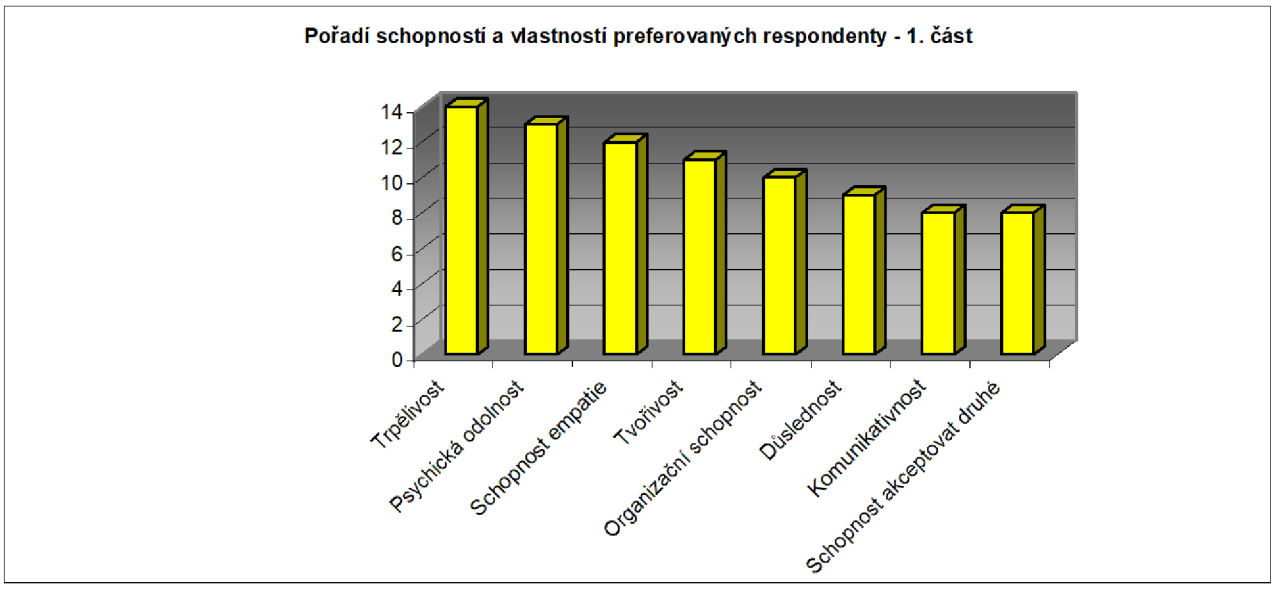



## Komentář k Tabulce 9 a Grafu 9 a 10:

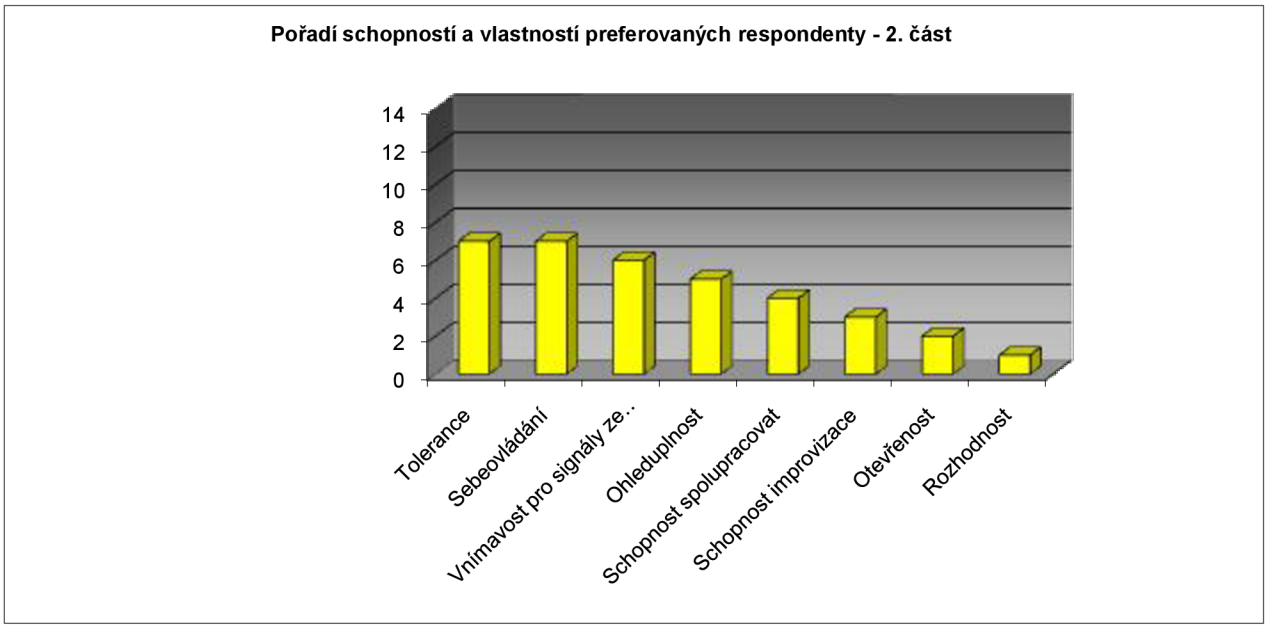
Poslední otázka v dotazníku zjišťovala, jaké schopnosti a vlastnosti studenti preferují u „dobrého učitele“. Tato tabulka je vyhodnocena formou bodového ohodnocení, které bylo

vypočítáno jako součin počtu odpovědí a škálového stupně hodnocení. V tabulce jsou tedy zaznamenány body, součet bodů a nakonec pořadí jednotlivých vlastností a schopností. První tři podle respondentů nejpreferovanější vlastnosti a schopnosti dobrého učitele jsou trpělivost, psychická odolnost a schopnost empatie. Další pořadí schopností a vlastností viz Tabulka 9. Pro větší přehlednost jsou údaje z Tabulky 9 uvedeny ve dvou grafech (Graf 9 a 10) Grafy znázorňují bodové ohodnocení ke každé vlastnosti či schopnosti.

**Graf 11: Pořadí schopností a vlastností preferovaných respondenty – 1. část**




**Graf 12: Pořadí schopností a vlastností preferovaných respondenty – 2. část**



**Komentář ke Grafu 11 a 12:**

Graf 11 a 12 zobrazuje pořadí schopností a vlastností, které by podle respondentů měl mít „dobrý učitel“. Z důvodu přehlednosti je seznam schopností a vlastností rozdělen do dvou grafů.

Pro 97 % respondentů je důležitá vzájemná komunikace mezi učitelem a žáky. 97 % studentů považuje osobnost učitele jako důležitou pro úspěšný výkon profese. Osobnost fungující v sociálním prostředí by měla o sebepoznání a sebehodnocení. Pro 96 % dotazovaných je sebereflexe důležitá a 99 % ji provádí sami u sebe.

**Hypotéza 5 byla potvrzena.**

# SHRNUTÍ

Hypotéza 1 týkající se orientace studentů v základních poznatcích o inkluzivní pedagogice byla potvrzena. Nejméně vyhraněné odpovědi byly u otázky týkající se definování pojmu „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“. Hypotéza 2 zjišťovala, jak se studenti po absolvování oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ cítí připraveni pro inkluzivní vzdělávání. V odpovědích byly patrné známky nejistoty, přesto byla hypotéza potvrzena a studenti se cítí na inkluzivní vzdělávání připraveni. Stanovením Hypotézy 3 jsem zjišťovala, jak se studenti cítí připraveni zvládat žákovo problémové chování. Většina respondentů uvedla, že jsou schopní zaujmout nepřizpůsobivé žáky, mají přirozenou autoritu a dokážou vystupovat s potřebnou jistotou a sebedůvěrou. Hypotéza 3 byla potvrzena. Hypotéza 4 se věnovala zmapování připravenosti studentů na tvorbu individuálních učebních strategií a forem práce. Většina studentů se s individualizací a diferenciací setkala a studenti na svých praxích podobné materiály sami vytvářeli. Hypotéza 4 se tudíž také potvrdila. Poslední oblasti tohoto výzkumného šetření se věnovala Hypotéza 5, která zjišťovala, zdali studenti dokážou identifikovat specifické vlastnosti inkluzivního učitele a provést osobní sebereflexi vzhledem ke zmíněným vlastnostem. Většina dotazovaných uvedla, že sebereflexe je pro ně důležitá a provádí ji sami u sebe. Většina studentů si také myslí, že osobnost učitele je důležitá, aby byl ve své profesi úspěšný. Hypotéza 5 byla potvrzena.

## RESUMÉ

Diplomová práce měla zjistit, jak se cítí studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ připraveni na inkluzivní vzdělávání v základních školách běžného vzdělávacího proudu. Bylo zjištěno, že studenti se orientují v základních poznatcích o inkluzivním vzdělávání a po absolvování studia cítí se připraveni na inkluzivní vzdělávání v praxi. Dále bylo zjištěno, že se studenti cítí připraveni zvládat žákovo problémové chování, uplatňovat individualizaci a diferenciaci práce a dokážou identifikovat specifické vlastnosti inkluzivního učitele a provádět osobní sebereflexi vzhledem k nim. Výsledků této práce může být využito pro další výzkumná šetření v této oblasti vzdělávání nebo všem, které tato problematika zajímá.



## SUMMARY

The diploma thesis should find, how students of Primary School Teacher Training feel prepared for inclusive education in primary schools of common educational trend. It was found, that students orient in basic knowledges about inclusive education and they feel prepared for inclusive education in practice after graduation of university education. Further, it was found that students feel prepared to cope problem behavior of pupil, to apply indiviuation and differentiation of work, and they manage to identify specific characteristics of inclusive teacher and carry out personal self-reflection with regard to those characteristics. The results of this work can be used for additional investigation in this area of education or they can serve as a source of information for someone, who is interested in this problem.

# ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zjištění stanovisek budoucích učitelů prvního stupně k inkluzivnímu vzdělávání. Stěžejní bylo zjistit, zdali se studenti cítí být připraveni na inkluzivní vzdělávání. Je totiž nezpochybnitelné, že se učitelé už nyní stále více setkávají s požadavkem, aby ve svých třídách vyučovali společně žáky pocházející z rozličných sociokulturních prostředí, s odlišnou úrovní schopností, nadání nebo speciálních potřeb. Tlak na inkluzivitu vzdělávání přichází nejen od rodičů, ale MŠMT prostřednictvím *Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání* si klade za cíl zvýšit míru inkluzivního vzdělávání v českém vzdělávacím systému na všech stupních a typech škol, zajistit tak pro-inkluzivní opatření a ukončit segregaci ve vzdělávání.

Role pedagoga v inkluzivním vzdělávání je vskutku klíčová. Integrovat žáka se speciálními vzdělávacími potřebami není tak těžké, ale je na učiteli, aby ho ostatní žáci přijali a aby taková třída mohla efektivně fungovat. Jsou tedy budoucí primární učitelé připraveni na ne vždy zrovna jednoduchý úkol plnit principy inkluzivního vzdělávání?

Většina studentů se orientuje v základních pojmech týkajících se inkluzivního vzdělávání, rozumí tomuto pojmu, znají pojem integrace a inkluze a rozdíl mezi těmito pojmy a vědí, co je to individuální vzdělávací plán. Nepříliš jednoznačné odpovědi byly pouze na otázku, co respondenti rozumí pod pojmem žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Skutečnost, že se studenti po absolvování oboru Učitelství pro 1. stupeň na PdF MU cítí připraveni na inkluzivní vzdělávání, byla sice potvrzena, přesto ne zcela jednoznačně. Na konkrétní otázku, zdali se cítí studenti na inkluzivní vzdělávání připraveni, odpovědělo kladně 59 % respondentů. Naopak 44 % dotázaných se na inkluzivní vzdělávání zatím necítí dostatečně připraveno. Podle většiny studentů by ve studijním programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ mělo být více předmětů týkajících se speciální pedagogiky a tedy i inkluzivního vzdělávání. Velmi pozitivní je zjištění, že studenti využívají skupinové formy práce a učí děti spolupráci a vzájemné komunikaci. Také si studenti bez potíží připravují vlastní učební materiály s přihlédnutím ke zvláštnostem žáků ve třídě a jsou si vědomi nezbytnosti individualizace a diferenciace v moderním vyučování. Ne zcela jednoznačné jsou odpovědi týkající se tvorby individuálního vzdělávacího plánu, je jisté, že v tomto ohledu studenti cítí rezervy a nejistotu.

Dále bylo prostřednictvím dotazníku zjišťováno, jak se studenti cítí zvládat žákovo problémové chování. Většina studentů se s takovýmto chováním setkala a jsou si vědomi problémů s tím spojených, především že takové chování narušuje průběh hodiny. Budoucí učitelé mají často obavy, že by žáci se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami narušovali hodinu a ubírali učiteli čas. Kladně vyznělo sebehodnocení dotazovaných, kteří si myslí, že neposlušné žáky dokážou zaujmout, mají přirozenou autoritu a dokážou před třídou vystupovat s potřebnou jistotou a sebedůvěrou.

Poslední oblast se týkala osobnosti učitele. Podle studentů je osobnost učitele důležitá, aby byl ve své profesi úspěšný. Většinu učitelů pozitivně ovlivnili cviční učitelé, což potvrzuje důležitost a užitečnost pedagogických praxí. Téměř většina studentů považuje vzájemnou komunikaci mezi učitelem a žákem za velmi důležitou. Rovněž je pro studenty důležitá sebereflexe a téměř všichni budoucí učitelé sebereflektují sami sebe a svoji práci, pouze jeden respondent odpověděl, že sebereflexi nepraktikuje. Z vlastností a schopností dobrého učitele respondenti preferovali především trpělivost, psychickou odolnost a schopnost empatie.

Tato práce vznikla především proto, aby poukázala na zvyšující se nároky na budoucí učitele. Výsledky tohoto výzkumného záměru vystihují nejen orientaci budoucích učitelů v problematice inkluzivního vzdělávání, ale mohou sloužit všem, které tato oblast vzdělávání zajímá.

# SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AINSCOW, M.; BOOTH, T. *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Překlad revidovaného vydání SCIE 2002. Praha: Rytmus, o.s. ISBN 80-903598-5-X. Dostupné na http://www.inkluze.cz/_upload/ukazatel-inkluze.pdf [on-line] cit. 16.12.2010

*Anglicko-český česko-anglický slovník*. Lingea: Praha, 2004. 766 s. ISBN 80-903381-0-0.

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy.* Brno: Masarykova univerzita. 409 s. ISBN 978-80-7315-163-8.

Disability Equality in Education. Dostupné na http://www.msmt.cz/file/11800 [on-line] cit. 28. 11. 2010

DYTRTOVÁ, R. KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-2863-6.

FEUSER, G. Prinzipien allgemeiner integrativen Pädagogik. In HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

FRANK, P.; KNOTOVÁ, D. *Učitel a žák v současné škole – sborník z 15. konference České pedagogické společnosti*. Brno: MU ve spolupráci s Českou pedagogickou společností, 2008. ISBN 978-80-210-4752-5. 415 s.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

Guidelines for Inclusion. Dostupné na http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf [on-line] cit. 29. 11. 2010

HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

HARGREAVES, A. The Profesionilsation of Teaching. In HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání.* Praha: Grada, 2010. 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

HAVEL, J.; FILOVÁ, H. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. 128 s. ISBN 978-80-7315-202-4.

HAVEL, J.; ŠIMONÍK, O. *Kooperující učitel*. Brno: MSD, 2006. 128 s. ISBN 80-86633-43-8.

HOUŠKA, T. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Česká pedagogická komora, Osmileté gymnázium Buďánka o.p.s., 2007. 168 s.

CHRÁSKA, M. Postoje studentů k učitelské profesi a k přípravě na toto povolání. In ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Paido. Brno: 2002. 306 s. ISBN 80-7315-035-2.

Informace o předmětech dostupné na https://is.muni.cz/auth/predmety/?fakulta=1441;obdobi=5085;studium=211522 [on-line] cit. 17.12.2010

Inkluze znamená změnu! Dostupné na http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani [on-line] cit. 24.3.2011

Inkluzivní vzdělávání. Dostupné na http://www.worldofinclusion.com/Salamanca_statement.htm [on-line] cit. 28.11.2010

Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání. Dostupné na https://sites.google.com/site/ivivbrno/ [on-line] cit. 19. 12. 2010

JUŘIČKOVÁ, S. Temperament žáka a jeho vliv na školní úspěšnost. In HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3.

KEOGH, B. K. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007. 176 s. ISBN 978-80-247-1504-9.

KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1994. 855 s. ISBN 80-04-26059-4.

KNIGHT, B. A. Inklúzia žiakov so špeciálnymi potrebami ve školách běžného typu. In LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

KOCUROVÁ, M. a kol. Speciální pedagogika pro pomáhající profese. In PRŮCHOVÁ, P. *Integrace-inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu*. Praha: 2008. 21 s. Přehledová studie z předmětu Školní a poradenská psychologie. Univerzita Karlova, Filosofická fakulta. Dostupné na www.tarantula.ruk.cuni.cz/KKP-14-version1-petra_pruchova.doc [on-line] cit. 28. 11. 2010

Koncepce pregraduální přípravy učitelů na základních a středních školách. Dostupné na http://www.msmt.cz/http://www.msmt.cz/Files/AK/koncepce1.htm?highlightWords=koncepcepregraduální+přípravy [on-line] cit. 17. 12. 2010

LANG, G. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. 152 s. ISBN 80-7178-144-4.

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

Listina základních práv a svobod. Dostupné na http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html [on-line] cit. 29. 11. 2010

LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. 306 s. ISBN 80-7042-272-6.

MAREŠ, J. Nové pohledy na vztahy mezi učitelem a žákem. In LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. 306 s. ISBN 80-7042-272-6.

MIKŠÍK, O. Psychická charakteristika osobnosti. In DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-2863-6.

Minimální preventivní program. Dostupné na http://www.poradenskecentrum.cz/mpp.php [on-line] cit. 16. 12. 2010

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Dostupné z http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodn-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani [on-line] cit. 27.11.2010

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha. Dostupné na http://www.msmt.cz/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001 [on-line] cit. 28. 11. 2010

PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 2005. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity Katedra primární pedagogiky. Dostupné na http://www.ped.muni.cz/katedry-a-instituty/primarni-pedagogika/o-katedre/ [on-line] cit. 3. 2. 2011

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Dostupné na http://www.ped.muni.cz/o-fakulte/fakulta-v-cislech-2007-2010/pocty-studentu/ [on-line] cit. 3. 2. 2011

PETERS, S. S. Inkluzivní vzdělávání: Strategie EFA pro všechny děti (rukopis českého překladu).

POTMĚŠIL, M. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In HAVEL, J.; FILOVÁ, H. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-202-4.

POTMĚŠIL, M. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In HAVEL, J.; FILOVÁ, H. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. 128 s. ISBN 978-80-7315-202-4.

POTMĚŠIL, M. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In HAVEL, J.; FILOVÁ, H. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. 128 s. ISBN 978-80-7315-202-4.

Prohlášení ze Salamanky. Dostupné na http://www.worldofinclusion.com/Salamanca_statement.htm [on-line] cit. 28. 11. 2010

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 496 s. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHOVÁ, P. *Integrace-inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu*. Praha: 2008. 21 s. Přehledová studie z předmětu Školní a poradenská psychologie. Univerzita Karlova, Filosofická fakulta. Dostupné na www.tarantula.ruk.cuni.cz/KKP-14-version1-petra_pruchova.doc [on-line] cit. 28. 11. 2010

SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.

ŠIMONÍK, O. Edukace nadaných žáků; teorie, výzkum, dokumenty a realita. In HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

Školský zákon. Dostupné na http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon [on-line] cit. 28. 11. 2010

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. 163 s. ISBN 80-85931-70-2.

ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. 306 s. ISBN 80-7315-035-2.

Tvorba profesního standardu kvality učitele (Vstupní dokument pro veřejnou diskusi). Dostupné na http://www.msmt.cz/standarducitele/navrh-standardu [on-line] cit. 17. 12. 2010

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VAŠEK, Š. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia, 2003. Dostupné na http://specialni-pedagogika.cz/files/zakl.spec.ped.pdf [on-line] cit. 27. 10. 2010

Výzkumný záměr Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dostupné na http://www.ped.muni.cz/wsedu/index.php?p=vyzkumny-zamer [on-line] cit. 19. 12. 2010

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dostupné na http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami [on-line] cit. 18.12.2010

WIERUSZEWSKA-DURAJ, S. Respektování individuality žáka v současné škole. In FRANK, P.; KNOTOVÁ D. *Učitel a žák v současné škole*. Brno: MU, 2008. 415 s. ISBN 978-80-210-4752-5.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Vztah mezi integrací a inkluzí ....16
Tabulka 2: Vyhodnocení odpovědí vztahujících se k Hypotéze č. 1 ....59
Tabulka 3: Vyhodnocení odpovědí vztahujících se k Hypotéze č. 2 ....62
Tabulka 4: Druhy vlastní zájmové činnosti v rámci inkluzivní pedagogiky ....63
Tabulka 5: Vyhodnocení odpovědí vztahujících se k Hypotéze č. 3 ....66
Tabulka 6: Vyhodnocení odpovědí vztahujících se k Hypotéze č. 4 ....69
Tabulka 7: Důvody Individuálního vzdělávacího plánu ....70
Tabulka 8: Vyhodnocení odpovědí vztahujících se k Hypotéze č. 5 ....74
Tabulka 9: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 31 ....75

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Vyhodnocení odpovědí z Tabulky č. 2 ....59
Graf 2: Vyhodnocení odpovědí z Tabulky č. 3 ....62
Graf 3: Vyhodnocení odpovědí z Tabulky č. 4 ....63
Graf 4: Vyhodnocení odpovědí č. 14, 16, 17, 18, 19, 20 z Tabulky č. 5 ....66
Graf 5: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 15 z Tabulky č. 5 ....66
Graf 6: Vyhodnocení odpovědí z Tabulky č. 6 ....69
Graf 7: Vyhodnocení odpovědí z Tabulky č. 7 ....70
Graf 8: Vyhodnocení odpovědí z Tabulky č. 8 ....74
Graf 9: Vyhodnocení odpovědí z Tabulky č. 9 – 1. část ....76
Graf 10: Vyhodnocení odpovědí z Tabulky č. 9 – 2. část ....76
Graf 11: Pořadí schopností a vlastností preferovaných respondenty – 1. část ....77
Graf 12: Pořadí schopností a vlastností preferovaných respondenty – 2. část ....77

# PŘÍLOHY

Dotazník pro studenty 5. ročníku Pedagogické fakulty MU oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Autor: Barbora Koutská, studentka Pedagogické fakulty MU oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

*Na základě tohoto dotazníku bude vyhotovena diplomová práce týkající se inkluzivní pedagogiky. Tento dotazník zjišťuje připravenost studentů 5. ročníku Pedagogické fakulty MU oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na inkluzivní vyučování. Dotazník je anonymní a získané údaje budou použity pouze pro účely výzkumného projektu. Dotazník má celkem 24 otázek a jeho vyplnění Vám zabere maximálně 10 minut. Pokud není v otázce řečeno jinak, zvolte vždy jednu odpověď. Otázky č. 8 a 18 obsahují podotázky psané kurzívou, které není nutné zodpovídat.*

*Děkuji Vám za ochotu a spolupráci.*

1. Co je to inkluzivní vzdělávání?

   a) vzdělávání všech dětí bez ohledu na jejich individuální potřeby v jedné třídě
   b) vzdělávání „normálních“ dětí společně s dětmi postiženými
   c) nevím

2. Co je to pedagogická integrace?

   a) Společné vzdělávání žáků s postižením i bez něj.
   b) Vzdělávání žáků s postižením v paralelních třídách na běžných ZŠ.
   c) nevím

3. Jaký je rozdíl mezi integrací a inkluzí?

   a) žádný
   b) nepatrný, lze zaměnit
   c) nevím

4. Co rozumíte pod pojmem „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“?

   a) žáci mající specifické poruchy učení a chování
   b) žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, sociálním znevýhodněním a nadáním?
   c) nevím

5. Rozumíte pojmu individuální vzdělávací plán?

   a) ano
   b) ne
   c) nevím

6. Využívali jste na praxi skupinové vyučování, při kterém žáci museli spolupracovat, aby dosáhli výsledku?

   a) ano
   b) ne
   c) nevím

7. Máte obavy z inkluzivního vzdělávání, nebo se cítíte připraveni?

   a) cítím se připraven/a
   b) mám obavy
   c) necítím se dostatečně připraven/a

8. Setkali jste se během svého studia na PdF s pojmem inkluzivní vzdělávání a víte, co tento pojem znamená?

   a) ano
   b) ne
   c) nevím

   *Pokud odpovíte ne, pokračujte k otázce č. 10.*

9. V jakých předmětech na PdF jste se o inkluzivním vzdělávání dozvěděli nejvíce?

   a) v pedagogických předmětech
   b) v psychologických předmětech
   c) v jiných předmětech (český jazyk, literatura …)

10. Setkali jste se s inkluzivním vzděláváním v praxi?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

11. Zajímáte se o problematiku inkluzivního vzdělávání nad rámec společných předmětů například tím, že jste absolvoval/a nějaký volitelný předmět zabývající se touto problematikou?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

    *Pokud ano, jaké předměty, kurzy apod. jste navštěvoval/a?*

12. Myslíte si, že máte nyní nedostatek informací o inkluzivním vzdělávání?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

13. Myslíte si, že v tomto studijním programu by mělo být více předmětů zaměřených na speciální pedagogiku a tedy i inkluzivní vzdělávání?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

14. Setkali jste se v praxi s problémovým chováním žáka?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím, nezaznamenal/la jsem

15. Vyberte tři body, které podle Vašich zkušeností z praxe vystihují nejběžnější projevy problémového chování.

    a) žák neprospívá
    b) žák nerespektuje pravidla školního řádu
    c) žák není schopen se zařadit do kolektivu
    d) žák se nehlásí o slovo a vykřikuje na učitele
    e) žák na sebe soustavně upozorňuje a vyrušuje
    f) žák se chová agresivně

16. Narušovalo problémové chování výrazně průběh hodiny?

    a) ano
    b) ne
    c) nezaznamenal/la jsem problémové chování

17. Myslíte si, že dokážete zaujmout i neposlušné žáky?

    a) ano
    b) spíše ano
    c) ne

18. Máte obavy, že by Vám žáci s výchovnými a vzdělávacími potřebami narušovali vyučovací hodiny a ubírali čas, který byste mohli věnovat ostatním žákům?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

19. Myslíte si, že máte přirozenou autoritu?

    a) ano
    b) spíše ano
    c) ne

20. Myslíte si, že dokážete vystupovat před žáky s potřebnou jistotou a sebedůvěrou?

    a) ano
    b) spíše ano
    c) ne

21. Je podle Vás v dnešní době důležitá individualizace a diferenciace ve vyučování?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

22. Tvořili jste si na svých praxích vlastní učební materiály s přihlédnutím ke zvláštnostem žáků ve třídě?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

23. Dělalo vám potíže takové materiály vytvářet?

    a) ano
    b) ne
    c) nedělal/a jsem

24. Setkali jste se s žákem, který měl individuální vzdělávací program?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

    *Pokud ano, z jakého důvodu žák IVP měl? (např. protože žák měl diagnostikovanou dyslexii apod.)*

25. Myslíš si, že bys dokázal/a vytvořit individuální vzdělávací program?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

26. Je v procesu vzdělávání důležitá vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

27. Je podle Vás sebereflexe učitele důležitá pro lepší porozumění jednotlivým žákům?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

28. Provádíte sebereflexi sami u sebe?

    a) ano
    b) ne
    c) nevím

29. Je důležitá osobnost učitele, aby byl ve své profesi úspěšný?

a) ano
b) ne
c) nevím

30. Ovlivnili cviční učitelé Váš postoj k vzdělávací inkluzi (respektování a přizpůsobování vyučování potřebám každého žáka)?

a) ano
b) ne
c) nevím

31. Jaké schopnosti a vlastnosti by měl mít dobrý učitel?

5 – velmi důležité, …, 1 – nedůležité

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| a) trpělivost | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b) sebeovládání | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| c) tvořivost | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| d) psychická odolnost | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| e) otevřenost | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| f) schopnost improvizace | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| g) schopnost akceptovat druhé | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| h) rozhodnost | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| i) důslednost | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| j) schopnost empatie | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| k) ohleduplnost | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| l) komunikativnost | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| m) vnímavost pro signály ze třídy | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| n) tolerance | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| o) organizační schopnost | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| p) schopnost spolupracovat | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

*Děkuji za Vaši ochotu a vstřícnost.*
*Barbora Koutská*