

Začínající učitel v podmínkách inkluzivního vzdělávání

Marie Najmonová

Miluše Vítečková

Miroslav Procházka

Martina Faltová

Margareta Garabiková Pártlová

Název: Začínající učitel v podmínkách inkluzivního vzdělávání

Autoři: Mgr. Marie Najmonová, Ph.D.

doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

Mgr. Martina Faltová

Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

Recenze: prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.; Mgr. Alena Paroubková

Vydala: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Rok vydání: 2020

ISBN 978-80-7394-847-4

Vydáno v rámci projektu: Inovace přípravy učitelů pro praxi
CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006960



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Obsah

Úvod	4
1 Začínající učitel	5
1.1 Učitelská profese	7
1.2 Standard učitelské profese	8
1.3 Profesionální kompetence učitele a různé druhy kompetenčního modelu	9
1.3.1 Profesionální kompetence vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání	14
2 Pregraduální příprava studentů učitelství v kontextu inkluzivního vzdělávání	17
3 Problémové oblasti a potřeby začínajícího učitele	24
3.1 Začínající učitel a inkluzivní vzdělávání	27
3.1.1 Profil inkluzivního učitele	29
3.1.2 Pregraduální příprava inkluzivního učitele	30
3.2 Začínající učitelé, studenti učitelství, výchova a kázeň žáků	33
3.2.1 Výchovné souvislosti inkluzivní školy	34
3.2.2 Prolegomena k propojení výchovy a kázně v inkluzivní škole	36
3.2.3 Reflexe výchovných situací a kázně studenty učitelství	39
4 Profesionální přesvědčení učitele	46
5 Případové studie začínajících učitelů	48
5.1 Případové studie začínajících učitelů vztahující se k jejich konkrétním zkušenostem s inkluzivním vzděláváním a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.....	59
6 Diskuze a závěrečné shrnutí	78
Závěrem	80
Použité zdroje	81
Seznam zkratk	89
Medailonky autorů	90

Úvod

Publikace je zaměřena na aktuální pedagogické téma, a to na začínajícího učitele. Toto téma pak nutně propojuje problematiku pregraduální přípravy studentů učitelství, připravenosti budoucích učitelů na profesi učitele, profesních kompetencí učitele a potřeb začínajících učitelů. Zmíněná témata jsou nahlížena autory především s ohledem na další, především v posledních letech často diskutovaná témata, inkluzivní vzdělávání a inkluzivní škola.

Tato kolektivní monografie se ve čtyřech teoretických kapitolách Začínající učitel, Pregraduální příprava studentů učitelství v kontextu studentů inkluzivního vzdělávání, Problémové oblasti a potřeby začínajícího učitele a Profesní přesvědčení učitele opírá o zásadní zjištění, která byla s ohledem na toto téma v posledních letech učiněna, a to i samotnými jejími autory. Poslední kapitola publikace Případové studie začínajících učitelů popisuje zkušenosti osmi začínajících učitelů s inkluzivním vzděláváním a jejich pocity z profesní připravenosti především na inkluzivní vzdělávání po nástupu do praxe.

Začínající učitel v podmínkách inkluzivního vzdělávání je publikací, která vznikla v návaznosti na projekt Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity *Inovace přípravy učitelů pro praxi* CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006960. Kniha je určena jak studentům připravujícím se na profesi učitele, tak vysokoškolským pedagogům, kteří je připravují na praxi v současné inkluzivní škole, protože mimo jiné identifikuje možná úskalí, která na ně s ohledem na současnou školskou praxi čekají. Z tohoto pohledu může tudíž přispět do dlouhodobě vedené diskuze o způsobu přípravy budoucích učitelů. Publikaci je dále možné doporučit i vedení škol a uvádějícím učitelům, kteří jsou prvními spolupracovníky začínajících učitelů po jejich vstupu do praxe, a tudíž mají zásadní vliv na jejich budoucí profesní dráhu a přesvědčení v této profesi zůstat a prohlubovat si a rozvíjet učitelské kompetence. Hned v úvodu knihy je totiž nutno podotknout, že pregraduální přípravou na profesi učitele pouze začíná celoživotní proces vzdělávání se a rozvíjení učitelských kompetencí.

1 Začínající učitel

Termín *začínající učitel* označuje učitele, který dle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících (MŠMT, 2004) absolvoval vysokoškolské vzdělání se zaměřením na vzdělávání a pedagogickou způsobilost, a musíme ještě dodat, nedisponuje dlouhou pedagogickou zkušeností (Průcha et al., 2009). Podobně charakterizuje začínajícího učitele např. i Šimoník (1995). Důležité je ovšem upozornit na skutečnost vztahující se k projednávané novelizaci uvedeného zákona. Ta umožňuje vstup do učitelské profese i absolventům magisterského vzdělání jiného než pedagogického, kteří si následně pedagogické vzdělání (absolvováním pedagogického minima) do tří let od nástupu do praxe doplní. Podobná situace je i v případě studentů učitelských oborů, kteří ještě neukončili studium a jsou již v pedagogické praxi. Z uvedených případů vyplývá, že při definování začínajícího učitele by bylo vhodnější vycházet z okolností vztahujících se k vstupu učitele do praxe, nikoliv s ohledem na jeho pregraduální přípravu, pedagogickou způsobilost.

Podle Vítečkové (2018, s. 27) o začínajícím učiteli hovoříme jako o učiteli „v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí. Vzhledem k tomu, že učitelská profese je specifická svou časovou návazností na školní rok, za adaptační období je možné považovat první rok praxe.“ Tato definice není vázána na vzdělání, ale na fakt, že jde o učitele, který vstupuje do praxe a adaptuje se na nové prostředí. Šimoník (1995) ve své publikaci považuje první rok praxe za klíčový, neboť umožňuje začínajícímu učiteli nahlédnout do celkové problematiky školy, ujasnit si i rozsah učitelské profese a zároveň si osvojit základní didaktické dovednosti. V obou uvedených případech je zmíněna důležitost prvního roku praxe, avšak za začínajícího učitele můžeme považovat i učitele s delší dobou praxe. Ani v odborné literatuře totiž v této otázce nenacházíme shodu. Podlahová (2004) např. uvádí příklad anglosaského prostředí, kde je specifikována délka praxe tři až pět let. V českém prostředí je to pět, ale i více let. Z pohledu kariérního systému (Smolíková, 2018) se o začínajícím učiteli hovořilo jako o čerstvém absolventovi nebo učiteli nastupujícím z odborné praxe. Zmíněné adaptační období bylo definováno dvěma lety a mělo se řídit plánem profesního rozvoje učitele. Podporu začínajícímu učiteli měl systematicky zajišťovat jak uvádějící učitel, tak vedení školy, ale např.

i pedagogická fakulta či učitel ve třetím kariérním stupni z jiné školy. Toto období mělo být vyhodnoceno po dvou letech na základě hodnocení ředitele, uvádějícího učitele, dokladového portfolia, a to ve vztahu k plánu profesního rozvoje. Výše uvedené definice lze doplnit bližší charakteristikou začínajícího učitele od Chudého a Neumeistera (2014, s. 27), podle nichž se jedná o učitele, který „disponuje základními pedagogickými znalostmi, učí se nové edukační postupy, objektivně hodnotí své strategie výchovné činnosti, modifikuje je na základě praktických zkušeností, rad kolegů a sebereflexe své činnosti. Vytváří si svůj subjektivní konstrukt výchovné činnosti, který se podřizuje míře dosažených pedagogických kompetencí a je reflektovaný žáky“. Podlahová (2004) jej pak vymezuje jako mladého, nezkušeného, nezralého, neovládajícího dosud všechny pracovní techniky a postupy, ale také jako perspektivního, nadšeného a nadějného. V praxi to znamená, že začínající učitel je na počátku své profesní dráhy a jeho profesní kompetence se stále rozvíjejí.

Pokud se ohlédneme do hlubší historie, za první republiky existoval tzv. „čekatelský rok“, a tím se jasně ohraničila doba, kdy byl učitel považován za začínajícího učitele. Po uplynutí „čekatelského roku“ se adept učitelské profese podrobil zkoušce způsobilosti (v případě učitelských ústavů). U studentů, kteří se připravovali na vzdělávání žáků gymnázií, reálů a učitelských ústavů, probíhala tato zkouška v režii jejich fakulty a předepsaných školských orgánů. V tomto období byl učitel považován za začínajícího učitele a po absolvování praxe se stával plnohodnotným učitelem. U středoškolských učitelů se používal termín „suplent“ či „zatimní učitel“. Důležité je upozornit, že v období „hospodářské krize“ v 30. letech 20. století se období „čekatelského roku“ prodlužovala. Bylo to z důvodu, že začínající učitel dostával mnohem menší plat. Tento čekatelský rok byl považován pro učitelskou profesi za velmi důležitý.

V čem ovšem shoda panuje, je skutečnost, že první roky v profesi učitele jsou klíčovými obdobím ve vztahu k jeho setrvání v profesi, příp. drop-outu. Učitel se střetává se školní realitou, reflektuje svou připravenost z pregraduální přípravy. Vašutová (2007) ve své publikaci uvádí, že začínající učitel může mít i strach, zda dokáže být učitelem. Zároveň nesmíme zapomenout ani na opačný postoj, kdy student učitelství po minimální praxi získá pocit, že svou profesi zvládá a je dobrým učitelem, realita však může být zcela odlišná. Mezi základními obavami budoucího učitele může být i strach, že nezvládne v hodině probrat celou látku, navázat kontakt s žáky, adekvátně reagovat na nestandardní školní situaci, nestranně

hodnotit žáky či navázat kolegiální vztahy na pracovišti apod. V neposlední řadě, jak dále Vašutová (2007, s. 58) uvádí, jsou obavy studentů učitelství spojené s tím, že „žáci nebudou dávat v hodině pozor, nebudou plnit zadané úkoly, nepochopí učivo, nic se v hodině nenaučí, mohou mít nepříjemné otázky a být neukáznění“.

Aby byl přechod do praxe pro začínajícího učitele co možná nejlepší a nejprínosnější, může mu k tomu být nápomocen tzv. „uvádějící učitel“. Před rokem 1989 se s uvádějícím učitelem mohl začínající učitel setkat běžně. Po roce 1989 tato funkce v legislativní rovině zanikla (Průcha, 2009; Vítečková, 2018).

Dalšími pojmy, které jsou spjaty se začínajícím učitelem, jsou mj. *učitelská profese*, *standard učitele* a *profesní kompetence učitele*.

1.1 Učitelská profese

Na vývoj či samotné pojetí učitelské profese můžeme nahlížet z různých úhlů pohledu. Budeme-li popisovat vývoj učitelské profese, je důležité zohlednit i posuzované období, neboť po vzniku první republiky dochází k tzv. dvojkolejné učitelské přípravě. Jde například o období 1918–1945. Učitelé na reálných školách, gymnáziích a učitelských ústavech absolvovali univerzitní přípravu. Její součástí byl didaktický seminář, který následně určoval zaměření jejich profesní dráhy na učitelskou. Učitelé obecných a měšťanských škol byli připravováni v rámci učitelských ústavů dle zákona z roku 1869. Jednalo se o tzv. Hasnerův zákon či Velký říšský zákon (Hasner, 1869). Vzhledem k různému pojetí přípravného vzdělávání a různé míře zaměření na profesní odbornost učitele lze konstatovat, že učitelé připravující se na učitelských ústavech měli v jiné míře rozvíjeny profesní kompetence učitele než učitelé připravující se na univerzitách. Tyto příklady bychom našli i v dalších obdobích.

Budeme-li hledat definici *učitelské profese*, opět zjistíme, že neexistuje její jednotná podoba. Další problém nastává, zda se dá hovořit o *učitelské profesi* či *učitelském povolání*. Z historického pohledu bychom pojem „učitelské povolání“ používali v případě, že hovoříme o přípravě na učitelských ústavech, kde samotná učitelská příprava nesplňovala požadavky kladené na pojem „profese“. Naopak u učitelů vykonávajících svou učitelskou profesi na gymnáziích, reálných školách či učitelských ústavech bychom hovořili již o profesi, neboť jejich příprava probíhala v rámci univerzit. Obojí je ovšem definováno optikou doby.

Pojmem profese učitele a profesionalita učitele se u nás zabývali např. Průcha (2009), Spilková (2004) nebo Vašutová (2007). Vašutová (2007) konstatuje, že učitelé postrádají skutečnou profesní organizaci, která by se přímo zabývala profesní kulturou učitelů. Na učitelství tedy nahlíží spíše jako na semiprofesi.

Kunz-Heim (2002, s. 35) uvádí ve své publikaci osm podmínek, které by měly být naplněny, pokud chceme na nějakou práci nahlížet jako na profesi:

- profese by měla zastávat důležitou sociální funkci;
- profese by se měla zakládat na vědomostním základě, ne pouze na zkušenostech;
- osvojení těchto vědomostí zajišťuje vysokoškolské vzdělání;
- do vzdělávací fáze by měla být zahrnuta socializace jako důležitý aspekt profese;
- hodnoty jednotlivých profesí se soustředí na potřeby klientů;
- každý by se měl umět ve své profesi volně rozhodovat a tím potom adekvátně vykonávat svou práci;
- každý by měl disponovat svým hlasem vůči veřejnosti;
- dlouhá doba vzdělávání by měla být oceněna prestiží a platem.

Průcha (2002) považuje za znaky profese soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob, a zároveň uvádí, že učitel musí mít smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost pro ni. Mezi další znaky také patří například aplikace výzkumu a teorie v praxi, dlouhá doba speciálního výcviku, autonomie rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti atd.

1.2 Standard učitelské profese

S učitelskou profesí a níže uvedenými profesními kompetencemi učitele je úzce spjat i pojem *profesní standard*. O vytvoření profesního standardu učitele se od 90. let minulého století snaží mnoho autorů. Měl by být zásadní normou ve vztahu k pregraduální přípravě studentů, ve vztahu ke vstupu učitele do praxe, tedy k začínajícímu učiteli. Dle Vašutové (2004, s. 34) „profesní standard lze považovat za normu, která stanovuje standardní kvality učitele pro

výkon učitelé profese.“ Stejnou definici zmiňují také Spilková s Tomkovou (2010, s. 25), podle nichž lze „profesní standardy chápat jako normy kvality vykonávání učitelé profese“.

Podle Juklové (2013, s. 10) je „podstatou profesního standardu operacionální vymezení toho, co by měl učitel znát, ovládat, čím by měl disponovat, aby byl oprávněn kvalifikovaně vykonávat svoji profesi v současných a perspektivních vzdělávacích podmínkách“.

Standardy by měly být jasně definované a měly by obsahovat následující funkce:

- prokázat vlastní výkonnost;
- správně porozumět základním obsahům;
- vlastní výkonnost nechat přezkoušet;
- rozpoznat naše slabé a silné stránky;
- určit, co nás může podporovat;
- dokázat se porovnat s ostatními žáky, učiteli či školami;
- rozpoznat cíle osobnostního, organizačního a vyučovacího rozvoje (Fischer et al., 2006, s. 75).

Závěrem lze tedy konstatovat, že profesní standard, jak uvádí Spilková (2007), by měl být vnímán jako určitá norma, která je otevřená a ponechává prostor pro individuální variace, inovace apod. Je důležité si uvědomit, že čím přesnější bude výčet jednotlivých charakteristik v rámci standardu, který bude spojený s rigidními nástroji kontroly, tím méně bude funkční a stane se pouze nástrojem „hrozby“, donucovacím prostředkem v rukách ředitele škol.

1.3 Profesní kompetence učitele a různé druhy kompetenčního modelu

Klíčovým odborným termínem je *profesní kompetence učitele*. Samotný pojem užívají autoři v různých variantách, jako „učitelé kompetence, kompetence učitele, pedagogické kompetence, profesní kompetence, profesionální kompetence, kompetence pro učitele“ (Janík, 2005, s. 14). Jednu z definic tohoto pojmu nalezneme v *Pedagogickém slovníku* (Průcha et al., 2003, s. 103): „Kompetence učitele je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na

pedagogických a jiných fakultách. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflektivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence. Výzkumy a rovněž zkušenosti učitelů z praxe dokládají (v ČR i v zahraničí), že dosavadní přípravné vzdělávání učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí. Z velmi obsáhlé definice vyplývá, že Průcha a kol. (2003) pojmají profesní kompetence učitele jako soubor profesních dovedností a dispozic. Za hlavní kompetence pak považují osobnostní kompetence a profesní kompetence. S nimi se shoduje Helus (2001), pro kterého znamenají profesní kompetence předpoklad pro výkon učitelské profese. Dostatečně definovat pojem profesní kompetence učitele je o to důležitější, neboť právě díky profesním kompetencím učitele je definován i profesní standard učitele, který je nezbytný pro stanovení samotné kvality profese učitele.

Vrátíme-li se zpět k dalším možným definicím profesních kompetencí učitele, je nutné zmínit i definici, která jako výstižné slovo při vysvětlení pojmu kompetence používá slovo „schopnost“. Kompetence je „schopnost účinně jednat v určitém typu situací, schopnost založená na znalostech, která se však neomezuje jen na ně“ (Eurydice, 2002, s. 13). Podobně o pojmu kompetence hovoří i Švec a Chudý (2004, s. 34) a definují jej jako „komplexní demonstrovanou schopnost jednotlivce vykonávat speciální úkoly, potřebné na uspokojivé plnění speciálních požadavků nebo nároků zvláštních situací při výkonu odborných pracovních funkcí a jiných mimopracovních aktivit a sociálních rolí, zahrnuje praktické znalosti, dovednosti, postoje a jiné kvality osobnosti“.

Další rozměr pojmu profesní kompetence učitele vidíme například v definici Vašutové (2004, s. 92), která je specifikuje „jako otevřený, rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě“. Autorka zastává názor, že profesní kompetence učitele lze popsat jako schopnost, a pokračuje v popisu slovy, že se jedná o systém profesních kvalit. V její definici se ovšem

objevují další fakta, která by profesní kompetence měla mít. V pojetí Vašutové (2004) by měla být každá profesní kompetence rozvojeschopná.

Profesní kompetence učitele se podle výše citované autorky utvářejí průběžně, i v období přípravného studia. Rozvíjejí se v rámci různých praxí a v momentě, kdy učitel vstupuje do učitelské profese, nastává další fáze naplňování profesních kompetencí učitele. Jedná se tedy o proces dlouhodobý. Můžeme proto konstatovat, že profesní kompetence učitele se vytvářejí:

- teoretickou přípravou v rámci přípravného a dalšího vzdělávání;
- zkušenostmi (vyučovací praxe během studia a učitelská praxe);
- vlivem profesionálního prostředí (působení učitelského sboru a vedení školy);
- reflexí výchovné a vzdělávací reality (aktivní přizpůsobení se změnám ve školství, vzdělávání a v potřebách společnosti vč. trhu práce);
- sebereflexí a sebezdokonalováním (Vašutová, 1999, s. 59).

Slavík a Siňor (1993, s. 156) popisují profesní kompetence učitele jako „připravenost učitele vyrovnávat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti“. U Spilkové (2004, s. 25) nacházíme podobnou definici profesní kompetence učitele, a to: „profesní kompetence je chápána jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese“. Podobně ji definuje i Štech (2013), který ve svém článku zdůrazňuje jako podstatu profesní kompetence učitele to, že učitel dokáže fungovat v daných situacích a zvládá propojovat získané teoretické znalosti s praxí. A v neposlední řadě Lukášová-Kantorková (2003, s. 167) jmenuje tyto profesní kompetence učitele: „kompetence vývojově reflektivní, diagnostická, pomáhající dítěti v roli žáka, sebereflektivní, předmětově diagnostická, předmětově didaktická, projektivní tvořivosti, pedagogicko-výzkumná, decizní a pedagogicko-organizační, řídící“ (Lukášová-Kantorková, 2003, s. 167).

Autoři, kteří se zabývali stanovením profesního standardu učitele, vycházeli při jeho definování z profesních kompetencí učitele a definovali je následujícím způsobem: „profesní kompetence chápeme jako komplexní, flexibilní strukturu profesních kvalit učitele kontextového charakteru (projevuje se v činnosti učitele), která zahrnuje zvnitřněné znalosti,

dovednosti, reflektované zkušenosti, postoje a hodnoty. Profesní kompetence lze považovat za základní kritérium hodnocení kvality učitele a jeho práce“. Pro ilustraci lze uvést ještě pojetí Švece (1999, s. 27), který se též pokusil o vymezení pojmu profesní kompetence učitele, a pojímá profesní kompetence jako „souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svou pedagogickou činnost, které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u studentů učitelství“.

Bylo by možné uvést ještě další definice různých autorů, ale jak trefně poznamenává Janík (2005, s. 14), dostáváme se v českém odborném prostředí do problému s tzv. neostroší pojmu. V odborné literatuře je používáno mnoho ekvivalentů tohoto termínu, jako např. „učitelské kompetence, kompetence učitele, pedagogické kompetence, profesní kompetence, profesionální kompetence, kompetence učitele, přičemž není zcela jasné, zda jde o synonyma či nikoliv“, čímž se dostáváme opět na počátek. Další problém souvisí s obsahovou stránkou pojmu profesní kompetence učitele. Při hledání dalších definic se některé definice překrývají, jiné se zase snaží o co možná největší záběr výčtu vlastností. Janík (2005, s. 14) dále poukazuje na fakt, že pojem kompetence je někdy i nadužívaný a obsahově přesycený, a jedním slovem dodává, že „ve snaze postihnout strukturu kompetence se uvažuje o znalostech, dovednostech, zkušenostech, někdy se přidávají postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky, dispozice a talent“.

Problematiku profesních kompetencí učitele nelze považovat za nové téma dnešní doby. První zmínky, kdy by se dalo hovořit o výzkumech tzv. „profesních kompetencí učitele“, probíhaly již v 50. – 60. letech 20. století. Rozdíl lze spatřovat v tom, co bylo cílem výzkumníků tehdy a dnes. Výzkumníci se v této době zaměřovali na odhalení možných příčin učitelova úspěchu. Zde je možné spatřit určitý posun zkoumání, neboť ve zmíněných 50. – 60. letech 20. století „dominovalo tzv. osobnostní paradigma, kdy se v duchu psychometrické tradice zjišťovalo, které osobnostní charakteristiky učitele ovlivňují jeho úspěch. V 80. letech se rozvíjejí výzkumy v tzv. procesuálně produktovém paradigmatu, v nichž se analyzuje vliv jednotlivých vzorců chování a dovedností učitele na definované indikátory žákova chování (výkonu). Novinkou 90. let je tzv. expertní paradigma, které chápe učitele jako kompetentního experta, jehož jednání je založeno na profesních znalostech“ (Janík, 2005, s. 12). Základním požadavkem výzkumů z 50. a 60. let 20. století bylo, aby se zkoumaly a popsaly konkrétní vlastnosti, znalosti, zkušenosti a dovednosti, které by měl učitel mít, aby byl ve své profesi úspěšný. Cílem tedy

byla, do určité míry, standardizace učitelství. Zjištěná fakta se pak měla aplikovat do přípravného vzdělávání budoucích učitelů. Dnešní terminologií bychom zkonstatovali, že se jednalo o hledání a zkoumání některých profesních kompetencí učitelů. Přesto se ještě v 70. – 80. letech minulého století, převážně v anglicky mluvících státech, používal termín „knowledge“, který až později nahradil pojem „competence“.

V posledních desetiletích se stává opět pojem profesní kompetence učitele aktuálním tématem u nás i ve světě. Najít takovou definici pojmu profesní kompetence učitele, kterou by byla ochotna přijmout většina odborné veřejnosti, momentálně není zcela reálné, i když si všichni uvědomují, že by přijetí některé z možných definic či sestavení zcela nové definice přijímané odborníky napomohlo stanovit profesní standard učitele.

Při charakteristice pojmu lze vycházet z preskriptivního nebo deskriptivního přístupu. První jmenovaný přístup pokládáme za normativní a stanovuje ideální profesní kompetence učitele. Druhý, deskriptivní přístup, se pak již ve spojitosti se školní realitou a na základě empirického výzkumu snaží popsat standardního učitele, který by vyhovujícím způsobem zvládal svou učitelskou profesi. Nutno ovšem upozornit, že profesní kompetence učitele, které byly výše popsány, se vztahují většinou k učitelské profesi obecně. Profesní kompetence studentů učitelství v rámci přípravného vzdělávání učitelů jsou do určité míry popsány v akreditačních materiálech, v profilu absolventa, kde je stanoveno, co z jednotlivých oborů, předmětů získá student za profesní učitelské kompetence, což by studentům mělo umožnit efektivně vykonávat učitelskou profesi. Bohužel se ovšem dostáváme k problému různosti vzdělávání na institucích, které připravují studenty na učitelskou profesi v České republice. Každá fakulta je svým způsobem originál. Přesto by bylo dobré, a dokonce nutné stanovit klíčové kompetence učitele v přípravném vzdělávání, jež by byly závazné pro všechny fakulty. Nesmíme ovšem zapomenout na poznámku Korthagena (2004, s. 79), který upozorňuje, že „ve snaze o zajištění validity a reliability hodnocení učitelů byly formulovány dlouhé, detailní seznamy dovedností, což ve svém důsledku vedlo k fragmentování role učitele a jeho profese“.

1.3.1 Profesní kompetence vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání

V posledních letech se stále víc začíná na profesní kompetence učitele pohlížet i optikou inkluzivního vzdělávání. Nejprve je však nutné uvést pro příklad jedno z možných členění profesních kompetencí učitele:

- předmětová;
- didaktická – psychodidaktická;
- pedagogická;
- diagnostická a intervenční;
- sociální, psychosociální a komunikativní;
- manažerská a normativní;
- profesně a osobnostně kultivující (Vašutová, 2007)

Z hlediska inkluzivního vzdělávání je nutné se zaměřit především na následující kompetence: didaktickou – psychodidaktickou, pedagogickou, diagnostickou a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní. Všechny tyto profesní kompetence učitele by se měly rozvíjet již v pregraduální přípravě a dále by měl jejich rozvoj pokračovat i v učitelské praxi.

V následujícím textu uvádíme výsledky výzkumného šetření, ze kterého vybíráme závěry vztahující se k profesním kompetencím učitele, jež se přímo dotýkají inkluzivního vzdělávání. Dotazníkové šetření provedené Garabikovou Pártlovou (2015) ukázalo různé vnímání naplnění profesních kompetencí učitele z pohledu inkluzivního vzdělávání podle jednotlivých stupňů.

Jednalo se o dotazníkové šetření, kdy začínající učitelé měli hodnotit rozvoj svých profesních kompetencí spojených s inkluzivním vzděláváním. Začínající učitelé měli k dispozici jednotlivé výroky spjaté s profesními kompetencemi učitele a hodnotili je na následující sedmibodové škále: 1 – určitě ne, 2 – spíše ne, 3 – asi ne, 4 – nejsem si jist, 5 – asi ano, 6 – spíše ano a 7 – určitě ano.

Výzkumný vzorek tvořili začínající učitelé, absolventi Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, kteří v současnosti působí na mateřských a základních školách. Celkový počet respondentů byl

72, z toho bylo 69 žen a 3 muži. V rámci výzkumného šetření byli dotazováni začínající učitelé v mateřské škole a na 1. i 2. stupni ZŠ.

Oslovení začínající učitelé většinou konstatovali, že své profesní kompetence učitele pociťovali jako dostatečně rozvinuté. Podle získaných dat (Garabiková Pártlová, 2015) disponují začínající učitelé dostatečně rozvinutou předmětovou, didaktickou, pedagogickou, diagnostickou a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerskou a normativní, profesně a osobnostně kultivující profesní kompetencí. Když se zaměříme na některé vybrané profesní kompetence učitele, které úzce souvisejí s inkluzivním vzděláváním, lze vysledovat rozdílné hodnocení, pokud je posuzováno naplnění profesních kompetencí v závislosti na jednotlivých druzích učitelských oborů (učitelé/učitelky MŠ, 1. stupeň ZŠ a 2. stupeň ZŠ).

Například začínající učitelé/učitelky MŠ hodnotí didaktickou – psychodidaktickou a pedagogickou profesní kompetenci kladně. Je to patrné například u výroku: „Při hodnocení vždy přihlížím k individuálním zvláštěnostem jednotlivých žáků.“

Pozitivní hodnocení zvolili začínající učitelé/učitelky pro MŠ i u výroků, které náležely k diagnostické a intervenční profesní kompetenci učitele. V kategorii učitelství pro I. stupeň ZŠ se začínající učitelé výrazně nelišili od hodnocení začínajících učitelů pro MŠ. Začínající učitelé pro 1. stupeň ZŠ své kompetence hodnotili kladně, ale hodnocení bylo nižší než u začínajících učitelů/ek pro MŠ. V kategorii učitelství pro 2. stupeň ZŠ z výsledků vyplynulo, že začínající učitelé shledávají u sebe na dobré úrovni rozvinutou předmětovou profesní kompetenci. Jiná situace byla při hodnocení didaktické profesní kompetence. Zde začínající učitelé převážně volili hodnocení neutrální „nejsem si jist“ a někteří zvolili hodnocení „asi ano“. To znamená, že jde o kladné hodnocení, ale přesto nejsou začínající učitelé/učitelky zcela přesvědčeni, že by byla tato kompetence u nich zcela rozvinuta.

Pro představu nyní budou uvedeny výroky, které jsou úzce spjaty s profesními kompetencemi učitele pro inkluzivní vzdělávání a k nimž se začínající učitelé pro 2. stupeň ZŠ vyjádřili převážně neutrálně:

- a) Při mé pedagogické činnosti mi nebude dělat problém používat základní prostředky pedagogické diagnostiky.

- b) Budu schopen/schopna pro svou potřebu využívat diagnostické metody pro určování sociálních vztahů ve třídě.
- c) Dle mého mínění mi nebude dělat problém udržovat si kázeň ve třídě, neboť efektivně zvládám využití prostředků k zajištění kázně.
- d) Předpokládám, že budu umět rozpoznávat sociálně patologické projevy žáků (šikanu, týrání, užívání návykových látek).
- e) Domnívám se, že budu schopen/schopna rozpoznat u svých žáků specifické poruchy učení (dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii atd.).

Situace samozřejmě není nijak dramatická, ale je zajímavé pozorovat, jak se začínající učitelé spíše uchylují k neutrálnímu hodnocení, i když bychom očekávali u učitelů po absolvování pregraduální přípravy větší jistotu v získaných kompetencích, tzn. v hodnocení na škále „spíše ano – určitě ano“.

Dalším příkladem by mohla být „sociální, psychosociální a komunikativní profesní kompetence“. Z výsledků můžeme usuzovat, že jako nejvíce naplněnou vnímali tuto profesní kompetenci začínající učitelé pro MŠ na rozdíl od začínajících učitelů pro 2. stupeň, avšak u obou kategorií vycházela relativně vysoká hodnota. Z hodnot, které byly tedy získány u těchto výroků, lze usuzovat, že všichni respondenti shledávají tuto profesní kompetenci dostatečně naplněnou.

Závěrem lze konstatovat, že výsledky tohoto výzkumného šetření naznačují, že začínající učitelé v mateřských školách vnímají naplnění svých učitelských profesních kompetencí spojených s inkluzivním vzděláváním pozitivněji než ostatní začínající učitelé. Toto vyšší hodnocení se vztahovalo k výrokům, které se týkaly schopnosti zvládnout individuální zvláštnosti žáků, mezipředmětové vazby, plánování hodiny s ohledem na žáky s ADHD, schopnosti pracovat s dětmi se SPU atd.

2 Pregraduální příprava studentů učitelství v kontextu inkluzivního vzdělávání

V posledních letech dochází u pregraduální přípravy budoucích učitelů k radikálním změnám. Instituce zaměřující se na přípravu studentů učitelství se snaží při přípravě na učitelskou profesi posílit zejména složku praxe. Většina evropských, ale i jiných států světa považuje problematiku přípravného vzdělávání za prioritu. V centru pozornosti stojí otázky spojené se zkvalitňováním systému přípravného vzdělávání, s rozvojem a kultivací učitelů.

Pro samotný pojem *pregraduální příprava studentů učitelství* je užíván i ekvivalent *přípravné vzdělávání učitelů*. V anglicky mluvících zemích se používá pojmu „initial teacher training“. V překladu se tento pojem blíží českému pojmu „počáteční učitelské vzdělávání“. Všechny varianty „znamenají přípravu na profesi na základě studia vedoucího k získání učitelské kvalifikace“ (Průcha et al., 2009, s. 231). Cílem pregraduální přípravy učitelů je vybavit studenty učitelství znalostmi, dovednostmi a schopnostmi, neboli profesními kompetencemi učitele, které jim umožní efektivně vykonávat učitelskou profesi.

Klíčovým pro porozumění jednotlivým pregraduálním přípravám studentů učitelství v evropském prostoru je představit si jednotlivé modely přípravného vzdělávání, ze kterých instituce v dané zemi vychází. Jako první můžeme jmenovat reflektivní model učitelského vzdělávání (Korthagen, 2004). Tento model zdůrazňuje schopnost studenta systematicky reflektovat své studium, což je dle Korthagena (1992) stěžejní pro profesi učitele. S tímto modelem pak úzce souvisí i pojetí Schöna (1983), který shledává základ v systematické reflexi v průběhu přípravného vzdělávání samotnými studenty, kdy je základním východiskem koncept „reflektivního praktika“. U nás k této problematice podobně přistupují Švec (1999), Spilková (2004), Lukášová-Kantorková (2003) a Vašutová (2004), kteří vycházejí z konstruktivistické koncepce pregraduální přípravy. Klíčové je pro tento model učitelské přípravy, že se u studentů učitelství v průběhu pregraduální přípravy klade důraz na „konstruuující se subjektivitu“ (Vašutová, 2004, s. 93). Dále byl a někde stále je pro přípravné vzdělávání budoucích učitelů charakteristický transmisivní model přípravy. Základem tohoto modelu je předávání hotových poznatků a definic. Jeho úskalí spočívá především v tom, že studenti mnohdy nedokáží získané teoretické poznatky využít adekvátně v praxi. Jako poslední

model učitelské přípravy lze jmenovat normativní model učitelské přípravy. Ten vychází z profesního standardu a stanovených profesních kompetencí učitelů (Vašutová, 2004).

V jednotlivých evropských zemích se tedy odvíjí příprava budoucích učitelů od cíle a modelu země a od přijetí či nepřijetí Boloňské deklarace. Základním cílem Boloňského procesu bylo vytvořit do roku 2010 atraktivní a mezinárodně konkurenceschopný Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (Evropská komise, 2010).

V České republice se pregraduální příprava studentů učitelství realizuje na pedagogických fakultách či jiných vysokoškolských institucích, které splňují podmínky akreditačního řízení a jejich učitelské studijní programy vyhovují a jsou tzv. akreditovány, a to tak, aby přípravné vzdělávání probíhalo v souladu s pokroky v oblasti vědy a techniky, s rozvojem komunikačních a informačních technologií, se společensko-politickou situací. Zároveň je nutné opět zdůraznit, že proces pregraduální přípravy studentů učitelství, při němž dochází k naplňování profesních kompetencí učitele, je proces dlouhodobý a pokračuje i v samotné učitelské praxi daného jedince. Nelze tedy než souhlasit s tím, že „proces stávání se učitelem je složitou strukturou rozmanitých změn probíhajících v osobnosti jedince. Nezačíná a ani se nekončí v rámci pregraduální přípravy“ (Kasáčová, 2005, s. 83).

Zaměříme-li se podrobněji na pregraduální přípravu v kontextu inkluzivního vzdělávání, předměty věnující se této tematice se prolínají celou dobou studia. Vysokoškolští pedagogové se tématu inkluze dotýkají jak v rámci předmětů pedagogika, obecná didaktika, pedagogická diagnostika, speciální pedagogika, ale i dalších, tak v samostatném předmětu inkluzivní didaktika. V rámci tohoto předmětu se studenti seznamují se specifiky vyučovacího procesu v inkluzivním vzdělávání, přičemž je kladen důraz na spolupráci, kooperaci a komunikaci žáků, pedagogů a dalších pedagogických pracovníků. V dokumentu *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků, Metodický materiál k procesu posuzování vysokoškolských studijních programů, jejichž absolventi získají odbornou kvalifikaci pedagogického pracovníka* (MŠMT, 2017), jehož cílem je mj. vyjadřovat vyvážené poměry mezi základními složkami odborné přípravy dotčených kategorií pedagogických pracovníků, se inkluzivní didaktika objevuje ve složce pedagogicko-psychologické propedeutiky, je tedy součástí požadavků stanovených MŠMT. Podrobně se inkluzivnímu vzdělávání v pregraduální přípravě věnuje publikace, jejíž název vychází z jejího obsahu *Inkluzivní vzdělávání*

v *pregraduální přípravě* (Havel et al, 2016). Kromě legislativního ukotvení jsou zde úvahy zaměřené na budoucnost přípravy studentů učitelských oborů, na práci s diverzitou v podmínkách škol hlavního vzdělávacího proudu, návrhy inkluzivního pojetí vzdělávání budoucích učitelů na pedagogických fakultách i návrhy předmětů pedagogicko-psychologického modulu v kontextu inkluzivního vzdělávání. Dále jsou zde představeny podmínky pro inkluzivní vzdělávání na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně a Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Pokud sledujeme hodnocení pregraduální přípravy začínajícím učitelem ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání, vycházíme z dat výzkumu *Začínající učitel 2018* realizovaného Vítečkovou (2018). Ukazuje se, že oblast zaměřená na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je hodnocena – společně s řešením kázeňských problémů – nejhůře. „Nedostatečně“ připraveno na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se cítí 80 respondentů (42,1 %). Respondenti hodnotili připravenost na čtyřbodové škále: 1 – výborně, 2 – dobře, 3 – slabě a 4 – nedostatečně. Čím nižší je tedy hodnota průměru, tím je vnímaná připravenost větší. Konkrétní výsledky jsou uvedeny v tabulce 1.

Tabulka 1: Hodnocení pregraduální přípravy učiteli základních a středních škol (n = 190)

Jak vás vysoká škola připravila na učitelské povolání v oblastech:		výborně	dobře	slabě	nedostatečně	průměr	medián	Rozptyl
1.	odbornosti v předmětu/-ech, které vyučujete	69 36,3 %	70 36,8 %	43 22,6 %	8 4,2 %	1,95	2	0,759
2.	metodiky a didaktiky výuky předmětu/-ů	23 12,1 %	86 45,3 %	54 28,4 %	27 14,2 %	2,45	2	0,778
3.	praktických dovedností jak vyučovat (i v době praxe)	18 9,5 %	42 22,1 %	84 44,2 %	46 24,2 %	2,83	3	0,818
4.	hodnocení (slovní, známky, průběžná pochvala)	16 8,4 %	52 27,4 %	71 37,4 %	51 26,8 %	2,83	3	0,853
5.	práce s integrovanými žáky, s žáky se SVP	14 7,4 %	25 13,2 %	71 37,4 %	80 42,1 %	3,14	3	0,832
6.	práce s učebnicí	21 11,1 %	62 32,6 %	66 34,7 %	41 21,6 %	2,67	3	0,879

7.	práce s informačními technologiemi	29 15,3 %	72 37,9 %	47 24,7 %	42 22,1 %	2,54	2	1,001
8.	práce s pedagogickou dokumentací (osnovy, učební plány, ŠVP)	12 6,3 %	38 20,0 %	64 33,7 %	76 40,0 %	3,07	3	0,852
9.	práce s administrativní dokumentací (třídní kniha, výkazy aj.)	11 5,8 %	11 5,8 %	57 30,0 %	111 58,4 %	3,41	4	0,709
10.	vhodného využití časové dotace v průběhu vyučovací hodiny	33 17,4 %	72 37,9 %	55 28,9 %	30 15,8 %	2,43	2	0,913
11.	motivace (výběr metod, forem, materiálu, činností)	51 26,8 %	82 43,2 %	42 22,1 %	15 7,9 %	2,11	2	0,797
12.	identifikace učebních stylů u žáků	24 12,6 %	62 32,6 %	60 31,6 %	44 23,2 %	2,65	3	0,947
13.	jistoty vystupování a sebe prezentace	20 10,5 %	72 37,9 %	62 32,6 %	36 18,9 %	2,60	3	0,834
14.	sebehodnocení a schopnosti sebereflexe	35 18,4 %	86 45,3 %	47 24,7 %	22 11,6 %	2,30	2	0,812
15.	empatie	26 13,7 %	76 40,0 %	58 30,5 %	30 15,8 %	2,48	2	0,844
16.	kooperace (pracovat v týmu a vést ho)	28 14,7 %	74 38,9 %	58 30,5 %	30 15,8 %	2,47	2	0,864
17.	spolupráce a komunikace s rodiči	10 5,3 %	26 13,7 %	63 33,2 %	91 47,9 %	3,24	3	0,774
18.	sociálního vnímání (rozpoznat napětí, atmosféru...)	18 9,5 %	61 32,1 %	66 34,7 %	45 23,7 %	2,73	3	0,866
19.	schopnosti komunikovat s žáky	23 12,1 %	62 32,6 %	63 33,2 %	42 22,1 %	2,65	3	0,916
20.	schopnosti komunikovat s kolegy a nadřízenými	12 6,3 %	59 31,1 %	64 33,7 %	55 28,9 %	2,85	3	0,835
21.	řešení zátěžových situací (konflikty, záškoláctví, šikana)	12 6,3 %	38 20,0 %	62 32,6 %	78 41,1 %	3,08	3	0,861

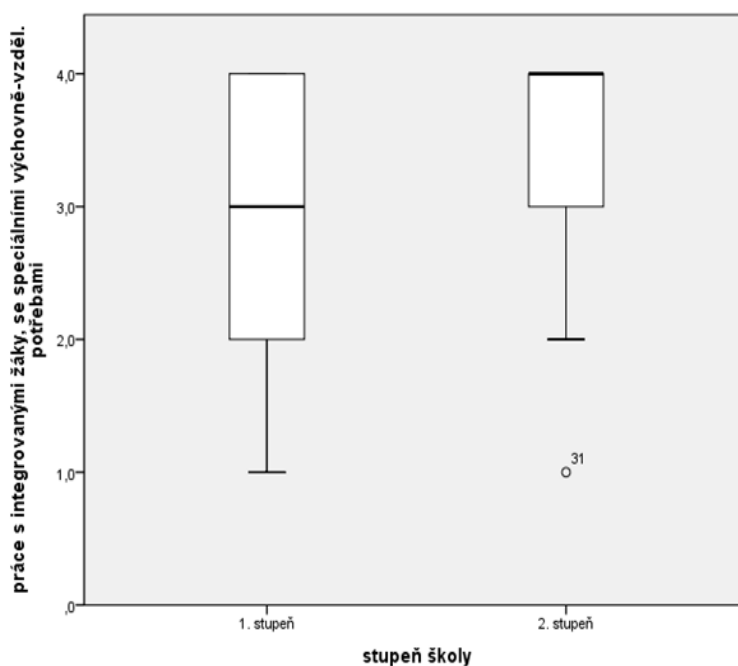
(legenda: u položek výborně až nedostatečně je tučně označena absolutní četnost, procenty vyjádřena relativní četnost)

Zdroj: Vítečková (2018, s. 61–62)

Je však otázkou, zda toto hodnocení souvisí skutečně s kvalitou pregraduální přípravy, či s problémy, se kterými se učitelé v praxi následně potýkají. Je obecně známo, že studenti

připravující se na povolání učitele očekávají od vysokoškolské přípravy mj. „návody, kuchařky“, jak pracovat s konkrétními dětmi, jak reagovat v určitých situacích. Navíc je možné, že ač se studenti v rámci pregraduální přípravy setkávají s tématy zaměřenými na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, téma inkluze, dokud sami tuto problematiku v praxi neřeší, nepovažují za podstatné. Při porovnání výpovědí začínajících učitelů 1. stupně ZŠ a 2. stupně ZŠ se ukázal statisticky významný rozdíl mj. v hodnocení práce s integrovanými žáky (učitelé 1. stupně se cítí být připraveni lépe než učitelé 2. stupně). Rozdílné hodnocení této skutečnosti respondenty z 1. a 2. stupně prezentuje níže uvedený boxplot (obrázek 1).

Obrázek 1: Boxplot připravenosti v oblasti práce s integrovanými žáky se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami, kde je statisticky významný rozdíl mezi učiteli 1. a 2. stupně základní školy (více viz Vítěčková, 2018)



Zdroj: Vítěčková (2018, s. 69)

Z ústní reflexe pregraduální přípravy studentů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích dále vyplývá, že jsou příliš zahlceni odbornou přípravou, teoretickými poznatky, na úkor pedagogicko-psychologické přípravy, didaktiky a zmíněných témat. V této souvislosti je také zajímavé, že téma spojené s prací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří mezi nejčastější volbu studentů při zpracování tzv. analýz pedagogických situací (blíže viz Procházka, Vítěčková & Žlábková, 2015), prezentovaných v rámci státní závěrečné zkoušky na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Z výsledků uvedených Procházkou, Vítečkovou a Žlábkovou (2015) vyplývá, že pod problematiku inkluzivního vzdělávání lze zařadit i další témata řešená studenty (viz tab. č. 2).

Tabulka 2: Přehled zpracovaných témat v analýzách pedagogických situací

Témata zpracovaná studenty	absolutní četnosti zpracovaných témat	
	2014	2015
žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	20	15
nekázeň při vyučování	14	9
agresivní chování žáků ve třídě	10	5
šikana	7	1
komunikace a interakce ve vyučování	5	8
motivace	5	6
problémy spjaté s osobností žáka	4	8
hodnocení žáka učitelem	3	4
vliv rodinného prostředí na žáka a jeho chování ve třídě	3	1
krize výtvarného projevu žáka	2	-
problémy spjaté s profesí učitele	2	4
problémy s uplatňováním inovativních výukových metod	-	3
žák s etnickým či sociálním znevýhodněním	-	4

Zdroj: Procházka, Vítečková a Žlábková (2015)

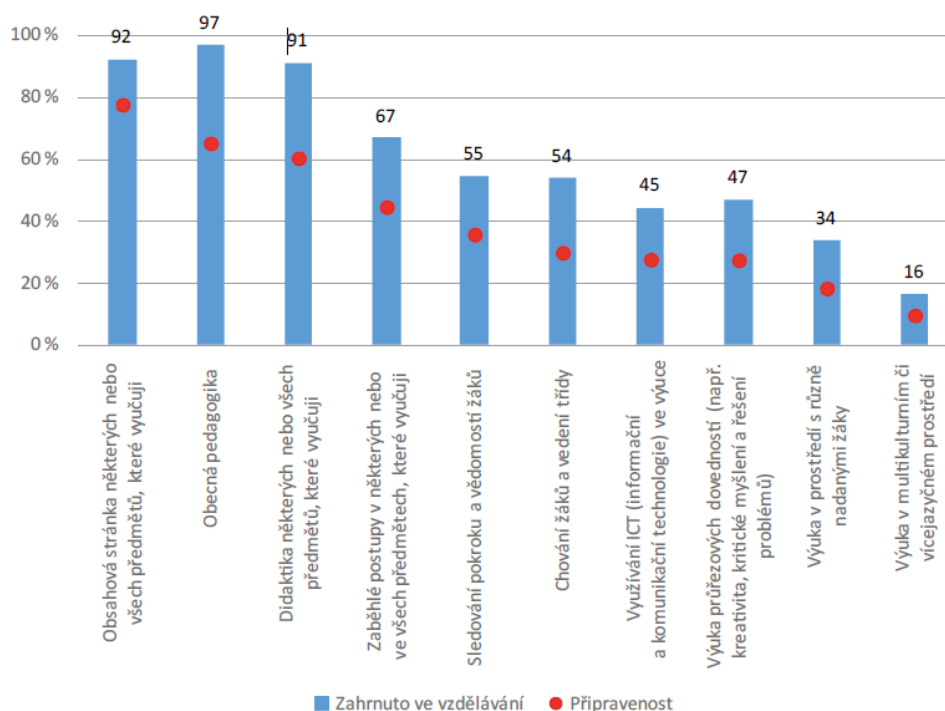
Součástí analýz pedagogických situací je nejen stanovení problému, se kterým se student setkal na praxi a který vnímá pro sebe jako důležitý, reflexe situace a sebereflexe studenta, ale také zpracování teoretických východisek, na jejichž základě student hledá řešení dané situace, modeluje možné reakce na zvolenou situaci.

V kontextu pregraduální přípravy, tedy reflexe přípravy na povolání učitele, je frekventovaným tématem hodnocení praxe, jejího rozsahu a kvality. Začínající učitelé ji komentují jako nedostatečnou. Jak ale zmiňuje Švec (2005, s. 36), „zkušenosti samy nestačí k tomu, aby se ze studenta učitelství stával učitel. Záleží na tom, kdy a jak jsou zkušenosti získávány a jak jsou studenty dále zpracovávány“. I tato skutečnost se promítá do práce s analýzami pedagogických situací, kdy přestávají být součástí pouze státních závěrečných zkoušek, ale jsou zařazovány i do ostatních předmětů během studia. Dále je důležité v souvislosti s hodnocením pregraduální přípravy začínajícími učiteli zmínit fakt, na který poukazuje např. Šimoník (2002), kdy je třeba si uvědomit, že vysoká škola není schopna, a ani není jejím cílem, připravit „hotového“ odborníka, ale vytváří určité podmínky, předpoklady pro jeho úspěšný profesní start. Co je dle nás podstatné, je vytvářet na vysoké škole také podmínky, aby studenti

měli prostor pro plnění praktických úkolů, dostávali příležitost pro reflexi, sebereflexi ve vztahu k praxi, bylo posilováno jejich profesní přesvědčení, profesní identita.

Dalším zdrojem dat při reflexi pregraduální přípravy učitelů je šetření TALIS 2018 (OECD, 2019), které mj. zjišťuje prvky zařazené do formálního vzdělávání učitelů a pocit připravenosti učitelů v těchto oblastech. Z nabízených možností (ČŠI, 2019) vyplývá nedostatečná připravenost ve vztahu k výuce v prostředí s různě nadanými žáky a výuce v multikulturním či vícejazyčném prostředí. Opět se tedy dostáváme do oblasti práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy k tématu inkluze (viz obr. 3).

Obrázek 2: Podíl českých učitelů, kteří měli v rámci svého formálního vzdělávání zahrnuté následující oblasti a kteří se cítili dobře či velmi dobře připraveni na výuku v těchto oblastech



Zdroj: ČŠI (2019, s. 17)

Z výše uvedeného jednoznačně vyvstává potřeba posílení pregraduální přípravy v oblasti inkluzivního vzdělávání, a to ve vztahu k reflektované praxi na základě zkušeností s edukací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Prostředky zkvalitnění přípravy v této oblasti vnímáme tedy jednak v posílení této reflektované praxe, příležitosti absolvovat asistentskou praxi, ale i v zařazení inkluzivní didaktiky, která je zacílena na propojení speciální pedagogiky s didaktikou, a v neposlední řadě v práci s analýzou pedagogické situace zaměřené na inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

3 Problémové oblasti a potřeby začínajícího učitele

Začínající učitel se ocitá na začátku své kariéry v zcela nové situaci, ze studenta se stává tím, kdo je ve třídě na druhé straně – učitelem. Je konfrontován se školní realitou, vystaven nárokům, které souvisí s rolemi učitele. Od prvního dne je zapojen nejen do nového kolektivu školy, ale i do nového kolektivu třídy, stává se třídním učitelem, má na starosti větší množství administrativy. Na základě rozhovorů se začínajícími učiteli zjišťujeme, že se potýkají s protichůdnými pocity. Stres střídá radost, klid nervozita, pocity sebedůvěry pochybnosti apod. Již v 90. letech uvádí Šimoník (1994) mezi nejproblémovějšími oblastmi začínajícího učitele práci s neprospívajícími dětmi a udržení kázně a pozornosti žáků během vyučování. Šetření ČŠI (Andrys, 2017) také poukazuje na překážky v profesi učitele, mezi kterými se opět objevuje nekázeň dětí. Učitelé zmiňují potřeby v oblasti metod a forem výuky, dále pak při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z výzkumného šetření *Začínající učitel 2018* (Vítečková, 2018) vyplývají oblasti, ve kterých se začínající učitelé obracejí na uvádějícího učitele, na kolegy o pomoc (1 – často, 2 – obvykle, 3 – málokdy, 4 – nikdy). Mezi nejproblematictější oblasti začínajícího učitele patří práce s administrativní dokumentací (třídní kniha, výkazy aj.), dále žádají o pomoc či radu při identifikaci učebních stylů žáků a vytvoření respektu, udržení pozornosti žáků. Tyto výsledky opět ukazují, že se začínající učitelé potýkají s problematikou úzce spojenou s tématem jinakosti, začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy s inkluzí. Uvedené problémy se promítají do potřeb začínajících učitelů. Ze zjištěných hodnot vyplývá, že nejproblematictější oblastí je praktické rozvíjení vlastních metodických a didaktických dovedností. Druhou problematickou oblastí je zlepšení schopnosti řešit obtížné, zátěžové situace (napětí, konflikt apod.). Dále vnímají začínající učitelé potřebu odborného vzdělání v oblasti speciální pedagogiky (viz tab. 3).

Tabulka 3: Potřeby vnímané začínajícím učitelem (n = 217)

Potřebuji...		Naléhavě	ve větší míře	v malé míře	vůbec	průměr	medián	rozptyl
1.	další odborné vzdělávání z předmětu/ů, který/é vyučuji	13 6,0 %	26 12,0 %	127 58,5 %	51 23,5 %	3,00	3	0,597

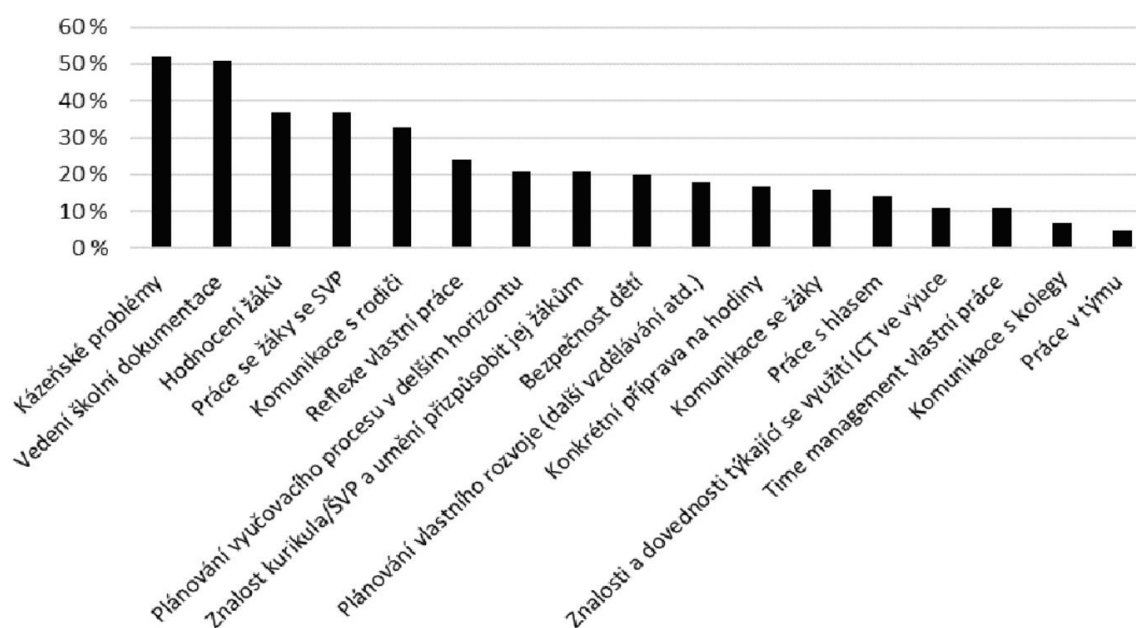
2.	další odborné vzdělávání z metodiky a didaktiky	13 6,0 %	91 41,9 %	87 40,1 %	26 12,0 %	2,58	3	0,606
3.	další odborné vzdělávání z pedagogiky	7 3,2 %	51 23,5 %	91 41,9 %	68 31,3 %	3,01	3	0,680
4.	další odborné vzdělávání z psychologie	14 6,5 %	60 27,6 %	90 41,5 %	53 24,4 %	2,84	3	0,756
5.	další odborné vzdělávání ze speciální pedagogiky	39 18,0 %	79 36,4 %	69 31,8 %	30 13,8 %	2,41	2	0,883
6.	prakticky rozvíjet svoje metodické a didaktické dovednosti	33 15,2 %	104 47,9 %	67 30,9 %	13 6,0 %	2,28	2	0,627
7.	osvojit si poznatky o pedagogické dokumentaci (osnovy, učební plány, ŠVP)	30 13,8 %	69 31,8 %	85 39,2 %	33 15,2 %	2,56	3	0,831
8.	naučit se zvládat administrativní povinnosti (třídní kniha, výkazy o žácích aj.)	30 13,8 %	61 28,1 %	83 38,2 %	43 19,8 %	2,64	3	0,907
9.	odborně-metodické poradenství a podporu od kolegů, nadřízených	18 8,3 %	79 36,4 %	81 37,3 %	39 18,0 %	2,65	3	0,756
10.	najít sebedůvěru a sebejistotu	18 8,3 %	33 15,2 %	83 38,2 %	83 38,2 %	3,06	3	0,866
11.	rozvíjet své organizační schopnosti	12 5,5 %	48 22,1 %	98 45,2 %	59 27,2 %	2,94	3	0,714
12.	zlepšit své komunikační schopnosti a dovednosti	9 4,1 %	54 24,9 %	94 43,3 %	60 27,6 %	2,94	3	0,691
13.	zlepšit své interpersonální schopnosti (kooperace, asertivita, empatie, sociální vnímání apod.)	12 5,5 %	38 17,5 %	102 47,0 %	65 30,0 %	3,01	3	0,699
14.	emocionální podporu ze strany blízkých osob a kolegů	13 6,0 %	49 22,6 %	91 41,9 %	64 29,5 %	2,95	3	0,761
15.	rozvíjet schopnost sebeprezentace	6 2,8 %	49 22,6 %	104 47,9 %	58 26,7 %	2,99	3	0,606
16.	rozvíjet dovednost motivovat žáky	25 11,5 %	74 34,1 %	86 39,6 %	32 14,7 %	2,57	3	0,773
17.	zlepšit schopnost řešení obtížných, zátěžových situací (napětí, konflikt apod.)	40 18,4 %	92 42,4 %	67 30,9 %	18 8,3 %	2,29	2	0,744
18.	zlepšit schopnost kreativity	17 7,8 %	59 27,2 %	96 44,2 %	45 20,7 %	2,78	3	0,747

(legenda: u položek náležitě až vůbec je tučně označena absolutní četnost, procenty vyjádřena relativní četnost)

Zdroj: Vítěčková (2018, s. 123–124)

Od roku 2018 realizuje Národní institut pro další vzdělávání (NIDV, nyní Národní pedagogický institut České republiky – NPIČR) projekt *Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů* (SYPO), jehož cílem je změnit systém celoživotního profesního rozvoje učitelů a ředitelů. Jednou z klíčových aktivit je KA 08 *Začínající učitel*, která je zaměřena na navržení a ověření konceptu ucelené a kontinuální podpory pro začínající učitele ve spolupráci s uvádějícími učiteli a vedením škol. V rámci této aktivity proběhlo výzkumné šetření (n = 309), z jehož výsledků vyplývá (Juhaňák, Šmahelová, Záleská & Trnková, 2018), že začínající učitelé hledali během posledního čtvrt roku podporu, pomoc při řešení kázeňských problémů (53,5 %), při vedení školní dokumentace (52,8 %), při hodnocení žáků (40,1 %), při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (37,5 %) a při komunikaci s rodiči (33,8 %) (viz obrázek 4).

Obrázek 3: Oblasti, ve kterých začínající učitelé potřebovali pomoc v posledních třech měsících (v %) (n = 306)



Zdroj: Juhaňák, Šmahelová, Záleská, & Trnková (2018, s. 36)

3.1 Začínající učitel a inkluzivní vzdělávání

Z výzkumných šetření zaměřených na problematiku začínajícího učitele a jeho potřeb tedy vyplývá, že téma inkluzivního vzdělávání a s ním spojená problematika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále žáků se SVP) je jednou z klíčových oblastí, na které je potřeba se zaměřit již v pregraduální přípravě učitele. Proto je důležité stanovit si oblasti, ve kterých by měla být tato příprava reflektována a na které by měli být absolventi učitelských oborů – začínající učitelé připraveni.

V tomto ohledu je zásadní, ale zároveň ne zcela jednoduché, stanovit si záměr inkluzivního vzdělávání. Jaké jsou tedy jeho cíle, užší, ale i širší souvislosti. V podmínkách českého školství spojujeme inkluzivní vzdělávání nejčastěji s *Vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, která vstoupila v platnost 1. 9. 2016. Vyhláška vymezuje podpůrná opatření, která napomáhají žákům se SVP při vzdělávání se, a charakterizuje jednotlivé stupně podpůrných opatření. Obecně lze podpůrná opatření definovat „jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“ (Lukas, 2016, s. 9). Tento pohled lze vnímat jako ten užší, zaměřený především na vybrané skupiny žáků, kteří jsou vzděláváni ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Jak už bylo výše naznačeno, inkluzi však můžeme vnímat z více pohledů. Trochu zjednodušeně řečeno, můžeme ji chápat také v rámci širšího a dlouhodobějšího kontextu, který souvisí s přínosem tohoto vzdělávacího konceptu pro celou společnost, vztahy ve společnosti, schopnost přijímat odlišnost a specifčnost každého z nás. Přínos inkluzivního vzdělávání v širším kontextu vnímá např. Mertin (2019, s. 14), který uvádí, že „naplňování inkluzivního vzdělávání posune právě způsoby uvažování o všech dětech. Chce to jen, abychom se přestali soustřeďovat na jeden významný a nejviditelnější, leč pouze dílčí aspekt inkluze, tedy na integraci zdravotně postižených do hlavního proudu školství“. Což je právě ten pohled v užším kontextu, kdy na inkluzi primárně nahlížíme jako na vzdělávání žáků se SVP, resp. žáků s potřebou podpůrných opatření ve vzdělávání.

I následující koncepty inkluze Ainscowa a kol. (2006) mohou být potvrzením různorodosti pohledů na vnímání inkluzivního vzdělávání:

- inkluze jako koncept pro jedince, kteří mají SVP;

- inkluze jako koncept reagující na segregování dětí s poruchami chování;
- inkluze jako koncept pro všechny ohrožené exkluzí;
- inkluze jako koncept pro všechny jedince;
- inkluze jako výchozí přístup ke vzdělávání a společnosti.

O inkluzivním vzdělávání jako o pedagogickém dilematu se zmiňují Vančíková, Porubský a Kosová (2017) a pokládají si otázku: Je inkluzivní vzdělávání konceptem zaměřeným na začleňování dětí „vyloučených“ do hlavního vzdělávacího proudu, nebo se týká všech dětí a procesů, které jsou součástí tohoto vzdělávacího proudu? A do této diskuze doplňují další podnět k zamyšlení, zda bychom o inkluzivním vzdělávání přemýšleli i v případě, kdy bychom neřešili problematiku začleňování žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu. V pedagogických zdrojích zabývajících se inkluzivním vzděláváním můžeme nalézt další různorodé pohledy na inkluzi, inspirující a zamyšleníhodné polemiky na toto téma. Za všechny určitě stojí zmínit polemiku Tomáše Samky z předmluvy ke knize Tomáše Vorlíčka (2019) *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku*, která je zaměřena nejen na pedagogický rozměr a společenský dopad inkluze, ale i její politický kontext. „V definičních sporech jde o to, co je obsahem inkluze, v metodických o to, jak tento obsah naplnit životem; ve sporech o míru pak o to, kolik takového obsahu potřebujeme; v evaluačních sporech se řeší širší účinek, jímž obsah, metoda i míra již uskutečňované inkluze působí na školu i celou společnost; v ideologických sporech se přetahujeme o smysl veškerých inkluzivních snah“ (Samek, 2019, s. 16).

Z kontextu širšího vnímání inkluzivního vzdělávání vychází i profil inkluzivního učitele, který byl formulován Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání (2012) jako jeden ze stěžejních výstupů projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi (TE4I). Cílem tohoto mezinárodního projektu, kterého se zúčastnili zástupci z 25 evropských zemí, bylo identifikovat „dovednosti, postoje a hodnoty“ nezbytné k výkonu učitelské profese, a to bez ohledu na to, pro jaký vyučovaný předmět nebo stupeň vzdělávání jsou budoucí učitelé připravováni (Evropská agentura pro rozvoj vzdělávání, 2012, s. 5).

3.1.1 Profil inkluzivního učitele

Profil inkluzivního učitele vychází ze čtyř hodnotových pilířů: *respektování hodnoty diversity žáků, podpora všech žáků, spolupráce a osobní profesní rozvoj* (Evropská agentura rozvoj vzdělávání, 2012). Na základě těchto pilířů byly identifikovány oblasti kompetencí, které jsou považovány za nejdůležitější a obsahují vždy tři části: postoje, vědomosti a dovednosti, které se ke konkrétní oblasti kompetencí váží.

Tabulka 4: Oblasti kompetencí v profilu inkluzivního učitele

Hodnotové pilíře	Východiska hodnotových pilířů	Oblasti kompetencí týkajících se hodnotového pilíře
respektování diversity žáků	odlišnost je chápána jako zdroj a přínos pro vzdělávání	koncept inkluzivního vzdělávání jak učitel vnímá žakovu odlišnost
podpora všech žáků	učitelé mají vysoká očekávání ohledně výsledků vzdělávání všech žáků	posílení akademického, praktického, sociálního a emocionálního učení u všech žáků efektivní vyučovací postupy v heterogenních třídách
spolupráce	spolupráce a týmová práce jsou zásadními součástmi přístupu každého učitele	práce s rodiči a rodinami práce s řadou odborníků ve vzdělávání
osobní profesní rozvoj	vyučování je činnost, při níž se učíme, a učitelé mají zodpovědnost za své celoživotní vzdělávání	učitel jakožto reflektující pracovník pregraduální vzdělávání jakožto základ pro trvalý profesní rozvoj a vzdělávání

Zdroj: Evropská agentura a rozvoj vzdělávání (2012)

Za základní principy, ze kterých vychází profil inkluzivního učitele, je nutné považovat to, že je tento profil určen pro všechny učitele bez výjimky, protože všichni jsou zodpovědní za inkluzivní vzdělávání. Učitelé mají být vybaveni kompetencemi, které potřebují pro práci se žáky s různými potřebami v rámci třídy hlavního vzdělávacího proudu, což posunuje pohled na inkluzi „za rámec uspokojování vzdělávacích potřeb specifických skupin žáků (např. těch se speciálními vzdělávacími potřebami).“ (Evropská agentura a rozvoj vzdělávání, 2012, s. 19) Z toho tedy vyplývají požadavky na obsah a rozsah pregraduální přípravy inkluzivního učitele, ale zároveň oblasti kompetencí, jimiž by měl být vybaven začínající učitel pro praxi v inkluzivní škole.

3.1.2 Pregraduální příprava inkluzivního učitele

V předchozích kapitolách byly uváděny důkazy toho, že pregraduální příprava inkluzivního učitele již v různých podobách probíhá a že lze v tomto ohledu předkládat konkrétní kroky. Mezi dalšími můžeme uvést již čtyři roky pravidelně konanou vzdělávací akci *Týden pro inkluzi*, která je určena pro všechny studenty Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, a to napříč ročníky a obory. Benefitem této akce je, že studenti a zároveň vysokoškolští pedagogové mají možnost sdílet zkušenosti s inkluzivním vzděláváním s učiteli z praxe a odbornými pracovníky školních poradenských pracovišť, školských poradenských zařízení, ale třeba i České školní inspekce. Tímto způsobem jsou studenti vtahováni do reality praxe. Vedlejším, ale neopomenutelným pozitivním efektem je prohlubování a rozšiřování spolupráce fakulty s praxí.

Předmět Inkluzivní didaktika, který je od letního semestru akademického roku 2014/2015 jako volitelný nabízen studentům navazujícího magisterského studia učitelství na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity a v nových akreditacích učitelských oborů je již povinnou součástí vzdělávacího obsahu, byl již zmiňován. Právě jedním z cílů tohoto předmětu je snaha „nenahlížet na problematiku inkluze pouze optikou speciální pedagogiky, tedy z pohledu žáků se SVP, ale spíše z pohledu učitele, který musí ve své výuce vyhovět vzdělávacím potřebám všech žáků..., a který se zaměřuje komplexně na specifika výchovně – vzdělávacího procesu v inkluzivní škole, tj. škole, která upřednostňuje práci s diverzitou“ (Najmonová, 2016, s. 49). Což můžeme brát opět jako odkaz na pojmání inkluze v širším kontextu. Inkluzivní didaktika

navazuje na principy individualizace a vnitřní diferenciaci a je odrazem humanizace pedagogiky. Jejím cílem by měla být podle Havla (2016, s. 27) restrukturalizace současné školy tak, aby byly naplňovány potřeby všech žáků. Nabízí k tomu strategii individualizované adaptované výuky, „která je cíleně přizpůsobena možnostem a potřebám každého žáka, který do procesu vstupuje, z hlediska jeho učebních stylů a preferencí“. Za klíčové jsou v tomto ohledu považovány vstupní diagnostika učebních stylů žáků a proces vyučování schopný, tedy „adaptabilní“ na výsledky této diagnostiky zareagovat.

Z hodnocení studentů, kteří předmět Inkluzivní didaktika absolvovali v akademickém roce, kdy jim byl poprvé nabídnut jako volitelný předmět, vyplývá, že byl pro ně přínosný mimo jiné z hlediska nedostatečných znalostí v oblasti inkluze a inkluzivního vzdělávání: *„Během semestru se mé vědění rozvíjelo a nyní již vím, co inkluze obnáší, jaká jsou její úskalí, možnosti apod.“*, *„Témata pro mě a mé kolegy byla nová, a proto se mi zdá, že byla probíraná podrobně, plus jsme se dozvěděli věci z praxe, čehož si velmi cením.“*, *„Pokud se má budoucnost bude ubírat učitelským směrem, budu již mít zcela jiný náhled na žáky se speciálními potřebami a na práci s nimi.“*. Předmět hodnotili pozitivně i vzhledem k jeho praktické povaze, kterou by však v některých případech ještě prohloubili: *„Možná ještě více příkladů (videí, fotek, příběhů) z praxe...“*, *„Vyzkoušet si simultánní situace typu: jak se žák ve třídě projevuje ... jak jako kantor reagovat, jednat, co zařídit.“*. Zajímavá byla také shoda většiny na tom, že by téma uvítali v oborových didaktikách: *„Více hovořit o inkluzivních tématech v oborových didaktikách.“*, *„Možná by bylo zajímavé zabývat se inkluzivními přístupy i v našich oborových didaktikách, což se neděje.“* Studenti se vyjadřovali často i k jednotlivým tématům předmětu, kdy se velmi často opakovalo téma hodnocení: *„Stále více cítím potřebu, naučit se, jak známkovat.“*, *„Jaké jsou možnosti klasifikace žáků se speciálními potřebami?“* (Najmonová, 2016, s. 51). V této souvislosti vzpomeňme na zmiňovaný výzkum Juhaňáka, Šmahelové, Záleské a Trnkové (2018), jehož výsledky potvrdily, že právě hodnocení žáků je oblastí, ve které začínající učitelé vyhledávají pomoc.

A právě poslední uvedené výroky je třeba zohledňovat v souvislosti s vývojem inkluzivní didaktiky. Dalším krokem, který zdůrazňuje i Havel (2016), by měla být návaznost inkluzivně pojatých oborových didaktik, ve kterých by se budoucí učitelé měli zabývat vytvářením podmínek a strategií pro předání konkrétního obsahu vzdělávání všem žákům, a to s ohledem na jejich individuální předpoklady, možnosti a specifika. V neposlední řadě musí na tyto změny

reagovat i pojetí pedagogických praxí, k čemuž Havel (2016, s. 28) nabízí následující opatření doplňující teoretický základ inkluzivní pedagogiky a didaktiky:

- cíleně navštěvovat školy, v nichž je myšlenka inkluze součástí jejich filozofie;
- současně se seznámit s podobou jejich školního vzdělávacího programu s cílem hledat spojitosti mezi dílčími kapitolami z hlediska podmínek inkluze a vést diskuze s učiteli na danou problematiku;
- seznámit studenty s výsledky empirických výzkumů ve vztahu k inkluzivnímu prostředí;
- realizovat teoretické studium požadavků na zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i mimořádně nadaných v RVP ZV s cílem nabídnout studentům nový model na uspořádání a zpracování této části ve ŠVP s vysvětlením pojmů a požadavků;
- reflektovat u studentů pojetí dítěte a směřovat je k bezpodmínečnému přijetí každého žáka se všemi odlišnostmi, k jeho rozvoji jako celistvé osobnosti a záměrnému diagnostikování ve výuce;
- zařazovat diagnostické činnosti cíleně v rámci souvislých pedagogických praxí, a vést tak studenty k zájmu o dítě, jeho odlišnosti a k hledání opatření ve výuce;
- prakticky sledovat možnosti individualizace a diferenciací ve výuce v souladu s potřebami žáků;
- učit studenty používat různé metody práce a formy organizace výuky vzhledem ke stanoveným cílům a zkušenostem žáků;
- vést studenty k porozumění požadavkům inkluze s pomocí dotazníku Rámec pro sebehodnocení podmínek vzdělávání (Kratochvílová, Havel, Filová, 2009);
- pomáhat studentům reflektovat vlastní pojetí výuky a plánovat strategii jeho rozvoje.

3.2 Začínající učitelé, studenti učitelství, výchova a kázeň žáků

Výchovné a kázeňské problémy se stávají pro učitele prioritním problémem a jsou jednou z příčin předčasných odchodů začínajících učitelů z praxe (Hanušová et al., 2017; Urbánek, 2005; Vítečková, 2018). Působí jako silný demotivační element, který odrazuje studenty učitelství od výkonu povolání, na které se poměrně dlouho připravují (Stokkinng, Leenders et al., 2003). Skutečnosti, které vnášejí do škol nároky společného vzdělávání, dávají pedagogické profesi další impulz, se kterým se v rámci své profesní přípravy musejí vyrovnávat jak začínající učitelé, tak studenti učitelských oborů. Narůstající heterogenita sociokulturního prostředí rodin a související nesourodost školních tříd přináší v inkluzivní škole požadavek na zvládnutí diferencovaného přístupu ve výuce i na osvojení si nových strategií komunikace učitele s rodinou i žákem.

Nové konstelace třídních kolektivů v inkluzivní škole se projevují také v nově akcentovaných vzdělávacích potřebách, které vyjadřují studenti učitelství i začínající učitelé (Vítečková & Gadušová, 2014). Poptávka po nových vzdělávacích tématech a nespokojenost začínajících učitelů s vlastní pregraduální přípravou přinesla impulz pro realizaci výzkumného šetření, jehož některé výsledky jsou přiblíženy v druhé části textu. Cílem výzkumu bylo zmapovat reakce studentů učitelských oborů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích na výchovné situace, které museli řešit v rámci svých souvislých praxí v závěru studia. Dalším cílem bylo analyzovat studentské reflexe v souvislosti s promýšlením aktuálního a perspektivního řešení jednotlivých situací. Ukazuje se, že klíčovým problémem studentů se stává negativní prožívání obtížně zvládnutých situací, které zaznamenají na své souvislé praxi, a negativní pocity z nárůstu výchovných problémů ve škole. Reflexe těchto často konfrontačních situací a prožitky, které si z nich studenti odnášejí, jsou důležitými prvky v utváření jejich profesního vidění a rezonují při finálním rozhodování se pro nástup do učitelské profese. Snažíme se tak dopátrat toho, jak budoucí učitelé reflektují kázeňské delikty, které musí učitelé v praxi běžně řešit, jak vnímají povahu takových situací, jak se cítí být v tomto kontextu připraveni a jaká řešení případně sami navrhnou.

3.2.1 Výchovné souvislosti inkluzivní školy

Inkluzivní škola je v mnohých aspektech charakterizována vysokou náročností pedagogické práce, kdy diferencovaný a individualizovaný přístup musí pedagog být schopen promítnout do organizace činností a zpracovat jej do stanovování cílů, obsahu, metod a forem výuky. Klíčovým principem inkluze je navracení smyslu školy dítěti, přizpůsobení edukace dítěti a zachování (projevování, udržení) respektu k němu. Toto myšlenkové východisko znamená nejen překonávání celé řady stereotypních postojů, ale také vytvoření podmínek, v jejichž rámci bude moci učitel čerpat potřebnou profesní podporu od dalších specialistů působících ve škole v rámci školního poradenského pracoviště.

Inkluzivní škola se podstatou svého edukačního úsilí podílí na překonávání nerovností ve vzdělávání. Musí přitom zvládnout celou řadu vnějších a vnitřních bariér, neboť jen tak dostane příležitost stát se institucí pro všechny děti. Inkluzivní vzdělávání je ale velmi bouřlivým procesem, je složitou cestou, která jen obtížně vede k naplnění přesvědčení, že všechny děti mají právo být vzdělávány se svými vrstevníky, že jen tak získají potřebné impulzy, které je připraví na život s druhými a pro druhé. Začlenění dětí se speciálními potřebami do heterogenního kolektivu přináší akcent na udržení a pozitivní ovlivňování celkového klimatu školní třídy i na nutnost rozvoje sociálních kompetencí jednotlivých žáků. To je ve stále proměnlivějších dětských kolektivech složitým úkolem. Jeho zvládnutí je spojeno se znovunastolením otázky vzájemného respektu. Dostáváme se tak k potřebě vymezení nového pojetí kázně, založeného na porozumění vzájemným pravidlům komunikace, na rozvoji konkrétních prvků sociální podstaty chování, na akcentaci významu vzájemných vztahů (Bendl, 2001). Inkluzivní škola má hledání nového pojetí kázně komplikované kvůli vysokým nárokům na komunikaci těchto pravidel mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem. Zapojení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, často ze složitého socioekonomického prostředí, znamená pro učitele navíc nutnost osvojení nového jazyka komunikace.

Udržení pozitivního sociálního klimatu a kázně ve škole je možné za předpokladu posílení výchovné složky učitelova působení. Školní výchova jako společenský proces je ale limitována řadou širších edukačních kontextů. Má-li učitel v inkluzivní škole vést děti k porozumění pravidlům vzájemné komunikace a kooperace, musí zahrnout do svého zorného úhlu

přemýšlení o výchově i signály naznačující proměnu celkového charakteru společnosti. Můžeme zde v tomto smyslu doložit příklady dvou společenských determinací, které intervenují do výchovné práce v inkluzivní škole.

Školní edukaci v inkluzivní škole, založené na sdílení společných principů lidské sounáležitosti, ovlivňuje postmoderní charakter sociálních vztahů. Výchova, kázeň, založené na respektování dohodnutých principů společenského života, narážejí na prožívání pocitu tekutosti doby (Bauman, 2008), který sociální realitě vtiskla společnost svou globální otevřeností, informační propojeností, narůstajícím individualismem a intolerancí. Vyhraněný individualismus a hedonistické prosazování vlastních zájmů na úkor druhých se může z názoru některých rodičů přelévat do dětského kolektivu, nabourávat proces začleňování dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a odčerpávat značnou část učitelovy energie. Kázeň založená na respektu k dohodnutým pravidlům života třídy bude destruována pociťovanou proměnlivostí sociálních forem a tradičních společenských struktur a nejistotou v zachování tradičních rolí rodiče, učitele, žáka. Před dětskýma očima se mění způsoby chování a sociální instituce, které nemohou udržet dlouhodoběji tvar, se rozpadají a přestávají být jistotou a modelem pro jejich chování. Rodič konfrontující se se školou, kritizující společné vzdělávání jako údajnou brzdu rozvoje talentu jejich dítěte naruší model kooperace a podpory, pracně vytvářený na základě principů inkluze. V obraně vůči konfliktům tohoto typu narůstá potřeba definovat škole nové cíle, orientovat učitelovu profesi na výchovu k lidskosti v jejím komplexním chápání a etickém rozměru (Lorenzová, 2016). Inkluzivní škola každodenním překováváním bariér jinakosti díky tomu může dětem nabízet příběhy každodennosti společného života, které je budou hodnotově orientovat a postojově stabilizovat (Hábl, 2013).

Druhým obecným společenským fenoménem, který chceme zvýraznit ve vztahu k výchovným aspektům učitelova působení v inkluzivní škole, jsou anomické společenské procesy (Ondrejko, 2009). Cílem inkluzivní školy je udržení rovných příležitostí ve vzdělávání. Narůstající skepse ve vztahu k dosažitelnosti a funkčnosti deklarovaných pravidel a hodnot společného vzdělávání negativně zasahuje do reálných procesů ve škole a nastoluje anomický chaos, strach a odchýlné jednání (*Sociologická encyklopedie* – Nešpor, 2020). Prožívaná anomie narušuje efektivitu školní edukace tím, že negativně zasahuje do pocitu zachování dalších vzdělávacích šancí. Ukazuje se, že nižší aspirace žáků, skepse k významu učení a dalšího studia a negativní vyjadřování pocitu příslušnosti ke škole charakterizují názory žáků ve vztahu

k jejich socioekonomickému původu – *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, Analýza výzev vzdělávání v České republice* (MŠMT, 2020; Prokop & Dvořák, 2020). Vytváří se negativní sociální tlak, který rozkládá individuální výchovný vztah mezi učitelem, žákem a jeho rodičem. Nastoluje se otázka udržení společenského konsensu v rámci partnerství mezi učiteli a rodiči žáků a hovoří se o složitém nastolování pravidel sociálního chování v heterogenním dětském kolektivu. Dojde-li k tak zásadnímu narušení vztahů mezi aktéry edukačního procesu, nefunguje pak ani klíčový předpoklad učitelova efektivního výchovného působení – učitelova autorita.

Kázeň a autorita jsou vzájemně propojené kategorie. Rozpad společenských vazeb a pocit života ve světě bez norem jednoznačně zpochybňuje samotný základ učitelovy autority (Vališová, 1999). Sílí pocit, že kvůli narůstající nekázní se autorita ze vztahů ve škole dokonce již zcela vytratila (Lorenzová, 2016). Žáci sami pak prožívají následný zmatek v hierarchii, v hodnotách a normách a učiteli se blokuje šance udržet disciplínu tradičními postupy. Škola s narušenou kázní začíná být neefektivní, a pro účastníky edukačního procesu dokonce nebezpečná (Bendl, 2001). Zvětšuje se propast mezi prosazovanou celospolečenskou volností a vítězícím individualismem a školním požadavkem na disciplínu (Engelhardt & Seidl, 2011). Pedagogika znovu stojí před úkolem porozumět podstatě složitého vztahu svobody a odpovědnosti. Inkluzivní škola v této situaci musí najít nový model svého fungování, čímž je komplikováno plánování inovace vzdělávání budoucích učitelů i profesní podpory učitelů na začátku kariéry.

3.2.2 Vybrané aspekty propojení výchovy a kázně v inkluzivní škole

Inkluzivní vzdělávání má výrazný výchovný a emancipační rozměr, který s sebou přináší požadavek na nové, realistické vnímání výchovy. V pedagogickém myšlení se diskurzivní uvažování, v němž dominuje hledání nového konceptu výchovy, prosazuje od konce devadesátých let minulého století. Výchova je v něm objevována jako cílevědomé a záměrné formování podmínek a prostoru (situací, prostředí), ve kterém se utváří osobnost člověka (Pelikán, 2002, 2007; Průcha et al., 2010). Toto nové pojetí, které výchovu sleduje jako

klíčovou otázku přeměny vnitřního života školy, je výsledkem integrace myšlenkových proudů inspirujících pedagogiku po celé dvacáté století.

Pro hledání nového pohledu na výchovu se stal důležitým impulz, který přinesl Pelikán svým přihlášením se k existencialistické a psychoanalytické tradici. Především v inspiraci existencialismem cítíme zásadní vliv na formulování tzv. situačního pojetí výchovy (Pelikán, 1997), které využíváme i v pregraduální přípravě budoucích učitelů. Teoretické vysvětlení tohoto modelu nalezneme v představě, že změna osobnosti člověka (učitele i žáka) je vázána na prožitek osobně významné situace (Pelikán, 2007). Prožitá situace má vliv na motivaci a na její postupné přetváření ve vyšší formy lidského chování, na charakter a na zaměření osobnosti. Autor ale také upozorňuje na to, že ne každá situace má onen rozvojový potenciál. Prožívaná situace se musí dotknout referenčního rámce dospělého i dítěte. Tehdy vstupují do hry nejen racionální, ale též emocionální prvky. Potenciálu prožitých výchovných situací, tedy konkrétních prožitků, které si studenti přinášejí z praxe, lze tudíž využívat pro dotváření profesního vidění budoucích učitelů. Klíčový přitom bude rozvoj empatie založené na zpětné reflexi prožitých situací a na hledání alternativ řešení, teoretických (širších) souvislostí těchto řešení a otevřené komunikaci ve vztahu k sobě (sebereflexi) i k druhým.

Odhalit v heterogenním třídním kolektivu inkluzivní školy životní situaci, ve které dítě prožívá své osudové životní „křižovatky“, stojí především na zmíněné učitelově empatii. Vždyť o charakteru a závažnosti dopadů prožívané životní situace se rozhoduje v nitru vychovávaného jedince. Takovou situací není většinou otevřený konflikt, vystavený na pohled všem, je to subjektivní prožitek vyúsťující z tohoto konfliktu a vnitřně se proměňující v traumatizující zážitek. A na vychovateli/učiteli záleží, zda jej bude umět zaznamenat, reflektovat a reagovat na implicitní potřeby dítěte. V inkluzivní škole bude začleněné dítě vyžadovat oporu, pomoc, radu, doprovázení. Tu nalezne jen v případě, že pedagog správně situaci porozumí a dokáže ji empaticky vnímat. Pak lze využít výchovného potenciálu takovéto situace, potenciálu založeného na vzájemném otevření se. Základem pro nastolení kázně tedy bude tato otevřenost založená na učitelově empatii.

Postavit principiálně proměnu učitelova působení v inkluzivní škole pouze na emancipování jeho citlivosti je však příliš jednostranné. Použijeme-li metaforu životní situace jako křižovatky, vyplyne nám další podstatný úkol inkluzivní pedagogiky. Křižovatka je místem volby a odvahy, je rozcestím, na němž se dlouho nestojí, ale vykračuje vpřed. Jen se jedinec musí umět

rozhodnout, vybrat si směr a cíl a uplatnit svou vůli po změně. Vykročit směrem ke své budoucnosti. Významným úkolem výchovy v inkluzivní škole je tedy orientovat žáka na budoucnost a pěstovat v něm schopnosti, které mu na cestě životem pomohou obtížné a konfliktní situace zvládat. Je však otázkou, jaký může být úkol výchovy v tomto smyslu.

Porozumění situační podstatě výchovy a nalezení modelů učitelova výchovného působení v inkluzivní škole je klíčovou podmínkou uplatnění kázně. Hrozí zde mnoho rizik, neboť prosazení koncepčních změn ve školství, tedy i zavedení principů inkluze, je vždy limitováno schopností konkrétního učitele „profiltrovat“, adaptovat a inovovat požadované postupy na proměnné, které abstrahuje z konkrétních situací, jež prožil. Jeho zkušenosti se vztahy s žáky, s rodiči, kolegy, ale i se „sebou samým“, tedy se svou představou o podobě učitelské role, budou učitelovi pomáhat konstruovat nebo naopak destruovat jeho schopnost prosadit a udržet dohodnutá pravidla vzájemného soužití ve třídě.

Dokázat podřídit svou vůli dohodě je založeno na pochopení významu prožitku přesahu. Pešková (1995, s. 37) v tomto smyslu zdůrazňuje: „Dobrým učitelem a vzdělaným žákem, studentem a absolventem může být jen ten, kdo pochopí, že svět, ve kterém žijeme, je mimo jiné obzorem, který nás přesahuje.“ Spojovacím mostem mezi kázní a výchovou je úkol naučit se žít s druhými. Ukáznění spočívá v poznání toho, že svobodně žít může každý z nás jen proto, že se může spolehnout na druhé. A jak dále podotýká: „...druzí mohou tvořit jen za předpokladu bezpečného zázemí, které spoluvytváříme my svou odpovědnou činností.“ Vědomí vztahu k druhému implikuje lidskou odpovědnost, dává kázní i inkluzivní škole humanistický akcent.

Základem kázně je také nelhostejnost. Tento pojem přináší do pedagogiky Palouš (1995, s. 28), když vysvětluje poslání výchovy ve zpřítomňování duchovního smyslu života. Ten spočívá v bytí spolu, „ve spoluúčasti na události zvané svět“. Dále tento pojem autor spojuje se základním životním projevem, jehož podstatou je bytostná otevřenost. Ta podle Palouše (1995) tkví v prožitku onoho „být spolu“, tedy v pozitivním prožívání kvality vztahů mezi aktéry edukačního procesu v inkluzivní škole.

Zdrojem kázně je také učitelovo porozumění významu vlastního vztahu k žákovi. Tento vztah může být různým způsobem polarizovaný. Na jedné straně je exponováno riziko zbožštění dítěte, založené na patetické představě dítěte vždy toužícího po poznání. Na druhé straně hrozí hypertrofování učitelovy role do pozice subjektu, který povznáší, uvádí nedokonalé

dítě/objekt do plnohodnotného bytí. Přecenění dítěte vidí Štech (1995, s. 61) v neporozumění podstaty akceptace dítěte. Upozorňuje na nezbytnost naučit se vnímat dítě a jeho řeč. „Cesta ke zkvalitnění učitelství není v podrobení se dítěti, ale v konfrontaci dětských vizí, představ a chování s vizemi a normami světa dospělých. Aby ona konfrontace nebyla střetem, bojem, ale dialogem, musí učitel mít nastaven „sluch“ takovým způsobem, aby rozuměl dítěti samému, ale také dítěti v jeho školní kultuře. Opačný pól je založen na představě „posvátnosti“ učitelova poslání uvádět dítě do života. Učitel si v takovémto případě na sebe bere neúnosný závazek – odpovídat za komplexní vývoj dítěte. Štech (1995) v tomto kontextu otevírá Pandořinu skříňku skryté potřeby některých učitelů ovládat druhé, či řešit nebo kompenzovat si své skryté problémy autoritářstvím. Právě ve vazbě na prosazování kázně ve škole je nutné odhlédnout od těchto případů, kdy stanovený požadavek na chování je nesen v moralizující moci, manipulující predikovaním negativního obrazu žákovy budoucnosti založeného na absenci pevného vnějšího řádu školy.

Výchovné poslání učitele lze tedy v inkluzivní škole naplnit „jen pokud umí otevřít lidský svět svým svěřencům. Musí se proto vyznat v tom, co znamená „mít svět“, „být lidským tvorem“, co znamená hledat své místo, a to jak fakticky, tak ve smyslu hledání konkrétních a individuálních „klíčů“, kterými lze tyto fenomény ostatním otevřít.“ (Pešková, 1995, s. 37).

3.2.3 Reflexe výchovných situací a kázně studenty učitelství

Specifický problém kázně a výchovy se objevuje v případě, kdy heterogenní třídní kolektiv v inkluzivní škole má řídit praktikující student nebo čerstvý absolvent učitelských oborů. Poznání zkušeností studentů učitelských studijních programů a jejich názorů na kázeň a řešení výchovných problémů lze čerpat z jejich reflexí, které vznikají v rámci tzv. průběžných a souvislých praxí absolvovaných v závěru navazujícího magisterského studia. V této etapě studia roste význam pedagogicko-psychologické a oborově didaktické složky přípravy a absolvováním pedagogické praxe studenti získávají první reálné pedagogické zkušenosti. Situace, které přitom praktikující studenti ve škole vnímají, mohou mít charakter onoho typu situací, které popisuje Pelikán (1997).

Pro ilustraci názorů studentů prezentujeme výsledky výzkumného šetření, které bylo založeno na analýze písemných materiálů vypracovaných studenty po absolvování souvislé praxe. Tyto

tzv. analýzy pedagogických situací mají charakter strukturovaného popisu vybrané situace, kterou studenti prožili, většinou v roli praktikanta, během souvislé praxe ve škole. Reflektují v něm roli uvádějícího učitele nebo sama sebe, vždy podle toho, v jaké roli se v konkrétní situaci ocitli, analyzují povahu této situace a navrhují řešení. Vzhledem k tomu, že prezentace a obhajoba písemné analýzy je též součástí státní závěrečné zkoušky, získává reflexe i formální význam (srov. Procházka, Vítečková & Najmonová, 2018).

Cílem výzkumu bylo identifikovat typy situací, jež se pro studenty stávají impulzem pro zpracování textu. Sekundární analýzou vznikají charakteristiky situací dotýkajících se kázeňských problémů. Smyslem je popsat aspekty, kterými studenti popisují řešení konkrétních situací, kterými se vyjadřují o jejich příčinách, a odhalit, jaké modely prevence kázeňského či výchovného konfliktu následně doporučují.

Výzkumný soubor tvořilo 120 textů, které studenti učitelství pro 2. stupeň základních škol odevzdali a prezentovali v závěru svého studia na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Texty byly nejprve analyzovány ve vztahu k identifikování povahy popisované situace. V další etapě bylo k podrobné obsahové analýze vybráno 57 textů, v nichž se studenti vyjadřovali explicitně k řešení kázeňských problémů. Cílem této analýzy bylo identifikovat otázky, které si v kontextu dané situace studenti pokládají, dále popsat, jak uvažují o kázni a jaká možná řešení situace predikují. Při analýze písemných materiálů byla využita technika otevřeného kódování. Získané kódy byly seskupeny do kategorií a při následné interpretaci je využito techniky vyložení karet (Švaříček, Šedřová et al., 2014).

Výsledky rozboru celého souboru textů ($n = 120$) ukazují vysoké zastoupení popisu výchovných kolizí různého charakteru. Popisované situace vznikly na základě bezprostřední pedagogické zkušenosti, vyplývaly vždy ze zkušenosti osobního kontaktu studenta v roli posluchače na praxi s žáky. Studenti většinou popisovali situace, které řešili osobně, jako praktikanti ponechaní ve třídě samotní, bez dohledu uvádějícího učitele. V Tabulce č. 5 uvádíme tematické zaměření situací popisovaných studenty (srov. Procházka, Vítečková & Najmonová, 2018).

Po vyhodnocení všech textových souborů se ukázalo, že nejfrekventovanějším tématem jsou zážitky s narušením kázně ve vyučovacích hodinách. Ze zaznamenaných pocitů studentů, a také v popisovaných reakcích učitelů, je studenty pojmenováván pocit nepřipravenosti na řešení podobných situací. Zajímavé je, že stejný pocit nepřipravenosti na řešení kázeňských problémů ve třídě uvádějí v předchozích výzkumech i začínající učitelé (blíže viz Vítečková,

Gadušová & Garabiková Pártlová, 2014; Vítečková & Gadušová, 2015; Procházka, Vítečková, Gadušová, Sulková, Melková & Špačková, 2017; Vítečková, Procházka, Sulková & Melková, 2017). Uvedené výzkumy naznačují, že vnímání situací studentů v závěru pregraduální přípravy a situací začínajícího učitele (tedy učitele do 5 let praxe) je podobné. Dominantním problémem je pro obě skupiny stále kázeň a schopnost řešit nečekané a nestandardní projevy chování dětí.

Tabulka 5: Témata popisovaná v analýzách pedagogických situací (n=120)

Stanovený problém	Počet analýz (absolutní četnost)	Počet analýz (relativní četnost)
nekázeň ve výuce	54	45,0 %
žák se speciálními vzdělávacími potřebami	25	20,9 %
motivace	8	6,7 %
klima třídy/kolektiv	7	5,8 %
formy a metody výuky	5	4,2 %
nadání	4	3,3 %
konflikt	3	2,5 %
hodnocení	4	3,3 %
spolupráce	3	2,5 %
komunikace	2	1,7 %
autorita	2	1,7 %
osobní pomsta	1	0,8 %
problém se sebedůvěrou žáka	1	0,8 %
alkohol ve škole	1	0,8 %
	120	100 %

Zdroj: Procházka, Vítečková a Najmonová (2018)

K další části zpracování byly z celkového souboru (n = 120) vybrány ke zpracování ty texty, ve kterých se studenti explicitně vyjadřovali ke kázní (n = 54). V úvodu popisovaného návrhu řešení zaznamenané situace každého textu totiž student formuluje otázku, kterou charakterizuje svůj celkový přístup k reflexi. Při analýze materiálů jsme na základě prioritního nasměrování této úvodní otázky identifikovali tři základní oblasti jejich strategického uvažování. Označili jsme je kategoriemi: **řešení**, **příčina**, **předcházení (prevence)**.

První kategorii **řešení** prezentují otázky typu: „*Jak by měl být disciplinován vykřikující žák?*“; „*Jakými opatřeními lze zakročit vůči žákovi, který ve výuce vyrušuje?*“; „*Došlo v případě žáka k porušení kázně, a pokud ano, jakou vhodnou metodu trestu měl pedagog zvolit?*“; „*Jak by měla vypadat vhodná reakce pedagoga na nečekanou situaci, aby tento kázeňský přestupek vyřešil adekvátním způsobem a neztratil u žáků svou autoritu?*“

Dominantní strategií, kterou student naznačuje, je realizování intencionálního výchovného zásahu, kterým situaci „disciplinuje“, „znovu nastoluje“. Student se dožaduje „řešení“. Řešením jsou mu „opatření“, „trest“, „autorita“. Společným jmenovatelem tohoto přístupu je studentova orientace na hledání postupů, návodů, konkrétních taktik a „receptů“ pro vyřešení kázeňské situace. Tento přístup interpretujeme tak, že student hledá svou jistotu v návodu, oporu cítí v metodické rovině řešení. Kázeň se opírá o výchovné „opatření“, tedy o něco, co přichází z oblasti mimo jeho „já“.

Druhý typ studentů volbu strategie formulací otázky směřuje do kategorie, kterou jsme označili slovem **příčina**. Tuto oblast reprezentují otázky, kdy student uvažuje o situaci jako celku, který má svou příčinu a následek: „*Jak efektivně řešit nekázeň a potrestat žáky, abychom předcházeli těmto projevům chování?*“; „*Jaké jsou příčiny žákova vyrušování a jak by měl učitel reagovat na opakované vyrušování žáků?*“. Studentovo hledání příčin jevů, odkrývání podstaty projevů chování, považujeme za zralejší a zdařilejší formu uvažování. Cítíme, že se student odpoutává od prvoplánového hledání odpovědí na otázky typu „Jak?“ a obrací se ke koncepčnímu hledání odpovědi na otázku „Proč?“. Objevuje se tendence porozumět příčinám vlastního i cizího chování.

Výsledky v této oblasti nás přivádějí k podtržení významu rozvoje diagnostické kompetence budoucího učitele. Základem pro vyřešení nekázně se stává učitelova schopnost poznat dítě, které je mu svěřeno do edukační péče, rozpoznat kvality dětského kolektivu a odhalit včas negativní vztahy a odkrývat i vlastní nedostatky a problémy, které se odrážejí v chování dětí.

Třetí kategorií, kterou jsme abstrahovali z rozboru formulovaných otázek, byla kategorie **prevence**. Na základě dosavadních zkušeností si v těchto případech studenti pokládají otázku, co vše je možné udělat pro to, aby k situaci vůbec nedošlo, tedy jak nekázní předcházet. Typickým reprezentantem tohoto typu dotazování byl výrok: „*Jakým způsobem předejít vzniku problémového chování a jak přistupovat k žákovi, u kterého se projevují poruchy chování?*“ V materiálech uvedených otázkami tohoto typu bylo patrné, že si studenti při interpretaci situace uvědomují význam profylaktických faktorů, které mohou nastolit vnitřně vnímanou kázeň. Popisují řešení kázeňsky problematické situace prostřednictvím nastolování nových pravidel chování. Cítí, že pravidla pomáhají zpřesnit hranice. Učitel by tímto způsobem mohl žákům pojmenovat žádoucí a nežádoucí projevy chování a pomoci jim pochopit význam jejich vědomého dodržování. V tomto kontextu je zajímavé, že se studenti při popisu situací nikdy

nezmiňují o tom, že by učitel ve třídě, kde praxe probíhala, takováto pravidla měl nebo na ně v napjaté situaci upozorňoval.

Důležitou součástí popisu výchovné situace bylo zaznamenání vlastních pocitů vycházejících z prožitku situace. Emoční složka procítění vnitřního i vnějšího konfliktu byla pro nás velmi důležitá. Vnímáme ji jako podstatnou součást postojů budoucích učitelů jak k dané situaci, tak k profesní perspektivě. Z naprosté většiny materiálů vyplývá pocit emoční nejistoty. Problémem je, že nástup do praxe identifikovanou nejistotu budoucích učitelů nesnižuje. Naopak, autoři (např. Kasačová, 2004; Průcha, 2003; Šimoník, 2009) hovoří u mladých učitelů o prožívaném šoku z reality. Stejně tak studenti ve finále svého studia otevřené popisují **nejistotu**, obavu ze selhání, prvotní šok ze situace, která je nečekaná. Studenti popisují ale také neadekvátní reakce aktérů interakce – učitelů z praxe. Často vyjadřují rozpaky nad tím, jak situaci řešil zkušený učitel, u kterého byli na praxi. Vyvolává to v nich další otázky a prohlubující se nejistotu. Velkým problémem také je, že následně s nimi učitelé prožitou situaci nijak nerozebírali a nevysvětlovali jim své chování. Zde se potvrzuje, že samotná praxe není pro studenty samospasitelná. Její skutečný význam je v reflexi a sebereflexi aktérů situací, které se během praxe odehrály. Zajímavé bylo, že na druhou stranu se mezi studenty objevují ojediněle **i sebejistí jedinci**, kteří mají při řešení kázeňských situací velmi rychle „jasno“. Pro jejich strategii je však typická volba řešení kázně založené na „silovém“ vyřešení výchovné situace.

Podstatnou částí analýzy je pro studenty pokus o formulování zdůvodněného řešení podobných situací v budoucnosti. Z prezentovaných formulací byla cítit dominantní potřeba zvolit rychlou reakci. To můžeme považovat za přirozené, neboť většina nestandardních, kázeňsky problematických situací je založena na dynamickém sledu událostí a na potřebě rychle intervenovat. Primární řešení situace, kterou studenti sami následně představili, je založeno na principu **pokus – omyl**. Pokud se student v úvodu analýzy dotazuje na příčiny situace, zamýšlí se nad jednotlivými fázemi situace, je možné v materiálu dohledat zárodky určitých strategií. S vědomím jistého zjednodušení lze identifikovat následující ustálené postupy. Prvním modelem je **strategie zaměřená na úpravu vnějších podmínek pedagogické situace** („přiblížení se“, „přesazení žáka“, ale i návrh „izolovaná místnost“). Druhou strategií je **konzultativní a kooperativní postup**, založený na spolupráci s rodiči, ostatními učiteli, s ředitelem školy, kdy student vidí řešení v komunikaci s dalšími partnery. Přenesení těžiště

autority ze sebe na druhého bývá typické pro studentské reakce („řešení pomocí nadřazeného“). Je zde patrná neukotvená role studenta, který je pro žáky posluchačem fakulty, ne učitelem. Třetí strategií je **vnitřní přeměna učitelova postupu vycházející z identifikovaných příčin**. Jedná se o posilování vlastních osobnostních kompetencí („klid“, „chladná hlava“, „humor“), tak kompetencí oborových a oborově didaktických („úlohy, které budou zajímavé“, „oživit hodinu hrou“; „střídání různých metod“), či pedagogicko-psychologických („motivovat“, „kladně hodnotit žáka“).

Kázeň se pro studenty stává znovuobjevovaným pojmem. Její horizont se pohybuje na pomezí vzájemného respektu, trpělivosti, racionálního a čitelného jednání učitele a klidného nastavování a rekonstruování pravidel chování. Že je to v měnícím se světě stále složitější? Ano, ale o to víc je žádoucí být „dobrým učitelem“ a snažit se, aby škola nebyla kvůli narušené kázni, jako uvádí Bendl (2001), pro žáky nebezpečným prostředím.

Z analyzovaných materiálů je patrné, že studenti mají na samém počátku učitelské přípravy velmi zřetelné pedagogické cítění. Jsou schopni pojmenovávat postupy, které se jim dodnes zdají být neadekvátní, přinášejí je s sebou do studia jako materiál, který může být „vytěžen“ a „zžitkován“. Proto i přes zdánlivě nesmělé počátky učitelského studia v prvním ročníku můžeme vhodnými konstruktivistickými postupy a důsledným posilováním schopnosti reflexe a sebereflexe postupně rozvíjet.

Okolnosti výzkumu naznačují samozřejmě řadu limitů. Respondenty byli studenti pedagogické fakulty, tedy jedinci, jejichž pohled na věc od samého začátku může být zastíněn rolovými postoji budoucího učitele. Názory na řešení situací mohly být také ovlivněny názory vyučujících pedagogicko-psychologických disciplín, které již studenti absolvovali a kde je téma výchovy a kázně také akcentováno.

Obsahy analýz pedagogických situací studentů na konci studia i reflexí studentů na jeho počátku mají jedno společné. Obě skupiny budoucích učitelů vnímají kázeň jako jeden z klíčových momentů, který dokazuje učitelovu kompetentnost. Výchovné nezvládnutí problémového chování, vzájemné překračování norem chování, vzájemné nerespektování se činí školu i učitelskou profesi svým způsobem nelidskou. Učitel by si měl být vědom své úlohy, kterou připomíná Palouš (1987) a kterou jsme zmiňovali v úvodu. Je na učiteli, aby žákovi otevřel cestu k jeho vlastní odpovědnosti. A pokud se učiteli podaří i v konfliktu neztratit respekt a úctu k sobě i k dětem, může nastolit vnitřní klid a vnitřní kázeň v sobě i druhých.

Právě takováto výchovná práce může být cestou k nalezení bezpečného středu, onoho Komenského Centra securitatis již zde, na tomto světě.

4 Profesní přesvědčení začínajících učitelů

Nároky na učitele a vykonávání jejich profese v posledních letech nepřetržitě rostou, ať už se tento často společenský tlak týká proměny požadavků na cíle vzdělávání a jeho nových forem, práce s individualitou žáka a jeho speciálními potřebami, či samotné výchovy žáků a jejich mravního i společenského vývoje. Společnost má tendence přisuzovat učiteli hned několik zásadních rolí – učitel jako nástroj vzdělávání, učitel jako vychovatel, učitel jako morální autorita, učitel psycholog, a to jak ve vzdělávacím procesu samotném, tak také například v životě žáků a studentů, které vzdělává. Lukas (2008) ve své přehledové studii trefně poznamenává, že okolí ve svých nárocích mnohdy zapomíná na „obyčejnost“ učitele jakožto jedince. Tato role se ukázala být v kontextu zkoumání učitelské profese a jejího vývoje klíčovou. Učitel svou profesi nevykonává izolovaně. Jeho profesní výkon nepředstavuje pouhý mechanický soubor předávání vědomostí a formování osobnosti žáků a není oddělen od subjektivního prožívání, představ či hodnotové orientace. Naopak je jím ovlivňován celý soubor vnitřních rysů, zkušeností a subjektivních představ učitele a ty společně s řadou dalších vnějších faktorů působí nejen na jeho momentální profesní výkony, ale především také na jeho budoucí profesní vývoj. Jedním ze zásadních zkoumaných proměnných v oblasti výzkumu učitelské profese v kontextu vzdělávání proto je v současnosti zkoumání profesního přesvědčení učitele, kterému je věnována čím dál tím větší pozornost.

Profesnímu přesvědčení učitelů a jeho formování v průběhu jejich života se v posledních letech věnuje značná pozornost jak v českém (Janík, 2017, Lukášová, 2015, Straková et al., 2013, Ševčíková & Plischke 2020, Vítečková 2018), tak v zahraničním prostředí (Levin, 2015, Verloop, 2007, dříve Gavora, 2001, Pajares, 1992, Richardson, 2003,). Profesní přesvědčení začínajících učitelů je pak pro výzkumné účely stavu současného školství a úrovně vzdělávání o to cennější, že se díky jejich poměrně čerstvé zkušenosti s pregraduální přípravou můžeme zaměřit na problematická místa, která mají na studenty – budoucí učitele v rámci vysokoškolské přípravy zásadní vliv, a dále pak věnovat pozornost zefektivnění vysokoškolské přípravy, aby mohla lépe reagovat na reálné potřeby učitelů při jejich vstupu do praxe.

Straková (2014) zdůrazňuje, že porozumění pojmu přesvědčení je dosud v českém odborném kontextu ne zcela ukotvené. Autoři chápou rozdílně především vztah mezi přesvědčením

a postoji, znalostmi a názory. Termíny profesní přesvědčení a postoje bývají nezdůvodněně považovány za téměř synonymní. Jako nejpřesnější se pro potřeby našeho šetření jeví širší pojetí přesvědčení, které zahrnuje kognitivní, afektivní a behaviorální složku (Straková et al., 2014) a zahrnuje jak kompetenční připravenost učitelů pro výkon profese, tak jejich prožívání a osobnostní nastavení.

Začínající učitelé stojí na počátku své učitelské kariéry před řadou problematických oblastí a míst, jež zpravidla velkou měrou ovlivňují právě jejich vnitřní proces nastavení si víry v sebe a ve své schopnosti jakožto učitele (Ševčíková & Plischke, 2020). Mnohé výzkumy se zaměřují především na profesní kompetence, osobnostní a sociální vybavenost učitelů, nebo jejich kvalifikaci; stručně řečeno, na požadavky, které jsou na učitele kladeny směrem od rodičů a společnosti. Pohled z druhé strany, tedy to, co učitel sám vnímá jako potřebné pro vlastní praxi, a to, co z něj dělá učitele, bývá často spíše opomíjen, přitom by se však právě učitelovo vlastní profesní sebepojetí a přesvědčení o sobě, svých kvalitách a pohledu na celkový proces vzdělávání mělo dostat do popředí, neboť učitel je jedním z klíčových činitelů ovlivňujících průběh a kvalitu vzdělávacího procesu žáků. Porozumění profesnímu přesvědčení učitelů je pak jedním z hlavních faktorů pro pochopení motivace, výkonnosti a úspěšnosti v profesi a vede také k odhalení možných příčin případného neúspěchu.

V případě začínajících učitelů je pak profesní přesvědčení důležitým faktorem nejen pro již zmíněné kvalitní vzdělávání, ale také ovlivňuje velkou měrou rozhodnutí od zvolené profese v průběhu prvních let praxe odejít, nebo v ní pokračovat. V tomto případě ovlivňuje přesvědčení začínajících učitelů řada determinant, jako je profesní připravenost a kompetence, uvádění do profese, ale také školní prostředí a faktory jako žáci, školní kolektiv, vedení apod. (Hanušová et al., 2017). Na základě výběru faktorů, které mohou profesní přesvědčení u začínajícího učitele ovlivnit, jsme se rozhodli realizovat mezi začínajícími učiteli šetření zaměřené na jejich zpětný pohled na pregraduální přípravu a na identifikaci problematických oblastí, na které narazili při svém vstupu do praxe.

5 Případové studie začínajících učitelů

V rámci výzkumného šetření realizovaného v průběhu roku 2020 bylo osloveno osm začínajících učitelů (od jednoho roku do tří let praxe) se záměrem identifikovat prostřednictvím eseje jejich současný pohled na problematické oblasti učitelské praxe a retrospektivně zhodnotit vývoj jejich učitelského profesního přesvědčení. Pro eseje byla zvolena metoda volného vyprávění na téma Vývoj mého učitelského já a já jako začínající učitel v praxi. Analýza esejí proběhla na základě otevřeného kódování a interpretace výsledků za využití techniky „vyložení karet“. Z analýzy vyplynuly dvě obecné oblasti, na které se učitelé zaměřovali – pregraduální příprava a problémy spojené se vstupem do praxe. V návaznosti na eseje proběhly s uvedenými učiteli polostrukturované rozhovory zaměřené na hlavní témata, která byla v rámci analýzy esejí blíže identifikována – vývoj a formování profesního přesvědčení v návaznosti na pregraduální přípravu, míru osvojení si učitelských kompetencí a celkovou připravenost na profesi, problematické oblasti začínajících učitelů při vstupu do praxe a zkušenost začínajících učitelů s inkluzivním vzděláváním a se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žáci se SVP). Konkrétně poslední téma se ukázalo být pro začínající učitele velmi aktuální a často diskutované, jelikož jak z původních esejí, tak z rozhovorů vyplynulo, že většina z dotazovaných se potýkala s problémy spojenými s prací se žáky se SVP minimálně při vstupu do praxe, ale také po delší době již v učitelské praxi, což velkou měrou ovlivnilo jak jejich zpětný pohled na pregraduální přípravu, tak jejich profesní přesvědčení a víru ve vlastní schopnosti s ním spojené.

Z osmi dotazovaných učitelů působí čtyři učitelé na druhém stupni základní školy, dva na prvním stupni základní školy a dva na nižším stupni víceletého gymnázia. Díky zastoupení různých typů škol (gymnázium, vesnická škola s počtem žáků do 200, městská škola s 350 žáky, městská škola s 500 žáky, malotřídní škola) by bylo možné provést srovnání analyzovaných témat v souvislosti s velikostí školy, nicméně tato proměnná vzhledem k otázce inkluze a práce se žáky se SVP ve výsledku nepotvrdila souvislost, jelikož všichni dotazovaní učitelé vyjádřili podobné názory. Pro potřeby našeho šetření je tedy irelevantní a v tomto případě se jí nebudeme věnovat. Jediným rozdílem, který byl na základě provedených rozhovorů identifikován a může hrát roli například konkrétně při formování profesního přesvědčení v souvislosti s otázkou inkluze, byl počet žáků se SVP ve třídách obecně a zastoupení

jednotlivých typů SVP. Učitelé působící na 1. stupni základních škol uvedli, že v jejich třídách i v třídách ostatních kolegů se vyskytují především žáci, kteří vykazují znaky nejrůznějších poruch učení a pozornosti, většinou tedy bývají doporučováni k vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. V této souvislosti se pak následně potvrdilo, že tito žáci již na 2. stupeň základní školy přecházejí s diagnostikovanou poruchou, a učitelé, působící na tomto stupni školy, tak i v rozhovorech potvrdili, že v jejich třídách se těchto žáků, konkrétně s poruchami učení či pozornosti, vyskytuje poměrně více, většinou v rozptylu dvou až pěti žáků s jednou poruchou učení, případně s jejich různými kombinacemi. Současně také uváděli, že se minimálně v jedné z jimi vyučovaných tříd nachází také žák s lehčí formou autismu, žák tělesně znevýhodněný a téměř v každé třídě pak žáci se socio-kulturní odlišností či socio-ekonomickým znevýhodněním (žáci ze sociálně slabých rodin, děti cizinců). Co se týká učitelů působících na nižším stupni gymnázií, ti v rozhovorech uvedli, že počet žáků s diagnostikovanou poruchou učení či pozornosti je nižší (většinou se jedná maximálně o jednoho až dva žáky ve třídě), s těžšími případy žáků se zdravotním postižením se ve své praxi dosud nesetkali. Jeden učitel pak uvedl, že se v jeho třídě nachází jeden žák se zdravotním znevýhodněním (diabetes 1. typu), ale žáci se socio-ekonomickým znevýhodněním nebo kulturní odlišností se konkrétně v jeho třídách nevyskytují.

Poměr mužů učitelů a žen učitelek byl vyvážený – čtyři ženy a čtyři muži. Věkový průměr dotazovaných je 29 let, délka jejich praxe se pohybuje od jednoho roku do tří let. Délka praxe představovala jednu z pevně daných podmínek pro výběr učitele, jelikož probíhal na základě předpokladu, že za začínajícího učitele považujeme učitele s maximální délkou praxe do tří let od absolvování vysokoškolského studia.

Tabulka 6: Charakteristika učitelů zapojených do výzkumného šetření

Učitel/ka	Věk	Délka praxe	Stupeň vzdělávání	Přímá zkušenost se žákem se SVP ¹
Petr	31	3 roky	2. st. ZŠ	ANO
Klára	30	3 roky	2. st. ZŠ	X
Markéta	27	1 rok	1. st. ZŠ	ANO
Jan	28	2 roky	2. st. ZŠ	ANO
Veronika	29	2 roky	1. st. ZŠ	X
Blanka	28	2 roky	Nižší st. 8letého gymnázia	ANO
Michal	30	1 rok	2. st. ZŠ	ANO
Karel	29	3 roky	Nižší st. 8letého gymnázia	ANO

¹ Přímou zkušeností se žákem se SVP je míněna přímá pedagogická práce v rámci vyučované školní třídy.

Kompetence a připravenost z vysoké školy na problémy současné praxe

Z provedených rozhovorů vyplynulo, že začínající učitelé vnímají jako nejproblematictější místa týkající se pregraduální přípravy budoucích učitelů především nedostatek času věnovaný praktické agendě učitele, což zahrnuje administrativu spojenou s výkonem učitelské profese, nedostatečné seznámení s online školními systémy a agendou třídního učitele. Někteří učitelé také vnímají jako problematické to, že dokumenty, se kterými jsou na vysokých školách seznamováni již při nástupu do praxe, nejsou aktuální nebo se pracuje s jejich jinou variantou (viz případ individuálního vzdělávacího plánu), což způsobuje zbytečné kolize.

Klára (2. stupeň ZŠ, 3 roky praxe) fakt, že zmíněné informace na studiích nezískala, komentuje tedy poměrně skepticky: *„O tom, jak funguje kolotoč školního života, o tom, s jakými byrokratickými paradoxy a nesmysly se v praxi setkáte, o tom, že práce učitele nespočívá jen v učení samotném, ale také ve správné komunikaci s rodiči a vedením školy, o tom, jaká práva má učitel a co všechno smí a nesmí, jsme se ve škole nedozvěděli nic. A možná je to dobře, možná by bylo učitelů ještě méně, kdyby tomu bylo jinak.“*

Markéta (1. stupeň ZŠ, 1 rok praxe) v rozhovoru uvedla podobný problém týkající se nedostatečné přípravy na praktickou agendu učitele. Kromě toho také uvádí, že vnímá jako ne zcela vhodný zavedený systém učitelských praxí, konkrétně na oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy: *„Bohužel praxe bývaly dle mého názoru celkem nedostatečné, třeba jenom ob týden na hodinu nebo na dvě, a vlastně to vypadalo tak, že nás ve třídě sedělo třeba deset studentek, jedna učila, do toho tam seděla třídní paní učitelka a ještě fakultní učitelka, takže to bylo hodně nepříjemné, Ale musím říct, že zpětně mi přijde jedna vyučovací hodina jako absolutně nesměrodatná, ze které se nedá vyčíst nic moc o tom, jak učitel nebo já jako studentka, jak učím, jaké jsem třeba dělala chyby a tak dále.“* Dle Markéty by začínající učitele vyšší časová dotace pro realizaci praxí podpořila především ve zvýšení jejich sebejistoty a sebedůvěry o „mně jako učiteli“, což by mohlo vést k efektivnějšímu přechodu do učitelské praxe a alespoň částečně by to mohlo zabránit vysoké míře stresu a rychlejší adaptaci na učitelské povolání.

Z rozhovorů dále vyplynulo, že například Jan vnímá právě praxe jako největší problém své pregraduální přípravy, což však z velké části vychází dle jeho vlastních slov z faktu, že příprava

probíhala ve skupině s ostatními spolužáky, kteří mnohdy ne zcela úplně chápali smysl praktické přípravy budoucího učitele. Podobný problém sledává při tzv. simulované výuce v seminářích zaměřených na zvýšení motivace žáků či na podporu zavedení nových, atraktivnějších výukových metod: *„Také ty semináře simulované výuky zpětně neshledávám jako dobré. Tj. výuky, kde jsme měli učit naše spolužáky. Všichni spolužáci, co nic neodučili, tak byli teoreticky hrozně chytrí a věděli teoreticky nejlépe jak učit. To pak také mohlo vést k tomu, že někteří studenti v tu chvíli mohli ztratit chuť učit.“* Začínající učitel a ještě více pak student učitelství by měl v rámci pedagogických praxí zažívat především pocit podpory a stejně tak, jako jsou studenti seznamováni s tím, že pro žáky je pro kvalitní učení a osvojování vědomostí důležité bezpečné a klidné prostředí, tak pro budoucí učitele platí totéž. První absolvovaná praxe je pro některé studenty sama o sobě stresovým faktorem, který ovlivňuje kromě jejich motivace ke studiu také rozvoj jejich učitelského profesního přesvědčení. Je tedy nutné je co nejvíce podporovat, což platí i pro studenty vzájemně.

Jan při rozhovoru uvedl zajímavou myšlenku týkající se právě realizace pedagogických praxí: *„Myslím, že by studenti, kteří jdou absolvovat svoje první hodiny na průběžných praxích, měli mít právo si vybrat, jestli chtějí svoje spolužáky, aby jejich hodiny viděli, nebo ne. Dále bych navrhl, aby studenti svoje praxe konzultovali s vyučujícími individuálně, během konzultačních hodin vyučujících. Momenty, kdy sedí společně vyučující a studenti a společně kritizují první hodiny daných praktikantů, to někomu nemusí být příjemné.“*

Vyplývá tedy otázka, zda nepodrobit učitelské praxe ještě hlubší restrukturalizaci a nepokusit se je lépe přizpůsobit skutečným potřebám studentů, kteří by se učitelské profesi rádi věnovali, ale jejich motivaci snižuje přítomnost spolužáků, kteří si nejsou výběrem svého budoucího povolání až natolik jisti. Což samozřejmě souvisí s další otázkou, jakým způsobem co nejvíce snížit počet málo motivovaných studentů. Tato problematika by si však zasloužila jinou, hlubší a komplexnější debatu a odchyluje se od hlavního tématu inkluzivního vzdělávání a začínajících učitelů, které v této publikaci předkládáme k nahlédnutí.

Veronika (1. stupeň ZŠ, 2 roky praxe) uvedla, na rozdíl od dalších vybraných učitelů, že ji dle jejího názoru pregraduální příprava velmi dobře připravila na práci s žákovským kolektivem, a to včetně vybraných metod a možností jak pozitivně ovlivňovat třídní klima, jak navodit pozitivní a přátelskou atmosféru ve třídě a jak udržovat mezi žáky i mezi učitelem a žáky dobré vztahy. V rámci své vysokoškolské přípravy absolvovala množství intenzivních sociálně

a osobnostně rozvojových kurzů a domnívá se, že byly také více než dostatečně rozvíjeny její sociální kompetence, které jsou pro učitele na prvním stupni velmi důležité. Čeho se však obávala, byla úroveň jejích znalostí týkajících se didaktiky a převedení teoretických poznatků do praxe tak, aby byli žáci schopni všemu řádně porozumět, neboť tomu nebyla věnována tak velká pozornost jako například důkladnému studiu teorie. V rámci učitelských praxí neměla dostatečnou možnost vyzkoušet si například zavádění jednotlivých výukových metod do praxe nebo to, jakým způsobem s nimi se žáky pracovat. Postrádala také komplexnější náhled na to, jakým způsobem například jednotlivé metody kombinovat, kdy je vhodné je zavádět a ve kterých případech nikoliv a podobně.

Kromě často se opakujících témat v podobných výzkumech, týkajících se především kázně a jejího dodržování a komunikace s rodiči, se začínající učitelé v našem šetření vyjadřovali také k otázce připravenosti na práci se žáky se SVP.

Většina učitelů přiznala, že vzhledem k inkluzivnímu trendu vzdělávání se konkrétně práce se zmíněnými žáky často obávali již před vstupem do samotné praxe. Většina z nich sice v rámci pregraduální přípravy absolvovala předměty zaměřené na speciální pedagogiku, ale přesto nepociťovali větší jistotu v tom, že budou v praxi schopni například prvotně diagnostikovat či alespoň identifikovat u žáka obdobný problém, že budou schopni se žákem dostatečně způsobilé pracovat, a mimo jiné také zmiňovali, že si nejsou jistí ani spoluprací s asistentem pedagoga, jelikož se tohoto tématu na vysokoškolských seminářích dotkli pouze teoreticky, ale nezískali žádné bližší poznatky o tom, jakým způsobem asistent pedagoga s učitelem spolupracuje, jaké na něj učitel může klást nároky, jak by si například měli společně organizovat průběh výuky apod.

Klára uvádí jako velmi problematickou oblast právě přípravu na práci se žáky se SVP: *„Měli jsme speciální pedagogiku. Učili jsme se tam kategorizovat různé poruchy, od dys-poruch přes fyzické handicap až po diagnostiky typu ADHD, Aspergerův syndrom atd. Při školních praxích jsme se nikdy s takovými dětmi nesešli (ale asi to bylo spíš tím, že jsme chodili na střední výběrové školy). Teoretická příprava nechyběla a té praktické jsme se báli.“* Opět se vrací k problému nedostatečné praktické realizace a aplikace teoretických poznatků do praxe. Zmiňuje například také to, že v praxi se setkala s problémem týkajícím se praktické přípravy individuálního vzdělávacího plánu, který v realitě neodpovídal tomu, k jehož přípravě byli

studenti v rámci vysoké školy vedeni. Této konkrétní oblasti se budeme více věnovat v oddíle zkušeností učitele s inkluzí a inkluzivním vzděláváním.

Markéta, podobně jako ostatní dotazovaní učitelé, také zdůrazňuje problém týkající se nedostatečné přípravy v oblasti speciální pedagogiky a s ní spojeného požadavku na inkluzivní vzdělávání. Předměty, které v rámci pregraduální přípravy absolvovala, byly zaměřeny především teoreticky a postrádaly hlubší a konkrétnější vhled do daných problematik jednotlivých potíží a poruch: *„Naše předměty, myslím jeden nebo dva, které jsme ke speciální pedagogice měli, byly vlastně předměty, které byly hodně teoretické, a vlastně jsme se na nich vůbec nedozvěděli, jak nějakou vadu objevit, jak s ní vlastně dál pracovat, když jsme se na to třeba zeptali, tak si pamatuju, že nám vyučující odpovídala, že to je potom na psychologích a třeba logopedce. Ale na druhou stranu i já s nimi ve třídě můžu dělat něco, s čím jim mohu pomoci, nebo si můžu dát pozor, co třeba bych dělala špatně a mohlo by to těm dětem naopak ublížit, uškodit.“* S tímto souvisí skutečnost, že Markéta, podobně jako další začínající učitelé, uvedla, že vzhledem k nedostatečnému sebevědomí ohledně detekce přítomnosti případné zmíněné poruchy má strach s žákem se SVP pracovat, protože jednoduše dle jejího názoru neví, jak na to. Markéta však oceňuje, že vysoká škola jí umožnila absolvovat v souvislosti s touto problematikou volitelný předmět zaměřený na praktickou stránku speciální pedagogiky, a to konkrétně prostřednictvím návštěvy nejrůznějších speciálních ústavů (ústav pro zrakově postižené, ústav pro sluchově postižené, Jedličkův ústav), kde měli studenti možnost prakticky si vyzkoušet pozorování dětí trpících výše zmíněnými poruchami a současně také provést administraci individuálního vzdělávacího plánu. Zdůrazňuje však, že příprava v tomto ohledu nebyla dostatečná: *„Co mi tedy chybí, chybí mi trochu té teorie, jak s takovými dětmi pracovat, jak to poznat, i třeba logopedické poruchy, i SPU poruchy, jak je odhalit, jak s nimi pracovat, co pro ty děti udělat, to mi tak chybí a samozřejmě i ta praxe, kde se s těmi dětmi reálně setkáváme ve třídě, že bychom jim třeba dělali asistentku atd.“*

Petr (2. stupeň ZŠ, 3 roky praxe) v tomto duchu předkládá zajímavou myšlenku ohledně realizace praxe zaměřené přímo na práci s žáky se SVP: *Myslím si, že je důležité na VŠ probrat jednotlivá oslabení, pobavit se o pomůckách a především o tom, jak k takovým žákům přistupovat a jak s nimi komunikovat. Myslím, že by stálo za zvážení i zařazení nějaké krátké praxe, která by byla zaměřená právě na žáky se SVP. Aby si to každý „osahal“. To ovšem nevím, jak moc je ve skutečnosti reálné. Je to tedy jen námět k diskuzi.“*

Problematické oblasti při vstupu do praxe

V otázce nejproblematičtějších míst, které se týkají vstupu do učitelské praxe, se většina učitelů shodla na nepříliš fungující roli tzv. uvádějícího učitele, kterého v praxi většinou vykonává učitel, který je právě „po ruce“, v horším případě taktéž začínající učitel, který je například pouze o půl roku služebně starší. Z našeho výzkumného souboru se o statutu uvádějícího učitele vyjádřila kladně pouze jedna učitelka, která skutečně při vstupu do praxe dostala zkušenou uvádějící učitelku s dlouholetou praxí.

Další problematickou oblastí je komunikace s rodiči. V rozhovorech se na tom shodují jak začínající učitelé, tak studenti i učitelé s delší praxí. Je považována za jednu ze stěžejních oblastí, na které je kladen v současném školství důraz, neboť správná komunikace s rodinou žáka je jedním ze základních pilířů funkčního vzdělávacího systému a při pregraduální přípravě je jí věnována čím dál tím větší pozornost. Naopak na správnou komunikaci s vedením školy se při přípravě studentů na učitelské povolání často zapomíná, z proběhlého šetření je však jasné, že právě této oblasti by měla být věnována větší pozornost, a to nejen pro podporu lepší adaptace začínajících učitelů na školní prostředí, ale také pro podporu jejich schopností a kompetencí k týmové práci, která je pro úspěšný výkon učitelské profese zcela nezbytná.

Klára se při svém vstupu do praxe setkala s běžnými a poměrně často se vyskytujícími problémy, které zažívá téměř každý člověk při vstupu do nové profese. Sama je popisuje takto: „*Všechny první dny, na začátku je člověk rád, že ví, kde má stůl, a kde jsou záchody.*“ Naráží na fakt, že každý začínající učitel prochází při vstupu do praxe jakýmsi křtem ohněm, při kterém se dostává do „*rozjetého vlaku*“, do kterého je nucen nastoupit, a nedostává se mu příliš času ani prostoru na postupnou, a ve většině případů ani klidnou adaptaci na nové prostředí, kolegy, na orientaci nejen ve škole jako ve fyzickém prostoru s jejími třídami, případně budovami apod., ale především pak na orientaci ve školním prostředí jako takovém, které zahrnuje žáky, učitelský sbor, vedení školy a jejich vzájemné spletité vztahy a celkově nastavené klima školy. Pro adaptaci začínajícího učitele by měl v ideálním případě sloužit statut uvádějícího učitele – tedy učitele, který působí jako jakýsi průvodce začínajícího učitele všemi nástrahami a záludnostmi prostředí dané školy. Měl by mít za úkol začínajícího učitele provést nejen prostorami školy, ale především mu představit celé její fungování. Klára naráží na jeden z dalších palčivých problémů současného školství: „*V prvních dnech budete především*

hledat modus vivendi se svou třídou a sami se sebou. Když budete mít smůlu jako já, bude vás zavádějící učitel učit pouze o 10 měsíců déle než vy a taky v tom bude plavat.“ Mnohdy je funkce uvádějícího učitele svěřována učitelům s nedostatečnou praxí či kompetencemi k výkonu této role, to způsobuje potíže nejen začínajícímu učiteli, ale současně také samotnému uvádějícímu učiteli, který pak nutně bojuje s pocitem vlastního selhání v kombinaci s faktem, že sám jakožto začínající učitel by potřeboval pomocnou ruku zkušenějšího uvádějícího učitele. To potvrzuje také rozhovor s Veronikou (1. stupeň ZŠ, 2 roky praxe), která uvedla jako jeden z nejpálčivějších problémů svého vstupu do praxe právě absenci uvádějícího učitele a následně to, že se ani ne po půl roce v praxi stala sama uvádějící učitelkou pro mladší kolegyni. V rozhovoru uvedla, že tato situace pro ni byla velmi stresující, neboť se s prostředím školy teprve sžívala, a model tedy nebyl vůbec funkční. Další problematickou oblastí, kterou vnímala při vstupu do praxe, je náročnost administrativy: *„Neměla jsem vůbec tušení, s jakými dokumenty se při vstupu do praxe setkám. Nikdy jsme o tom vlastně s nikým ani nemluvili, že tohleto všechno musí třeba třídní učitel vyplňovat.“* Uvádí, že jí zcela chyběla jakási alespoň rámcová představa o tom, co vše musí učitel, potažmo dále i třídní učitel, během svého působení ve škole administrovat, počínaje známkami a například zprávou pro PPP konče.

Jako další velmi problematickou oblast Klára uvádí rozkol mezi současnými požadavky na učitele, co se týče hravé a moderní výuky, která je přizpůsobena možnostem a schopnostem každého žáka, v doprovodu využití moderní techniky. Především pak zdůrazňuje nedostatek technické zdatnosti a dovedností na straně samotných žáků: *„Pokud si myslíte, že děti v dnešní době ovládají počítače, jste na omylu. Většina z nich nedokáže pořádně poslat ani email. Přesto je nutíme čím dál tím víc používat techniku a oni zatím neumí ani do ruky pořádně vzít příbor, natož hledat podle abecedy ve slovníku, nedej bože interpretovat text (u toho se totiž musí přemýšlet a to se jim moc nechce).“* V současnosti jsou jak na učitele, tak na žáky kladeny větší a větší nároky ze strany využívání moderních technologií především díky nutnosti distanční výuky, což způsobuje především žákům se SVP komplikace a pro učitele tento požadavek znamená vysoké nároky nejen na klasickou přípravu na hodinu, co se týče volby vhodných výukových metod, ale také nároky technického charakteru – dostatečná hlasitost videa, řádné osvětlení místnosti, nutnost zvýšené pozornosti apod.

Markéta uvádí jako největší problém při svém vstupu do praxe absenci předchozí znalosti a zkušenosti s administrací a s praktickou agendou učitele, do které spadá například zápis do třídní knihy nebo práce s elektronickými systémy, na které nebyla při pregraduální přípravě dostatečně připravena. Dále v rozhovoru uvedla také obavy z komunikace s rodiči, kteří na ni ještě při vysokoškolské přípravě působili jako jistý „strašák“, a dosud si není zcela jistá, zda provádí konkrétně tuto činnost dle svých slov správně.

Markéta také uvedla, že v prvním roce své učitelské praxe si není zcela jista správností didaktické transformace učiva svým žákům. Situace je pro ni poměrně složitá, neboť ve svém prvním roce dostala na starost učit první třídu, a vyjádřila obavy, aby své žáky byla schopna dostatečně vést, volit vhodné výukové metody a předávat žákům všechny potřebné informace, vědomosti a dovednosti, které by měly být v prvních ročnících u žáků především rozvíjeny. Markéta však poznamenává, že má jako začínající učitelka velké štěstí, jelikož ji dostala na starost velmi schopná uvádějící učitelka, se kterou se může kdykoliv v nejistotě poradit a konzultovat například i svá řešení nejrůznějších problémových situací, které se vyskytnou.

Petr vidí jako největší nedostatek a problematickou oblast při svém vstupu do praxe nedostatečnou zpětnou vazbu, na kterou byl především při pregraduální přípravě kladen důraz: *„Chybí mi ovšem v samotné profesi. Hospitace jsem měl za 2 a půl roku pouze dvě a nic moc jsem se z nich nedozvěděl. Jen, že je vše v pořádku. To je ale cesta k uspokojení učitele a uspokojený učitel se nebude chtít vzdělávat, posouvat a směřuje ke stereotypu. To je za mě profesní smrt. Celý systém by měl více dbát na zpětnou vazbu pro učitele. Je to možná pro učitele nepříjemný, ale mocný nástroj pro jejich rozvoj!“* Zpětná vazba je především pro začínajícího učitele nesmírně důležitým nástrojem pro rozvoj profesních kompetencí a pro celkový rozvoj a posílení profesního přesvědčení. V současné době existuje mnoho možností zpětnovazebných mechanismů (hospitace, video hospitace, tandemová výuka...), které mohou ve školách fungovat, a posilovat tak sebevědomí a kompetence nejen začínajících učitelů, ale také učitelů s delší praxí, kteří často potřebují pro sebehodnocení odstup od své práce. Je velkou chybou, že některé školy těchto možností prakticky vůbec nevyužívají.

Třetí velmi problematickou oblastí, se kterou se dotazovaní začínající učitelé při svém vstupu do praxe setkali, je pak již výše zmiňovaná práce se žáky se SVP. Učitelé se shodují na tom, že právě kvůli příliš teoretické přípravě v oblasti speciální pedagogiky a nedostatku praktičtější

orientovaných seminářů, případně přímo praxí se práce se žáky se SVP velmi obávali a často museli v začátcích své učitelské profese hledat rady a podporu u zkušenějších kolegů, případně se obracet na odborníky působící na školách, jako je speciální pedagog, výchovný poradce apod.

Blanka (nižší stupeň víceletého gymnázia, 2 roky praxe) se kromě typických, výše zmíněných oblastí týkajících se komunikace s rodiči a praktické agendy učitele setkala při vstupu do praxe dle svých slov především s problematikou žáků se SVP, a to konkrétně při své učitelské praxi na základní škole, kde vyučuje anglický jazyk a občanskou výchovu. Blanka narážela a pořád naráží na problém schopnosti učitele časově zvládnout požadavky na více prostoru pro žáky se SVP, konkrétně s nejrůznějšími poruchami učení, jako je nejčastěji dysgrafie nebo dyslexie. Blanka se to snaží těmto žákům vynahradit například při ústním zkoušení: *„Bohužel není v normálním nastavení možnost poskytnout takovýmto žákům všechny čas, který by potřebovali. Čas navíc ale žákům poskytují při vypracování testů či při ústním zkoušení. Nejčastěji tvorbu testů řeším tak, že jen přiřazují správné výrazy, kroužkují správnou odpověď z nabídnutých, mají zkrácené čtenářské úlohy a úlohy práce s textem, celkově mají kratší a méně obtížný test zaměřený na stejné učivo jako zbytek třídy.“*

Veronika také jako problematické místo pregraduální přípravy vnímá nedostatečné vzdělání v oblasti diagnostiky žáků s ohledem na speciální vzdělávací potřeby: *„Měli jsme jenom jeden předmět na speciální pedagogiku, který probíhal tak letem světem, kde jsme se seznámili s různými vadami a poruchami, ale nic z toho jsme neprobírali konkrétně, jak bychom to třeba mohli u žáků objevit, jak se to projevuje, jak bychom měli ty žáky hodnotit...“* S tím také souvisí problém spojený s otázkou asistentů pedagoga. Veronika vyjádřila, že před vstupem do praxe pouze teoreticky věděla, co asistent pedagoga dělá, že *„je velmi prospěšný pro učitele“*, ale při vstupu do praxe narazila na to, že v podstatě neví, jakým způsobem má s přiděleným asistentem ve třídě pracovat, co by společně měli ohledně daného žáka probírat, v čem konkrétně pomoc asistenta spočívá: *„My jsme ve škole slyšeli, že to je obrovská pomoc, ale nikdo nám neřekl, jak se máme k tomu asistentovi chovat, jak s ním pracovat. Ani na praxích jsem neměla možnost s asistentem pedagoga pracovat, a pro toho začínajícího učitele, který s ním nikdy nepracoval, to je spíš zátěž než pomoc, když nevím, jak na tu spolupráci.“*

Veronika však velmi kvituje práci vedení školy, na které působí, neboť se zde nachází mnoho dětí se SVP a také větší počet asistentů pedagoga. Vedení přemýšlí nad rozřazením asistentů

k jednotlivým učitelům s rozvahou a tak, aby si k sobě co nejvíce tzv. sedli, a výuka žáků tak mohla probíhat co nejméně komplikovaně a harmonicky.

Zkušenost začínajícího učitele s inkluzí

V současné době se díky inkluzivnímu trendu ve vzdělávání téměř každý začínající učitel během prvních tří let své učitelské praxe setká minimálně s jedním případem žáka s nějakým druhem speciálních vzdělávacích potřeb z důvodu určitého tělesného, mentálního či sociokulturního znevýhodnění, či jejich kombinacemi, ať už se jedná o nejrozličnější druhy poruch pozornosti, poruchy chování, specifické poruchy učení. Často se také jedná o žáky s odlišným mateřským jazykem, čímž je znevýhodňována jejich možnost rovného vzdělávání.

Blanka při vstupu do praxe narážela zpočátku také na to, že v rámci pregraduální přípravy byla vybavena teoretickými znalostmi a informacemi o žácích se SVP, o plánech pedagogické podpory pro tyto žáky a také například o individuálních vzdělávacích plánech nebo o možných způsobech práce s těmito žáky, ale jednalo se spíše o jakýsi zhuštěný přehled než o hlubší vhled do problematiky obohacený o praktické a reálné znalosti. Ty získala až v praxi například od výchovné poradkyně, třídních učitelů žáků nebo dalších kolegů ze školy. V tomto případě během rozhovoru znovu opakovala důležitost komunikace s rodiči, díky které se dostala k bližším informacím například o rodinné anamnéze žáka se SVP nebo o problémech, které s ním rodiče řeší doma tak, aby se mohla podobných situací vyvarovat ve výuce: *„Důležitá je také komunikace s rodiči, kdy pár pomocných rad jsem získala přímo od maminky jednoho žáka – donesla mi brožuru, kde se přímo popisovaly praktické postupy práce s žákem trpícím dyslexií a dysgrafií.“*

Markéta dosud například neměla žádnou zkušenost s žákem se SVP, ale díky zkušenostem ostatních kolegyň a uvádějící učitelky je schopna o této problematice přemýšlet a zvažovat různé možnosti: *„Já mám první třídu, kde nijak diagnostikované žáky nemám, ale už teď vidím, že některé žáky doporučím na poradnu. U toho je taky docela zajímavé, že jsem narazila na pár názorů, že někdo říká, že je dobré nechat ty děti celou tu první třídu projít a pak až na konci té první třídy je poslat do poradny, pak zase kolegyně mi radila, že pokud vidím už teď nějaký velký problém, tak není čas nebo není potřeba otálet, protože jak víme, pedagogicko-*

psychologické poradny mají dlouhou čekací lhůtu, pokud někoho doporučím teď a rodič tam opravdu v tuhle chvíli zavolá, tak dítě se dostane na řadu opravdu až na konci té první třídy.“

5.1 Případové studie začínajících učitelů vztahující se k jejich konkrétním zkušenostem s inkluzivním vzděláváním a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Následující část obsahuje osm případových studií začínajících učitelů, které byly sepsány na základě hloubkových rozhovorů. Cílem zpracování těchto osmi případů bylo poukázat na konkrétní osobní zkušenosti začínajících učitelů se žáky se SVP, na to, jaké volí metody a přístupy práce s těmito žáky a jak reflektují svou práci v podmínkách inkluzivního vzdělávání. A také na to, jak vnímají přínos své pregraduální přípravy v oblasti inkluzivního vzdělávání a své odborné kompetence v počátcích profesní dráhy.

Klára (2. stupeň ZŠ, 3 roky praxe)

Klára je učitelka 2. stupně základní školy s tříletou učitelskou praxí. Učí na středně velké základní škole český jazyk a dějepis a druhý rok působí jako třídní učitelka (nyní v 8. ročníku). Vystudovala Filozofickou fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, v bakalářském studiu obor bohemistika - historie, v magisterském studiu navazující učitelské českého jazyka a dějepisu pro střední školy. Má zkušenosti s výukou žáků se SVP, konkrétně s diagnózou ADHD a ADD, se žáky s poruchami učení (dyslexie, dysgrafie) a žáky s poruchami chování.

Klára pochází z učitelské rodiny, volba učitelského povolání pro ni byla poměrně jednoduchá a přirozená, což vyplývá mimo jiné ze zkušeností s učitelskou realitou, se kterou se denně setkávala právě díky rodině, která jí tak předala minimální předpoklady pro výkon učitelské profese. Kromě učitelského povolání je také vedoucí skautského oddílu a hlavní táborovou vedoucí. Považuje to za jednu ze svých výhod oproti některým spolužákům z vysoké školy, kteří měli s prací s dětmi prakticky první zkušenosti až při absolvování povinných školních praxí. Dle svých slov si o učitelské profesi „*nikdy nedělala iluze*“, současně se ale během své školní docházky setkala s řadou učitelů, kteří ji velmi pozitivně ovlivnili, co se týče jejího vlastního přístupu k učitelské profesi: „*V těchto lidech se vždy snoubily dvě velké přednosti – nejen, že to byli skvělí*

pedagogové, ale navíc to byli skvělí lidé a osobnosti, kteří mě v různých fázích mého dospívání vždy oslnili svým přístupem k mé osobě a učení jako celku. To jsou ale faktory, které jsem si plně uvědomila až v dospělém věku.“

Klára a její zkušenost jakožto začínajícího učitele s inkluzivním vzděláváním

Klára má jakožto začínající učitel zkušenosti jak s výukou žáků se zdravotním znevýhodněním (ADHD, ADD, poruchy učení), žáků s poruchami chování, tak i žáků se sociálním znevýhodněním (žáci s odlišným mateřským jazykem, cizinci). Z učitelské přípravy jí dle jejích slov scházela především průprava ohledně role a fungování asistenta pedagoga, která je spjata právě s problematikou funkční inkluze ve školství: *„Chyběl a dodnes mi chybí návod, jak s asistenty pracovat a jak je optimálně využít a zapojit, aby opravdu pomohli dítěti, ke kterému byli přiděleni.“* S touto problematikou se potýká dodnes, i po třech letech v praxi, během kterých se již s asistenty pedagoga setkala a pracovala s nimi. Co se týče žáků s poruchami chování a učení, je zvyklá s nimi pravidelně pracovat a řídí se doporučeními daných individuálních vzdělávacích plánů. Sama dodává, že na práci s těmito žáky se adaptovala poměrně rychle: *„Není to nic nezvladatelného – myslíte na ně při přípravě, text jim vytisknete větší nebo kratší, v písemce po nich budete chtít jen to, na co si troufají, dáte jim víc času na práci a častěji se jim budete věnovat... fakt to takhle funguje.“*

Naráží však na problém týkající se stále většího počtu žáků s OMJ: *„Víte, že vám do třídy může chodit cizinec, aniž by uměl slovo česky a aniž by měl vůli se učit? Jednoho takového z Vietnamu už dva roky ve třídě mám. Umí pozdravit, třída ho naučila nadávat a celkem slušně umí zlomky v matice. To je všechno. A stejně projde vzdělávacím systémem, protože musí. Na tohle nás nikdo nepřipravil. Chyběla mi obecně větší průprava jak pracovat se třídou a její diferenciací v rámci sociálních a kulturních rozdílů.“* Je skutečně velkou otázkou, jakým způsobem tento typ žáků správně, a především efektivně začlenit do třídního kolektivu tak, aby zvládali alespoň minimální požadavky na plnění obsahů jednotlivých předmětů a aby současně nebyli žádným způsobem znevýhodňováni právě kvůli nedostatečné znalosti českého jazyka. V těchto případech je vždy potřeba spolupracovat s rodiči žáka a dohodnout se s nimi a s vedením školy na nutných podpůrných opatřeních a v mnoha případech také na posílení žákovy motivace k osvojení si znalosti jazyka.

Žák přestoupil do Klářiny třídy z jiné školy v říjnu šestého ročníku. Jeho příchodu předcházely dokumenty z PPP, které hovořily o problémovém žákovi s mírnými dysporuchami, se špatným prospěchem, ale především s agresivními sklony.

Do školy dorazil plachý hubený chlapec, který byl ze všeho vystrašený. Třída na jeho příchod byla upozorněna a v rámci třídnické hodiny Klára se třídou probrala, jak se k nově přichozímu žákovi chovat a jak mu pomoci, aby se tam cítil dobře. O tom, že podle diagnostiky PPP a záznamů z minulé školy může děti napadat, učitelka samozřejmě třídě neřekla. V následujících dnech Klára třídu více pozorovala, často tam pod různými záminkami chodila o přestávce. Všimla si, že žák, když děti svačí, na ně kouká, ale sám jídlo nemá. Krátký rozhovor v soukromí odhalil, že doma nedostává svačiny. Ve škole, ve které Klára působí, funguje program mléko a ovoce do škol. Často zbývá mnoho jídla, a tak bylo se žákem domluveno, že si může chodit do kabinetu do lednice. Promluva proběhla i s matkou a situace se trochu zlepšila. Klára uvedla, že osobní setkání s matkou ovšem odhalilo to, co doposud pouze tušila. Rodinná situace není příznivá, matka žije s novým partnerem, s žakovým otcem nevychází dobře, soudí se. Žák má mladší sourozence, kterým je věnována větší péče a on musí zastávat domácí práce a starat se o ně. Matka také podala vysvětlení, jak to bylo se zmíněnou agresivitou – žákovi se v minulé škole za vše výše zmíněné posmívali. Za to, že nemá svačiny, že se jeho rodiče rozvádí, že nemá nový mobilní telefon... a on to jednoho dne nevydržel a začal se bránit.

Klára uvádí, že při zpětném pohledu se domnívá, že měl žák na její třídu štěstí. Nepatří sice mezi ty nejchytřejší, jelikož žáci v ní jsou poměrně „leniví“, ale tak nějak drží pospolu a hodně z nich také pochází se sociálně slabších rodin. Takže nový mobil ani obnošené oblečení už v tomto případě nebyl problém a postupem času se žák začal více socializovat a Klára jej vídala čím dál tím častěji v hloučku chlapců bavit se o počítačových hrách, kterým žák celkem rozumí. Ve třídě je již dva roky a agresivní chování učitelka ještě nezažila. Známkami patří k průměru, úlevy v učení prakticky nepotřebuje, rád čte, rád si povídá, má logické myšlení.

Jisté zhoršení v jeho prospěchu nastalo v minulém školním roce, v polovině sedmé třídy. Evidentně se zhoršila domácí situace a žák napadl svou matku. Do celé situace, již řešil sociálně právní orgán ochrany dětí, zasáhl nejprve žákův otec, který znovu otevřel soudní jednání o svěření do péče, ale pak také první koronavirová karanténa. Žák ji strávil na psychiatrickém oddělení v nemocnici, což se Klára dozvěděla až po měsíci, protože matka v té době se školou

nekomunikovala. Role školy se tehdy poměrně umenšila. Klára uvádí, že její povinností bylo pouze poskytnout nemocnici informace o probírané látce, aby se tam mohl žák dále vzdělávat, a napsat do PPP jakési hodnocení.

V létě žákův otec vyhrál soud a žák se přestěhoval k němu. Sám říká, že je mu tak lépe a je spokojený. V současné době normálně chodí do školy, chová se stejně jako dřív a Klára doufá, že to tak i zůstane. IVP, které pro něj bylo přes dva roky vypracováváno, již nepotřebuje.

Klára celou situaci řešila od začátku na základě svých logických úvah a v rámci své nejlepší možné lidské podpory, kterou žákovi jako učitelka mohla poskytnout. Vše bylo velmi intuitivní. Uvádí, že při řešení jí pomohli a pomáhají i kolegové, kteří společně s ní žáka nadále monitorují. Pomohla i výchovná poradkyně školy.

Markéta (1. stupeň ZŠ, 1. rok v praxi)

Markéta je učitelkou 1. stupně základní školy ve svém prvním roce učitelské praxe. Učí na pavilonové základní škole v Tuchlovicích. Vystudovala pětiletý magisterský obor Učitelství pro první stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity a v současné době je třídní učitelkou v 1. třídě. Markéta se kromě učitelského povolání věnuje dlouhodobě také činnosti vedoucí na dětských táborech. Sama uvádí, že učitelkou plánovala být od mala, což ovlivnilo především to, že v rodině má mnoho učitelských vzorů. Markéta má v prvním roce praxe zkušenost s výukou žáka s podezřením na poruchu pozornosti, která však není zatím potvrzena.

Markéta jakožto začínající učitel a její zkušenost s inkluzivním vzděláváním

Markéta ve třídě nemá žádné dítě, u kterého by byla oficiálně potvrzena porucha chování, pozornosti, učení, či jiná specifická vzdělávací potřeba, kvůli které by bylo třeba dítě zařadit mezi inkluzivní. Nicméně se jedná o první ročník základní školy, je tedy možné, že u některých žáků bude některá ze zmíněných poruch diagnostikována. V rámci sdílení zkušeností se začleňováním a prací s inkludovanými dětmi se proto Markéta rozhodla uvést příklad žáka, u kterého existuje podezření na poruchu pozornosti.

Nejedná se o inkludované dítě, ale žák má dlouhodobé kázeňské problémy. Je nejmladší dítě z dobře situované rodiny, má dva starší bratry, jeden maturuje a jeden už je z domu. Žák

vykazuje známky silné potřeby vůdcovství, má poměrně hádavou povahu a často je na učitelku i na vychovatelky v družině drzý. Zkouší hranice a to, kam až může svým chováním zajít. Markéta uvádí, že žák pravděpodobně nemá z domu pevně nastaveny hranice a tuto zkušenost si přenáší také do školy. Učitelce to způsobuje problémy nejen v souvislosti s udržením pozornosti žáka, ale také celé třídy, jelikož jeho chování narušuje klidný průběh hodiny. Již několikrát se dostala s žákem do vypjaté situace, kterou bylo třeba neprodleně řešit. Žák je mezi ostatními dětmi v kolektivu poměrně oblíbený, nicméně často vyžaduje, aby bylo tzv. „po jeho“, s ostatními spolužáky se hádá a vynucuje si pozornost. Je velmi soutěživý a nerad prohrává. Ostatní děti si této jeho vlastnosti začínají více všímat, což mu dle učitelky může způsobovat do budoucna problémy v třídním kolektivu a může být upozadčován, případně úplně vyčleňován. Žák současně vykazuje známky obtížnějšího osvojování předávaných vědomostí, konkrétně ve výuce psaní a čtení. Na zadané úkoly potřebuje v průměru o polovinu více času k vypracování a v průběhu samostatné práce neudrží pozornost a věnuje se jiným činnostem (přerovnává tužky v penále, dívá se z okna, zvedne se a chodí po třídě).

Markéta se snaží žákovi nastavovat hranice a řešit vzniklé konflikty především domluvou a vysvětlením toho, co podle ní udělal špatně, co by neměl dělat, co se ostatním spolužákům nelíbí. Současně ale nezapomíná při rozhovoru zahrnout také jeho pocity a náhled na celou vzniklou situaci: *„Já se mu snažím pomáhat, snažím se, když řešíme nějaké konflikty, poukázat na to, co udělal, jako že to toho druhého žáka třeba bolelo, že se mu to nelíbilo, proč se mu to nelíbilo, snažím se, aby i ten žák řekl své pocity, co se mu na tom nelíbilo.“* Zmíněný žák se však často brání a snaží se svádět vinu na ostatní. Není schopen si přiznat vlastní chybu nebo vinu či své nevhodné chování.

Co se týká nedostatečné pozornosti a soustředění na učivo, Markéta se snaží, aby měl žák na plnění úkolů více času, a současně na něj dává větší pozor. Vrací ho k vypracovávání úkolů, kontroluje, zda dělá, co má. Tato činnost je však pro ni jako učitelku v první třídě poměrně velmi časově náročná vzhledem k tomu, že je potřeba věnovat se konstantně všem žákům, kteří mají zadaný úkol již dávno vypracován. Markéta se tuto situaci po konzultaci se zkušenější kolegyní rozhodla řešit pomocí přípravy různě náročných úkolů, které zadává žákům dle jejich schopností tak, aby mezi nimi srovnala časové prodlevy a aby rychlejší a dle jejích slov o něco šikovnější žáci nezaháleli a mohli se dostatečně rozvíjet, ale současně aby se žáci se slabším

výkonem nemuseli cítit pozadu, případně dokonce přehlížení, nebo měli špatný pocit z toho, že nějakou látku nestíhají.

Markéta u zmíněného žáka naráží také velmi často na problém nevhodné mluvy a používání vulgarit. Obecně se ve své třídě snaží dbát na pravidlo slušné mluvy, a zavedla proto za jeho porušování kázeňský postih v podobě červených puntíků do žákovské knížky. Zmíněný žák však i přes toto nezvládl dodržovat domluvená pravidla, a učitelka mu tedy pohrozila poznámkou do žákovské knížky. Žák následně celou hodinu brečel, nicméně Markéta zdůrazňuje, že pláč byl očividně simulovaný. Žák v tomto případě zkoušel, zda učitelka povolí a poznámku si rozmyslí. Markéta se rozhodla situaci řešit s klidnou hlavou a žákových projevů pláče si nevšímal. Jakmile žák pochopil, že pláčem svého nedosáhne, jelikož jej učitelka nepřišla utěšovat a konejšit, uklidnil se, za Markétou přišel a omluvil se. Poznámku nakonec tedy nedostal a společně se domluvili na skutečném dodržování pravidel a na tom, že pokud se toto bude stávat častěji, Markéta žákovi poznámku pro rodiče již zapíše. Žák se od té doby snaží chovat slušněji.

S tímto žákem došlo za pár dní k další problematice situaci. Markéta obdržela zprávu od matky jedné z žákyň, že její dceru obtěžoval dotýkáním na intimních partiích. Markétu informace poměrně zaskočila, jelikož se jedná o žáky první třídy a jako začínající učitelka se s takovou situací ani s jejím možným řešením dosud nesetkala. Zkusila se poradit se zkušenějšími kolegyněmi, jak v takovém případě postupovat, zda si pozvat do školy rodiče, zda situaci řešit společně s rodiči a žákem nebo nejprve se žákem samostatně. Po krátké poradě a zvážení situace se Markéta rozhodla zavolat matce žáka a situaci jí vysvětlit. Matka sama navrhla, zda se může zastavit ve škole. Markéta souhlasila, ale zároveň měla ze schůzky obavy, že třeba žák celý incident popře a ona bude jako učitelka působit před matkou nedůvěryhodně a celé řešení situace skončí v lepším případě konfliktem mezi ní a matkou žáka, v horším případě stížností u ředitele školy. Markéta se však rozhodla vzít situaci pevně do svých rukou, a jakmile matka se žákem dorazili, žáka se přímo dotázala na to, zda danou věc skutečně udělal. Vysvětlila mu, že se jí ozvala maminka žákyně, které to udělal, že se to ani jí ani žákyni nelíbilo. Snažila se při rozhovoru být klidná a neprojevat příliš silné emoce. Žák se překvapivě po chvíli přiznal.

Markétu to překvapilo, jelikož pozorovala, že matka žáka, která do té doby působila velmi sebejistě, neboť se domnívala, že její syn „přece takové věci nedělá“, se v tento moment

rozplakala a současně synovi začala hubovat. Žák zřejmě pochopil, že se stalo něco, co by skutečně dělat neměl, učitelka mu společně s matkou následně vysvětlila, že takové věci není vhodné ostatním spolužákům dělat, protože se jim to nelíbí a je jim to nepříjemné. Na závěr došlo k dohodě, že se žák spolužačce omluví a že už tohle nebude dělat. Učitelka ze svého pohledu situaci vyřešila adekvátně, nicméně dle jejích slov matka žáka čekala ještě nějaké další vyústění. Markéta shrnuje, že se žákem od doby tohoto incidentu nejsou problémy podobného rázu, nicméně nadále vykazuje nepozornost a v hodinách stále vyrušuje a osvojování učiva a dovedností se nijak nezlepšilo. Proto se rozhodla, po konzultaci s ostatními kolegyněmi, které učí první třídy, že doporučí žáka k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Jan (2. stupeň ZŠ, 2 roky praxe)

Jan vystudoval obor Učitelství pro střední školy, anglický jazyk a občanskou výchovu/společenské vědy na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. Nyní působí druhým rokem na menší základní škole poblíž Strakonice, kde současně bydlí ve služebním bytě. Na základní škole učí na 2. stupni angličtinu, občanskou výchovu a pro doplnění úvazku několik hodin výchovy ke zdraví, tělocviku a jednu hodinu informatiky pro pátou třídu. Zkušenost s třídnictvím dosud nemá.

Na rozdíl od většiny dotazovaných učitelů neuvádí Jan žádné pozitivní učitelské vzory. Sám v rozhovoru přiznal, že například ani jedna z vyučujících anglického jazyka, Janova vystudovaného oboru, se kterou se v průběhu let své školní docházky setkal, pro něj nebyla dostatečným motivačním vzorem, naopak v něm podpořily myšlenku, že by se učitelskému povolání rád věnoval právě proto, aby mohl vést výuku zcela jiným způsobem.

Jan jakožto začínající učitel a jeho zkušenost s inkluzivním vzděláváním

Jan uvádí, že téměř v každé třídě, kterou vyučuje, se vyskytuje jeden nebo dva žáci s některým typem SVP. Ať už se jedná o žáka s diagnostikovaným ADHD, ADD nebo poruchou chování, tak o žáky s nejrůznějšími poruchami učení na různých stupních, jako je například dyslexie, dysgrafie apod. U všech těchto žáků je třeba dodržovat doporučené postupy a opatření, která vydala pedagogicko-psychologická poradna, většina žáků má také vytvořen individuální vzdělávací plán.

Jan uvedl jeden ze zajímavých příkladů inkluze žáka s odlišným mateřským jazykem. Jedná se o žáka 6. třídy srbské národnosti. Přistěhoval se s rodiči do České republiky zhruba před rokem a necelý rok se učí česky. Rodiče mluví česky velmi váhavě, škola s nimi komunikuje převážně anglicky. Jan vyučuje žáka angličtinu a občanskou výchovu a sám přiznává, že si příliš neumí představit, jak například funguje v tomto případě výuka českého jazyka. Kolegyně češtinářka žáka v tomto pololetí dle svých informací vůbec nehodnotí. Jan uvádí, že žák zvládá celkem obstojně anglický jazyk, dorozumí se tedy s ním především touto formou: „*Musím ale uznat, že anglicky docela umí. Respektive, dobře rozumí. Alespoň vypadá, že rozumí každé slovo, a to si myslím, že mu občas říkám i těžké věci. Nicméně když tříde zadám test, tak tam dělá chyby.*“ Nedostatečná znalost češtiny způsobuje žákovi ve třídě kromě komunikační bariéry mezi ním a ostatními spolužáky také potíže v soustředění, narušuje jeho motivaci k učení a plnění zadaných úkolů. Jan uvádí, že žák se občas chová tak, jako by se ho výuka vůbec netýkala, a často to vypadá, že komunikační bariéry využívá k tomu, aby se výuky v podstatě nemusel vůbec účastnit.

Jan se však rozhodl, že v anglickém jazyce není pro žáka potřeba dělat jakékoliv úlevy vzhledem k tomu, že anglicky se dorozumí. Snaží se tedy žáka zapojovat do třídního kolektivu formou úkolů a úloh založených na spolupráci a skupinové práci tak, aby ostatní spolužáci viděli, že žák jim může například pomoci při hledání řešení, která pro ně mohou být obtížnější, jelikož jejich úroveň angličtiny není až tak dobrá, a že díky spolupráci s ním se mohou zlepšit. Jan také využívá dvojjazýčného zadání úkolů – žákovi zadává úkoly současně v angličtině, tak také v češtině, aby zajistil, že se bude rozvíjet také žákova znalost českého jazyka, a dále také individuálně zjišťuje a ujišťuje se, zda žák zadaným pokynům skutečně rozumí. Naráží však na problém, že žák často odsouhlasí, že pokynům rozumí, ale při kontrole se ukáže, že opak je pravdou. To je podle Jana způsobené opět tím, že se snaží z výuky „ulít“ a není dostatečně motivován k práci. Jan také čas od času zkouší předložit žákovi některé výrazy (především při výuce sloves, slovní zásoby) v trojjazyčné verzi – tedy v češtině, angličtině a v žákově rodném jazyku, v srbštině. Není si však jist, zda má tato zvolená metoda úspěch. Zavedl ji poměrně nedávno, je tedy třeba nechat žáka projít testováním.

Co se týče výuky tohoto žáka v občanské výchově, Jan přiznává, že v tomto případě je to pro něj jako učitele o něco složitější. Snaží se mluvit na žáka dvojjazýčně, česky a také anglicky, aby předešel nedorozuměním a alespoň trochu žákovi usnadnil výuku. V hodině to však může

zdržovat ostatní žáky a narušovat tak její průběh. Jan se tedy snaží k žákovi přistupovat co nejvíce individuálně, což ale klade na něj jako na učitele mnohem větší časové nároky týkající se příprav na hodiny. Jan přizpůsobuje některá témata žákovi tak, aby mu umožnil více se zapojit a aby jej více motivoval k učení. Například při probírání státních svátků a následném písemném testu povolil žákovi psát o svátcích, které se slaví v jeho rodné zemi, a při úkolu Můj domov mohl žák psát o svém rodném městě. Stejně tak mu například Jan povoluje v rámci předmětu občanské výchovy používat angličtinu. To se osvědčilo především i proto, že díky angličtině Jan takto propojuje jazyk s občanskou výchovou, což je prospěšné pro celou třídu.

Jan se domnívá, že situaci by možná pomohla přítomnost asistenta pedagoga, který by se žákovi více věnoval a procvičoval by s ním současně při zadávání úkolů a kontrole jejich plnění také češtinu, aby se žák lépe a rychleji adaptoval na české školní prostředí. Asistent by současně trochu ulevil Janovi, aby se mohl dostatečně kvalitně věnovat také ostatním žákům ve třídě.

Petr (2. stupeň ZŠ, 3 roky praxe)

Petr učí třetím rokem na 2. stupni základní školy a současně na nižším stupni víceletého gymnázia. Vystudoval obor Učitelství zeměpisu pro 2. stupeň základní školy a Učitelství tělesné výchovy pro střední školy na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Petr učí pouze své aprobační obory, s výjimkou vlastivědy v 5. ročníku v prvním roce své učitelské praxe. Daný předmět je dle osnov předchůdcem zeměpisu, nejedná se tedy o předmět tematicky zcela mimo Petrův obor. V současnosti působí jako učitel 6. a 7. ročníku zeměpisu a 5. - 9. ročníku tělesné výchovy chlapců. Na nižším stupni víceletého gymnázia učí zeměpis v primě, sekundě a tercii a v prvním ročníku šestiletého oboru. S třídnictvím nemá zatím žádné zkušenosti.

Petr jakožto začínající učitel a jeho zkušenost s inkluzivním vzděláváním

Petr uvádí, že měl možnost pracovat s žáky se SVP již od počátku svého vstupu do praxe. Dva roky učil dva žáky, kteří měli problémy s páteří a byli ochrnuti v dolní polovině těla. Oba dva vyučoval zeměpis v 8. a 9. ročníku. Jeden z nich byl velmi inteligentní a jediný, v čem se od ostatních lišil, bylo to, že si poznámky psal na PC a ne rukou. Nepotřeboval tedy od učitele žádné úpravy nebo úlevy během hodiny. Nepotřeboval ani pomoc s učením od asistentky. Testy měl stejné jako ostatní, jen si je často vypracovával sám mimo hodinu, protože kvůli

svému hendikepu občas v hodinách chyběl. Když je psal společně s třídou, tak nepotřeboval ani více času, vše zvládal.

Druhý z těchto žáků byl podstatně méně motivován k práci a v jeho případě byla přítomnost asistenta pedagoga nutná. Asistentka se starala o poznámky, občas pomáhala s látkou a především tlačila na žáka, aby pracoval. Přesto v běžné hodině nebyla potřeba zvláštní úprava výuky. Pouze při testech dostával více času a poznámky zasílal Petr asistentce předem, aby nebylo třeba je zapisovat při hodině. Oba žáci bez problému dochodili základní školu a nyní studují na středních školách.

Ve stejném ročníku měl Petr možnost pracovat i s žákem, u kterého během prvního půlroku v Petrově učitelské praxi (a jeho prvního pololetí 8. třídy) propukly těžké deprese. Byl více než půl roku v lékařské péči. Během 9. ročníku postupně začal znovu chodit do školy. Žákovi byl upraven rozvrh pouze na pár hodin v týdnu pro český jazyk, anglický jazyk a matematiku a ostatní předměty absolvoval pouze v podobě individuálních konzultací a zkoušení. Petr tohoto žáka vyučoval zeměpis, výuku tedy realizoval po domluvě s rodiči formou zasílání písemných podkladů, a jednou měsíčně proběhlo žákovo přezkoušení. Petr uvádí, že se jednalo o inteligentního žáka, a tudíž nebyl s touto formou výuky větší problém. Individualizovaná forma mu naopak poskytla možnost lépe vnímat souvislosti a soustředit se více na detaily, které například jeho spolužákům při běžné výuce unikaly. Žák byl pouze rychle unavený a současně vykazoval problémy se sebevědomím. Individuální přístup mu však umožnil se s těmito problémy lépe a rychleji vyrovnat, podařilo se mu dokončit úspěšně základní školu a nyní studuje na střední škole již v běžném režimu.

Petr dále uvádí, že ve škole, na které působí jako učitel, se vyskytuje více žáků se SVP, ale sám s nimi není v přímém kontaktu. Zdůrazňuje, že jako učitel ve svých hodinách nedělá rozdíly mezi žáky s IVP a bez něj, všichni žáci mají při testování dostatek času a zajištěny vhodné podmínky tak, aby jim bylo umožněno testování v klidném a přátelském prostředí bez stresu a tlaku. Petr se snaží podporovat u žáků se SVP, aby měli stejnou možnost úspěchu jako všichni ostatní žáci, ale současně se k nim snaží přistupovat jako k ostatním.

Veronika (1. stupeň ZŠ, 2 roky v praxi)

Veronika vystudovala pětiletý magisterský obor Učitelství pro první stupeň na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity a v praxi působí 2 roky, v současné době jako třídní učitelka 5. třídy. Učí na základní škole, na které působí od začátku své učitelské kariéry. V rodině nemá žádné učitele, impulzem k rozhodnutí stát se učitelkou byla negativní zkušenost s učiteli na základní škole, kde se poprvé rozhodla, že chce učit, aby připravovala žáky lépe.

Veronika jakožto začínající učitel a její zkušenost s inkluzivním vzděláváním

Veronika má ve třídě více žáků s nějakou speciální vzdělávací potřebou, jedná se především o žáky trpící poruchami pozornosti a poruchami učení (dyslexie, dysortografie). V rámci této studie Veronika vybrala jednoho konkrétního žáka, u kterého narazila v průběhu své dosavadní praxe na nejzávažnější problémy. Jedná se o žáka, který trpí diagnostikovanou formou ADHD s přidruženou dyslexií a dysortografií. Je obtížné s ním pracovat, je velmi náladový a dle Veroniky záleží na jeho aktuálním rozpoložení, podle kterého bude u něj probíhat celý školní den. Jedná se navíc o výraznou osobnost, která má velký vliv na průběh Veroničiných hodin.

Žák se nedokáže soustředit na práci déle než deset minut. Vše ho rozptyluje, při práci se nesmí kolem něj ozývat žádné zvuky, potřebuje absolutní klid. Práce ho musí bavit, ve chvíli, kdy se mu nechce pracovat, má Veronika velký problém jej motivovat k práci. Dysgrafie a dysortografie u žáka způsobuje zásadní problémy v českém jazyce a matematice, ale i v dalších předmětech, ve kterých je třeba porozumět zadání.

Přestože žák vyrůstá ve funkční, harmonické rodině, rodiče nejprve dlouho odmítali doporučení učitelky na podstoupení vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Bývalá třídní učitelka se žákem pracovala individuálně, nepřinášelo to ale potřebné výsledky a u žáka se neustále objevovaly potíže s udržením pozornosti a s tím spojené vyrušování v hodinách. Rodiče se rozhodli k vyšetření v poradně až v průběhu minulého roku během distanční výuky. V letošním roce obdržela Veronika poprvé doporučení ke vzdělávání žáka s ohledem na jeho diagnostikované SVP. Žák v současnosti dochází dvakrát týdně na reedukaci a dostává se mu díky nastaveným podpůrným opatřením a práci speciální pedagožky mnohem lepší péče.

Žák byl poslán do PPP a navštěvuje doučování. Sedí v lavici sám a kolem něj sedí klidní žáci, aby měl možnost se lépe soustředit. Veronika uvádí, že nyní se snaží se žákem mnohem více

mluvit o jeho rozpoložení a náladách. Žák je už naučený na to, že ráno za Veronikou přijde a domluví se, jak na tom v daný den je – pokud má „dobrou“ náladu, může pracovat s ostatními žáky, pokud má „špatnou“ náladu, Veronika ví, že musí zvolit jiný typ práce, zaměřený více na samostatné a klidnější činnosti. V případě, že má učitelka v daný den v plánu skupinovou práci, žák obdrží připravený pracovní list a je mu umožněno pracovat samostatně. V českém jazyce dostává žák zkrácené texty, jsou mu hodnoceny pouze vybrané chyby. Veronika pečlivě ověřuje, zda rozumí zadání, a kontroluje jeho pozornost. Dbá také na řádnou kontrolu při testování a psaní diktátů.

Veronika vnímá jako velké plus fakt, že žákovi rodiče velmi dobře komunikují se školou. Probírají s učitelkou to, co žákovi doma pomáhá, co na něj platí. S žákem pracuje také školní speciální pedagožka, a to individuálně v rámci doučování. Veronice podává pravidelně zpětnou vazbu. Veronika zdůrazňuje, že vzhledem k tomu, že žák je již v 5. třídě, je schopen sám nějakým způsobem zhodnotit, co v danou chvíli potřebuje, v čem chce poradit, s čím má potíže, a zvládne s učitelkou tyto věci komunikovat tak, aby hodina probíhala funkčně a bez problémů nejen pro něj, ale i pro ostatní žáky.

Zmíněná situace Veronice přinesla do její budoucí praxe především to, že je potřeba si uvědomit, že každé dítě je jiné, a přestože mají stejnou poruchu, je třeba řešit jejich situaci individuálně. Je důležité také myslet na to, že problém je to pro žáka, ne pro učitele, a že je potřeba se žákem mluvit a ptát se ho na to, co potřebuje, co mu více pomůže. Podle Veroniky je také důležité komunikovat s rodiči a nebát se poradit se o situaci jak s nimi, tak s odborníky ve škole.

Blanka (2. stupeň ZŠ, 2 roky v praxi)

Blanka vystudovala obory Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy a Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a 2. stupeň základní školy. V současnosti vyučuje na základní škole anglický jazyk v 6., 7. a 8. ročníku, občanskou výchovu u všech ročníků 2. stupně a také působí jako učitelka základů společenských věd na nižším stupni víceletého gymnázia, konkrétně ve třídách prima, sekunda a kvinta. Blanka je v praxi dva roky. S třídnictvím má čerstvou zkušenost – od letošního školního roku 2020/21 působí jako třídní učitelka 6. ročníku základní školy.

Blanka jakožto začínající učitel a její zkušenost s inkluzivním vzděláváním

Blanka uvedla příklad inkludovaného žáka, který řešili s učitelským sborem a vedením školy v minulém školním roce. Žák nyní navštěvuje 8. třídu a problémy se u něj objevovaly v menší či větší míře průběžně již od začátku jeho školní docházky. Pochází se sociálně slabé rodiny, žije jen se svou sestrou a matkou, která trpí schizofrenií. O otci žáka nemá škola žádné informace, matka se po rozvodu znovu vdala a nynější manžel se staral o obě děti jako o vlastní. Často komunikoval se školou, docházel do rodiny, pomáhal rodině finančně, ale také emocionálně, a to vše i poté, co se s matkou dětí rozvedl. Matka žáka výchovu dětí nezvládá a se školou velmi špatně komunikuje a nespolupracuje.

Žák měl problémy již na prvním stupni základní školy; měl kázeňské problémy, vyrušoval celou třídu svým „hraním“, komentováním, vulgárními poznámkami. Třídní učitelka se s žakovou nekázní vypořádávala tak, že ho posílala za dveře, kde takto trávil podstatnou část vyučování. Je zřejmé, že kvůli tomuto přístupu žákovi uteklo velké množství učiva a později neměl na co navázat. Žákovi byla diagnostikována epilepsie, kdy záchvaty probíhaly žakovým „vypnutím se“. Mimo to má diagnostikovanou dyslexii a dysgrafii a poruchu pozornosti a nepodnětné rodinné prostředí všechny jeho problémy ještě prohlubuje.

Při nástupu na druhý stupeň ZŠ, tedy v 6. třídě, se u žáka začaly objevovat velké nedostatky v učivu, hrozilo mu opakování ročníku. Již v té době měl PLPP, který svým způsobem zabránil opakování ročníku, navíc vyučující žákovi vždy zadávali nějakou práci navíc, aby si svou známku alespoň nějak vylepšil. V mnoha případech žák nikdy svou práci navíc nedonesl či nevypracoval. Problémem byl u žáka také velmi direktivní a autoritativní přístup paní učitelky na anglický jazyk. Žák postupně naprosto rezignoval na jakoukoliv aktivitu nejen doma, ale hlavně ve škole. O hodinách také velmi vyrušoval, domlouvání, napomínání či výchovné prostředky ze stran učitele neměly žádný efekt. Ani po opakovaných schůzkách a konzultacích s matkou k žádnému zlepšení v chování žáka nedocházelo. Naopak projevy jeho vulgárního a agresivního chování se začaly projevovat i vůči matce, pro niž se dospívající syn stával nezvladatelným.

V sedmém ročníku došlo ke změně učitele anglického jazyka, kdy celou třídu převzala právě Blanka. Všimla si, že žákovi opravdu chybí elementární znalosti anglického jazyka, nemá chuť a vůli pracovat. Vzhledem k jeho zavedenému PLPP se žákem pracovala s ohledem na jeho speciální potřeby – zjednodušené zadání úkolu, zkrácený text a cvičení, opakované

vysvětlování a ujišťování se, zda zadání pochopil. Ani tento přístup však nevedl ke zlepšení nebo změně přístupu k učení se ze strany žáka. Blanka opakovaně s žákem vedla rozhovor, on byl však většinu času nemluvný. Zřídka se objevily „světlé chvíle“, kdy v hodině pracoval, z testů nedostával jen pětky, protože se například naučil slovíčka nebo mu něco utkvělo v hlavě z hodiny. Vyrušoval ve většině času, stejně tak nenosil domácí úkoly, často neměl učebnice a sešity na výuku, nedával pozor a chyběla mu motivace k učení se jazyku. Velkým problémem bylo, že školní výchovná poradkyně žákovi řekla, že nemůže opakovat ročník. Jakmile tuto informaci žák věděl, jako by absolutně ztratil jakoukoliv další motivaci a chtěl jen školou „proplouvat“.

Blanka také zdůrazňuje, že spolužáci ho častokrát okřikovali, ale současně, když bylo třeba, neměli nikdy problém tomuto žákovi poskytnout pomoc. Když nastala distanční výuka, žák se absolutně nezapojoval, respektive na anglický jazyk vypracoval jedno zadání ze všech. Třídní učitelka se marně snažila se žákem zkontaktovat, domlouvat mu a vysvětlovat. Nic nezabralo, tak se obrátila i na matku. Ta slíbila, že na výuku dohlédne. Když ani různé pokusy spolupráce s matkou nezabraly, spojila se třídní učitelka s otcem žáka, tedy s bývalým manželem žakovy matky. Ten byl schopen přimět žáka alespoň k nějaké práci, takže několik, avšak spíše zanedbatelných úkolů, odevzdal. Více však žák pro své vzdělání neudělal.

V průběhu celého 7. ročníku probíhaly schůzky mezi vyučujícími žáka, výchovnou poradkyní a zástupcem z PPP, které vyústily v přidělení asistenta pedagoga žákovi. Od počátku osmého ročníku má žák podpůrné opatření – asistenta pedagoga. Nově byl žákovi také upraven PLPP, kde má např. v anglickém jazyce jasně stanoveno, že se má učit pouze přítomný a minulý čas. *„V tomto ohledu je moje práce velmi limitována a komplikovaná, protože v 8. ročníku žáci v AJ probírají budoucí a předpřítomný čas.“* Paní asistentka má podle Blanky pozitivní vliv na žáka, protože *„je s ním o poznání lepší komunikace i spolupráce, dohlíží, aby skutečně věděl, na čem třída pracuje či jak pracovat, i když jeho nedostatečná motivace ke vzdělávání přetrvává, stejně jako nepřipravenost na vyučovací hodiny... úkoly, pomůcky atd.“*

Blanka uvádí, že při každé přípravě na výuku musí mít na paměti, že je třeba práci pro tohoto žáka uzpůsobit. Ve slovní zásobě naštěstí žák nijak limitovaný není, tudíž například při čtení spolupracuje naprosto normálně. Při výuce gramatiky se učitelka vždy snaží konzultovat postup s asistentkou. V takovém případě žák dostane své vlastní zadání, kdy se soustředí na minulý čas prostý, zatímco ostatní žáci se například učí budoucí čas. Je zde tedy velmi důležitá

spolupráce vyučujícího a asistentky. Žák je schopen se také lépe soustředit, přestal neustále vyrušovat a opravdu se díky soustavné péči paní asistentky začal více věnovat výuce, přičemž konkrétně v anglickém jazyce se jeho výsledky zlepšily. Bohužel opět v rámci distanční výuky se nepřipojil ani na jedinou online hodinu, ale několikrát pracoval po telefonu s asistentkou. Počet těchto spojení byl však nedostatečný, vždy tomu předcházelo velké domlouvání a nahánění žáka, který často spojení sabotoval nebo ignoroval. Matka byla o všem informována, i o tom, jaké jsou nové povinnosti v rámci distanční výuky, slíbila, že na vše dohlédne, a ubezpečila školu, že žák má svůj vlastní chytrý telefon s internetovým připojením. Třídní učitelka i asistentka se snažily také o opakované spojení s matkou, většinou to bylo ovšem marné. Paní učitelka s asistentkou se domnívají, že možnosti školy jsou v tomto případě vyčerpané. Výchovná poradkyně však dospěla k názoru, že toto stále není dostatečné k tomu, aby se situace nahlásila na odbor sociálně právní ochrany dětí.

Michal (2. stupeň ZŠ, 1. rok v praxi)

Michal působí jako učitel německého jazyka na 2. stupni základní školy. Vystudoval obor Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základních škol na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Učí v 7. – 9. třídě. S třídnictvím dosud nemá žádnou zkušenost,

Michal učí prvním rokem a zastihlo ho tedy v plné míře zavedení online výuky z důvodu pandemické situace, která trvá již od druhého pololetí roku 2020.

Michal jakožto začínající učitel a jeho zkušenost s inkluzivním vzděláváním

Michal při rozhovoru uvedl příklad, se kterým se setkal na samém začátku své učitelské praxe. Jedná se o žáka šesté třídy, který nastoupil do školy s ročním odkladem a má diagnostikováno ADHD s přidruženou dyslexií. Žák pochází z rozvedené rodiny a je nejstarší ze čtyř sourozenců. Na prvním stupni byl vyučován formou domácího vzdělávání, které mu zajišťovala jeho matka. Na druhý stupeň nastoupil do školy a hned na začátku 6. třídy ho zastihla online forma výuky. Ve škole byl kvůli tzv. rotačnímu systému zatím pouze asi 4 týdny.

Michal uvedl, že u žáka se jeho diagnostikované poruchy projevují ve velmi silné míře a ovlivňují bohužel nejen jeho výuku, ale také výuku ostatních spolužáků. Žák má kvůli dyslexii

při hodinách problémy s porozuměním zadání, s prací s delšími texty, kvůli ADHD má současně velké potíže s udržení pozornosti celých 45 minut výuky. Michal si myslí, že právě kvůli ztížené formě výuky a nepozornosti se u žáka také objevuje problematické chování. To se projevuje formou mluvení v hodině, pokřikování přes mikrofon na ostatní spolužáky, psaní do chatu ve chvíli, kdy se žák nudí kvůli tomu, že nestihl zachytit zadaný úkol, apod.

Online výuka probíhá různými způsoby, ale například konkrétně v hodině, kdy se žákům sdílí prezentace a mají na jejím základě vypracovávat otázky či úlohy k textu, žák pravidelně předstíral, že není přítomen. Stávalo se také, že se v polovině cvičení doptával na to, co má dělat, i přes to, že na začátku bylo vše několikrát řádně vysvětleno a učitel se všech tázal, zda tomu rozumí. V některých případech vůbec nereagoval na dotazy, na vyzvání k mluvení, svévolně vypínal a zapínal mikrofon. V jiném případě například během interaktivní prezentace, ve které byla nutná spolupráce dětí na společné aktivitě, se to žákovi celé „zaseklo“. Žáci byli rozděleni na menší skupiny, každá skupina měla přístup do vlastní interaktivní prezentace a tento žák svoji část nebyl schopen vůbec zpracovat – zpětně se ukázalo, že šlo o didaktický problém, protože vyplňování otázek bylo časově omezené.

Jelikož se jedná o výuku německého jazyka, Michal se nejprve snažil žákovi přizpůsobit předávané materiály tak, aby jim lépe porozuměl a měl na jejich vypracování i více času. V průběhu výuky Michal vyzníval, že žák má obzvláště velké problémy při práci ve skupinách. Tuto formu výuky tedy zkusil nejprve omezit ve svých hodinách na minimum. To bohužel vedlo k tomu, že začal ztrácet pozornost zbytku třídy, jelikož se během hodin snažil soustředit nejvíce na daného žáka a na to, aby udržel především jeho pozornost, aby nevyrušoval. Michal se tedy rozhodl poradit se s třídním učitelem a také se speciálním pedagogem, kteří navrhli společnou schůzku s maminkou žáka, na které by byla projednána možná řešení. Na schůzce byla všem stranám vysvětlena situace a matka žáka přišla s nabídkou, že mu může v hodinách asistovat a pomáhat mu s porozuměním zadaným úkolům a s vysvětlováním zadání. Současně bylo navrženo, aby se žákovi zkrátila doba vyučovací hodiny na 30 minut. V posledních 15 minutách bude samostatně vypracovávat zadané úkoly, například při skupinové práci zbytku třídy. Dále bylo domluveno, že žák bude místo konverzace a úkolů a cvičení na hodinách zaměřených na mluvení dostávat domácí práci.

V současnosti tedy výuka žáka probíhá ve spolupráci s matkou. Žák vždy obdrží pracovní listy, účastní se přímé výuky pouze 30 minut. Michal oceňuje tento zvolený postup, jelikož vzhledem

ke zkušenostem matky, která již s dětským kolektivem pracovala dříve, se přístup žáka poměrně zlepšil. Současně se ale Michal obává toho, že žák nebude dostatečně vybaven potřebnými schopnostmi k aktivnímu využívání cizího jazyka, jelikož mu chybí konverzace, i když je realizována pouze online. Je také přesvědčený, že žákovi chybí při online výuce názornost a komunikační zpětná vazba, které jsou pro výuku jazyků nezbytné. I přes fungující zavedená opatření si Michal myslí, že by bylo ještě třeba na situaci zapracovat, nicméně mu to současný stav probíhající výuky příliš nedovoluje.

Karel (2. stupeň ZŠ, 3 roky praxe)

Karel je vystudovaným učitelem občanské a výtvarné výchovy s tříletou učitelskou praxí. V současnosti působí na 2. stupni základní školy, kde učí v 7. a 8. ročnících občanskou výchovu a v 6. – 9. ročníku výtvarnou výchovu. Karel současně vyučuje na základní umělecké škole.

Karel jakožto začínající učitel a jeho zkušenost s inkluzivním vzděláváním

Karel se ve druhém pololetí minulého roku potýkal s žákem 7. třídy, který má diagnostikovanou lehčí formu autismu s přidruženou poruchou učení (dysgrafie). Karel byl vyučujícím tohoto žáka jak před začátkem online výuky, tak nyní. Problémy, které zmiňuje, se objevovaly v různé míře i během běžné školní docházky. Žák pochází z úplné, funkční rodiny se dvěma dětmi, má staršího sourozence (20 let), který již s rodinou nežije. Žák absolvoval na 1. stupni dva roky domácího vzdělávání kvůli tomu, že byl šikanován, a na 2. stupeň přestupoval na novou školu. Na současné škole je tedy nyní druhým rokem.

Při běžné formě výuky se jeho potíže projevovaly především občasným nevhodným chováním, vykřikováním, chozením po třídě během hodiny, záchvaty vzteku apod. Žák měl přidělenou asistentku a třída byla poučena, jakým způsobem by spolu měli komunikovat tak, aby všichni vycházeli dobře. Karel zdůrazňuje, že již v této době začala mít škola problém s rodiči žáka, neboť podali stížnost u ředitele školy, jelikož nesouhlasili s tím, aby žákovi spolužáci věděli, že trpí lehčí formou autismu, a vyžadovali po škole kromě asistentky pedagoga také individuální studijní plán, jehož součástí by byla opět jakási forma domácí výuky za asistence učitelů. Než se však vše stihlo dořešit, škola byla nucena přejít na online výuku a dosud se tedy žákova situace po návratu do školy řeší.

Karel uvedl, že s nástupem online výuky se objevily potíže jak s chováním žáka, tak s jeho pozorností a učením. Žák například při hodině sdílí spolužákům obrazovku se hrou, kterou místo účasti na výuce hraje, zapíná si mikrofon a povídá si s nimi o hře, mluví občas sprostě a výuky se prakticky vůbec neúčastní. Na výzvy učitele na zodpovězení otázky či splnění zadaného úkolu nereaguje. Karel se pokoušel situaci řešit vyrozuměním rodičům. Ti jsou však nastaveni vůči škole velmi negativně a jsou navíc přesvědčeni o tom, že škola online výuku nezvládá organizovat a že to, že jejich dítě dělá během hodin něco jiného, není jeho vina, jelikož učitel není evidentně schopen žáka svou výukou ani zaujmout, ani udržet jeho pozornost, a že je to tedy chyba učitele.

Karel řešil věc s ředitelem a se školním psychologem a rodiče byli přizváni na společnou schůzku přes video hovor. Rodičům žáka bylo sděleno, že škola samozřejmě vykonává online výuku z toho důvodu, že se jedná o nařízení vlády, a že je třeba hodiny online prostředí přizpůsobit a výuku vést určitým způsobem alternativně. Rodiče vedení oznámili, že je dle jejich názoru výuka vedena špatně, že ji viděli i slyšeli a že se domnívají, že tento způsob je zcela nevhodný, a že se tedy rozhodně nejedná o chybu jejich dítěte, které navíc vyžaduje speciální formu vzdělávání. Zcela zpochybnili přínos celé výuky. V závěru dodali, že by tedy v tomto případě škola měla pro žáka zajistit doučování nad rámec běžných hodin a že by mu měla poskytnout asistenta přímo domů. Vedením bylo rodičům vysvětleno, že to není zcela běžný postup, ale že v případě, že bude žák i nadále provozovat namísto výuky jiné aktivity, budou nuceni mu udělit neomluvené hodiny, jelikož online výuka je považována za náhradu běžné prezenční formy.

Karel uvedl, že po této schůzce se v chování žáka nic nezměnilo, bohužel se ještě zhoršilo a přestal vypracovávat úkoly i práci, kterou mají žáci zadáván na domácí přípravu. Karel se obává, že se může jednat o jakousi formu vzdoru právě ze strany rodičů, jelikož žák sám o sobě ještě před začátkem online výuky zvládal látku vždy průměrně, to znamená, že mu nehrozilo propadnutí ani přehnaně zhoršené známky. Žákovo chování také ovlivňuje některé další žáky ve třídě, jelikož se k němu začali při hraní her připojovat. U těchto žáků však Karlovi dle jeho slov stačí pohrozit trestem, případně komunikovat s rodiči, a situace se zase vždy zlepší.

V současnosti je stav takový, že otec žáka škole oznámil, že zvažuje, že dá dítě od příštího školního roku na jinou školu, jelikož dle jeho názoru stávající škola svou práci nezvládá.

Karel měl z této situace velmi rozporuplné pocity, jelikož se na jednu stranu týkala přímo jeho jako učitele žáka, ale na stranu druhou neměl možnost ji nějak více ovlivnit, jelikož žákovu nedostatečnou motivaci a odmítnutí veškeré spolupráce kvitovali jeho rodiče. Karel se tedy v závěru zamýšlel nad tím, zda vůbec on jako učitel mohl v tomto případě nějak dopomoci k řešení situace a zda neměl zkusit žáka více zapojovat nebo motivovat. Narážel však na to, že vzhledem k žákově diagnóze a odmítavému postoji rodičů by zřejmě žádný jím zvolený postup nefungoval.

6 Diskuze a závěrečné shrnutí

V případových studiích začínajících učitelů jsme hledali odpovědi na následující otázky: *Jak začínající učitelé vnímají svoji profesní připravenost krátce po absolvování pregraduální přípravy?*, *Které oblasti pociťují jako problematické při vstupu do učitelské praxe?*, a především odpověď na otázku *Jaké zkušenosti mají začínající učitelé s inkluzivním vzděláním a vzděláváním žáků se SVP?*

Ve výpovědích osmi začínajících učitelů můžeme identifikovat čtyři zásadní oblasti, které pociťují jako problematické při vstupu do učitelské profese, a to *práce se školní dokumentací a její vedení* (IVP, zprávy do poradny, zápisy do on-line systémů apod.), *komunikace s rodiči žáků, spolupráce s asistentem pedagoga a práce s žáky se SVP*. Tyto závěry korespondují se zjištěními Juhaňáka, Šmahelové, Záleské a Trnkové (2018), Vítečkové (2018), kteří v rámci výzkumných šetření identifikovali oblasti, ve kterých začínající učitelé potřebují pomoci. Mezi prvními pěti oblastmi se objevila pomoc při vedení školní dokumentace, pomoc při práci se žáky se SVP a pomoc při komunikaci s rodiči.

Z našich zjištění dále vyplývá, že tyto problematické oblasti propojuje nejen pocit nedostatečné připravenosti začínajících učitelů z pregraduální přípravy, ale také chybějící podpora vedení školy a uvádějících učitelů, která by jim pomohla se lépe v nové pozici zorientovat. Začínající učitelé v průběhu adaptačního procesu, tedy v prvních týdnech v praxi, nejen že postrádají systematickou podporu z hlediska „uvádějícího“ učitele, ale v některých případech se dokonce ukazuje, že žádná taková podpora jim vůbec nabídnuta nebyla nebo ji poskytuje jen o něco málo zkušenější začínající učitel. S tím souvisí i potřeba zpětné vazby od vedení školy nebo zkušenějších kolegů, kterou by začínající učitelé uvítali vzhledem ke svým počátečním zkušenostem s pozicí učitele; ovšem ani té se jim nedostává.

Často zmiňovaným tématem ve výpovědích začínajících učitelů je deficit praxe v průběhu pregraduální přípravy. Je však nutné uvést, že v této souvislosti mimo nedostatku uvádějí i někdy nevhodné pojetí a způsob reflexe praxe. Objevuje se potřeba individuální reflexe praxe v průběhu studia, ale také volání po praxi přímo zaměřené na práci s žáky se SVP. V této souvislosti je však důležité konstatovat, že si všímáme, že začínající učitelé dávají rovnítko mezi inkluzivní vzděláváním a vzděláváním žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu, což je námi

zmiňovaný užší pohled na inkluzi. Toto pojetí inkluze vyplývá z výpovědí začínajících učitelů, kteří, pokud jsou tázáni na své zkušenosti s inkluzivním vzděláváním, automaticky přemýšlí o tom, s jakými žáky se SVP se v praxi setkali, případně dosud nesetkali.

Poslední zásadní otázka, kterou jsme si položili, směřovala právě na zkušenosti začínajících učitelů s inkluzivním vzděláváním, které je jimi vnímané v kontextu vzdělávání žáků se SVP. S ohledem na pregraduální přípravu sice uvádějí získání teoretických znalostí především v oblasti speciální pedagogiky, ovšem chybějící praktickou přípravu, která se např. týká aplikace didaktických znalostí. V této souvislosti je možno připomenout případný přínos inkluzivně pojatých oborových didaktik (Havel, 2016), ve kterých by se měli budoucí učitelé zabývat vytvářením podmínek a strategií pro předání konkrétního obsahu vzdělávání všem žákům, a to s ohledem na jejich individuální předpoklady, možnosti a specifika. Dále identifikují nedostatečnou připravenost ke spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky a aktéry vzdělávacího procesu. Nejčastěji uvádějí asistenty pedagoga, které sice vnímají jako zásadní a efektivní podpůrné opatření v rámci inkluzivní školy, jejich přínosu však nejsou schopni využít. Za další, sice nepřímé, ale zásadní aktéry vzdělávacího procesu je třeba považovat rodiče žáků. I v případě této spolupráce a komunikace se cítí být nedostatečně připraveni, z čehož plynou obavy a nejistota v situacích, kdy se bez této spolupráce neobejdou. Přitom však z případových studií zpracovaných s ohledem na zkušenosti začínajícího učitele s inkluzivním vzděláváním vyplývá, že častým problémem, na který v souvislosti se vzděláváním žáků se SVP narážejí, je právě rodinné prostředí žáka, které má negativní vliv nejen na vzdělávací výsledky těchto žáků, ale i jejich chování v rámci vyučování a připravenost na něj.

Pozitivně vnímáme zjištění, že začínající učitelé nejsou nijak překvapeni faktem, že mají ve třídách žáky se SVP, tudíž žáky, kteří potřebují individuální přístup. Z jejich výpovědí vyplývá, že s touto situací počítají a jsou připraveni hledat nejvhodnější přístupy k těmto žákům a maximálně akceptovat jejich speciální vzdělávací potřeby. Objevuje se u nich i sebereflexe vzhledem k úspěšnosti, resp. neúspěšnosti zvládnutí situací týkajících se vzdělávání těchto žáků a zvažování jiných, vhodnějších řešení. Což je důležité zdůraznit vzhledem k jedné z oblastí kompetencí inkluzivního učitele jakožto reflektujícího pracovníka (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012).

Závěrem

Závěry z výzkumných šetření uvedených v publikaci, ale i teoretická východiska potvrzují, že téma začínajícího učitele a s ním propojené téma pregraduální přípravy učitelů je stále velmi aktuální. Ve spojitosti s inkluzivním vzděláváním pak přináší mnoho podnětů k diskuzi nejen o obsahu pregraduální přípravy učitelů, ale i jejích metodách. Jako pozitivní vnímáme, že se potvrdilo, že pedagogické fakulty, a v našem případě Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, dokáží reagovat v nabízeném vzdělávacím obsahu na inkluzivní směr vzdělávání. Lze tudíž konstatovat, že v rámci pregraduální přípravy učitele jsou zohledňovány vzdělávací potřeby inkluzivního učitele, i když je třeba si zároveň klást otázku, zda jsou všechny kompetence učitele potřebné pro praxi v inkluzivní škole rozvíjeny a jak efektivně. Odpovědi můžeme nalézt třeba v předložených případových studiích začínajících učitelů, kteří trefně a konkrétně pojmenovávají oblasti, ve kterých vnímají nedostatečnou připravenost. V některých oblastech dokonce, vzhledem ke své zkušenosti absolventa učitelského oboru a začínajícího učitele, přicházejí s návrhy pro inovaci pregraduální přípravy, a to s ohledem na inkluzivní vzdělávání. Závěrem je vhodné také upozornit na to, že publikace potvrdila svoji aktuálnost, protože mimo jiné reflektuje zkušenosti začínajících učitelů se vzděláváním žáků se SVP v období distanční výuky.

Použité zdroje

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Andrys, O. (2017). *Podpora začínajících učitelů z pohledu České školní inspekce*. Příspěvek prezentovaný na mezinárodní konferenci NIDV k profesnímu rozvoji pedagogických pracovníků „Podpora začínajících učitelů“ dne 30. listopadu 2017 v Národní technické knihovně, Praha. Dostupné z <https://www.nidv.cz/konference-a-vyznamne-akce-nidv/conferences/2017/podpora-zacinajicich-ucitelu>
- Bauman, Z. (2008). *Tekuté časy: Život ve věku nejistoty*. Praha: Academia.
- Bendl, S. (2001). *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV.
- Buchberger, F. (1992). *ATEE-guide to institutions of teacher education in Europe (AGITE)*. Brusel: ATEE.
- ČŠI. (2019). *Mezinárodní šetření TALIS 2018: národní zpráva*. Praha: ČŠI.
- Engelhardt, P. M., & Seidl, C. (2011). Erziehung zwischen Freiheit und Zwang - Zum Problem einer paradoxen Beziehung. In T. Mikhail, T. (Eds). *Zeitlose Probleme der Pädagogik - Pädagogik als zeitloses Problem?* (s. 113–128). Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Eurydice. (2002). *Key Competencies: A Developing Concept in General Compulsory Education*. Brusel: Eurydice.
- Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. (2012). *Profil inkluzivního učitele*. Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání.
- Evropská komise. (2010). *Vysoké školství: Boloňský proces—Často kladené otázky*. Dostupné z: http://ec.europa.eu/ceskarepublika/press/press_releases/memo09170_cs.htm
- Fischer, A., Hahn, G., & Karsten, M.-E. (2006). *Lehrerbildung—Ein universitäres Kaleidoskop*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fives, H., Lacatena, N., & Gerard, L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and learning). *International handbook of research on teachers' beliefs*, 62(3), 249-265.

Garabiková Pártlová, M. (2015). *Role vzdělavatelů budoucích učitelů při utváření profesních kompetencí u studentů učitelství* [Disertační práce]. Praha: Univerzita Karlova.

Gavora, P. (2001). Životný příběh učitele: metodologické hlediská výskumu. *Pedagogická revue*, 53(3), 217–236.

Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., ... Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.

Havel, J., Kratochvílová, J., Kusá, O., Lukas, J., & Najmonová, M. (2016). *Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: Liga lidských práv.

Havel, J. (2016). Budoucnost přípravy studentů učitelských oborů na práci s diverzitou v podmínkách škol hlavního vzdělávacího proudu. In J. Havel, J. Kratochvílová, O. Kusá, J. Lukas & M. Najmonová, *Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: Liga lidských práv, (s. 24–30). Brno: Liga lidských práv.

Hábl, J. (2013). *Učit (se) příběhem*. Brno: Host.

Helus, Z. (2001). Alternativní pohled na kompetence učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: Sborník z celostátní konference*. (s. 44–49). Praha: Univerzita Karlova.

Chudý, Š., & Neumeister, P. (2014). *Začínající učitel a zvládanie disciplíny v kontexte 2. Stupňa základnej školy*. Brno: Paido.

Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.

Juhaňák, L., Šmahelová, M., Záleská, K., & Trnková, K. (2018). *Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů*. Praha: NIDV. Dostupné z <https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Analyticka-zprava-studie-systemu-podpory-ZU-web.pdf>

Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Kasáčová, B. (2004). Zmeny učiteľskej profesie a kontinuálne vzdelávanie učiteľov. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická = Studia paedagogica*, 52(U9), 87–99.

Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

Korthagen, F. A. J. (1992). Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 265–274. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(92\)90025-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(92)90025-X)

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>

Kratochvílová, J., Havel, J., Filová, H. (2009). *Sebehodnocení inkluzivního prostředí na 1. stupni základních škol*. Brno: Masarykova univerzita.

Kunz-Heim, D. (2002). *Qualität durch Qualifizierung: Lehrerbeurteilung als Instrument zur Förderung von Qualität im Unterricht*. Weinheim: Juventa-Verl.

Lorenzová, J. (2016). *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova v Praze.

Lukas, J. (2006). Životní příběhy učitelů: Od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu. In M. Kocurová, *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV*. Plzeň: Západočeská univerzita.

Lukas, J. (2016). Zakotvení inkluzivních principů v české legislativě a přístupy k zavádění inkluze do praxe. In J. Havel, J. Kratochvílová, O. Kusá, J. Lukas & M. Najmonová, *Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: Liga lidských práv, (s. 5–16). Brno: Liga lidských práv.

Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Mertin, V. (2019). *Škola pro děti*. Praha: Wolters Kluwer.

MŠMT. (2017). *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/ramcove-pozadavky-na-studijni-programy-jejichz-absolvovanim>

MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Dostupné z https://www.msmt.cz/file/54104_1_1/

Najmonová, M. (2016). Aktuální přístupy v přípravě inkluzivního pedagoga na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. In J. Havel, J. Kratochvílová, O. Kusá, J. Lukas & M. Najmonová, *Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: Liga lidských práv, (s. 48–52). Brno: Liga lidských práv.

Nešpor, Z. R. (2020). Anomie. *Sociologický slovník*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR. Dostupné z <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Anomie>

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing. Dostupné z <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

Ondrejko, P. (2009). *Anómia v spoločnosti – anómia v rodine*. Nitra: Filozofická fakulta UKF Nitra.

Palouš, R. (1987). *Čas výchovy*. Řím: Křesťanská akademie.

Palouš, R. (1995). Nelhostejnost bytí a výchova. In *Dítě, výchova a kulturní proměna světa. Pamětní spis k významnému životnímu jubileu univ. Prof. PhDr. Zdeňka Heluse, DrSc. Studia Paedagogica 13* (s. 26–29). Praha: Pedagogická fakulta UK.

Pelikán, J. (1997). *Výchova pro život*. Praha: Nakladatelství ISV.

Pelikán, J. (2002). *Pomáhat být*. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova v Praze.

Pelikán, J. (2007). *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova v Praze.

Pešková, J. (1995). „Technologie“ otevírání lidského obzoru na prahu třetího tisíciletí. In *Dítě, výchova a kulturní proměna světa. Pamětní spis k významnému životnímu jubileu univ. Prof. PhDr. Zdeňka Heluse, DrSc. Studia Paedagogica 13* (s. 35–38). Praha: Pedagogická fakulta UK.

Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele* (Vyd. 1). Praha: Triton.

Procházka, M., Vítečková, M., Gadušová, Z., Sulková, M., Melková, B., & Špačková, K. (2017). Role of school in addressing disciplinary issues from the perspective of novices teachers. *EDULEARN 9th International Conference on Education and New Learning Technologies Barcelona, Spain. 3-5 July: Conference proceedings* (s. 3810–3815) Valencia: IATED Academy.

Procházka, M., Vítěčková, M. & Najmonová, M. (2018). Analysis of educational situations as a way of formation novice teachers' competences. *INTED2018: Conference Proceeding* (s. 4384–4391). Valencia: IATED Academy.

Procházka, M., Vítěčková, M. & Žlábková, I. (2015). Änderungen in der staatlichen Abschlussprüfung – Ein Mittel zur Schaffung der beruflichen Identität des Lehrers. In O. Fleischmann, R. Seebauer, H. Zoglowek & M. Aleksandrovich (Eds./Hg.). *The Teaching Profession, Profession Lehrer/in* (s. 217–226). Zürich: Lit Verlag.

Prokop, D., & Dvořák, T. (2020). *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. Praha: Eduzměna.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Průcha, J. et al. (Eds.) (2010). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Grada.

Raths, J., & McAninch, A. C. (2003). *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*. Florida: IAP.

Říšský zákon č. 62 / 1869, *tímto se ustanovují pravidla vyučování ve školách obecných*, (1869).

Samek, T. (2019). Inkluze a naše budoucnost: O třech paradoxech veřejného prostoru. In R. Vorlíček, *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku*, (s. 15–23). Červený Kostelec: Pavel Mervart.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Londýn: Temple Smith.

Slavík, J., & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43(2), 155–164.

Smolíková, K. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. Ledna 2018*. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304_1_1/.

Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Spilková, V. (2007). *Kvalita učitele a profesní standard*. Dostupné z: http://ucitel.pdf.cuni.cz/download/Spilkova_standard.doc

Spilková, V., & Tomková, A. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova.

Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329–350.

Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 64(1), 34–65.

Ševčíková, J., & Plischke, J. (2020). Vybrané aspekty profesního přesvědčení začínajících učitelů. *e-Pedagogium*, 20(1), 7–15.

Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.

Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel: (Některé pedagogické problémy začínajících učitelů) = The beginning teacher eacsome pedagogical problems of beginning teachers*). Brno: Masarykova univerzita.

Šimoník, O. (2002). Několik poznámek k problematice praktické přípravy v pregraduálním učitelském studiu. In T. Janík (Ed.), *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele. Sborník z mezinárodní konference, která se konala dne 26. dubna 2002 na Pedagogické fakultě MU v Brně* (s. 92–95). Brno: Katedra pedagogiky PdF MU ve spolupráci s MSD Brno.

Šimoník, O. (2009). Začínající učitel. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 419–423). Praha: Portál.

Štech, S. (1995). Učitelství očima dítěte. In *Dítě, výchova a kulturní proměna světa. Pamětní spis k významnému životnímu jubileu univ. Prof. PhDr. Zdeňka Heluse, DrSc. Studia Paedagogica 13* (s. 52–59). Praha: Pedagogická fakulta UK.

Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.

Švaříček, R., Šedová, K. et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Švec, V. (2005). Ohlédnutí za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 15(4), 31–43.

- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učiteléské profese, aktuální analýza*. Liberec: Technická Univerzita v Liberci.
- Vališová, A. a kol. (1999). *Autorita ve výchově*. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova v Praze.
- Vašutová, J. (1999). *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů*. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi* (2. přeprac. vyd.). Praha: Univerzita Karlova.
- Vančíková, K., Porubský, Š., & Kosová, B. (2017). *Inkluzívne vzdelávanie*. Banská Bystrica: Bellanium.
- Van Driel, J. H., Bulte, A. M., & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and instruction*, 17(2), 156–171.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.
- Vítečková, M., Gadušová, Z. & Garabiková Pártlová, M. (2014). Novices' and trainee teachers' perspectives on the application of knowledge in practice. In M. Houška, I. Krejčí a M. Flégl. *Efficiency and Responsibility in Education 2014: 11th international conference: proceedings* [CD-ROM] (s. 869–877). Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze.
- Vítečková, M. & Z. Gadušová (2015). Transition of will-be-teachers from higher education into school teaching practice and their support by mentor-teachers. *ATEE ANNUAL CONFERENCE 2014: Transitions in teacher education and professional identities* (s. 411–420). Braga: University of Minho.
- Vítečková, M. & Z. Gadušová. 2014. Teacher Professional Induction in the Czech Republic and Slovakia. *American Journal of Educational research*. 2(12), 1131–1137. ISSN 2327-6150. Dostupné z <http://pubs.sciepub.com/education/2/12/1/index.html>
- Vítečková, M., Procházka, M., Sulková, M., & Melková, B. (2017). Preparedness of a novice teacher to deal with disciplinary problems. In: HOUŠKA, Milan et al. *Efficiency and Responsibility in Education 2017: 14th international conference: proceedings* [CD-ROM] (s. 506–511). Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze.

Wulf, C. (1995). *Education in Europe: An Intercultural Task (European Studies in Education)*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2016). Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2004). Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/37360_1_1/.

Seznam zkratek

ADD – Attention Deficit Disorder

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

IVP – Individuální vzdělávací plán

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPU – Specifické poruchy učení

SVP – Speciálně vzdělávací potřeby

ŠVP – Školní vzdělávací program

Medailonky autorů

Mgr. Marie Najmonová, Ph.D. absolvovala obor pedagogika na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a doktorské studium pedagogické psychologie na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V letech 2001 až 2013 působila jako učitelka na ZŠ pro děti s vývojovými poruchami chování v Praze. Od roku 2013 působí na katedře pedagogiky a psychologie (od roku 2020 jde o katedru primární a preprimární pedagogiky) na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kde se věnuje především rozvoji pedagogicko-diagnostických kompetencí budoucích učitelů. Výzkumně se zabývá tématy inkluzivního vzdělávání a klimatem školní třídy.

Kontakt: mnajmonova@pf.jcu.cz

doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D. původně profesí učitelka 1. stupně ZŠ, dále vystudovala tříleté rozšiřující studium speciální pedagogiky, působí na katedře primární a preprimární pedagogiky na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Předmětem jejího odborného zájmu je téma začínajícího učitele, jeho uvádění do praxe. Současně působí jako pedagogický konzultant na jedné ze základních škol v Českých Budějovicích, ve které je začleněno větší množství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je autorkou knihy *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe* (Brno: Paido, 2018).

Kontakt: mviteckova@pf.jcu.cz

PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D. absolvoval učitelský obor ruský jazyk – dějepis na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a doktorské studium pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Od roku 1992 do roku 1997 působil jako učitel na gymnáziu, od roku 1997 působí na katedře pedagogiky a psychologie (od roku 2020 katedře pedagogiky) Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Věnuje se problematice vzdělávání budoucích učitelů i pedagogů z praxe, ve své tvůrčí činnosti sleduje výchovné aspekty učitelovy práce, prevenci rizikového chování ve školách a sociálně-pedagogické souvislosti školní edukace.

Kontakt: mproch@pf.jcu.cz

Mgr. Martina Faltová vystudovala obor Učitelství anglického a českého jazyka pro 2. stupeň základních škol na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích působí jako odborný asistent na katedře pedagogiky, kde se věnuje především výuce základů pedagogiky, obecné pedagogiky a obecné didaktiky v přípravě budoucích učitelů a spolupracuje na zajišťování a reflexi pedagogických praxí. Současně se věnuje v rámci probíhajícího doktorského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci výzkumu formování profesního přesvědčení u začínajících učitelů.

Kontakt: faltova@pf.jcu.cz

Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D. vystudovala Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, obor pedagogika, tentýž obor absolvovala v rámci doktorského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, nyní je odbornou asistentkou na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, katedře pedagogiky. Předmětem jejího odborného zájmu jsou profesní kompetence učitele, učitelská profese, vzdělavatelé budoucích učitelů, pregraduální příprava učitelů, vysokoškolská pedagogika.

Kontakt: garabik@pf.jcu.cz

Název: Začínající učitel v podmínkách inkluzivního vzdělávání
Vydavatel: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
Autoři: Najmonová, M., Vítečková, M., Procházka, M., Faltová, M., Garabiková Pártlová, M.
Recenze: Vališová, A., Paroubková, A.
Rok vydání: 2020
ISBN 978-80-7394-847-4
Sazba a tisk:
Náklad: 100 ks
Vydáno v rámci projektu: Inovace přípravy učitelů pro praxi
CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006960



Toto dílo podléhá licenci CC BY 4.0
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>