Helena Vomáčková a kol.

# VÝZKUMNÝ POHLED NA INKLUZI A JEJÍ DETERMINANTY

Helena Vomáčková a kol. VÝZKUMNÝ POHLED NA INKLUZI A JEJÍ DETERMINANTY

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM
Pedagogická fakulta

Univerzita J. E. Purkyně

v Ústí nad Labem

# VÝZKUMNÝ POHLED NA INKLUZI A JEJÍ DETERMINANTY

**Helena Vomáčková a kol.**

Ústí nad Labem, 2015

evropský sociální fond v ČR
EVROPSKÁ UNIE
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY
OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost
UNIVERZITA J.E.PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Autorský kolektiv:**

PhDr. Jan Hábl, Ph.D.
Mgr. Romana Halová
Mgr. Lenka Hlavičková, Ph.D.
Mgr. Vlastimil Chytrý, Ph.D.
Václav Chytrý
Mgr. Jaroslav Říčan
PhDr. Jiří Šlégl, Ph.D.
doc. Ing. Helena Vomáčková, CSc.
Mgr. Ladislav Zilcher

**Jazyková korektura:**

Bc. Veronika Vondrová

**Vědecký redaktor:**

Doc. PaedDr. Pavel Doulík, Ph.D.

**Recenzenti:**

doc. PhDr. Jan Šiška, Ph.D.
doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.

Tato publikace vznikla v rámci projektu „Cesta k inkluzi: od segregace k pozitivní diverzitě ve školství“, reg. č. CZ.1.07/1.2.00/47.0008, který je spolufinancován z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky.

© Helena Vomáčková a kol., 2015

**ISBN 978-80-7414-933-7** (váz./brož.)
**ISBN 978-80-7414-961-0** (CD/on-line)

# OBSAH

ÚVOD ..... 7
1. FENOMÉN INKLUZE - IDEOVÝ ZÁKLAD VERSUS ŠKOLNÍ REALITA ..... 13
1.1. Aplikační modely inkluzivního prostředí ..... 15
1.2 Antinomické předpoklady inkluzivního vzdělávání ..... 18
1.3 Kontexty VĚDĚT-UMĚT-CHTÍT-MOCI ..... 25
1.3.1 Motivace jako zdroj chtění ..... 32
1.3.2 Zájem ..... 38
2. KLÍČOVÍ HRÁČI INKLUZE ..... 49
2.1 Změna paradigmat české společnosti v kontextech vzdělávání ..... 49
2. 2 Učitel – pěšák v první linii ..... 55
2.2.1 Mistrovství dialogu v učitelské praxi ..... 59
2. 3 Žák a jeho rodina ..... 63
2. 4 Ředitel školy a její zřizovatel ..... 70
2. 5 Učivo – pomocný nástroj inkluzivního vzdělávání ..... 75
3. BARIÉRY A PŘEKÁŽKY INKLUZE OČIMA ŘEDITELŮ – VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ I ..... 83
3.1. Popis vzorku respondentů výzkumného šetření ..... 83
3.2. Cíle a nástroje výzkumného šetření ..... 88
3.3. Deskriptivní výsledky realizovaného šetření ..... 91
3.4. Prokázané souvislosti ..... 124
3.4.1. Souvislosti nezávisle proměnné: pohlaví ..... 124
3.4.2. Souvislosti nezávisle proměnné: věk ředitelů ..... 129
3.4.3. Souvislosti nezávisle proměnné: délka pedagogické praxe ředitelů. 135
3.4.4. Souvislosti nezávisle proměnné: délka manažerské praxe ředitele .. 139

3.4.5. Souvislosti nezávisle proměnné: velikost obce, kde škola působí.... 140
3.4.6. Souvislosti nezávisle proměnné: region, kde škola působí (NUTS 2) ..... 144
3.5. Dobrá a špatná praxe očima ředitelů ..... 146
3.6. Vyhodnocení hypotéz a shrnutí výsledků výzkumného šetření I..... 148
4. CESTA K EFEKTIVNÍ EDUKACI: IMPLEMENTACE METAKOGNITIVNÍCH STRATEGIÍ ..... 153
4.1 Metakognice..... 155
4.2 Platforma metakognice a inkluze ..... 158
4.3 Metakognitivní strategie a záměrná intervence ..... 163
5. ZJIŠŤOVÁNÍ ÚROVNĚ METAKOGNITIVNÍCH ZNALOSTÍ: KVALITATIVNÍ STANDARD – VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ II ..... 169
5.1 Průběh a zjištění výzkumného šetření ..... 174
6. PŘÍKLADY POJETÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE VYBRANÝCH EVROPSKÝCH ZEMÍCH ..... 185
6.1. Velká Británie..... 185
6.2. Finsko ..... 187
6.3. Žáci s mentálním postižením ve školách..... 189
6.4. Obsahová analýza dobré a špatné praxe ve Velké Británii a Finsku 190
ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ..... 195
SEZNAM GRAFŮ ..... 199
SEZNAM OBRÁZKŮ ..... 203
SEZNAM TABULEK..... 203
REJSTŘÍK..... 204
POUŽITÉ ZDROJE: ..... 211
PŘÍLOHY..... 233
SUMMARY ..... 239

# ÚVOD

Předkládaná publikace vznikla v rámci projektu *Cesta k inkluzi: od segregace k pozitivní diverzitě ve školství CZ.1.07/1.2.00/47.0008* s primárním cílem zachytit a dílčím způsobem analyzovat probíhající proces inkluze v prostředí českých regionálních škol, včetně požadavku reflektovat její klíčové souvislosti. Práce se zejména z omezených časových důvodů nezabývá systematicky všemi faktory a komponentami inkluze, ale pouze těmi, které byly řešitelským týmem vyhodnoceny jako klíčové a z hlediska realizace projektového zadání dostupné a výzkumně uchopitelné. Přesto, že projektově rozhodným bylo zaměření na praktické překážky a bariéry vnímané řediteli škol napříč vzdělávacím systémem v ČR, byl řešitelský tým veden myšlenkou vyvarovat se chyby bezkontextového pohledu na jednu parciální část širokospektrální a mnohavrstevné problematiky inkluze. Dvě výzkumné oblasti šetřené na přelomu let 2014 a 2015, jejichž původní výsledky výzkumu publikace přináší, jsou dále doplněny – v zájmu celostního pojetí – kontextovými souvislostmi argumentačně teoretického charakteru. Autoři velmi usilují o to, aby sdělované bylo kriticky – leč racionálně – vnímáno v jednotě různosti.

Autoři nebyli vedeni cílem poskytovat zaručené rady či osvědčené návody dílčích postupů např. cílové skupině ředitelů. Vycházeli z charakteru jejich práce (viz zákon č. 563/2004 Sb. v aktuálním znění) – jako práce tvořivé, činorodé a aktivní, nikoli práce mechanické, v níž jeden návod může všechno vyřešit. V průběhu řešení projektu si řešitelský tým stále naléhavěji uvědomoval, že značně nejednotný až kontraverzní přístup k řešení dílčích otázek, problémů a segmentů inkluze s tím, že každý zúčastněný subjekt tohoto procesu zpravidla vehementně hájí své parciální zájmy, stejně tak jako často aplikovaný přístup „něco za něco“, nemůže ve svém výsledku prospět těm, o něž se jedná: o populaci žáků regionálních škol. V tomto kontextu byl hledán tmelící filosofický ideový fundament, bez něhož nelze nalézt shodu všech činitelů a aktérů procesu inkluze.

Smyslem předkládané práce je tedy primárně otvírat otázky související s celostním pojetím inkluze a hledat průsečíky požadavků a očekávání tam, kde se to jeví jako zásadní (s vědomím, že ideálně by tak mělo být učiněno na všech úrovních a u všech zúčastněných stran). S ohledem na délku realizace projektu (14 měsíců) však toto nebylo možné. Předloženou teoreticko praktickou analýzu

je třeba chápat jako vstupní, nicméně nepominutelnou součást jakéhokoli procesu, který je veden snahou pomáhat praxi v jejím nelehkém úkolu. Znalost podmínek, ve kterých škola dnes funguje, je prvním z předpokladů reálnosti každého procesu – tedy i inkluze, a to i tehdy, kdy se tento proces jeví být teoreticky jednoznačný a vědecky zdůvodněný. Řešitelský tým si kladl zejména otázky, proč se věci dějí/nedějí tak, jak jsou formálně prezentovány, co je klíčové a co podružné z hlediska účelu procesu inkluze, co je reálné a zda jsou jednotlivými aktéry sledovány identické cíle (de facto i de iure). Ačkoli mají české regionální školy za sebou čtvrt století svobodné existence, je v nich často – namísto radosti z tvůrčí práce a svobody ducha – patrná spíše nespokojenost, únava a rezignace, tendence problémy obcházet spíše než je řešit apod., což se týká i sledované problematiky inkluze.

Předkládaná publikace je analytickým rozkladem a následným statistickým vyhodnocením dvou dotazníkových šetření a dává do ruky všem činným aktérům procesu inkluze jakési měřítko, v rámci něhož si jednotlivé školy mohou konfrontovat svou pozici ve vztahu k pomyslnému „průměru“ vnímání inkluze. V tomto ohledu přináší i řadu zajímavých zjištění a upozorňuje na některé souvislosti, které mohou stát na pozadí školskou praxí ne příliš nadšeně přijímané „inkluze po česku“. Práce současně nabízí i jakási východiska a varianty řešení, např. v kontextu zahraničních zkušeností a osvědčených postupů a metod. Jakkoli se na první ohled nemusejí jevit jako reálné pro české vzdělávací prostředí na regionální úrovni vzdělávání, minimálně umožňují oprostit se od zvykového stereotypu a pohlédnout na procesy a činnosti ve školské praxi ze zcela jiného úhlu. Vypovídají o tom alespoň reakce jednotlivých účastníků zahraničních stáží na vybraných proinkluzivních školách, jejichž stručný výtah uvádíme v závěru publikace. Vidět na vlastní oči, jak se konkrétně řeší určité výukové situace na škole v zahraničí, co je považováno za běžný standard či jaké jsou reálné požadavky a podmínky vzdělávání, mít „černé na bílém“, že lze inkluzi takto realizovat, je zcela jistě účinnější než mentorování, co by se mělo a jak by se mělo dělat.

Zahraniční přístupy a řešení problematiky inkluze poukazují rovněž na – sice jednoduché, ale neúčinné – prakticistní pojetí, které je v České republice poměrně běžné. Inkluze je v něm pojímána jako výlučný problém škol, s nímž si tyto školy musí poradit samy, případně za pomoci placených služeb soukromého sektoru. Výrok matky žáka: *„…paní učitelko, vy jste nenaučila mého syna psát, poženu vás k zodpovědnosti…“* poměrně výstižně vystihuje absurditu procesu

inkluze, kterou dnes školská praxe vnímá jako převážně formálně, byrokraticky a politicky nekoncepčně vedený proces (MŠMT, 2010). Zahraniční zkušenosti tak např. ukazují, že pokud nejdou ruku v ruce školská politika s politikou rodinnou, nemůže být inkluze účinná tam, kde primárně neexistuje spolupráce školy s rodinnou a sekundárně ji nelze vynutit.

Výše uvedené – možná až příliš hrubozrnně – dokládá fakt, že regionální školství (ač vzdělává a vychovává) je samo „školeno a vychováváno“ vnějším prostředím: politickým, ekonomickým, legislativním, sociálním, morálním apod. Vzdělávací služba, poskytovaná školou žákovi, představuje pouze jeden – nikoli však jediný – z faktorů, které jsou ve hře o kvalitu českého vzdělávání, kam problematika procesu inkluze zcela jistě patří. Způsob jejího současného proměňování do každodenní reality regionálních škol lze označit jako jistou „past inkluze“: těžko splnitelné nároky ideální inkluze na veřejnou službu vzdělávání v objektivně a subjektivně nezralých podmínkách hlavního vzdělávacího proudu s největší pravděpodobností povedou k úniku dané skupiny žáků do privátní služby vzdělávání. To jest, že pod módním heslem formálně propagované inkluze dojde v praxi pouze k jiné formě segregace handicapovaných a jinak nedostačivých žáků, ale za daleko vyšších nákladů (individuálních ale zejména společenských). Výsledný efekt ve smyslu maximální podpory rozvoje individuálně daných disponibilit žáků se jeví jako značně nejistý.

Řešitelský tým vychází ve svém přístupu k inkluzi z logiky **paretovského optima** (Stiglitz, 1997). Princip paretovské optimality říká, že změny, které jsou prosazovány, jsou celospolečensky opodstatněné tehdy, když zlepší něčí situaci, aniž by situaci někoho jiného zhoršily. V případě námi sledované inkluze to znamená, že její prosazování v praxi má své limity: užitek, který přinese žákům, jež svými dispozicemi nezapadají do většinového proudu běžné populace, nesníží užitek, který měli do této doby jak žáci mimo, tak žáci v rámci většinového proudu. V případě, že nelze učinit změnu, která by pouze navyšovala užitek (všech participujících a tedy vedla i k růstu užitku celku), aniž by uškodila někomu jinému (což znamená, že užitek celku by zůstal stejný nebo se dokonce snížil), je tato změna neefektivní a vědecky, ale ani logicky neodůvodnitelná.

Složitost paretovského principu, který je prvotně principem ekonomickým, vyplývá mimo jiné i ze skutečnosti, že paretovské zlepšení ve výše uvedeném

smyslu nastává při důsledném zavedení **celého komplexu opatření** (která způsobují tzv. synergický efekt), zatímco jednotlivá opatření tento efekt nemají. V tomto kontextu lze jen plně souhlasit s autory (Fischer a d., 2014), kteří s odkazem na Národní akční plán inkluzivního vzdělávání upozorňují na nutnost komplexnosti a adekvátní přípravy všech aktérů vzdělávacího systému ČR na inkluzivní vzdělávání. Jakákoli polovičatost, nedůslednost či jednostrannost situaci nezlepší, ale naopak hrozí zhoršením. Dělat změny a bourat přitom fungující systém bez ošetření vzájemných vazeb a nastavení jeho plnohodnotných náhrad označuje teorie managementu za neprofesionální, nekompetentní či hazardní přístup (Dědina, Cejthamr, 2005). Procesní management, s nímž je synergický efekt spojován, se principiálně zaměřuje na příčiny, neboť předpokládá, že špatné výsledky signalizují špatně probíhající procesy: v našem případě se tedy jedná o to, aby procesy inkluze v rámci regionálního školství vedly k synergickému efektu, tj. aby užitek z něj mělo více jedinců, a to nikoli na úkor někoho jiného, nýbrž nad rámec těch, kteří již užitek realizují.

Odpovědnost zde leží zejména na těch, kteří procesy v regionálním školství nastavují, řídí a financují, neboť jejich úloha spočívá ve vytvoření prostředí a podmínek, které fungují jako katalyzátor. Ten ideálně sjednocuje všechny aktéry inkluze a uvolňuje jejich pozitivní tvůrčí schopnosti a energii, multiplikuje jejich úsilí zaměřené na společný cíl. Ve hře jsou jak rodiče žáků a žáci samotní, tak učitelský personál a jim nápomocní specialisté (např. speciální pedagog, školní psycholog, metodik prevence), ale rovněž regionální zřizovatelé (obce i kraje), zákonodárce a poslance či senátory (stojí u zrodu legislativy) nevyjímaje. Zacílit takto širokou skupinu na společný cíl je jistě nesmírně obtížné, nikoli však zcela nereálné. Předpokládá to „pouze“ osobní odvahu každého aktéra inkluze měnit k lepšímu sám sebe, být důsledný a vytrvalý, zásadový a principiální, mít činorodého ducha a pozitivní přístup ke světu, a taky pokoru a slušnost. Chceme-li tedy školu lepší, než nabízí pohled na reprezentativní vzorek společnosti (analyzovaný v této publikaci), musíme k tomu vytvořit podmínky, a to dlouhodobě[1] platné a neměnné. Důvěru ve společnost a v její systém (stejně

[1] V této souvislosti se stačí podívat na vnější projev koncepčnosti a systémovosti vyjádřené délkou působení např. ministrů školství. Za čtvrt století se jich vystřídalo celých osmnáct: Petr Vopěnka (29. 6. 1990 – 2. 7. 1992), Milan Adam (5. 12. 1989 – 27. 6. 1990), Petr Piťha (3. 7. 1992 – 27. 4. 1994), Ivan Pilip (2. 5. 1994 – 2. 6. 1997), Jiří Gruša (3. 6. 1997 – 2. 1. 1998), Jan Sokol (3. 1. 1998 – 17. 7. 1998), Eduard Zeman (22. 7. 1998 – 12. 7. 2002), Petra Buzková (15. 7. 2002 – 4. 9. 2006), Miroslava Kopicová (4. 9. 2006 – 8. 1. 2007), Dana

tak jako ve školu) lze ztratit v relativně krátkém čase. Její budování je naopak procesem úmorným a dlouhodobým, procesem vyžadujícím „čitelnost“, tj. bez výjimek z výjimek, s vynutitelnými pravidly, s úctou k člověku. Škola i společnost jsou totiž jen tak ne/dokonalé jak ne/dokonalí jsou lidé, kteří se v nich nacházejí. Přitom pouze součinnost členů celé skupiny může vést ke kýženému synergickému efektu. Naopak jakékoli její oslabení signalizuje, že nastavené procesy inkluze neprobíhají správně. Nedojde-li k odhalení příčiny a k její nápravě, nelze očekávat ani efekt synergického působení. Je žádostí autorů, aby tato publikace byla výzvou všem aktérům inkluze k osobní (či institucionální) sebereflexi, k „osobní inventuře“ odváděné práce i k odvaze přiznat, že ne vždy se jedná o poctivý přístup v duchu podstaty a smyslu inkluze.

Projektový tým bude vděčen všem, kteří nám prostřednictvím předložené publikace poskytnou zpětnou vazbu a pomohou doplnit obraz, který touto prací aktuálně o inkluzi předkládáme. Jde o původní zpracování v omezených podmínkách, které má svá silná ale i slabá místa. Ve všech ohledech bylo dílo ale vytvářeno s cílem poznat, porozumět, uvést do souvislostí a být nápomocno všem, kteří – řečeno příměrem – „spíše než by proklínali tmu, se raději pokusí rozžnout svíčku“. Činíme proto zrovna tak.

Za autorský kolektiv H. Vomáčková

---

Kuchtová (9. 1. 2007 – 3. 10. 2007), Martin Bursík (2. 11. 2007 – 4. 12. 2007), Ondřej Liška (4. 12. 2007 – 8. 5. 2009), Miroslava Kopicová (8. 5. 2009 – 13. 7. 2010), Josef Dobeš (13. 7. 2010 – 30. 3. 2012), Petr Fiala (2. 5. 2012 – 10. 7. 2013), Dalibor Štys (10. 7. 2013 – 29. 1. 2014), Marcel Chládek (29. 1. 2014 – 18. 6. 2015), Kateřina Valachová (od 19. 6. 2015).

# 1. FENOMÉN INKLUZE - IDEOVÝ ZÁKLAD VERSUS ŠKOLNÍ REALITA

Velká část české veřejnosti chápe pojem inkluze jako nové paradigma. Již v roce 1994 ale na konferenci v Salamance došlo k ukotvení pojmů inkluze a inkluzivní vzdělávání v pedagogické terminologii. Na smyslu a používání těchto výrazů se tehdy dohodlo 92 zemí a 25 mezinárodních organizací, které deklarovaly akční rámcové podmínky pedagogiky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Průcha, 2009). Inkluze může být ale chápána i jako pokračování Komenského pojetí školy jako dílny lidskosti, jako přirozené pokračování Tolstého přístupu k výchově a vzdělávání, kde žák je východiskem i cílem vzdělávacího procesu (Vomáčka, 1993). Stejně tak může být inkluze vnímána jako pokračování Příhodovy koncepce jednotné a přesto diferencovaně pojaté školy (Vomáčková, 2012). Ve své podstatě nejde tedy o zcela nové téma, ale o téma znovuobjevené, které navíc nabývá v současných podmínkách značného společenského rozkolísání v České republice i v celé Evropě[2] zcela nových kontextů a rozměrů.

Pojem inkluze je odvozen z latinského slova *inclusion*, které znamená zahrnutí, začlenění nebo zapojení. Jeho opakem je výraz exkluze, definovaný jako vyloučení, vyřazení nebo vyčlenění. Pedagogický slovník v tomto smyslu rozlišuje pojmy inkluzivní škola a inkluzivní vzdělávání, přičemž jeho autoři upozorňují na to, že dříve šlo o školu umožňující začlenění žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, ale dnes je **inkluzivní škola** popisována jako *„…škola vytvářející prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti (etnické, jazykové, náboženské, fyzické aj.), které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 104).

**Inkluzivní vzdělávání** pak stejní autoři definují jako *„Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol“*. Jeho podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému. Při neúspěchu žáka v povinném vzdělávání je třeba hledat příčinu v nedokonalosti výchovně-vzdělávací soustavy, která je nedostatečně

[2] Evropa se ocitá pod náporem masy válečných a ekonomických migrantů z Blízkého východu a Afriky (zejména ze Sýrie, Iráku a Libye), která prchá ze zemí zmítaných občanskými válkami. Hrozí, že vlna běženců, připomínající stěhování národů, rozvrátí ekonomický, sociální a politický řád Evropy. Současně některé evropské země (Řecko, Velká Británie) ohrožují stabilitu Evropy zevnitř. Ve svém vlastním politickém zájmu v podstatě vydírají EU a žádají ústupky na úkor občanů ostatních zemí EU.

otevřená k individuálním potřebám dítěte. Deklarace konference v Salamance pak vychází z přesvědčení, že by *„běžné školy měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou považovány za nejefektivnější prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit, vytváření začleňující společnosti.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 105).

Jiný přístup definující pojem inkluze pochází z pera Berberichové a Langa (1998, s. 28), kteří tvrdí, že: „*Inkluze znamená vytvoření takového prostředí ve třídě, které vítá a oceňuje odlišnosti*“. Díky měnícímu se klimatu ve školní třídě tak inkluzivní vzdělávání umožňuje začlenit děti se specifickými potřebami i s těžkým postižením. Dále např. Pipeková (2006), Slowík (2007) ideově objasňují inkluzi jako nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s určitým handicapem (jinakostí) mohou zúčastňovat všech aktivit stejně jako lidé bez handicapu. Realizace tohoto ideového předpokladu v prostředí vzdělávání znamená, že žáci a studenti, jakkoli jinací a různorodí, mají vytvořeny podmínky k zapojování do všech vzdělávacích činností jako jejich spolužáci z většinového vzdělávacího proudu. V situacích, kdy je to nezbytně nutné, je jim poskytována adekvátní pomoc a podpora. V rámci inkluzivního edukačního konceptu tak nejsou žáci a studenti děleni na dvě homogenní skupiny (dle svých vzdělávacích dispozic), ale tvoří jednu heterogenní skupinu, jako je tomu v rodinném společenství (Lechta, 2010).

V rámci legislativního rámce vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v České republice stanoveny cíle jako např. bezplatné základní nebo střední vzdělávání, rovný přístup ke vzdělání, zohlednění vzdělávacích potřeb jednotlivce nebo možnost vzdělávání po dobu celého života. Legislativní úpravu tohoto typu edukace pak definuje zákon č. 561/2004 Sb., na který navazují vyhlášky č. 72/2005 Sb. a vyhláška 73/2005 Sb. Tyto předpisy stanovují, že integrace žáka se zdravotním postižením nebo znevýhodněním probíhá se souhlasem rodičů a ředitele školy na základě vyjádření pedagogicko-psychologické poradny nebo příslušného sociálně pedagogického centra.

Integrace handicapovaných žáků pak vyžaduje, aby „*základní nebo střední školy měly vytvořeny adekvátní podmínky, především aby disponovaly odborně připravenými pedagogy. Úspěšná integrace pak může vést i k intelektuálnímu rozvoji žáka se zdravotním postižením, žák se učí kooperaci, práci v týmu, komunikaci a sociálním dovednostem*.“ (Průcha, 2009, s. 444). Přítomnost

takového žáka v běžné třídě může současně pozitivně působit na chování intaktních spolužáků, protože vytváří prostor k respektu k odlišnosti, toleranci, empatii a prosociálnímu chování. V této souvislosti hraje nezastupitelnou roli kultura školy, atmosféra v jednotlivých třídách, ale také uchopení všech výchovných předmětů, včetně nově zaváděné etické výchovy – blíže viz část 2.6.

## 1.1. Aplikační modely inkluzivního prostředí

Po terminologickém vstupu vyvstává klíčová otázka, jak lze efektivně implementovat inkluzi do našich škol, nebo poněkud méně formálně: jak inkluzi v praxi realizovat? Dát přesný návod na tuto otázku není možné, ale za určitých předpokladů lze nastínit některá doporučení. Dyson (1999) např. rozděluje implementaci inkluze do dvou základních rovin, a to do **politické reformy**, která by apelovala na změnu v oblasti speciálního školství do školství inkluzivního, a dále do **pragmatické reformy** ve školách, tedy vytvoření praktických opatření pro proces transformace školy. Z výše uvedeného je zřejmé, že při implementaci inkluze bude vždy záležet na šíři záběru, který bude zvolen. Pokud se nyní omezíme na školy samé, můžeme např. nabídnout ke konfrontaci dva rozdílné vzorce pro otevírání se školy inkluzi (Knoster, 2000; Ainscow 2005). Bez ohledu na další možné přístupy (např. Hammeken, 2000; Booth, 2011; aj.) uvádíme dále právě tyto dva vzorce pro jejich relativní jednoduchost a akceptovatelnost ve vztahu k české edukační realitě.

### Inkluzivní vzorec dle Ainscowa

Mel Ainscow nazval svůj vzorec „páky pro změnu“, kdy definoval šest elementů ve vytváření inkluzivních škol, které musejí být komplexně propojeny s politickým spektrem, praxí a kulturou v daném regionu či s příslušnou komunitou (2001):

- na škole vždy začínat s již existujícími znalostmi a dovednostmi,
- rozdílnosti nahlížet jako další příležitosti k vlastnímu učení,
- zkoumat bariéry v možné účasti všech aktérů (rodiče, učitelé, žáci, municipalita),
- využívat veškeré zdroje, které jsou k dispozici k podpoře vyučování,
- vytvářet řeč vlastní nové praxe (pojmenovávat),

- vytvářet podmínky, které podporují riskování.

Následně byl vzorec rozpracován do dvou dalších rovin. První představuje rovinu akcí s velkým vlivem, které skutečně podporují následnou změnu v systému vzdělávání. Druhou rovinu s menším vlivem tvoří akce samotné školy, které sice podporují pozitivní pohled na školu, avšak nezasahují celý systém školy. Aktivity s nízkým vlivem si lze představit jako účast ředitele na konferencích, tvorbu strategických dokumentů, navštěvování různých kurzů a podobně. Právě zaměření na aktivity s vysokým vlivem umožňuje postupně připravovat školy na zvyšování diverzity a napomáhat jejímu přerodu ve skutečně inkluzivně se projevující instituci (Aldaihani, 2010). Hooker (2009) pak definoval tyto konkrétní aktivity s příslibem reálného dopadu na prokluzivní změnu školy. Z pozice ředitele školy vymezuje činnosti:

- nastavit konkrétní směr změny: sdílet přesnou vizi školy, hodnoty školy a skupinové cíle,
- rozvíjet personál: individuálně podporovat zaměstnance, emocionálně motivovat k rozvoji,
- přebudovat vztahy ve škole: spolupracovat s danou komunitou, vytvářet dobré vztahy s okolím a s rodiči tak, aby pozitivně vnímali souvislost školy s oblastí, v níž tato působí.

Výše uvedené napomáhá vytváření komunitního rámce, který posiluje povědomí sounáležitosti školy s danou lokalitou a naopak lokality se školou. Rodiče žáků pak mají tendenci přirozeně a četněji participovat na školních aktivitách (Aldaihani, 2010).

### Inkluzivní vzorec dle Knostera

Knoster definoval obecný vzorec pro komplexní změnu v jakékoliv organizaci. V našem případě se samozřejmě jedná o školní organizaci ve vztahu k rozvíjení její proinkluzivnosti. Tento vzorec pojímá několik komponent: **vizi, znalosti, zkušenosti, motivaci, zdroje a akční plánu** – viz tabulka níže a naznačuje charakter změny v případě, že některá z komponent schází.

Tabulka 1: Komponenty inkluzivního vzorce dle Knostera

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Vize | Znalost | Zkušenost | Motivace | Zdroje | Plán | **Změna** |
| ? | Znalost | Zkušenost | Motivace | Zdroje | Plán | **Zmatek** |
| Vize | ? | Zkušenost | Motivace | Zdroje | Plán | **Ignorance** |
| Vize | Znalost | ? | Motivace | Zdroje | Plán | **Úzkost** |
| Vize | Znalost | Zkušenost | ? | Zdroje | Plán | **Rezistence** |
| Vize | Znalost | Zkušenost | Motivace | ? | Plán | **Frustrace** |
| Vize | Znalost | Zkušenost | Motivace | Zdroje | ? | **Točení v kruhu** |

Pokud se v praxi podaří zajistit a adekvátně naplnit všechny komponenty, lze očekávat pozitivní změnu bez – či pouze s minimem – negativních dopadů: zmatku, ignorance, úzkosti, rezistence, frustrace či točení se v kruhu (Knoster et al., 2000). Každá z uvedených komponent má svůj význam, a nelze její nedostatečnost kompenzovat navýšením jiné komponenty. V úvodní části popsaný synergický efekt pak vyžaduje nejenom zajištění všech uvedených komponent, ale i jejich harmonizaci a synchronizaci.

Tento obecný model byl následně konkretizován pro potřeby budování inkluzivní školy. V pěti jednoduchých bodech vymezuje skutečnosti vedoucí k dobrým výsledkům:

- vytvořit vizi inkluzivního vzdělávání s kolegy i danou komunitou,
- rozvíjet didaktické dovednosti a sebevědomí učitelů k tomu být inkluzivními pedagogy,
- vytvořit smysluplnou motivaci pro aktéry inkluze, aby chtěli riskovat a vydat se nepohodlnou cestou inkluze,
- reorganizovat a rozvíjet lidské a jiné zdroje pro zvládání vyučování v diverzitních třídách,
- plánovat a vytvářet strategie, které lidem představí školu v zajímavějším novém obraze (Villa a Thousand, 2005).

Řada autorů nahlíží na vizi školy jako na základní stavební kámen proinkluzivní změny školy. Jsme v souladu s tímto tvrzením, neboť vize v sobě nese filozofický fundament shody ve směru a intenzitě působení, v zacílení a ve

smyslu konání i v očekávání výsledků. Vize by měla být jasná, srozumitelná pro všechny aktéry a zejména sdílená, a to jak ve škole, tak v okolí, případně se zástupci municipality, s komunitou v dané lokalitě, se zaměstnanci, rodiči a v neposlední řadě také s žáky. Projev sdílení se odráží v motivační angažovanosti jednotlivých aktérů inkluze, je výrazem porozumění a posiluje důvěru ve smysluplnost vytčeného cíle. Být činným aktérem inkluze předpokládá často měnit nejprve sebe sama, aby bylo možno nějakým způsobem měnit i školu (Tooping a Maloney, 2005). Proměnit vizi do reálného života školy vyžaduje vždy značné vědomosti a dovednosti (což je otázkou vysokoškolské přípravy), ale rovněž morálně volní vlastnosti (což je otázkou hodnotového zrání každé osobnosti). Vizi rovněž nelze naplňovat, pokud chybějí zdroje a konkrétní plán rozpracovaný do dílčích úkolů a odpovědností konkrétních osob, které v rámci sdílení tvoří kompaktní tým.

Pokud vystoupíme z kooperačně týmového pojetí školy, které je patrné v obou uvedených vzorcích, a zaměříme se přímo na hlavního aktéra edukačního procesu – učitele – při otevírání se školy inkluzi, můžeme provést jakousi virtuální inventuru mezi teoretickými předpoklady inkluze a praktickými okolnostmi, které ji mohou doprovázet.

## 1.2 Antinomické předpoklady inkluzivního vzdělávání

Teoretické předpoklady účinné a správně vedené výuky – jakkoli jsou obecně známé a logické – nemusí být v praxi vždy naplněny. Finkovy antinomie (1992) zřetelně dokladují, že to, co se běžně považuje ve výchově a vzdělávání za teoreticky samozřejmé, není už tak jednoznačné v praxi. Demonstruje to následujícími příklady šesti nejčastějších kolizí:

1) **Pomoc žákovi vs. manipulace s ním?**: Tato antinomie pracuje s konfliktem mezi přirozeným nárokem na individuální autenticitu žáka a s výchovným tlakem učitele, vychovatele nebo školy. Obsahuje otázky, zda má vůbec učitel (a jeho prostřednictvím celá společnost) právo vnucovat své pojetí světa, života a hodnot žákovi? Nedochází k ovlivňování a tím také k omezování individuality člověka a neděje se tak na úkor jeho svobody? Výchovné a vzdělávací obsahy jsou většinou určovány historickými, sociálními, ale také ekonomickými a politickými okolnostmi dané doby. V nedávné historii válečných a totalitních režimů 20. století jsou prvky manipulace s žákovskou populací zjevné, naopak naše současnost je typická

důrazem na autenticitu jedince a zdá se, že chybuje rovněž ve svém jednostranném důrazu na svobodu žáka. I ta – v nezřízené míře – škodí více, než prospívá zdravému rozvoji jeho osobnosti. Rovnováha mezi podporou a pomocí učitele svým žákům a mezi jejich manipulací představuje velmi křehkou mez, jejíž hledání, vyvažování a udržování činí učitelskou profesi obtížnou. Této oblasti se dotýkají kompetence učitelů právě v oblasti pedagogických, speciálně pedagogických a psychologických disciplín, neboť otázka rovnováhy není otázkou znalostí a vědomostí, pojmů a fakt, ale otázkou hodnot a postojů (sem spadá i otázka pomoci či manipulace). Útěk učitelů výhradně do odbornosti (fyzika, chemie, matematika, cizí jazyk, hudební výchova,…), tj. akcent na vzdělání a přehlížení výchovy (nevidím, neslyším, nemluvím), naznačuje kolizi hodnot a postojů nejen v prostředí školy, ale celé společnosti. Bohužel, i důraz na odbornost může být postupně vytěsněn (nejen u žáků, ale i u pedagogů). Zejména ekonomické principy a podmínky fungování škol mění nejenom zaměřenost na obsah vzdělávání, mění i zaměřenost na výchovu a mění i dříve závislou pozici žáka/ studenta na učiteli na závislou pozici učitele na žácích. Úkolem současné výchovy by nemělo být hledat řešení v opačném extrému stávajícího stavu, jako to svým přístupem požadoval např. herbartismus. Mělo by však jít o proces postupných kroků, které směřují ke zdokonalování a zlepšování výchovně vzdělávacího působení ve smyslu rovnováhy rozvoje jak osobnosti žáka, tak jeho všeobecného přehledu a odborných znalostí v kontextu hodnot, morálky a etiky.

V této souvislosti např. poukazuje Skalková (1992, s. 28) na teoretická východiska Theodora Litta, který *„…nesouhlasil s jednostrannostmi pojetí samočinnosti dítěte a jeho přirozeného vývoje, které prý z vrozené potřeby ptát se, hledat a tvořit, si znovu utváří to, co s neuvěřitelnou námahou vytvářely celé generace s tisíci pokusy a omyly.“* Tento argument je třeba brát vážně a počítat s ním při výchovně vzdělávacím působení a při otevírání se inkluzivnímu vzdělávání. Přílišný důraz na jedinečnost a individualitu vychovávaného skrývá v sobě potenciál rozvoje intolerance vůči postojům druhých, stejně tak jako vůči vnějším jinakostem a handicapům.

2) **Moc vs. bezmoc učitele jako vychovatele?**: Druhá antinomie souvisí s nepředatelností životní moudrosti. Ani sebelepší učitel nemůže zaručit, že jeho životní zkušenosti vtělené do hodnot, zásad, pravidel, morálky apod. budou žáky slyšeny, pochopeny, zvnitřněny či dokonce trvale využívány.

Tyto zkušenosti jsou subjektivní, vzniklé v jiné době a na jiném sociálním, ekonomickém i kulturním pozadí. Pro každého člověka vznikají ryze individuálně, jsou pouze jeho vlastní. Každý člověk si ke svým zkušenostem dojde svou osobitou cestou, která je nezaměnitelná a neopakovatelná. V případě inkluzivního vzdělávání může pocit bezmoci učitele v tomto kontextu narůstat. Moc učitele však spočívá ve vytváření a nastavování konativních dějů a situací (viz dále část 4 a 5) tak, aby žáci mohli alespoň zprostředkovaně prožít obdobu toho, co zažívá handicapovaný jedinec, učili se přemýšlet o těchto stavech, aby rostl jejich zájem hledat vlastní cestu, aby bylo provokováno osobní, bytostné zaujetí pro věc. Učitel, který si tento rozpor uvědomuje, intenzivněji využívá svou roji jako průvodce žáka/studenta na jeho cestě za poznáním. Tedy ne jako ten, který nutí ostatním své postoje a vědomosti, ale jako ten, který „otevírá dveře“ žákům, aby se k hodnotám a postojům osobitým způsobem dopracovali sami.

S tím souvisí chybné pojetí školy jako instituce, jejímž úkolem je předat co nejvíce vědomostí a dovedností, které vybaví žáky pro úspěšný praktický život. Řada pedagogů se rovněž domnívá, že úspěšnost jejich práce spočívá v tom, kolik se jim toho podařilo do hlav studentů v duchu „Norimberského trychtýře“ nalít. Pokud je tedy pojetí dobře odvedené práce učitele postaveno výlučně na kvantitě předaných vědomostí a znalostí, musí se učitelé zcela logicky inkluzivnímu vzdělávání bránit – lépe: neochotně se mu podvolovat. Učitel by naopak měl žákovi pomáhat „*odkrýt celkový aspekt věcí, pomoci mu objevit klíč, kterým může otvírat všechno, co je náležitě příslušné a ptát se na smysl příslušných věcí. Posláním výchovy není utvrzování v zabedněné „normalitě“, nýbrž naopak prolomení netázající se tupé normálnosti*“. (Palouš, 2008, s. 26). Znakem úspěšného působení učitele je zaujetí žáků předmětem a přirozená aktivace k vlastní samostatné myšlenkové činnosti. Získat pozitivní vztah k předmětu či k oboru nebo v rámci výchov ke druhému člověku představuje úplně jinou kvalitu než získat pasivně určité pensum poznatků. V tomto smyslu např. Komenský hovoří o práci učitele jako o umění (1926). Je třeba ovšem dodat, že toto umění učitele může být mařeno vnějšími okolnostmi (viz blíže část 1.3). Navíc rozvinutí každého umění vyžaduje dostatek času, kterého se však ve výchově a vzdělávání ne vždy dostává. Spěch vede k povrchnosti a k neporozumění kontextu. Ten, kdo spěchá, často přehlédne důležité souvislosti a nemá čas prožít to, co je podstatné. Jak trefně poznamenává Palouš (2008, s. 94), *„úspěch bývá*

*uspěchaný“*. Nelze než souhlasit a připojit neméně výstižný výrok Michálka (1996, s. 21): *„Úkolem není myšlení myslitelů překřičet vlastní rétorikou, nýbrž jim naslouchat a jít s nimi až na konec jejich cesty tam, kde teprve může a musí začít pokus o vlastní slovo.“*

3) **Hranice vs. bezhraničnost výchovy?**: Třetí antinomie vychází z toho, že žádný stav nelze považovat za konečný a ideální. I samotný učitel je svými životními zkušenostmi, prací nebo dalším vzděláváním stále vychováván a nucen tím k dalšímu přehodnocování toho, co zná, čemu rozumí. Jeho dychtivost zdokonalovat se a „upgradovat“ na vyšší úroveň se promítá i v jeho přístupu k předmětu a k žákům samým. Ukazuje se, že není podstatný věk učitele (únava či rezignace jdoucí s věkem hovoří spíše proti „zkušenosti“ z titulu věku), ale především nadšení pro předmět, který prezentuje ostatním. Rozhodující je také lidsky chápající přístup. Podle Patočky (1996, s. 423) je důležitý zejména tzv. trojí elán, který autor vnímá jako tři nerozlučné momenty jedné a téže výchovně vzdělávací situace: *„…elán k prožití smyslu předávaného, elán ke společenství, s nímž se cítí být vzdělavatel spjat, a elán k vychovanci, který je konkrétním objektem jeho práce…“*.

V učitelově životě tak hraje důležitou roli elán k tomu, co považuje ve svém životě za důležité a co je především smysluplné nejen pro výchovu jako takovou, ale pro konkrétního vzdělávaného jedince. Jde tedy o pozitivní elán k tomu, co lidskému životu dává smysl. Dále jde o to, aby si učitel i jeho žák uvědomovali, že společné úsilí dané výchovným procesem má význam nejen osobní/intimní, ale také společenský. Elán *“k vychovanci“* není charakterizován soupeřením ani dokazováním pozice nadřazenosti či podřazenosti, ale jde o to, aby byl každý učitel svým žákem překonán, aby tato výtečnost byla přána a apriory i vyžadována.

V této souvislosti se v odborné pedagogické literatuře (např. Skalková 2007, Průcha 2008, 2009) objevuje dnes již poněkud prázdný pojem celoživotního učení. Z původní samozřejmosti inovovat přípravu výuky v důsledku vědeckého poznání se může stát i vynucený artikl. Současná doba je charakteristická tím, že se člověk dále nevzdělává, protože by byl lačný poznání, ale protože je k tomu – zpravidla existenčně – donucen: např. typický je motiv udržení stávajícího pracovního místa nebo výhled na lepší, finančně příznivější pozici. Podstata inkluzivního vzdělávání je však

postavena na kultivaci osobnostních stránek žáka, což předpokládá osobnostně kultivovaného učitele. Právě učitel svým nadšením, elánem a lidsky chápajícím přístupem může dát svým žákům příklad toho, jak přistupovat k handicapovaným, minoritním či sociálně znevýhodněným spolužákům.

4) **Jedinečnost vs. obecnost výchovy:** Čtvrtá antinomie spočívá v tom, že *„…každý člověk je jedinečnou, neopakovatelnou bytostí s jediným zrozením, jedinečným osudem a jedinou smrtí, a že tudíž neexistuje zcela přiměřená výchovná šablona, která by mu padla jako ulitá."* (Palouš, 2008, s. 27). Na druhé straně je škola instituce, která je pověřena starat se o děti v době, kdy ještě nejsou zcela připraveny na život ve společnosti. Tím je vlastně chrání, předává kulturní vzorce předchozích generací a výchovně doplňuje rodinu. Dnes se chápání významu školy změnilo v kontextu se sociálními, politickými, a především ekonomickými požadavky. Škola je často považována za místo, které má výchovně nahradit a zastoupit fungující rodinu. Škola je tak tlačena do pozice výchovného zachránce toho, co rodiče nestačili, opomenuli či zanedbali záměrně. Navíc se očekává, že školou bude kladen důraz na individualitu každého žáka, a že bude bezezbytku respektovat náboženské, kulturní či osobní přesvědčení žáků. Každé vpravování žáků do dobou prověřených kulturních vzorců, ve kterých se formuluje kultivovaný člověk, se dnes nezřídka považuje za neoprávněné. Např. Pelcová (2010) uvádí, že *„myšlení postmoderní doby setřelo klasický rozdíl mezi pojmy kulturní a nekulturní, mezi kulturou malou a velkou, pravou a nepravou. Všechny kultury jsou legitimní a všechno patří do kultury, fotbalista i choreograf, malíř i krejčí, interpret vážné hudby i rocker. Klasické rozlišování kultury a subkultury se dnes pociťuje jako školometný předsudek"*.

V rámci této antinomie tak dnes můžeme registrovat výrazné vychýlení od oscilujícího středu do extrémní krajnosti. Nárok kvalitní a generacemi prověřené kultury výrazně ustupuje nekulturně argumentovaným požadavkům na individualitu člověka. V rámci inkluzivního vzdělávání je tato antinomie velice důležitá, protože upozorňuje na častou paušalizaci a zjednodušování přístupu při vzdělávání jakýmkoli způsobem handicapovaných dětí. Výše zmíněné „umění" učitele, paretovský užitek celku a maximum možného rozvoje u každého jednotlivého žáka vede k

požadavku střízlivého individualismu na straně učitelů (více např. Helus, 2009).

5) **Výchova k profesi vs. výchova k lidství:** Pátá antinomie polemizuje, zda se má dnešní škola se svými cíli orientovat na vzdělávání upotřebitelné v praxi nebo má rozvíjet to, co již Komenský považoval za důležité, totiž výchovu k lidství. To první je jednoznačně jednodušší, k tomu druhému je zapotřebí víc než svým přístupem příkladný učitel. Patočka (2003, s. 485 a n.) ve své úvaze o lidství Komenského říká: *„Cesta k tomu není snadná a nejlépe ji pochopíme kontrastem, prožitou nouzí. Pouze ten, kdo zakusil zároveň všecku bídu znelidštěného, do sebe se uzavírajícího a ve své omezenosti trpícího lidství, kdo pocítil propastnou úzkost nad ním a kdo zároveň s tím podržel na mysli nesmírné možnosti otevřenosti člověka, může být stržen do pohybu k takovému pravému lidství.“*

   Podobně jako v předešlých antinomiích dochází dnes i v této k vybočení k jednomu extrémnímu pólu. Přílišný důraz na upotřebitelnost získávaných vědomostí a dovedností vede k tomu, že všechny tzv. „výchovy“ školského systému svým významem ustupují do pozadí. Často se také stává, že sami žáci se v podobných předmětech svého vyučujícího ptají, k čemu jim to bude. Takové tázání svědčí jednak o vlivu prostředí vně školy a jednak o absolutním nesouladu kontextu výchovy a předmětu samotného (v případě inkluzivního vzdělávání platí tato okolnost dvojnásob).

   Vzdělávání s důrazem na inkluzi (tj. včleňování žáků s nejrůznějšími jinakostmi do hlavního vzdělávacího proudu) se tak stává rovněž inkluzivním vzděláváním ve smyslu výchovy k inkluzi. Žáci intaktní a žáci s jakoukoli jinakostí se v každodenním školním zapojení mají šanci učit žít spolu, tj. rozumět si, pomáhat, tolerovat se, hledat cesty k řešení kolizí a neporozumění, všímat si prožitků svých i druhých, uvědomovat si odlišné úrovně možností a tužeb apod. Z hlediska kurikulárních obsahů může být otevírání se inkluzi nápomocna např. etická výchova, o které pojednáváme v části 2.6. V jejím rámci lze dětem pomoci hledat odpovědi na otázky, které by si v homogenních třídách (tj. třídách bez handicapovaných žáků) nikdy nepoložili.

6) **Meze vs. možnosti výchovy:** Poslední antinomie se dotýká podstaty výchovy samé: není možné vychovat dva různé jedince zcela stejně (byť by to byli např. sourozenci), neboť každý jedinec si přináší na svět odlišnou šíři

a míru tzv. danosti a výchovné formovatelnosti, do níž se promítají vlivy prostředí, v němž jedinec žije. Každý člověk je tak osobnostně a sociálně limitován/vymezen a i při totožných výchovných cílech je nutné uplatnit zcela odlišné metody a postupy. Ve výchově žáka je tak část určena sférou svobody, která patří k vlastní lidské přirozenosti a část tím, co se na žákovi dá ovlivňovat a formovat z vnějšku. Jinak řečeno jde o to, že každý člověk má apriori dané předpoklady, které vycházejí např. z jeho genetické výbavy nebo ze sociálního a kulturního prostředí jeho rodiny. Tyto předpoklady jsou u každého člověka jiné. Pokud si učitel tyto skutečnosti uvědomuje, musí mu být jasné, že obecně platné metody, formy a postupy, o kterých pedagogika a výchova hovoří, nelze aplikovat stejně úspěšně na každého jedince. Šestá Finkova antinomie tak nabádá učitele, aby si uvědomili, že to, co platí na jednu skupinu žáků, může zcela selhávat u skupiny druhé. To, co na jedné straně rozšiřuje možnosti výchovy a vzdělávání za běžnou mez, to na straně druhé může jejich meze významně zužovat a oslabovat. Rovněž nelze odhlédnout od omezených možností, které v tomto ohledu má škola, když vede své žáky k toleranci, empatii a k uvědomění si důstojnosti každého člověka, zatímco ve společnosti se obecně vyplácí netolerance, sobeckost, agresivita apod. Dvojkolejnost ve škole vyučovaného a za branami školy viděného snižuje možnosti výchovy i v kontextu úspěšného a smysluplného inkluzivního vzdělávání.

Pokud zohledníme postřehy a připomínky Finkových antinomií v rámci dnes vyžadovaného procesu inkluze v regionálním školství, musíme si položit otázku po koncepci regionálního školství a po podmínkách, které jsou v něm školám a učitelům vytvořeny a jak je školy a učitelé využívají. Předpoklady a možnosti inkluzivního vzdělávání tvoří jakousi součást tzv. skrytého kurikula. Učitelé ani tvůrci vzdělávacích obsahů by na výše uvedené axiologicko-edukační okolnosti neměli zapomínat. Inkluzivní vzdělávání proto považujeme za proces, který může mít např. i podobu předmětu výchovného charakteru, který by žáky neseznamoval jen s teoriemi a definicemi inkluze, ale za předmět, který by kultivoval a zprostředkovával prožitky, např. v rámci etické výchovy (viz část 2.6) a napomáhal utváření hodnotové, citové a humanizující složky žáků.

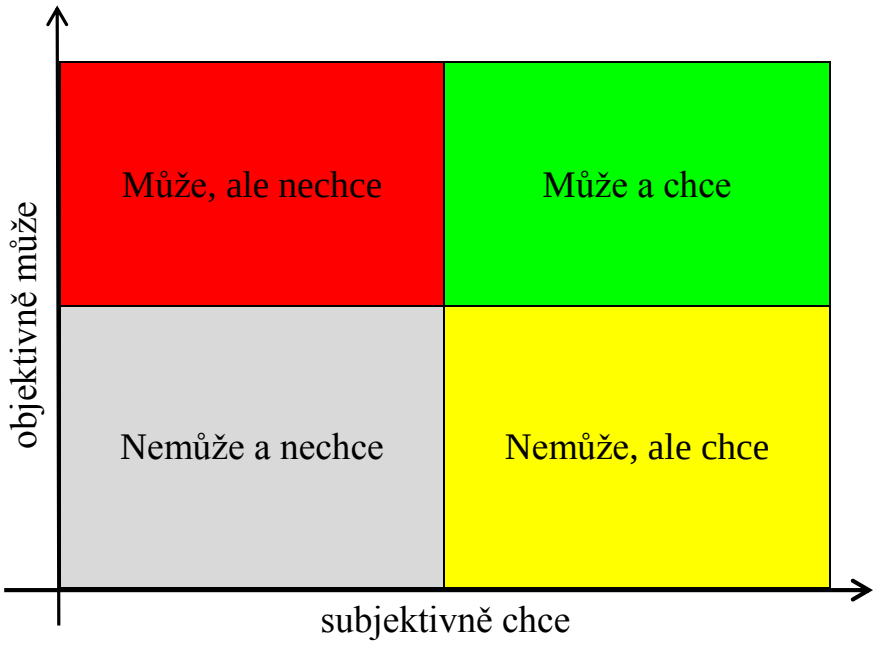
Výše uvedené modelové vzorce inkluze i Finkovy antinomie teoreticky cílí pouze na školu a nahlížejí na ni jako na izolovaný segment, který stojí před vyřešením problému inkluze. Obáváme se, že takto pojatá implementace inkluze je nerealisticky zúžena a přesahuje princip odpovědnosti: odpovědný může být

subjekt pouze za to, co může sám ovlivnit, příp. rozhodnout, nikoli za to, co ovlivňuje/rozhoduje někdo jiný.

## 1.3 Kontexty VĚDĚT-UMĚT-CHTÍT-MOCI

Řešitelský tým se nesetkal během řešení projektu s nikým, kdo by verbálně popíral ideová východiska inkluze: maximální rozvoj žáka (studenta) v rámci jeho disponibilit, individuální přístup k žákovi, rovný přístup uchazečů ke vzdělávání, vytvoření podmínek pro zvládání jinakosti žáků učiteli apod. Současně ale nemůže potvrdit, že většina aktérů inkluze, s nimiž se v rámci projektu setkal, by vždy konala de facto v rámci svých možností v duchu otevírání se inkluzi. Máme za to, že většinová společnost by měla vědět, mít na očích a pracovat i s těmi členy společnosti, kteří přišli na svět s nedostatečnými dispozicemi, ale i ty, jejichž dispozice jsou v některých ohledech nadprůměrné. V našem zorném poli zájmu byla po 14 měsíců první z těchto skupin. Přikláníme se k názoru, že společnost je tak silná, jak silný je její nejslabší článek (Barroso, 2014). Spolu s nemocnými, starými a dalším způsobem handicapovými skupinami (např. matky samoživitelky, nezaměstnaní) sem patří i žáci s určitou jinakostí, se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Zejména v rámci povinného vzdělávání by ve vyspělé společnosti měl být garantován maximální rozvoj každého žáka v rámci jeho individuálních možností. Tento požadavek lze ale splnit pouze za jistých předpokladů, které jsme se rozhodli vymezit linií, kterou vnímáme v současném regionálním vzdělávání v ČR (i v celé české společnosti) jako klíčovou. Jedná se o linii CHCE/NECHCE a MŮŽE/NEMŮŽE – viz obrázek 1.

Obrázek 1: Klíčové linie využitelné v inkluzi regionálního vzdělávání




Úzké pojetí problematiky inkluzivního vzdělávání, které neřeší souvislosti nad rámec školy, je zpravidla zacíleno pouze na žáka a z hlediska uvedeného schématu může pokrývat i tři kvadranty (červený, žlutý, zelený). Jestliže např. žák může, ale nechce se vzdělávat, bývá tato skutečnost zpravidla připisována na vrub učitele, což z celostního pohledu nelze zcela akceptovat. Je-li např. žák ve svém nezájmu podporován rodiči, jedná se o klíčový výchovný střet, jehož perspektivní vyřešení vynucuje částečný přesun motivace z žáka na rodiče (a to i motivace negativní), což není v kompetenci učitele. Do tohoto červeného kvadrantu dnes spadají všichni žáci, kteří objektivně (tj. kognitivně, z hlediska inteligence) jsou disponováni ke vzdělávání v běžné škole, ale rodiče je umisťují do praktických škol, což jim systém umožňuje a učitelé běžných škol to vítají. Je tomu tak proto, že tato skupina žáků s sebou nese nejvíce výchovných problémů, které škola v mnohém ohledu neumí a NEMŮŽE řešit, neboť řešení a jeho nástroje leží mimo dosah školy.

Celostní pojetí problematiky inkluzivního vzdělávání pojímá krom školy i její bezprostřední a vzdálené okolí. Klíčové linie vynesené do schématu 1 jsou v něm aplikovány na všechny aktéry inkluze (bezprostřední i zprostředkované), přičemž i zde řešení situace MŮŽE, ale NECHCE, představuje největší problém. Úspěšnost řešení zpravidla závisí na kvalitě kontrolních mechanizmů na té které úrovni a na vynutitelnosti žádoucího konání, což se týká stejně tak rodičů žáka

jako i učitelů, ředitelů škol či jejich zřizovatelů, obslužných či servisních odborných profesí, jako jsou např. psychologové[3] apod.

Chtění je nepominutelným vnitřním předpokladem konání všech aktérů inkluze. Potvrzuje to např. z hlediska teorie řízení Covey (2012), ale i z hlediska psychologie a humanizace Holeček (2014): je obrovský rozdíl mezi tím, kdo chce a tím, kdo nechce (viz dále motivace, zájem), stejně tak jako mezi tím, kdo může a tím, kdo konat nemůže, protože je mu z vnějšku nějakým způsobem bráněno. Tato vnější omezení se týkají rovněž nejenom handicapu u žáků samých, ale rovněž všech uvedených aktérů, např. pedagogů (např. proto, že rodiče nepředají výsledky psychologického vyšetření a učitel s ním tedy NEMŮŽE pracovat v zájmu rozvoje žáka), nebo u ředitelů škol (např. zřizovatel neposkytne prostředky na asistenta pedagoga či legislativa nedává ředitelům příslušnou pravomoc a tito NEMOHOU konat ve prospěch žáka) apod.

Výchovně vzdělávací působení zpravidla jen okrajově využívá uvedenou dvoupólovou dimenzi CHTÍT (tj. vnitřní nekognitivní faktor) a MOCI (tj. vnější faktor). Naopak dominantně pracuje s vnitřním kognitivním faktorem VĚDĚT/znát, který se však sám o sobě jeví jako zcela nedostačivý, není-li aktivizován do konativní podoby UMĚT/dovést. Cílené výzkumné působení řešitelského kolektivu zachovávalo zřetel k celostní podobě pedagogicky ideálního „kvarteta“ spojujícího jak vnější, tak vnitřní faktory (a to kognitivní i nekognitivní): VĚDĚT-UMĚT-CHTÍT-MOCI.

Autoři si rovněž uvědomují nedoceňování významu nekognitivních faktorů ve výchovně vzdělávacím procesu, a to nejenom v českém prostředí regionálních škol. Např. Schifele (1991) uvádí, že pokles gramotnosti ve Spojených státech amerických (ale i v jiných zemích) je způsoben nedostatkem motivace, nikoliv nedostatkem kognitivních schopností žáků. Primárně je to z toho důvodu, že nekognitivní faktory ovlivňují učení pouze nepřímo – stimulací kognitivních procesů (Pekrun, 1990), sekundárně lze za důvody označit rušivé vlivy vně prostředí školy (např. generační zkušenost, že nabyté znalosti nezaručují uplatnění na trhu práce). Emocionální faktory jako zástupci nekognitivních faktorů např. ovlivňují vůli dosahovat vzdělávacích cílů a tím i vůli po užití určitých učebních strategií či ochotu vynakládat k tomu úsilí (Schiefele, 1991). Přes jejich nepřímé působení je zřejmé, že emocionální faktory ovlivňují

[3] Dovolíme si sem zahrnout i politické reprezentanty, kteří rozhodují o konečné podobě legislativy, spolu s ministrem školství a vládou, jejímž je členem.

kognitivní výstupy (Pekrun, 1990), neboť vzájemně pozitivně interagují. Z tohoto důvodu je významu učebních strategií pro efektivitu vzdělávání, včetně inkluzivního vzdělávání, věnována samostatná část 4 a 5 této publikace.

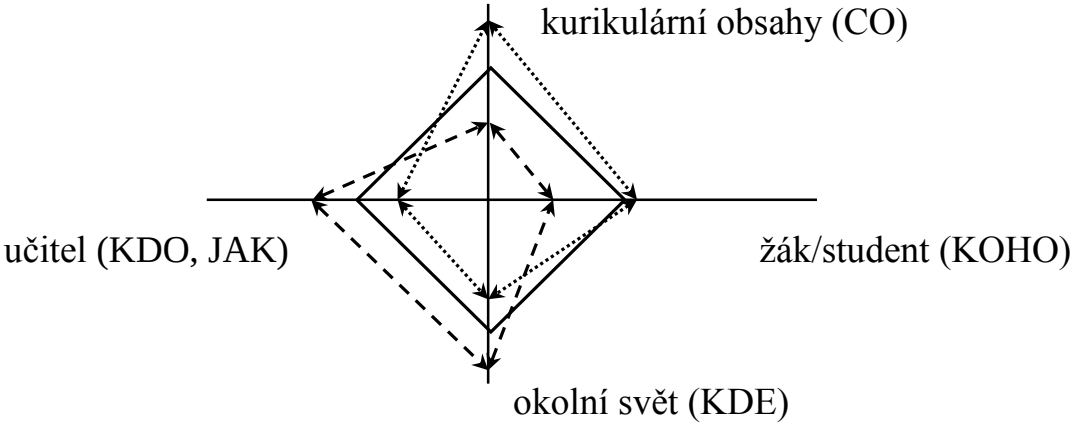
Na otázku, co je třeba činit pro implementaci inkluze v českém školním prostředí, obdržel řešitelský tým širokou škálu odpovědí od různých aktérů (zákonodárce, zřizovatel, ředitel, učitel, psycholog,…). Většina z nich reagovala na to *„co by měl dělat ten druhý“* a *„co nelze, protože…“*, přesto se objevily i odpovědi jiného typu: *„my jsme vyzkoušeli…“* nebo *„podařilo se nám …, přestože nemáme ideální podmínky“*. Struktura odpovědí naznačila, že celostní pohled na inkluzi podle klíče výše uvedeného „kvarteta“ je nejenom blíže realitě, ale může být i výzkumně zajímavý a vědecky přínosný. Primární zacílení na rozvoj žáků/studentů v rámci inkluzivního výchovně vzdělávacího působení bylo proto sledováno v souvislostech přesahujících rámec škol. V tomto kontextu nebylo na inkluzi hleděno prizmatem, že nedokonalý je pouze žák a všichni ostatní se více méně blíží teoretickému ideálu. Naopak byla akceptována reálná situace s tím, že každý jedinec je ve svém profesním působení konfrontován s vlastní nedokonalostí a omezeními v kontextu VĚDĚT-UMĚT-CHTÍT-MOCI. Žádného aktéra inkluze nelze z tohoto pojetí vyjmout a je nutno v zájmu efektivity inkluzivního vzdělávání pracovat s větší či menší mírou jejich nedokonalosti a selhání. Významnost nedostatků, které mohou ovlivnit účinnost inkluze, lze demonstrovat v obecné rovině, např.:

- každý dospělý např. VÍ, že obezita způsobuje zdravotní potíže, přesto jen někteří UMÍ dlouhodobě držet svou váhu v mezích optima, protože jsou pohodlní, nedisciplinovaní, nedůslední apod. Státní zdravotní ústav (2013) uvádí, že v ČR je téměř 20 % obyvatel obézních; stejně jako ve škole, tak i v životě platí, že vědět ještě neznamená konat,
- řada lidí UMÍ kritizovat druhé, ale málokdo CHCE být sebekritický, soudný vůči sobě či náročný sám na sebe, vynakládat úsilí, mít odvahu přiznávat vlastní chyby a vystavovat se nepříjemnému strádání při překonávání vlastní nedokonalosti; stejně jako ve škole, tak i mimo ni lze pozorovat snižování náročnosti na sebe sama,
- jestliže handicapovaní žáci CHTĚJÍ, ale NEMOHOU konat identickým způsobem stejné věci jako jejich vrstevníci, je třeba jim k dosažení identických cílů nabídnout a naučit zvládat jiné techniky, metody či způsoby. V této situaci se stávají závislými na těch, kteří mohou, umí a chtějí jim pomoci. Jde o jednu z klíčových otázek inkluzivního vzdělávání,

která cyklicky napojuje všechny její aktéry v různých hierarchických úrovních[4]. Kolizí pak hrozí situace, jestliže jedinec, který chce, ale nemůže, je závislý na těch, kteří nechtějí, neumí či sami nemohou.

Jak je patrné z výše uvedeného, realizace inkluze se netýká výlučně jen žáků a učitelské obce, ale skrze ně i širší společnosti (v míře tomu odpovídající). Nejde o zříkání se odpovědnosti, ale o připomenutí, že je-li např. celá společnost nastavena výkonově, mohou školy jen obtížně prosazovat procesní přístup, je-li celá společnost nastavena segregačně, mohou školy jen omezeně prosazovat inkluzi, je-li celá společnost přeplněna výjimkami z výjimek, mohou být školy principiální jen v omezené míře. Nejedná se tedy o nic jiného než o problém determinace školy vnějším prostředím (Blížkovský, 1997), jak uvádí následující obrázek 2. Posuny znázorněné na ose X a Y naznačují rozdílnosti a jinakosti, s nimiž je nutné pracovat ve výchovně vzdělávacím procesu, což naplňuje princip inkluze.

Obrázek 2: Pedagogický čtyřúhelník




Jakkoli se zpravidla zmiňují jen tři činitelé výchovně vzdělávacího procesu v didaktickém trojúhelníku (učitel, žák, kurikulum), považujeme spolu s Blížkovským tento přístup za zjednodušující a ve století globalizace a digitalizace již za překonaný.

I když stále zůstává rozhodující přímé subjekt objektové působení (učitel – žák, žák – učitel), stále více do něho vstupuje blízké i vzdálenější okolí, které svým

[4] Obdobný ropor může řešit každý další aktér inkluze, např. učitel CHCE rozvíjet žáky, ale NEMŮŽE projít branou poznání místo nich; chtít tak musí nejenom učitel ale především žák: s tím souvisí praktická otázka, jak účinně postupovat, když nechce? Realita ukazuje, že diplom či vysvědčení - jako vnější znak vzdělanosti – lze získat „tržně“, tj. koupit si ho jako rohlík. Vědomosti a znalosti, tj. vědomostní kapitál (Urbánek, 2003) takto nabýt ale nelze;

způsobem může posilovat, ale i oslabovat pozici učitele. Učitel – stejně jako další aktéři procesu inkluze – přitom v praxi balancuje mezi polaritami dále uvedených variant:

- CHCI – NECHCI. V procesu inkluze jde o vnitřní nastavení, tj. o subjektivní angažovanost. Výchovně vzdělávací proces je ovlivněn potenciálem chtění/nechtění zejména žáka samotného, neboť jde o bezprostředního aktéra procesu vzdělávání. Klíčovou roli hraje jeho rodina, která pro něj při vstupu do školy představuje „celý svět“. Čím je žák mladší, tím více potřebuje ke svému emocionálnímu a nekognitivnímu nasazení podporu nejen rodičů, ale i učitelů. Ti jako „pěšáci“ v každodenním tažení za rozvíjením a kultivací žáků jsou svým subjektivním nastavením chci/nechci a profesní odborností klíčovým faktorem v inkluzivním vzdělávání. Významnou pozici přitom zastává i ředitel, který jako první mezi sobě rovnými ovlivňuje míru přijímání/odmítání inkluze svými podřízenými. Obdobně je tomu i v případě zřizovatele, který je sice již více vzdálen od problematiky inkluze a výchovně vzdělávací reality, což ovšem neznamená, že jeho vliv či význam je nepodstatný. I další aktéři inkluze (např. psychologové) mohou svým projevem chci/nechci podporovat či brzdit její harmonizaci.
- MOHU – NEMOHU. V procesu inkluze jde o vnější nastavení, tj. o objektivní okolnosti. U vzdělávaných jde zpravidla o vrozená či získaná omezení, která jsou ve výchovně vzdělávacím procesu nepodkročitelná. U vzdělavatelů a jim nápomocných specialistů se nejčastěji jedná o zákonná vymezení (podmínky a prostředky) a o nástroje, které mají tito k dispozici při realizaci procesu inkluze. Nejvýznamnější pozice zde připadá ředitelům a učitelům, ale rovněž zřizovatelům a rodičům, přičemž je nepominutelná míra jejich spolupráce. Klasickým příkladem může být situace, že učitel subjektivně chce konat, ale objektivně nemůže, protože si to např. rodič žáka nepřeje. Rodič je dle zákona ten, u něhož se předpokládá zájem ve prospěch žáka[5].
- VÍM – NEVÍM. V procesu inkluze jde o osobní – převážně teoretickou – dispoziční znalost či vědomost. Narozdíl od vzdělávaných se očekává, že dospělí aktéři procesu inkluze – jako profesionálové – budou vždy vědět. Praxe tento teoretický předpoklad ale stoprocentně nepotvrzuje a od učitele až po ministra školství odhaluje znalostní nedostatečnosti, s nimiž je nucena

[5] Praxe, bohužel, přináší i jiné zkušenosti: rodič cíleně jedná v neprospěch žáka – svého dítěte – za účelem vlastního osobního prospěchu.

se vypořádat. Dílčí nedostatečnost lze považovat za osobní selhání, plošná nedostatečnost tohoto charakteru již signalizuje systémové selhání (pokud ovšem nejde o řízené snižování kvality). Rodič – jako neprofesionál – je oprávněn se nejčastěji ocitnout v situaci, že neví a vyhledává odbornou radu. Jeho důvěra v profesionály je pak zpravidla přímo úměrná poskytnuté pomoci a součinnosti při řešení výchovně vzdělávacích problémů jeho dětí. K příčinám profesionální nedostatečnosti učitelů se podrobněji vyjadřuje část 2. 3 této publikace.

- UMÍM – NEUMÍM. V procesu inkluze jde o osobní – výlučně praktickou – konativní dovednost či zkušenost, která je závislá jak na vnitřní subjektivní dispozici každého jedince, tak na vnějších objektivních podmínkách, v nichž se tento jedinec nachází. Např. v případě učitele: umí diferencovat pracovní činnosti pro různě disponované žáky, dovede zvládnout epileptický záchvat žáka, umí reagovat na obvinění rodičů. Nebo např. v případě žáka: umí se učit, dovede vyvozovat závěry, umí uplatnit poznané v nových souvislostech apod.

Naznačená variabilita ne/naplněnosti předpokladů komplikuje výchovně vzdělávací proces a tím i implementaci inkluzivního vzdělávání. Žádné subjekt – objektové působení (učitel, žák) ve škole navíc není nikdy zcela identické. Je dáno nejenom jinakostí či druhem handicapu žáka a jeho úrovní, u učitele pak jeho odborností a kvalifikací, ale zejména mírou CHTĚNÍ obou aktérů. Pro učitele tak nemusí být až tak prioritní, jaký typ handicapu žák má[6], jako spíše zda projevuje snahu, CHCE poznávat, touží objevovat, zda mu odhalené a osvojené přináší radost (a proč tomu tak je, případně není). Pro žáka může být naopak prioritou existence důvěry v učitele a to, že má v třídním kolektivu své pevné místo, je podporován a nepodléhá falešnému strachu. V popředí se tak ocitá fenomén motivace a zájmu, a to nejen ze strany vyučujícího a vyučovaného, ale i u dalších výše uvedených aktérů inkluze. Vliv tohoto fenoménu pro vedení klíčové linie inkluze zasluhuje podrobnější rozklad.

[6] sluchové postižení, zrakové postižení, tělesné postižení, kombinované postižení, specifickou poruchu učení, specifické vývojové poruchy chování, mentální postižení, poruchy autistického spektra, sociální znevýhodnění apod.

### 1.3.1 Motivace jako zdroj chtění

Motivace učební činnosti je jedním z nejdůležitějších předpokladů školního výkonu žáka (Pavelková, Hrabal, & Hrabal, 2010). Motivace je termín odvozený z latinského „motivus“ – hýbající se. Dnes výraz motivace můžeme chápat v kontextu s určitou silou, která řídí jednání a chování. Uvádí v pohyb naše činy a aktivity a dává jim určitý směr (Smékal, 2002). Armstrong (1999) charakterizuje motivaci jako určitou psychickou příčinu směru a intenzitu chování. Dává nám tedy jasnou odpověď na otázku, **proč má chování určitý směr a probíhá určitou silou v určité intenzitě**. Tímto vnitřním „proč“ je dosaženo nějakého druhu uspokojení, který má každý jedinec nastavené odlišně. „*Motivace je odvozena z cílově orientovaného chování nebo je jím definována. Týká se síly a směru tohoto chování. K motivaci dochází, když lidé očekávají, že určitá akce pravděpodobně povede k dosažení nějakého cíle*.“ (Ibid, s. 295). Nakonečný uvádí (1997, s. 12), že *„pojem motivace vysvětluje psychologické důvody chování, jeho subjektivní význam a současně vysvětluje pozorovanou variabilitu chování, proč se různí lidé orientují na různé cíle*.“ Autor dále pokračuje: *„… motivace je intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci individua.*“ (Ibid, s. 17). Za vnitřní situaci můžeme označit např. pocit hladovění, ten ovšem může ovlivnit i situaci vnější, např. pocit ohrožení. Průcha (2009) chápe motivaci jako souhrn vnitřních faktorů (potřeb) a vnějších faktorů (incentiv), které spouštějí lidské jednání, aktivují ho a dodávají mu energii. Toto jednání dále zaměřují určitým směrem, což znamená, že jedinec vyvíjí snahu něčeho dosáhnout. Pojmem motivace označujeme *„hypotetické hybné síly v duševním životě, které vzbuzují zvlášť zaměřenou činnost jedince – snažení, tj. tíhnutí člověka k činům určité intenzity, obsahu a cíle“* (Balcar, 1991, s. 112). Obdobnou polaritu vnitřní – vnější používá i Pavelková (2008), která rozlišuje vnitřní potřeby a vnější pobídky. Mezi **vnitřní motivy** mohou spadat potřeby, ale také názory, zásady, ideály nebo hodnotové orientace (Smékal, 2009). Vnitřní motivační činitelé pak vznikají vždy na základě narušení homeostázy (rovnovážného stavu organismu) z důvodu vnitřního pocitu nedostatku či přebytku. Potřeby, které se takto objevují, mohou být buď vrozené nebo naučené. **Vnější pobídky** (incentivy) jsou jevy, události, názory, které mají tu schopnost, že vzbudí (a často i následně uspokojí) potřeby člověka. Tyto pobídky mohou být buď pozitivní nebo negativní povahy (Lokšová & Lokša, 1999).

Motivace patří v psychologii mezi pojmy, které bývají označovány jako teoretické konstrukty. To znamená, že se nejedná o hmatatelné jevy, ale spíše o jakousi pomůcku, která pomáhá objasňovat lidské chování. Motivaci tak nelze spatřit, lze na ni usuzovat pouze nepřímo (Lokša & Lokšová, 1999). Samotný *„konstrukt motivu je založen na postulátu, že většina lidského chování je zaměřená k určitému cíli, přičemž lidé své chování inteligentně mění tak, aby cíle dosáhli“* a reagují při tom na okolnosti, pobídky, příležitosti či překážky apod. (Blatný, 2010, s. 14). Obecně lze říci, že v lidské psychice působí specifické hybné síly, pohnutky, které orientují jedince určitým směrem, v daném směru ho aktivizují a vzbuzenou aktivitu udržují. Navenek se pak působení těchto sil projevuje v podobě **motivované činnosti či jednání**.

Plamínek (2011) k motivaci dodává podstatný fakt. Motivaci je nezbytné velmi pečlivě odlišovat od manipulace (rovněž viz první Finkova antinomie). Zatímco motivace bere v úvahu zájmy a potřeby motivovaného, manipulace zájmy a potřeby motivovaného pomíjí nebo přímo poškozuje. Motivování jedinců znamená vzít v úvahu to, co je pro ně důležité natolik, aby byli motivováni pro svou práci a přistupovali k ní pokud možno s nadšením. Neustálé zlepšování, kvalita, inovace a iniciativa jsou přirozenými produkty motivovaných jedinců. Podstatou motivačního prostředí jsou motivační faktory, jejichž existenci lze ovlivnit. Důležité je uvědomit si, co všechno působí na jedince a jaké faktory používat v jednotlivých situacích (Kamp, 2000). Základní motivační faktory jsou obecně strukturovány na pozitivní a negativní. Pozitivní faktory jsou založeny na přínosech, které jedinec získá ať v hmotné, morální či seberealizační formě. Mezi negativní faktory, které jsou založeny na újmách či hrozbách z nich, patří ztráta zaměstnání, bydlení, příjmů apod. či strachu z nich. Khelerová (1995) dále upozorňuje na okolnosti motivace ve skupině. Uvedené platí i pro třídu žáků, v níž tito mají možnost participovat na přijetí určitých rozhodnutí. Stejně jako vlastní náplň práce, tak i participace podněcují ke kvalitnější práci i k lepším výsledkům (týká se jak kognitivní, tak afektivní oblasti rozvoje žáka).

Podle psychologa Scotta Rigbyho (Rigby & Ryan, 2011) lze motivaci zúžit na tři základní kategorie: potřebu způsobilosti, potřebu autonomie a potřebu souvislosti:

1. Potřeba způsobilosti vypovídá o snaze mít kontrolu a vládu nad situací. Lidé se rádi cítí úspěšní, rádi získávají nové zkušenosti a dovednosti. Vždy, když

se jedinci podaří přejít na vyšší úroveň, cítí hrdost. Jedinec se chce primárně zlepšovat v něčem, na čem mu záleží.

2. Potřeba autonomie je ztotožňována s pocitem nezávislosti. Jedinec touží mít určitou svobodu ve svém jednáním a směřování vlastního života. Nechce být svázán příliš mnoha pravidly[7].
3. Potřeba souvislosti vypovídá o snaze stát se důležitým či potřebným pro druhé. Lidé v tomto případě chtějí, aby na nich byl někdo závislý. Konání jedince zde zohledňuje cíle, které svou povahou překračují individuální směřování.

Další přístup prezentuje např. Bedrnová a kol. (2002), podle níž lze motivační strukturu jedince interpretovat na dvou úrovních:

1. Motivy prvotní (primární, vrozené) - představují úroveň motivace, která je spojena s biologickými procesy v organismu. Je tedy vrozená a slouží k zachování a k rozvoji života jedince. Velmi často mají motivy podobu pudů, instinktů a biologických potřeb.
2. Motivy druhotné (sekundární, získané) - tvoří další úroveň motivace, která je spojena se zkušenostmi jedince získanými v rámci uspokojování prvotních motivů. Druhotná motivace je získaná, naučená, nepřispívá bezprostředně k zachování života jedince, ale směřuje k jeho rozvoji na kvalitativně vyšší úrovni. Obvykle do této kategorie bývají zařazovány návyky, zájmy, hodnoty, ideály a patří sem i sociální a kulturní potřeby člověka.

Motivace se ve svém pojetí vnitřní vs. vnější motivační orientace liší třemi bipolárními komponentami (Schiefele & Schreyer, 1994): (a) výzva, (b) zvědavost/úroky a (c) řešení. Vnitřní nebo vnější póly těchto komponent jsou: (a) preference pro náročné, náročné vs. lehké povinnosti, (b), učení ze zvědavosti nebo úrokové vs. pro uznání, např. získat učitele nebo dobré známky, a (c) nezávislost při řešení problémů a problémy vs. spolehnutí se na pomoc ze strany učitele.

Mezi další známé teorie, které svou povahou zasahují do pojetí motivace, řadíme např. Adamsovu teorii spravedlnosti, Aldeferovu teorii motivačních potřeb, Herzbergovu teorii dvou faktorů, Maslowu pyramidu potřeb a další.

[7] Ilustrativní příklad nalezneme např. ve firmě Google. Inženýři v této firmě mohou 20 procent ze své pracovní doby pracovat na vlastních projektech. Mohu se věnovat jakékoliv činnosti, kterou uznají za vhodnou. Díky autonomii je přibližně polovina nových produktů firmy Google vytvořena právě v tomto čase.

Maslowa pyramida potřeb se nejčastěji využívá při sestavování motivačních faktorů. Podle této pyramidy lze uspořádat lidské potřeby do hierarchické struktury. Základní rozdělení vymezuje fyziologické potřeby (např. dýchání, výživa), potřebu bezpečí, potřebu lásky, potřebu uznání a potřebu seberealizace. Dle Armstronga (2007) teorie motivace zkoumá proces motivování a proces utváření motivací. Popisuje to, co mohou jednotlivé organizace udělat pro povzbuzování lidí, aby uplatnili své schopnosti a vyvinuli úsilí způsobem, který podpoří splnění cílů organizace (např. školy), ale i uspokojení jejich vlastních potřeb (např. učitelů i žáků). Zabývá se rovněž spokojeností s prací. Spokojenost s prací je pak pro jednotlivé organizace nejlepším výsledkem. Pokud jedinec dosáhne tohoto bodu, práce se stane pro něj zábavou a dělá ji rád, pak jsou výsledky mnohonásobně větší, než kdyby tomu bylo naopak.

Pro školní vzdělávání je důležitý výrok Ulricha Schiefela (1991), že užití určitých kognitivních faktorů (předchozí znalosti, učební strategie) může být pro efektivitu vzdělávacího procesu rovnocenně nahrazeno zapojením motivačních faktorů. Na tomto místě považujeme za nutné zdůraznit, že školní úspěch není pouze jediným kritériem v hodnocení užitečnosti motivačních konceptů. Důležitá je rovněž (emocionální) zkušenost během kompletace úkolů. V posledních letech se do popředí dostává důležitost emocí pro zdravý vývoj dítěte, ale také se na ně začalo pohlížet jako na jádro celého učebního procesu. Spousta zahraničních škol do svého programu zahrnula specializaci pedagogů v emoční inteligenci, aby mohli naučit žáky ovládat své emoce, odhalit tajemství štěstí, porozumět emocím druhých v naději, že se děti budou učit efektivněji a prostřednictvím školy se z nich stanou sebejistí jedinci a zodpovědní občané.

Zahraniční výzkumy však potvrzují, že školským systémům se ve většině případů daří dětské emoce s negativním, ale i s pozitivním nábojem pouze potlačovat (Harden, 2012). Emoce by ale měly být v učebním procesu neustále přítomny, neboť výzkumná šetření prokázala, že emoce mají zásadní vliv na učební motivaci a budování vlastní identity žáka. Některé výzkumy týkající se implementace netradičních metod a forem do vyučování (např. konstantní řešení problémů, ale i častá interakce se spolužáky) přinesly závěry, že inovativní přístupy mohou v začátcích u studentů vzbuzovat spoustu negativních pocitů. Důležité je, aby učitel uměl s negativními pocity pracovat, byl je schopen eliminovat a přeměnit je na pocity aktivizující (Arpiainen, Lackéus, Täks, & Tynjälä, 2013). Emoce, které student během výuky prožívá, jsou silně spojeny

s jeho vnitřní motivací a s přístupem k danému pedagogovi, což nezřídka ovlivňuje i vlastní přístup k danému předmětu.

Žákovy/studentovy pocity jsou ovlivňovány řadou **faktorů ze strany učitele,** a to např. srozumitelností výkladu, názorností ukázky, nadšením pro výuku, charakterem instrukcí, metodami držení pozornosti, tempem postupu, očekáváním, požadavky apod. Při správném použití těchto faktorů může učitel docílit vyšší motivace u studentů. V případě, že učitel neví, jak s těmito faktory nakládat, vznikají naopak u studentů pocity nechuti, zoufalství, nudy s konečným důsledkem nezájmu o daný předmět (Ahmed, van der Werf, Minnaert, & Kuyper, 2010). Csikszentmihalyi a McCormack (1986) uvádějí, že žáci jsou obvykle motivačně „nakaženi“, když učitelé prezentují svůj zájem o daný předmět a mají **radost z toho, co sami učí**. Obecně platí známé pravidlo: chce-li učitel, aby pro danou látku byli žáci zapálení, musí být zapálen on sám. Učitel by si měl být vědom, že žák nespatřuje krásu v daném oboru jako učitel sám. Není-li učitel nadšencem v daném oboru a nedokáže v tomto smyslu užít svého konání, může od svých žáků očekávat pouze to samé (Sutton, Mudrey-Camino, Knight, 2009).

Role učitele v motivačním ladění žáků spočívá rovněž v implementaci zajímavých aktivit podněcujících zvědavost, ve zdůrazňování smyslu a funkčnosti aktivity či obsahu a v navozování činností, ve kterých žák bude kontrolovat/reflektovat své počínání (Lepper, 1988), tj. realizovat metakognitivní kontrolu (blíže viz část 4. 3). Výše uvedené koresponduje s postupy, které doporučuje Wormeli (2014) ke zvyšováníní motivace žáků k učení: (a) Přijetí duševních postojů. (b) Budování důvěry skrze empatický postoj. (c) Smysluplné učení. (d) Podněcování zvídavosti skrze vyprávění příběhů.

Nádvorník (2012) uvádí, že bezprostřední příčinou podílející se na formování demotivovaných žáků je ve většině případů přístup učitele. Jedná se např. o nepřipravené smysluplné činnosti do výuky, o zveličování chyb nebo o nedoceňování žákova pokroku v rámci negativní kauzální atribuce (Helus, 2007), o nevhodné výchovně-vzdělávací situace, ve kterých např. často srovnává žáky s ostatními (jde o aplikaci tzv. sociálně-srovnávací normy) apod. Schiefele a Schreyer (1994) výše uvedený výčet doplňují trendem mechanického vyučování, které neprobouzí hlubší zájem o učení, avšak ve školách i nadále převládá. Přístup učitele jako uváděná bezprostřední příčina demotivace žáků

bývá doplněna o zprostředkované příčiny, které působí na obou stranách vzájemného vztahu učitel – žák. Vnitřní motivace žáků je sice závislá na kvalitě práce učitele, ale nikoli stoprocentně. Jak bylo naznačeno výše, NECHTĚNÍ je fenomén, který zasahuje všechny aktéry výchovně vzdělácího působení a jeho zvládnutí předpokládá existenci nástrojů řešení na daném patře hierarchické struktury. Pokud tyto nástroje chybí, neboť o nich rozhoduje někdo jiný než učitel, je z principu nekorektní a laciné označovat za absolutního viníka pouze jeho.

U určité skupiny žáků/studentů (bez vnitřní a vnější motivace) na situaci nic nelze podstatně změnit, pokud absence těchto nástrojů potrvá a žák jako objekt vzdělávání bude v důsledku toho „vychováván“ např. k nedodržování a nerespektování pravidel (neboť nástroje k jejich prosazení nejsou k dispozici), k pohrdání učitelem, případně k jeho ignoraci (neboť je bezmocným činovníkem), k nízké náročnosti na sebe sama (neboť absentují vzory ve společnosti: čím jsem náročnější sám na sebe, tím jsem úspěšnější v životě). Ve výčtu by bylo možné dále pokračovat, neboť není konečný. I na straně učitele toho však u obdobné skupiny (bez vnitřní a vnější motivace) nelze nic podstatně změnit, pokud se budou systémem na místa učitelů dostávat – byť s vysokoškolským diplomem – nedostatečně odborně vybavení absolenti vysokých škol (podrobněji viz část 2 a 3), ale rovněž lidé bez nadšení pro tuto profesi, protože lepší místa už byla obsazena jinými. Takzvaná „z nouze ctnost“ není dostatečným motivačním faktorem a už vůbec ne dlouhodobým motivačním faktorem. Dlouhodobě efektivní působení vychází totiž primárně z vnitřní motivace, kterou nelze nikomu vnutit, lze ji jen podněcovat či probouzet. Škola, bohužel, jako celá česká společnost staví převážně na motivaci, za kterou stojí odměna za jistý výkon, za „splnění normy“ (blíže viz část 4 publikace). Škola ale není výrobní podnik, takže by v ní nemělo jít o to, kdo je nejrychlejší, kdo udělal nejméně chyb v diktátu, kdo spočítal nejvíce příkladů z matematiky apod., a rovněž tak ne o to, kdo je jedničkář, kdo trojkař a kdo jen tak tak prochází do dalších ročníků. Úkolem školy je poskytovat vzdělávací službu a garantovat její výstupy, což znamená, že by mělo jít o to, zda každý žák porozumněl, správně si zařadil poznatek do konstruktu svého pojetí reality, zda mu to umožnilo ukotvit ho v dlouhodobé paměti a následně s poznatkem pracovat v nových souvislostech, rovinách a aplikacích. Mělo by jít o osobní rozvoj každého žáka, o pokrok, který učinil od vstupu do školy, tj. mělo by jít o přidanou hodnotu (Starý, 2009) lidského kapitálu (Kucharčíková,

2004), kterou žák získal během své školní docházky. Stanovení nepodkročitelné meze (standardu) by pak mohlo mít charakter vnější motivace a znamenalo by odpovědnost školy za dosažení standardu každým žákem (mluvíme nyní o povinném základním vzdělávání) – dále viz část 6 publikace.

Naznačené diametrálně odlišné motivační přístupy školy k žákům (odměna za jistý výkon formou klasifikace vs. osobní rozvoj žáka vykazovaný jeho přidanou hodnotou) souvisí s formováním orientace žáků a na prokazování vlastního úspěchu a zvýraznění svých předností vs. formování orientace na osvojování si nových poznatků, postupů pro vlastní zdokonalení, poznání, obohacení atd. Pro první orientaci žáků je typické zdůrazňování vlastního ega, skrývání slabin, nedostatků a chyb, což vede k méně efektivnímu učení, pro druhou naopak odvaha poznávat i za cenu vlastních omylů, což efektivitu učení zvyšuje. S tímto velmi úzce souvisí kompetitivní a kooperativní forma výuky.

V souvislosti s faktory motivace vychází najevo rozdílnost jejich účinnosti ve vztahu k pohlaví, tj. není jedno, zda učitel pracuje s děvčaty či s chlapci (Meece, Bower, & Burg, 2006). Chlapci spíše inklinují k zájmu o matematiku a vědu, zatímco dívky mají víc sebedůvěry a zájmu o jazykové dovednosti a psaní (Ghazvini & Milad, 2011). Při zkoumání vývoje jedince je patrné, že rozdílnost pohlaví v roli motivace se projevuje již na začátku školní docházky. Zajímavé je, že postupem let se více diferencuje motivace při dovednostech čtení a jazykové zdatnosti (dále rozvedeno v části 4 této publikace). *„Co se jazykových dovedností týče, chlapci i dívky začínají základní školní docházku s podobným nazíráním na své dovednosti. Na druhém stupni jsou však již mezi chlapci a dívkami patrné rozdíly v hodnocení vlastní kompetence v oblasti jazykových dovedností.“* (Meece, Bower, & Burg, 2006, s. 356; podobně Yyung, Lau, & Nie, 2011).

### 1.3.2 Zájem

Zájem je součástí moderních kognitivistických teorií vycházejících z předpokladu, že jedinec zabudovává do svých kognitivních struktur kvalitativně a kvantitativně odlišné informace v závislosti na typu určité oblasti - domény. Zájem vede ke smysluplnému učení, ke zvýšení pravděpodobnosti ukotvení poznatku do dlouhodobé paměti.

Na zájem můžeme nahlížet jako na příčinu energizující lidské chování. Shirey a Reynolds (1988) tvrdí, že vnímání informace jako zajímavé je způsobeno pouze vnitřními kritérii, které ji za zajímavou shledají a ustanoví. Schraw, Bruning a Svoboda (1995) vnímají zájem jako komplexní kognitivní fenomén, který je ovlivňován velkým množstvím osobních a kontextuálních charakteristik. Jedná se o centrální direktivní sílu naší mysli. Herbart již v 19. století poukazoval na blízký vztah mezi zájmem a učením. Tvrdil však, že proces učení není ovlivňován pouze na základě osobního vztahu k dané oblasti či aktivitě, ale i zajímavostí úkolu, objektu či aktivity. Herbart tímto výrokem „předpověděl" současné uchopení konceptu zájmu na počátku 21. století. Zájem nabývá dvou ústředních podob: individuální zájem a situační zájem (viz dále kategorizace zájmu).

Dewey (1916) definoval zájem jako výsledek interaktivního procesu mezi jedincem a jeho prostředím. Uváděl, že proces učení může být založen buď na úsilí, nebo na zájmu. Učení založené zejména na úsilí často ústí k mechanickému osvojování poznatků postrádající vyšší mentální účel či cenu. Zájem se odlišuje od úkolové/učební orientace, která je dána kurikulárními obsahy (žáci mají radost z učební aktivity jako takové, ať už se jedná o dějepis nebo angličtinu). Koncept zájmu je založen na myšlence, že lidé konstruují specifické vztahy ke specifickým oblastem. Nicméně teprve obecná orientace k úkolu společně s doménově specifickým zájmem určují sílu a povahu motivace.

Za základní charakteristiky zájmu můžeme považovat (Schiefele, 1991):

a) Zájem se týká specifické oblasti, úkolu či aktivity. Je tedy doménově specifický. Jelikož má každý jedinec vždy alespoň částečně odlišný zájem a preference, je dost pravděpodobné, že pro zvýšení zájmu např. v dějepisu je nutné užívat odlišné vyučovací metody a organizační formy než v případě, kdy učitel chce u žáka zvyšovat zájem např. o fyziku.[8]
b) Zájem je řídící síla, kterou je možné vysvětlit, proč si žák určitou oblast vybírá a vykazuje v ní vyšší výkonnost.

[8] Tuto charakteristiku zájmu podporují i výsledky na poli kognitivní psychologie. Ukazuje se, že doménově specifická znalost se opakovaně prokazuje být silnějším prediktorem školních výsledků, než doménově obecná znalost (Roebers, Krebs, & Roderer, 2014).

c) Zájem je napojen na určitou oblast či aktivitu. Může trvat krátce i dlouhodobě. Může se týkat celé domény i s rozmanitými přesahy (zájem o fyziku) nebo pouze o specifické oblasti fyziky (optika).

Mezi preferované oblasti výzkumu se zájem dostal na konci 80. let minulého století, kdy se mnozí odborníci začali domáhat revize tehdejších teoretických modelů vybudovaných na principu výzkumu čistě kognitivních jevů. Podle jejich mínění byl tento přístup velmi redukcionalistický. Ulrich Schiefele na začátku devadesátých let (1991) nepovažoval za dostatečné ani tehdejší teoretické konstrukty motivace, jelikož nezahrnovaly klíčové aspekty smyslu zájmu. Autor rovněž patří do skupiny odborníků, kteří se začali vymezovat vůči zástupcům teorie zdůrazňující, že nejlepší formou motivace, kterou žák může mít, je „vyvíjet snahu a úsilí za účelem vysoké výkonnosti“ bez ohledu na to, o jakou oblast se jedná. Autor poukazoval, že tyto teorie přehlížejí fakt, že žáci přistupují k určitým oblastem a úkolům na základě toho, že si cení (váží) být zapojeni do aktivity týkající se specifického pole znalosti.

## Kategorizace zájmu

V literatuře se rozlišují dva druhy zájmu a to individuální (*angl. individual interest*) a situační zájem (*angl. situational interest* či *contextual).* Individuální zájem vede k dlouhodobé orientaci a preferenci určité oblasti či aktivity. Jedná se o dlouhodobé, poměrně stabilní a hluboké spojení jedince s určitou oblastí či aktivitou. Z tohoto úhlu pohledu se zájem prohlubuje na základě rozšiřující se znalostní základny jedince v příslušné oblasti, což vede k tomu, že pro jedince je daná oblast stále více hodnotná. Oceňování oblasti přispívá ke zvídavosti a podněcuje jedince k vyvíjení úsilí o opětovné bádání. Není proto překvapivé, že v empirických studiích vysoce koreluje s předchozími znalostmi jedince (Linnebrink-Garcia et al., 2010).[9] Renningerová (1989) uvádí, že **individuální zájem v podstatě odráží znalostní** (mentální reprezentace uložené na základě minulé zkušenosti) **a hodnotové systémy** (emocionální reakce/odpovědi), které s sebou jedinci přinášejí do plnění rozličných úkolů. Autorka dále uvádí, že ne vždy jedinec tento stav vědomě reflektuje. Schiefele (1991) z toho důvodu

[9] Dřívější nálezy studie Schrawa a kolegů (1995) tento předpoklad nepodporují. V jejich výzkumu předchozí znalosti pouze okrajově souvisely s vnímaným zájmem. Z toho můžeme vyvodit, že znalost obsahu nemusí být sama o sobě dostatečná pro vznik zájmu.

rozlišuje mezi individuálním zájmem jako skrytou charakteristikou a jako aktivizovanou charakteristikou.

Vysoká úroveň individuálního zájmu je spojována s vyšší záměrnou pozorností[10], setrváním u úkolu po delší čas a ziskem kvantitativně i kvalitativně odlišných znalostí než v případě nízkého zájmu jedinců. Nástroje zjišťující úroveň **individuálního zájmu** se zaměřují na subjektivní hodnocení pocitu zájmu jedince (např. PIQ – *Perceived Interest Questionnaire*), naopak **situační zájem** se v kontextu práce s textovým materiálem zkoumá na základě vyjádření či hodnocení jedince obsahu textu a jeho struktur (např. SIQ – *Sources of Interest Questionnaire*). Ukazuje se, že individuální/vnímaný zájem zprostředkovává vztah mezi zdroji situačního zájmu a schopností vybavovat si informace z paměti (Schraw et al., 1995). Individuální zájem je složen ze dvou hlavních komponent (Schiefele, 1991):

1. Komponenty spjaté s **pocity** (*angl. feeling-related components*). Tato složka odkazuje k pocitům, které jsou spojovány s určitou oblastí či aktivitou („oblast/aktivitu si užívám“). Podle této teorie můžeme říci, že některé oblasti jsou preferovány, protože vytvářejí silné pocity (např. vzrušení).
2. Komponenty spjaté s **hodnotami** (*angl. value-related components*). Tato složka odkazuje k osobnímu významu k příslušné oblasti („oblast přispívá k mému osobnostnímu rozvoji, kompetencím“; „oblast přispívá k porozumění důležitým problémům“). Obdobně, jak je uvedeno u komponent spjatých s pocity, můžeme vysvětlit upřednostnění určitých oblastí na základě předpokladu, že oblasti mají pro jedince silný osobní význam.

Oproti individuálnímu zájmu bývá situační zájem vyvolán náhleji, ale rovněž mívá krátkodobější efekt. Jedná se zejména o emocionální stav, který vzniká na základě vnějších/situačních stimulů (tedy podnětů z vnějšího prostředí). Oproti individuálnímu zájmu ovlivňuje znalosti a hodnoty jedince pouze velmi okrajově. V současné době existuje malé množství výzkumů, jak např. třídní

[10] Z důvodu záměrné pozornosti se též někdy hovoří o tzv. selektivním zájmu (*angl. selective inerest*). Naopak situační zájem je pro svou impulzivitu (obecně nezáměrnou pozornost) ztotožňován s tzv. momentálním zájmem (*angl. momentary interest*), který je do jisté míry zvykové povahy. Momentální zájem trvá do chvíle, než si jedinec uvědomí či pochopí podstatu/smysl objektu (než mu je daný objekt jasný).

prostředí, vyučovací metody či organizační formy výuky ovlivňují zájem. **Situační zájem** nesouvisí s předchozími znalostmi, nýbrž je vyvoláván vnějšími podněty z prostředí. Tento zájem vzniká na základě vzniku spontánní pozornosti k předmětům či jevům, které nás přitahují ostentativními faktory (novost, komplexita, důležitost; příkladem je rovněž situace, kdy v prostředí zazní naše jméno). Jedná se tedy z velké části o automatický a nezáměrný proces. Předmětem prvních výzkumů se stal zájem v kontextu porozumění narativním obsahům. Ukazuje se, že na vzniku situačního zájmu se podílejí zejména následující faktory: novost, unikátnost, překvapení, neočekávané zvraty událostí, ale i samotná aktivita žáků, intenzita tématu a obsahy spjaté s realitou. Přes bezprostřední sepjetí s vnějšími vlivy je situační zájem často označován jako „**potencionální předstupeň" individuálního zájmu**, tj. situační zájem se může transformovat do individuálního zájmu. Situační zájem nabývá dvou ústředních podob:

1. **Aktivovaný** situační zájem (*angl. triggered situational interest*). Obvykle se objevuje v iniciačních fázích vzniku situačního zájmu a obsahuje zesílené emocionální zkušenosti jedince spojované s prostředím (vzrušení). Je spuštěn situací, ve které je jedincova pozornost přitahována určitými podněty z vnějšího prostředí.
2. **Udržovaný** situační zájem (*angl. maintained situational interest*) odkazuje na propracovanější formu situačního zájmu. Jedná se o proces či stav, ve kterém si jedinec vytváří (příp. již vytvořil) smysluplné spojení s obsahem příslušného materiálu a uvědomuje si jeho hlubší signifikanci (vnímaná důležitost obsahu). Oproti předchozí podobě situačního zájmu, při které jsou jedinci zaujatí na základě periferních aspektů (např. reakce na způsob prezentace materiálu), se jedinci zapojují do aktivit primárně kvůli samotnému obsahu. Je to právě tato podoba situačního zájmu, která tvoří spojující můstek k individuálnímu zájmu. Udržovaný situační zájem je také strukturálně velmi podobný individuálnímu zájmu.[11] Obecně můžeme tuto podobu situačního zájmu odlišit od individuálního tím, že se vyvíjí na

[11] Viz výše komponenty spjaté s pocity a hodnotami individuálního zájmu. Udržovaný zájem může nabývat dvou základních podob. Může se jednat o udržované pocity (*angl. maintained situational interest feeling)* nebo o udržovanou hodnotu (*angl. maintained situational interest value*). První podoba odkazuje na dlouho přetrvávající pocity z aktivity či určitého obsahu, druhá podoba je dána dlouho trvajícím spojením mezi jedincem a obsahem/aktivitou, ve kterém si je tento vědom významnosti a relevantnosti daného obsahu či aktivity.

základě reakcí jedince na jevy, předměty a skutečnosti, kterým je bezprostředně vystaven. Na druhou stranu individuální zájem je výsledek opakovaného vystavování jedince určitému jevu, předmětu a skutečnosti v rozličných kontextech. Některé studie (Linnenbrink-Garcia et al., 2010) naznačují, že žáci na nižších stupních škol projevují zájem o zapojení do třídních aktivit z důvodu emocí. Naopak starší studenti si jsou více vědomi, že jejich zájem o oblast je založen na kladných emocích a osobním významu.

Jsou-li tyto odlišnosti způsobeny výzkumy v rozličných vzdělávacích doménách[12] nebo z důvodu kognitivně (či osobnostně) vývojových, zůstává nezodpovězenou otázkou.

## Současná empirická zjištění v oblasti zájmu

První výzkumy v oblasti zájmu se týkaly zejména individuálního zájmu. Na konci 80. let 20. století Csikszentmihalyi (1988) uvedl zájem do kontextu s Gardnerovou teorií vícenásobné inteligence, která tvrdí, že existuje alespoň sedm hlavních typů inteligence vycházejících z odlišného neurologického uspořádání. Podle autora (Ibid, 1988) se zájem vyvíjí v důsledku **zvýšené senzitivity** na určitý typ stimulů. Tato senzitivita pak může být jak vrozená, tak získaná v důsledku interakce s prostředím. V současné době jsou však stále častější výzkumy zjišťující, jak zaujetí úkolem (zaujetí v situaci) ovlivňuje kognitivní výkony jedince. Výzkumy prokazují, že jak individuální, tak i situační zájem má dopad na kognitivní proces (Hidi, 1990). Jedna z raných studií (Asher, 1980) týkající se výzkumu zájmu a úrovně porozumění textu u žáků pátých a šestých tříd přinesla závěry, že u pasáží, které žáci shledávali jako zajímavé, vykazovali vyšší úroveň porozumění než v případě nezajímavých segmentů. Podobné závěry přinesly i další studie, a to i nad rámec regionálního školství (Schiefele & Knapp, 1988).

Hidi (1990) poukazuje, že považuje-li žák kontext za zajímavý, vydrží u úkolu déle. Na druhou stranu se nejedná o garanci, že by žák automaticky získal příslušné znalosti a dovednosti. Podle Rokeacha (1980) žák tenduje k zapojení do aktivit, které vyvolávají pozitivní pocity (nebo jsou s pozitivními emocemi asociovány ve vztahu k předchozí zkušenosti; *angl. expectations for success*) a

[12] Zájem a kvalita zkušeností při učebních činnostech byly sledovány např. při výuce matematiky, biologie, angličtiny nebo historie (Schiefele, 1991).

naopak se snaží vyhnout těm aktivitám, které vytvářejí negativní pocity (nebo jsou s negativními emocemi spojovány na základě minulých zkušeností). Očekávání ne/úspěchu vyvěrá z předchozích zkušeností, ve kterých jedinec v podobných situacích zažil ne/úspěch. Toto očekávání velmi úzce souvisí s problematikou sebepojetí, např. v kontextu tzv. hodnoty/ceny úkolu (*angl. task-value*). Rotter (1982) pak definoval hodnotu úkolu jako anticipovanou odměnu, kterou jedinec získá za zapojení se do aktivity (či v momentě splnění úkolu). Skládá se ze čtyř základních komponent (Eccles et al., 1989):

- hodnota zapojení odkazuje k důležitosti pracovat na úkolu dobře,
- vnitřní hodnota souvisí s příjemnými pocity (radost), které jedinec zažívá během vypracovávání úkolu,
- splnění úkolu je rovněž prostředkem k dosažení krátkodobých či dlouhodobých cílů (hodnota užitečnosti),
- cena je poslední komponentou, která zahrnuje bilancování nad tím, co je ztraceno, co je vzdáno či utrpěno v souvislosti se zapojením se do aktivity během plnění úkolu (souvisí např. s anticipovanou úzkostí či selháním při plnění úkolu a rovněž se strategií vyhnout se plnění úkolu).

Za významné lze považovat závěry ze studie Luftiga a Greesona (1983) upozorňující na rušivost relativně nedůležitých sdělení v učebnicích, která jsou však zpracována atraktivně a „svůdně“, což může být pro žáky vysoce rušící a v podstatě je to může od tematicky důležitých a významově nadřazených myšlenek. Za tyto “svůdné“ materiály lze považovat např. anekdoty, které mohou v konečném důsledku narušovat vybavování důležitých informací z paměti. Na druhou stranu je nutné podotknout, že tyto lákavé detaily mohou zvýšit situační zájem (Schraw et al., 1995). Hidi (1990) ve vztahu k zájmu rozděluje textové segmenty do čtyř kategorií:

a) Vysoká důležitost a vysoký zájem (*angl. main ideas*)
b) Nízká důležitost a vysoký zájem (*angl. seductive details*)
c) Vysoká důležitost a nízký zájem (*angl. supporting details*)
d) Nízká důležitost a nízký zájem (*angl. personal events unrelated to the main ideas*)

Zřejmě není tolik překvapivé, že nejlépe se vybavují části bezprostředně související se zájmem. Nicméně ad b) se vybavuje z paměti lépe než ad a). Nejhůře se z paměti vyvolává vysoce důležitý materiál, avšak ohodnocený

nízkým zájmem. Nejednoznačné jsou výsledky stráveného času u zajímavých a nezajímavých pasáží. Dílčí nálezy podporují předpoklad, že zajímavým pasážím žáci věnují více času z toho důvodu, že je jednoduše více upoutávají. Na druhou stranu existují výzkumy přinášející zcela opačná zjištění (zajímavým pasážím je věnováno méně času, než nezajímavým). Tyto závěry jsou vysvětlovány tím, že zajímavé texty se čtou rychleji a lépe se zpracovávají, a tudíž jedinci nemají tendenci věnovat těmto částem větší pozornost. Wade a Schraw (1990) zjistili, že průměrný čas čtení méně důležitých, ale velmi zajímavých částí, byl o 50 % delší než četba velmi důležitých a zároveň vysoce zajímavých částí.

Dílčí závěry naznačují, že vybavování z paměti je ovlivněno zejména délkou textu a zájmem, nikoli však důležitostí. Hidi (1990) nabízí vysvětlení, proč si jedinci dobře vybavují zajímavé informace. Poukazuje, že příslušná oblast zájmu je v rámci kognitivních struktur více diferencovaná a propracovaná. Tato hypotéza sice vysvětluje vznik individuálního zájmu, avšak je irelevantní ve vztahu k zájmu situačnímu. Celý proces zpracování informací pak ústí ve více koherentní mentální reprezentace (tj. ucelené „vnitřní“ obrazy vnější skutečnosti v mysli člověka). Jedinec tedy nepotřebuje vynakládat větší úsilí pro hluboké porozumění, jelikož na zpracování zajímavého materiálu není zapotřebí takové množství mentálních zdrojů, jako tomu je v případě nezajímavých segmentů. Tento proces s sebou přináší i fyziologické změny (např. při čtení/učení zajímavých pasáží dochází ke snížení tepu). Přestože **osobní zájem a vnitřní motivaci** nemůžeme zcela ztotožňovat[13], mohou být fyziologické změny při zpracování ne/zajímavých segmentů textu vysvětleny závěry Fischera a Daniela (2009), kteří v rámci elektrofyziologického vyšetření doložili, že žák/student se silnou vnitřní motivací je méně aktivní v myšlení než student s vnější motivací. Není záměrem ani v kompetenci autorů hlouběji zabíhat do neurologických výzkumů. Nicméně dodáváme, že v posledním desetiletí se etablovala samostatná vědní disciplína propojující mechanismy procesu učení a vyučování s funkcemi mozku (neuroanatomie, neurofyziologie apod.) tzv. neurodidaktika (blíže Jindráček, Škoda, & Doulík, 2014).

Z dosud uvedeného je zřejmé, že koncept zájmu bezprostředně souvisí s edukační realitou. Např. žákovu lhostejnost a nezájem o matematiku nelze vyřešit tím, že budeme u učitelů zvyšovat jejich kvalifikaci v matematice, nýbrž

[13] Ačkoliv je někdy vnitřní zájem s vnitřní motivací ztotožňován (Schiefele, 1991), obvykle je zájem „pouze“ komponentou a součástí teorií vnitřní motivace.

zvyšováním jejich (psycho)didaktických[14] kompetencí, včetně motivačních faktorů (Weiss, 1990). Okolnosti nabývání právě těchto kompetencí podrobněji objasňuje kapitola 2.3). Výzkumy přinášejí zjištění, že zajímavé aktivity nebo obsahy nejen lidi motivují k učení, ale rovněž ovlivňují hloubku porozumění, užití učebních strategií, a v neposlední řadě kvalitu emocionálních zkušeností[15] během učení. Zájem a vnitřní motivace jsou posilovány ve chvíli, kdy jedinec zažívá úspěch během učení (Škoda & Doulík, 2011), když je učební proces stimulující a emocionálně příjemný nebo v situacích, ve kterých je obsah shledáván osobně důležitý a významný (Schiefele, 1991). Hidi (1990) uvádí, že: „*individuální zájem by mohl hrát silnou roli při psaní a záměrném vzdělávání, stejně tak jako během obtížného učení … může být klíčem k vysvětlení expertních a zručných výkonů. Na druhou stranu situační zájem se zdá být více relevantní během čtení a pro usnadnění učení. Mohl by nejlépe přispívat v počáteční fázi nabývání znalostí*.“ (s. 565). Linnebrink-Garcia a kolegové (2010) tvrdí, že zájem je primárně podporován vnějšími stimuly v situacích, kdy znalost jedince o dané oblasti je nízká. Naopak vnější situační faktory nehrají tak významnou roli pro vznik zájmu v případě, je-li znalostní základna velká. Ve vztahu k výzkumnému šetření (viz kapitola 5 této publikace) považujeme za nutné poukázat, že koncept zájmu je spojován nejen s kvalitou učebních zkušeností a kvalitou vzdělávacích výsledků, ale rovněž i s užitím učebních strategií.

Zájem o specifickou oblast pravděpodobně více ovlivňuje školní vzdělávání než obecné motivy. Hraje důležitější roli při vyvozování závěrů či spojování předchozích zkušeností a znalostí s právě přijímanou informací. Empirické nálezy ukazují na silný vliv zájmu na **kvalitu porozumění** textu nebo na **schopnost vybavit s**i náročnější poznatky z paměti. Nabízí se předpoklad, že zvýšením zájmu žáka o text lze zvýšit jeho schopnost vybavit si z paměti potřebné informace. Žáci s vysokým zájmem lépe spojují textové segmenty

[14] Psychodidaktika je poměrně mladá vědní disciplína stojící na pomezí psychologií učení žáka a vyučováním řízeném učitelem. Přestože byl termín „psychodidaktika“ použit již na začátku 50. let minulého století (za autora tohoto pojmu je považován Hans Aebli), tak v českých odborných kruzích začal být výrazněji akcentován až v posledních 15 letech (Hrbářková, 2004; Krykorková, 2008; Foltýnová, 2009; Škoda & Doulík, 2011). Psychodidaktika zdůrazňuje psychologické zákonitosti vyučování a vyzdvihuje procesuální stránku edukačního procesu oproti stránce obsahové.

[15] Ne každá negativní zkušenost musí mít nezbytně negativní dopad na konstituování zájmu. Nicméně opakovaná zažívání učebních situací, které nejsou pro jedince smysluplné, poučné nebo příjemné, se mohou na vznik zájmu skutečně negativně podepsat (Schiefele, 1991).

mezi sebou nebo s předchozími znalostmi/zkušenostmi, určují hlavní myšlenky, zdatněji odpovídají na komplexní otázky, v případě neporozumění jsou aktivní při dodatečném vyhledávání informací a je u nich patrná vyšší schopnost tzv. nespecifického transferu, tj. užití nabytých znalostí v nových situacích (Schiefele, 1992; Schraw et al., 1995). Obecně se tedy pohybují na hlubších úrovních porozumění. Vysoký zájem obvykle nekoreluje s učební strategií memorování učiva (*angl. rehearsal*), jelikož se z hlediska hloubky porozumění a náročnosti jedná o povrchovou učební strategii (*angl. surface level*). Naopak žáci s menším zájmem se koncentrují na povrchové struktury učiva (Schmalhofer & Glavanov, 1986). Výsledky výzkumných šetření lze interpretovat ze dvou pohledů:

- např. že hluboké porozumění vyžaduje pozitivní emoce (Schiefele, 1991),
- žáci s nižším zájmem jsou schopni podobných výstupů jako jejich spolužáci s vysokým zájmem, avšak právě z důvodu nízkého zájmu nejsou motivováni tak učinit.

Na základě uvedených odkazů nelze s jistotou tvrdit, že žáci s vyšším zájmem jsou schopni kvalitativně odlišných procesů zpracování informací. Nabízí se i otázka, do jaké míry se liší výkonnost žáků s vysokým vnitřním zájmem od žáků s např. vnější motivací.

Přestože můžeme označit zájem a další nekognitivní faktory (cílová orientace, osobní zdatnost apod.) jako důležité mentální zdroje pro učení, musíme objektivně podotknout, že kognitivní faktory mají obvykle silnější dopad na učení a lépe predikují vzdělávací výsledky než motivační faktory (Schiefele, 1991). Na druhou stranu **jednostranné zaměření** na kognici nebo motivaci žáků je, ať už z teoreticko vědeckého či praktického úhlu pohledu, neadekvátní (Weiss, 1990). Odpověď na otázku, jak konkrétně se zájmem ve výuce systematicky pracovat pro zefektivnění vzdělávacího procesu, zůstává neodhalena. Jedním z ústředních problémů je vždy alespoň částečně odlišný zájem žáků. Další bariéra může spočívat v tom, že zájmy žáků jsou navenek nečitelné. Aktivity učitele a jejich následná diagnostika mohou odčerpávat mnohé zdroje (vynaložené úsilí, energie, čas apod.) bez valného efektu. To bývá zpravidla důvodem k ukončení snah hlouběji a systematicky se věnovat tomuto fenoménu. V neposlední řadě mohou být zájmy žáků nekompatibilní se školním kurikulem.

Ve svém důsledku je zaujetí žáka pouze jednou z dílčích komponent jeho úsilí a aktivit. Subjektivní zaujetí učivem přitom nelze primárně dekontextualizovat od třídního klimatu. Příkladem může být sdílení prací, úkolů či jejich výsledků žáky. Ti ale velmi často nechtějí před spolužáky vystupovat, mají zábrany, bojí se či se stydí. Obzvláště je tento faktor patrný u žáků s jistým handicapem při mluvení, případně s určitou fyziologickou anomálií. Důležité je stanovit cíle tohoto sdílení a žákům je vysvětlit. V žádném případě nejde o rétorické cvičení žáků, ale o jejich uvědomění si aplikovaných postupů, preferencí, získání zpětné vazby, rozšíření variant přístupů apod. Aby byla sdílení pro žáky zajímavá, měla by být společně s třídou projednána jeho pravidla. Ta by měla žákům zajistit např. pocit bezpečí, prostor pro sebereflexi a uvědomění si vlastního pokroku, příjemný pocit ze sdílení (Davis-Warra, Mills, & Sunderland, 2014; Hall, 2014). Rovněž Pavelková a kol. (2010) akcentují význam sociálního kontextu při učení (ve smyslu harmonických vztahů s autoritami: rodič, učitel; potřeby určitého stupně prestiže: třídní statut; potřeby úspěšného výkonu).

Fenomén motivace a zájmu se významně promítá do cílového požadavku edukace VĚDĚT-UMĚT-CHTÍT-MOCI, které má – jak bylo již uvedeno – i svou procesní stránku. Zasahuje v podstatě všechny čtyři cílové pozice, a to jak pedagogicky (ve vztahu rozvoji žáků), tak i manažersky (ve vztahu k profesionální úrovni všech činitelů procesu vzdělávání). Z tohoto pohledu je nepostradatelný i při implementaci inkluze. Podoba procesu inkluze a jeho vývoj je odvislá od součinnosti klíčových aktérů inkluze a od jejich vybavenosti ve výše uvedeném smyslu VĚDĚT-UMĚT-CHTÍT-MOCI. Pro uvědomění si kontextů podvazujících jednotlivé aktéry inkluze ve všech čtyřech pozicích uvádíme dále krátký analytický exkurz do společenských změn souvisejících s klíčovými otázkami inkluzivního vzdělávání.

# 2. KLÍČOVÍ HRÁČI INKLUZE

## 2.1 Změna paradigmat české společnosti v kontextech vzdělávání

Vývoj charakteru české společnosti po roce 1989 je rámován přechodem od plánovaného hospodářství k tržní ekonomice bez jasně stanovených pravidel. Jde o období, v němž je úspěch stále více měřen penězi a jejich množstvím, tj. velikostí finančního kapitálu bez důrazu na zdroje, z nichž se rekrutuje. Jde o období, kdy o úspěchu nerozhoduje úroveň znalostního kapitálu (měřeno vědomostmi, znalostmi a jejich rozsahem) ani morální kvalita jeho fyzického nositele. Běžný občan postupně ztrácí důvěru v představitele nově nastoleného systému, který neumí hájit právo malých a bezvýznamných a důsledně ho vymáhat vůči velkým a významným. Uznává se vychytralost, nikoli intelekt a charakter lidí (Příhoda, 2011), což je příznačné pro změnu v motivaci s příklonem „být“ na motivaci „mít“ (Fromm, 2007). Výše uvedené vypovídá o posunu hodnotové orientace ve společnosti (Spousta, 2008), o odklonu od idejí rovnosti a pospolitosti (my) k ideji vyhraněného individualismu (já), o atomizaci a současně o změně společenských struktur. Objevují se nové elity na bázi zbohatlíků, kteří se o své bohatství nezasloužili vlastní prací a rekrutují se nové skupiny osob v ohrožení (zejména staří, slabí, osamocení a zranitelní). Výše uvedené vykazuje určité souvislosti s oblastí vzdělávání.

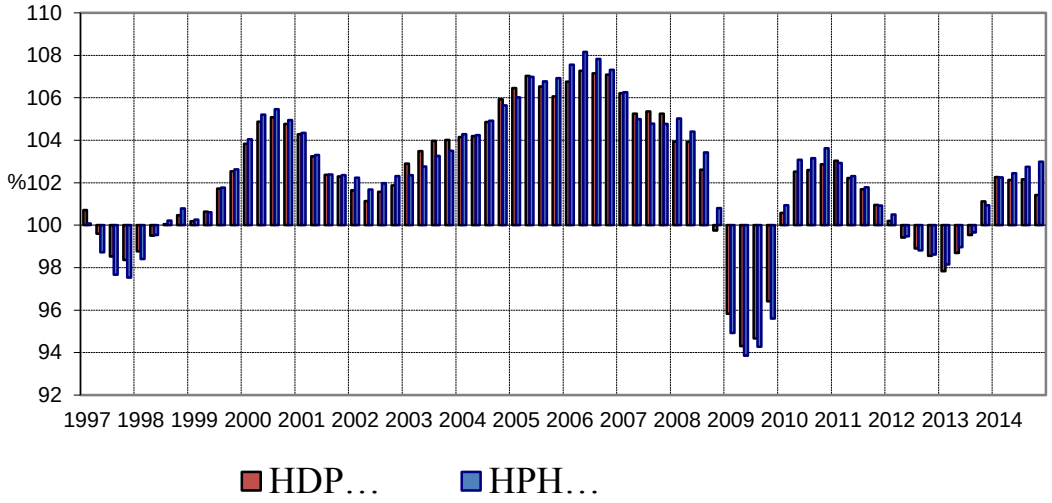
V rámci školské politiky došlo k vyhlášení nového pojetí vzdělávacích cílů tak, jak byly mezinárodně formulovány pro 21. století: a) učit se poznávat, b) učit se jednat, c) učit se žít společně s druhými a d) učit se být (Delors, 1997). Zdá se, že se školám nedaří uvádět je v život. Při hledání odpovědí na otázku, proč tomu tak je, dochází k obecnému konstatování, že chybějí zdroje (zejména lidské a finanční) a pokud jsou, nedosahují požadované kvality či kvantity.

Ekonomické souvislosti odvětví vzdělávání jsou dány preferencemi, které mu jsou přiznány politickou reprezentací a celkovou ekonomickou výkonností země. Ekonomická výkonnost je posuzována standardními ukazateli, mezi nimiž má rozhodující postavení hrubý domácí produkt (HDP) a hrubá přidaná hodnota (HPH)[16]. Čím je jejich hodnota vyšší, tím větší je pravděpodobnost, že budou

[16] Růst HDP je v současné době kritizován jako ukazatel nesmyslného růstu růstu (Bělohradský, 2011). Je tomu tak proto, že HDP představuje celkovou hodnotu výrobků a

uvolněny i větší zdroje na zajištění státem garantovaných vzdělávacích služeb. Vývoj přírůstků HDP ve stálých cenách r. 1996 (očištěny od inflace), který je vyjádřením 100 % báze, k níž se vývoj dalších let poměřuje, přináší následující graf (každý rok rozdělen na čtyři čtvrtletí).

Graf 1: Vývoj HDP a HPH ve s. c. 1996, meziroční indexy, sezónně očištěno




Zdroj: ČSÚ

Jak je patrné na průběhu přírůstků v r. 1997, částečně 1998, 2009, 2012 a 2013 byly reálné přírůstky v těchto letech minusové, tj. vytvořená hodnota HDP[17] ve stálých cenách (ale i HPH) nedosáhla úrovně r. 1996.

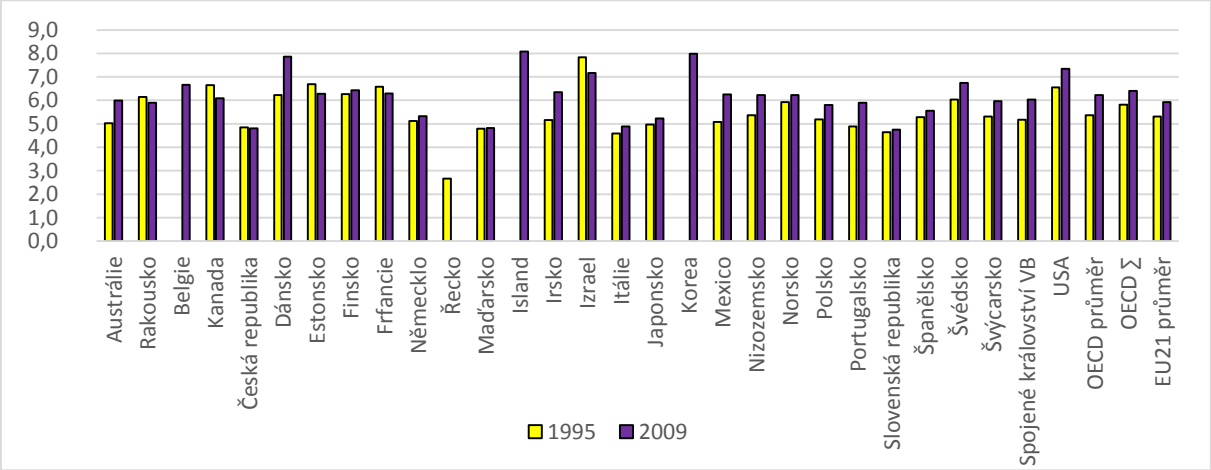
---

služeb vyrobených v ekonomice dané země (zpravidla za jeden kalendářní rok) bez ohledu na jejich potřebnost a bez ohledu na jejich životnost ve vztahu k odčerpanému přírodnímu bohatství. Nesmyslnost důrazu na dynamiku růstu HDP lze demonstrovat na příkladu výroby kuchyňských robotů, které vydrží být funkční 2,5 roku (hned po vypršení záruky se neopravitelně porouchají) místo dřívějších 25 let. Výrobní podnik si sice zvýší i bez růstu cen produktu za tu dobu 10 krát obrat i zisky a národní účetnictví vykáže 10 krát větší příspěvek k růstu HDP, ale ve skutečnosti došlo pouze k neefektivnímu vynaložení přírodních a lidských zdrojů v zájmu dosahování zisku.

[17] Standardně je hrubý domácí produkt (HDP) jako makroekonomický ukazatel vyjadřován v běžných cenách, resp. v kupních cenách, tj. v cenách, které kupující skutečně platí za produkty v okamžiku nákupu (nominální HDP). Vyjadřuje nově vytvořenou hodnotu v národním hospodářství za sledované období (zpravidla za rok). Pokud je očištěn o inflaci, tj. počítán pomocí fixace ceny daného roku, jedná se o reálný HDP. Ten se pak liší od HPH jen o čisté daně na produkty. HPH je primárně stanovena v základních cenách (rozdíl mezi celkovou produkcí, oceněnou v základních cenách a mezispotřebou, oceněnou v kupních cenách.).

Preference přiznané politickou reprezentací odvětví vzdělávání lze sledovat rovněž pomocí několika ukazatelů, např. podílem výdajů tohoto odvětví na celkových veřejných výdajích, velikostí výdajů připadajících na jednoho vzdělávaného nebo podílem výdajů do odvětví vzdělávání ve vztahu k HDP. Pro možnost mezinárodního srovnání volíme v pořadí třetí ukazatel. Pokud se vyvarujeme běžných cen (jejich vypovídací schopnost je deformována inflačním navýšením) a budeme používat stálé ceny, můžeme objektivizovat změnu v politickém a ekonomickém přístupu ke vzdělávání na časové ose. Rámcovou představu nabízí následující graf, který srovnává ve stálých cenách r. 1995 výdaje na vzdělání v poměru k hrubému domácímu produktu daného roku v mezidobí 14 let.

Graf 2: Výdaje na vzdělávání jako procento z HDP ve s. c. r. 1995 (100 %)

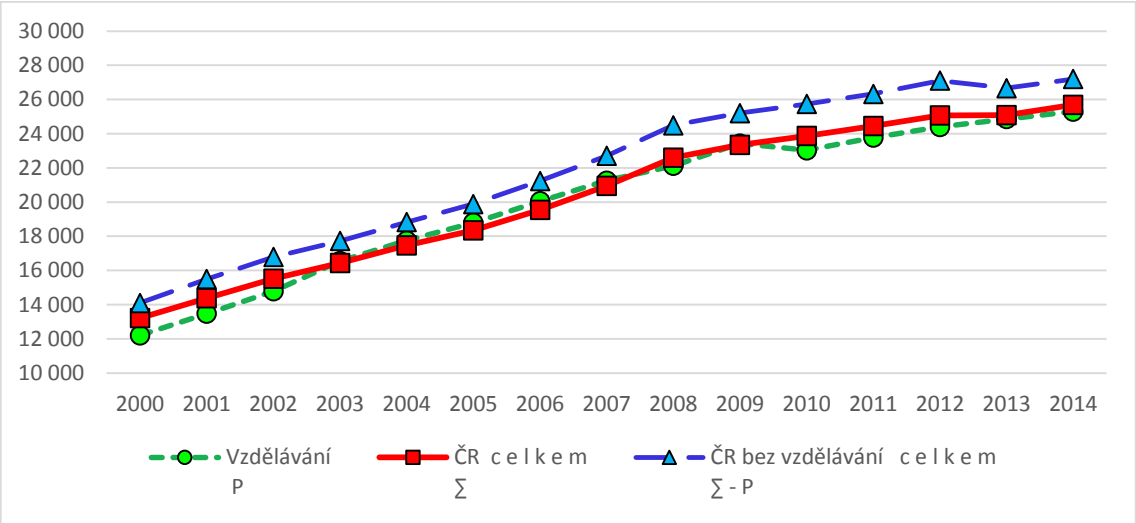



*Zdroj:* Education at Glance

V grafu uvedený poměr v podstatě demonstruje změny v podpoře vzdělávání v mezidobí let 1995 až 2009. Zatímco v roce 1995 vydávala ČR v úhrnu do vzdělávání 4,8 % (průměr zemí OECD v té době činil 5,8 % a zemí EU21 5,3 %), v roce 2000 to byla jen 4 % (průměr zemí OECD v té době činil 5,9 % a průměr zemí EU21 5,2 %) a v roce 2005 4,5 % (průměr zemí OECD v té době činil 6 % a zemí EU21 5,5 %). Teprve s odstupem 14 let se vrátila ČR k podílu 4,8 %, ale v té době již činil výdaj na vzdělávání v průměru zemí OECD 6,4 % HDP a v rámci EU21 5,9 %. V mezinárodním srovnání se jednalo v České republice o velmi podobný vývoj jako na Slovensku či v Maďarsku a v Itálii.

Výše uvedené vykazuje souvislost s prestiží učitelského povolání a promítá se do vývoje příjmové hladiny učitelů. Český statistický úřad nabízí porovnání vývoje průměrných hrubých mezd dle odvětví, což dává opět jen rámcovou představu, ale pro orientaci v problému ji považujeme za dostačující. Pouze připomínáme, že drtivá většina zaměstnanců ve školství (od preprimární úrovně až po terciární) má vysokoškolské vzdělání, na rozdíl např. od odvětví zemědělství nebo stavebnictví. Patnáctiletý vývoj je pak dostatečně dlouhým obdobím pro prokázání tendencí atraktivity učitelského povolání. Následující graf syntetizuje vývoj průměrných hrubých měsíčních mezd ve třech křivkách: v průměru za všechna odvětví ČR celkem, za ČR celkem bez započítání odvětví vzdělávání a samostatně pouze za vzdělávání. Detailní struktura všech samostatně uvedených odvětví dle specifikace CZ-NACE (A-S)[18] je uvedena v příloze 1.

Graf 3: Vývoj průměrných hrubých mezd – syntetizující porovnání




*Zdroj:* ČSÚ, vlastní zpracování

Z výše uvedeného je patrné, že od roku 2009 se hrubé mzdy ve vzdělávání pohybují pod výdělkovým průměrem všech odvětví v ČR, zatímco v letech 2004 – 2007 tomu bylo naopak. Jestliže z 19 sledovaných odvětví vyčleníme vzdělávání a znovu dopočítáme průměrnou hrubou měsíční mzdu, popsaná diskrepance se ještě zvýrazní. Zájem o učitelskou profesi u mladých absolventů oborů učitelství odpovídá výdělkovým možnostem v tomto odvětví a rovněž

[18] Standardní klasifikace ekonomických činností – viz http://www.esipa.cz/sbirka/sbsrv.dll/sezn?DR=NR&SORT=CP&ROK=0&NR=CZNACE_S1

perspektivě nabízeného kvalifikačního růstu. S tím souvisí i prestiž vysokoškolské přípravy na výkon povolání učitele v rámci vysokoškolských oborů. Na rozdíl např. od Finska se uchazeči o toto studium v ČR masivně hlásí, až když nejsou přijati jinam. Jde tedy o „z nouze ctnost“, která souvisí jednak s mírou zájmu studentů o obor (viz část 1.3) a jednak s kvalitou uchazečů (ti nejlepší již studují něco jiného). Předpoklad, že vysokoškolské pracoviště bude podávat ideální výkon, je tím oslaben. Nejde však o jediné komplikace v přípravě studentů na budoucí povolání učitele. Další souvisí se samotným vysokoškolským pracovištěm, které studium učitelství nabízí. Není pravdou, že učitele připravují pouze pedagogické fakulty, kterých je v ČR devět, ale jde o dalších 28 fakult – blíže viz část 2.3.

Uvedené vnější okolnosti prominují prostřednictvím celé škály elementů do vlastního procesu edukace (který je tak příčinně určený) a ovlivňují jeho praktickou realizaci. Teorie, která není spoutána omezeními praxe, naopak na přelomu 20. a 21. století nabízí nepřeberné množství inspirací k úvahám a polemikám o žádoucím vývoji na poli pedagogicko-psychologického působení. Jelikož značná část adaptačního procesu probíhá právě ve škole (Krykorková, 2008), jeví se jako logický úkol školy připravit jedince na změny tak, aby nabyté znalosti, schopnosti a dovednosti (ale i zkvalitnění hodnotové orientace) během edukačního procesu pomohly jedinci úspěšně zvládat nároky současného světa. Petlák (2011) přibližuje současný stav edukační reality k situaci, kdy učitel stojící na kraji moře bere vědro s vodou a dál do moře přilévá, na místo toho, aby žáky učil plavat. Škola je tak dnes vnímána jako ne příliš flexibilní a průkopnická organizace.

Jak uvedli již na počátku 90. let Helus a Pavelková (1992), ne příliš vstřícná podoba edukace žáků (žáci jsou stále spíše objektem vzdělávání, než subjektem) nemusí být tolik zapříčiněna neochotou samotných učitelů, jako spíše jejich byrokratickou přetížeností, nepřipraveností a zejména zažitými (tradičními a tzv. „normálními“) způsoby pojetí učiva, vyučovacích metod a forem výuky.

I po dvaceti letech na podobný fenomén upozorňují Škoda a Doulík (2011), kteří poukazují na nelichotivou podobu školní reality, kdy celý proces učení získává podobu obecně platného lineárního algoritmu, řešení problémů představuje pasivní aplikaci naučených algoritmických kroků. Za jeden z klíčových problémů lze označit fakt, že učitelé často instruují, CO se mají žáci naučit, v jakém ROZSAHU a na KDY, avšak velmi zřídka JAK. Učitelé skutečně

ojediněle cíleně implementují do svých příprav rozmanité strategie učení (práce s textovými zdroji, strategie při plánování projektových činností, tvorba poznámek a shrnutí, podtrhávání, seskupování apod.), se kterými by své žáky seznamovali. Ve vyučovacím procesu tak do dnešní doby zcela dominuje obsah – tedy CO se má učit, na úkor toho, JAK se příslušnou látku mají žáci učit (Sunbul & Caliskan, 2011). *„Žáci potřebují vědět, jak číst, rozumět a myslet kriticky …“* (Ronzano, 2010, s. 4). V extrémním pojetí tak výchovně vzdělávací proces může v žácích dokonce i systematicky (byť nevědomě) kódovat určité maladaptivní strategie. Laskey a Hetzel (2005) ve své studii upozorňují na fakt, že stále mnoho žáků velmi často připisuje úspěšné dokončení studia opakovanému memorování a především pomoci od spolužáků.

Rovněž absenci adekvátní didaktické komunikace, jakožto zprostředkujícího článku mezi formalizovaným jazykem oboru a každodenním jazykem dětí, lze považovat ve shodě se Štěchem (2004) za významný problém a limitu současné práce učitele (blíže viz část 2.3.1) Např. učitel literatury chce, aby žáci v díle poznali děj, hlavní myšlenky, jazykové jevy, primárně se snaží analyzovat díla ve strukturách vědy, ale ne tak, jak rozumí dílu žáci.

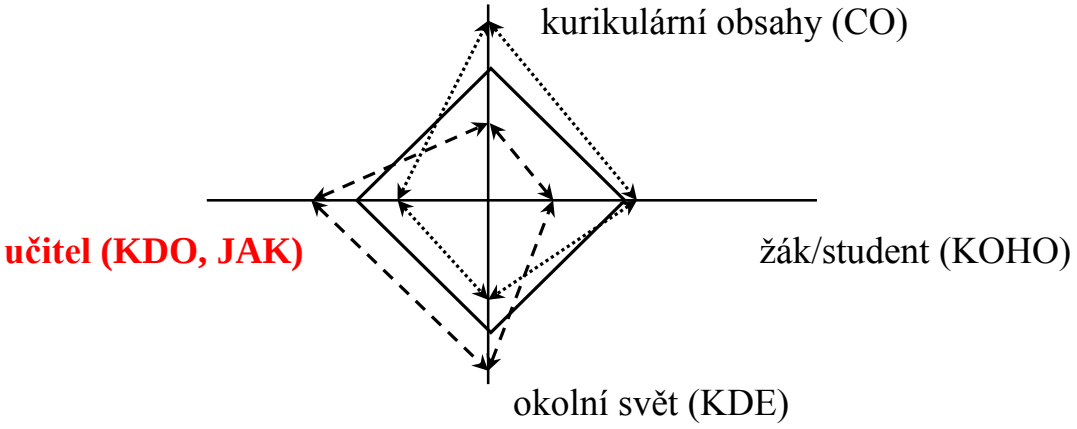
Přístup ke vzdělání by měl nároky reality reflektovat a postupně tak učit žáky přebírat zodpovědnost za jejich vlastní proces učení. Vnější regulace učitelem by v konečné fázi měla přejít v autoregulaci žáka. Jak uvádí Laiová (2011), dovednost řídit vlastní proces učení je jednou z nezbytných kariérních, ale i životních dovedností. Např. američtí podnikatelé si stěžují, že čerství absolventi postrádají kreativní myšlení, jejich schopnost řešit problémy je na nízké úrovni, mají problémy v situacích, kdy musí spolupracovat s druhými a často se u nich vyskytují obtíže, když mají porozumět dokumentům, zvláště technického zaměření (National Endowment for the Arts, 2007).

Uvedené výtky a teoretické požadavky směrované k praktickému výkonu učitelské profese jsou zcela jistě na místě. Pracují ale s předpokladem ideálního učitele, který se v praxi vyskytuje pouze menšinově. Krom zbytkového zájmu o obor a profesi učitele, jeho nízkou společenskou prestiž a finanční ohodnocení brání formování ideálního učitele i systém vysokoškolské přípravy. V souvislosti s potřebami inkluzivního vzdělávání tak chceme upozornit, že pokud nedojde k systémovým změnám v minimálně výše uvedených třech bodech, je poměrně nerealistické očekávat, že se v praxi regionálních škol objeví ideální učitelé.

## 2. 2 Učitel – pěšák v první linii

Učitel představující jeden z vrcholů pedagogického čtyřúhelníku je v centru pozornosti při zajišťování kvality výchovně vzdělávacího procesu a tedy i při realizaci procesu inkluze. Problematika je velice aktuální v kontextu novely vysokoškolského zákona a s tím spojeného standardu učitele a jeho kvalifikačního rámce (Helus, 2015). Význam role pedagoga spočívá zejména v jeho odborné pedagogicko psychologické vybavenosti v kontextu přijímání individualit jednotlivých žáků a v dovednosti volit takovou metodiku výuky, která umožní žákům nové poznatky zvnitřnit a včlenit do stávající kognitivních struktur (Skalková, 2007) – viz obrázek 3.

Obrázek 3: Pozice učitele ve výchovně vzdělávacím kontextu




Krom výše uvedeného je třeba vzít v úvahu, že pedagogické fakulty představují dnes v ČR pouze zlomek z fakult, které „produkují“ učitele. Výkonový systém financování ve vzdělávání přivedl vedle devíti pedagogických fakult v ČR k nabídce pedagogických oborů i fakulty další. Škoda a Doulík (2014) uvádějí, že v ČR existuje 37 fakult připravujících budoucí učitele (z toho 36 jich je z veřejných vysokých škol, 1 ze soukromé vysoké školy) a v jejich nabídce je celkem 761 učitelských studijních oborů. Jde o množství, které naznačuje nejednotnost a roztříštěnost ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů. Přispívá k tomu jednak strukturace studijních oborů směřujících k učitelské kvalifikaci (tj. rozdělení studia na bakalářské a navazující magisterské) a jednak nejednotné požadavky na udělení pedagogické kvalifikace.

Strukturace se jeví jako zcela nelogická z hlediska dikce zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů, neboť určuje pro

profesi učitele povinnost magisterského vzdělání. Co tedy s absolventy bakalářského studia, kteří nemohou kvalifikovaně učit? Jako nelogické se rovněž jeví požadavek akreditační komise na strukturované studium učitelství pro střední školy. Jeho absolventi jsou totiž dle zákona o pedagogických pracovnících kvalifikovaní pro výuku i na 2. stupni základních škol, přičemž v roce 2013 akreditační komise povolila jako nestrukturované (tj. pětileté magisterské studium) akreditovat pouze studium učitelství pro 2. stupeň základních škol. Tento přístup lze jen stěží označit za systémový.

Strukturace studijních oborů vygenerovala v čase čtyři varianty cest vedoucí k získání učitelské kvalifikace:

1. Pedagogicko-psychologická i oborově vědná část přípravy prostupuje jak bakalářskou částí studia, tak navazujícím magisterským studiem. V praxi se uplatňují jak modely jednooborové tak dvouoborové.
2. Oborově předmětová část přípravy na bakalářské úrovni je ryze neučitelská (student získá oborově vědní základ v jednom či ve dvou aprobačních předmětech). V navazujícím magisterském studiu graduje oborově vědní studium a současně probíhá učitelská příprava.
3. Oborově předmětová část přípravy je ryze neučitelská (student získá širší oborově vědní základ: např. přírodovědecký, společenskovědní, lingvistický). V navazujícím magisterském studiu se už student soustředí jen na získání učitelské způsobilosti v jednooborovém či dvouoborovém modelu.
4. Oborově předmětová část přípravy je ryze neučitelská (jedno či dvouoborová). Navazující magisterské studium může být učitelské (jedno či dvouoborové) nebo neučitelské (cíleně oborové) se souběžně probíhajícím studiem učitelské způsobilosti.

Další problém představují zejména nejednotné požadavky na výstupní kompetence absolventů s učitelskou kvalifikací. Velmi rozdílný přístup je aplikován zejména u požadavků na pedagogicko-psychologickou a oborově didaktickou kompetenci budoucích učitelů, což je pro potřeby inkluzivního vzdělávání v praxi klíčové. Uvádí se, že podíl pedagogicko-psychologické složky by měl být největší v rámci studia učitelství pro 1. stupeň základní školy a měl by postupně klesat směrem ke studiu učitelství pro střední školy (viz doporučení Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních

škol)[19]. Absolvent učitelství pro střední školy – jak bylo již zmíněno – může působit na 2. stupni základní školy. Profily absolventů studia učitelství obou stupňů škol a jejich výstupní kompetence by tak měly být srovnatelné a nikoli rozdílné.

K další diskrepanci dochází mezi pedagogickými fakultami na jedné straně a ostatními fakultami nabízejícími učitelská studia na straně druhé. Tyto fakulty přeceňují složku oborově předmětovou a naopak nedoceňují složku pedagogicko-psychologickou – viz porovnání v následující tabulce. Pak se v praxi snadno stane, že absolvent učitelského oboru např. profesionálně zvládá fyziku, ale je zcela bezradný v konfrontaci se šikanou žáka s handicapem.

Tabulka 2: Porovnání podílu základních složek pregraduální přípravy učitelů

| Složka | Pedagogické fakulty dle Mareše[20] | | Ostatní fakulty | Minimální standard | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Podíl hodinové dotace | Kredity - orientačně | Podíl hodinové dotace | Podíl hodinové dotace | Kredity - orientačně |
| oborově předmětová (1. aprobačního předmětu) + předmětově-didaktická | 60 % | 180 | 81 % | 54 % | 160 |
| oborově předmětová (2. aprobačního předmětu) + předmětově-didaktická | | | | 11 % | 34 |
| pedagogicko-psychologická | 15 – 20 % | 45 - 60 | 10 – 11 % | 15 % | 45 |
| složka univerzitního základu, např. biologie, práce s počítači, filozofie | 7 % | 20 | 4 % | 5 % | 15 |
| pedagogické praxe | cca 3 % | 10 | | cca 5 % | 16 |
| mezisoučet | 85 – 90 % | 255 - 270 | | 90 % | 270 |
| volný prostor pro potřeby fakult | 10 – 15 % | 30 -45 | 4 % | 10 % | 30 |
| celkem | 100 % | 300 | 100 % | 100 % | 300 |

[19] Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol [online] Dostupné: http://aplikace.msmt.cz/ak/koncepce1.htm [cit: 19.8.2014]

[20] Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol [online] Dostupné: http://aplikace.msmt.cz/ak/koncepce1.htm [cit: 22.7.2014]

Kompetentní učitel z hlediska potřeb inkluzivního vzdělávání je nutně učitelem, který bude vybaven minimálním penzem pedagogicko-psychologického základu a oborových didaktik, které mu umožní pracovat efektivně s jinakostí žáků a maximálně podporovat jejich rozvoj. Požadavky učitelské praxe zcela ignorují, z jaké fakulty a oboru k nim učitel přichází, vyžadují však, aby byl kompetentní nejen po stránce odborné, ale především pedagogicko-psychologické. Ideální pro současnou práci učitele v regionálním školství je jeho vybavenost poznatky nejen z obecné, ale i sociální a speciální pedagogiky a současně psychologie. Bohužel, praxe regionálních škol sice zcela opodstatněně, ale zatím neúčinně upozorňuje na nedostatečnou připravenost absolventů učitelských studií: zejména nepedagogické fakulty produkující absolventy učitele projevují nezájem o přijetí obsahového standardu učitele. Částečně to platí i pro devět pedagogických fakult v ČR, které nepostupují v řešení této otázky zcela jednotně.

Pokud tedy chceme kvalifikované učitele vybavené potřebnými kompetencemi (a to nejenom z pohledu inkluze), musí být garantován MŠMT a akreditační komisí minimální obsahový standard všech učitelských oborů, bez ohledu na to, která fakulta je nabízí (pedagogická či nepedagogická). Jde o požadavek systémový a koncepční. Obsahový standard učitelské profese by bylo dále nanejvýš vhodné propojit s kariérním systémem učitelů, jak o tom hovoří např. Janík, Spilková a Píšová (2014). Není-li z principu 100% nastaven systém, nemůže „produkovat“ ani 100% „nastavené“ učitele. Zde je vhodné aktuálně zmínit kariérní řád pro učitele, který by měl vejít v platnost od září letošního roku (2015) a který v tomto smyslu nabízí určité systémové východisko. Návrh MŠMT počítá se čtyřmi profesními stupni:

1. kariérní stupeň (učitel začátečník) – odpovídá výstupním kompetencím absolventů učitelství s předpokladem dvouletého adaptačního období pod vedením uvádějícího učitele,
2. kariérní stupeň (standardní učitel) – odpovídá kompetencím standardních pedagogů po dvouletých zkušenostech v oboru a aktualizaci odborných znalostí a po absolvování hodnotícího pohovoru,
3. kariérní stupeň (učitel expert) – odpovídá kompetencím tzv. učitelů – expertů po specializačním studiu a po absolvování první atestace na základě prokazatelně výborných výsledků své práce (např. výchovným poradcům, koordinátorům školního vzdělávacího plánu, mentorům), je povinný pro ředitele školy,

4. kariérní stupeň (učitel lídr) – odpovídá kompetencím učitele, který je dlouhodobě uznáván za hranicemi své školy, angažuje se v profesních sdruženích a je vnímán jako lídr ve svém oboru; prochází dalším specializačním studiem a absolvuje druhou atestaci.

Bohužel, na druhé straně je třeba ve vztahu k náročnosti a požadavkům inkluze reflektovat, že byla rovněž aktuálně Janíkem a kol. předložena akreditační komisi revize Marešovy tabulky, která ustupuje požadavkům filozofických a přírodovědných fakult na krácení pedagogicko-psychologického základu obsahového standardu učitele. Škoda.

### 2.2.1 Mistrovství dialogu v učitelské praxi

Komunikace a dialog patří k běžným nástrojům ve výchovně vzdělávacím procesu, nelze je pominout ani při inkluzi. Zatímco frekventovaná frontální výuka je postavena především na jednosměrném sdělování hotových poznatků, komunikace a dialog mají v sobě zakomponovánu obousměrnost. Ta není chápána pouze ve smyslu vědomostních odpovědí žáka v podobě naučených fakt, definic, vzorců apod., ale ve smyslu tříbení argumentace, poskytování prostoru k vyvozování, porovnávání, dovozování, ověřování, aplikaci, ale i ke kultivaci projevu. Je na učiteli, aby takový dialog se svými kolegy prosazoval a aby k němu vedl i žáky.

K základním **podmínkám dialogu**, který je důležitý pro fungující inkluzívní vzdělávání (pro žáky i dospělé), patří v tomto smyslu pět důležitých předpokladů (Machovec, 1965):

a) Prvním předpokladem dialogu je sama odvaha „rozevřít se“, dát v šanc nejen své vědomosti, své rozumové schopnosti, ale celé své nitro, zejména jeho složky citové a mravní. Ve všech těchto směrech je nutno rozevřít se celý, tj. odhalovat nejen svou sílu, ale i svou slabost, nejenom své „jistoty“, ale i své pochyby, zmatky, tápání. Jakmile totiž vůči druhému „škrtáme“ své nejasnosti, své složité city a mravní problémy, jakmile mu nastavujeme jen svou „sílu“, své jistoty, své vědomosti, stojíme vůči němu spíše jako kniha či jako jakýkoli jiný prostředek získání informací než jako chybující člověk.

   Pokud budeme redukovat dialog jen na výměnu informací, „osobních jistot“ nebo jiných zkušeností, budeme se jako lidé pouze vzájemně „odcizovat“ a

toto odcizení prohlubovat. Odcizování v podobě tzv. „přehrávání“ (každý se snaží cosi předstírat, klamat, a to i sám sebe), které staví ochrannou zeď před osobním ztrapněním, znemožněním, prohrou apod., jsou situace z praxe více než známé. Jsou to právě ty okamžiky, které bytostně ovlivňují osobnost člověka. V tomto smyslu je třeba poukázat na častý problém: strach ze zneužití otevřenosti a čitelnosti upřímně vedeného dialogu. Přesto je nutné toto riziko podstupovat, protože ve skutečném dialogu se člověk „dává“ celý bez vnějšího kalkulu, ve skutečném dialogu jde o podstatu osobnosti.

b) Druhou podmínkou skutečného dialogu je dát veškeré své vědomí k dispozici tomu druhému, ať jde o přítele nebo soupeře či odpůrce. Jsme-li o své pravdě bytostně přesvědčeni a jde-li nám o hledání „skutečné pravdy“, o člověka, o prohloubení lidského života a ne o „laciný osobní triumf“ okamžiku, pak je povinností tzv. vyložit karty na stůl, a to i za cenu, že touto naivitou budou některé „zápasy“ na čas prohrány. Aktuálně jde o známou otázku vězňova dilematu (Dixit, Nalebuff, 2010) v transformované podobě: Co když takto poctivý budu jen já, nikoli ten druhý, který mé dobré vůle zneužije proti mně?

Druhý předpoklad dialogu tak ostře kontrastuje s konformním souhlasem s tzv. „demokratickou“ většinou či s farizejským „přisátím se na silné tělo“ (Bělohradský, 2011). I zde hraje svou roli strach současně s vidinou laciného vítězství nad někým, koho bychom v čestně vedené konfrontaci nikdy nemohli překonat, protože je lepší než my, protože má pravdu. V roce šestistého výročí upálení mistra Jana Husa nelze nepřipomenout tuto osobnost, která druhý předpoklad skutečného dialogu beze zbytku naplnila.

Je obtížné – dnes stejně jako před šesti stoletími – zajistit, aby se „druhá strana“ dialogu chovala stejně bezelstně a upřímně, spíše si můžeme být jisti, že zneužije našeho postoje ve svůj vlastní prospěch. Nejde zde však jen o tuto praktickou zkušenost, ale spíše jde o vědomí „ceny“ rizika, které podstupujeme, o míru vlastní sebeúcty. I přes prohru pak můžeme být vítězi. Partner v dialogu si pravděpodobně položí otázku, proč to děláme, zda je nám to zapotřebí apod. Smysl dialogu byl naplněn, kladení otázek sobě sama a hledání odpovědí na ně může znamenat „přerod“ ve skutečný vnitřní dialog. Vést partnera našeho dialogu k vlastnímu poznání, podobně jako to činil Sokrates, znamená dělat člověka člověkem, setkávat se v neustálém duchovním zápase heterogenních požadavků, vstupovat do komunikace

podle sil, nicméně kráčet po bytostně naprosto rozdílných vnitřních životních cestách (Jaspers, 2000).

c) Třetím předpokladem dialogu je konkrétní, adresný zájem především o „člověka“ – partnera v dialogu, a to nejen z hlediska „věci“, která je naší věcí, naším programem, ale relativně bez zřetele na to, tj. o člověka jako takového. Jde-li nám jen o věc, pak je naše pravda odosobněná a v tomto ohledu pozbývá smyslu. I sebevznešenější věc může skrývat svůj fanatismus a svou nelidskost vůči člověku. Začneme-li racionálně a chladně uvažovat, zda „ten druhý“ „stojí za to“, zda dosahuje naší úrovně, našeho vzdělání apod. a zda nám kontakt s ním skýtá nějaké výhody či prospěch, pak jde o subjektivně egoistickou redukci člověka na jeho „použitelnost“. Jakmile nemáme zájem o druhého pro něj samého, jakmile neusilujeme o bytostnou komunikaci s ním „kvůli němu“, klesáme mezi „věci“. Jde tu o existenciální prožitek sama sebe prostřednictvím druhého člověka jakožto partnera dialogu.

   Tento předpoklad dialogu je v současné konzumně a hédonisticky zaměřené české společnosti většinově nenaplňován, o inkluzivním vzdělávání ani nemluvě. Hodnota člověka je vnímána přes jeho užitečnost, případně nebezpečnost pro dané jedince či skupinu, nikoli pro jeho charakter, lidskost, morálku, vědomosti, dovednosti apod. Naplňování tohoto předpokladu je tak spíše dílčí záležitostí jednotlivých osobností než celospolečensky fungujícím pravidlem. Jde o skutečnost související s devalvací historicky prověřených hodnot v naší společnosti (Vališová, 1998), jejichž prosazování nelze ani nařídit ani jednoduše rehabilitovat.

d) Dalším požadavkem opravdového dialogu je osobní angažovanost. Nejen „ten druhý“ musí být pro nás tou „hlavní věcí“, resp. splývat s ní v našem úsilí, ale i my sami se musíme exponovat se vším všudy, především „vzít na sebe“ to nejtěžší, nejožehavější, nejméně jisté. Jakmile začneme chladným rozumem takticky odhalovat a propočítávat, že jistý úkol je příliš těžký, že si na něm ten „angažující se“ obrazně řečeno vyláme zuby, že tedy raději chytře ponecháme to obtížné někomu jinému, tak jsme z hlediska tohoto předpokladu dialogu a lidského zrání neobstáli.

Přesto není nikdo povinen „příliš riskovat“, ale jakmile se tento přístup stane běžným principem fungujícího vztahu k jiným lidem, jedná se o rezignaci ve smyslu devalvace nároku na sebe sama při zachování nároků na druhé.

Chceme-li žít opravdově a plně, neměli bychom chytračit, tj. přenechávat druhým riziko a nebezpečí a sami si ponechávat výhody. Bohužel, „umění moderně žít“ není dnes obecně spojováno s osobní angažovaností při přenesení rizika někoho jiného na sebe sama. Naopak, běžná je osobní angažovanost pouze v osobním, a to navíc zpravidla věcném – nikoli lidském – zájmu. Typicky českým „nehas, co tě nepálí“ je vyjádřen přístup ke čtvrtému předpokladu opravdového dialogu, který již nesetrvává ve verbální rovině, ale přerůstá do roviny konativní. Vnitřně vlastní princip účasti čili angažovanosti tohoto typu je také jedním z principů občanské společnosti, která se v České republice fakticky za celé čtvrt století svobodného rozvoje nezformovala.

e) Poslední předpokladem skutečného dialogu je, že nesmí být použity mocenské, nátlakové (pozitivně i negativně) či manipulativní vnější prostředky, ale naopak toliko vnitřní složky svého nitra, své osobnosti. Z toho vyplývá, že jakmile se začne započatý dialog měnit v boj o úspěch za každou cenu, tak se již nejedná o dialog. Doporučení nadřízeného, např. typu „o to se nezajímej“ postrádá jakoukoli vnitřní argumentační sílu, zato je v něm patrná poziční moc z titulu funkce nadřízeného, na níž je podřízený přímo finančně či existenčně závislý. Na rozdíl např. od moci referenční (Bedrnová, Nový, 2009), která vyvolává respekt a uznání, je poziční moc spojena se strachem a obavou podřízených. Diskuse z pozice síly předem navozuje situaci v dialogu, kdy je předem patrné, kdo má „pravdu“. Jakékoli myšlenkové argumenty pozbývají pak účinnosti, a to i v případě odvahy vyslovit je nahlas a před svědky. Většina soudobých sporů vzniká právě proto, že některá ze stran uplatňuje pozici moci a nadřazenosti. V této chvíli končí nejen dialog, ale zpravidla i možnosti zdárného vyřešení problémů.

Pouze morálně zralý a mravně vyspělý jedinec dokáže hájit svou pravdu věcnými argumenty, za pomoci uznávaných principů a všeobecných pravidel a přitom s úctou a respektem ke svému odpůrci, neboť mu nejde o osobu s jiným názorem, postojem či přesvědčením, ale o podstatu neshody. Je mu jedno, KDO vyslovuje argument (tj. nedopouští se chyby personifikace), ale soustředí se na věcnou správnost a logiku argumentu, tj. zajímá ho CO. V této souvislosti je vhodné např. připomenout Gándího (1931) a jeho učení o cestě pravdy a nenásilí. Rozhodně v něm nejde o pasivní kapitulaci před zlem. Sám Gándhí dává přednost násilí před zbabělostí, ale nezříkává se přitom

mravní odpovědnosti za protivníka, kterého je připraven za jistých okolností donutit k vyšší mravní úrovni zápasu.

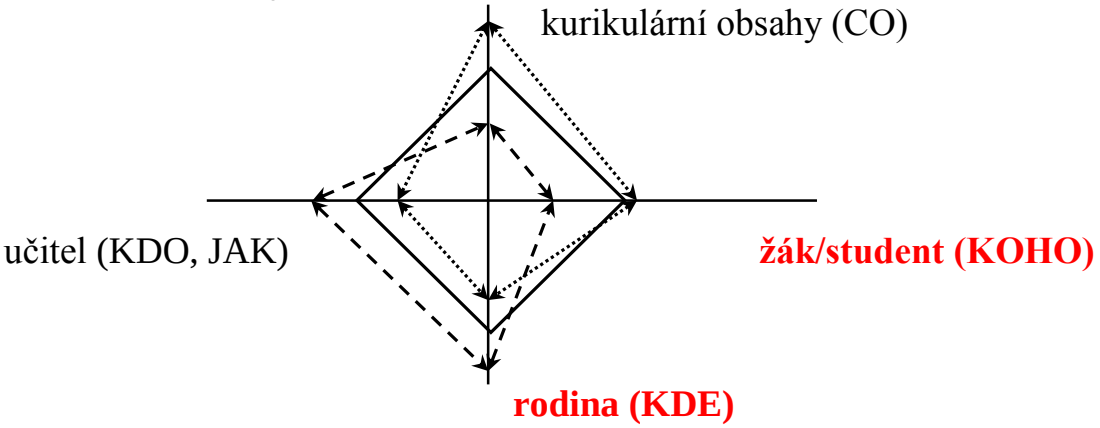
Dialog můžeme chápat jako kategorii, která provází a významně ovlivňuje rozvíjení člověka v komunikaci s ostatními lidmi, v jeho kontaktu se sociálním a materiálním prostředím, a prakticky s celým okolním světem (Kolář, Šikulová, 1997).

Z výše uvedených předpokladů dialogu, nutných pro efektivní komunikaci stejně tak jako pro účinnost inkluzivního vzdělávání, vyplývá, že jde o druh umění, které je zcela osobitě spojeno současně s každým jedincem na jeho životní cestě a současně determinováno převažující hodnotovou orientací ve společnosti. Dialog v rámci inkluzívního vzdělávání může na všech úrovních (MŠMT – zřizovatel – ředitel – učitel – žák – rodič) napomoci výchově k humanitě a lidskosti. Nemůže ji však zcela garantovat.

## 2. 3 Žák a jeho rodina

O inkluzivním vzdělávání se stále vede rozsáhlý diskurs, který se zaměřuje na sociální stránku dětí a na jejich rozvoj v hodnotové orientaci. Žák a jeho rodinné prostředí mohou v této souvislosti působit ve smyslu progrese, ale i regrese – viz obrázek 4.

Obrázek 4: Žák a jeho rodina




Na toto téma byla již realizována řada výzkumných studií, které dokazují, že inkluze ve školách má silně pozitivní dopad na sociální aspekt života dětí (Rafferty, Piscitelli a Boettcher, 2003). Další výzkumy např. hodnotí rozdíly mezi přijímáním vrstevníků na dětských táborech v inkluzivním nastavení.

Dokazují, že na inkluzivních táborech byli žáci s postižením i bez něj přijímáni rovnocenně (Siperstein, Glick a Parker, 2009), ačkoliv ve standardním nastavení a bez předchozích zkušeností spolužáků byli žáci s mentálním postižením vnímáni obráceně, tedy na menší hladině oblíbenosti přáteli ve skupině (Avramidis, 2012). Tyto výzkumy podporují myšlenku inkluze, proti níž řada pedagogických pracovníků a rodičů sice neprotestuje, ale na druhou stranu pociťuje riziko snížení kvality výuky a obává se nastavení nižších cílů u tzv. „většinových, intaktních“ dětí. K této silné obavě laické i odborné veřejnosti lze uvést hned několik typů argumentů.

Dle výzkumů PISA[21] mají školské systémy, které se vyznačují značným proinkluzivním nastavením (UK, Itálie, Finsko), lepší výsledky ve výzkumech PISA/PIRLS, tedy v čtenářské a přírodovědní gramotnosti, nežli pro-segregačně orientované vzdělávací systémy (PISA, 2006). Finští odborníci jsou přesvědčeni o tom, že vysoká úspěšnost finských žáků je určena hlavně částečnou speciálně pedagogickou podporou žáků ve školách. Finsko bylo v roce 2003 první v čtenářské gramotnosti a v roce 2006 první v gramotnosti čtenářské a v přírodních vědách, druhé v matematice (Kivirauma a Ruoho, 2007). Žáci zde dostávají kontinuální podporu kdykoliv je potřeba. Jedná se o všechny žáky, nikoliv pouze o žáky s diagnostikovanými poruchami. Tuto podporu jim v naprosté většině případů zajišťuje speciální pedagog, který probírá různými metodami stejnou látku, avšak v menších skupinách či s různými pomůckami (Arinen a Karjalinen, 2007).

Rovněž se lze odvolat na zcela konkrétní výsledky širokého spektra výzkumů, které jsou zaměřeny na inkluzivní vzdělávání ve školách a na dosahování výsledků u žáků intaktních[22]. Řada z těchto studií ukazuje od neutrálního do pozitivního efektu inkluze za intaktní žáky. Např. nebyl nalezen žádný signifikantní rozdíl v dosahování školních cílů u žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb v inkluzivních a neinkluzivních třídách (Ruijs, Van Der Veen a Peetsma, 2010). Pro potvrzení vznikl další výzkum, který rozdělil intaktní žáky na žáky nadprůměrné, průměrné a podprůměrné. Byli zkoumáni žáci z tříd jak inkluzivních, tak segregativních. Následně nebyl zjištěn ani rozdíl v progresu žáků podprůměrných, průměrných či nadprůměrných, což skutečně naznačuje, že inkluze nemá žádný negativní dopad na úspěšnost intaktních žáků

[21] Programme for International Student Assesment - Program pro mezinárodní výsledky žáků.
[22] Žáka intaktního můžeme definovat jako takového žáka, který je bez jakéhokoliv postižení, narušení či ohrožení (Lehta, 2011).

(Dessemonted a Bless, 2013). Výzkumy naopak potvrdily daleko větší úspěšnost a progres žáků se specifickými vzdělávacími potřebami – zcela v souladu s principem paretovské efektivnosti. Dále Dessemonted, Bless a Morin (2012) zjistili výrazný posun ve čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v inkluzivních školách oproti školám speciálním. Tyto skutečnosti dokazují, že správně vytvořené inkluzivní prostředí na školách nemá negativní vliv na žáky průměrné či nadprůměrné, avšak naopak má silný přínos na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami oproti školství speciálnímu. Pokud vezmeme v úvahu i efekt sociálního učení, vrstevnického vyučování, vhodného klimatu na škole, které inkluzivní škola má zajišťovat, pak lze s pedagogickým optimismem konstatovat, že inkluze má skutečně řadu pozitiv. Tato pozitiva nepřekrývají ani obecné obavy ze zhoršování kvality výuky pro „běžné“ děti. Tento element bereme jako stěžejní a doporučující pro odbornou i laickou veřejnost.

Výše zmíněné výzkumné studie se výrazněji opírají primárně o anglický model vzdělávání a jeho specifika, ve kterých byly výzkumy realizovány. Tato specifika budou charakterizována v následující části textu poněkud konkrétněji.

## Inkluze a hodnotová orientace žáků

Žáci českých škol mají dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a dalších strategických dokumentů plnit klíčové kompetence z mezipředmětových vztahů, které jsou zaměřeny primárně na hodnotovou orientaci, tedy spíše na afektivní rovinu vzdělávacích cílů. Tyto mezipředmětové vztahy mohou být realizovány výchovou k evropanství, interkulturní výchovou aj. Každá učebnice didaktiky pro učitele však vymezuje také to, že afektivní cíle není jednoduché učit, že se musí zažít, případně že afektivní cíle se rozvíjejí až na hlubší rovině kognitivního poznání, tedy při využívání vyšších úrovní myšlení. Oba dva tyto známé poznatky implicitně naznačují, že hodnotová orientace se může měnit až přímým prožitkem a hlubokou znalostí.

Z této premisy vycházela řada zahraničních odborníků, kteří zjišťovali postoje žáků vůči žákům se znevýhodněním. Bylo prokázáno, že žáci, kteří se vzdělávají v heterogenním kolektivu žáků, mají příznivější vztah k osobám se znevýhodněním nežli žáci, kteří jsou vzděláváni v homogenním prostředí

(Cairns a McClatchey, 2013). V rámci těchto výsledků se potvrzuje, že v inkluzivní škole je koncepčně sledován cíl umět žít spolu, obohacovat ty druhé tím, že jsem, jaký jsem, a přijímat své obohacení těmi druhými – právě tím, že jsou jiní než já, takoví, jací jsou (Helus, 2007). Další výzkumy přinášejí obdobné výstupy. Primárně lze poznamenat, že žáci s proinkluzivněji nastavených škol mají přiměřenější nároky na žáky se znevýhodněním a jsou schopni aplikovat jim relevantnější případnou podporu, a to díky právě své předchozí zkušenosti. Díky své praktické zkušenosti byli žáci schopni vytvářet i vhodnější opatření a pomoc druhým. Velmi příznivě se jeví, že žáci z proinkluzivního nastavení statisticky významně definovali častěji podporu na bázi emocionální, sociální a psychické. Častěji je zajímala osoba se znevýhodněním jako osobnost, jako člověk, který potřebuje kamaráda a sám může být kamarád, s kterým lze trávit čas. Oproti tomu žáci s neinkluzivního nastavení se zaměřovali hlavně na pomoc, kterou byli schopni učinit pouze v rovině fyzické, např. zvednout handicapovaného spolužáka, kdyby spadnul, zvednout mu tašku, podat pero. Absolutně absentovalo uvědomění si, že by s ním mohli být přátelé nebo komunikační partneři (Pennicard, Cairns, Hamilton, Hyndman, Reid a Sawers, 1990).

Dalšími výzkumy došlo k prokázání, že povědomí a interakce s jedinci s postižením pozitivně ovlivňuje postoje intaktních žáků vůči žákům se znevýhodněním (Ison, McIntyre, Rothery, Smithers-Sheedy, Goldsmith, Parsonage a Foy, 2010; Moore a Nettelbeck, 2013). Právě povědomí dětí je nutné v maximální míře podporovat, protože pokud si žáci neuvědomují různorodosti ve společnosti a nezmění své postoje vůči odlišnosti, tak nelze očekávat snižování již tak vysokého procenta šikany ve školách. Zde je patrný rozpor: Pokud dnes selhávají opatření proti šikaně v běžných školách u intaktních žáků, lze očekávat, že při inkluzivním vzdělávání a zapojení handicapovaných žáků se situace může vyhrotit a nikoli naopak. Změnu postojů a hodnotové orientace může vyvolat – jak již bylo uvedeno – pouze prožitek (kladný – podporující kooperaci, ale i záporný – bránící šikaně). Na školách by měly být k dispozici nástroje k zajištění obou prožitkových forem, neboť obětí šikany se může stát skutečně každý, kdo se nějakým způsobem vymyká, kdo je odlišný. Řešení – krom výše uvedené podpory vzájemnosti u žáků – je záležitostí dospělých aktérů procesu inkluze, účinnosti nástrojů, které mají k dispozici a mechanizmu, který umí na škole šikanu odhalit a důsledně proti ní zakročit. Právě zde se potvrzuje klíčovost linie CHTÍT-MOCI (viz část 1.3).

Uvedený problém jde nad rámec školy, neboť je viditelné, že celá naše společnost je „nastavená trestat“ jinakost. Je přitom jedno, jestli má dotyčný kratší kalhoty, jinou barvu pleti, je pomalejší, nemá ruku, má jinou sexuální orientaci, či dokonce i je-li příliš schopný a chytrý. Výzkumy dokazují, že právě jedinci s nějakým znevýhodněním, bez ohledu na viditelnost dané jinakosti, mají zkušenosti s náznaky šikany daleko častěji nežli jejich intaktní spolužáci (Carter a Spencer, 2006). Právě žáci, kteří mají pozitivnější přístup k žákům se znevýhodněním, mohou spíše přijmout jakéhokoliv žáka ve své sociální skupině.

V posledních letech se významně zvýšil počet studií (Meece, Bower, & Burg, 2006) věnujících se zapojení rodičů do školního života dětí ve snaze lépe pochopit roli rodiny ve vztahu ke školním výsledkům (analýzu aspektů zapojení rodičů, které mají bezprostřední dopad na kvalitu školního života dětí, jako je např. jejich motivace k učení a efektivní společenské a citové fungování uvádí např. Gonida, 2014). Rodina, respektive zákonní zástupci žáka ve vztahu ke škole bývají učiteli a řediteli rozřazováni podle míry součinnosti se školou do několika skupin (Němeček, 2014):

- mají zájem a chtějí spolupracovat a spoluvytvářejí pozitivní synergický efekt (znají vzdělávací záměry školy, navštěvují třídnické schůzky, konzultační odpoledne, účastní se třídních akcí, pomáhají při organizaci…),
- projevují zájem, ale jsou pasivní, takže z hlediska synergického efektu působí neutrálně (navštěvují třídnické schůzky, konzultační odpoledne, nemají čas, vzdělávací záměry školy znají jen povrchně…),
- vyžadují kvalitní práci školy, ale berou ji jen jako službu a součinnost s ní nemají, tj. synergický efekt je neutrální povahy (svěřili jsme vám své dítě, tak se starejte, do školy přijdou jen někdy, vzdělávací záměry školy je většinou nezajímají),
- mají zájem jen tehdy, když je nějaký problém, což se promítá do negativního synergického efektu (do školy si přijdou většinou jen postěžovat, jen kritizují, vzdělávací záměry školy neznají),
- nemají zájem, takže z hlediska synergického efektu působí neutrálně až negativně (do školy nechodí, snad jen při oficiálním písemném pozvání ředitelem školy).

Řada škol doplňuje komunikaci s rodiči elektronickou komunikací. Jedná se zejména o elektronické žákovské knížky, elektronické třídní knihy a elektronický docházkový systém. Všechny tři uvedené formy působí sice jednosměrně, ale rodiče, kteří se zajímají o své dítě, mají možnost se rychle dozvědět, zda např. dítě došlo do školy nebo jak byl hodnocen jeho výkon. Výstižným parafrázujícím způsobem komunikace rodiny (s ohledem na její přeměnu) a školy může být příklad uváděný Němečkem (2014)[23].

Význam rodiny pro školu je rostoucí s tím, jak přestává plnit některé své funkce, které dopadají na bedra školy. I pro prostředí rodiny je klíčová linie CHTÍT-MOCI, která se promítá nejenom do úrovně součinnosti se školou, ale především do rozsahu a úrovně primární socializace dítěte a jeho přípravy pro školu. Dvojnásob to platí v případě dětí s určitou jinakostí, handicapem.

Rodina patří k jednomu z pevných bodů v životě člověka. Je to rodinné společenství, které jedinci umožňuje vytvořit si pevné sociální vazby, které později na základě získané důvěry a prožívání opětovaných emocionálně silných vztahů využije k dalšímu psychosociálnímu vývoji. V rámci rodiny se utváří sebedůvěra, motivačně volné charakteristiky a postoje k sobě i okolí (Šulová, 1998). Podmínky k harmonickému rozvoji však může poskytovat pouze rodina

---

[23] *„Dobrý den, dovolali jste se na automatickou ústřednu školy. Pro spojení se správným zaměstnancem máte následující možnosti výběru:*
*Chcete-li mlžit o tom, proč Vaše dítě není přítomno ve škole, stiskněte 1.*
*Chcete-li se vymlouvat, proč Vaše dítě neudělalo domácí úkol, stiskněte 2.*
*Chcete-li si stěžovat na to, co děláme, stiskněte 3.*
*Chcete-li se zeptat, proč jste nedostali informace, které Vám již byly několikrát písemně zaslány\, stiskněte 4.*
*Chcete-li, abychom Vaše dítě vychovávali za Vás, stiskněte 5.*
*Chcete-li požádat o jiného učitele, stiskněte 6.*
*Chcete-li vynadat některému ze zaměstnanců, stiskněte 7.*
*Chcete-li si stěžovat na školní obědy, stiskněte 8.*
*Chcete-li vyhrožovat, jak s námi za naše nedostatky zatočíte, stiskněte 9.*
*Chcete-li si stěžovat na vysoké náklady na školní potřeby, stiskněte 0.*
*Pokud si uvědomujete, že žijete v reálním světě a Vaše dítě musí být odpovědné za své chování, práci ve třídě a domácí úkoly, a že není chybou učitele, že Vaše dítě neprojevuje žádnou snahu, potom zavěste a mějte hezký den.*
*Děkujeme za Váš zájem o všeobecné a veřejné vzdělávání.*
*Igor Hnízdo*
*ředitel školy“*

funkční, která se v současné době zdá být spíše vzdáleným ideálem než skutečností potvrzující každodenní praxi. Dle míry a trvalosti plnění funkcí rodiny vůči dětem jsou tyto děti vystavovány vlivům, které je zásadně formují či deformují, orientují či dezorientují ve vztazích k druhým osobám, k hodnotám, k věcem, ke světu i k sobě samému. Více či méně dokonalá rodinná společenství vtiskují dětem svou pečeť, kódují v nich stereotypy s kladným či záporným potenciálem, rozvíjejí nebo naopak potlačují jejich potencionality, působí v zájmu jejich rozvoje, ale také proti němu. Kdyby bylo možno porovnat – jako že to možné není – zcela geneticky identické jedince, z nichž každý prožije své dětství v jiné rodině (od stabilizovaně funkční až po afunkční), mnozí by byli zaskočeni faktem, o co všechno se „hraje“ v rodinném společenství. Mnozí by možná začali přemýšlet nejen o dosahu výchovného působení na děti, ale primárně o nástrojích a možnostech výchovného působení na jejich rodiče.

Dle svých dispozic představuje ale rodina ideální multiplikátor v možnostech rozvoje dítěte. Žádný jev v ní nepůsobí izolovaně, ale v řadě kontextů, které – pokud je rodina dítěti zpřístupňuje – přinášejí mu s určitým časovým odstupem mnohanásobné efekty. Dítě, které je o ně rodinou ochuzováno, zaostává za možnostmi svého rozvoje. Prostředí rodiny je pro dítě v jeho odkázanosti jednou velkou šancí nabýt všeho, co bude jeho „výzbrojí“ pro plnohodnotný harmonický a šťastný život. Rodina tak drží symbolický klíč nejenom ke šťastnému dětství, ale i budoucímu bytí svých dětí. Naplnění tohoto předpokladu je odvislé od plnění funkcí rodiny vůči dítěti, od vyváženosti a dlouhodobosti jejího působení ve prospěch všestranného rozvoje dítěte. Od školního věku se v tomto smyslu stává spojencem rodiny škola.

Význam harmonie rodinného a školního působení vyplývá z kontinuity primární a sekundární socializace dětí. Stejně tak jako rodina, tak ani škola nebývá ideálním společenstvím, které by vždy působilo učebnicově ideálně (jde nejenom o lidský faktor, ale zejména o nástroje, které jsou dnes škole dány legislativně, ekonomicky i z hlediska společenské prestiže). Přesto se od školy jaksi apriory očekává (případně politicky žádá), aby napravila či dohnala to, co rodina zanedbala a nezvládla. Je třeba upozornit, že tento předpoklad není reálným, a to z mnoha důvodů. To, co je reálné, je spolupráce rodiny a školy, cíleně rozvíjet žáka ve smyslu maximálního využití jeho potencionalit a zmírňovat chyby, ke kterým došlo před nástupem do školy. Nespolupracuje-li ale rodina či se dokonce staví proti škole, stává se škola bezmocnou.

## 2. 4 Ředitel školy a její zřizovatel

Ředitelé škol, jedno na jaké úrovni vzdělávání, jsou prvními mezi sobě rovnými – učiteli. Je to dáno tím, že stejně jako oni vystudovali svůj obor plus pedagogiku a psychologii, stejně jako oni učí (i když ve sníženém rozsahu), aby neztratili kontakt s reálným vyučovacím procesem. Praxe však od ředitelů vyžaduje kompetentní rozhodování i v oblasti personalistiky, ekonomiky, práva, bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, ale také stavebního inženýrství, o zdravovědě a administrativě ani nemluvě. Ředitel je zkrátka ten, kdo musí mít za všech okolností ve všem jasno, i když různé zákony, které se školy dotýkají, si navzájem protiřečí, výklady právníků se liší a MŠMT nevydává jasná strategická rozhodnutí. Ředitel má plnou odpovědnost ze zákona nejen za kvalitu a efektivitu vzdělávacího procesu (včetně úprav vzdělávacích programů a volby učebnic), ale také za finanční řízení školy, za přijímání a propouštění učitelů a za vztahy s obcí a s veřejností.

Ředitel je tak skutečným běžcem na překážkové dráze, kde se mu krom času nedostává ani potřebné podpory. Požadavek otevírání se škol inkluzi jim jejich situaci ještě komplikuje, takže mnozí neprojevují v tomto ohledu očekávaný pedagogický optimismus. Tou základní formou podpory by byl např. jeden volný člověk pro vyřizování administrativy, která dramaticky narostla[24]. Dalším ukázkovým příkladem může být např. změna dobrovolného přijetí právní subjektivity školy (zákon č. 564/1990 Sb.) na povinnou právní subjektivitu (zákon č. 284/2002 Sb.). Před rokem 2003 tak školy, které o to stály (MŠ, ZŠ), mohly do právní subjektivity vstoupit, ale školy, pro které to bylo např. administrativně neúnosné, nemusely. Po tomto roce se stala právní subjektivita pro všechny školy povinná a s tím se přesunuly povinnosti zřizovatelů na ředitele škol, bohužel bez jakékoli podpory. Pojetí právní subjektivity doznalo rovněž značných změn. Ředitelé po ní volali v souladu s principem subsidiarity, aby mohli rozhodovat o věcech, kterým nejlépe rozumějí, např. aby mohli do školy přijmout ty pracovníky, které k zajištění výchovně vzdělávacího procesu potřebují. Dnes spíše hovoří o pseudosubjektivitě, neboť když potřebují např.

[24] Týká se zejména ředitelů základních škol, jejichž přímá vyučovací povinnost dle nařízení vlády č. 75/2005 Sb. je nepoměrně vyšší než ředitelů ostatních škol, někdy dokonce až trojnásobně. Jde o ukázkový příklad nerovných pravidel, jejichž nejednotnost má diskriminační charakter, neboť staví jedny ředitele nad ředitele jiné. Příměr k lékaři – pediatrovi, který by měl ze zákona stanovenou trojnásobnou operační dobu ve srovnání např. s chirurgy dospělých pacientů, zviditelňuje absurditu nerovnovážného stavu ve školství.

přijmout do školy asistenta pedagoga, na kterého dokonce mají peníze, nemohou tak učinit, protože jim zrovna chybí limity. A tak se vyhovuje nařízením a škodí se žákům.

S právní subjektivitou velice těsně souvisí charakter právního prostředí, které školy obklopuje. Ředitel školy nemá postavení jako ředitel podniku. Ten má k ruce sekretářku, na každou oblast náměstka, nepočítaně referentů a x-krát vyšší plat. Ve velké škole se ředitel může opřít alespoň o jednoho či dva zástupce a o hospodářku, v malé je ale na všechno sám. Zde to není o delegování pravomocí, neboť není na koho rozdělené úkoly delegovat. Např. ředitelka málotřídky disponuje leckdy jen jednou učitelkou, vychovatelkou ve školní družině a školníkem. Má přitom stejné povinnosti jako ředitel velké školy a je navíc daleko existenčně zranitelnější, stejně jako její škola. Nelze než konstatovat, že ředitelé dostali prostor být manažery, ale nedostali nástroje k tomu, aby v tomto prostoru mohli jako manažeři i pracovat.

Problémy mohou velice snadno nastat i mezi řediteli a zřizovateli jejich škol, pokud nejde o vyvážený vztah dvou právně rovnocenných subjektů, a pokud mezi nimi neexistuje konstruktivní spolupráce, jen formální vztahy. I zde se jako klíčová v obou pozicích jeví úroveň realizace požadavku VĚDĚT-UMĚT-CHTÍT-MOCI (viz část 1.3). Mělo by platit, že se oba subjekty opírají o závazné právní předpisy, a to nejen v rámci hospodaření a rozpočtu. Stává se, že někteří zřizovatelé překračují zákonný rámec a omezují pravomoci ředitele, stejně jako někteří ředitelé nepostupují v souladu se závaznými předpisy. Vzájemný vztah obou subjektů také ovlivňuje hodnocení školy ředitelem. Jeho smyslem by mělo být hledání cest a způsobů, jak škole pomoci ke zvýšení kvality její práce a jak zlepšit podmínky pro její práci. Praxe se však od tohoto ideálu odchyluje, neboť často není hodnocení součástí kontrolního systému zřizovatele, který sleduje efektivní využívání finančních prostředků a plnění veřejné vzdělávací služby školy. Rovněž tak ne vždy platí, že hodnocení školy je zřizovateli prováděno pravidelně a maximálně objektivně, tj. na základě předem stanových kritérií a parametrů (povinnost dle vyhlášky 15/2005 Sb. v aktuálním znění). Dalšími problémy se stávají zásahy do kompetencí ředitelů ve snaze převzít řízení škol, snahy ovlivňovat personální záležitosti školy, zbytečné administrativní zatěžování školy (zřizovatel např. odmítá pracovat s již naplněnými digitálně dostupnými databázemi), v krajním případě pak nezájem o školu a problematiku vzdělávání, která je na periferii zájmů zřizovatele.

MŠMT postupně ztrácí svůj vliv na to, co se na školách děje. Každý zřizovatel (ať už obec nebo kraj) si pak může vykládat zákony jinak a prosazovat jiné preference. Lehce se tak může stát, že zřizovatel nařizuje i to, na co nemá nárok (Štefflová, 2010). Pozice ředitele je pak velice složitá. Má zapomenout na profesionální přístup, poslechnout svého „chlebodárce“ a držet krok, nebo se stát hrdinou všedního dne, jít do konfliktu se zřizovatelem a riskovat vedle odměn i své místo? Obce jako zřizovatelé škol dostaly velkou pravomoc, když zákon stanovil, že si budou vybírat ředitele a že nemusí přitom respektovat výsledek konkurzního řízení, ani povinně zdůvodňovat své odlišné rozhodnutí. Výsledek konkurzů tak byl degradován na pouhý podklad pro jmenování ředitele školy a reálně vytvořil prostor pro preferenci loajality (ředitel poslouchá a neobtěžuje) před profesionální náročností (ředitel důsledně požaduje podporu zřizovatele, přichází s novými věcmi, má kritické výhrady: obtěžuje). I v této souvislosti jsme nuceni znovu připomenout již prezentované: není-li správně nastaven systém, nelze očekávat, že bude správně fungovat a blížit se naplňování vědecky podložených a teoretických předpokladů. Že to platí i pro implementaci do českého regionálního školství není třeba zdůrazňovat.

Pokud se zřizovatel stane tím, kdo vyžaduje, aby škola byla poslušnou „služkou“ zastupitelstva bez ohledu na reálné potřeby výchovy a vzdělávání žáků, lze to označit za Achillovu patu územního řízení regionálního školství (Vomáčková, Cihlář, 2012). Je to moment, kdy ředitelé začínají znovu volat po odvětvovém způsobu řízení. Glosují, že kritika některých školských úřadů[25] zaznívala proto, aby lépe pracovaly, tj. aby poskytovaly školám odborný a metodický servis, nikoli proto, aby byly zrušeny a všechny jejich úkoly byly přeneseny na školy. Jiní naopak považují mandát zastupitelstva vzešlého z voleb za nejsilnější k právu rozhodovat kdo a jak má školu řídit. Problémem ovšem je, že odpovědnost za školu nenese obec či kraj, ale vždy ředitel, který se tak ocitá v pasti. Je odpovědný za případný neúspěch, i když o podmínkách výuky na své škole nerozhoduje on, ale zastupitelstvo obce. Klíčové pravidlo řízení je porušeno: odpovědnost nekoresponduje s pravomocemi, ten, kdo nemůže věci ovlivnit, za ně odpovídá.

Kvalita územního principu řízení regionálních škol je tedy odvislá od znalosti a zájmu zastupitelstva o problematiku vzdělávání a od priorit, které jí přikládá.

[25] Školské úřady byly zřízeny zákonem 564/1990 Sb. s účinností od r. 1991 a byly zrušeny k 31. 12. 2000.

Rovněž tak ale závisí na jeho serióznosti a schopnosti nepodlehnout fenoménu moci. Příkladem nezvládnutí mocenské pozice zřizovatele může být např. jeho nařízení škole, že ani při volné kapacitě nesmí nabírat žáky ze sousedních obcí. Prezentuje to jako zájem o kvalitní výuku dětí svých občanů v malém třídním kolektivu, ale přitom jde o projev mocenské pozice: zřizovatel přece školu platí, tak na to má právo, bez ohledu na zákon, který jasně říká, že o přijetí žáka rozhoduje ředitel. Dalším příkladem nepochopení může být např. snaha zřizovatele vytvářet na základě vnitřního hodnocení škol, které vymáhá, žebříčky jejich kvality. Vnitřní hodnocení je ale interní nástroj sloužící k dalšímu rozvoji školy. Pokud bude škola trestána za přiznané nedostatky, které chce odstranit, zatímco jiné školy budou odměňovány za to, že nedostatky skrývají a neřeší, je to o čemkoli jiném (např. o pokrytectví), jen ne o kvalitě škol a péči o ni.

Vyvážený vzájemný vztah zřizovatele a ředitele školy závisí také na schopnosti ředitele sestavit kvalitní a reálný plán rozvoje školy, na jehož základě musí dojít ke konsenzu a následně musí v daném časovém horizontu tento dokument respektovat obě strany. V opačném případě jde o vědomé klamání zákonných zástupců žáků, pracovníků školy i veřejnosti (Němeček, 2014).

Z výše uvedeného je i přes úzký záběr, nepostihující zcela jistě celou složitou problematiku patrné, že schází jednotné metodické vedení centra, tj. MŠMT. Jinými slovy schází centrálně garantovaný výklad zákonů, vyhlášek, nařízení, a to včetně praktických návodů postupu a funkčního kontrolního mechanismu, který by umožňoval narovnávat nedostatky a chyby v systému, který v praxi ne vždy pracuje ve prospěch žáka, ve prospěch učitelů a ředitelů, kterým jde o rozvoj žáků, ale proti nim. Nemusí být kvůli tomu zrovna znovu zaváděny školské úřady v regionech (i když by to nebylo od věci), ale určitě nelze podporovat současnou praxi, kdy si různé firmy i jednotlivci z výkladu legislativních norem dělají slušný byznys a vysvětlují na seminářích záměry ministerstva (navíc kraj od kraje odlišně). Jednotný výklad a následná jednotná aplikace v praxi by dozajista posílily jistotu a řád, čitelnost pravidel a tím i klid na práci ředitelům a učitelům regionálních škol.

Obecně lze konstatovat, že postavení ředitelů regionálních škol v ČR je nejvíce dotčeno stavem právního prostředí, vazbou na zřizovatele, problematikou odvětvového řízení, právní subjektivitou, rozsahem jejich pracovních povinností a mírou vyučovací povinnosti. Výše uvedené se promítá i do práce s žáky se

speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) a mění (pozitivně i negativně) jejich možnosti v rámci rozvoje. Sledování překážek a limitů při otevírání se škol inkluzi se věnuje třetí kapitola této publikace. Zde uvádíme alespoň některé požadované pravomoci, které ředitelé uvádějí, že jim chybějí:

- *„Ředitelé by měli mít možnost nahlédnout do výsledků psychologického vyšetření žáka a rozhodovat v jeho dikci. Dosud platí nadřazení přání rodičů nad závěry poradenského vyšetření a to vede k poškozování dítěte. Výše uvedené se týká všech odborných institucí (pedagogicko psychologických poraden – dále jen PPP, speciálně pedagogických center – dále jen SPC, lékařů, psychologů, ...). Pokud rodiče nechtějí, škola se nic nedozví, přestože se s potížemi žáka denně potýká a je odpovědná za efektivitu vzdělávání. (Typický příklad odpovědnosti bez náležitých pravomocí.)“*
- *„Žádoucí by byla přímá komunikace školy a SPC, PPP bez souhlasu rodičů, což bohužel není reálné (vychází se z předpokladu, že rodič bude jednat v zájmu dítěte; bohužel není výjimkou, že rodič jedná výhradně ve svém zájmu na úkor dítěte a je-li legislativně tím, kdo má pravomoc rozhodovat, stává se škola bezmocným přihlížitelem poškozování dítěte).“*
- *„Uvítali bychom uzákonění nároku škol na vlastního školního psychologa a speciálního pedagoga, a to automaticky, kdy tato potřeba vznikne, a nikoli až k začátku školního roku. Procesně je vyřizování podkladů s PPP a SPC velmi zdlouhavé (i několik měsíců), zatímco škola potřebuje řešit problémy žáka okamžitě.“*
- *„S prohlubujícím se procesem inkluze jsou nezbytné nižší počty žáků ve třídách a současně automatický nárok na asistenta pedagoga. Pro velmi dlouhé vyřizování podkladů (PPP, SPC) nelze žádosti vyřídit na krajském úřadě obratem po vzniku potřeby.“*
- *V kompetenci ředitele školy případně školského poradenského zařízení by měla být diagnostika socio-kulturně znevýhodněných žáků. Ve škole všichni každodenně vidí dopady znevýhodnění žáků, školní psycholog má možnost s dětmi mluvit – hladovým dětem svačiny potom leckdy dají sami pedagogové. Pokud zůstane diagnostikování v kompetenci PPP, SPC či jiné podobné organizace, rodič „bude hrát komedii“ a nepřizná, že fetuje, že ho nezajímá, zda dítě chodí do školy, že se účastní domácího násilí, že nemá na jídlo dětem…*
- *Ředitelé požadují systemizovaná místa učitelů - speciálních pedagogů (tj. jejich konkrétní nepodkročitelný počet) při naplněném stavu třídy, bez*

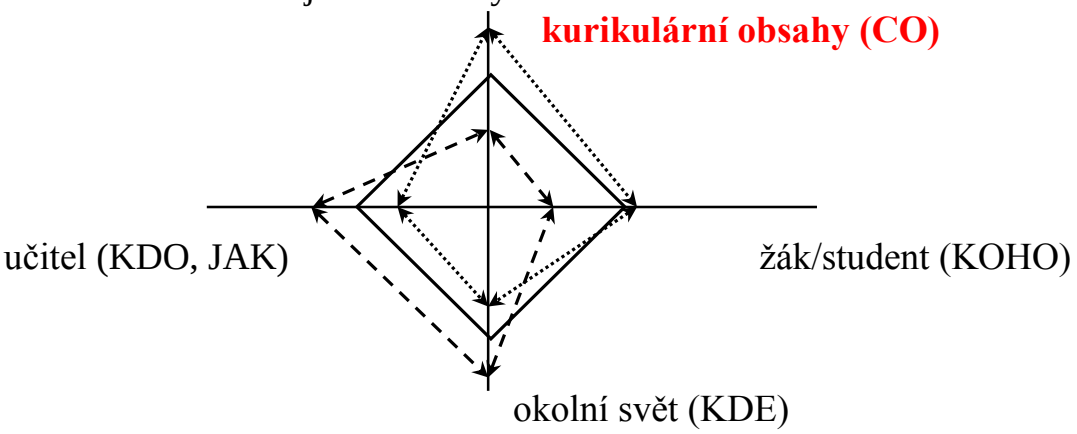
*ohledu na aktuální skladbu diagnóz. Např. odejdou-li dvě děti s autismem na ZŠ, ocitá se ředitel MŠ na hraně, zda zaměstnat ve speciální třídě 1 nebo 2 učitelky (poskytuje tak odlišný komfort ve třídách se stejnou potřebou).*

- *Ředitelům chybí jasná kritéria a pravidla, co je povinností jednotlivých aktérů inkluze (rodiče, PPP, SPC, žák, učitel, ředitel,…) a v jakém čase (tj. vymahatelný standard odpovědnosti). Bez jednotného nastavení a dodržování pravidel nebude inkluze prospěšná ani integrovanému dítěti, ani zbytku třídy.*

## 2. 5 Učivo – pomocný nástroj inkluzivního vzdělávání

V současné době se v českém i zahraničním edukačním prostředí objevuje několik témat, která stále hledají východisko z dosud nedořešeného vztahu mezi všeobecně vzdělávacími předměty a mezi předměty výchovnými. Jde o to, zdali ve výchovně-vzdělávacím procesu klást větší akcent na předávání prakticky upotřebitelných informací a dovedností nebo se soustředit spíše na osobnostní a komplexní kultivaci každého jedince prostřednictvím vyučovacích předmětů výchov jako je hudební, občanská, výtvarná, etická nebo tělesná výchova. Inkluze jako proces napomáhající odstraňování sociálních bariér (Oliver, 1990) vůči handicapovaným s oběma přístupy velmi úzce souvisí. Na příkladu etické výchovy – jako součásti kurikulárních obsahů, viz obrázek 5 – se to pokusíme demonstrovat.

Obrázek 5: Učivo a jeho kontexty




Na problematice etické výchovy lze velmi dobře prezentovat důležité aspekty vztahů a souvislostí fungující mezilidské součinnosti, které není možné bez

atributů jako je tolerance, porozumění, empatie, prosociální cítění nebo dialog – viz část 2.3.1. Inkluzivní vzdělávání nabízí v tomto smyslu jedinečné prostředí, ve kterém může dojít k vazbám, jež ovlivní žáka po zbytek jeho života.

Podle výnosu ministryně školství mládeže a tělovýchovy Miroslavy Kopicové (č. 12586/2009-22) ze dne 16. 12. 2009 došlo ke změně RVP ZV. Tato změna se týká části 5. 10 (Doplňující vzdělávací obory), kam byl zařazen nový obor s názvem Etická výchova, jehož vzdělávací program začal platit od 1. září 2010. Hlavním důvodem pro zařazení tohoto nového oboru do RVP ZV byla absence předmětu, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Toto rozhodnutí lze uvítat, ačkoli otázkou zůstává, zda zavedení tohoto oboru a předmětu dokáže alespoň částečně kompenzovat deformace, které – zejména na intaktní – žáky působí vně školy. Každopádně edukace není jen o vědomostech a dovednostech, ale také o vlastnostech, hodnotách a postojích a je systémově dobře, jestliže se výchovně vzdělávací akcent směruje na celostní formování žáka, tj. žáka nejenom vzdělaného ale i kultivovaně konajícího.

Pozitivně v tomto smyslu působí, že jde o obor prakticky orientovaný, kde se žáci prostřednictvím hry, dramatizace, skupinové práce či kooperativního vyučování mohou konfrontovat s obecnými problémy etiky v kontextu mezilidských vztahů a komunikace. Míra výchovného dopadu na žáka je odvislá od individuálního prožitku, který si z inscenované situace, blízké realitě, odnáší.

Pokud nahlédneme do obsahu tohoto oboru, zjistíme, že etická výchova krom praktického zacílení nabízí široké mezipředmětové využití. Jen pro ilustraci vybíráme některá z deseti témat, která s problematikou inkluzívního vzdělávání přímo souvisejí: Mezilidské vztahy a komunikace, Pozitivní hodnocení druhých, Prosociální chování ve veřejném životě, Reálné a zobrazené vzory nebo Asertivita a zvládnutí agresivity a soutěživosti. Na tato témata navazuje dále šest aplikačních oblastí, jako jsou: etické hodnoty, hledání pravdy a dobra jako součásti přirozenosti člověka, duchovní rozměr člověka, sexuální zdraví, rodinný život, ekonomické hodnoty, ochrana přírody a životního prostředí.

Podle výše uvedených okruhů je zřejmé, že Etická výchova je cílena nejen na žáky prvního a druhého stupně ZŠ, ale i na studenty gymnázií a ostatních středních škol. Také v mateřské škole lze s tématy Etické výchovy pracovat. Její šíře záběru podporuje předpoklad dlouhodobé cílené práce s žáky a vytváří možnost jejich proinkluzivního formování. Etická výchova je v současné době poměrně žádaným oborem výchovy a vzdělávání, o čemž svědčí i to, že na 71

základních školách v Čechách i na Moravě a na 28 středních školách se dnes již Etická výchova vyučuje buď jako samostatný předmět nebo jako součást základů společenských věd, vlastivědy nebo rodinné výchovy.

Z výše uvedeného je patrné, že klíčovou roli při aplikaci Etické výchovy má učitel. S odkazem na část 2.3 této publikace připomínáme, že klíčové je nastavit podmínky k jeho práci tak, aby byl připraven nejenom předávat hotové poznatky ze svého oboru, ale také působit didakticky, pedagogicky a psychologicky, tj. problematizovat, vytvářet situační děje, aktivizovat k tvořivosti a touze objevovat, zprostředkovávat úspěch a radost z něj, posilovat součinnost apod. Navíc by měl CHTÍT, tj. být přesvědčen o prospěšnosti a smyslu inkluze, být ochoten si přidělávat práci bez očekávání finančního ohodnocení a mít svou práci rád. Výše uvedené charakterizuje ideálního učitele, kterého ale současná školní praxe zná pouze sporadicky.

Přiblížení se ideálu učitele pak dává šanci, že etická výchova přinese to, co se od ní očekává (Olivar, 1992):

1. Dojde o **kognitivní senzibilizaci**, která umožní žákovi pochopit význam a smysl sdělovaného. V této fázi je důležité žáka zaujmout, zprostředkovat mu význam tématu a vyburcovat ho ve výuce k aktivitě. Nejčastěji používanými formami a metodami práce je např. hra s přiřazováním rolí, předčítání a analýza tematicky zaměřeného příběhu, dramatizace situací z praxe nebo argumentačně a emočně vedená beseda. U žáků vyšších stupňů ZŠ se již mohou použít metody náročnější, jako je četba krátkých literárních úryvků, tematicky zaměřené filmy nebo komplikovanější scénky vycházející z obsahu vybraného tématu. (Lencz, Križová, 2000)
2. Podaří se situační **nácvik ve třídě,** který vychází z uvědomění si, že vědět a pochopit, co je správné, ještě neznamená dělat to, co je správné. Zde je důležitá zpětná vazba, která má posilovat správné provedení. Je třeba, aby si každý žák vyzkoušel daný úkon přímo a prožil příčiny/možnosti/dopady/ svého chování nebo rozhodnutí (a to v obou polaritách: pozitivní vs. negativní). Jde například o situaci falešného obvinění, úmyslného poškození, pocitu nespravedlnosti, uraženosti, pohrdání, zášti apod. Každý žák má tak příležitost uvědomit si „polohu“, která je mu v dané situaci vnitřně vlastní, přirozená, a „polohu“, která je sociálně žádoucí, včetně činností, které mohou vést k anulaci negativního prožitku či k pozitivnímu vyřešení situace. Tím je veden k pěstování pocitu odpovědnosti. Odpovědnost žáka je tak

vnímána nejen za svou vlastní osobu (egocentricky), ale především za toho druhého (rozuměj jiného, nedostačivého, zranitelného, …). V inkluzivním vzdělávání je právě tato okolnost zcela zásadní. Děti by již od útlého věku měly být vedeny k tzv. prosociálnímu chování, které je pro – ve společnosti fungující – inkluzi důležité. Nácvikem těchto situací a nácvikem jejich zvládání se u žáků podporuje rozvoj i schopnosti sebereflexe, umění něčeho se zříci, dovednosti sebeovládání, ale také vlastního originálního kritického myšlení.

Pro vývoj osobnosti každého žáka je právě kritické myšlení důležité, protože umožňuje vytvořit si vlastní názor na okolní realitu života člověka. Kritické myšlení také zabraňuje lacinému a zjednodušenému vnímání sebe samého i velice komplikovaného okolního světa. Učí tak žáka vnímat a vyhodnocovat komplexně. K významu kritického myšlení se ve své poslední knize vyjadřuje např. Skalková (2009, s. 79), která uvádí, že „*úlohou kritického myšlení, jež je součástí výchovné funkce vzdělávání, je učit vidět negativní aspekty soudobé společenské reality, nepodléhat jim, protestovat proti nim, řešit problémy pozitivní cestou vpřed*“. V tomto smyslu jde o přípravu žáků na překonávání překážek v reálném životě a vytváření mechanizmů jejich překonávání.

3. Proběhne reálná situace, z níž si žák odnese vlastní pozitivní **reálnou zkušenost**. Jde o to, aby se upevnily postoje, předpoklady a zásady osvojené v podmínkách třídy. Aby k tomu došlo, je třeba vlastní aktivita žáků, jako je diskuze se členy rodiny o morálních a společenských tématech, vedení vlastních záznamů, které vznikly z pozorování chování ostatních lidí, a skutečné uvědomování morálních a etických souvislostí v běžném životě. Tomu může napomoci i učitel, např. pořádáním akcí, které zprostředkovávají tzv. „**sdílené zkušenosti**“, při kterých dítě prožívá „*kladné emoce a zároveň si uspokojuje základní sociální potřeby. Je to sociální interakce s pozitivním napětím, s pozitivní dynamikou, při kterých jedinec prožívá uspokojení ze sociálního kontaktu*“ (Kolláriková, Pupala, 2010, s. 115). Právě toto uspokojení ze sociálního kontaktu působí jako zpevňující prvek kognitivní senzibilizace a vlastního nácviku konkrétních praktických situací ve třídě. Problém nastává ve společnosti, která masově a dlouhodobě navozuje reálné situace, z nichž si žák odnáší negativní reálnou zkušenost, potvrzovanou navíc v rodině a vrstevnické skupině – viz část 2.1. I za předpokladu, že konání všech učitelů – včetně ředitele – bude z hlediska

výchovně vzdělávacího působení školy konzistentní, bude se z hlediska většinové společnosti jednat jen o dílčí pozitivní deviaci bez valného účinku.

Dále je podle RVP v preprimárním a základním vzdělávání nutné, aby si žáci osvojili komunikační, morální a lidsky vztahové předpoklady, které naplňují podstatu Etické výchovy. Jde například o osvojení vhodných forem pozdravu nebo nazývání spolužáků křestními jmény, vnímání a nakládání s jinakostí toho druhého, umění naslouchat nebo zvládnutí základních komunikačních pravidel jako je omluva, poděkování, odmítnutí, nabídka pomoci nebo přiměřená gestikulace či vhodná proxemika. Při výčtu těchto předpokladů je zřejmé, že jde o základní pravidla funkční a kultivované komunikace, která jsou považována za běžná a samozřejmá. Přesto podle zkušeností většiny učitelů prvního i druhého stupně základní školy žáci tato základní pravidla nedodržují, neboť k nim nejsou v rodinách systematicky vedeni. Škola touto cestou supluje funkční nedostatečnost primární sociální skupiny, z níž přichází populace do škol. Etická výchova se tak stává žádoucí nejen na prvním stupni ZŠ, ale již ve škole mateřské, která rozšiřuje časový prostor k zautomatizování pravidel.

Důležitým tématem v Etické výchově v rámci inkluzívní edukace je zaměření na **prosociálnost**, která je charakterizovaná jako „*chování společně prospěšné, nemotivované pouze vlastním prospěchem, ale vlastním uspokojením, vytváří základ nejen pro realizaci klíčových sociálních a personálních kompetencí, ale i vybudování kompetencí občanských*“ (Projekt etické výchovy, 2012, s. 4). V praxi Etické výchovy se jedná např. o simulace skutečného prožití a vyjádření soucitu vůči druhému člověku nebo vůči zvířeti, o dobrovolnou pomoc v běžných školních situacích bez apriori daného předpokladu vlastního prospěchu, o nekalkulovaný zájem o spolužáky nebo spravedlivé dělení se.

Také RVP pro předškolní vzdělávání o důležitosti prosociálního chování hovoří v oddílu „Dítě a ten druhý“. I v mateřské škole tak lze aplikovat tento důležitý předpoklad etické výchovy. V dílčích vzdělávacích cílech, tedy v tom, co pedagog u dítěte podporuje, se dále uvádí nutnost „*posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině), vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti*)“. V oddíle „Dítě a společnost“ se na myšlenky Etické výchovy v kontextu prosociálního chování navazuje požadavkem na rozvoj „*základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopností projevovat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně*

*se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny.“* (Smolíková, 2004, s. 24 a n.).

Důležitým tématem Etické výchovy v RVP pro základní vzdělávání je dále **umět vyjadřovat své city** v jednoduchých situacích. V tomto smyslu jde nejen o osobní emocionální vyjádření postojů ke druhému člověku, ale také o to, umět tyto city sám adekvátně přijímat a reagovat na ně. Významnou úlohu zde může sehrát dramatizace rolí a situací, které vytvářejí prostor pro simulaci prožitku**.**

Při výuce etické výchovy napomáhající edukačně vlastnímu otevírání se školy inkluzi je důležité dodržet metodologický postup kontinuálního řetězení etap:

1. V rámci **úvodu do aktivity** ozřejmit její cíle, dát jasné, srozumitelné a věku odpovídající instrukce o průběhu činnosti, zdůraznit experimentální charakter činnosti, který má účastníkům pomoci překonat např. strach a nesmělost. Výzva učitele slovy Lencze a Križové (2000, s. 10.) může mít následující podobu: *…pokuste se podívat na celou záležitost jako na pokus: sledujte, co se stane, když vyzkoušíte toto cvičení. Nestarejte se o to, zda dosáhnete „dobrých“ výsledků a nemyslete na to, zda to děláte správně nebo nesprávně“*. Současně by učitel měl **vést skupinu jednoznačně**, tj. vystupovat rozhodně a jistě především v určování rolí, udílení úkolů a povinností dětí. Nikoli tedy „Nechtěli byste si zahrát zajímavou hru?“, ale „Jdeme hrát zajímavou hru.“ V tomto smyslu je důležité citlivě přistupovat k dětem, které mají větší zábrany než ostatní. Podmínkou je rovněž **dobrovolnost účasti** na společné činnosti. Žák by měl vědět, že se nemusí zúčastnit všech cvičení a učitel si musí uvědomit, že každý člověk má k některým aktivitám osobní a často i intimní vztah.
2. Následuje průběh **vlastní aktivity**. Velice cennou pomůckou je v tomto smyslu metodický materiál „Etická výchova“ výše uvedených autorů, kde lze najít desítky námětů, her a činností, které je možné při práci s dětmi a žáky využít. Aktivity tu jsou rozděleny podle hlavních témat, jako je např. komunikace, empatie, důstojnost člověka nebo intimní a sexuální otázky člověka. Je jen na učiteli, aby zvolil podle věku či tématu vhodnou činnost. Učiteli se také v této fázi doporučuje, aby pozoroval, jak se účastníci chovají a jak jednají. Zpětná vazba, kterou tím získá, mu napoví nejen o kvalitě klimatu ve třídě a o předpokladech jednotlivých dětí, ale také o jeho vlastním postupu při práci s kolektivem.

3. Aktivitu uzavírá **vyhodnocení** jejího průběhu a stanovení obecných závěrů. Úlohou tohoto finálního kroku je povzbudit účastníky, aby se podělili o své zkušenosti s některým vrstevníkem či skupinou žáků, případně s celou třídou. Vhodná je forma výzvy, např.: *„Kdo nám chce vyprávět o svých zkušenostech?“* při respektování dobrovolnosti zapojení žáky. Úlohou učitele je pomáhat porozumět zkušenostem spolužáků a dbát na to, že každé dítě má jinou zkušenost, každý prožitou situaci chápe jinak, každý má odlišné vrozené dispozice.

Učitel by měl žákům dále umožnit hodnotovou reflexi, kterou jim může ulehčit pomocí vhodných otázek. Účastníci by měli také pochopit a ujasnit si, jaké důsledky má jejich tzv. „přirozená poloha, tj. jejich chování. Nemělo by docházet k tomu, že některý z účastníků bude za své chování odsouzen nebo dokonce vystaven posměchu ostatních. V tomto smyslu je cenné nabízet východiska a způsoby překonávání osobních stereotypů či nedostatků v prosociálním chování, ideálně formou aktivit a cvičení. Důležitou okolností, kterou si učitel musí uvědomit je to, že pokud při hodnocení začíná pozornost dětí ochabovat, je nutné ho včas ukončit, aby nedošlo k celkovému negativnímu dojmu z celého cvičení.

Pro zpětnou vazbu žáků je rovněž vhodné v závěru vymezit prostor pro vyjádření všech účastníků k průběhu celé aktivity, k projevení vlastních dojmů, pohnutek nebo k vyjádření svých dalších myšlenek, které s aktivitami etické výchovy souvisí. Obecné zhodnocení, zdůraznění významu aktivit pro praxi a naznačení možnosti dalšího využití dovedností v praxi je úkolem učitele, kterému přísluší i pozitivní zakončení etického cvičení.

Inkluzivní vzdělávání v podstatě vychází ze zásad etické výchovy. Jejím smyslem je odstraňovat diskvalifikující, segregující a degradující bariéry pro nedostačivé/handicapované jedince ve společnosti, v níž žijeme. Dospělá populace často ale konzervuje prvky předpojaté a diskriminující společnosti, čímž z handicapovaného jedince, tj. z oběti životního osudu, dělá i „kolektivní oběť“ (Černá a kol., 2008). Stačí si vybavit příběh Otíka z filmu Vesničko má středisková, aby byl patrný rozdíl mezi inkluzivním přístupem vesnice a mezi neinkluzivním přístupem města. Stejně jako v uvedeném filmu je i v životě důležité nezůstat osamocen a bez pomocné ruky. Zájem o člověka tak zůstává klíčovým tématem jak pro Etickou výchovu, tak pro vzdělávání k inkluzi a zejména pro reálně naplňované inkluzivní vzdělávání ve školách. To, že Etická

výchova může být z hlediska inkluze skutečně efektivní, dokazuje např. výzkum Vaňka (2011, s. 40), který se zabýval možnostmi rozvoje prosociálního chování u dětí na druhém stupni základní školy, tedy žáků, kteří etickou výchovu absolvovali na prvním stupni základní školy. Ve svém šetření došel k závěru, že „*žáci, kteří absolvovali roční program Etické výchovy, vykazovali statisticky vyšší spokojenost ve třídě, cítili vyšší soudržnost mezi sebou navzájem, zlepšilo se jejich sebehodnocení a především se ve třídě zvýšila frekvence výskytu prosociálního chování i počet žáků, kteří se tak chovali*“. Z dalších výzkumů podobného zaměření lze uvést např. Pospíšila (2007) či Koubekovou (1994). I jejich výsledky potvrzují potenciál efektivity programu Etická výchova, ale především jeho potřebnost pro žáky a pro budoucnost společenství, v němž budou žít. O možnostech využití zásad, ze kterých etická výchova vychází, hovoří také Rýdl (2007) ve své knize Metoda Montessori pro naše dítě, kde ukazuje vysokou efektivitu prosociálního chování a důležitou roli odpovědnosti při výchově dětí.

Podpora inkluzivního vzdělávání prostřednictvím správně vedené etické výchovy podporuje projevy lidskosti a vzájemné pomoci a tolerance. Jejich význam v současném nepřehledném světě plném rozporů a nesmyslných konfliktů neustále roste.

# 3. BARIÉRY A PŘEKÁŽKY INKLUZE OČIMA ŘEDITELŮ – VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ I

## 3.1. Popis vzorku respondentů výzkumného šetření

Cílovou skupinu výzkumného šetření tvořili ředitelé všech typů regionálních škol od preprimární až po vyšší sekundární úroveň – viz ISCED 2011 (Příloha 2). Pokud se budou dále v textu objevovat jednotlivé úrovně vzdělávání, budou označovány českou terminologií: mateřské školy (MŠ), základní školy (ZŠ), střední školy (SŠ). Spolu s řediteli, hlavními manažery regionálního školství v ČR, byli osloveni zřizovatelé reprezentovaní školskými odbory[26] čtrnácti krajských úřadů. Obě skupiny byly osloveny v podstatě identickými dotazníky, jejichž pracovní verze byly konzultovány v červnu 2014 jak s vybranými řediteli škol, tak se zástupci Odboru školství, mládeže a tělovýchovy Krajského úřadu Ústeckého kraje. Po úpravách připomínek byla zpracována finální verze dotazníku, která je součástí přílohy 3 v závěru práce.

Vlastní šetření proběhlo v závěru roku 2014. Výběr respondentů byl proveden vícestupňovým náhodným výběrem. Ze základního souboru (všichni ředitelé regionálních škol v ČR) bylo náhodně vylosováno 1000 škol, které byly osloveny s žádostí o spolupráci, která spočívala ve vyplnění online dotazníku. Vzhledem k nízké návratnosti, která byla méně jak 5 %, byly následně osloveny všechny školy v ČR. Jednalo se o 8945[27] regionálních škol. Návratnost dotazníků se ale zásadně nezvýšila a tak bylo nutné cílovou skupinu oslovit opakovaně v lednu 2015 (návratnost nedosáhla ale ani úrovně prvního kola, ačkoli celková časová zátěž vyplnění dotazníku přes webové rozhraní nepřesahovala 15 minut čistého času. Navíc byla pro druhé kolo aktualizována databáze mailových kontaktů dle platného rejstříku MŠMT, čímž byla snížena

[26] Ačkoli byly všechny školské odbory předem telefonicky osloveny a požádány o spolupráci, nepodařilo se získat kompletní vyjádření všech 14 krajů. Z tohoto důvodu nejsou dílčí data z obdržených dotazníků v publikaci uvedena ani komentována.

[27] Nejedná se o přesné číslo. Školy své e-mailové adresy obměňují. Stává se tak, že na jednu školu je možné najít několik e-mailů, kdy předem není jasné, která z adres je aktuální. I přes skutečnost, že byla maximální snaha o aktualizaci těchto adres, docházelo často k tomu, že e-mail nebyl doručen.

možnost chybného adresáta). Přes výše uvedené překážky se v úhrnu podařilo získat dostatečně reprezentativní vzorek celkem 475[28] dotazníků.

Není bez zajímavosti, že v prvním kole z celkově oslovených téměř devíti tisíc ředitelů regionálních škol pouze 1073 ředitelé e-mail opravdu přečetlo (minimálně na něj kliklo), což představuje 12 % oslovených respondentů. Z těchto 1073 respondentů reagovalo vyplněním dotazníků pouze 301 z nich (tj. 3,7 % obeslaných a 28 % z přečtených). Podrobně jsou počty respondentů vyneseny do následující tabulky:

Tabulka 3: Počty a procenta respondentů reagujících na oslovení

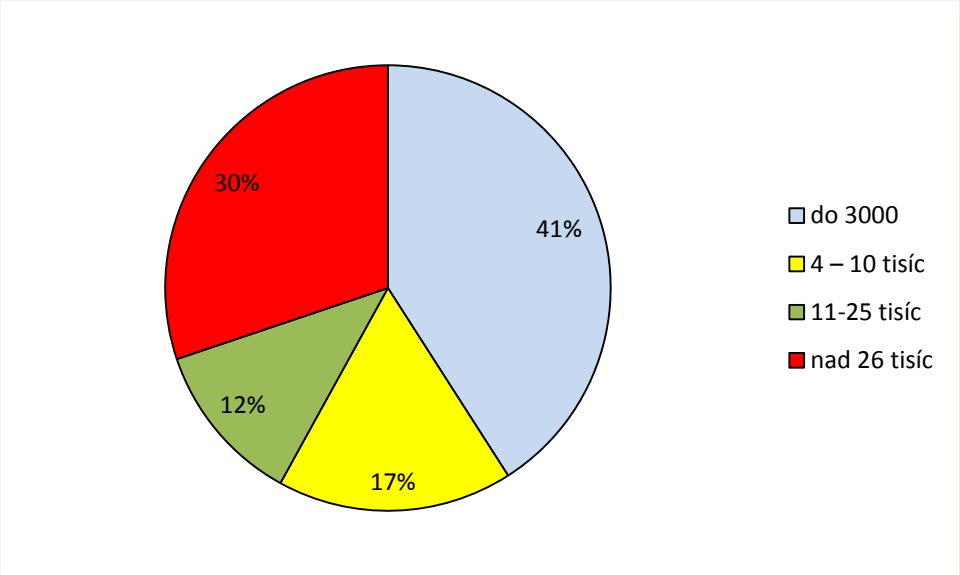
| První kolo rozesílání e-mailů | |
|---|---|
| Počet rozeslaných e-mailů | 8945 |
| Počet přečtených e-mailů | 12 % |
| Počet vyplněných dotazníků | 301 |
| Druhé kolo rozesílání e-mailů dle aktuální databáze MŠMT | |
| Počet rozeslaných e-mailů | 8945 |
| Počet přečtených e-mailů | 14 % |
| Počet vyplněných dotazníků | 174 |
| Celkový počet respondentů | 475 |

Domníváme se, že tato skutečnost poměrně výmluvně vypovídá o situaci v českém regionálním školství (viz část 2.4) i o vztahu ředitelů regionálních škol k problematice inkluze. Můžeme ji vnímat i jako pomůcku pro rozlišení na školy otevírající se inkluzi a ochotné na sobě pracovat, měnit postupy práce a přemýšlet o žákovi jako smyslu svého snažení a na ty druhé, které přemýšlejí především samy o sobě (ať již z důvodů objektivních nebo subjektivních).

[28] V průběhu šetření závislostí (viz podkapitola 3.4) často docházelo k tomu, že byl použit nižší počet respondentů než uvedených 475, neboť tito často neodpověděli na všechny otázky v dotazníku.

Je zajímavé, že nejvíce se do výzkumného šetření zapojili ředitelé škol z malých obcí do tří tisíc obyvatel (41 %), následováni řediteli z obcí nad 26 tis. obyvatel (30 %) – viz graf 4.

Graf 4: Relativní četnosti respondentů dle velikosti obce



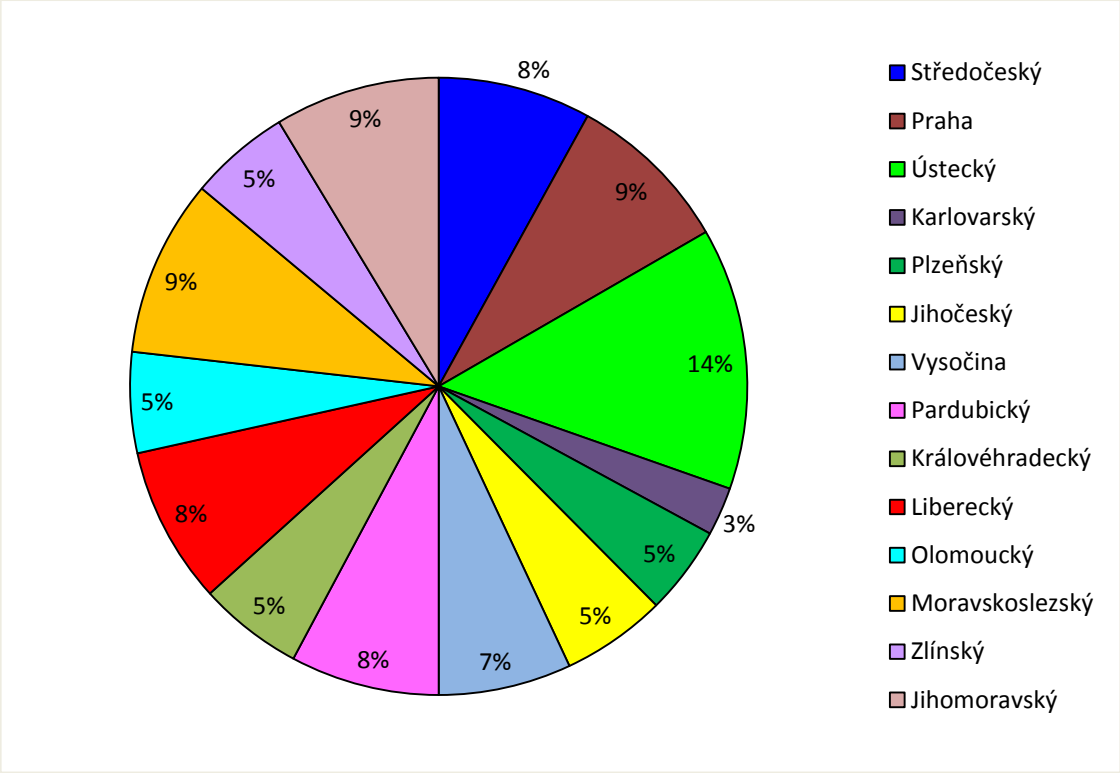

*Zdroj:* Autoři

Z výše uvedeného lze dedukovat, že problematika inkluze je ve školách z malých obcí více v centru pozornosti a zájmu než ve velkých a anonymních městech. Potřeba diverzifikovaného přístupu k žákům z titulu jejich odlišnosti je v malých obcích samozřejmější, což podporuje jak u žáků, tak u učitelů, vědomí sounáležitosti v různosti: jsme každý jiný, umíme s tím pracovat a všichni směřujeme k jednomu cíli.

Geografické rozložení získaných odpovědí ředitelů škol bylo dále sumarizováno dle správních jednotek NUTS 3 a NUTS 2[29]. Nejčetnější zastoupení ředitelů škol vykázal Ústecký kraj s podílem 14 %, nejslabší zastoupení měl kraj Karlovarský s podílem 3 % - viz graf 5.

[29] Klasifikace NUTS (Nomenclature d'unités territoriales statistiques / Nomenclature of Units for Territorial Statistics, Nomenklatura územních statistických jednotek) vymezuje na úrovni NUTS 3 čtrnáct krajů a na úrovni NUTS 2 osm sdružených krajů, tj. regionů soudržnosti.

Graf 5: Rozložení relativních četností ředitelů dle NUTS 3




*Zdroj:* Autoři

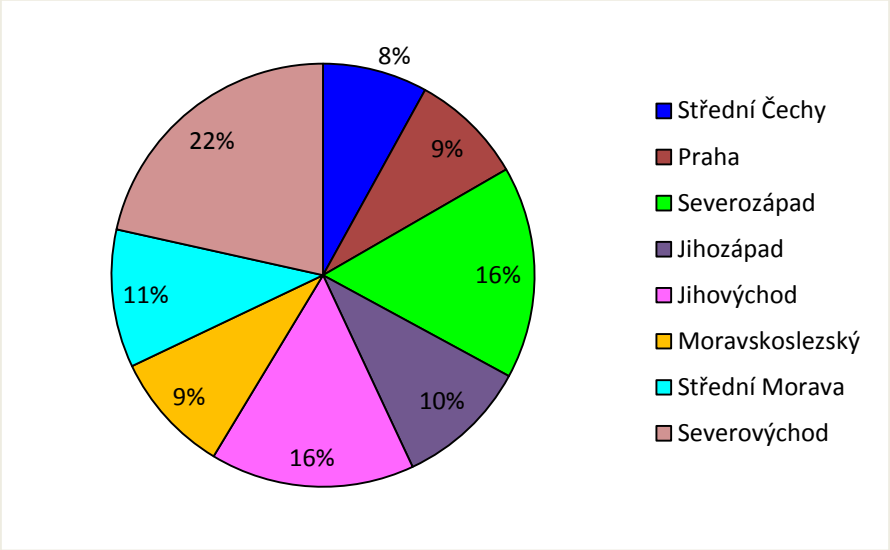
Vzhledem ke skutečnosti, že celkový počet respondentů, kteří dotazník vyplnili, nebyl tak vysoký, jak se původně předpokládalo, bylo nutné pro účely statistického vyhodnocení[30] sdružit kraje do vyšších územně správních celků (NUTS 2):

- Severozápad (Ústecký + Karlovarský)
- Severovýchod (Liberecký + Královéhradecký + Pardubický)
- Jihozápad (Plzeňský + Jihočeský)
- Jihovýchod (Vysočina + Jihomoravský)
- Moravskoslezsko (Moravskoslezský)
- Střední Morava (Olomoucký + Zlínský)
- Střední Čechy (Středočeský)
- Praha

[30] Jinak by nebyly splněny podmínky pro využití Pearsonova $\chi^2$–testu pro kontingenční tabulky.

Sloučením čtrnácti krajů do osmi vyšších územně správních celků NUTS 2 získala nečetnější zastoupení oblast Severovýchod (22 %), zatímco nejslabší zastoupení vykázala oblast Střední Čechy (8 %) – viz graf 6.

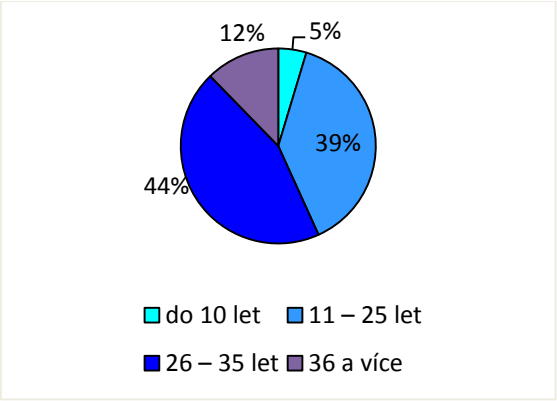
Graf 6: Rozložení relativních četností ředitelů dle NUTS 2



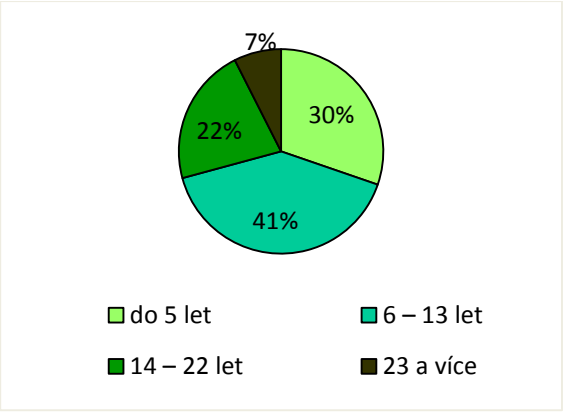

*Zdroj:* Autoři

Do výzkumného šetření se vesměs zapojili zkušení ředitelé, jejichž pedagogická praxe se pohybovala nejčastěji mezi 26 – 35 lety (44 %) a mezi 11 – 25 lety (39 %). Z hlediska manažerských zkušeností šlo o ředitele převážně vykonávající funkci hlavního manažera školy déle než šest a méně než čtrnáct let (41 %) a současně o ředitele v prvním funkčním období (30 %) – viz následující grafy.

Graf 7: Ředitelé dle ped. praxe



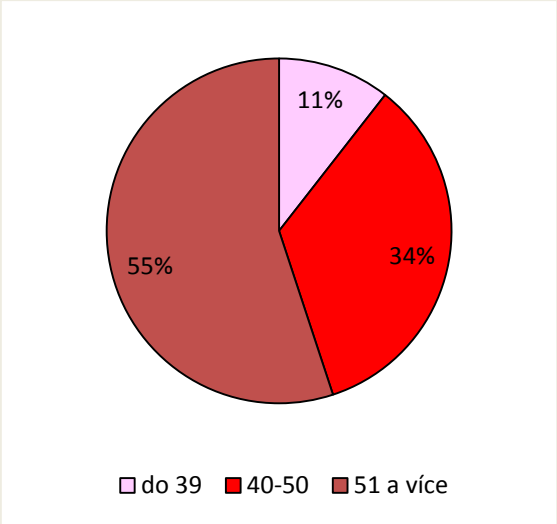

Graf 8: Ředitelé dle délky funkce



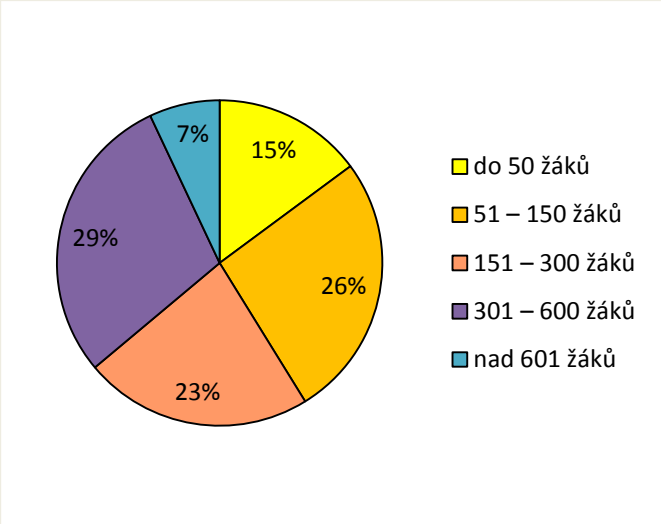

*Zdroj:* Autoři

Z hlediska věku ředitelů šlo přitom většinově o ředitele starší 51 let (55 %) a současně převážně o ženy (67 %). Z hlediska velikosti škol, co do počtu žáků, se jednalo o poměrně rovnoměrné zastoupení škol s 51 – 150 žáky (26 %), se 151 – 300 žáky (23 %) a s 301 – 600 žáky (29 %), jak zachycují následující dva grafy.

Graf 9: Ředitelé dle věku




Graf 10: Školy dle velikosti




*Zdroj:* Autoři

Po základních identifikačních otázkách byli ředitelé dotazováni v 18 položkách na další skutečnosti související s inkluzí.

## 3.2. Cíle a nástroje výzkumného šetření

Základním východiskem pro formulaci cílů výzkumného šetření se stala příloha č. 17 projektu *Cesta k inkluzi: od segregace k pozitivní diverzitě ve školství CZ.1.07/1.2.00/47.0008*. Na jejím základě se stala jako rozhodná pro tuto publikaci analýza překážek plnění inkluzivních opatření a potřeb škol v této oblasti spolu s identifikací tzv. otevřenosti škol vůči inkluzivnímu vzdělávání. Za tím účelem byl proveden screening potřeb v oblasti inkluzivního vzdělávání.

Práce byla vedena cílem naznačit vícevrstevné multifaktorové působení na účinnost a kvalitu inkluzivního vzdělávání a složitost celé problematiky. S ohledem na to přijali její autoři za své ideové východisko smysluplné inkluze: inkluze prospívá rozvoji potencionalit všech žáků, tj. jak žáků většinové populace, tak žáků se SVP, jsou-li naplněny předpoklady inkluze, tj.:

a) školy jsou objektivně připraveny (personálně, finančně, materiálně), což znamená, že objektivně MOHOU konat, a rovněž naplňují subjektivní předpoklady, tj. jak ředitelé, učitelé, ale např. obslužný personál CHTĚJÍ tak činit,
b) Žáci se SVP nenarušují vzdělávání ostatních žáků (MOHOU) a oni i jejich rodiny vykazují subjektivní snahu při inkluzi, tj. spolupracují (CHTĚJÍ).

Konkrétními cíli práce bylo:

1. Rozklíčovat pozici ředitelů škol ve vztahu k realizaci inkluzivního vzdělávání a identifikovat jejich limity a překážky a poukázat na celkovost problému a šíři jeho záběru.
2. Vyhodnotit limity a překážky z hlediska ředitelů vnímané objektivity (mohu/nemohu) a subjektivity (chci/nechci) překážek a na základě toho kategorizovat předpoklady změn v přístupu k inkluzi.
3. Zjistit, zda existují statisticky průkazné souvislosti mezi zjištěnými bariérami a překážkami (jako závisle proměnnými) a mezi vybranými nezávisle proměnnými (pohlaví a věk ředitelů, délka jejich pedagogické praxe, délka výkonu funkce ředitele školy, velikost obce, v níž škola působí a regionem (NUTS), kde škola působí).

Na základě cílů práce byly formulovány následující hypotézy:

**$H_1$** Mezi pohlavím ředitelů a dílčími přístupy k inkluzi neexistují statisticky významné rozdíly.
**$H_2$** Mezi věkově odlišnými skupinami ředitelů a jejich dílčími přístupy k inkluzi neexistují statisticky významné rozdíly.
**$H_3$** Mezi skupinami ředitelů s odlišnou délkou učitelské praxe a jejich dílčími přístupy k inkluzi neexistují statisticky významné rozdíly.
**$H_4$** Mezi skupinami ředitelů s odlišnou délkou výkonu funkce ředitele a jejich dílčími přístupy k inkluzi neexistují statisticky významné rozdíly.
**$H_5$** Mezi školami v různě velkých obcích a jejich dílčími přístupy k inkluzi neexistují statisticky významné rozdíly.
**$H_6$** Mezi školami z různých územně správních celků (NUTS2) neexistují z hlediska inkluze žádné statisticky významné rozdíly.

Výše uvedenému odpovídaly dotazníkové položky výzkumného šetření (celkem 27 položek, z nichž některé byly nadále děleny do dílčích „podčástí“). S ohledem na všechny proměnné a jejich možné kombinace byl rozsah zpracování poměrně rozsáhlý - v úhrnu se jednalo o tabulku o 97 sloupcích (počet proměnných) a 475 řádcích (počet

respondentů). Jelikož se jednotlivé položky typově odlišovaly, bylo tak možné získat hodnotící proměnné různých typů:

- ordinální hodnotící proměnné (výběr z více jak dvou možností);
- dichotomická hodnotící proměnné (výběr ze dvou možností);
- hodnotící proměnné metrického typu (hodnoty nabývají nejrůznějších/metrických hodnot);
- data kvalitativního typu (otevřené odpovědi).

K vlastnímu šetření bylo přistupováno zcela nepředpojatě v tom smyslu, že byly podrobně zkoumány všechny možné vztahy mezi sledovanými veličinami. K tomuto pojetí přispěl i fakt, že vztahy mezi veličinami nemusí být obecně tranzitivní (je-li vztah mezi veličinami *A* a *B* a také mezi *B* a *C*, nemusí to nutně znamenat, že nalezneme vztah mezi veličinami *A* a *C*).

U pěti položek dotazníku (tj. u 22 podčástí) byla zjišťována síla vnímání daného jevu řediteli škol, a to pomocí čtyřstupňové Likertovy škály (*Rozhodně Ano, Spíše Ano, Spíše Ne, Rozhodně Ne*). V některých specifických případech bylo nutno provést sumarizaci vyjádření a pracovat s úhrnnými údaji (*Ano, Ne*). V sedmi položkách dotazníku měli ředitelé možnost vyjádřit své praktické zkušenosti a preference volnými odpověďmi. Tyto volné odpovědi byly následně kategorizovány (Švaříček, Šeďová, 2010) a vyhodnocovány (v rozpětí tří až třináct kategorií u příslušných otázek dotazníku). Pokud bylo množství prvotně vytvořených kategorií statisticky neprůchodné[31], došlo sekundárně k „hrubší“ kategorizaci ve druhém kole. Např. místo dvanácti kategorií bariér (*1 – Finanční a materiální zajištění 2 – Legislativa a administrativa, 3 – Nedostatečná spolupráce se SPC, PPP, zřizovateli, 4 – Nezájem rodičů, absence spolupráce rodiny se školou, 5 – Personální, profesní a osobnostní nedostatečnost učitelů, 6 – Velký počet žáků ve třídách, 7 – Pokles úrovně vzdělání, 8 – Odlišnost úrovně dispozic žáka, 9 – Neochota učitelů, 10 – Žádné bariéry, 11 – Ostatní, 12 – Nevyplněno*) bylo v „hrubší“ kategorizaci vytvořeno pět kategorií (finance: 1, legislativa: 2 + 5 + 6, rodinné dispozice: 4 + 8, profesionalizace: 3 + 7 + 9, ostatní: 10 + 11 + 12).

Při výzkumu byly použity metody pro hromadné získávání dat a jejich následné zpracování. Během testování byla získána data nejrůznějšího charakteru. Bylo třeba odlišovat závislé a nezávislé výběry, nominální, ordinální a metrické náhodné

[31] Sloučení bylo nutné z důvodu ordinální hodnotící proměnné, která svým původním členěním nesplňovala podmínky pro využití Pearsonova $\chi^2$–testu pro kontingenční tabulky.

veličiny, u metrických veličin posuzovat jejich normalitu a podle toho volit parametrické či neparametrické statistické metody. V průběhu šetření byly použity následující statistické metody a techniky (veškerá šetření probíhala na pětiprocentní hladině významnosti $p=0,05$):

- Průzkumová analýza jednorozměrných dat – tato analýza byla provedena zejména z důvodu identifikace statistických zvláštností dat a rozdělení četností diskrétních náhodných veličin.
- Statistická analýza jednorozměrných dat, kdy tento výběr byl charakterizován zejména informací o střední hodnotě a rozptýlením kolem této střední hodnoty. Jednalo se zejména o deskriptivní analýzu za účelem vytvoření základních struktur, které jsou součástí podkapitoly 3.3 a 3.4.
- Testování normality (Shapiro-Wilcoxon test normality, K-S Liliefors test normality).
- Neparametrické testování hypotéz (Mann-Whitney test, Wilcoxon párový test).
- Neparametrická analýza rozptylu (Kruskall-Wallis test).
- Testy nezávislosti (kontingenční tabulky).
- Shluková analýza.

Výsledky získané těmito technikami uvádíme dále v podkapitolách 3.3 a 3.4.

## 3.3. Deskriptivní výsledky realizovaného šetření

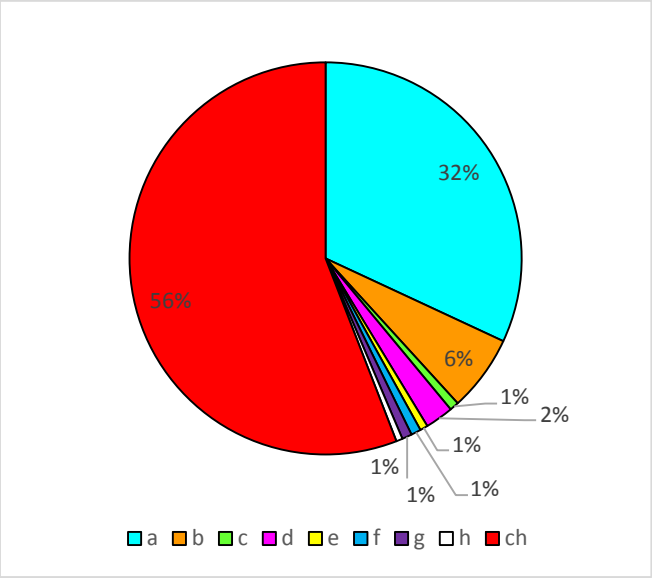
V rámci šetření bylo zjišťováno, s jakými druhy handicapů přicházejí ředitelé škol hlavního proudu nejvíce do styku a jaká je jejich struktura. Celkově bylo možné rozřazovat žáky do devíti skupin žáků se SVP (značení odpovídá symbolům v následujícím grafu):

a) se specifickými poruchami učení,
b) se specifickými poruchami chování,
c) s mentálním postižením,
d) s poruchami autistického spektra,
e) se sluchovým postižením,
f) se zrakovým postižením,
g) s tělesným postižením,

h) s kombinovaným postižením,
i) se sociálním znevýhodněním.

Z celkově uvedených 1 716 žáků dominovali v tomto ohledu žáci se sociálním znevýhodněním (56 %), následováni žáky se specifickými vývojovými poruchami učení (32 %). Poslední četnější skupinu představovali žáci se specifickými vývojovými poruchami chování (6 %) – viz graf 11.

Graf 11: Relativní četnosti žáků dle typu handicapu




*Zdroj:* Autoři

Ředitelé se vyjadřovali k druhům bariér, které pociťují při realizaci inkluze v praxi (otázka 10 dotazníku). Měli možnost uvést maximálně tři okolnosti a to v pořadí důležitosti od nejsilněji pociťované bariéry (A) k překážce vnímané jako třetí v pořadí (C). Vzhledem k tomu, že se jednalo o volné odpovědi, došlo následně k jejich kategorizaci. Pomocí otevřeného kódování tak bylo vytvořeno dvanáct kategorií řediteli vnímaných bariér – viz graf 12:

1. Nedostatečné finanční zajištění inkluzivního vzdělávání, materiální vybavenost pro práci s žáky s různými handicapy, zajištění technických a stavebních úprav na školách tak, aby byly splněny předpoklady pro inkluzivní vzdělávání (*Příklad: „…, aby ředitel mohl rozdělit třídu, kde je 25 žáků a z nich 8 žáků se SVP a 3 se sociálním znevýhodněním. Těch 8 žáků chodilo do třídy od šesti let, ale až v průběhu vzdělávání jim byla diagnostikována SVP. Mnoho škol takové situaci předchází tím, že takové děti "nevidí" a nedoporučují rodičům vyšetření…“*).

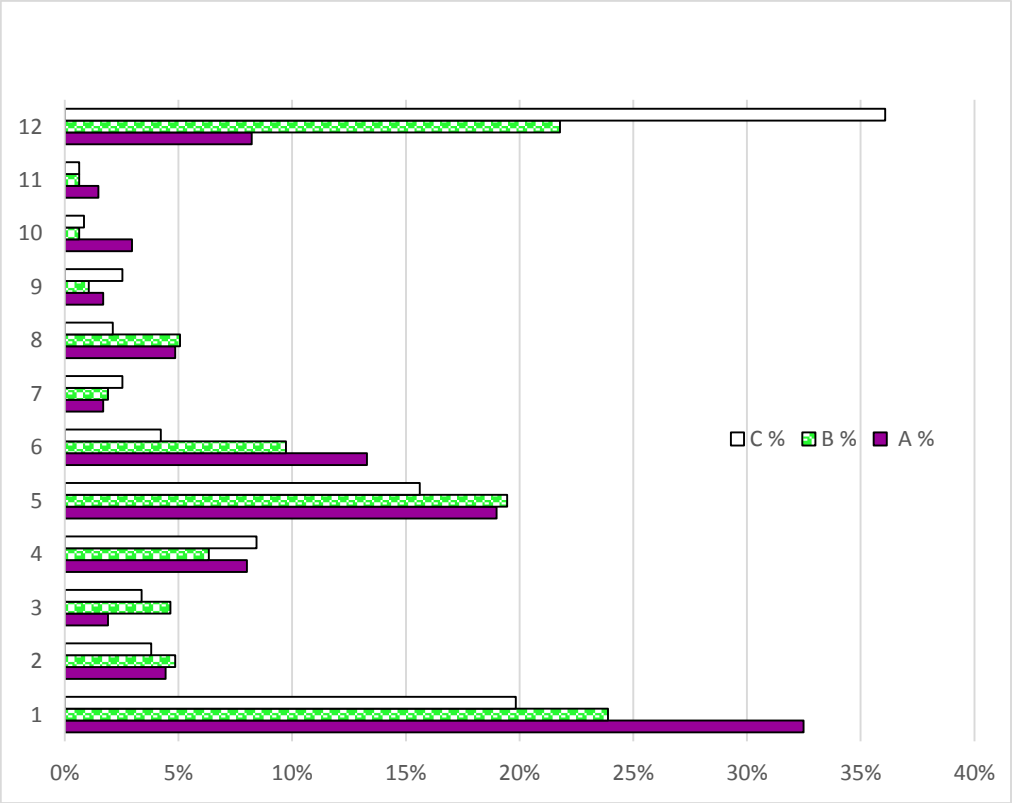
2. Celková nepřipravenost na systémovou realizaci inkluzivního vzdělávání, zejména z hlediska špatně nastavené legislativy, přebujelé administrativy a nedostatečných pravomocí ředitelů škol i samotných učitelů (*Příklad: „…pokud nastoupí dítě se zkušební dobou - v přijímacím řízení od lékaře je vše v pořádku - a je následně zjištěno závažné postižení, poradenské zařízení doporučí snížit počet dětí na 14 (což prakticky nelze, protože ostatní děti už jsou přijaté) ale uvede, že je v zájmu dítěte do MŠ chodit…“).*
3. Nedostatečné zázemí v odborné a kooperativní spolupráci se speciálně pedagogickými centry, pedagogicko-psychologickými poradnami, zřizovateli a dalšími potřebnými institucemi. (*Příklad: „…rodiče si vyberou pracoviště a ono sdělí, že za námi nemohou jezdit, protože k nim nespadáme a mají to zakázané…“*).
4. Nezájem rodičů o rozvoj svých dětí, jejich nedostatečná jazyková a sociální vybavenost, kulturní diverzita, absence spolupráce rodiny se školou, nezájem žáků o poznávání, vývojové poruchy chování žáků. Plus současně odmítání školy rodiči většinové populace, jestliže vzdělává vysoké procento žáků se SVP. (*Příklad: „…rodiče odmítají vyšetření v PPP nebo SPC, nechtějí přijmout odlišnosti svého dítěte, nepodílejí se na řešení situace…“).*
5. Personální, profesní a osobnostní nedostatečnost: nedostatek asistentů pedagoga, školních psychologů, speciálních pedagogů, nedostatečná profesní příprava učitelů a jejich metodická nepřipravenost, přetížení učitelů a jejich konzervatismus. (*Příklad: „…když škola získá asistenta pedagoga, nezíská na něj plně finanční prostředky, musí ho dofinancovat na úkor ostatních pracovníků školy…“*).
6. Velký počet žáků ve třídě, kumulace postižení neumožní věnovat potřebný čas všem, významné zpomalení tempa výuky. (*Příklad: „... v počtu 25 dětí ve třídě nelze uspokojovat vše, co nám IVP doporučuje… a čím bychom se měli řídit…“*).
7. Pokles úrovně vzdělávání, výuka na úkor nadaných, likvidace toho, co se osvědčilo. Nevhodný tlak státu i EU na inkluzi za každou cenu. Máme vynikající speciální školy i víceletá gymnázia v malých městech. (*Příklad: „...nemožnost poskytování individuální péče, snižování úrovně vzhledem k přizpůsobování se slabším žákům, málo času pro nadané žáky…“*).
8. Odlišnost úrovně dispozic žáka, odlišné ŠVP, nutnost tvorby IVP, jiná hodinová dotace předmětů, zařazení žáků do tříd ZŠ s poruchami chování a diagnostikovanou LMP, nevhodnost určitého druhu a stupně zdravotního postižení pro inkluzi či integraci: všechny stupně mentálního postižení, více vad,

nízkofunkční autismus. (*Příklad: „…organizační problémy se sestavováním rozvrhu pro žáky, kteří se učí podle jiného ŠVP než hlavní proud…“.*)

9. Neochota učitelů přidělávat si práci, nepochopení, odpor, strach pedagogů z neznámého, neochota pracovat s odlišností, v inkluzi nevidím žádný přínos pro kvalitní vzdělávání žáků se SVP. (*Příklad: „…neochota učitelů změnit přístup k handicapovaným dětem…“*).
10. Žádné bariéry. (*Příklad: „… tato situace nenastala,… jsme vesnická škola,…malotřídní škola: aplikujeme spojení ročníků…“).*
11. Ostatní. (*Příklad: „…velmi malá informovanost odborné a laické veřejnosti o nezbytnosti zavádění inkluzivního vzdělávání do škol, …tlak na výkon žáků ze strany školy a veřejnosti, …budoucí uplatnění žáků v praxi, …nepochopení jinakosti, neochota přijímat odlišnost většinovou intaktní společností…*“).
12. Nevyplněno.

Strukturu četností výše uvedených kategorií zachycuje následující graf 12.

Graf 12: Kategorie bariér (1-12) v pořadí důležitosti (A-C)




*Zdroj:* Autoři

Pokud si budeme všímat v pořadí důležitosti nejsilněji pociťovaných bariér, jednoznačně vynikly finanční, materiální a technické nedostatky (32 %), následovány

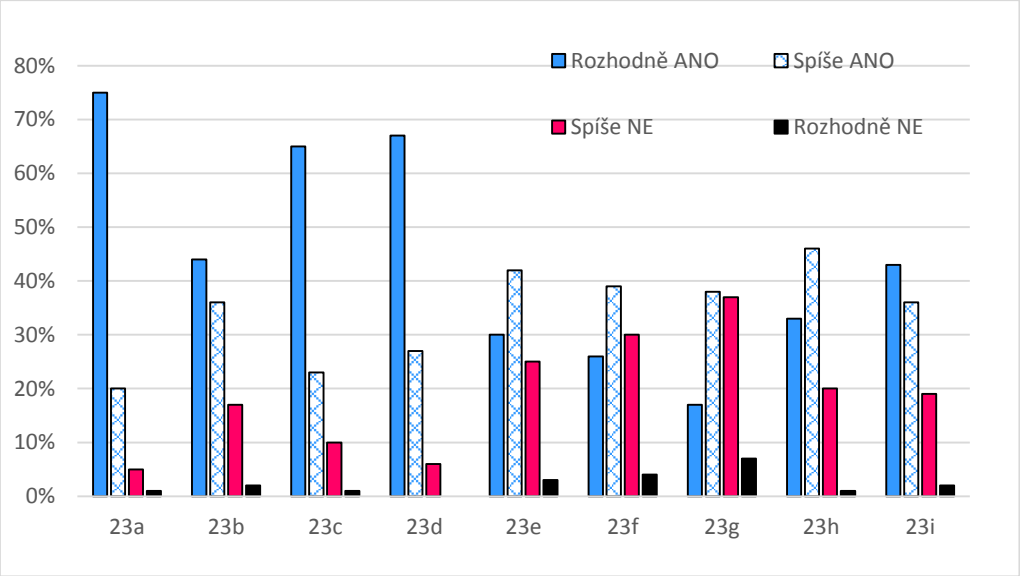
personální nedostatečností (19 %) a přeplněností tříd (13 %). Téměř beze změny byly vyjádřeny překážky v pořadí na druhémmístě (pokud pomineme nevyplněné pozice): finanční, materiální a technické bariéry (24%), personální nedostatečnost (19 %) a přeplněnost tříd (10 %). V pořadí důležitosti na třetím místě byla narušena tato kompaktní výpověď bariérou inkluze v podobě rodin žáků (8 %).

Analýza kategorií bariér inkluze sestavená z volných odpovědí ředitelů byla doplněna cílenými dotazy v otázce 23 dotazníku. Míru pociťované závažnosti ředitelé vyjadřovali na čtyřstupňové škále u každého daného faktoru:

a) velký počet žáků ve třídách,
b) nedostatečné kompetence učitelů k výuce žáků se SVP,
c) nedostatek asistentů pedagoga,
d) materiální a finanční nedostatečnost školy,
e) nedostatečné školské poradenství,
f) pro-segregační tlak rodičovské veřejnosti,
g) neochota učitelů přidělávat si práci,
h) neochota rodiny spolupracovat se školou,
i) nedostatečné pravomoci učitelů/ředitelů.

Rozložení relativních četností odpovědí zachycuje následující graf 13, jehož zobrazení korespondují s vyjádřením ředitelů ve volných odpovědích - viz graf 12.

Graf 13: Bariéry inkluze dle pociťované intenzity



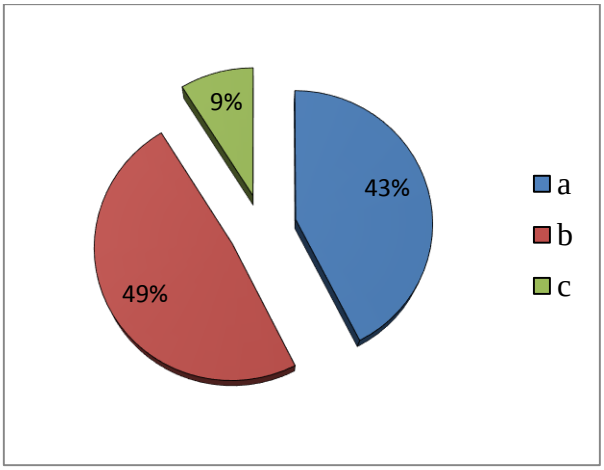

*Zdroj:* Autoři

Graf demonstruje, že kategorický souhlas dominuje u prvních čtyř bariér a též u poslední v pořadí (*nadpočetné třídy* 75 %, *materiální a finanční nedostatečnost školy* 67 %, *nedostatek asistentů* 65 %, *nekompetentnost učitelů pro práci se SVP žáky 44 %, nedostatek pravomocí učitelů a ředitelů 43 %*). Naopak nejčetněji byl vyjádřen nesouhlas (úhrn *Rozhodně Ne, Spíše Ne*) u faktoru *g – učitele si nechtějí přidělávat práci* (44 %), *f – prosegregační tlak veřejnosti* (34 %), *e – nedostatečné školské poradenství* (28 %), ale rovněž u faktoru *h – neochota rodiny spolupracovat* a *ch – nedostatečné pravomoci učitelů/ředitelů.*

Na otázku 11 dotazníku, zda ředitelé vnímají svou školu jako a) výrazně pro-inkluzivně orientovanou, b) méně inkluzivně orientovanou či zcela c) neinkluzivní, ohodnotili tito svou školu následovně – viz graf 14.

Struktura odpovědí je jednoznačně závislá na pochopení a vnímání pojetí inkluze a na úrovni reflexe vypovídajícího ředitele. Téměř vyrovnaná výpověď o vnímání vlastní školy jako méně inkluzivně orientované (49 %) a školy výrazně pro-inkluzivní (43 %) dalece přesahuje vyjádření – a rovněž odvahu k přiznání, že škola funguje jako neinkluzivní a nemá o inkluzi zájem ani v perspektivě (9 %). Výzkumný tým se přitom po celou dobu terénních misí setkával s nepřesným pojetím inkluze, které ve skutečnosti charakterizovalo nižší stupeň, tj. integraci. Znovu je v tuto chvíli třeba připomenout, že inkluze nepracuje s vyčleňováním různě handicapovaných žáků do samostatných tříd či oddělení na škole, ale na bázi rodinného společenství je ponechává spolu s jejich vrstevníky v jedné třídě a pouze s nimi jinak pracuje.

Graf 14: Reflexe míry inkluzivity školy ředitelem




*Zdroj:* Autoři

Někteří ředitelé se proslovili v duchu požadavků na vzdělávání v 21. století (Delors, 1997) a uvedli do souladu vnímání vyspělosti světa s nutností „*naučit soužití všech dětí v jednom kolektivu - s etnickými, zdravotními, prospěchovými či jiným, např. dys-rozdíly*". Znamená to tedy nejenom učit poznávat a jednat, ale zejména učit kooperaci a spolupráci, učit v pravém slova smyslu být. Učit a naučit toto žáky stojí ale na předpokladu, že se tak chová většina společnosti, učitele nevyjímaje.

Ředitelé při zdůvodnění, proč zařadili svou školu do té které skupiny, využili zdůvodnění ve volné odpovědi, které bylo opětně kategorizováno do dále uvedeného výčtu dvanácti důvodů:

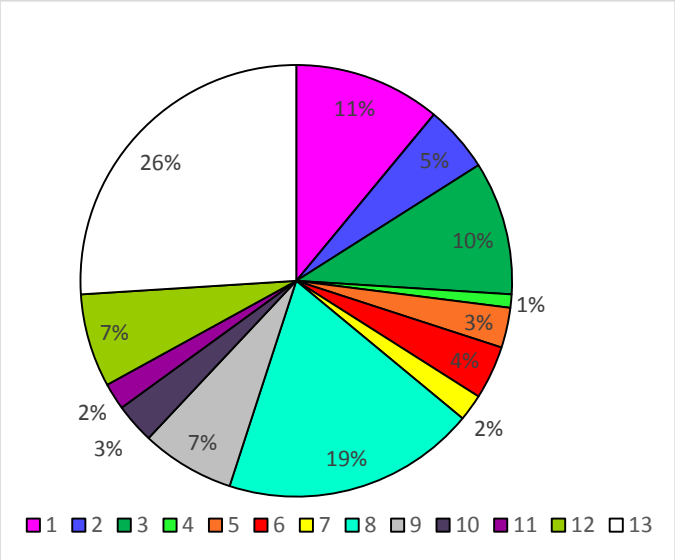
1) Nemáme podmínky: chybí peníze na školního psychologa, speciálního pedagoga, asistenty, chybí speciální vybavení pro inkluzi, škola není bezbariérová, nejsou prostory na vybudování rehabilitačních, reedukačních a relaxačních prostor, většina pedagogů nesouhlasí s inkluzí za každou cenu.
2) Jsme soukromá škola, děti ze sociálně znevýhodněných skupin jsou mimo náš dosah. Jsme výběrová, prestižní škola, odborná škola: profil absolventa vylučuje vzdělávání žáků s handicapem. Vzhledem k povaze oborů nemůžeme některé žáky z důvodu bezpečnosti práce přijmout.
3) Působíme jako malotřídní škola (více ročníků pohromadě), jsme vesnická škola, působíme v sociálně vyloučené lokalitě, přijímáme děti, které ostatní školy nechtějí, máme vypracovaný plán inkluze, vybudovali jsme systém podpory žákům se speciálním vzdělávacími potřebami.
4) Čelíme nepříznivým reakcím rodičů intaktních žáků, rodiče integrovaných žáků nespolupracují se školou.
5) Provádíme skupinovou integraci - speciální třída pro děti s kombinací postižení v běžné škole, integrace dětí zdravotně postižených i sociálně znevýhodněných do běžných tříd. Realizujeme propojení speciálních tříd a tříd běžného typu během konkrétních denních činností.
6) Nesouhlasíme s inkluzí: diskriminuje ostatní žáky, naše speciální školství je na vynikající úrovni, trend inkluze jde proti praxi ve společnosti, která je zaměřena na výkon a podporuje specializaci na konkrétní činnosti. Projekt inkluze považujeme v současných podmínkách našeho školství za scestný.
7) Jsme školou primárně zřízenou pro žáky s handicapem (zrakovým a řečovým postižením, s mentálním postižením), jsme škola výhradně pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
8) Děláme, co umíme, snažíme se vyjít vstříc, i když podmínky nejsou ideální, jsme otevřeni všem žákům, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami přijímáme

jako výzvu, nikoliv jako problém, jsme zapojeni do různých proinkluzivních projektů a postupně se učíme, snažíme se být školou pro všechny (férová škola), jejichž začlenění doporučí SPC.

9) Jsme škola zaměřená na normální žáky, není možné zapojit všechny potřebné žáky do normálních škol, aby netrpěla většina. Inkluze není vhodná pro všechny, máme velmi málo integrovaných žáků, žádné Romy, žádné zdravotně postižené žáky.
10) Nemáme prakticky žádné zkušenosti, nebyli jsme dosud postaveni před situaci přijmout žáka s výraznými individuálními vzdělávacími potřebami.
11) Vzhledem k malému počtu žáků jsme schopni se žákům individuálně věnovat.
12) Máme vytvořeny podmínky, inkludujeme vysoký počet dětí se SVP, zaměřujeme se na ně a jsme vyhledáváni pro práci se žáky se SVP.
13) Nevyplněno.

Struktura odpovědí dle výše uvedených kategorií je vynesena do grafu 15. Je z něj patrné, že pokud ředitelé výzkumného vzorku odpověděli, téměř pětina (19 %) vyjádřila ochotu maximálně vyjít vstříc a udělat, co se dá, ačkoli podmínky škol nejsou ideální. Oproti tomu 11 % napůl rezignovaně, napůl alibisticky konstatovalo, že na jejich škole nejsou vytvořeny podmínky k inkluzi (nejen materiální a technické ale ani personální a kvalifikační). Desetina dotázaných pak konstatovala, že s ohledem na lokalitu (vesnická škola, sociálně vyloučená lokalita, malotřídní škola) se jejich škola musela s jinakostí naučit pracovat a přijmout ji jako denní realitu.

Graf 15: Četnosti zdůvodnění pro-inkluzivity až ne-inkluzivity řediteli škol

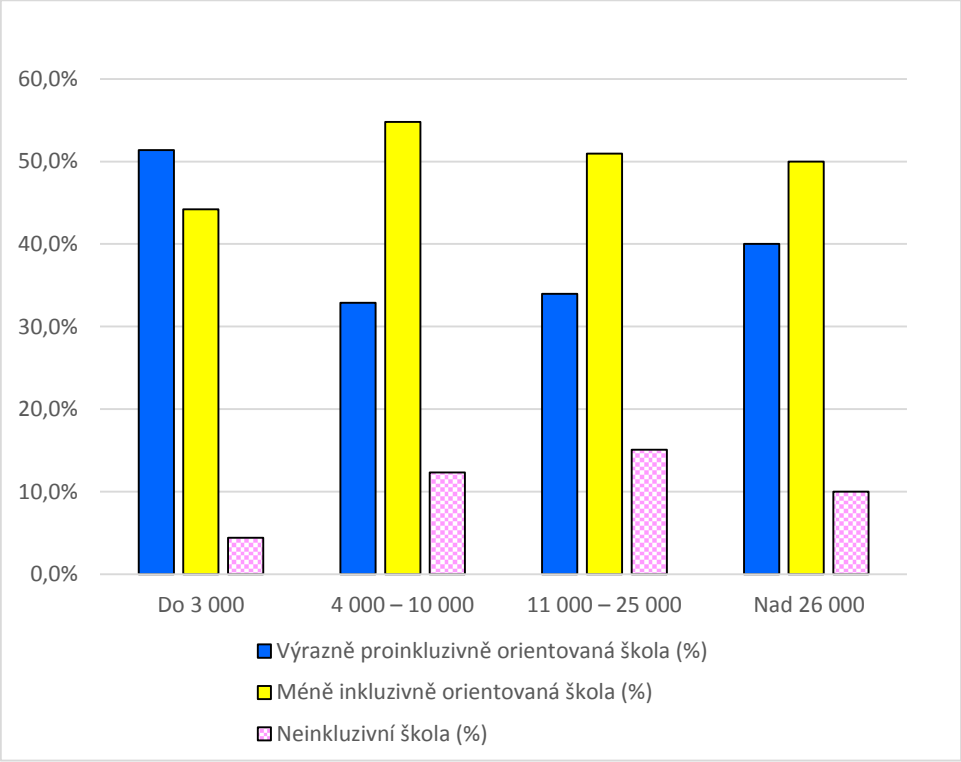



*Zdroj:* Autoři

K výše uvedenému doplňujeme, že z celkového počtu ředitelů (474) jich 15 % uvedlo, že na škole mají zřízeny speciální třídy, zbývajících 85 % nikoli. Současně ředitelé uvedli, že žáků s podstandardními disponibilitami registrují celkem 438 a žáků s nadstandardními disponibilitami, tj. žáků nadaných, 13. V rámci sledovaného vzorku ředitelů tedy na jednoho nadaného žáka připadá téměř 34 žáků, kteří vyžadují větší než standardní péči. Tento fakt by měl korespondovat s hranicí, od které jsou obecně žáci považováni za tzv. „slabé“. Podstatná část ředitelů se vyslovila pro hranici klasifikace dostatečně (84 %), hranici klasifikace nedostatečně uvedlo 11 % ředitelů. Čtyři procenta ředitelů uvedla mezní hranici slabých žáků od klasifikace dobře, 1% dokonce považovalo žáka za slabého už od klasifikace chvalitebně.

Při sledování souvislostí přiznané míry inkluzivity školy a velikostí obce, v níž se škola nachází, byly získány zajímavé výsledky – viz následující graf 16.

Graf 16: Souvislost velikosti obce a přiznané míry inkluzivity ředitelem školy




*Zdroj:* Autoři

Z grafu je patrné, že školy v obcích do tří tisíc obyvatel jsou řediteli reflektováni v největší míře jako výrazně proinkluzivní (51 %), následně se umisťují školy z obcí nad 26 tisíc obyvatel (40 %). Naopak méně inkluzivně vnímaných škol je dle vyjádření respondentů nejvíce v obcích o velikosti 4 – 10tisíc obyvatel (55 %) a

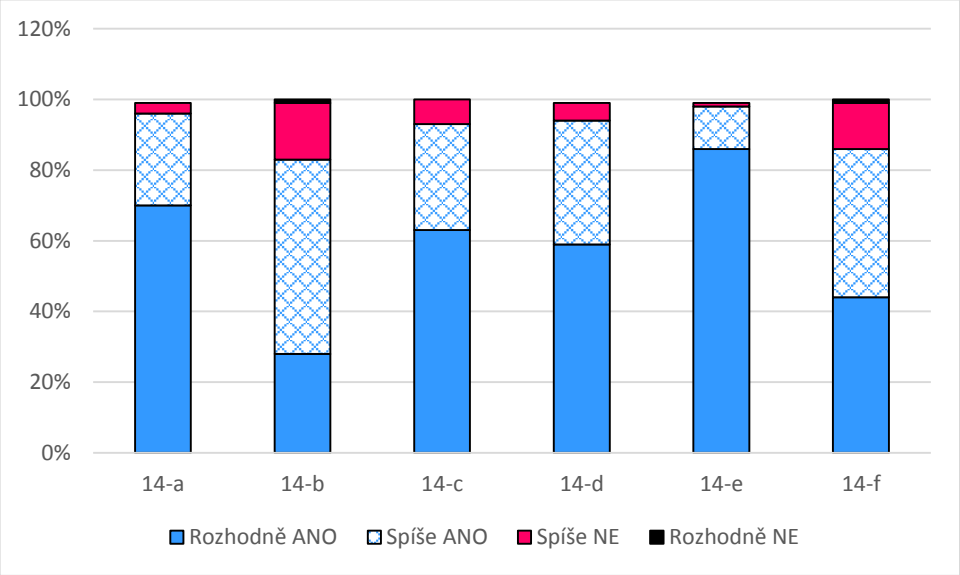
v obcích s 11 – 25 tisíci obyvatel. V nich, ale v opačném pořadí, se dle výpovědí ředitelů nachází také nejvíce škol neinkluzivních: v obcích s 11 – 25 tisíci obyvatel 15 % a v obcích se 4 – 10 tisíci obyvatel 12 %.

Následně byli ředitelé dotázáni, na čem podle nich závisí inkluzivní vzdělávání. Na čtyřstupňové škále se ředitelé vyjadřovali k následujícím faktorům:

a) kvalitě profesní přípravy učitelů,
b) zkušenostem a délce praxe učitelů,
c) materiálním a finančním podmínkám školy,
d) úrovni poradenství (SPC, PPP, …),
e) spolupráci rodiny,
f) rodinné politice státu (u sociálně znevýhodněných žáků).

Jak patrno z následujícího grafu 17, spojují ředitelé inkluzivní vzdělávání primárně s úrovní spolupráce rodin se školou (kategorický souhlas vyslovilo 86 %), sekundárně s kvalitou profesní přípravy učitelů (kategorický souhlas vyslovilo 70 %) a terciárně s úrovní materiálního a finančního zázemí (kategorický souhlas vyslovilo 63 %). Celkově lze shrnout, že všechny uvedené faktory byly řediteli vnímány z hlediska inkluze jako nepominutelné.

Graf 17: Faktory, na nichž závisí úspěšnost inkluzivního vzdělávání




*Zdroj:* Autoři

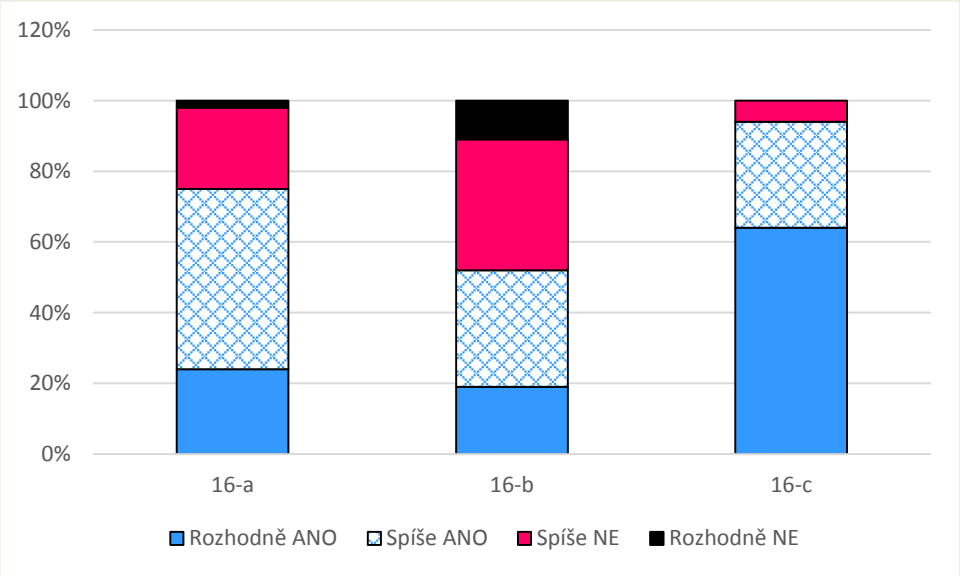
Testováním nástrojů podporujících inkluzi žáků se zabývala další otázka dotazníku. Její zacílení současně na žáky sociálně znevýhodněné a na žáky zdravotně

znevýhodněné a postižené umožnilo komparaci přístupů k těmto dvěma skupinám, a to pomocí následujících nástrojů:

a) povinné docházky do mateřských škol,
b) výplat sociálních dávek/příspěvků na péči ve vazbě na docházku a prospěch žáků ve škole,
c) minimálně jednoho asistenta pedagoga na třídu.

Jak ukazují následující dva grafy, lze indikovat odlišnost vnímání obou výše uvedených skupin handicapovaných žáků. Z pohledu skladby nástrojů a jejich očekávané účinnosti jsou obě skupiny nezaměnitelné. Pro zdravotně handicapované žáky se jako klíčový jeví asistent pedagoga (kategorický souhlas vyslovilo 64 %) a teprve s velkým odstupem vnímají ředitelé jako zásadně žádoucí povinnou docházku do mateřských škol (24 %) a provázanost příspěvků na péči s docházkou žáků a s jejich prospěchem (19 %) - viz graf 18.

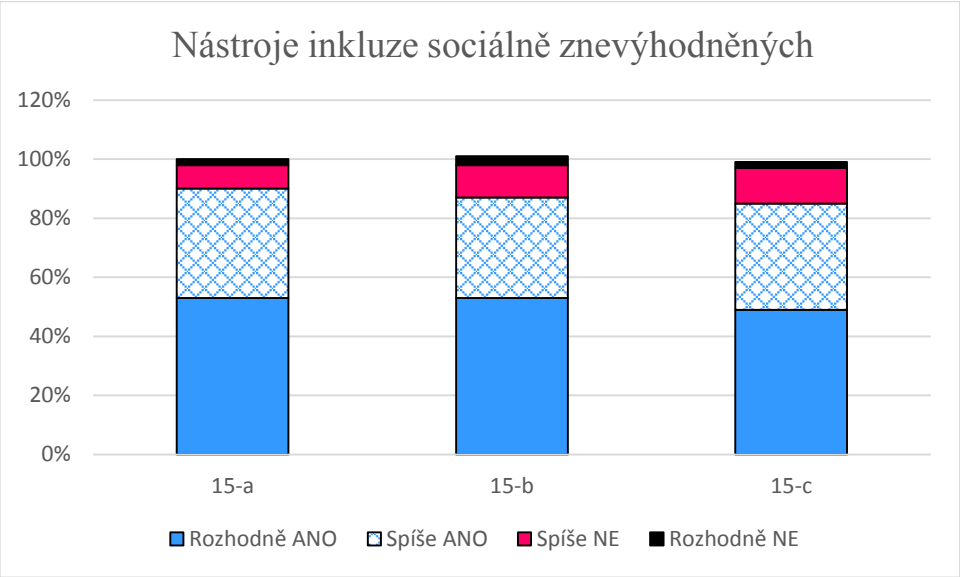
Graf 18: Stanoviska ředitelů k využití nástrojů inkluze u zdravotně znevýhodněných a postižených




*Zdroj:* Autoři

U skupiny žáků sociálně znevýhodněných je kategorický souhlas ředitelů s potřebností uvedených nástrojů významně vyrovnaný a silný. Jak v případě povinné docházky do mateřských škol, tak v případě provázanosti příspěvků na péči s docházkou žáků a s jejich prospěchem vyjádřili ředitelé *Rozhodně Ano* v 53 % a v případě minimálně jednoho asistenta pedagoga na třídu byl vyjádřen kategorický souhlas v 49 % případů. Popsané dokumentuje graf 19.

Graf 19: : Stanoviska ředitelů k využití nástrojů inkluze u sociálně znevýhodněných




*Zdroj:* Autoři

Šetření se dále zaměřilo na okolnosti, které brání reintegraci žáků ze speciálních škol směrem do škol hlavního vzdělávacího proudu. I zde měli ředitelé možnost volných odpovědí s maximem tří okolností v pořadí důležitosti (a – c). Pomocí volného kódování bylo vytvořeno 12 kategorií, které se nápadně podobají kategorizaci bariér z otázky č. 10:

1. Nedostatečné finanční zajištění, materiální vybavení, technické a stavební předpoklady *(Příklad: „…možnost dělení na menší skupiny v hlavních předmětech výuky, což vyžaduje navýšení finančních prostředků…“).*
2. Chybí legislativní systémová podpora (pouze bez efektu narůstá administrativa), školy hlavního vzdělávacího proudu nejsou na inkluzi připraveny, ředitelé mají nedostatečné pravomoci *(Příklad: „… malá skutečná podpora inkluzivním školám - musí cítit, že se inkluze vyplatí a ne naopak,… absence předškolního vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí a žáků, … jasné určení s jakou diagnózou ještě ano a kdy už je to na speciálního pedagoga, …*)
3. Nedostatečná odborná kooperativní spolupráce školy, speciálních pedagogických center, pedagogicko-psychologických poraden a zřizovatele. Chybí podpora psychologů a speciálních pedagogů přímo na školách. *(Příklad:*

*„…kvalitní a pravdivá diagnostika SPC, u autismu respektovat vyšetření jen APLA[32], nikoliv logopeda…“).*

4. Neochota rodiny angažovat se, nezájem žáka vzdělávat se, nízké nároky na sebe sama, pohodlnost, socio-kulturní návyky, *(Příklad: „…pohodlnost rodičů, ve speciální škole jsou nízké nároky, žáci se nemusí připravovat do školy,…nezájem se učit, peníze stejně dostaneme…“).*
5. Nedostatek asistentů pedagoga, metodická nepřipravenost a nedostatečná kvalifikace učitelů, nezkušenost běžných škol s těmito žáky *(Příklad: „…nedostatečná připravenost pedagogů v oblasti speciální pedagogiky: znalost všech –pedií,… pokud by byl v každé třídě automaticky asistent pedagoga, není co řešit…“).*
6. Přespřílišný počet žáků ve třídě, kumulace postižení neumožní věnovat potřebný čas všem žákům, nedostatek času, snížení možnosti individuální péče, přetížení učitelů. *(Příklad: „…na běžné škole není možné udělat třídy s malým počtem žáků, integrovaní nezažijí úspěch, je mi líto normálních chytrých dětí, které se budou ve výuce přizpůsobovat ztížené situaci…“).*
7. Přesvědčení o poklesu úrovně vzdělávání: výuka na úkor nadaných, likvidace toho, co se osvědčilo: kvalitní speciální a praktické školy, snaha o plošné řešení, pomíjení individuálního přístupu. *(Příklad: „…integraci považuji za naprosto nevhodný krok, který ublíží žákům ze speciálních škol a žáky základních škol hlavního vzdělávacího proudu výrazně omezí. Tento názor neplatí pro fyzicky handicapované žáky…“).*
8. Odlišnost úrovně dispozic žáka, nutnost tvorby IVP, zcela odlišný způsob výuky, vyšší/pomalejší pracovní tempo, neúspěch žáků se SVP, nedostačující mentální úroveň, specifika vzdělávacích programů jednotlivých škol. *(Příklad: „…Děti s MP by měly zůstat ve speciálních školách, které jsou schopné zabezpečit optimální vzdělání a postarat se o to, aby z nich vyrostly spokojené*

---

[32] APLA – Asociace pomáhající lidem s autismem. Na specializované vyšetření dochází děti na doporučení pediatrů, dětských psychiatrů, neurologů, pedagogů či rodičů. Cílem vyšetření je potvrdit či vyvrátit diagnózu autismu a jemu příbuzných poruch (atypický autismus, dezintegrační porucha). Pomocí psychologických testů a škál se stanoví mentální úroveň dítěte (standardními i speciálními testy - S-B, Gessel, PEP, APEP atd.). Dalším krokem je seznámení rodičů s charakterem poruchy, prognózou. Následuje návrh efektivní odborné intervence (další vyšetření, školní zařazení, způsob přístupu v rodině). Odborníci diagnózu autismu v ČR používají spíše sporadicky. Díky neznalosti problematiky autismu je mnohým dětem s poruchou autistického spektra doposud stanovována chybná diagnóza a tím pádem se jim nedostává péče, kterou potřebují. Mnoho dětí s autismem díky nesprávné diagnóze dokonce není vzděláváno, velká část dětí i dospělých přežívá na uzavřených psychiatrických odděleních, ačkoliv při správném přístupu to není zapotřebí

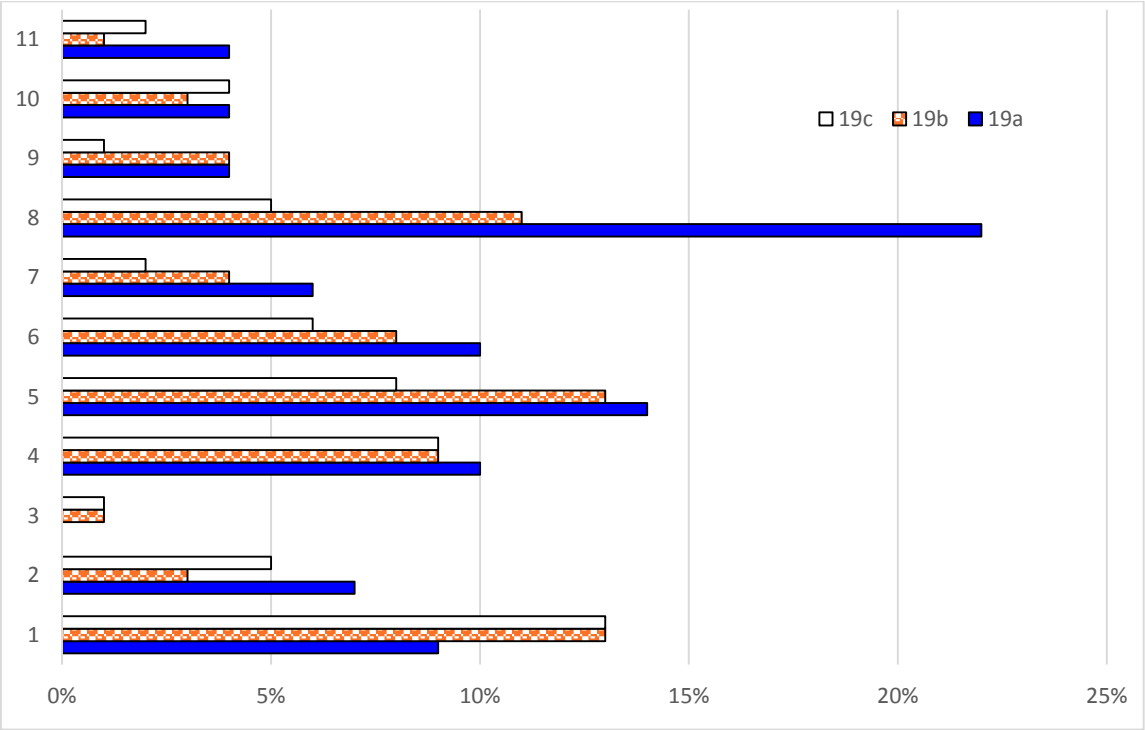
*bytosti. V případě zařazení těchto dětí do základního školství jsou tito jedinci vystavování obrovskému psychickému tlaku - i v případě, že jsou vzděláváni podle IVP. Vidí, že jim učivo nejde jako ostatním, schází jim motivace, často nerozumí svým vrstevníkům, vztahům v kolektivu. Jsou na základě svého MP vyčleněni ze společenství. Ostatní druhy postižení - SPU, zrakové a sluchové postižení, děti s Aspergerovým syndromem jsou schopny inkluzivního vzdělávání, pokud by se v základním školství upravily podmínky.…“).*

9. Neochota učitelů měnit zaběhnuté podmínky, neochota přidělávat si práci, nepochopení a předsudky učitelů. *(Příklad: „…nechuť škol (pedagogů) vzdělávat žáky se SVP pro obtížnost psychickou, časovou a energetickou náročnost,… školy se domnívají, že jejich pozice, bude ohrožena* ...nikdo nechce *mít hloupé děti…“).*
10. Ostatní. *(Příklad: „…tlak na výkon ve škole, …předsudky ve společnosti,…*snaha *speciálních škol udržet si žáky, …zdravý rozum, … spádovost, vzdálenost od bydliště,…“).*
11. Nemám zkušenost, nemohu posoudit, nevím, netuším; nic, děje se to
12. Nevyplněno.

Rozložení četností, s nimiž se ředitelé přikláněli ke zdůvodňujícím okolnostem, zachycuje následující graf 20. Pro lepší čitelnost grafu v něm nebyla uvedena poslední kategorie 12 Nevyplněno.

Jak je patrné z grafu, jeví se ředitelům s velkou převahou (22%) jako hlavní překážka reintegrace žáků do hlavního vzdělávacího proudu odlišnost dispozic žáka provázená nutností tvorby IVP a zásadně odlišná metoda výuky. Hlavní námitka, která se zde objevuje, zní: „*…ať nám někdo předvede, jak by měla probíhat inkluzivní hodina při zastoupení všech skupin handicapovaných žáků v počtu 30 žáků ve třídě a učitel je všechny dovede k cíli (ten se ovšem bude u jednotlivců lišit),…umím si představit fungování tohoto systém při tak 12 žácích, …školský zákon neodpovídá takovým situacím…“.*

Graf 20: Kategorie překážek reintegrace žáků (1-11) dle pořadí důležitosti (a-c)




Druhá příčina uváděná řediteli škol (14 %) se dotýká nedostatku asistentů pedagogů a vůbec připravenosti absolventů oborů učitelství (viz kapitola 2. 2). Krom konstatování danosti ředitelé rovněž uváděli své představy o možné nápravě dané nepříznivé situace: „…*Nutná změna přípravy budoucích učitelů na VŠ. Povinnost studentů učitelství chodit od 1. ročníku na praxi do škol jako asistenti pedagoga (pracovali by zdarma), až v posledním ročníku budou moci samostatně učit. … Učitelé by měli stejně jako doktoři a právníci povinné atestace, například: a) absolvent - učitel čekatel - vykonává funkci asistenta pedagoga, b) po 2 letech 1. atestace - začínající učitel - učí, ale má přiděleného zavádějícího učitele pro konzultaci problémů, c) po 3 letech 2. atestace - učitel - učí samostatně. S tímto opatřením by se musela změnit i mzdová politika ve školství….*“.

Třetí v pořadí se objevují hned dvě okolnosti (10 %) jako brzdy reintegrace žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Jedná se o neochotu rodiny spolupracovat se školou a přílišný počet žáků ve třídách. Ochota, tj. CHTĚNÍ byla vymezena jako jeden z nezbytných předpokladů inkluze (viz část 1. 3). Pokud ochota a zájem schází, znamená to řešit volbu mezi rezignací na inkluzi a mezi vynucením „ochoty“ spolupracovat[33]. Pokud z výzkumu vyplývá, že ředitelé nemají problém s ochotou

[33] Zkušenosti ze zahraničí ukazují, že v jiných zemích jdou druhou z naznačených cest a není zde problém „ochotu“ rodičů vynutit. Rozhodně nejde o kompetenci ani učitelů ani ředitelů škol, ale o

rodičů žáků zdravotně handicapovaných (reintegraci v tomto případě podporují), ale mají problémy s rodiči žáků s poruchami chování, učení a se sociálním znevýhodněním, je třeba jim poskytnout nástroje běžně používané v okolních zemích, jinak učiní první volbu. Problémovou je tedy skupina rodičů, která v NECHTĚNÍ jde příkladem svým dětem, žákům. Příčina tedy netkví ze své podstaty v žákovi, ale v jeho rodičích. Ředitelé i zde navrhují možná řešení: „…*změnit legislativu a vytvořit nástroje pro její důsledné naplňování, např. v Bavorsku nemají problém s nepřizpůsobivými. Školy jsou povinny denně v 8.00 hlásit na policii nepřítomné neomluvené žáky. Policie začíná svoji ranní práci taxislužbou - objíždí a sváží záškoláky i s rodiči - nejdražšími taxíky, které musí rodiče uhradit + pokutuje je. Případů mají opravdu jen málo. Každý to zkusí většinou jen jednou….“.*

Argument vysokého počtu žáků ve třídách se standardně prolíná celým výzkumným šetřením, problematiku reintegrace nevyjímaje. Ředitelé zde navíc upozornili na sekundární jev s tím související. Laickou, ale i odbornou veřejností je dobrá škola vnímána jako škola bez sociálně nepřizpůsobivých. Vzhledem ke svobodné volbě školy odebírají rodiče většinového proudu své děti z těchto škol do jiné svobodně zvolené školy, i když tato kapacitně nezvládá. Místo původní inkluzivní školy tak zbude jen škola sociálně nepřizpůsobivých, kam dobrovolně žádný rodič dítě z většinové populace nedá. Fakticky jde o plánovanou segregaci s politickou podporou, která se zaštiťuje právem svobodné volby školy. Psychologicky vzato nejde o nic jiného než o únik před nepříjemnou realitou, která se neřeší, a která dlouhodobě škodí, protože nevede k rovnováze systému, ale vytváří ghetta. Je zřejmé, že nelze donekonečna utíkat. Problematika potřeby inkluze ukazuje, jak moc potřebujeme naši společnost stmelovat. Ředitelská obec má v tomto ohledu jasno: „…*Již od mateřských škol je třeba učit děti společně, a to nejen učit vzdělávací obsahy, ale také učit žít, komunikovat, vzájemně se tolerovat. A víceletá gymnázia? - Ta jsou dnes především ukázkou elitních tříd dětí z rodin právníků, lékařů, také učitelů,… kde je na prvním místě prestiž, pak obava z přijímacích zkoušek po 9. ročníku a pak možná péče o talenty. Máme prostě elitní školství - u víceletých gymnázií ale i u základních škol, romská komunita je uklizena do speciálního školství - jsou to z drtivé většiny chytré děti, jen se společnost bojí donutit rodiče dávat je pravidelně do školy, s jejich málo podnětným prostředím si dobrá inkluzívní škola poradí, bude-li mít podporu a*

---

kompetenci politické reprezentace země. Je svým způsobem diletantské a arogantní zároveň požadovat otevírání se škol inkluzi a ztěžovat jim přitom podmínky její realizace. V tomto kontextu se nelze divit rezistenci škol, které si nutně musí položit otázku, zda jde v této zemi skutečně o inkluzi nebo je to pouze hra na inkluzi. Nechceme spekulovat, jak si odpoví, ale každopádně to ovlivní míru jejich CHTĚNÍ.

*pravomoci od státu…“*. Stát, tj. vláda a politici – zdá se – drží v ruce klíč k tomu, abychom společnost (např. prostřednictvím inkluze na školách) stmelovali, místo segregovali do částí, kterých se dnes už začínáme bát.

V pořadí důležitosti druhé a třetí vznesené argumenty významně kopírují již výše uvedené, ale s nižšími četnostmi. Pouze argument finančního nedostatku se zde objevuje jako nový (13 %). Výše uvedené by si jistě zasloužilo širší polemiku, neboť otázka byla formulována ve vztahu ke školám speciálním, ale platí i pro školy praktické a dotýká se celé společnosti jako takové.

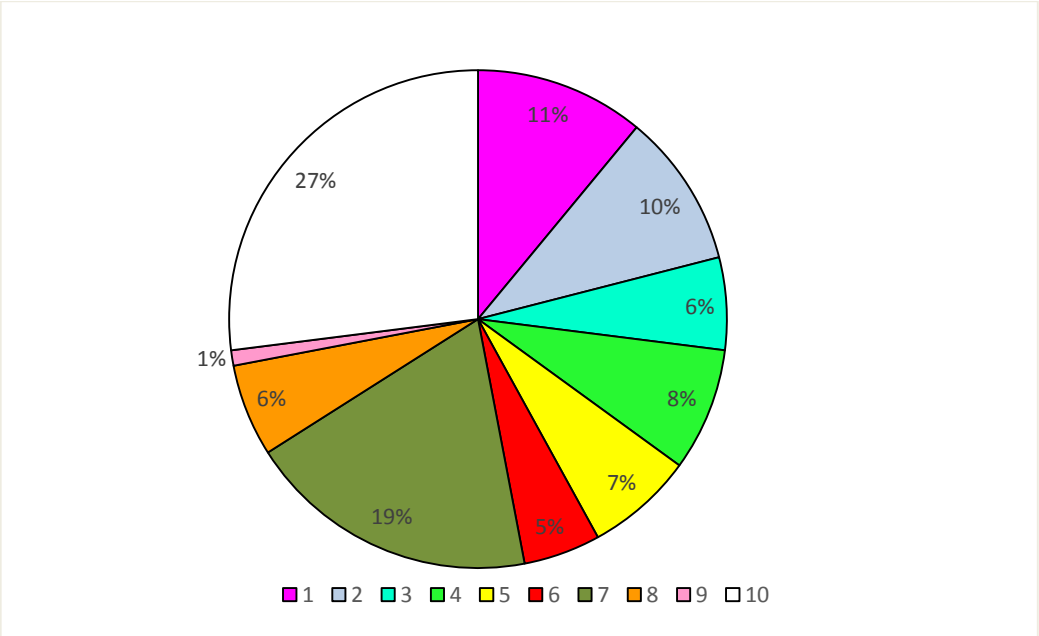
Očekávali jsme, že výhrady ředitelů k překážkám, které musí na cestě za inkluzí překonávat, budou mít konkrétnější podobu: položili jsme tedy dotaz, která konkrétní opatření či normy postrádají. Jejich odpovědi nebyly ale precizovány do té míry, jaká byla naše očekávání. Jako v předešlých případech byly tedy jejich otevřené výpovědi rozčleněny do kategorií:

1. Jiný normativ na handicapovaného žáka, běžného žáka, nadaného žáka; přímé financování podpůrných služeb na školách; finanční povinnost zřizovatele; povinnost financování v zákoně, limity úvazků, které jsou velice odlišné napříč naším státem; platy učitelů. *(Příklad: „…uzákonění nároku škol na školního psychologa a speciálního pedagoga, pokud škola potřebuje asistenta pedagoga - automaticky jej dostane…“).*
2. Jasnou, přehlednou, provázanou legislativu, terminologicky sjednocenou a jednoznačně vymezenou (např. kdo je žák sociálně slabý), bez výjimek a cílenou ve prospěch dítěte; Jasně daná pravidla - co musí škola, co je povinností rodiče, co státu. (*Příklad: „…Vykážu ve výkazu dítě se speciálními potřebami, přiložím doporučení odborníků a očekávám, že stát mi automaticky zajistí potřebné podmínky - peníze na asistenta, popř. dítěti osobního asistenta, s nabídkou organizací, které budou mít za povinnost spolupracovat bez zbytečné další administrativy…“).*
3. Posílení pravomoci ředitelů škol (učitelů), aby mohli rozhodovat ve prospěch žáka i proti vůli rodičů. (*Příklad: „…Diagnostika sociokulturně znevýhodněných žáků nemůže být v kompetenci PPP, SPC ani jiné podobné organizace - měla by být v kompetenci ŘŠ případně ŠPZ - rodič nepřizná, že je gembler, alkoholik, týrá doma dítě, které ho jinak nezajímá,… Rozumná diagnostika vzhledem k problémům žáka, odbourání plošného zařazování nezařaditelných dětí do ZŠ, ty pak zbytečně v kolektivu strádají, zejména psychicky…“).*

4. Donutit rodiče ke spolupráci se školou, vynutit dodržování povinné školní docházky, ochrana učitele před rodičem, provázanost docházky na sociální dávky *(Příklad: „…zrušit výjimku udělenou náměstkem ministra školství, mládeže a tělovýchovy Mgr. Jaroslavem Fidermucem ze dne 14. 11. 2014 z vyšetření žáků… Nevyžadovat vyjádření poradenského zařízení…odmítavý postoj sociálně slabých rodičů dostavit se k vyšetření do PPP, obava z možného odejmutí sociálních dávek…“.)*
5. Uzákonit asistenta pedagoga (AP), např. na každých 100 žáků jeden, zbytečně složité žádosti o AP, povinnost přidělit a celoročně platit AP k žákovi se SVP, přesné vymezení, k jakému postižení AP, samostatný psycholog ve škole, odbornost učitelů. Zrušit povolování asistentů krajem. Limit počtu pedagogických pracovníků vzhledem k počtu žáků školy. *(Příklad: „…Systemizovaná místa učitelů speciálních pedagogů: konkrétní nepodkročitelný počet při plném naplnění třídy bez ohledu na aktuální skladbu diagnóz. Odejdou-li dvě děti s autismem na ZŠ, balancuji na hraně, zda zaměstnat ve speciální třídě 1 nebo 2 učitelky…“).*
6. Snížit zákonnou hranici nejvyššího počtu žáků ve třídě s asistovaným dítětem (je obecně 30, s výjimkou dokonce 34!). *(Příklad: „…možnost snížení počtu žáků ve třídě, např. na 10 - 15 žáků v případě přijetí žáka se zdravotním postižením, dále povinná přítomnost odborného pracovníka na škole: asistent, speciální pedagog, psycholog…“).*
7. Žádné, nevím, to žádné normy nevyřeší. *(Příklad: „… selský zdravý rozum ve prospěch žáka… myslím, že stále něco nového vymýšlíme a bez efektu… i praktické školy mají logiku, …“).*
8. Chybí vstřícnější spolupráce s odděleními sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD): délka objednání k vyšetření, vypracování zprávy. Není celková provázanost a informovanost institucí, které na procesu inkluze participují. *(Příklad: „…absence již dříve existujícího diagnostického pobytu u dětí s LMP, …vymezení časové dotace poradenství PPP a SPC… možnosti diagnostických pobytů…. Taková opatření, která by nutila rodiny ke dlouhodobé a funkční spolupráci se školami, OSPODem, pediatry, poradenskými službami. Taková, která nastaví systémovou součinnost všech zúčastněných ku prospěchu potřebných = dětí/žáků….“).*
9. Jiné.
10. Nevyplněno.

Rozložení četností výpovědí u jednotlivých kategorií zachycuje následující graf 21.

Graf 21: Kategorie postrádaných opatření




*Zdroj:* Autoři

Jak vidno z grafu, krom nevyplněných odpovědí svými četnostmi dominovala kategorie 7 (19 %), v níž se ředitelé přikláněli k názoru, že „*…norem je více než dost; jen by to chtělo vše trochu sjednotit a začít řešit skutečný zájem dítěte, a ten nemusí být vždy "proinkluzivní"!* Spolu s tím poukazovali na dva klíčové faktory, které by – s jistou nadsázkou zjednodušeně řečeno – jádro inkluze prakticky vyřešily:

- legislativně (10 %) finanční (11 %): snížit zákonnou hranici nejvyššího počtu žáků ve třídě na 20 (bez ztráty financí) a zajistit automatické přidělování asistentů pedagoga (včetně slušného finančního krytí) při dosažení limitního počtu žáků se SVP bez zatěžující administrativy,
- rodičovsky odpovědnostní (8 %): zajistit vymahatelnost odpovědnosti rodičů za povinnou školní docházku svých dětí a jejich prospěch.

Ruku v ruce jde pak i zajištění větších pravomocí školy (ředitele, učitele) ve prospěch žáka. Výzkumná sonda již v této fázi upozornila na realitu pasti inkluze: škola je **odpovědná** za efektivní výchovně vzdělávací proces, ale **nerozhoduje** o nastavení podmínek a nástrojů, které jsou nezbytné pro účinnost a efektivitu tohoto procesu. Jinými slovy, škola je povinna se přizpůsobit podmínkám (nastaveným na makro a mezoúrovni) a tak hledá pro sebe tu nejvýhodnější polohu, místo aby hledala tu nejpřijatelnější polohu pro své žáky. Nejde o nic neobvyklého, zejména ne v tržním prostředí, kde všichni sledují svůj zájem a prospěch celku je jim vzdálen. I řešení této

otázky leží tedy mimo dosah škol a jejich ředitelů, neboť to nejsou oni, kdo nastavují mantinely. Česká republika má přitom mezi zeměmi EU třetí nejvyšší podíl žáků vzdělávaných mimo hlavní vzdělávací proud a zdaleka nejvyšší podíl dětí, které mají odklady školní docházky (Straková, 2015). Je právě čas poctivě hledat příčiny tohoto stavu a následně je odstraňovat, nejsou-li žádoucí jen planá rétorická cvičení, ale řešení podstaty problémů.

V souvislosti s pedagogickým „kvartetem“ uvedeným v části 1. 3 jsme i ve výzkumném šetření sledovali klíčovou linii CHTÍT a MOCI. Směřovali jsme dotazy na ředitele ze zorného úhlu, který zachycuje vnější příznivé okolnosti (MOHU), a který promítá vnitřní příznivé okolnosti (CHCI). Zajímalo nás,

1. co by se muselo **objektivně změnit** (nemohu konat, ale chtěl bych), aby škola mohla být inkluzivní; jde pouze o jiné vyjádření ve smyslu, **ONI** to **musí** změnit;
2. co by se muselo **subjektivně změnit** (nechci konat, ale mohl bych), aby učitelé vč. ředitelů chtěli být inkluzivní; jde pouze o jiné vyjádření ve smyslu, **MY** to **chceme** změnit. Potřebu změn ředitelé opět vyjadřovali maximálně ve třech zdůvodněních dle pořadí důležitosti – viz grafy 22 a 23.

Pomocí otevřeného kódování byly odpovědi v obou případech seskupeny do kategorií, které jsou si ale velmi podobné. Tato skutečnost vyjadřuje minimálně nepochopení otázky č. 22 dotazníku, v níž ředitelé uváděli tytéž argumenty jako u vnějších objektivních změn (otázka č. 21), zatímco dotaz směřoval na vnitřní pohnutky CHTĚNÍ. To, že někdo může konat, ale nechce, je otázkou jeho vnitřního nastavení, osobnosti, charakteru. Učitel může studovat, ale nechce. Proč? Je líný? Učitel může aplikovat nové metody výuky, ale nechce. Proč? Rozvádí se a má jiné starosti? Učitel může podněcovat žáky k přemýšlení, ale nechce. Proč? Nemá motivaci?

Nechť čtenář sám posoudí, do jaké míry se podařilo očekávání z původního šetření objektivních a subjektivních žádoucích změn naplnit. **Potřeba objektivních změn** byla vyjádřena ve 13 kategoriích:

1. Doplnit racionálně potřebné finance, bezbariérové přístupy, relaxační prostory: Finanční prostředky jsou potřeba předem na celý rok: ředitel je může použít na odměny pedagogů praktikujících inkluzivní opatření. Výsledky jsou na konci školního roku a využít se dají jen v 1 čtvrtletí roku následujícího. *(Příklad: „…Jsme inkluzivní školou, ale doplácíme na to finančně v prostředcích na platy, zejména u asistentů pedagoga … možnost dělení na menší skupiny v*

*hlavních předmětech je vázána na navýšení finančních prostředků… koeficient při zápočtu dětí se zdravotním postižením je neobjektivní…“).*

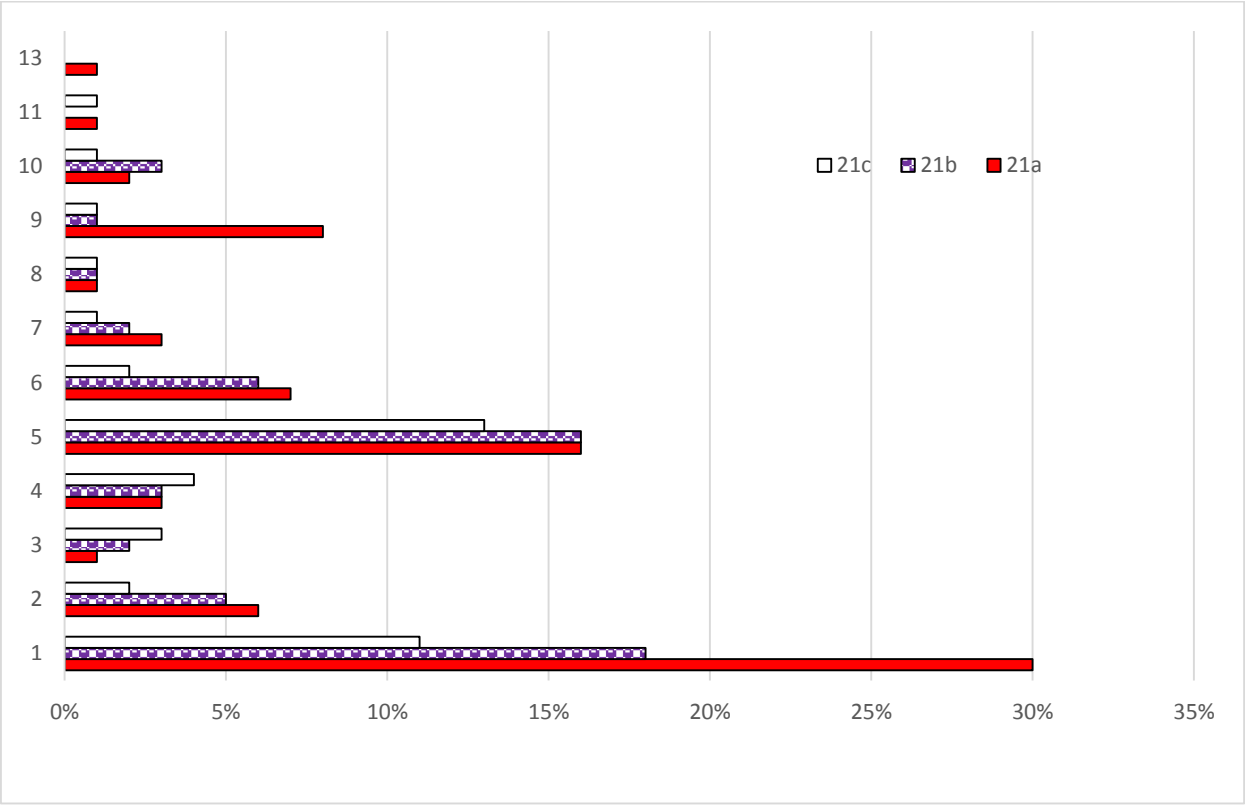
2. Zajistit konání MŠMT a státu nejen na papíře, potřebujeme vytvářet podmínky pro práci: Není jasná koncepce inkluze, způsob zavádění, pravomoci a odpovědnosti, vymahatelnost. *(Příklad: „… Nedělat z inkluze politikum, ale vytvářet pro inkluzi všechny potřebné a nutné podmínky. Snížení administrativních nároků na učitele a ředitele… větší zákonná pravomoc v rozhodování o IVP… méně administrativy a výkaznictví kolem každého integrovaného žáka…“).*
3. Posílit funkční kooperaci profesionálních složek: Možnost komunikovat se „sociálkou“ tak, aby bylo možno kontrolovat docházky i prospěch žáků či péči o ně v návaznosti na motivační výplaty sociálních dávek, součinnost ze strany zřizovatele, PPP, SPC,… *(Příklad: „…není možné po každé volbě do obecních zastupitelstev přizpůsobovat chod školy změnám ve vedení obce: to mnohdy nemá samo vzdělání a vzdělání nepodporuje…“).*
4. Pozitivně ovlivnit názory a chování rodičů a) většinové populace žáků: např. nechtějí, aby jejich dítě chodilo do třídy/školy, kde jsou sociálně nepřizpůsobiví,… b) jakkoliv „jiných“ žáků: např. rodiče podporují záškoláctví svých dětí, nejsou ochotni zapojovat děti do běžné školy, která klade vyšší nároky…
5. Rozšiřovat profesionalizaci učitelských týmů: bez nutnosti schvalovat např. pozici asistenta pedagoga krajským odborem školství, vytvářet systemizovaná místa učitelů-speciálních pedagogů, zajistit centrální metodické vedení, …
6. Snižovat reálně počty žáků ve třídách v závislosti na počtu integrovaných žáků ve všech třídách. *(Příklad: „…chceme-li podobné výsledky jako ve Finsku, bude to vyžadovat nižší počet žáků ve třídách a dva až tři pedagogové u jedné třídy, tj. i víc peněz v systému: nejde ale v první řadě pouze o platy, ty samy o sobě kvalitu nezaručí…“).*
7. Ujasnit si, jak dalece vpustit inkluzi do škol a vyřešit existenci speciálních a praktických škol, které mají velmi dobře vypracovaný vzdělávací systém s kvalifikovanými a odborně zdatnými pedagogy. *(Příklad: „… znamená inkluze návrat k jednotnému systému vzdělávání a odstranění systému selektivního (tj. víceletých gymnázií, výběrových škol, soukromých škol)? … pak je třeba mít připravené kvalitní zázemí se vším všudy (lidské zdroje, finance, ...)… dát pro výuku takové podmínky, jaké mají žáci ve speciálních školách.*
8. Dejte školám důvěru a nechte učitele učit: učitelský sbor je vysokoškolsky vzdělaný tým odborníků v čele s ředitelem, který by měl mít odpovídající

pravomoci ke své odpovědnosti *(Příklad: „… větší zákonná pravomoc škol v rozhodování o IVP, …ponechat na posouzení ředitele školy rozhodnutí o přijetí či nepřijetí žáka se SVP (podle specifických podmínek školy a potřeb žáka)…jiné je řešení u žáka, který má např. zrakové postižení…ředitel by měl disponovat finančním obnosem, kterým by pokryl náklady na integraci takového žáka…“).*

9. Dle našich možností jsme inkluzívní, nevím, nic: *(Příklad: „… naši učitelé mají více práce než v jiných školách za stejné peníze … jsme málotřídní škola … učíme tři ročníky v jedné třídě …*“).
10. Změnit celospolečenský trend a zájem, přístup veřejnosti ke škole jako k veřejné službě: objevují se „černé díry“ a na školství se přiživují organizace, které mají z péče o děti s handicapem výhodný byznys, neexistuje kontrola účinnosti a efektivity jejich práce, necílí na celé skupiny těchto dětí, jen sem tam na nějakého jedince.
11. Ostatní: *(Příklad: „… pokud je již dítě ve škole, chceme ze srdce věřit, že vše zvládne, viz výzkumy o předsudcích učitelů…. Považujeme inkluzi za prostředek, ne za cíl…jde o uplatnitelnost na trhu práce,… nutno hledat vhodný obor pro tyto děti, … otevřít méně náročné obory…“).*
12. Nevyplněno, nevím, nemám zkušenost, nemohu posoudit.
13. Nechceme být inkluzivní. *(Příklad: „… Nevím, jestli naše škola chce být inkluzivní. Myslím si, že speciální školy tuto úlohu splní rozhodně kvalifikovaněji než běžná ZŠ…“).*

Rozložení relativních četností odpovědí ředitelů ve výše uvedených kategoriích uvádí graf 22. (Kategorie 12 v členění a) 20 %, b) 43 %, c) 59 % zde není uvedena, neboť snižovala přehlednost grafu.

Graf 22: Kategorie požadovaných objektivních změn (1-11, 13) dle pořadí důležitosti (a-c)




*Zdroj:* Autoři

První v pořadí důležitosti dominovaly požadavky na změnu ve výši financí a výši technických a stavebních úprav na nich závislých (30 %), požadavky na posílení a profesionalizaci pedagogických sborů (16 %) a vyjádření, že objektivních změn netřeba, neboť škola již inkluzivní je (8 %). Toto vyjádření reprezentovali zejména představitelé vesnických málotřídních škol a škol z vyloučených lokalit.

Odpovědi na **potřebu subjektivních změn** byly jen sporadicky zaměřeny na osobnostní a lidské nedostatky, rovněž tak na řízení procesů v rámci naplňování výchovně vzdělávacích cílů školy (jako by se potřeba změny netýkala členů učitelských sborů, včetně jejich činnosti). Nicméně ke kategorizaci došlo a je vyjádřena ve 12 blocích:

1. Finanční souvislosti: *(Příklad: „…konat práci nad rámec svých povinností zadarmo…další profesní vzdělávání pedagogů řešit bez úplaty… nikoliv kapitační platby, ale platby na minimální třídu a počty odučených hodin… nesvazovat školám ruce financováním na žáka… finance na vybavení, které by dítě mělo běžně k dispozici ve speciální škole…“).*

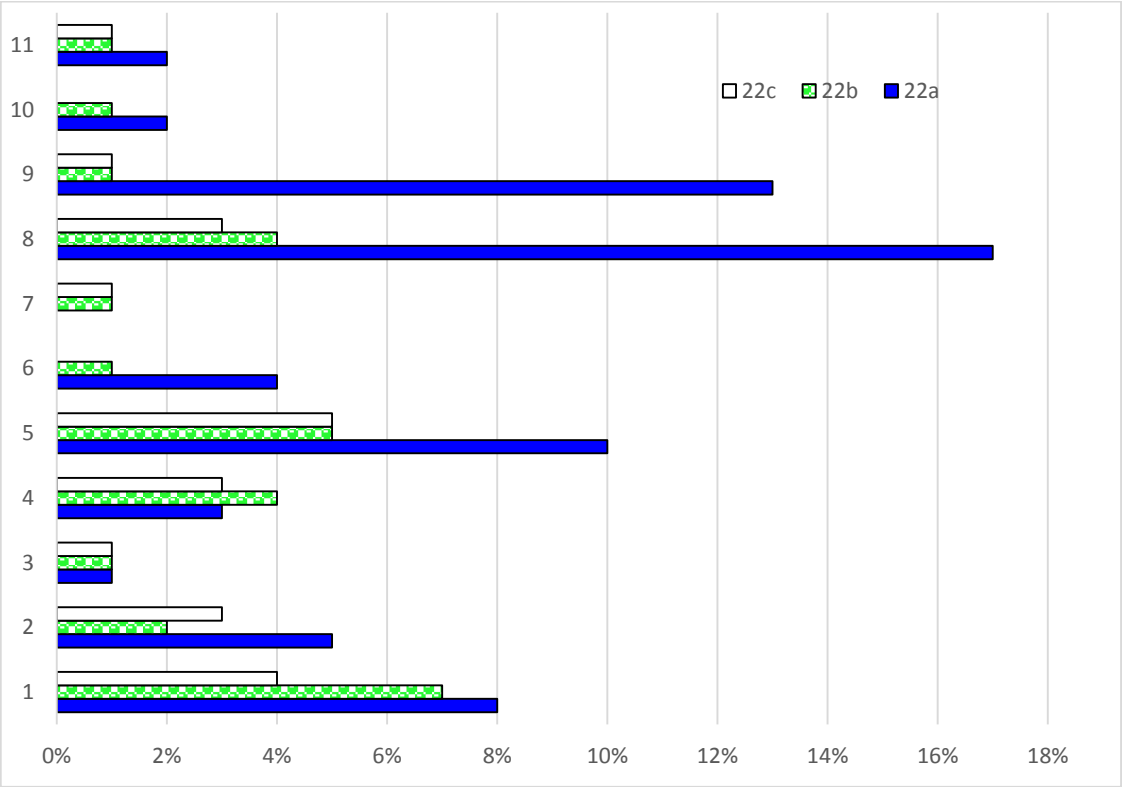
2. Administrativní, legislativní a metodické souvislosti: *(Příklad: „… vyrovnání podmínek práce učitelů zavedením povinnosti být inkluzivní …ukázat, jak na to… stejné podmínky pro všechny školy v rámci celé republiky (nechceme být školou pro „socky“)… podpora, a ne házení klacků pod nohy… chceme výkony a nejlepší žáky v mezinárodních srovnáních nebo chceme neizolovat slabší žáky od ostatních?…“).*
3. Souvislosti odborné pomoci: *(Příklad: „…zrušení pedagogických poraden a vyhnání jejich psychologů na každou ZŠ - stát by to nestálo ani korunu a ZŠ by měla operativní pomoc - nechat pouze odborná SPC, … pomoc zřizovatele v otázkách inkluze - spolupráce se sociálním odborem…“*).
4. Souvislosti rodinného zázemí žáka: (*Příklad: „…návštěva rodiny za účelem pedagogické intervence - azylový dům… rodiče mnohdy chápou inkluzi jako brzdu ve vzdělávání běžných žáků… neochota většiny rodičů inkludovaných žáků k efektivní spolupráci se školou,…nezájem žáků o vzdělávání, obava z rodičů…“).*
5. Pedagogicko-psychologické souvislosti připravenosti učitelů: (*Příklad: „…povinnost speciálně pedagogického vzdělání učitelů… více učitelů mužů… kvalitní vedení a vyškolený pedagogický sbor, který nebude mít strach z toho, co bude, když integrovaný žák odejde (ztráta zaměstnání třeba uprostřed školního roku, protože se žák odstěhoval) …využívání dotačních rozvojových programů na dovzdělávání… asistent pedagoga na každou třídu …“).*
6. Souvislosti početní průchodnosti: (*Příklad: „…Inkluze s možností dosahovat různé úrovně různým žákům je hezká myšlenka, ale realizovatelná v menším kolektivu nebo s více pedagogickými pracovníky ve skupině, nikoliv v podmínkách velké části škol… při 30 žácích ve třídě nelze zajistit inkluzi hraničním dětem, …snížení počtů dětí ve třídě (normativní financování škol tomu brání) = dělení na úkor rozmělnění mezd pedagogů…velké zatížení pedagogů při vysokém počtu žáků ve třídě …“).*
7. Souvislosti kompetencí, pravomocí a odpovědností ředitelů škol: (*Příklad: „…žádoucí daleko větší pravomoci vůči žákům i rodičům… možnost rozhodovat jako osoba veřejná… možnost rozhodovat o více „úrovních“ ŠVP… návrat k pracovním činnostem …“).*
8. Souvislosti pochybování a důvěry k nastavenému procesu inkluze: (*Příklad: „…je to opravdu správná cesta?… nutná změna postojů učitelů… ukázat, že je vše dobře připraveno, že to jde a má smysl… využít kolegiální poradenství… změnit zatvrzelost a nechuť učitelů … odstranit konzervativní myšlení některých pedagogů … eliminovat pocit, že úsilí, které učitel vyvíjí "nepadá na úrodnou*

*půdu" … není smysluplnější věnovat čas nadaným a těm, kteří projevují zájem?… dobrá vůle má taky své limity … vidět výsledky zvýšené péče o integrované žáky …“).*

9. Souvislosti spokojenosti s uměním možného: (*Příklad: „…jsme inkluzivní … děláme maximum … děláme vše, co nám dovolí finanční prostředky,… děláme, co můžeme a chceme vše, co je smysluplné… Jsme malotřídní škola – trojspoj… jsme férová škola… všechna dostupná opatření směrem k lidským zdrojům jsou na škole realizována … k inkluzi dlouhodobě směřujeme …“).*
10. Souvislosti rezistence k inkluzi: (*Příklad: „…nechceme být inkluzivní, práce s běžnými dětmi je i tak náročná, … proč konat inkluzi, když nemusím a nemá to vliv na platy.… inkluzivní vzdělávání je nesmysl a diskriminuje ostatní žáky … nemáme sílu ani prostředky připravovat se na to preventivně …“).*
11. Hodnotově společenské souvislosti: (*Příklad: „…rodiče dávají své dítě jinam - integrované dítě je ruší… nálada mezi rodiči, jejich ochota, aby jejich děti s handicapovanými chodili do stejné třídy … netolerantní přístup společnosti k jinakosti a nedokonalosti … prestiž školy se posuzuje podle toho, čí děti tam chodí … orientace společnosti na výkon … důvěra ve státní školství, která je podrývána ze všech stran … tlak na odstranění kastovního systému na řadě našich ZŠ …“).*
12. Nevyplněno, nevím.

Rozložení relativních četností odpovědí ředitelů ve výše uvedených kategoriích uvádí graf 23. (Kategorie 12 v členění a) 35 %, b) 70 %, c) 78 % zde není uvedena, neboť snižovala přehlednost grafu.)

Graf 23: Kategorie požadovaných subjektivních změn (1-11) dle pořadí důležitosti (a-c)




*Zdroj:* Autoři

Z výše uvedeného lze vyčíst, že nejčetnější reakce ředitelů se dotýkaly právě požadovaných subjektivních změn. Nejsilněji vyjádřili ředitelé nedůvěru učitelských sborů ke způsobu, rozsahu a podmínkám realizace inkluze v ČR (17 %). S tím souvisí potřeba odstranit pochybnosti učitelů, že inkluze tak, jak je v ČR nastavena, má smysl, je dobře připravena a je možné ji na příkladech dokladovat jako reálnou. Z dikce odpovědí lze dedukovat, že tato skupina škol se nebude angažovat v implementaci inkluze, pokud nebude doloženo na reálných příkladech, že to takto funguje, nebudou dány metodické návody, jak postupovat v tom, kterém případě, nebudou vytvořeny podmínky tak, aby inkluze přinášela užitek všem žákům vzdělávané populace.

Je potěšitelné, že druhou nejsilněji vyjádřenou skutečností je sebereflexe ředitelů, že jejich školy dělají pro inkluzi v rámci svých nedokonalých podmínek maximum možného (13 %). Jakkoli zde můžeme polemizovat o objektivnosti předané informace, je z ní patrná snaha a ochota posouvat možnosti, na které v konkrétních situacích školy dosáhnou. V některých případech jde i o nutnost, neboť školy malotřídní, vesnické a

působící v neatraktivních lokalitách musí řešit problémy, které by např. škola na Královských Vinohradech považovala za „science fiction“.

Bezprostředně s výše uvedeným souvisí třetí akcent na kvalitu učitelů, tj. kompetence učitelských sborů zejména z hlediska pedagogické, psychologické a didaktické zdatnosti. Jak bylo řediteli naznačeno, měl by každý řadový učitel projít speciálně pedagogickým vzděláním (ať pregraduálně nebo postgraduálně), případně by školy měly mít vlastní psychology, speciální pedagogy, zcela určitě rovněž asistenty pedagoga. Důraz na kvalitu tak jde ruku v ruce s požadovanou kvantitou personálu, který by měl být všeobjímající a rozvíjející dispozice žáků. Subjektivně to pro pedagogy znamená zvyšování nároků na sebe sama, což nutně vyvolává otázku PROČ? CO je CÍLEM? KDO garantuje PRAVIDLA a PODMÍNKY? KDO odpovídá za systémovost a koncepčnost přípravy a realizace? Jak bylo vyargumentováno v části 2. 2, racionální a systémové řešení této problematiky je v nedohlednu a tím i naplnění požadavku na kvalitu učitelů. Kvalitou z hlediska VĚDĚT-UMĚT-CHTÍT-MOCI zde rozumíme zejména pedagogicko-psychologickou, speciálně-pedagogickou a sociálně-pedagogickou způsobilost učitelů (dotýká a prvních dvou předpokladů).

Dalších otázek spojených s inkluzí je celá dlouhá řada, jednoznačně je ale vyjadřují 2 % respondentů, kteří se k inkluzi nehlásí, ať už pro nevyjasněnost okolností její realizace či jejího smyslu. Každopádně by tato zpětná vazba neměla zapadnout, protože dává důležitý signál, že něco není procesně v pořádku. Jakkoli tato skupina učitelů může naplňovat předpoklad VĚDĚT-UMĚT, rozhodně tomu tak nebude u předpokladu CHTÍT. Vzhledem k polovičatosti četných reforem, které předcházely, je tak třeba najít a napravit CO a KDE není v pořádku, abychom si ušetřili budoucí zklamání, ztrátu zbytečně vydané energie a hlavně, abychom spíš neublížili, než pomohli potřebným.

S odkazem na nejednotnost české veřejnosti v přístupu k problematice odděleného (homogenního) či společného (heteronomního) vzdělávání jsme se ředitelů rovněž dotázali na důvody, proč tedy nevzdělávat heteronomně? Proč nesměrovat všechny děti primárně do běžných škol a proč neposkytovat těmto školám podporu tak, aby se o své žáky dokázaly postarat? Nebyl by tento systém spravedlivější? Nevytvářel by lepší předpoklady pro kompaktní a harmonickou společnost, která zná a rozumí svým jinakostem a umí s nimi pracovat? Není oddělené vzdělávání, krom toho, že zakládá vzdělanostní nerovnost, strkáním hlavy do písku před narůstající nerovnováhou ve společnosti? Otázka byla záměrně položena v dikci proč NE (a nikoli, proč ANO), aby byly zjištěny argumenty a jejich opodstatněnost proti zavádění inkluze.

Na položenou otázku jsme obdrželi zdůvodnění, které bylo opět uspořádáno do 13 skupin:

1. Je to drahé: tento argument má své opodstatnění, neboť v ČR působí v současně době[34] 466 speciálních základních škol a 4 138 běžných základních škol. Začlenění studentů se SVP potřebami do škol hlavního proudu znamená vytvořit těmto žákům obdobné srovnatelné podmínky, jako měli na speciální škole, která se na ně „specializovala“. Je tedy otázkou, zda je stát připraven a ochoten vložit dodatečné prostředky – dle uvedeného poměru cca desetkrát více – do vytvoření podmínek pro účinnou inkluzi na běžných ZŠ. *(Příklad: „…ne všechny žáky lze integrovat, vše je velmi individuální, obrovské rozdíly v individuálních potřebách…nulový efekt pro státní rozpočet, spíše záporný: duplicitní systém, neboť speciální školy zůstanou pro nejtěžší případy a běžné ZŠ budou muset nově disponovat psychology, speciálními pedagogy, asistenty pedagogů, materiálním a technickým vybavením…, jinak riskují nižší vzdělanostní úroveň většinové populace… co je špatné na specializaci speciálních škol, je-li to běžný přístup ve společnosti?…“)*
2. Rozhodující je míra handicapu, úroveň postižení, znevýhodnění: uvedený argument souvisí s diagnostikováním a stanovováním hranice průchodnosti do hlavního vzdělávacího proudu. Tato odpovědnost leží na psycholozích, etopedech, speciálních pedagozích, lékařích, sociálních pracovnících, příp. dalších specialistech, ale také na rodičích. Klíčová je otázka, jaké diagnostikování a kdy. Mají všichni začínat společně již na MŠ a pomocí pedagogické diagnostiky hledat optimální cesty pro jejich individuální rozvoj a teprve po vyčerpání všech možností řešit vzdělávání odděleně, tj. ex post? Nebo před společným začátkem má být použito jakési „síto“, které vyčlenění žáky k jiným než standardním cestám vzdělávání, tj. ex ante?. *(Příklad: „…máme nejlepší speciální školství v Evropě, ne-li na světě… speciální školy jsou výborně vybavené pro různá postižení žáků, kteří mají diametrálně rozdílné potřeby … některé žáky lze inkludovat, jiné ne, vše je velmi individuální, každý by se měl posuzovat individuálně… obrovské rozdíly v individuálních potřebách žáků… velmi těžká postižení, vyžadující úplně jiný rytmus výuky, přístup, pomůcky, stavební úpravy apod. není možné směrovat do škol hlavního vzdělávacího proudu… rozdílní žáci produkují rozdílné výstupy: jak vysvětlit*

[34] http://www.atlasskolstvi.cz/zakladni-skoly?type=specialni-zakladni-skola&p=47 [dostupné 6. 5. 2015]

*dětem, že někomu stačí na jedničku třetina toho, co vyžaduje kantor od normálních žáků?…“).*

3. Je to na úkor většinové populace žáků: tento argument koresponduje částečně s prvním bodem a částečně i s dalšími body. Z reakce ředitelů lze dedukovat, že učitelská veřejnost nevěří, že přijdou dodatečné finance, které by pomohly vytvořit materiálně technické podmínky pro účinnou inkluzi, ale také finance na personální a odborné zázemí (viz dále bod 5), a v neposlední řadě nástroje na řešení neochoty zúčastněných (viz dále bod 4, 7) a další. *(Příklad: „… škodit současně handicapovaným a současně většinovému proudu nemá smysl…dojde k diskriminaci většiny… sklouzávání do průměru: nemožnost se věnovat "normálním" dětem … zbytečné zaostávání těch lepších … traumatizující pro obě skupiny … brzda pro připravené, standardní jedince … oddělené vzdělávání umožňuje těm úspěšným postoupit výše, neúspěšným se přesunout do skupiny, která jim je bližší. Podobný systém je třeba na lyžařských kurzech a nikdo se nad ním nepozastavuje … diskriminace nadaných … psychická nepohoda všech zúčastněných … handicapovaní nedojdou uplatnění na trhu práce …“).*
4. Rodiče to nechtějí: pro-segregační tlak rodičovské veřejnosti je zde zcela markantní, a to na obou stranách. Na jedné straně se rodiče obávají se, že jejich dítě nebude dostatečně rozvíjeno, bude pod nedostatečně vysokými nároky „zakrňovat“ a nedosáhne na to, na co má: dosavadní investice rodičů do něj bude zmařena. Na druhé straně stojí rodiče, kteří do svých dětí mnoho neinvestovali (čas, peníze, trpělivost, důslednost, osobní příklad…) a nechávají věci plynout tzv. „samospádem“, včetně toho, zda jejich děti budou chodit do školy praktické, i když mentálně mají na běžnou školu. *(Příklad: „…nutná domácí příprava inkluzivních dětí … učitelé se snaží žákovi pomoci, rodiče nejeví zájem, s žákem nepracují, následně se vytrácí i snaha ze strany vyučujících … tlak a vydírání ze strany rodičů žáků bez handicapů, např. běžně slyšíme: zůstane-li žák s poruchou chování, naše děti změní školu … zlepšení při spolupráci s cca polovinou rodičů … neochota většiny rodičů inkludovaných žáků k efektivní spolupráci se školou…“).*
5. Učitelé na to nejsou připraveni, nemají dostatečné kompetence: náročnost přípravy učitelů zahrnuje jak objektivní, tak subjektivní kontexty. O objektivních bylo hovořeno v souvislosti s masifikací vysokoškolského vzdělávání v ČR – viz část 2 publikace (nejednotný postup všech fakult nabízejících učitelská studia spolu s devíti fakultami pedagogickými). Subjektivní kontexty tvoří široké portfolio učitelovy osobnosti, od neochoty angažovat se až po maximální snahu završenou pocitem marnosti, bezradnosti.

Uvedené kontexty skrývají klíčové otázky: s jakou mírou specializace má být koncipována profese učitele? Je nutná specializace jako u lékařů nebo ne? *(Příklad: „… velká vytíženost učitelů … nedostatek asistentů učitele, školních psychologů, speciálních pedagogů … náročnost na psychiku a přípravu učitele … motivace pedagogických pracovníků … nedostatek odborníků a herbartovský vliv … chuť učitelů se dále vzdělávat … kvalitní školení v dané problematice zdarma + praxe… systematické vzdělávání pedagogů v oblasti speciální pedagogiky …“).*

6. Při velkém rozpětí jinakosti dětí nelze kvalitně zvládnout výuku s velkým počtem žáků ve třídě: objevuje se stejný symptom skepse a únavy jako při kurikulární reformě (Urbánek, Dvořák, Starý, 2014) – všechno se hodí na školu bez sebemenší podpory. Obvykle se vychází z představy, že všichni žáci touží a dychtí po vzdělávání, což neodráží realitu. Práci učitele s jednou skupinou mohou narušovat svým chováním jak žáci této skupiny, tak žáci dalších skupin ve třídě. Co by měl učitel dělat dřív: ukázňovat rušitele nebo se věnovat práci s těmi, koho to zajímá? *(Příklad: „… bez asistentů pedagoga nelze zvládnout … organizačně se nedá zvládnout, není klid na práci – žáci jsou nekoncentrovaní … není čas, dochází ke zpomalení tempa výuky… rozdílnost vzdělávacích programů brání homogennímu vzdělávání, jsou zde odlišné hodinové dotace, které svazují tyto děti, např. další cizí jazyk, nižší dotace na pracovní činnosti a Tv… na SŠ náročnost požadavků RVP… nutnost splnit ŠVP, což u větších handicapů, kdy se programy rozchází, není reálné…“).*
7. Chybí účinné nástroje pro žáky s poruchami chování a výchovnými problémy: ukazuje se, že inkluze je největším problémem právě v tomto ohledu. Žáci bez kázně, bez ochoty spolupracovat, bez zájmu o vlastní kultivaci, neposlušní, zkrátka těžce zvladatelní, příp. nezvladatelní jsou více než pedagogickou výzvou. Jak je zapojit účinně do vzdělávání? Jak zajistit, aby nerušili ostatní, když už sami stojí v opozici proti vzdělávání se? Klíčové tedy z pedagogického hlediska je, zda žák CHCE, byť není ideálně disponován. Jeho handicap, zejména tělesný, je v tomto ohledu zcela podružnou záležitostí. *(Příklad: „… jedno problémové dítě dokáže narušit celou třídu, i učitel je jen člověk a má jen jedny nervy … i nejlépe připravená aktivita s dětmi skončí v okamžiku, když "zlobivé nebo jinak postižené " dítě nedokáže udržet pozornost … Není vhodné seskupovat žáky s určitým typem poruchy/postiženi - mohou mít protichůdné potřeby … někteří žáci, kteří jsou nebezpeční svému okolí a přesto jsou navrhováni do běžných škol …“).*

8. Lepší výsledky jsou dosahovány v homogenních skupinách: problém je spojován s efektivitou vzdělávání. Každý učitel prodělává v praxi známé dilema (Coleman, Haffer, Kilgore, 1981), které souvisí s rovností a efektivností, resp. s výkonností. Má učitel své úsilí a čas věnovat všem žákům stejně (je to spravedlivé, ale efekt jeho práce je rozdílný, stejně tak jako výkon žáků) nebo má učitel své úsilí a čas věnovat více těm nadaným a bystrým (efekt jeho práce je markantní, žáci jsou vysoce výkonní, užitek pro žáky je jaksi samozřejmý). Nebo má učitel své úsilí a čas věnovat více těm pomalým, resp. handicapovaným (efekt je malý, stejně jako výkon žáků, ale význam a užitek pro jednotlivého žáka je obrovský). Považujeme za důležité připomenout, že teorie přitom pracuje pouze s úrovní dispozic žáka (tj. zda na to má), nikoli s úrovní jeho CHTĚNÍ[35], tj. zájmu a nasazení, což vnímáme jako pragmaticky nekomplexní přístup. *(Příklad: „…lepší výsledky, plynulé tempo, lepší procvičení učiva … žáci s podobnými potřebami se mohou lépe rozvíjet v rámci svých možností, než když se musí šikovnější nechat zdržovat méně šikovnými … nelze se dostatečně věnovat žádné ze skupin … vyčerpávající práce pedagogů s náročnou přípravou, která překračuje 40 hodinovou pracovní dobu … úroveň vědomostí, zájmu či návyků může strhávat „dolů“ nebo hnát „nahoru“… rozdílnost vzdělávacích programů, jejich cílů a požadavků brání výuce v heterogenních skupinách … zajištění bezpečnosti práce při odborném výcviku… při vzdělávání žáků stejně disponovaných dosahujeme lepší výsledky…“).*
9. Je preferováno vzdělávání různě disponovaných žáků v jedné třídě, tj. vítězí heterogenní vzdělávání: problematika opět souvisí s efektivitou vzdělávání, ale bez primárního důrazu na výkon, zato s důrazem na vzájemnost. Školy se špatnou dostupností speciální péče (horské oblasti, venkov) nemají jinou možnost než inkluzivně vzdělávat, a to i vzhledem k financování regionálního školství. *(Příklad: „… různě disponovaní žáci si ve třídě vzájemně pomáhají a učí se, že všichni při spolupráci vše zvládnou, motivují se … různě disponovaní*

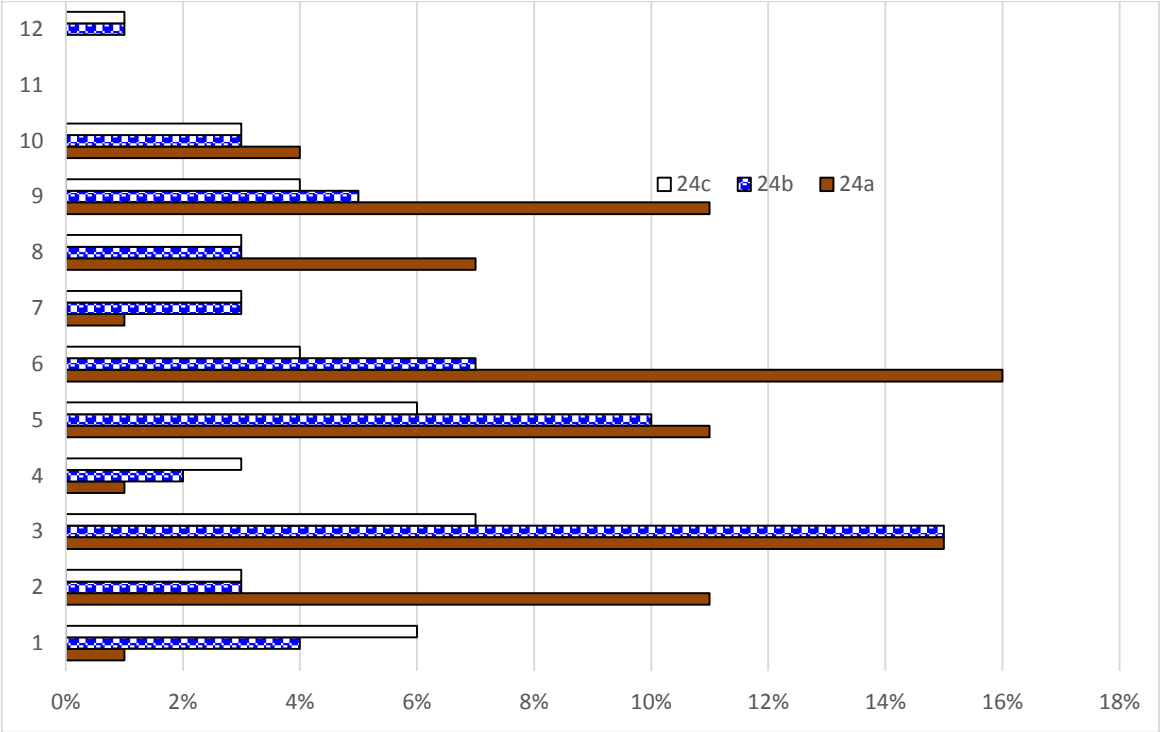
[35] … v základních školách praktických stoupá počet žáků s poruchami chování. Tito žáci jsou spíše obtížně vychovatelní než mentálně postižení. Doporučuje se, aby byli vzděláváni v běžných základních školách a aby se jejich kázeňské problémy řešily spíše etopedickými než psychopedickými přístupy (Švarcová, 2006, s. 74) *„Žáci s lehkým mentálním postižením se od školního roku 2007/2008 vzdělávají podle školních vzdělávacích programů vytvořených na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV LMP, 2005).*“ (Pipeková, 2010, s. 299). Dostupné 5. 5. 2015 na http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/Z/Z%C3%A1kladn%C3%AD_%C5%A1kola_praktick%C3%A1

*žáci vytváří ve škole dobrý kolektiv… jinakost je třeba vnímat jako přínos osobnostního rozvoje účastníků vzdělávání … není důvod nevzdělávat heteronomně, všechno za jasných podmínek lze … heteronomní vzdělávání nevytváří elitní skupiny a naopak je přínosem pro budoucí život … nevím o žádném důvodu, proč nevzdělávat společně různě disponované žáky… „).*

10. Vzdělávací systém je celkově nepřipraven na tuto alternativu: absentuje provázanost požadavků, podmínek a nástrojů realizace. Školy volají po jasných pravidlech, garantovaných postupech, vzorových příkladech a jednotné metodice. *(Příklad: „… poradenský systém nemůže zvládnout hromadnou inkluzi, již teď kolabuje - kontrola a supervize IVP, každoroční rediagnostika MP apod. … vysoký tlak na výkon ve společnosti… školy jsou tlačeny do srovnávání výstupů, žáci se SVP snižují výsledky a nejsou z tohoto pohledu žádoucí … školy mají pocit, že ztratí prestiž, jestliže budou muset přijímat žáky se SVP… jak budou řešena osmiletá gymnázia (skupina nadaných žáků, která je označována za "elitářskou")? … kdo z vysoce postavených politiků a úředníků půjde příkladem a bude své dítě dávat do školy plné nepřizpůsobivých?… Proč vznikají organizace typu Agentura pro sociální začleňování, místo aby byly posíleny běžné školy o odborníky?…“).*
11. Neochota učitelů: tento subjektivní atribut může souviset jak s morálními či charakterovými rysy učitelovy osobnosti (Bedrnová, Nový, 2009), tak i se syndromem vyhoření (Vomáčková, Cihlář, 2012). Dle reakcí ředitelů v provedeném šetření lze spojit tento atribut rovněž s tržním přístupem, který ke zvýšenému výkonu zpravidla připojuje i úměrně větší odměnu – viz princip zásluhovosti. Pokud odměna za další vícepráce nenásleduje, mizí vnější motivace. Ta ale nepokrývá motivaci vnitřní, kterou nelze očekávat, pokud ředitelé a jejich učitelé nebudou vnímat inkluzi jako smysluplný proces. *(Příklad: „… snazší práce s homogenní skupinou žáků při identické odměně … jednodušší administrativa … organizačně a procesně jednodušší … může to odradit již tak skeptické učitele …“).*
12. Jiné.
13. Nevyplněno, nevím.

Struktura rozložení četností odpovědí ředitelů je zachycena na následujícím grafu 24 (vypuštěna odpověď č. 13, neboť snižovala přehlednost grafu). Kategorie 11 se v procentním vyjádření rovnala nule (v prvním a druhém pořadí důležitosti), ve třetím pořadí důležitosti ji ředitelé uvedli pouze sporadicky, tj. při zaokrouhlení se v relativním vyjádření rovněž přiblížila nule.

Graf 24: Důvody, proč nevzdělávat heteronomně

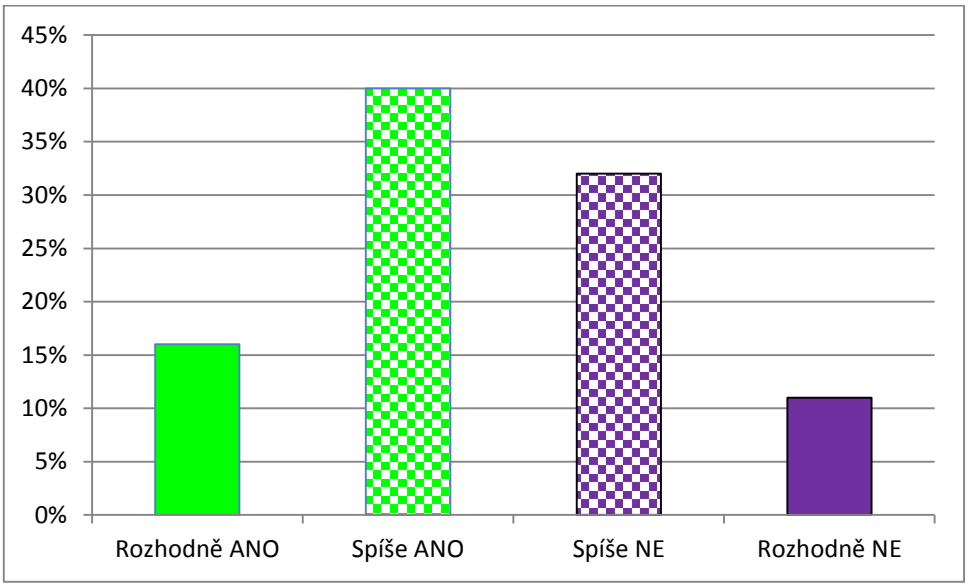



*Zdroj:* Autoři

První v pořadí důležitosti (varianta „a“) byla nejčetněji vyjádřena jako příčina nemožnosti společného vzdělávání velká početnost tříd (16 %), dále přesvědčení, že by to bylo oboustranně diskriminační (15 %) a 11 % oslovených vyjádřilo přesvědčení, že žádné překážky společného vzdělávání neexistují a mělo by se takto postupovat. Druhé pořadí důležitosti (varianta „b) vyneslo shodu s potřebou heteronomního vzdělávání dokonce na úroveň 15 % respondentů, následoval argument nepřipravenosti učitelů (10 %) a rovněž se opakoval argument přeplněnosti tříd pro účely společného vzdělávání (7 %).

Výše uvedená zdůvodnění, která pracovala s odlišností ŠVP (jak z hlediska obsahu, tak z hlediska náročnosti), je možné doplnit grafem, vyjadřujícím názor ředitelů. Dotázali jsme se, zda by jejich stanovisko na společné (heteronomní) vzdělávání ovlivnilo, kdyby mohli např. v jedné třídě vzdělávat podle různých vzdělávacích programů – viz graf 25.

Graf 25: Souhlas s inkluzí při možnosti vzdělávat souběžně v různých vzdělávacích programech




*Zdroj:* Autoři

Na první pohled je patrná převaha souhlasného stanoviska (v úhrnu 56 %) nad stanoviskem zamítavým (44 %).

## 3.4. Prokázané souvislosti

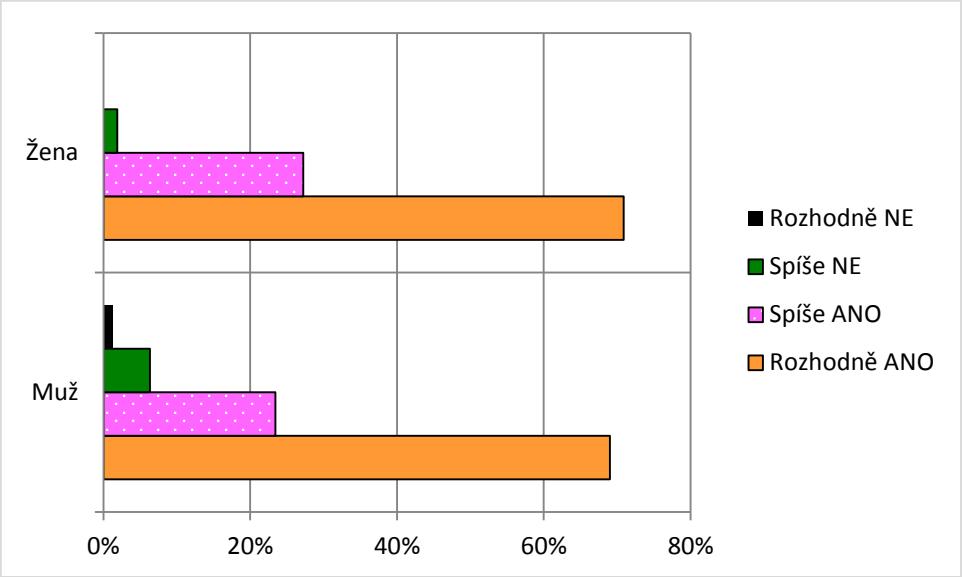
V rámci výzkumného šetření bylo zjišťováno, zda výše popsané jevy jsou zcela náhodné či se u některých z nich projevují statisticky významné závislosti. Za tím účelem bylo formulováno šest hypotéz - viz část 3.2. Vzhledem k definovaným nezávisle proměnným byly hledány průkazné vazby na pohlaví respondentů, na jejich věk, délku pedagogické praxe, na délku výkonu ředitelské funkce, na velikosti obce, v níž se škola nachází a na regionu (NUTS 2), v němž škola působí. Klíčové souvislosti, které v rámci daného vzorku respondentů byly prokázány, uvádíme níže.

### 3.4.1. Souvislosti nezávisle proměnné: pohlaví

Odlišnosti mezi stanovisky ředitelů mužů a žen k problematice inkluze se projevily v několika oblastech. Ženy a muži odlišně vnímali např. závislost inkluze na kvalitě profesní přípravy učitelů *(p=01339)* a na úrovni poradenských služeb, realizujících servis školám *(p=0,01464)*. V prvním případě ředitelé muži přikládali roli profesní

přípravy menší vliv *(úhrn Spíše Ne, Rozhodně Ne 7 %)* než ženy ředitelky *(úhrn Spíše Ne, Rozhodně Ne 2 %)* – viz následující graf 26.

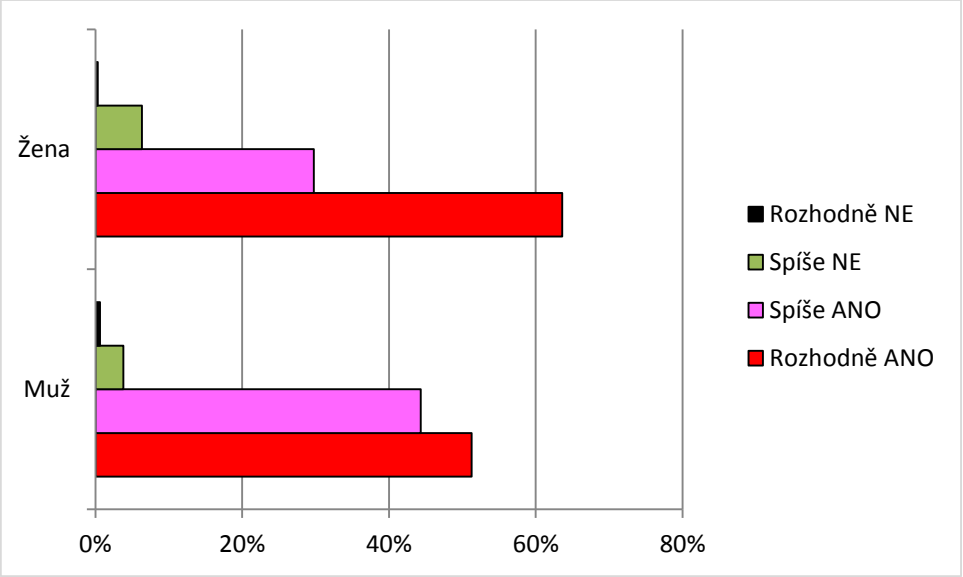
Graf 26: Vliv profesní přípravy učitelů na inkluzivní vzdělávání dle pohlaví




*Zdroj:* Autoři

V druhém případě ženy ředitelky dominantně vnímaly kategorický vliv poradenských služeb na inkluzivní vzdělávání *(Rozhodně Ano 64 %)*, muži tak činili v menší míře *(Rozhodně Ano 51 %)* – viz následující graf 27.

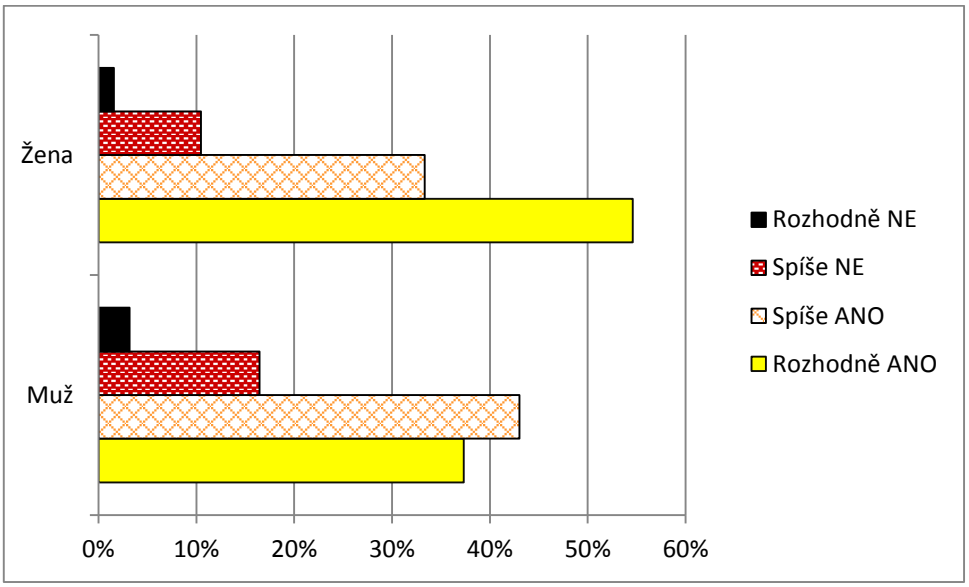
Graf 27: Vliv úrovně poradenství na inkluzivní vzdělávání dle pohlaví




*Zdroj:* Autoři

Dále byly shledány rozdíly u pohlaví mezi vnímáním významnosti nástrojů inkluze sociálně znevýhodněných a nástrojů inkluze zdravotně znevýhodněných a postižených žáků. Zatímco u sociálně znevýhodněných byl statisticky prokázán rozdíl pouze u nástroje v podobě zavedení minimálně jednoho asistenta pedagoga na třídu *(p=0,00381)*, u zdravotně handicapovaných to bylo jak v případě asistenta pedagoga *(p=0,00038)*, tak u podmíněné výplaty příspěvků na péči na docházku a prospěch žáků ve škole *(p=0,04373)*. Z grafu 28 je patrné, že muži – ředitelé jsou daleko skeptičtější ve věci pedagoga asistenta jako účinného nástroje inkluze sociálně handicapovaných žáků.

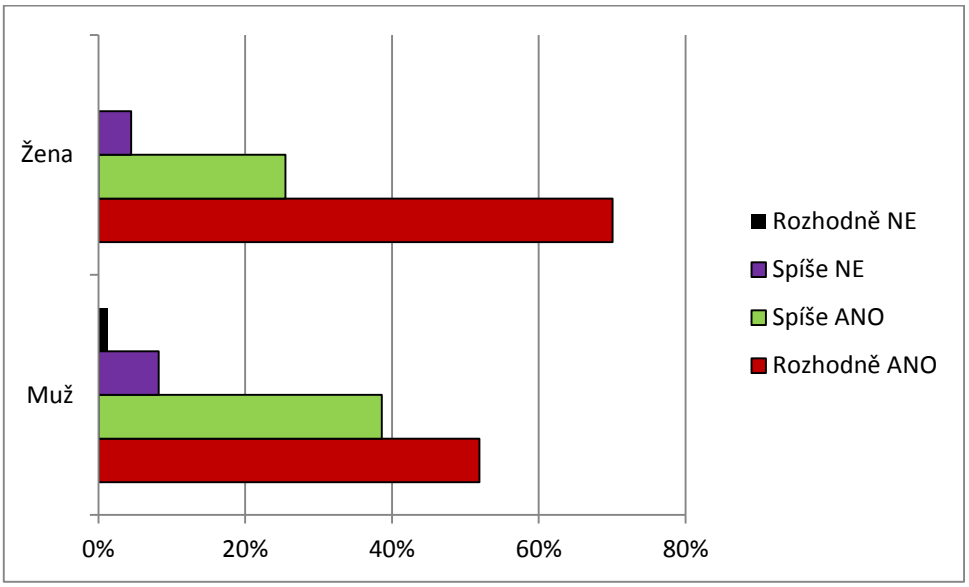
Graf 28: Asistent pedagoga jako účinný nástroj inkluze sociálně handicapovaných dle pohlaví




*Zdroj:* Autoři

Obdobně je tomu i v případě asistenta pedagoga u zdravotně handicapovaných žáků, jak ukazuje graf 29.

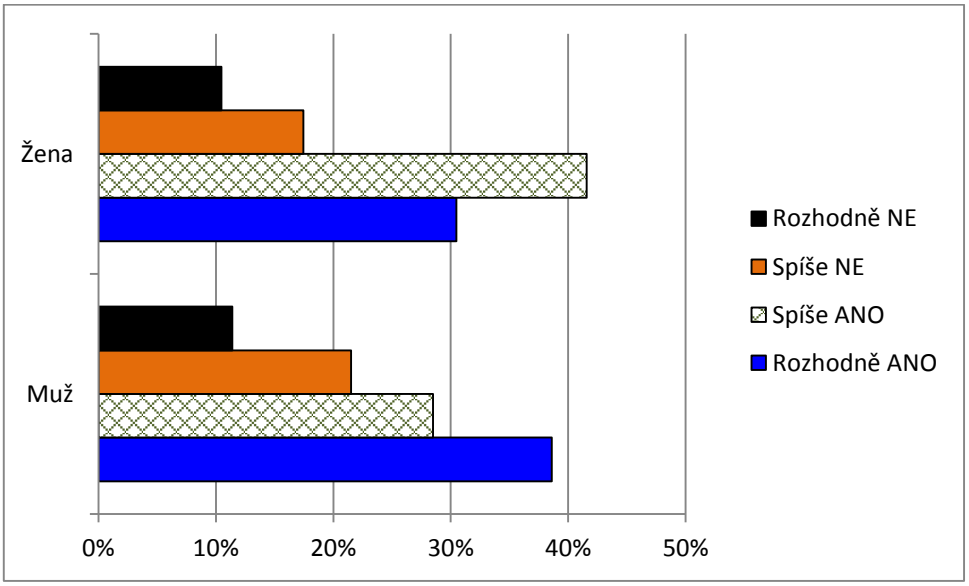
Graf 29: Asistent pedagoga jako účinný nástroj inkluze zdravotně handicapovaných dle pohlaví




*Zdroj:* Autoři

Obrat byl zaznamenán u nástroje podmíněné výplaty příspěvku na péči zdravotně handicapovaných žáků jako účinného nástroje inkluze. Muži ředitelé ve výběrovém vzorku byli kategoričtější ve svém výroku *Rozhodně ANO* (39 %) než ženy ředitelky (30 %), přičemž muži současně silněji vyjadřovali svůj nesouhlas – viz graf 30.

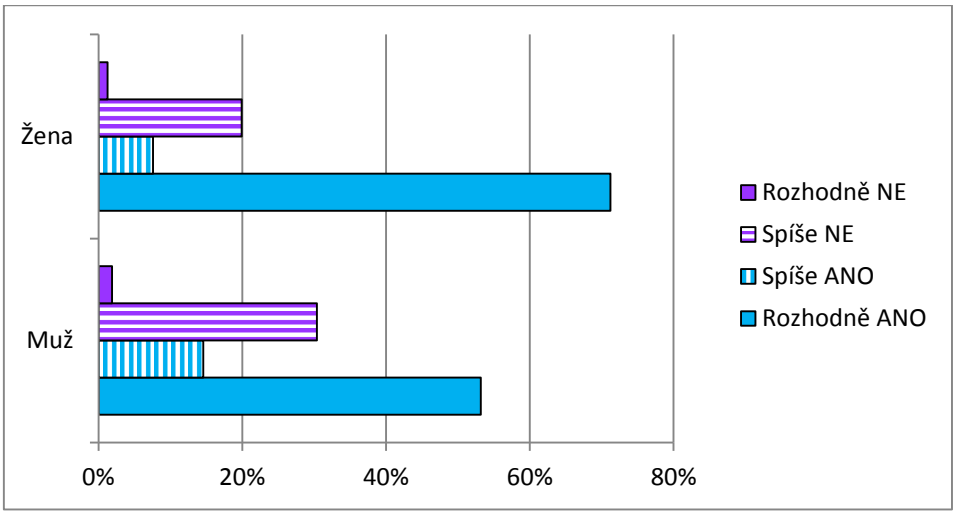
Graf 30: Podmínění výplaty příspěvků na péči na docházku a prospěch žáků ve škole jako účinný nástroj inkluze zdravotně handicapovaných dle pohlaví




*Zdroj:* Autoři

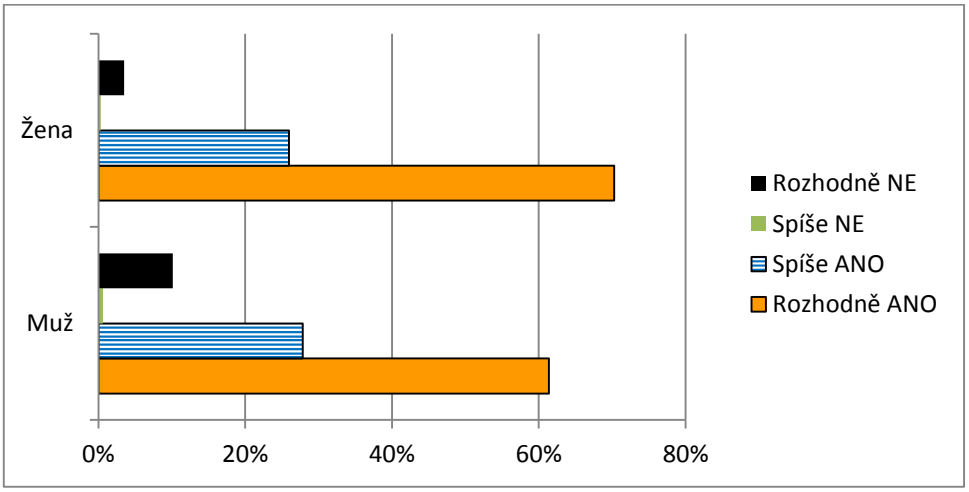
Odlišně byly hodnoceny muži a ženami rovněž bariéry inkluze. Statisticky významná souvislost byla prokázána u pohlaví a bariéry v podobě nedostatku asistentů pedagoga *(p=0,00158)* a bariéry v podobě materiální a finanční nedostatečnosti školy pro realizaci inkluze *(p=0,02672)*. V obou případech ženy tyto bariéry vnímaly s větší intenzitou než muži a ti silněji vyjadřovali nesouhlas s vnímáním těchto překážek – viz grafy 31, 32.

Graf 31: Bariéra inkluze – asistent pedagoga dle pohlaví




*Zdroj:* Autoři

Graf 32: Bariéra inkluze – hmotná a finanční nedostatečnost školy dle pohlaví




*Zdroj:* Autoři

Na základě prokázaných souvislostí lze konstatovat, že $H_1$ nebyla potvrzena. Ženy jako ředitelky regionálních škol přistupovaly a vyhodnocovaly okolnosti otevírání svých škol inkluzi odlišně než jejich mužští kolegové. Obecně lze uvést, že ředitelky

na jednotlivé okolnosti reagovaly citlivěji a pociťovaly je silněji. V rámci vzorku respondentů námi vyhodnocovaném tomu tak bylo v případě:

- pociťovaného vlivu profesní přípravy učitelů na inkluzivní vzdělávání,
- vnímaného vlivu úrovně poradenství na inkluzivní vzdělávání,
- vyhodnocení asistenta pedagoga jako účinného nástroje inkluze sociálně a zdravotně handicapovaných žáků,
- vnímaných bariér inkluze (nedostatek asistentů pedagoga, hmotná a finanční nedostatečnost).

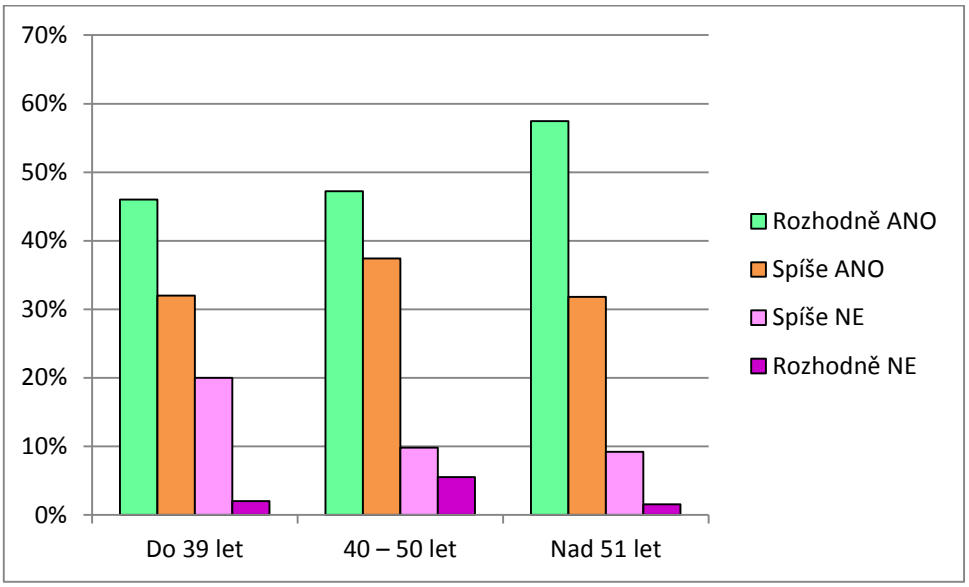
Muži jako ředitelé pouze v jediném případě pociťovali silněji než ženy ředitelky a důrazněji vyjadřovali svůj souhlas s nástrojem inkluze, a to v podobě podmínění výplaty příspěvků na péči docházkou a prospěchem žáků zdravotně handicapovaných.

### 3.4.2. Souvislosti nezávisle proměnné: věk ředitelů

V rámci sledovaného vzorku respondentů nebylo irelevantní, jak mladí či letití byli ředitelé, kteří se vyjadřovali k problematice inkluze. Statisticky průkazně se zde projevily souvislosti věku s vnímáním účinnosti nástrojů inkluze u dvou skupin handicapovaných žáků: u sociálně a u zdravotně handicapovaných. V případě sociálně znevýhodněných žáků se ukázalo, že čím starší ředitelé, tím silněji zazníval kategorický souhlas s provázáním výplaty sociálních dávek rodičů na docházku a prospěch žáků ve třídě *(p=0,04974)* a se zavedením minimálně jednoho asistenta pedagoga na třídu žáků *(p=0,03128)*. Současně s věkem pak klesal nesouhlas s účinností tohoto nástroje – viz grafy 33, 34.

Jak je patrné z grafu 33, čím jsou ředitelé starší, tím dominantněji se kloní ke kategorickému souhlasu s tlakem na rodiče, kteří jsou prvoplánově těmi, kdo zodpovídají za docházku a prospěch žáků. Vyjadřují tím i názor na účinnost nástrojů, které má k dispozici současná školní praxe vůči rodinám sociálně znevýhodněných žáků. Vynutitelnost řádu, disciplíny a pořádku je zde vnímána jako výchovný nástroj primárně s dopadem na zákonné zástupce a sekundárně na jejich – zpravidla školou povinné – děti. Jde o nástroj, který má rovněž vazbu na prestiž učitelského povolání, ačkoli stojí mimo dosah ředitelů škol.

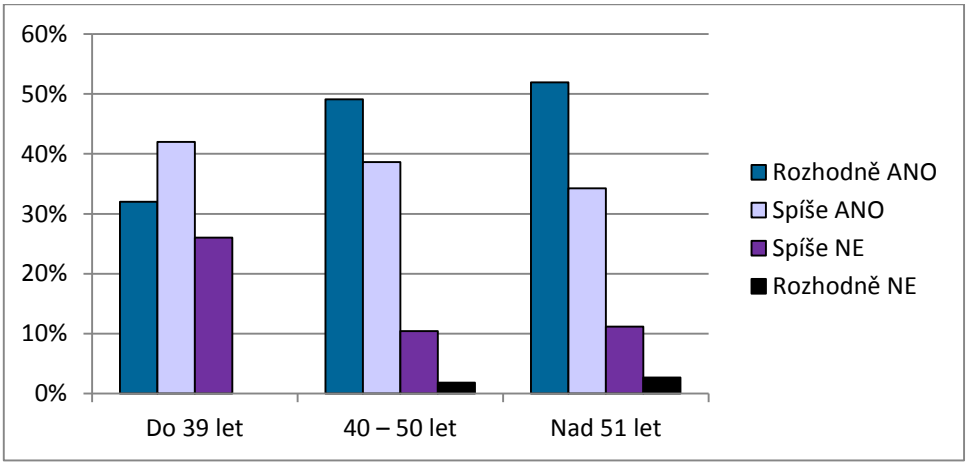
Graf 33: Provázání sociálních dávek na docházku a prospěch žáků jako účinný nástroj inkluze sociálně handicapovaných dle věku respondentů




*Zdroj:* Autoři

Obdobná souvislost s věkem ředitele – jako představitele regionální školy – byla prokázána ve vazbě na vnímání potřeby asistenta pedagoga pro inkludované sociálně handicapované žáky – viz graf 34.

Graf 34: Asistent pedagoga na třídu jako účinný nástroj inkluze sociálně handicapovaných dle věku respondentů

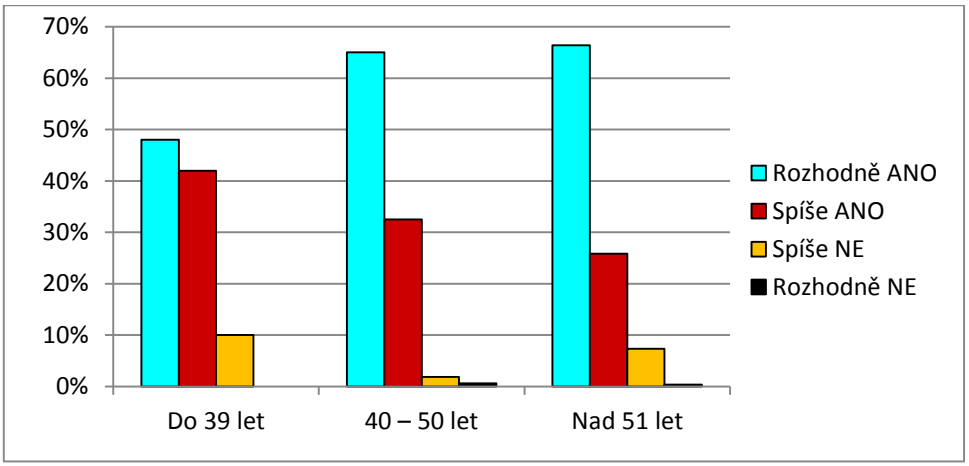



*Zdroj:* Autoři

Síla kategorického přesvědčení ředitelů škol *(Rozhodně Ano)* o zvládnutelnosti inkluze sociálně handicapovaných s minimálně jedním asistentem pedagoga na třídu roste spolu s věkem ředitelů. Zatímco ředitelé do 39 let včetně vyjadřují svůj jednoznačný souhlas ve 32 %, pak jejich kolegové, kteří završili již 51 let, tak činí v 52 % případů. Naopak s věkem ředitelů klesá jejich celkový nesouhlas s tímto opatřením. Ředitelé do 39 let nesouhlasili ještě ve 26 % případů, ale jejich kolegové nad 51 let vyjádřili svůj nesouhlas pouze v 13 %.

Jak ukazuje další graf, vyjadřovali ředitelé s narůstajícím věkem kategorickou potřebu asistenta pedagoga ještě o něco silněji u zdravotně handicapovaných žáků *(p= p=0,01841)*. Trend poklesu nesouhlasu s účinností tohoto nástroje s postupujícím věkem byl zachován i v tomto případě – viz graf 35.

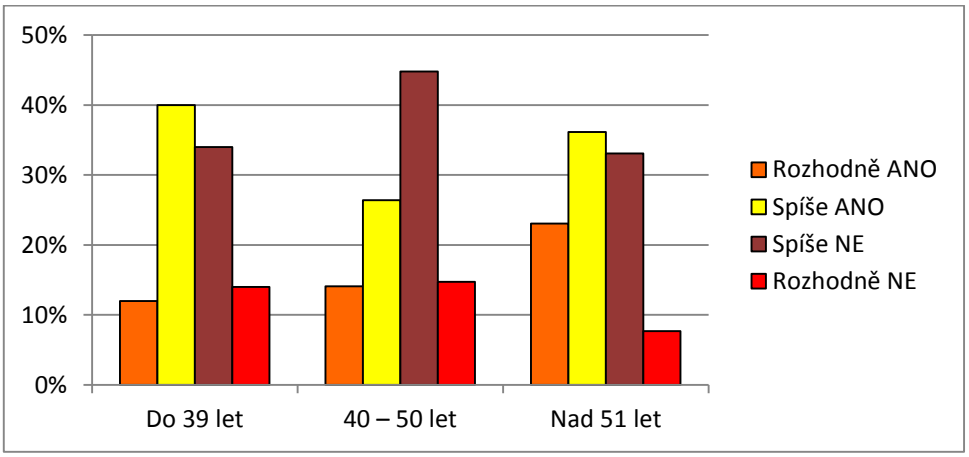
Graf 35: Asistent pedagoga na třídu jako účinný nástroj inkluze zdravotně handicapovaných dle věku respondentů




*Zdroj:* Autoři

Obdobně jako u žáků sociálně znevýhodněných došlo i u žáků zdravotně handicapovaných k prokázání souvislosti mezi věkem ředitele a vnímáním účinnosti provázání výplaty příspěvků na péči s docházkou a s prospěchem těchto žáků *(p= 0,00514)*, což nekorespondovalo s výzkumným předpokladem. Nelze zde ovšem tvrdit, že s věkem ředitelů vnímání účinnosti klesá či roste. Věková kategorie ředitelů mezi 40 – 50 lety však ve sledovaném výzkumném vzorku dominantně odmítla tento nástroj jako účinný (úhrn *Rozhodně NE, Spíše NE* 60 %), na rozdíl od kategorie do 39 let a nad 51 let – viz graf 36.

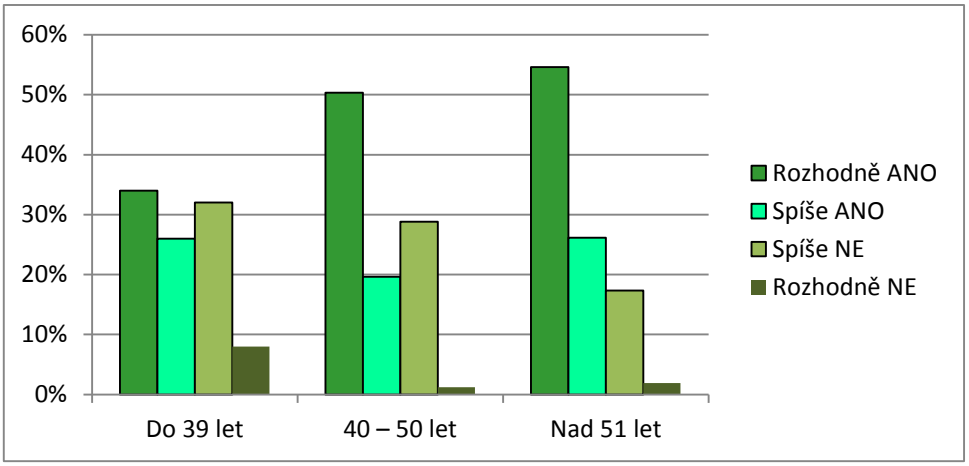
Graf 36: Provázání příspěvku na péči s docházkou a prospěchem žáků jako účinný nástroj inkluze zdravotně handicapovaných dle věku respondentů




*Zdroj:* Autoři

Rovněž povinná školní docházka do mateřské školy byla řediteli vnímána u zdravotně handicapovaných žáků jako účinný nástroj inkluze. I zde se prokázala přímá úměra s věkem respondentů *(p=0,00407)* – viz graf 37. Kategorie ředitelů do 39 let v celkovém úhrnu *(Rozhodně ANO + Spíše ANO)* kladně ohodnotila účinnost tohoto nástroje v 60 % případů, zatímco jejich kolegové nad 51 let tak učinili již v 81 % případů. Naopak nesouhlas s účinností tohoto nástroje *(Rozhodně NE + Spíše NE)* poklesl ze 40 % u nejmladší kategorie ředitelů na 19 % u kategorie nejstarších ředitelů.

Graf 37: Povinná docházka dětí do MŠ jako účinný nástroj inkluze zdravotně handicapovaných dle věku respondentů

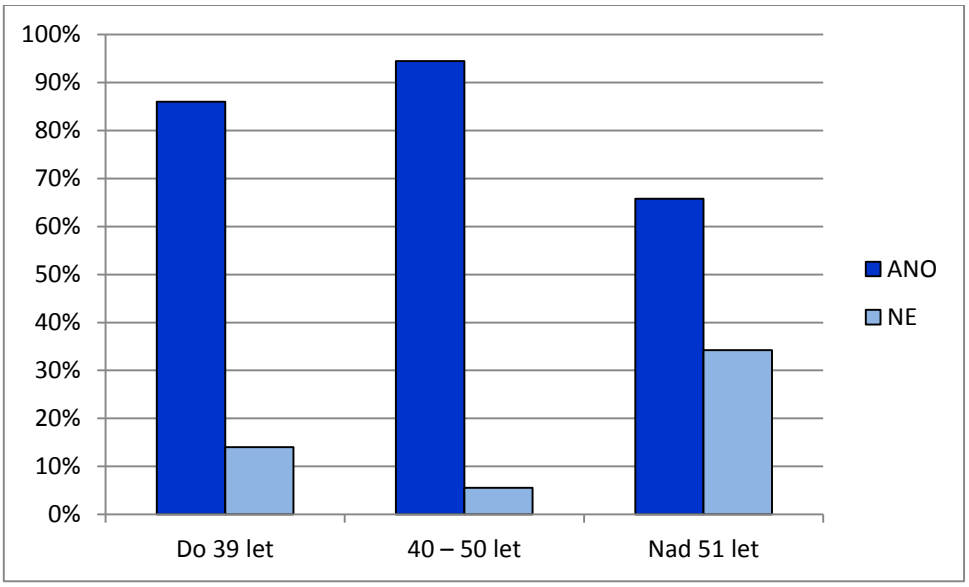



*Zdroj:* Autoři

Stejně jako v předcházejících případech bylo prokázáno, že čím starší byli ředitelé, tím silněji pociťovali účinnost tohoto nástroje pro inkluzi a tím méně odmítali jeho užití v praxi.

Svou roli sehrál věk ředitelů i u vnímání bariéry inkluze v podobě nedostatku asistentů pedagoga na školách *(p = 0,01224)*. V tomto případě nebyla prokázána přímá úměra, neboť ředitelé v nejvyšším věkovém pásmu tentokrát překvapivě souhlasili jen v 66 % případů, zatímco jejich kolegové mezi 40 – 50 lety věku tak činili v 94 % případů – viz graf 38.

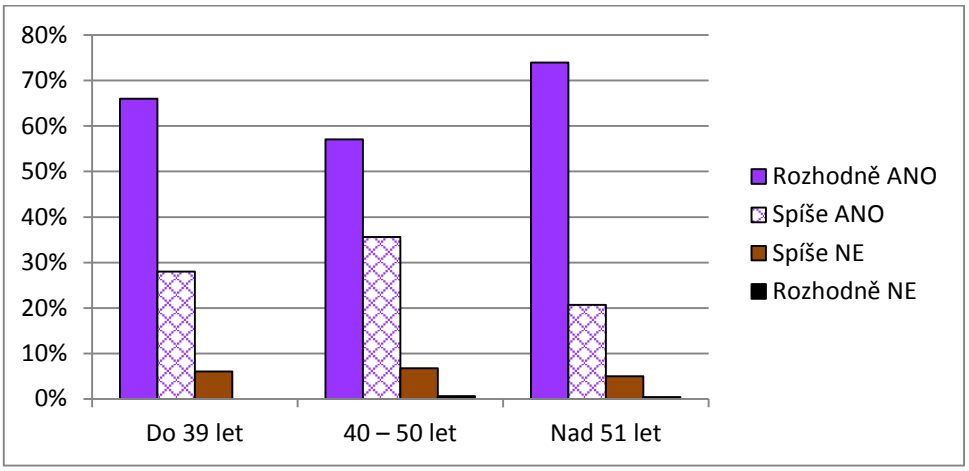
Graf 38: Souvislosti věku ředitele a jím pociťovaného nedostatku asistentů pedagoga jako bariéry inkluze




*Zdroj:* Autoři

K prokázání statistické souvislosti došlo i v případě věku ředitele a pociťované materiálně technické a finanční nedostatečnosti školy jako bariéry inkluze. Ředitelé do 39 let (66 %) a jejich starší kolegové nad 51 let (71 %) prezentovali tuto nouzi ve vyšších četnostech, než tak činili ředitelé ve věku 40 – 50 let (57 %), ačkoli ve všech věkových kategoriích se jednalo o masově vyjadřovanou potřebu – viz graf 39.

Graf 39: Souvislosti věku ředitele a jím pociťované materiální a finanční nedostatečnosti jako bariéry inkluze




*Zdroj:* Autoři

Ve výše uvedených případech nedošlo k potvrzení hypotézy $H_2$, že věk ředitelů nerozhoduje o vnímání a přístupu k realizaci inkluze v praxi regionálních škol. V drtivé většině případů byla s rostoucím věkem ředitelů přímo úměrně vnímána významnost jednotlivých nástrojů a bariér inkluze. Obecně lze konstatovat, že s věkem klesá entusiasmus a víra, že určitých výsledků lze dosáhnout pouhým verbálním vysvětlením a narůstá příklon k praktickým opatřením. Totéž potvrzeno i v případě našeho šetření u níže uvedených nástrojů inkluze:

- minimálně jeden asistent pedagoga na třídu u inkluze zdravotně i sociálně handicapovaných,
- provázání sociálních dávek s docházkou a prospěchem žáků sociálně handicapovaných,
- provázání příspěvku na péči s docházkou a prospěchem žáků zdravotně handicapovaných,
- povinná docházka dětí do MŠ u zdravotně handicapovaných.

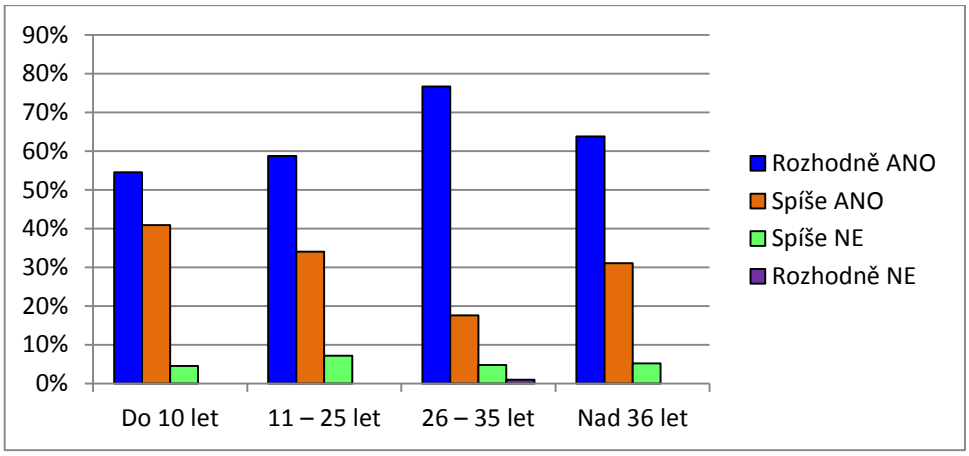
Ve dvou dalších případech došlo sice k prokázání souvislosti věku ředitelů s vnímanými bariérami inkluze, o přímou úměru se ale nejednalo:

- pociťovaný nedostatek asistentů pedagoga,
- pociťovaná materiální a finanční nedostatečnost škol.

### 3.4.3. Souvislosti nezávisle proměnné: délka pedagogické praxe ředitelů

Délka pedagogické praxe se ukázala být signifikantní v obdobných souvislostech, jako tomu bylo u věkových pásem ředitelů. Z hlediska vnímaných bariér inkluze byla prokázána statistická souvislost s pociťovaným nedostatkem materiálního vybavení školy a jejího finančního zajištění. Zatímco odmítnutí této bariéry (úhrn *Rozhodně Ne, Spíše N*e) se pohybovalo ve všech pásmech délky praxe na nízkých hodnotách (5 – 7 %), dominoval kategorických souhlas (*Rozhodně Ano*) u ředitelů s učitelskou praxí 26 - 35 let – viz graf 40.

Graf 40: Souvislosti délky učitelské praxe ředitelů s bariérou inkluze v podobě materiálního a finančního nedostatku

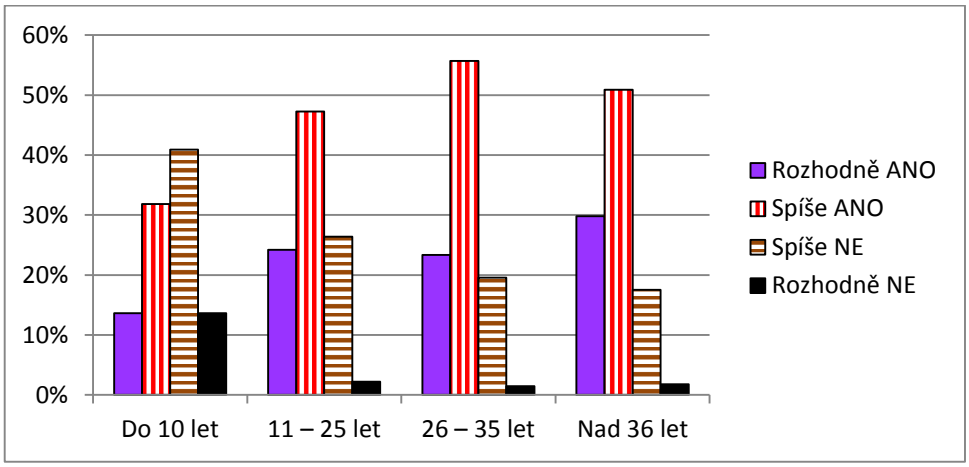



*Zdroj:* Autoři

Zajímavým zjištěním bylo prokázání souvislosti mezi délkou pedagogické praxe a vnímáním dvou nástrojů inkluze zdravotně znevýhodněných a postižených žáků, zatímco očekávání byla spíše u sociálně handicapovaných. Jednalo se o nástroj povinné docházky dětí do mateřských škol *(p=04748)* a o zavedení minimálně jednoho asistenta pedagoga na třídu *(0,01105)* – viz následující grafy 41, 42.

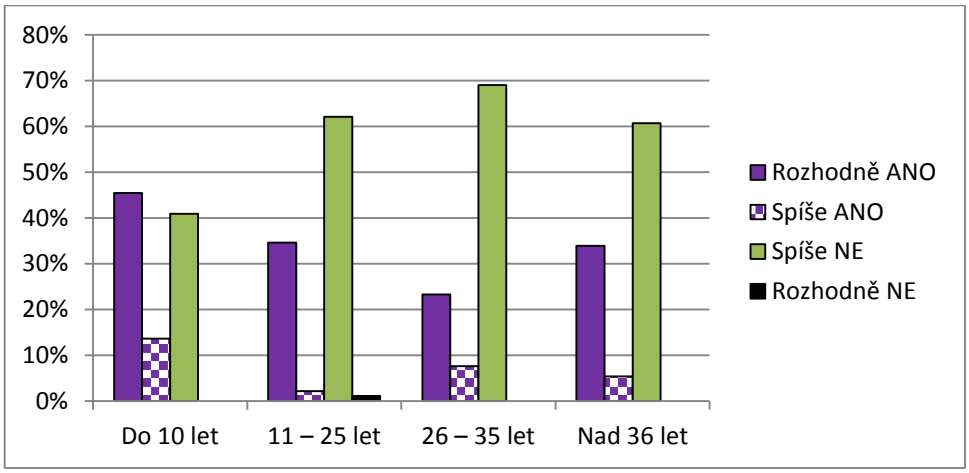
Z grafu 41 jednoznačně vyplývá tendence poklesu odmítavého stanoviska k tomuto nástroji s prodlužující se učitelskou praxí. Zatímco ředitelé s učitelskou praxí do 10 let ve 41 % spíše nesouhlasí a ve 14 % jednoznačně nesouhlasí s povinností umisťovat děti se zdravotním handicapem do mateřských škol, jejich starší kolegové s učitelskou praxí nad 36 let spíše nesouhlasí jen v 18 % a rozhodně nesouhlasí jen ve 2 %. V druhém případě – v případě zavedení minimálně jednoho asistenta pedagoga na třídu – byla naopak posilována odmítavá reakce s rostoucí délkou pedagogické praxe – viz graf 42.

Graf 41: Souvislost délky pedagogické praxe s vnímáním povinné docházky do MŠ jako nástroje inkluze zdravotně handicapovaných




*Zdroj:* Autoři

Graf 42: Souvislost délky pedagogické praxe s vnímáním potřeby minimálně jednoho asistenta pedagoga jako nástroje inkluze




*Zdroj:* Autoři

U ředitelů s délkou pedagogické praxe až do 35 let je patrná tendence poklesu souhlasného stanoviska s tímto nástrojem a nárůst odmítavého přístupu k němu. Jisté zaváhání se pak projevuje u nejdéle učících ředitelů, kde rozhodný souhlas vzrostl (34 %) a nesouhlas poklesl (61 %).

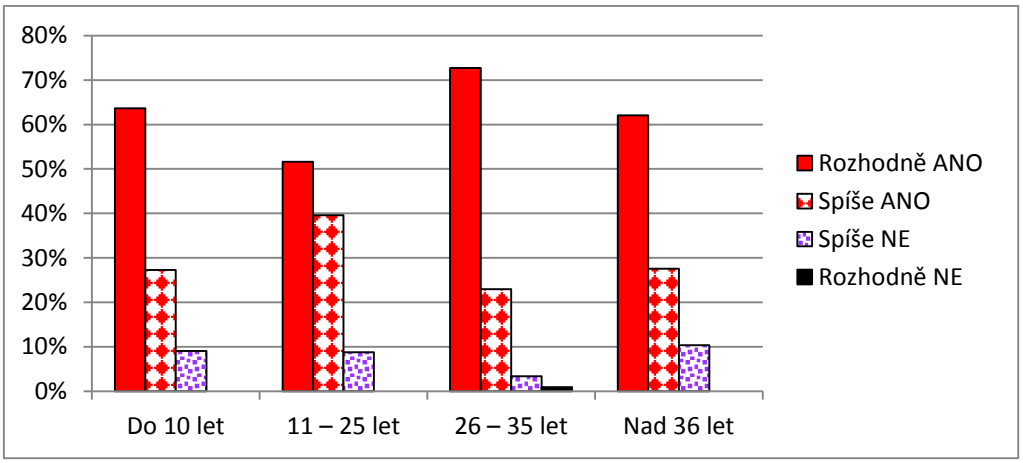
Další skupinu potvrzených souvislostí tvoří okolnosti, které ředitelé ve vazbě na délku své pedagogické praxe považují za rozhodné pro inkluzivní vzdělávání:

- odpovídající materiální a finanční zajištění školy *(p=0,00695)*,

- odpovídající úroveň poradenských služeb *(p=0,01932)*,
- odpovídající úroveň rodinné politiky státu, zejména u sociálně handicapovaných *(p=0,02217)*.

Materiálně technické a finanční zázemí škol dominuje ve vnímání potřebnosti u ředitelů s praxí mezi 26 – 35 lety (73 %), následují ředitelé s praxí do 10 let (64 %), poté ředitelé s praxí nad 36 let (62 %) a nakonec s praxí mezi 11 – 25 lety (52 %) – viz graf 43.

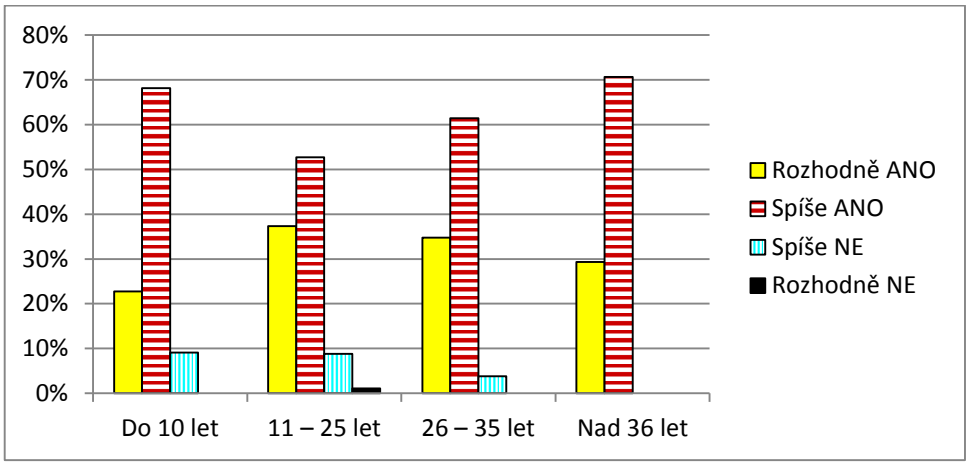
Graf 43: Souvislost délky učitelské praxe ředitele a vnímání potřeby materiálně technického a finančního zajištění škol




*Zdroj:* Autoři

Statistické odlišnosti se projevily i z hlediska vnímání potřebnosti kvalitních poradenských služeb řediteli s různě dlouhou učitelskou praxí. Bez ohledu na délku jejího trvání vyslovili prakticky všichni ředitelé souhlasné stanovisko, rozdílná byla pouze jeho síla. Kategorický souhlas *(Rozhodně Ano)* vykázal tendenci poklesu s narůstající délkou pedagogické praxe počínaje 11 – 25 lety praxe. Naopak částečný souhlas *(Spíše Ano)* od tohoto rozpětí pedagogické praxe stoupal – viz graf 44.

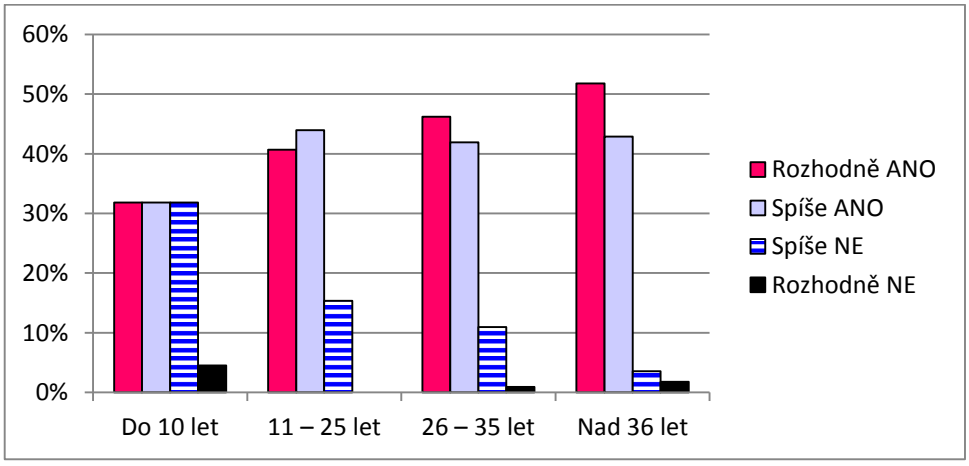
Graf 44: Souvislost délky pedagogické praxe ředitelů a vnímání potřebnosti kvalitních poradenských služeb pro inkluzivní vzdělávání




*Zdroj:* Autoři

Neméně zajímavá statisticky průkazná souvislost byla zjištěna mezi délkou pedagogické praxe ředitelů a jejich názorem na potřebu souladu rodinné politiky státu se vzdělávací politikou sociálně znevýhodněných. Čím déle byli ředitelé pedagogicky činní, tím silněji vyjadřovali potřebu výše uvedené provázanosti. Zatímco ředitelé s pedagogickou praxí do 10 let uvedli, že inkluzivní vzdělávání podle nich závisí (*v úhrnu Rozhodně Ano, Spíše Ano*) na rodinné politice státu v 64 %, ředitelé s praxí nad 36 let sdíleli výše uvedený názor již v 95 % - viz graf 45.

Graf 45: Souvislost délky pedagogické praxe ředitelů s vnímáním vlivu rodinné politiky státu na inkluzivní vzdělávání




*Zdroj:* Autoři

Stanovená hypotéza $H_3$, že délka pedagogické praxe neovlivňuje ředitele v jejich přístupu k realizaci inkluze, nebyla v rozsahu výše uvedených případů potvrzena. Stejně tak jako věk i délka pedagogického působení se statisticky významně promítala u sledovaného vzorku ředitelů do jejich stanovisek k inkluzi. Jednalo se zejména o:

- vnímání vlivu rodinné politiky státu s dopadem na inkluzivní vzdělávání,
- vyhodnocení potřebnosti kvalitních poradenských služeb pro inkluzivní vzdělávání,
- pociťování potřeby materiálně technického a finančního zajištění škol,
- vnímání potřeby minimálně jednoho asistenta pedagoga jako nástroje inkluze,
- vyhodnocení povinné docházky do MŠ jako nástroje inkluze zdravotně handicapovaných,
- pociťování bariéry inkluze v podobě materiálního a finančního nedostatku škol.

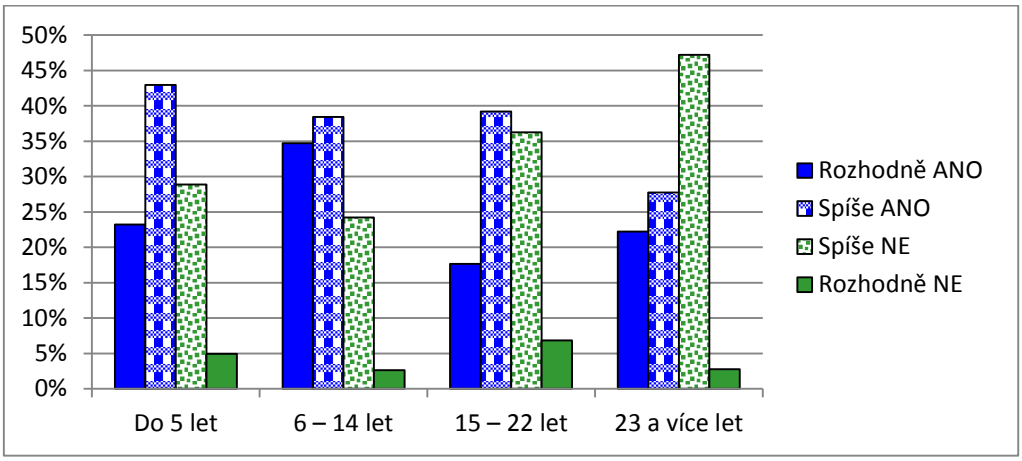
S výjimkou vnímání vlivu rodinné politiky státu s dopadem na inkluzivní vzdělávání (kde se projevila přímá úměra: čím delší pedagogická praxe, tím silnější akcent) a s výjimkou vyhodnocení potřebnosti kvalitních poradenských služeb pro inkluzivní vzdělávání (kde byl nejslabší akcent spojen s pedagogickou praxí v pásmu 11 – 25 let), projevovala v ostatních případech nejsilnější akcent skupina ředitelů v pásmu 26 – 35 let pedagogické praxe.

### 3.4.4. Souvislosti nezávisle proměnné: délka manažerské praxe ředitele

V případě odlišné délky výkonu ředitelské funkce byla na vzorku respondentů prokázána pouze jedna statisticky významná souvislost, a to ve vztahu k vnímání bariéry inkluze v podobě pro-segregačního tlaku rodičovské veřejnosti – viz graf 46.

Z grafu 46 je patrná tendence posunu od souhlasného stanoviska *(Rozhodně Ano, Spíše Ano)* u kratší doby výkonu funkce ředitele školy ke stanovisku zamítavému *(Rozhodně Ne, Spíše Ne)* u déle sloužících ředitelů. Zatímco ředitelé s manažerskou praxí do 5 let v úhrnu vnímali v 66 % bariéru inkluze v podobě pro-segregačního tlaku rodičovské veřejnosti, ředitelé s manažerskou praxí nad 23 let ji vnímali pouze v 50 %. Zcela opačně se vyvíjel jejich nesouhlas: 34 % nesouhlasilo při praxi do 5 let, 50 % nesouhlasilo při praxi nad 23 let.

Graf 46: Souvislost délky výkonu funkce ředitele s vnímáním pro-segregačního tlaku rodičovské veřejnosti jako bariéry inkluze



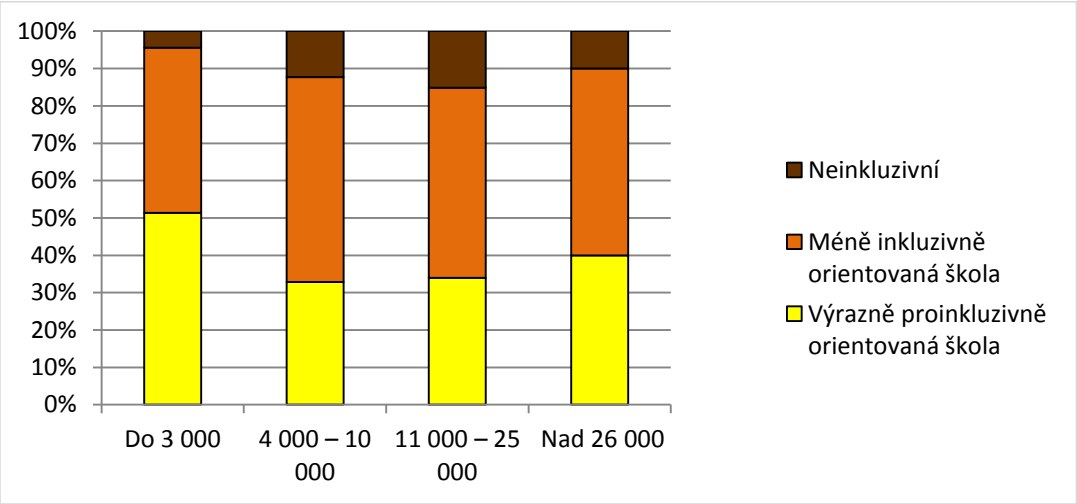

*Zdroj:* Autoři

Hypotetický předpoklad, že délka výkonu funkce ředitele nesouvisí s vnímáním bariér inkluze, vyjádřený v $H_4$, byl falzifikován pouze v jediném výše uvedeném případě.

### 3.4.5. Souvislosti nezávisle proměnné: velikost obce, kde škola působí

Statisticky významné souvislosti s velikostí obce, v níž škola působí, byly prokázány v pěti případech. Předně se ukázalo, že školy z menších obcí se hlásí k inkluzivnímu vzdělávání častěji než školy ve velkých městech (p = 0,019678) – viz graf 47.

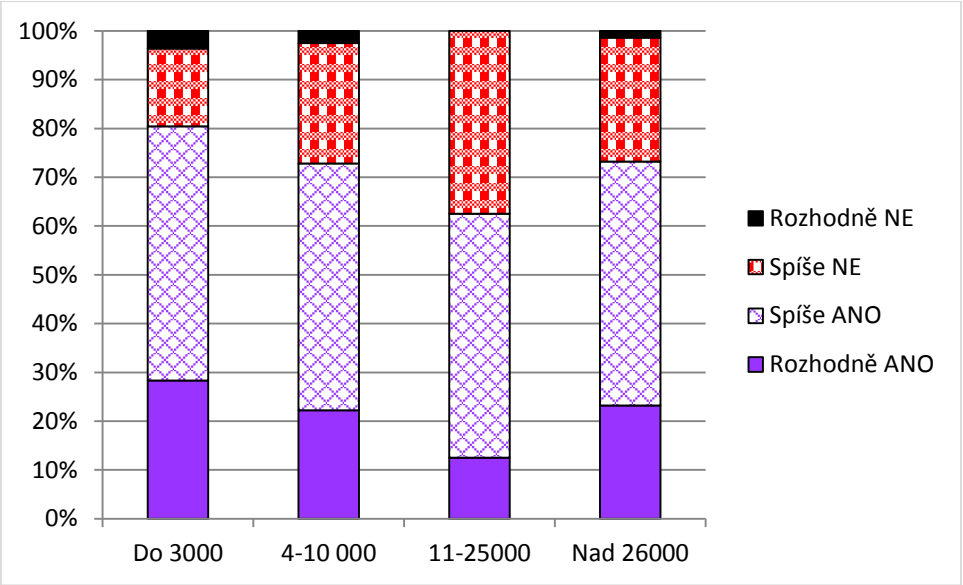
Graf 47: Souvislost velikosti obce a školami uvedenou mírou inkluzivity




*Zdroj:* Autoři

Graf dokumentuje, že školy z obcí do tří tisíc obyvatel se nejčetněji reflektují jako školy výrazně proinkluzivní (51 %). Naopak, školy z obcí mezi čtyřmi až 25 tisíci obyvatel se nejvíce přiznávají ke své neinkluzivitě (12 – 15 %) a masivně se v těchto dvou pásmech objevují méně inkluzivně orientované školy (51 – 55 %). Tato skutečnost koresponduje s existencí malotřídních škol, které fakticky pracují v režimu vícečetné odlišnosti žáků, aniž by tuto skutečnost verbalizovaly jako proces inkluze. Přitom ale vnímají nejsilněji potřebu připravenosti žáků se zdravotním handicapem již z prostředí mateřských škol (p = 0,02374) – viz graf 48.

Graf 48: Souvislost velikosti obce s vnímáním potřeby povinné docházky zdravotně handicapovaných dětí do mateřských škol jako nástroje inkluze



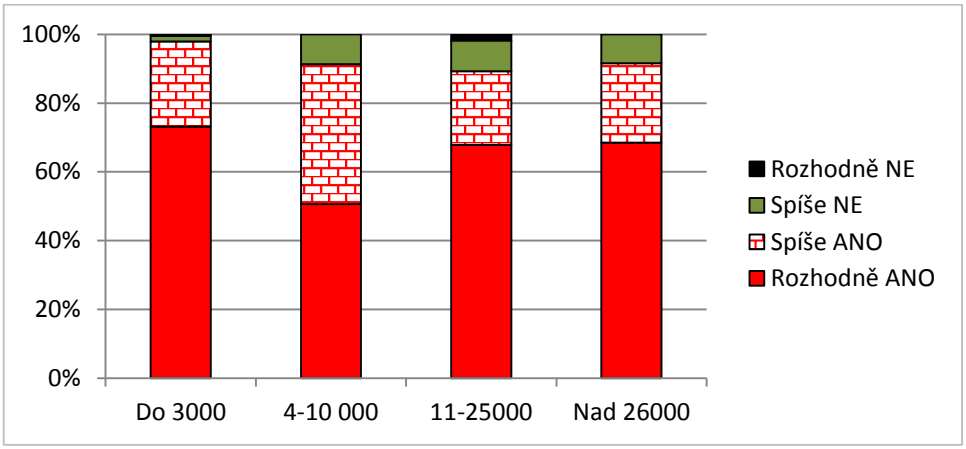

*Zdroj:* Autoři

Stejně jako v předešlém případě vykazují školy z obcí do tří tisíc obyvatel potřebu povinné docházky do mateřských škol u zdravotně handicapovaných dětí s největším důrazem (80 % v úhrnu *Rozhodně Ano, Spíše Ano*) a nejslaběji zde zaznívá odmítnutí tohoto nástroje inkluze. Souhlas škol u obcí s vyšším počtem obyvatel klesá (73 % u obcí mezi 4 – 10 tisíci obyvatel, 63 % u obcí mezi 11 – 25 tisíci obyvatel, 73 % u obcí nad 26 tisíc obyvatel).

Další statisticky významná souvislost byla zjištěna mezi velikostí obce, v níž se škola nachází, a vnímáním bariéry inkluze v podobě materiálně technické a finanční nedostatečnosti školy (p = 0,00166). Z následujícího grafu 49 vyplývá, že kategorický nedostatek materiálně technického a finančního zázemí vyjádřili nejvehementněji ředitelé škol z obcí do 3 tis. obyvatel (73 % *Rozhodně Ano*), následováni obcemi nad

26 tis. obyvatel (69 % *Rozhodně Ano*) a obcemi v rozpětí 11 – 25 tis. obyvatel (68 % *Rozhodně Ano*). Bez ohledu na míru vnímání této potřeby však u všech velikostních kategorií obcí, v nichž školy působí, se souhlasné vyjádření (*úhrn Rozhodně Ano, Spíše Ano*) pohybovalo ve velmi vysokých skórech, a to mezi 89 – 98 %.

Graf 49: Souvislost velikosti obce s vnímáním nedostatečného materiálně technického a finančního zázemí školy jako bariéry inkluze



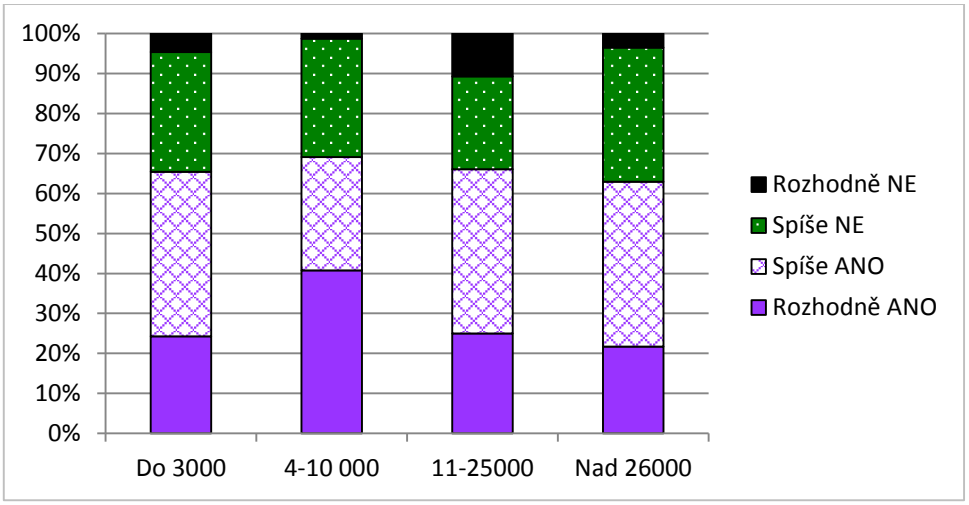

*Zdroj:* Autoři

Výše uvedený graf v sobě kumuluje jak nedostatečnost v provozních nákladech, např. na asistenty pedagoga či speciálního pedagoga, tak také nedostatečnost v nákladech investičních, např. na zajištění dostupnosti, potřeb relaxace a koncentrace či prostorové omezenosti. Jde tedy o problém nejen dotačních titulů přímo garantovaných MŠMT, ale rovněž těch, na něž přispívá zřizovatel školy. Ředitel školy se tak ocitá v závislém postavení a s omezenými možnostmi ovlivnit konečné rozhodnutí.

Velikost obce se rovněž ukázala být statisticky významnou ve vztahu k vnímání bariéry inkluze v podobě pro-segregačního tlaku rodičovské veřejnosti ($p = 0{,}03315$) – viz graf 50. V tomto vztahu se z jednoznačného tlaku rodičů vyznali nejsilněji ředitelé škol z obcí mezi 4 – 10 tis. obyvatel (*41 % Rozhodně Ano*). Nicméně bez ohledu na kategorizaci obcí se ředitelé celkově (součet *Rozhodně Ano, Spíše Ano*) vyjadřovali ve vysokých četnostech (63 – 69 %) k tlaku, který je na ně vyvíjen rodiči. Je třeba si uvědomit, že jde o tlak obousměrný: od rodičů většinové populace, kteří nechtějí, aby jejich děti byly v rozvoji brzděny žáky nedostačivými či žáky, kteří nemají o vzdělání zájem a současně od rodičů žáků jakýmkoli způsobem handicapovaných. Sem patří nejenom rodičovské pozice tzv. „pohodlných řešení“, tj. cesty nejmenšího odporu, ale

i pozice tzv. „za každou cenu“, tj. poškozující žáka, ale uspokojující rodiče a to jak v jejich ambicích, tak v jejich přesvědčení.

Graf 50: Souvislost velikosti obce s vnímáním pro-segregačního tlaku rodičovské veřejnosti.

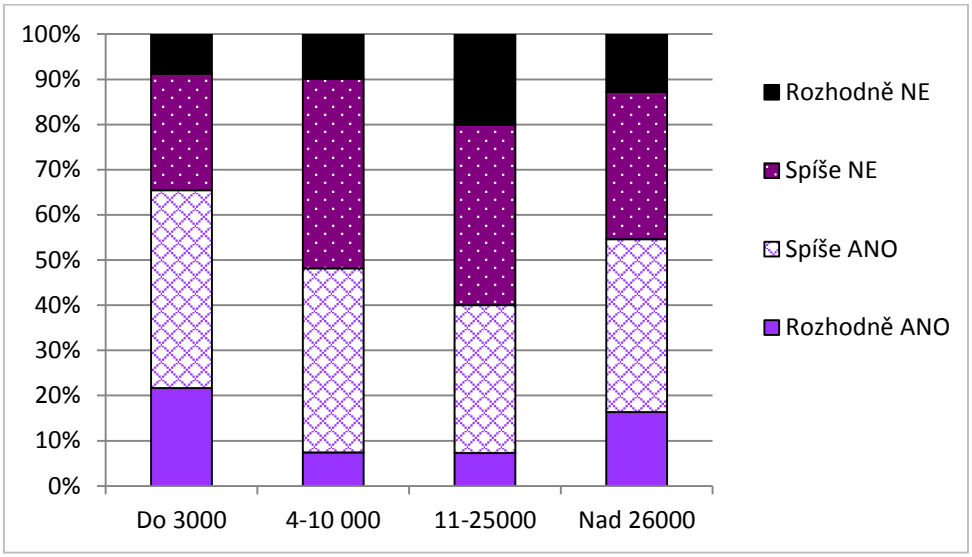



*Zdroj:* Autoři

Poslední ze statisticky průkazných souvislostí s vazbou na velikost obce, v níž se škola nachází, bylo vnímání možnosti vzdělávat souběžně v různých vzdělávacích programech. Ředitelé se tak vyjadřovali, zda by byli nakloněni inkluzivnímu vzdělávání, kdyby škola nemusela garantovat stejnou úroveň u svých absolventů. Výsledky šetření jsou vyneseny do grafu 51.

Podle něj jednoznačný souhlas (*Rozhodně Ano*) vyjádřila více než pětina ředitelů ze škol v obcích do 3 tis. obyvatel (22 %) a následně 16 % ředitelů z největších obcí. Školy z obcí v tzv. středním pásmu (4 – 25 tis. obyvatel) tak učinily pouze v 7 %. Kategorický nesouhlas (*Rozhodně Ne*) zazněl naopak nejsilněji ze škol v obcích s 11 – 25 tis. obyvateli (20 %) a ze škol v největších obcích (13 %). Stejně jako v předešlých případech se ukázalo, že v úhrnu (součet *Rozhodně Ano, Spíše Ano*) by byli ochotni tak konat ředitelé z nejmenších obcí, a to celých 65 % případů, zatímco ředitelé z obcí mezi 11 – 25 tis. obyvatel vyjádřili svou ochotu pouze ve 40 %. Proč jsou právě tito ředitelé nejméně nakloněni diverzifikaci ve vzdělávání, výzkumné šetření nepřineslo.

Graf 51: Souvislost velikosti obce s vnímáním možnosti vzdělávat na jedné škole podle různých vzdělávacích programů




*Zdroj:* Autoři

Z hlediska stanovené hypotézy $H_5$ a výše statisticky prokázaných souvislostí lze konstatovat, že hypotéza byla potvrzena, neboť školy z nejmenších obcí:

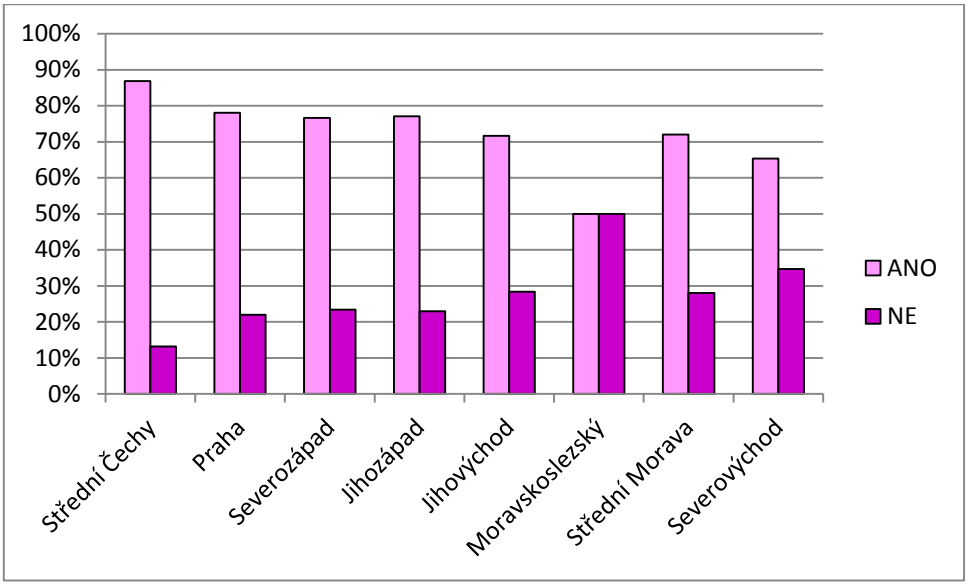
- se hlásily k inkluzivnímu vzdělávání častěji než školy ve velkých městech,
- uvedly, že nečelí největšímu pro-segregačnímu tlaku rodičovské veřejnosti,
- v největších četnostech se hlásí k inkluzivnímu vzdělávání v případě možnosti vzdělávat na jedné škole podle různých vzdělávacích programů.

Současně ale tyto školy z nejmenších obcí projevily nejsilněji potřebu připravenosti žáků se zdravotním handicapem již z prostředí mateřských škol a také nejsilněji bariéru inkluze v podobě nedostatečnosti materiálně technického a finančního zázemí, což signalizuje obtížnější postavení oproti školám z větších obcí a paradoxně větší bariéry inkluze.

### 3.4.6. Souvislosti nezávisle proměnné: region, kde škola působí (NUTS 2)

Z hlediska statisticky průkazných souvislostí ve vazbě na vyšší územně správní celky přineslo šetření pouze jeden vztah. Jednalo se o vnímání bariéry inkluze v podobě nedostatečného školského poradenství *(p = 0,008535)*. Pro přehlednost byly kladné a záporné reakce ředitelů sdruženy do úhrnných četností (*Rozhodně Ano* + *Spíše Ano* vs. *Rozhodně Ne* + *Spíše Ne*), jejichž rozložení demonstruje následující graf 52.

Graf 52: Souvislost NUTS s vnímáním nedostatečné úrovně školského poradenství




*Zdroj:* Autoři

Jak je patrné z grafu, největší nespokojenost s odborným servisem školám ve vazbě na nejsilněji vnímané bariéry inkluze vyjadřovali ředitelé ze škol v Moravskoslezském vyšším územně správním celku. Jednalo se o celých 50 %, což ve srovnání s ostatními NUTS představovalo rekordní četnost, která signalizuje, že v tomto regionu není systémově a procesně cosi v pořádku. V pořadí druhým regionem s největší nespokojeností byl NUTS Severovýchod (35 %), za nímž s 28 % byly vykázány NUTS Jihovýchod a Střední Morava. Ve všech uvedených případech se nabízí doporučení k nezávislému auditu, který by odhalil příčiny tak vysoké vykázané nespokojenosti.

Z hlediska formulované hypotézy $H_6$, která předpokládala, že mezi lokalitami působnosti školy neexistují z hlediska inkluze žádné významné rozdíly, nedošlo k jejímu potvrzení ve výše uvedeném případě. Diskrepance, pociťované řediteli škol z hlediska odborného a poradenského servisu, se ukázaly zásadně odlišné z hlediska NUTS 2. Ředitelé Moravskoslezského vyššího územně správního celku jsou v tomto smyslu znevýhodněni, což jim stěžuje práci při otevírání se inkluzi.

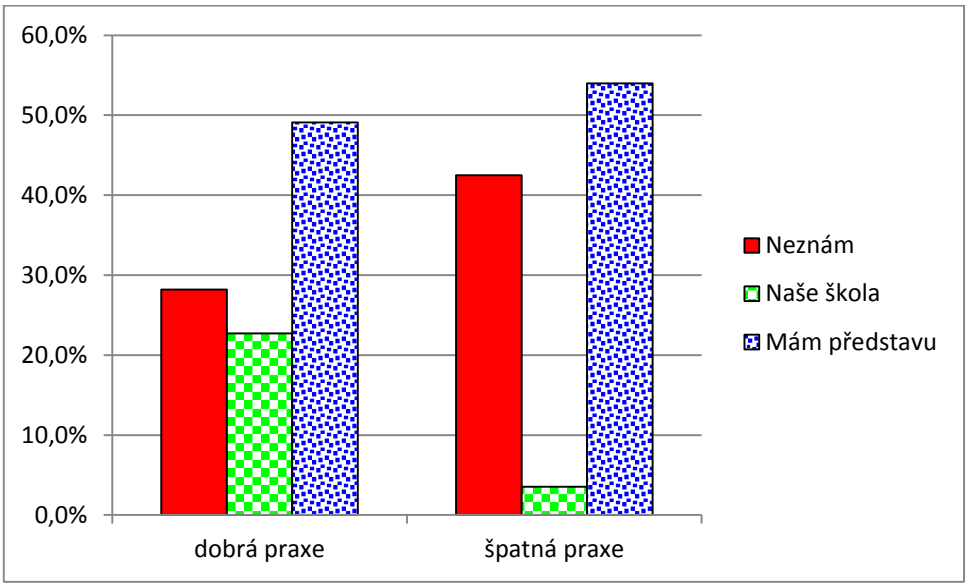
## 3.5. Dobrá a špatná praxe očima ředitelů

V rámci našeho šetření měli ředitelé rovněž popsat systém školy, která dle nich funguje inkluzivně či naopak inkluzivně nefunguje. Volné odpovědi se daly v obou případech rozřadit do tří skupin – viz graf 53:

- První byla charakteristická vyjádřeními, že takovou školu ředitel nezná, nemá osobní zkušenost, nedokáže popsat, případně, že taková škola neexistuje, či že se jedná pouze o hru na inkluzi,
- Druhá byla typická příměrem k vlastní škole či uvedením jiné školy, o níž byl ředitel přesvědčen, že takto funguje *(DOBRÁ PRAXE např.: „Chlapec v 1. roč. jiné školy označen za nevzdělavatelného, dnes v 7. roč. dosahuje velmi dobrých výsledků, jeho IVP již téměř na úrovni běžného ŠVP, díky podpoře školy /učitelů, asistentů/ a spolupráci s rodiči; …mentálně postižená dívka /nyní 8. třída/, výborné rodinné zázemí, super spolupráce, pokroky na hranici možného, třída ji přijala…; Už jenom to, že se vzdělávají žáci různého věku v jedné třídě a k tomu i žáci se SPUCH a LMP. Jsou zde i děti MŠ. Děti se tu potkávají a nepřijde jim zvláštní mít mezi sebou zdravotně postižené i sociálně znevýhodněné. Toto přirozené prostředí si žáci jako vzor nesou do dalšího života"; ŠPATNÁ PRAXE např.: „Znám školu, kde si paní asistentka ani paní ředitelka nedokážou poradit s prvňákem s ADHD. Jde o malou vesnickou ZŠ + MŠ. Asistenty zřejmě dělá kde kdo /a ředitele také/;… Mám zkušenosti, že škola má zapsané děti pro inkluzi, ale při vzdělávacích činnostech asistentka s dítětem odchází mimo třídu, protože dítě ruší křikem, pobíháním apod. Je nutné jasně určit, které děti integrovat lze a které ne, protože svou přítomností ruší celou třídu. Nebo zaměstnat u takového dítěte odborníka, který umí toto dítě vzdělávat. Jinak inkluze pozbývá smysl; … prozatím naše škola, ale pracujeme na tom;")*
- Třetí byla příznačná výroky ředitelů, že mají představu a umí formulovat, jak taková škola funguje *(DOBRÁ PRAXE např.: „Základní princip je, že nezáleží, zda jde o "speciální" (myšleno vyhraněnou dle -pedií atp.) či "běžnou" školu. Záleží, zda cílem výchovně-vzdělávacího procesu je integrování jedince do společnosti a zaručení všech podmínek potřebné speciálně pedagogické péče (reedukace, kompenzace,…) a nutné spolupráce všech složek - nejedná se o systém školy, ale o systém integrace konkrétního jedince; … kolektivy žáků ve třídách, kde jsou samozřejmostí děti nadané, postižené, ze slabých sociálních skupin atd., aniž by si někdo všiml nějakých rozdílů; … snížený počet žáků ve*

*třídě, asistent, metodická podpora PPP, SPC, zajištěné financování, technická a materiální vybavenost, učitel s odpovídajícím vzděláním, spolupráce rodiny; ŠPATNÁ PRAXE např.: „Samostatné třídy pro žáky s MP bez přítomnosti žáků bez speciálních potřeb, se sníženým počtem žáků = „přenesení" třídy ZŠ praktické do budovy ZŠ běžné, takže žáci jsou integrovaní v budově, ale jinak jsou stejně separovaní; ...učitelé pracují s integrovanými žáky stejně jako s ostatními, nerespektují integraci, nechtějí se problémovými dětmi zabývat, rodiče nejeví zájem o spolupráci, pouze kritizují, co by se mělo změnit, a sami dítěti nepomohou, to pak chodí do školy bez pomůcek a úkolů;…* Znevýhodnění *žáci jsou odrazováni, aby se na školu vůbec nehlásili. Jejich potřeby nejsou respektovány, učitelé nejsou informovaní, převažuje celkově nepřátelské prostředí;… 90 % našich ZŠ, kde jsou retardované děti násilně začleňovány hlavně na přání svých rodičů, kteří se nedokázali smířit se situací, tyto děti zažívají frustraci a nezvládají tempo zdravých dětí. Je to zbytečné a násilné. Potřebují individuální péči na vysoké úrovni.)*

Graf 53: Vyjádření příkladů dobré a špatné praxe




*Zdroj:* Autoři

Ačkoli nebyla naplněna naše původní představa uvádění příkladů dobré a špatné praxe, přesto není vypovídací hodnota odpovědí zanedbatelná. Je sice potěšitelné, že více než 42 % ředitelů nezná školu, která podle nich nefunguje inkluzivně (ačkoli mají v 54 % představu, co se na takové škole děje, případně neděje), ale více než 28 %

přiznává, že také nezná žádnou školu, která dobře inkluzivně pracuje (ačkoli mají ve 49 % představu, jak to má vypadat). Pokud bychom vztáhli výsledky námi sledovaného vzorku ředitelů na celou Českou republiku, znamenalo by to, že více než čtvrtině všech ředitelů chybějí důkazy o existenci reálně fungující inkluze. Absence argumentů tohoto charakteru zpochybňuje připravenost implementace inkluze do prostředí českých regionálních škol. Není přece dost dobře možné otevírat se „papírové“ inkluzi, jestliže nejsou známé faktické případy.

## 3.6. Vyhodnocení hypotéz a shrnutí výsledků výzkumného šetření I

Výsledky výzkumného šetření – byť se nejednalo o zcela reprezentativní vzorek – poukázaly na řadu významných skutečností. Pokud shrneme **výsledky deskriptivního šetření**, můžeme konstatovat, že ředitelé, kteří se zapojili do šetření:

- ohodnotili své školy jako **výrazně pro-inkluzivně orientované** ve 43 % případů (mají s inkluzí mnohačetnou zkušenost a jsou v této oblasti pozitivně činné); ve 49 % případů uvedli, že jejich školy jsou méně inkluzivně orientované (mají dílčí zkušenost s inkluzí, připouštějí rezervy, ale inkluzi se nebrání, nastane-li potřeba integrovat jakkoli handicapované žáky); v 9 % procentech případů se jednoznačně distancovali od procesu inkluze a vyjadřovali s ní nesouhlas (odmítají myšlenku inkluze jako nesmyslnou). Úhrnem se tedy jeví, že 58 % zapojených ředitelů škol má v nějakém ohledu s inkluzí větší či menší problémy. Z tohoto pohledu je tedy nereálné očekávat, že učiněné legislativní kroky budou celoplošně podporovány vstřícným a činorodým přístupem ředitelů a jejich škol. Jelikož jde o nadpoloviční většinu, je třeba hledat příčiny tohoto stavu a pracovat na jejich odstranění;
- vyjádřili, že nejčastěji se potýkají s **handicapy žáků** v podobě sociálního znevýhodnění (56 % případů žáků) a vývojových poruch učení (32 % případů žáků). Jde opět o vysoké relativní počty, které signalizují směr a charakter zátěže, s níž se školy musí vyrovnávat, ačkoli jejich možnosti a dosah nástrojů, které jsou zde k dispozici, jsou omezené; handicapy v podobě tělesného postižení a znevýhodnění podle vyjádření ředitelů škol nepředstavují zásadní problém;
- vyhodnotili jako **klíčové tři bariéry** faktické inkluze: nedostatečné finanční, materiální a technicko stavební zajištění škol, celkovou nepřipravenost na

systémovou realizaci inkluzivního vzdělávání (legislativa, administrativa, byrokracie) a nedostatečnou koordinaci a kooperaci zúčastněných institucí (školy – zřizovatel – PPP – SPC apod.); z pohledu výchovně pedagogického působení pak ředitelé nejtíživěji pociťovali na svých školách jako překážku inkluze nadpočetnost žáků ve třídách (75 % případů), nedostatek asistentů pedagogů (65 % případů), nekompetentnost učitelů pro práci se žáky se SVP (44 % případů) a nedostatečnost pravomocí ředitelů škol a jejich učitelů (43 % případů);

- naznačili, že **školy v obcích do 3 tis. obyvatel** vnímají většinově jako výrazně proinkluzivní (51 % případů), zatímco ve větších obcích reflektují proinkluzivitu škol v menší míře a s větším zastoupením škol neinkluzivních; tato skutečnost byla podpořena v dalších vyjádřeních ředitelů škol vesnických, malotřídních a škol v sociálně vyloučených lokalitách, které byly nuceny se naučit s jinakostí pracovat a přijmout ji jako každodenní realitu; oproti tomu školy z větších měst vykazují daleko větší míru selektivity žáků, prezentovanou možností svobodného výběru školy, např. dle oborového zaměření, dle vlastnické formy, dle sociálního statusu; v tomto ohledu představují specifický problém inkluze osmiletá gymnázia, která jsou většinově řediteli vnímána jako prvek systémové selekce, nikoli inkluze;
- prezentovali jako klíčový prvek inkluze **spolupráci rodiny** a školy, při níž spojené úsilí a koordinace činností (ve smyslu CHCI) dokáže v mnohé ohledu překonat určitou nedostatečnost či handicap (ve smyslu NEMOHU); právě zde se ukazuje jedna z citelných slabin procesu inkluze tak, jak je legislativně nastaven: pokud rodina MŮŽE, ale je pro ni pohodlnější se školou nespolupracovat a nekonat ve prospěch rozvoje žáka (tj. NECHCE), není vytvářen dostatečný tlak na rodinu, aby tak činila (zahraniční zkušenosti ukazují přitom vysokou účinnost ekonomických nástrojů, které jsou vůči takové rodině aplikovány orgány sociální správy); v tomto kontextu u skupiny sociálně znevýhodněných žáků ředitelé poměrně jednoznačně vyjádřili své vnímání prospěšnosti povinné docházky těchto žáků do mateřských škol, prospěšnosti propojení příspěvků na péči rodičům s docházkou a s prospěchem žáků;
- prezentovali potřebu **objektivních změn** vedoucích k naplnění procesu inkluze (nemohu konat, ačkoli bych chtěl: co by se muselo změnit, abych mohl), přičemž tři nejsilněji vnímané potřeby změny představovalo zajištění finanční a materiální dostatečnosti škol, odstranění formalismu MŠMT a zahájení tvorby faktických podmínek k práci škol a zajištění či vynucování dostatečné funkční

kooperace profesionálních aktérů inkluze; z hlediska potřeby subjektivních změn (mohu konat, ale nechci: co by se muselo změnit, abych chtěl) nedošlo zcela k pochopení otázky, směrované na osobnostní charakteristiky a lidské nedostatky či na průběh a řízení procesů v rámci naplňování výchovně vzdělávacích cílů škol (potřeba změn se tak nejsilněji projevila u finančního zajištění pedagogů, u sjednocení podmínek k práci učitelů a zrušení prvků selekce v českém vzdělávacím systému – viz osmiletá gymnázia, u bezprostřední funkční odborné pomoci školám a vytváření jejich odborného zázemí;

- reagovali na otázku proč nevzdělávat heteronomně nejčetněji ze tří důvodů: protože **je to drahé** (začlenění handicapovaných do většinového vzdělávacího proudu ekonomicky znamená vytvořit těmto žákům srovnatelné podmínky, jako měli na speciálních školách, tj. jde o ekonomické multiplicity, na které musí stát uvolnit dodatečné prostředky; pokud tak neučiní, nelze očekávat naplnění ideje inkluze v praxi), protože **míra handicapu je klíčová** (jde o ideový spor, zda všechny děti mají začínat bez ohledu na nejrůznější handicapy již v mateřské škole, mají se pomocí pedagogické diagnostiky hledat optimální cesty k jejich individuálnímu rozvoji a teprve po vyčerpání všech možností řešit vzdělávání odděleně, tj. ex post, nebo zda má být před společným začátkem použito jakési „síto“, tj. ex ante oddělit na počátku vzdělávací cesty odlišně disponované žáky), protože **je to na úkor většinové populace** (zde se promítá nedůvěra ředitelů škol v naplnění reálných podmínek pro legislativně nastavenou inkluzi, což je v duchu paretovského optima vede ke snaze nepoškodit žáky současného většinového proudu a nesnižovat jejich „standard“; ostatně i princip demokracie se opírá rovněž o většinové názorové spektrum, což je přijímáno jako zcela legitimní).

Pokud shrneme **statisticky průkazné souvislosti** vzešlé z výzkumného šetření, můžeme konstatovat, že ve všech šesti formulovaných hypotézách došlo v některém aspektu k falzifikaci nezávislosti:

- výroky ředitelů mužů či ředitelů žen se významně odchylovaly v otázkách vnímání příčin kvality inkluze, vnímání významu nástrojů inkluze sociálně znevýhodněných a zdravotně znevýhodněných a postižených žáků, vnímání bariér inkluze; v těchto případech bylo prokázáno, že není identické, zda je ředitelem školy žena nebo muž, tj. **pohlaví je faktor, který ovlivňuje pohled na proces inkluze**; lze zobecnit, že ženy intenzivněji vnímaly jednotlivé faktory inkluze a dávaly na ně větší důraz než muži;

- výroky ředitelů různých věkových kategorií se významně odlišovaly v otázkách vnímání potřeby tlaku na rodičovskou spolupráci se školou v zájmu rozvoje žáků, vnímání potřeby asistentů pedagoga pro sociálně a zdravotně znevýhodněné a postižené žáky, vnímání bariér inkluze; v těchto případech bylo prokázáno, že není jedno, jak letitý je ředitel, tj. **věk ředitele je faktor, který ovlivňuje pohled na proces inkluze**; lze zobecnit, že s věkem ředitelů klesala míra entusiasmu a narůstala skepse s příklonem k účinným praktickým krokům, které ovšem nezřídka leží mimo jejich dosah;
- výroky ředitelů s různou délkou pedagogické praxe se významně odlišovaly v otázkách vnímání bariér inkluze (finanční dostatečnost škol), vnímání nástrojů inkluze (povinná docházka do mateřských škol, minimálně jeden asistent pedagoga na třídu), vnímání potřebnosti kvalitních poradenských služeb pro inkluzivní vzdělávání, vnímání vlivu rodinné politiky státu na účinnost inkluzivního vzdělávání; v těchto případech bylo prokázáno, že není jedno, jak dlouho ředitel vykonával sám pedagogickou činnost, tj. **délka pedagogické praxe je faktor, který ovlivňuje pohled na proces inkluze**; ve většině případů se projevila přímá úměra: čím delší pedagogická praxe, tím větší důraz na jednotlivé kategorie;
- výroky ředitelů s různou délkou manažerské praxe se významně odlišovaly v otázce vnímání bariéry inkluze v podobě prosegregačního tlaku veřejnosti; v tomto případě ředitelé déle sloužící ve funkci vnímali v daleko menší míře prosegregační tlak veřejnosti než ředitelé krátce sloužící v této funkci; v tomto případě bylo prokázáno, **že není jedno, jak dlouho ředitel ve funkci působí**;
- výroky ředitelů z různě velkých obcí, v nichž škola působí, se významně odlišovaly v otázkách sebereflexe míry inkluzivity školy, v otázkách vnímání potřeby povinné docházky handicapovaných do mateřských škol, vnímání nedostatečnosti materiálně technického a finančního zázemní školy, vnímání prosegregačního tlaku rodičovské veřejnosti, vnímání možnosti vzdělávat na jedné škole dle různých vzdělávacích programů; v těchto případech bylo prokázáno, že není jedno, jak veliká je obec, v níž škola působí, tj. **velikost obce je faktor, který ovlivňuje pohled na proces inkluze**; ve většině případů se projevila přímá úměra: čím menší obec působnosti školy, tím menší problém s inkluzí škola má a tím lépe ji zvládá;
- výroky ředitelů škol z různých regionů působnosti (NUTS 2) se významně odlišovala v otázce vnímání nedostatečné úrovně školského poradenství; v tomto případě ředitelé déle sloužící ve funkci vnímali v daleko menší míře

prosegregační tlak veřejnosti než ředitelé krátce sloužící v této funkci; v tomto případě bylo prokázáno, že **není jedno, v jakém územně správním celku škola působí** (kolize byla prokázána v Moravskoslezském vyšším územně správním celku).

# 4. CESTA K EFEKTIVNÍ EDUKACI: IMPLEMENTACE METAKOGNITIVNÍCH STRATEGIÍ

**Efektivita** edukace představuje komplexní pojem, který zasahuje nejenom vlastní výchovně vzdělávací proces, ale i fungování celého systému vzdělávání. Efektivita edukace úzce souvisí s kvalitou a účinností výchovně vzdělávacího působení, s jeho optimalizací a zejména s jeho primárním účelem/smyslem kultivace člověka. Pochopení účelu edukace je nezbytnou podmínkou teleologického způsobu myšlení a přístupu ke vzdělávání, které je vedeno postulátem, tj. tím, co je de facto chtěno (Engliš, 1992). Historie dokladuje např., že cílem výchovně pedagogického procesu byl např. jak znalý, ale nekriticky myslící a zejména poslušný člověk, tak i člověk samostatný, aktivní, pozitivně orientovaný a kriticky uvažující. V obou uvedených mezních případech se podstatně lišil přístup ke vzdělávání a zejména ke vzdělávanému, stejně tak jako způsob uvažování o tom, co a jak učit a zejména jak naučit to podstatné. Není pochyb, že dnešní přístup ke vzdělávání by měl být významně vzdálen (ve smyslu efektivity) od přístupu z dob Marie Terezie. Přesto se vkrádá pochybnost, zda tomu tak opravdu celoplošně v ČR je. Souvisí s tím i prosazování obecného principu VĚDĚT-UMĚT-CHTÍT-MOCI do praktického života (viz část 1.3).

Pedagogické pojetí fenoménu efektivita vnáší do původně jednoduchého ekonomického modelu (poměr mezi cenou „vstupů“ a cenou „výstupů“) další zásadní elementy výchovného kontextu (cíl, metoda, proces, standard, …). Veškeré „vstupy“ vzdělávacích procesů jsou navíc natolik různorodé a vývojově proměnlivé, že je nelze uchopit pomocí jediného parametru. O „výstupech“ vzdělávacích procesů platí totéž, přičemž jejich posuzování může mít okamžikový i tokový charakter. Zcela kardinální otázkou zůstává, co vlastně při efektivitě edukace posuzujeme a v jakém rozsahu. Perspektivní se v tomto ohledu jeví koncept přidané hodnoty (Ryška, 2009) – coby tokové veličiny – využitelné na mikroúrovni i makroúrovni vzdělávání. Časový úsek měřený mezi dvěma okamžiky (mohou být charakterizovány i „vstupy“ a „výstupy“) může být přitom dle sledovaného účelu různě dlouhý. Faktor času tak vystupuje rovněž jako jedna z proměnných efektivity edukace, a to zejména v pedagogicko longitudinálním smyslu, tj. jaký pokrok učinil žák od - do.

Naše společnost se v posledních desetiletích výrazně proměnila (viz část 2.1), výchovně vzdělávací instituce přestaly být monopolem státu, vzdělávání přestalo být monopolem škol, přestalo být jednorázovou záležitostí a na vyšších úrovních

vzdělávání též skupinovou nebo generační výsadou. Stále ale přetrvává pojetí vzdělávání jako „plnění norem“, za jejichž zvládnutí je odpovědný žák, což je vyjadřováno klasifikační stupnicí (Nováčková, 2015). Pokud nebudeme uvažovat vyšší sekundární až terciární vzdělávání, ale zůstaneme na úrovni povinného základního vzdělávání, není tento „tereziánský“ přístup (a to nejenom z pohledu inkluze) akceptovatelný. Současné poznatky vědy dostatečně zdůvodňují, jak se „učí lidský mozek“ a které podmínky vyžaduje efektivní výuka (Kovaliková, 1993). Jsou to zejména nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah, možnost volby, přiměřený čas, obohacené prostředí, spolupráce, okamžitá zpětná vazba a dokonalé zvládnutí. Jak uvádí Hrubá (2015) *„…respektováním všech osmi položek (každá představuje pro učitele nové poznatky, anebo nové postoje, takže vyžadují pozorné studium) se vytváří mozkově kompatibilní učební prostředí, ve kterém se pak odehrává výuka podle jednoho celoročního sjednocujícího tématu a podle jeho rozepsání do měsíčních podtémat a týdenních tematických částí. Model ITV úplně opouští výuku po jednotlivých předmětech. Celoroční téma si volí učitel sám. …úspěšnost učitele závisí na podmínce bezpečného prostředí školy a úrovni týmové práce s kolegy. Pokud jde o ředitele, v USA požadují jeho zájem, či indiferentnost. (U nás je tak velká samostatnost učitele ještě frází, realita je limitována stále ještě vysokou - na všech úrovních.) To, co by z učiva měly zvládnout všechny děti, tvoří tzv. klíčové učivo. To se pak rozpracovává do aplikačních úkolů, tj. činností, jimiž děti realizují své pochopení látky a současně se jejich prostřednictvím aktivně učí. Aplikační úkoly zároveň svou variabilitou dětem zaručují nabídku činností, které odpovídají rozmanitosti učebních (intelektových) typů dětí. Na nich dítě i učitel poznají, zda dítě látku dokonale zvládlo nebo ne. Model ITV se nespokojuje s polovičatostí, učitel nepřevezme od dítěte práci, dokud není dokonalá. Klasické známkování a hodnocení zde tak vlastně ztrácí svůj smysl…“*

Vzdělávání na výše uvedené bázi pak může být důležitým faktorem rozvoje společnosti, i když samo podléhá stále více jejímu vlivu. Růst efektivity vzdělávání se tak zdá být požadavkem obousměrným: škola vůči společnosti, společnost vůči škole. Klíčovými faktory efektivity vzdělávání, které jsou výzkumně nejfrekventovanějšími, zůstávají hlavní aktéři procesního vztahu, tj. učitelé (potažmo vzdělávací instituce) a žáci (potažmo jejich dispozice zjednodušeně vyjádřené mírou CHTÍT-MOCI).

Pedagogický přístup k efektivitě vzdělávání kromě kvantity zohledňuje kvalitativní ukazatele a kromě rezultativních přístupů uplatňuje i přístupy procesuální a kontextové. Přehled možných modelů (pojetí) efektivity uvádí např. Průcha (ed., 2009):

- vstupy a výstupy (ekonomické pojetí hledá vztah mezi výnosy = výstupy/efekty a náklady = vstupy; z pedagogického hlediska jde o vztah mezi vstupy = počátečními vědomostmi, dovednostmi, postoji, zájmy, motivy, názory, pojetími apod. a mezi výstupy = konečnými vědomostmi, dovednostmi, postoji, zájmy, motivy, názory, pojetími apod.),
- výstupy a procesy (procesy/postupy vyjádřené konkrétními činnostmi jsou efektivní, pokud vedou k požadovaným výsledkům = konečným vědomostem, dovednostem, postojům, zájmům, motivům, názorům, pojetím apod.),
- zásady a procesy (procesy charakterizované konkrétními činnostmi jsou efektivní, pokud jsou v souladu se zásadami, např. názornosti, přiměřenosti, srozumitelnosti, postupnosti, aktivity apod.),
- cíle a výstupy (výstupy jsou efektivní, jestliže odpovídají plánovaným cílům),
- cíle, výstupy a procesy (výstupy jsou efektivní, pokud jsou cíle dosaženy pomocí daných procesů),
- skutečné a dosažitelné výstupy (skutečné výstupy jsou efektivní, jestliže jsou a) blízké dispozičnímu „stropu“, b) srovnatelné s výsledky úspěšných žáků; ve škole mohou různí žáci vykazovat stejné faktické vědomostí a dovednosti, ale efektivní budou u těch žáků, u nichž se tyto skutečné dovednosti budou blížit „stropu“ jejich dosažitelných výstupů; v případě, že půjde u žáka např. jen o 45 % dosažitelných výstupů, nelze hovořit o efektivitě).

Jak naznačuje výše uvedené, jednoznačnost výkladu pojmu efektivita edukace je značně ztížena a praktická možnost jejího objektivního měření a hodnocení rovněž. Zjišťování a hodnocení efektivity procesu edukace je tak spojeno s řadou rizik, nepřesností, přeceňováním nepodstatných a nedoceňováním klíčových faktorů, nezohledňováním rozhodných skutečností, např. variability sociálního kontextu vzdělávání apod. Je výzvou přispět k výkladu pojmu efektivita vzdělávání a nabídnout nové přístupy k ní pomocí metakognitivních strategií.

## 4.1 Metakognice

Pojem metakognice postihuje konstrukt, který je bezprostředně spjatý s tzv. autoregulovaným učením, který vychází ze sociálně-kognitivního přístupu k učení, kterému dal největší impuls kanadský psycholog Albert Bandura. Autoregulované

učení vykazuje mnoho shodných znaků s teorií úspěšné inteligence Sternberga (1980, 1982, 985). Hrbáčková (2009) u této teorie vyzdvihuje roli uvědomění si, jaký druh myšlení (analytické, praktické, kreativní apod.) vyžadují různé úkoly a situace, kterým jsou žáci vystaveni. Toto uvědomění pak odlišuje úspěšné jedince od těch méně úspěšných. Hovoříme o tzv. prakticky inteligentní osobě, která je charakterizována tzv. tichou znalostí, kterou lze také nazývat „metavědomostí".

Metakognici lze označit za pedagogicko psychologický konstrukt, který je nejčastěji definován jako myšlení o myšlení, mentální reprezentace vyššího řádu či jako schopnost dívat se s určitým nadhledem na své vlastní kognitivní operace. Jedná se o fenomén, který spojuje činění rozhodnutí s pamětí (tj. se znalostí minulých dějů a jejich souvislostí), učení s motivací a učení s kognitivním rozvojem (Ronzano, 2010). Ruský psycholog Vygotský přistupoval k metakognici jako k vnitřní řeči[36]. Podle něho to je právě vnitřní řeč, která vede, monitoruje a kontroluje proces učení. Podle Winna a Snydera (1996) je metakognice tvořena dvěma základními procesy, které se objevují simultánně. Jedná se o monitorování progresu během učení (1) a činění změn a přizpůsobování strategií ve chvíli, kdy jedinec vnímá, že si nevede dobře (2). Obvykle se v teoretických schématech oba procesy objevují jako součást autoregulovaného učení[37] (Pintrich, 2000; Zimmermann, 2002; Winne, 2005).

Autoregulované učení odkazuje v obecné rovině na postupný proces přebírání zodpovědnosti za vlastní proces učení a souvisí s celou řadou teorií, jako je např. fenomenologická (odkazuje na jáský systém, vědomí), sociálně-kognitivistická (očekávání, vnímaná osobní zdatnost) či konstruktivistická (úloha způsobu poznání, kognitivní a metakognitivní strategie - viz Zimmerman & Schunk, 1989). Na tomto místě je nutné podotknout, že hranice konstruktů navázaných na koncept autoregulovaného učení (kognitivní procesy, metakognitivní procesy, kauzální atribuce, motivace, osobní zdatnost apod.) jsou značně neostré a navzájem se prostupují (Kaplan, 2008). Co je však podstatné, autoregulace je klíčový faktor v kognitivním zpracování informací a konstruktivistické teorie učení (García, García, Berdén, Pichardo, & Justicia, 2014).

[36] O důležitosti intrakomunikace a poskytnutí žákům ze strany učitele dostatek času na vnitřní řeč hovoří i Hádková a Jindráček (2012).

[37] Autoregulační dovednosti můžeme definovat jako určité způsobilosti jedince řídit vlastní učení nebo také způsobilost řídit sám sebe při učení (Foltýnová, 2009).

Jak bylo naznačeno, metakognice souvisí s konstrukty jako je např. řešení problému v matematice[38] (Flavell, 1976; Swanson, 1990; Rozencwajg, 2003; González-Castro, Cueli, Cabeza, Álvarez-García, Rodríguez, 2014), cílová orientace (Gonzales & Leticia, 2013) či kritické myšlení (Halpern, 1998; Dwyer, Hogan, & Stewart, 2012). Kritické myšlení kráčí ruku v ruce s touhou po poznání a vlastní motivací (Dwyer, Hogan, & Stewart, 2012). Provázanost konceptů ilustruje např. Wormeli (2014), který v rámci motivace žáků/studentů pubertálního věku doporučuje jít cestou např. budování důvěry či implementace zpětnovazebních aktivit, což by mělo vést ke zvýšení kognitivního zájmu.

Metakognice je fenomén, jehož počátky jsou spjaté s americkým psychologem Johnem Flavellem, avšak až v 80. letech se stal termín metakognice jedním z nejpopulárnějších z termínů vztahujících se k problematice znalosti jedince o své vlastní znalosti či o svých vlastních myšlenkách (Garofalo & Lester, 1985), což dosvědčují četné výzkumy v této dekádě.[39] Metakognice byla zprvu zkoumána v kontextu kognitivní a vývojové psychologie, v současné době se jedná o akcentované téma napříč subdisciplínami psychologie (v kontextu psychologie osobnosti např. Naci Kayaoglu, 2013; v rámci psychologie motivace: Borkowski, Chan a Muthukrishna, 2000; Zimmerman, 1995). Eggen a Kaucbak (1995) shledávají sebeřídící procesy jako základní kameny postupného přebírání zodpovědnosti za své učení, které je nezbytné pro orientaci v současném rychle se měnícím světě.

V otázce rozvoje metakognice s věkem můžeme konstatovat, že přizpůsobovat strategie k určitým účelům je přímo úměrná se zvyšujícím se věkem (Armbruster, Echols, & Brown, 1983). Jak však uvádí García a kol. (García, Berdén, Pichardo, & Justicia, 2014), žáci se lépe adaptují na nové strategie než je tomu u dospělých jedinců. Leutwyler (2009) poukazuje na fakt, že vývoj metakognitivních strategií je od 16 let minimální (hlavní vývoj probíhá mezi 11. a 15. rokem). Edukačně alarmující je v tomto kontextu skutečnost, že nemalé množství studentů používá stále stejnou strategii na všechny předměty (např. přepisování poznámek, čtení nahlas), což ilustruje rigiditu ve strategickém uvažování jedince (Laskey, & Hetzel, 2005). Boekaertsová (2002) uvádí, že do devíti let věku žáci očekávají, že úspěch přijde čistě

[38] *„…žáci učící se na základě řešení problému dosahují v oblasti dovedností a klinického užití vyššího skóru, avšak nižšího nebo stejného skóru, co se vědomostí týče.“*(Baeten, Dochy, & Struyven, 2013, s. 488).

[39] Někteří autoři však odkazují na ranější počátky: např. Ondrejkovič, P. (2014) je situuje do 20. let minulého století (Německo, Itálie, Francie),

jako produkt jejich snahy[40]. Až po devátém roce začínají chápat, že samotná snaha nepřináší vždy úspěch. Dále autorka poukazuje na to, že studenti mají různé představy o tom, jaká je hranice snahy (vloženého úsilí) nutná k úspěchu – tyto představy se často neshodují s realitou, což vede k frustraci a rezignaci. Jednou z možných didaktických technik pro eliminaci rizik vzešlých z takového stavu je možnost se např. žáků ptát, kolik si myslí, že budou muset do dané aktivity investovat času nebo úsilí, a po dokončení aktivity tento odhad zpětně reflektovat. To by mělo pomoci žákům k vytvoření rámcové představy, kolik snahy bude k určitým aktivitám potřeba vyvinout.

## 4.2 Platforma metakognice a inkluze

Fenomén metakognice je v českém edukačním prostředí neprávem opomíjen (Foltýnová, 2009; Krykorková & Chvál, 2001). Jsme přesvědčeni o významu tohoto fenoménu ve vztahu k inkluzi, a to hned z několika důvodů, které lze označit za sdílenou platformu metakognice a inkluze:

- Metakognice dokáže kompenzovat deficit v oblasti obecné inteligence, limity v kognici či nedostatky znalostí vztahující se k právě řešenému nebo neznámému problému (Prins, Veenman, & Elshout, 2006; Schraw, 1998). Lze proto souhlasit s výrokem Rozencwajga (2003, s. 289), že „*výuka metakognitivních strategií především u méně zdatných žáků/studentů by mohla být jednou z cest zlepšení jejich školní úspěšnosti*“. Ulrich Schiefele (1991) již na začátku devadesátých let minulého století poukázal, že adekvátně zpracovaná nově příchozí informace připojující se do znalostních (kognitivních) struktur jedince v sobě skýtá potenciál obohatit ho o kognitivní strategie. Definujeme-li inteligenci jako veškeré procesy vztahující se k přijímání, zpracovávání, ukládání a znovu vybavování z paměti, včetně „produktů“ z těchto procesů vznikajících, poskytuje proces učení z dlouhodobého hlediska možnost zvýšení inteligence jedince.
- Mnohé studie zkoumající metakognitivní rozvinutost žáků a jejich inteligenci ve vztahu ke školní výkonnosti přinášejí zjištění, že metakognice je vyšší prediktor výkonnosti, než obecná inteligence (Wang, Haertel, & Walberg 1990; Veenman & Spaans, 2005). Ve vztahu k inteligenci panuje mezi odborníky poměrná shoda, že metakognice je do značné míry na inteligenci nezávislý konstrukt (Veenman,

[40] Snahu lze vnímat jako následný „produkt“ CHTĚNÍ, přičemž v závislosti na jeho síle dochází k většímu či menšímu výdaji energie a času k dosažení vytčeného cíle. Jeho síla a intenzita však podněcuje i myšlenkové operace a napomáhá změnám strategií a zaběhnutých postupů učení.

Wilhelm, & Beishuizen, 2004). Někteří autoři přímo uvádějí, že aktivizace metakognice je nezávislá na IQ (Schraw, 1998). Z toho důvodu můžeme metakognici definovat jako potencialitu, jejíž naplnění závisí na kompatibilní součinnosti vnějších a vnitřních podmínek. V edukační realitě se můžeme setkat se situacemi, ve kterých jsou žáci, jejichž metakognitivní rozvinutost není na žádoucí úrovni pro zvládnutí nároků školy, zjednodušeně považováni za ty „slabší“ či „horší“. K „zakonzervování“ dochází, jestliže pedagogové vnímají tento stav jako nemožný změny. Pokrok u žáků, lze ale nastartovat zpravidla již „pouhou“ změnou v přístupu k nim, a to ve smyslu jejich obeznámení s disponibilními strategiemi a odborným vedením při jejich užití.

- Jak uvedli na začátku devadesátých let Helus a Pavelková (1992), metakognice je jednou z příčin, která umožňuje nejen nadprůměrně inteligentnímu, nýbrž i podprůměrně inteligentnímu žákovi ve vztahu k jedincům se stejným/podobným intelektem pojmout větší objem učební látky bez ztráty kontextů a souvislostí.
- Vezmeme-li v potaz, že inkluzivní vzdělávací systémy akcentují prvek sociální integrace, vidíme další vazbu na konstrukt metakognice, který je rovněž navázán na koncept konstruktivismu[41], který pracuje s vědeckými poznatky kognitivní psychologie: interakce s vrstevníky je důležitým zdrojem kognitivního vývoje. Výuka, která zahrnuje přístupy, při kterých si žák uvědomuje vlastní uvědomění (konflikty, nesrovnalosti), a to nejen při sociální interakci (tj. u tzv. sociokognitivního konfliktu), vede ke kognitivnímu rozvoji mentální funkce. Vygotski uvádí, že výkony mají původ v sociálních vztazích. S tím souzní i Terhart (2003) konstatováním, že učení vždy zahrnuje nejen samého jednotlivce, ale i sociální kontext. Během učení jedinec konstruuje a rekonstruuje vnitřní svět. Autor dále uvádí, že proces učení „*může být ovlivněn pouze z venku*.“ (s. 32).

[41] Či přímo tzv. kognitivního konstruktivismu. Jedná se o proud pedagogického uvažování, který v podstatě vznikl sloučením zásad kognitivismu a pedagogického směru konstruktivismu. Prosazuje těsnou souvislost všech kognitivních procesů, které jsou chápány jako procesy zpracování informací (přijímání, ukládání, systematizování informací, znovuvybavování informací). Většina stoupenců kognitivismu tvrdí, že znalosti v mysli mají formu tzv. mentálních reprezentací (Zouharová, 2006). **Mentální reprezentace** jsou nejčastěji definovány jako vnitřní subjektivní „obrazy“ vnější reality v mysli člověka (Sedláková, 2004), které spočívají v referenci, tj. ve vtahu mezi reprezentujícím (tím, co odkazuje) a reprezentovaným (tím, k čemu je odkazováno). Jedná se tedy o propojení právě vnímaného (právě pozorovaného) objektu s předchozí zkušeností. Mentální reprezentace jsou nástroje regulující psychické procesy a jednání, což následně má vliv i na zpracovávání, organizování a zapamatovávání informací (Janko, 2012).

- Zástupce školy (Mark Carolyn Penfold) z britského Babingtonu (Leicester) charakterizoval inkluzivní třídu jako prostředí (kromě jiného), ve kterém učitel organizuje své žáky a umožní jim vést učební aktivity. Učitel ukazuje žákům, jak se mají učit, klade jim vhodné otázky (např. reflektujícího charakteru). Výše uvedené charakteristiky jsou zcela kompatibilní se zásadami implementace metakognitivních prvků do vyučovacího procesu. Aktivitu žáků zdůrazňují např. Zimmerman a Martinez-Pons (1990) či Vos a de Graaff (2004) v kontextu autoregulovaného učení. Zpětná vazba (rozebrání silných a slabých stránek s cílem zlepšení sebevědomí žáka/studenta při autoevaluaci) se ukazuje jako větší determinanta studijního výkonu, než prvek odměny ve formě známky, či kreditů (Miller & Geraci, 2011).
- Straková (2010) na základě analýzy dat z výzkumu PISA poukazuje, že v poslední době se v České republice výrazně zvýšily rozdíly ve výsledcích jednotlivých žáků, škol i jednotlivých typů studia na úrovni druhého stupně základní školy a na úrovni školy střední. Tento stav je způsoben rozdílnou kvalitou jednotlivých škol (např. rozšířené vyučování, výběrová výuka, včetně kvality pedagoga apod.), která vznikla v důsledku konkurenčního boje o žáky a populačního poklesu. Každému dítěti by mělo být zpřístupněno kvalitní vzdělání, ale jelikož rodiny se silným sociokulturním a socioekonomickým zázemím pečlivě vybírají vzdělávací instituci pro své dítě (vyhledávání škol s rozšířenou výukou určitých typů předmětů apod.) tak dochází k situaci, že některé školy získávají motivovanější rodiče (komunikace, spolupráce, zázemí pro dítě), vyšší počet aktivně rozvíjených žáků a tím mj. i více finančních prostředků. Žáci z takových škol pak dosahují vyšších vzdělávacích výsledků, dostávají se na „lepší“ školy a zpětně tak přispívají k reklamě a prestiži školy. **Systém sám tedy implicitně podporuje nerovné příležitosti ve vzdělávání**. Vnímáme-li inkluzi rovněž jako koncept, program a zároveň prostředek docílení rovných příležitostí ve vzdělávání, tak učitelova znalost metakognitivních strategií podporuje kvalitu vzdělávacího procesu. Navíc se jedná o „měkkou dovednost“, která nepředstavuje finanční zatížení pro školu, „pouze“ CHTĚNÍ/chuť, vůli a ochotu učitele zvyšovat svoje (psycho)didaktické kompetence. Efektivita záměrné intervence metakognitivních strategií pro zvýšení výkonů žáků byla opakovaně prokázána. Pro přesnější představu uvádíme členění tří typů nácviku učebních strategií (Brown & Pelinscar, 1982):

  a) Slepý trénink (instruuje žáky/studenty k užití určité strategie, avšak ti nejsou vedeni k pochopení důležitosti a významu dané strategie; je jim říkáno „co mají činit“, ale ne „proč a za jakých podmínek tak mají činit“; výsledky

výzkumů naznačují, že žáci nejsou schopni strategie udržet v dlouhodobé paměti či naučené strategie generalizovat).

b) Informovaný trénink kombinuje instrukce a vlastní manipulaci se strategiemi, včetně podávání informací o významu a důležitosti dané strategie (žák/student je veden k vyhodnocování pro sebe té nejvhodnější strategie ve vazbě na vzdělávací situaci a předmět).

c) Tréning v autoregulaci zahrnující prvky metakognice (žák/student je během nácviku postaven před samostatnou volbu strategie z hlediska její vhodnosti a účinnosti a následně konfrontován s dosaženými výsledky; celý proces je doprovázen plánováním, monitorováním a evaluací dané strategie).

- Na koncept inkluzivní didaktiky můžeme rovněž nahlížet prizmatem vrcholné formy individualizace výchovně-vzdělávacího procesu. K problematice individualizace se velmi komplexně a výstižně vyjadřuje Zouharová (2006, s. 28): „*K radikální změně dochází po vstupu dítěte do školy. To, co dříve dítě vnímalo bezprostředně a samovolně, se nyní stává obsahem jednotlivých vyučovacích předmětů. Probírané učivo je povinné a žák se jím musí zabývat v době, která je mu stanovena. Objekty a jevy skutečnosti se pojmenovávají slovy, kterým žák ne vždy rozumí, a v této nové „školní podobě“ se ve vyučování i zkoušejí. Žák si však často přináší do školy své dětské představy a dětské interpretace pojmů, vztahů. Z pohledu školy jde o pojetí, která vznikla nahodile, nesystematicky. Učitel s nimi proto leckdy vůbec nepočítá, neuvažuje o nich, často je podceňuje, ignoruje, nebo dokonce zesměšňuje*.“ Učitel uvažuje o výuce v intencích tematického plánu, podle teoretických zásad daného vyučovaného předmětu. Málokdy zohledňuje to, že žáci přicházejí do školy z různých socioekonomických a sociokulturních prostředí, která mají svá specifika. Nezohledňuje, že se žáci s danou látkou či pojmy seznamovali za rozdílných skutečností a v rozdílných kontextech a nyní (tedy ve škole) by si měli látku osvojit pouze dle zadání učitele, přestože se může jejich názor a pojetí příslušné látky/pojmů diametrálně lišit. Učitel by měl v takovém případě znát pojetí dítěte a systematicky s ním pracovat, aby v konečném důsledku vnesl do jeho myšlení a uvažování o dané látce správný směr, aniž by tím narušil žákovo sebepojetí či jej před spolužáky zdiskreditoval. Celý proces udávání „správného směru“ se neobjede bez strategií uvažování a učení, kritického myšlení, a tedy i metakognice. Jak uvádí Uzlová (2012), tak odpůrci inkluze hovoří o tom, že některé děti se SVP mohou ve škole strádat tím, že nezažijí pocit úspěchu. Žák se SVP ale může v běžné základní škole zažívat pocit úspěchu, a to v

tom případě, když učitel uplatňuje výukové metody, které umožní všem žákům aktivní a úspěšné plnění zadaných úkolů (byť v různém čase, v jiné struktuře, za pomoci odlišných nástrojů apod.). Tomu musí ovšem odpovídat i metody hodnocení, které by měly primárně sledovat pokrok u každého žáka ve vztahu k jeho dispozicím (tj. např., jak dobře porozuměl, zda umí pochopené aplikovat, vyhodnocovat,…), a nikoli v relacích mezi žáky ve třídě (tj. kdo byl první, nejlepší, kdo dostal jedničku, …). Učení se pro podstatu znalostí samých na rozdíl od učení se pro známku, může být v českém školním prostředí jedním z největších požadavků na změnu filozofie v přístupu k žákům/studentům.

- Některé studie uvádějí, že omezení nároků bývá pro některé děti ve speciálních školách příliš velké a následně tak čelí a bojují s příliš nízkým očekáváním a může nastat situace, že ztrácejí motivaci. Výuka předmětů zde obvykle bývá na mnohem nižší úrovni než v běžných školách, v mnoha situacích se jedná o legitimní krok, v jiných (byť s dobrými úmysly) o krok, který poškozuje dítě po stránce kognitivní i motivační. Obsahy vzdělávání, formy a metody výuky pro děti s vývojovými obtížemi nezřídka postrádají dostatečné výzvy **k abstraktnímu myšlení**, které je předpokladem zejména k porozumění tzv. kontextových předmětů (např. dějepisu, zeměpisu, jazykům i matematice). Proto jsou tyto předměty omezovány na speciálních školách, zatímco programy zaměřené na rozvoj samostatnosti a praktických činností jsou nadměrně podporovány v domněnce, že jsou cennější a užitečnější (Lebeer, 2006). Vyučovací postupy směřující k rozvoji metakognice v sobě skýtají potenciál vyvarovat se – samozřejmě v přijatelné míře a v adresné podobě – výše uvedených nedostatečností.

„*Čtení je jedním z nejdůležitějších prediktorů školní úspěšnosti*.“, uvádějí Roeschl-Heils, Schneider, Kraayenoord (2003, s. 75). Stejně jako oni se spolu s dalšími autory (Najvarová, 2008; Ronzano, 2010) domníváme se, že schopnost porozumět čtenému je nejen ústředním prvkem vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, ale i determinantou školní výkonnosti podmiňující úspěšnost i v dalších vzdělávacích oblastech. Schopnost porozumět čtenému lze obecně považovat rovněž za bazální prvek funkční gramotnosti (sestavit výrobek podle návodu, orientovat se v jízdním řádu, adekvátně reagovat v problematických sociálních interakcích, schopnost se horizontálně i vertikálně pohybovat v sociálním prostředí), což dále reflektujeme zaměřením na metakognitivní strategie v oblasti práce s textovými zdroji. Ronzano (2010) uvádí, že nízká schopnost číst a psát se velmi podepisuje na uplatnění na pracovním trhu. Nízká úroveň čtení a psaní vysoce koreluje s nezaměstnaností, nižším

příjmem a s omezenějšími příležitostmi pro pokrok. Dokonce se ukazuje, že takoví jedinci jsou v občanském a kulturním životě více pasivní.

Požadavky jednadvacátého století vyžadují od žáků/studentů více než mít pouhé obsahové znalosti. Je důležité, aby sami věděli, jak se mají učit. Učení je aktivní proces, který po studentech vyžaduje kritické přemýšlení o jejich vlastním uvažování a o způsobu učení. To odpovídá konstruktu metakognice, jakožto uvědomění si člověka svých vlastních poznávacích procesů nezbytných pro pochopení učiva (Wilson, 2010). Studium metakognice propůjčilo mnoha odborníkům ve vzdělávání klíč k nové dimenzi žákova potenciálu. Empirické výzkumy výukových postupů implementujících prvky metakognitivních aktivit přinesly a přinášejí podnětné výsledky. Na některé z nich se pokoušíme navázat (Waters & Schneider, 2009) viz dále část 6 této publikace.

## 4.3 Metakognitivní strategie a záměrná intervence

Současný trend výzkumů metakognitivních strategií můžeme diferencovat do základních dvou směrů. První směr řeší otázku užití metakognitivních strategií v rámci řešení problémů, kam řadíme matematické úlohy a ostatní vědy budované na empirickém výzkumu (biologie, fyzika, chemie apod.). V souvislosti s inkluzí je pro nás významný druhý směr, který zkoumá metakognitivní strategie v kontextu gramotnosti, a to zejména čtení s porozuměním a psaní.

Strategiemi v kontextu učení rozumíme všechny kroky a postupy většího rozsahu, které žák využívá pro realizaci a naplnění příslušného plánu při řešení určitých učebních úkonů. Při tomto procesu se rovněž objevují dva základní fenomény: žák se snaží něčeho dosáhnout a zároveň se snaží něčemu vyhnout (Mareš, 1998). Učební strategie vyvěrají z učebního stylu jedince, avšak oproti učebnímu stylu, který je více univerzální, vykazují učební strategie jistou míru závislosti na dané situaci (ve smyslu jejich frekvence užívání, kvality apod.). Aplikace příslušené strategie je zejména podmíněna lehkostí užití dané strategie (rovněž zejména v souvislosti s jejím použitím v minulosti, které přineslo výsledky). V kontextu výchovně vzdělávacího procesu jsou učební strategie podmíněny i typem vyučovacího předmětu (Gavora, 2010).

Pojem metakognitivní strategie je ve své podstatě poněkud obtížnější definovat ve smyslu obsahové diferenciace tohoto pojmu od kognitivních strategií. Výstižné odlišení nabízejí Veenman, Van Hout-Wolters a Affenbach (2006), kteří uvádějí, že

kognitivní procesy a aktivity můžeme charakterizovat jako tzv. „object level“, zatímco metakognitivní aktivity a procesy tento „object level“ z určité meta úrovně („meta level“) řídí. Zjednodušeně to znamená, že kognitivní strategie jsou používány pro splnění určitého úkolu či cílů, zatímco metakognitivní strategie „dohlíží“ na kognitivní strategie (ve smyslu plánování, monitorování, řízení, kontroly, evaluace apod.).

Metakognitivní strategie jsou tedy všechny učební postupy, pomocí nichž jedinec predikuje, plánuje, monitoruje a hodnotí svoje učení a řídí jeho průběh tak, aby byl efektivní. Jedná se o proces přemýšlení a uvažování jedince o jeho vlastních akcích a to jak po stránce intelektuální tak i emocionální. Tyto strategie zahrnují dovednosti, které jedinci umožňují analyzovat vlastní vybavenost pro efektivní učení. Proces analýzy následně jedinci umožňuje průběh učení měnit, čímž jsou osvojovány nové (efektivnější) učební postupy. Zejména na základě monitorování „object levelu“ se dostávají informace do meta úrovně a naopak informace z meta-úrovně vstupují do „object levelu“ na základě procesu kontroly.[42] Jako nejvýstižnější pojetí metakognitivních strategií shledáváme u Krykorkové (2004, s. 177), která metakognitivními strategiemi rozumí všechny „*postupy utvářené dílčími kognitivními činnostmi, které vedou a přispívají k dosažení cíle – tj. k utváření metakognice.*“. Výrok odkazuje na původní koncept Johna Flavella (1979), který tvrdil, že by metakognitivní strategie neměly být oddělovány od kognitivních strategií. Můžeme konstatovat, že většina odborníků přistupuje k metakognitivním strategiím jako ke strategiím reflektujícím a regulujícím kognitivní procesy a výstupy. Obecně tak lze kategorizovat metakognitivní strategie do tří základních skupin: plánovací, monitorovací a hodnotící (Schraw, 1998). Metakognitivní strategie umožňují jedinci myslet kriticky, předvídat výstupy, tj. výkony, řešení problémů apod. (Ronzano, 2010).

V literatuře se následně metakognitivní strategie větví a konkretizují, zejména v návaznosti na výchovně vzdělávací kontext a specifika konkrétních školních aktivit. Aplikační rovinu implementace metakognitivních strategií představuje např. technika tzv. recipročního vyučování, která sleduje čtyři ústřední cíle: predikci, sumarizaci, dotazování a ověřování. Další technikou je např. myšlení nahlas, díky níž je žákům

[42] Pokud se žák např. naučí metakognitivnímu monitoringu, zvýší tak hloubku porozumění osvojeného učiva. Dokáže si naplánovat čas, který potřebuje k naučení dané látky, je schopen odhadnout její obtížnost a na tomto základě si následně může naplánovat dílčí kroky, které je schopen v rámci časového horizontu zvládnout. Tato nabytá znalost a její aplikace pak může vyústit ve zvládání školních nároků s menším počtem obtíží.

učitelem nebo jiným spolužákem zpřístupněno myšlenkové pozadí kognitivních procesů (Ronzano, 2010). Vos a de Graaff (2004, s. 545)[43] například při formulaci výchovně vzdělávacích cílů uvádějí následující metakognitivní cíle. Žák je schopen: „*… definovat nově vyvinutý koncept; najít struktury některých uvedených informací; modelovat realitu; řešit reálné problémy; navrhnout nový produkt; regulovat své učení sám. Problémy spojené s těmito cíli leží na třech vyšších úrovních Bloomovy taxonomie problémů: analýza, syntéza a hodnocení. Tyto úkoly mohou být provedeny v několika alternativních způsobech, které dávají určitou možnost volby a svobodu studentům*.

## Čtení s porozuměním a metakognitivní strategie

Jak bylo uvedeno dříve, aktivizace metakognice během práce s textovými zdroji (Efklides, 2014) je jednou ze dvou ústředních větví, po které se současné výzkumy metakognitivních strategií ubírají. Zaměřujeme se proto na čtenářskou dovednost, konkrétně zjišťujeme, do jaké míry korelují výsledky testu porozumění čtenému[44] s úrovní metakognitivní rozvinutosti.

V rámci procesů čtení je zjišťována např. pozornost (Serafini, 2013), motivace (Roeschl-Heils, Schneider, Kraayenoord, 2003; Gambrell, 2011) nebo zájem (viz část 1.2.1 a 1.2.2). V širších souvislostech jsou výkonnost a strategické přístupy při čtení zkoumány např. ve vztahu k sociálně ekonomickému statutu rodičů (tj. jaký vliv na

[43] V dnešní době existuje již několik revizí Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Při definování kognitivních cílů se v současné době primárně vychází z tzv. I. a II. úrovně kognitivních činností (Piagetův model). První úroveň je charakterizována vázaností aktivit a úkolů na kontext (např. vyhledání explicitních informací uvedených v textu), úkoly druhé úrovně však žák řeší z velké části bez napojení na kontext (např. slovní úloha v matematice, ve které jedinec nemůže použít lineární algoritmické kroky). Pro zdárné vyřešení těchto úloh potřebuje žák zapojit své myšlení a představy, definovat a ověřovat hypotézy, operovat s úsudkem apod. Rozvoj kognitivních struktur je tedy determinován úkoly, které nejsou vázány na kontext (tj., žák primárně operuje s vlastním myšlením, úsudkem, teoriemi, představami, …) a pro žáka jsou nové, pozměněné, oproti těm, s kterými se žák setkával v hodině (přestože se v nich nacházejí algoritmy, strategie, kroky, s kterými se seznámil ve vyučovací hodině). Ve II. úrovni kognitivních činností je tak velmi často objektem uvažování myšlení samo (metakognitivní aktivita) (Krykorková, 2008).

[44] Aktivní a komplexní mentální proces re/konstruování smyslu a významu, ve kterých jedinec čtené spojuje a zabudovává do smysluplných struktur (Čáp & Mareš, 2001, p. 480). Jak uvádí Wildová (2012b), čtení s porozuměním není ovlivňováno pouze meta/kognitivními činiteli, nýbrž i nekognitivními (sociokulturní prostředí, motivace, zájem apod.).

rozvoj a úroveň čtenářské gramotnosti dětí má stupeň dosaženého vzdělání rodičů či počet knih, které se v domácnosti nacházejí (Myrberg & Rosén, 2010). Studie na poli výzkumu čtení s porozuměním a metakognicí přinášejí poměrně konzistentní závěry: metakognice má významný podíl pro kvalitě porozumění (Bransford, Brown, & Cocking, 2000). Některé nálezy podporují ty vyučovací přístupy pro rozvoj strategického učení, které jsou založené na poslechu a mluveném projevu – oproti principům založeným na čtení (Fischer & Frey, 2014). Uvedení autoři argumentují, že složité myšlenky se daleko snadněji vysvětlují ústně než písemně. Na tomto místě je třeba zdůraznit, že čtení nestojí pouze na meta/kognitivních základech, ale také na základech psycholingvistických. Pro vývoj čtení zde hraje roli právě fonologické povědomí, které čtenářské dovednosti prohlubuje (Májová, 2009). Autorka dále uvádí, že např. schopnost jedince utvářet rýmy se později projeví v jeho kvalitě čtenářských dovedností. Garofalo a Lester (1985) pro rozvoj čtení upozorňují na subjektivní vnímání atraktivity textu: preferované příběhy se čtou snadněji než ty, které jedinec nemá rád. Brownová (1978) je přesvědčena, že metakognitivní dovednosti zapojené během kontroly aktivit, během čtecího úkolu, se neliší od těch dovedností, které jedinec potřebuje pro zdárné zvládnutí i jiných kognitivních úkolů. Není překvapivé, že žáci, kteří více čtou, zvládají úkoly zaměřené na práci s textovými zdroji lépe, než ti, kteří čtou méně (Gambrell, 2011).

Na základě současných výzkumů lze tvrdit, že zdatný čtenář není charakterizován určitým specifickým souborem rigidně ohraničených meta/kognitivních strategií nebo znalostí široké palety těchto strategií (El-Koumy, 2004). Např. výzkum Ronzana (2010) dokládá, že množství užitých strategií nesouviselo se skórem dosaženým v testu, který zjišťoval úroveň porozumění čtenému. Oproti znalosti široké palety strategií se jako rozhodující jeví schopnost žáka flexibilně využívat disponibilní strategie v závislosti na specificitě úkolové situace (např. monitorovat efektivitu užití strategie a pružně reagovat na vzniklé problémy) a na transferu, tedy na schopnosti využit získané znalosti z jedné situace v situaci druhé (Hrbáčková, 2004). Rovněž Gavora (2010) podporuje toto tvrzení. Užití učebních strategií je však ovlivňováno dalšími konstrukty souvisejícími s metakognicí, jako je např. osobní zdatnost nebo učební/úkolové orientace.

Zdatného čtenáře můžeme definovat jako jedince, který je schopen dobře porozumět čtenému textu, protože „*využívá svého všeobecného přehledu k pochopení slov z textu odvozováním významu sdělení a užíváním monitorování svého porozumění a korekčních strategií v případech, kdy si uvědomí, že textu plně nerozumí*.“ (Snow, Burns & Griffin, 1998, s. 62). Armbruster, Echols a Brown (1983) vyzdvihují

schopnost zdatných čtenářů flexibilně přizpůsobovat disponibilní čtenářské strategie aktuální situaci a požadavkům. Takový čtenář obvykle ví, jak monitorovat své porozumění textovým informacím a na vzniklé bariéry reaguje změnou strategií (Baker & Brown, 1980; Pressley & Afflerbach, 1995). Oproti méně zdatným čtenářům ti zdatní chápou čtení jako aktivitu spjatou s hledáním smyslu (Garofalo & Lester 1985). Slabší čtenáři primárně centrují svou pozornost na lexikální význam slov – pojímají čtení jako proces dešifrování a dekódování zprávy (Baker & Brown, 1984) a zřídka monitorují své porozumění (Flavell, 1979). Tito čtenáři rovněž často nepostřehnou protichůdné informace v textu, nebo si tyto nejasnosti nedokáží objasnit.

Podle teorie zpracování textových zdrojů van Dijka a Kinstrche (1983) lze celý tento proces rozlišit na základě druhů mentálních reprezentací, které se formují během čtení textu. První kategorii představují reprezentace textu, druhou reprezentace situace, kterou text popisuje. Druhá kategorie není (zcela) závislá na obsahu. Na jejím konstituování se podílejí i další zdroje (např. předchozí znalosti). První kategorie mentálních reprezentací je bezprostředně spjatá s textem a dále se dělí na reprezentace vycházející z lexikálního významu a povrchových „doslovných“ struktur textu a na reprezentace obsahující smysl a hlavní myšlenky textu. Zdatní čtenáři (a čtenáři s vyšším zájmem, viz dále) se zaměřují převážně na smysl a hlavní myšlenky textu, naopak méně zdatní čtenáři setrvávají na úrovni doslovných struktur textu.

Konstruování „subjektivního vysvětlení“ je v procesu čtení a dalších učebních výkonů z hlediska progresu myšlení velmi důležitá. Když si žák klade otázky: „Je to tak správně? Může to tak fungovat? Rozumím dané pasáži dobře? Neměl bych se podívat na předchozí stránku?“, je na dobré cestě k pokročilejšímu hodnocení těžších situací/úloh. Neustálé monitorování a korekce vlastních znalostí je podstatná pro třídění dalších znalostí a formování reflektující inteligentní osobnosti.

Je důležité, aby si děti již od útlého věku organizovaly postup při (samo)studiu. Měly by přemýšlet nad tím, co mají udělat a z jakého důvodu, co jim nejde a proč apod. V současnosti se jako vhodná forma pro rozvoj strategického uvažování jeví např. v počátcích rozvíjení čtenářské gramotnosti tvorba strukturovaného deníku (Keith & Pridemore, 2014). Rovněž autorky Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014) se k důležitosti rozvíjení předškolní gramotnosti připojují výrokem, že v případě těch dětí, u kterých se pregramotnost nerozvíjí, roste pravděpodobnost, že se budou hůře učit a rovněž je u nich patrná nižší motivace k procesu učení.

Genderové výzkumy zabývající se strategickým uvažováním poskytují spíše nekonzistentní výsledky. Některé z nich poukazují na rozvinutější strategické přístupy

ve prospěch populace chlapců (Haidinger, Mitterauer, Rimroth, & Frischenschlager, 2008), jiné studie vyzdvihují rozvinutější strategické přístupy populace dívek při učení, např. plánování (Leutwyler, 2009). V kontextu českého prostředí upozorňují např. Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014) či Vomáčka (1994), že lépe jsou na institucionální formu vzdělávání připravena děvčata. I zahraniční výzkumy naznačují vyšší připravenost dívek (mj. vyšší čtenářskou rozvinutost). Serafini (2013b) dokonce uvádí, že od raných let jsou chlapci vystavováni nedostatku mužských vzorů, které čtou.

V kontextu výše uvedeného jsme realizovali v pořadí druhé výzkumné šetření, jehož záměrem bylo ověřit, zda rozvinutost metakognitivních znalostí v oblasti čtení mezi skupinou žáků bez individuálního vzdělávacího plánu (IVP) a skupinou žáků, kterým byl přidělen IVP na základě diagnostiky specifické poruchy učení (SPU) souvisí v českém prostředí se školním prospěchem (jako výrazem kvality čtení s porozuměním). Průběh a výsledek tohoto šetření je zachycen v následující páté kapitole.

# 5. ZJIŠŤOVÁNÍ ÚROVNĚ METAKOGNITIVNÍCH ZNALOSTÍ: KVALITATIVNÍ STANDARD – VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ II

Shodujeme se s tvrzením Průchy (2013), který ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami deklaroval, že je zapotřebí vytvořit dlouhodobou koncepci optimalizace vzdělávání žáků založenou nikoli na politických postulátech, nýbrž na vědeckých poznatcích a studiích, včetně proveditelnosti návrhů z těchto studiích vyplývajících. V tomto kontextu dále porovnáváme kvalitu čtení s porozuměním, školní prospěch (klasifikace z předmětu český jazyk) a rozvinutost metakognitivních[45] znalostí v oblasti čtení mezi skupinou žáků bez individuálního vzdělávacího plánu (IVP) a skupinou žáků, kterým byl přidělen IVP na základě diagnostiky specifické poruchy učení (SPU).

Současné výzkumy naznačují, že úroveň metakognitivních znalostí se daleko více projevuje na základě posouzení a výběru vhodné strategie při zohlednění určitého specifického (učebního) kontextu než např. zjišťování úrovně metakognitivních znalostí na základě sebevyjádření o frekvenci užití strategií v obecné rovině. Cromley a Azevedo (2006) tvrdí, že výběr strategií je vždy do jisté míry determinován určitým kontextem a z toho důvodu nemohou být výsledky sebehodnotících dotazníků měřících užívání žákových strategií ve všeobecné rovině (tj. hodnocení strategií bez příslušného kontextu) validním indikátorem pro zjišťování kvality metakognitivních znalostí. K výše uvedenému Wirth a Leutner (2008, s. 105) výstižně dodávají, že *„kvalita užití strategie je determinována adekvátní aplikací strategie na pozadí příslušné situace, kontextu.“*. Užití metakognice v odlišných situacích je klíčové pro porozumění tomu, jakým způsobem žáci fungují a adaptují se v závislosti na vnější a vnitřní požadavky učebního kontextu (Azevedo, 2009). Z metodologického hlediska je možné se domnívat, že zvýšením specificity učebních situací dojde ke zvýšení platnosti postupů zjišťujících užívání strategií. Z toho důvodu navrhujeme hledat nové způsoby a techniky zjišťování úrovně metakognitivních znalostí, které by byly esenciálně vybudované na posouzení adekvátnosti strategie a kontextu úkolové situace (Artelt & Neuenhaus, 2010). Znamená to tedy nejen zohlednění toho, jakou strategii žák využije (deklarativní znalost), ale i kdy/za jakých podmínek (podmínková znalost) ji aplikuje.

[45] Za metakognitivní znalosti je možné považovat vědomosti o tom, jakým způsobem poznáváme a získáváme nové informace.

Aktuální výzkumy na poli metakognice se do jisté míry opět vrací k technice rozhovoru, které je problematické zobecnit, jelikož výsledky měření metakognitivních znalostí prostřednictvím techniky rozhovoru jsou značně heterogenní. V současné době chybí na poli pedagogické psychologie standardizované nástroje, které by zachycovaly dosaženou úroveň metakognitivních znalostí, čímž by bylo možno zvýšit celkovou objektivitu měření na základě možnosti srovnávat nálezy u vyššího počtu respondentů (Neuenhaus, 2011). Nedostatek standardizovaných disponibilních alternativ ke zjišťování dosažené úrovně metakognice žáka vede ve výzkumné praxi k tomu, že výzkumníci užívají nestandardizované formy, čím se zvyšuje časová a ekonomická náročnost, snižuje se celkový počet respondentů a v konečném důsledku se snižuje možnost generalizovat závěry. Na podobném přístupu, ve kterém žák posuzuje efektivitu strategie na pozadí určitého učebního scénáře (úkolové situace), je vystavěno jen omezené množství nástrojů. Mezi „výjimky“ řadíme např. Würzburský strategicko-vědomostní test (WLST) nebo metakognitivní vědomostní test používaný OECD (PISA[46]). Oba dva nástroje měří specifické metakognitivní znalosti v oblasti čtení. V současné době však existují i nástroje pro oblast předmětu anglický jazyk (Neuenhaus, 2011) nebo předmět matematika (Götz, Lingel, Artelt, & Schneider, 2013).

V těchto nástrojích (PISA, WLST) jsou respondentům předloženy k posouzení strategie, které jsou relevantní během čtení pro porozumění a pro následné vyvolání textových informací z paměti. Nabízené strategie jsou vždy „přimknuty“ k určitým učebním scénářům. V každém scénáři musí žák evaluovat kvalitu a použitelnost nabízených metod (= strategií) v kontextu určitého učebního či paměťového cíle (na šestistupňové škále) a rovněž mezi strategiemi navzájem. Wirth a Leutner (2008) označují tento přístup jako tzv. kvalitativní standard. Oproti tzv. kvantitativnímu standardu, který je založen na zaznamenávání četnosti užití strategií a dosažení nejvyššího možného skóre, je kvalitativní standard založen na schopnosti žáka vyhodnotit na pozadí určité učební situace efektivitu a adekvátnost příslušné strategie. Počátky kvalitativního přístupu souvisejí se vzrůstajícími a stále častěji diskutovanými nedostatky kvantitativního standardu. Snahou kvalitativního přístupu je tedy eliminovat nedostatky, s kterými se potýká kvantitativní standard. Jako základní nedostatek se spatřuje vyzdvihnutí četnosti užití strategií, jako faktoru, podle kterého je možné predikovat školní úspěšnost. Naopak, standardizované dotazníky měřící četnost užití strategií často selhávají v predikci učebních výkonů (Sperling, Howard,

46 V roce 2009 byl umístěn do žákovského dotazníku protyp testu zjišťujícího metakognitivní znalosti v oblasti čtení (úlohy 41 a 42).

Miller, & Murphy, 2002). Vycházíme tedy z premisy, že primárně není relevantní, v jaké frekvenci žák danou strategii užívá, ale do jaké míry je schopen rozpoznat, za jakých podmínek je disponibilní strategie adekvátní v kontextu předloženého učebního scénáře (Wirt & Leutner, 2008).[47]

**Pozadí výzkumného nástroje**

Naše výzkumné šetření navazuje na originální studii Neuenhausové (2011) a dle projektového zadání se zaměřilo na aplikační ověření využití metodiky PISA, konkrétně využití metakognitivních strategií, v kontextu efektivity inkluzivního vzdělávání. Nástroj použitý v práci Neuenhausové (2011) vznikl na základě zjednodušení již existujících testů (viz WLST, PISA – původně určeno pro žáky 7. - 12. tříd) pro žáky pátých a první poloviny šestých ročníků. Autorka pro obsahovou validizaci (tedy zda nástroj měří skutečně to, co měřit má), použila soudy akademiků o efektivitě nabízených strategií k příslušnému učebnímu scénáři. Úloha akademické (expertní) evaluace spočívala v objektivizaci teoreticky odvozených předpokladů o tom, co je míněno a považováno za přiměřenou a nepřiměřenou strategií ve vztahu k ostatním předloženým strategiím na pozadí příslušné učební situace. Hovoříme tedy o tzv. obsahové validizaci nástroje.

Obsahová validita je dána v případě, že test skutečně reprezentuje měřenou vlastnost, je zaměřena speciálně na vědomostní testy a udává, do jaké míry jsou dané testové položky vhodným reprezentativním zastoupením daného problému. Zaměřuje se tak na úplnost významové domény daného jevu a zjišťuje, do jaké míry měření skutečně reprezentuje dané vlastnosti a kvality. Obsahovou validitu je možné zkoumat například odkazem na relevantní literaturu, jiným empirickým výzkumem stejného charakteru nebo na základě mínění expertů z dané oblasti (tzv. zlatý standard). V našem případě je tedy potřeba kontrolovat, zda pomocí metakognitivního testu znalostí v oblasti češtiny sledované schopnosti (rozlišovat mezi dvěma rozdílnými návrhy strategií o porozumění a zapamatování si textových informací) mohou být interpretovány jako indikátor pro metakognitivní znalosti v oblasti čtení. Aby se to

[47] Ondrejkovič ve svém kritickém příspěvku k autoregulaci (2014) na tento jev upozorňuje. Některé položky v nástrojích zjišťujících úroveň autoregulovaného učení (popř. metakognitivní rozvinutost) jsou příliš obecné. Např. dotazníková položka *Když moje plány fungují, pevně se jich držím*, ke které se má respondent vyjádřit, je ve své podstatě nezodpověditelná, neboť „*odpoveď na takúto otázku nie je možná nezávisle na tom, o aké plány sa jedná*.“ (s. 311). Autor naráží na nutnost znalosti příslušného kontextu.

dalo ověřit, byl nástroj podroben dvěma paralelním validačním „průběhům“. K tomu bylo osloveno 18 expertů, resp. akademických pracovníků vědecky činných na poli strategického učení a zároveň 64 učitelů s aprobací učitelství pro první stupeň. Jako obsahově validní metakognitivní znalosti bylo klasifikováno srovnání mezi dvěma strategiemi, jestliže se v tomto mínění shodovali nejméně dva ze tří expertů, potažmo dva ze tří učitelů. Za kritérium pro stanovení kriteriální validizace nástroje zjišťujícího metakognitivní znalosti byla určena korelace s úrovní porozumění čtenému. Úroveň porozumění pak byla zjišťována pomocí dosaženého skóre v rámci uvolněné úlohy PIRLS (Záhada obřího zubu – Janotová & Šafránková, 2011) a sekundárně školní úspěšnost (klasifikace z předmětu Český jazyk).

Vnitřní konzistence (realibilita, tedy spolehlivost) metakognitivního vědomostního testu ve specifické doméně čtení se ukázala jako uspokojivá (α = .85 při N = 311), stejně jako homogenita jednotlivých položek (až na některé výjimky) (Neuenhausová, 2011). I v rámci našeho výzkumu prokázal nástroj slušnou spolehlivost. Pro výpočet reliability jako vnitřní konzistence byl také použit koeficient Cronbachovy alfy vycházející z principu silných korelací mezi jednotlivými položkami. Dosazením do příslušného vzorce byla získána hodnota:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \cdot \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^{k} \sigma_i^2}{\sigma_t^2}\right] = \frac{28}{27} \cdot \left[1 - \frac{40{,}5}{211{,}7}\right] = 0{,}84$$

V tomto testu K značí počet položek, $\sigma_i^2$je rozptyl jednotlivých položek a $\sigma_t^2$je rozptyl celého testu. Hodnota Cronbachova koeficientu ($\alpha = .84, N = 411$) poukazuje na dobrou reliabilitu a tedy vysokou spolehlivost testu. Výběr respondentů pro toto testování byl proveden na základě vícestupňového náhodného výběru ze základního souboru všech žáků navštěvujících páté třídy škol v Ústeckém kraji.

Jak bylo uvedeno v předchozí části, konstrukce testu vychází z poznatku, že úroveň metakognitivních znalostí je determinována ne/schopností zvolit adekvátní strategii (z repertoáru dostupných, které jsou zpřístupněny díky deklarativní znalosti) v závislosti na specificitě úkolové situace = podmínková znalost (Artelt & Neuenhaus, 2010). Schlagmüller a Schneider (2007) poukazují, že podobný přístup při konstrukci nástrojů je spíše neobvyklý. V našem výzkumu byl tedy použit situačně podmíněný test metakognitivních znalostí, který oproti často užívaným technikám založeným na sebehodnocení zjišťuje vztahové a podmínkové aspekty metakognitivních znalostí, tj. dochází k hodnocení jednotlivých strategií nejen ve vztahu k předloženému učebnímu scénáři, ale i ve srovnání strategiích mezi sebou.

Nástroj byl složen z celkem pěti učebních scénářů (situací):

1. porozumět dlouhému textu,
2. napsat dobré shrnutí,
3. rozumět dlouhému textu a pochopit jeho obsah,
4. zapamatovat si z textu co možná nejvíce informací,
5. dobře se vyznat v obsahu dlouhého textu pro práci ve třídě.

Podstatným faktem je, že čtyři z těchto úloh byly použity pro praktickou zkoušku PISA (2009) a následně dva byly uvedeny přímo v hlavní studii (Artelt, Beinicke, Schlagmüller, & Schneider, 2009). Ke každému učebnímu scénáři bylo předloženo 5-6 strategií, které byly různě relevantní ve vztahu k nastíněné úkolové situaci. Stejně jako v původním výzkumu Neuenhausové (2011) byli požádáni experti, aby posoudili efektivitu každé strategie ve vztahu k (1) příslušné úkolové situaci, (2) ostatním nabízeným strategiím, tak ve stejném duchu byli požádáni o vyplnění nástroje i čeští experti a učitelé-praktici.

Respondenti vyhodnocovali vhodnost nabízených strategií na šestistupňové škále. Zároveň mohli použít stejnou známku několikrát, pokud shledali, že strategie jsou stejně vhodné. V rámci výzkumného šetření nebylo relevantní absolutní posouzení strategie, ale vyhodnocení příslušné strategie na základě porovnání s dalšími nabízenými strategiemi a její následné identifikace pro daný učební scénář jako **lepší** nebo **horší** (odpovědi byly vyhodnocovány v páru). Tzn., že v rámci vyhodnocování nás nezajímalo, zda je konkrétní strategie posouzena jako výrazně lepší, nebo jen o trochu lepší. Neuenhausová (2011) stanovila hlavním kritériem pro validizaci konstruktu (výběr vhodných párových srovnání) shodu v akademických posudcích dosahující minimální výše 75 %[48] (tedy, že tři ze čtyř akademiků se shodlo, že např. v učebním scénáři č. 1 je strategie *A* efektivnější než strategie *B*).

Je nasnadě, že v důsledku stanovení této hranice došlo ke snížení počtu párových srovnání, která mohla být použita pro navazující výzkum, tedy distribuci nástroje mezi žáky. V německém prostředí překročilo hranici 75% shody celkem 38 strategických párů (dva strategické páry byly v důsledku nízké míry selektivity vyřazeny). Analýza dat expertních hodnocení v českém prostředí se ustálila na 37 hodnocených párů, v případě učitelů - praktiků se jednalo o 33 párů. Tyto položky prošly nastavenou kriteriální hodnotou 67 % expertní shody a mohly tedy sloužit jako validizované skóry

[48] V rámci obsahové validizace v českém prostředí bylo stanoveno kritérium 67 % (tedy dva ze tří respondentů se museli shodnout na vyšší efektivitě strategie *X* vůči strategii *Y*).

pro vyhodnocování metakognitivního testu znalostí zadaného populaci žáků pátých tříd.

Soudy žáků nad efektivitou jednotlivých strategií se opíraly o expertní posudky a posudky učitelů praktiků. Pokud žák ohodnotil danou strategii v rámci párového srovnání lépe, než tak učinili experti/učitelé praktici, neobdržel bod. Rovněž nezískal bod, pakliže ohodnotil dvě strategie párového srovnání jako stejně dobré. Žák tedy získal bod, pakliže se ve svém úsudku shodl s úsudky expertů/učitelů praktiků. Neuenhausová (2011) upozorňovala, že bez ohledu na rozsah je nutné si uvědomit, že výběr vzorku expertů může mít na hodnocení strategických alternativ významný dopad. Pro svou práci vybrala skrze záměrný výběr experty, kteří jsou určitým způsobem činní v univerzitním kontextu. Konkrétně to znamená, že daná hodnocení byla primárně založena na teoretických znalostech, což do jisté míry stojí v kontradikci proti vyhodnocením, která by byla „*vyžádána od učitelů* [vycházejících ze] *zkušeností z každodenní praxe* …“(Ibid, 2011, s. 91). Z toho důvodu, že autorka v práci zkoumala teoretickou přiměřenost strategií pro dané učební úkoly (daný přístup spíše blíží metakognitivní vědomostní konstrukci), tak se skupina akademických expertů jevila jako vhodnější. V našem výzkumném šetření jsme chtěli zohlednit i úsudky učitelů, kteří bezprostředně čelí edukační realitě. Proto jsme kromě expertů požádali i učitele - praktiky, aby posoudili efektivitu jednotlivých strategií na pozadí příslušných úkolových situací.

Celkové (metakognitivní) skóre se stává indikátorem určitého stupně, ve kterém si jsou žáci vědomi nejlepších cest pro ukládání informací do paměti a porozumění čtenému. Aby žáci dosáhli vysokého skóre, musí aktivovat znalosti o svých kognitivních zdrojích, povaze učebních situací a strategiích, které usnadňují porozumění, zapamatování si a vybavování si informací z paměti.

## 5.1 Průběh a zjištění výzkumného šetření

Výsledky obsahové validizace nástroje, zjišťujícího metakognitivní znalosti v oblasti čtení, uvádí následující tabulka 4. Podává přehled jednotlivých strategických párových srovnání, které překročily kritérium 75%, respektive 67%, shody. Pro oba sloupce tabulky zaměřené na scénáře platí, že každý učební scénář (1-5) znázorňuje ta strategická párová srovnání, ve kterých se experti a učitelé z 67 % shodli, že první uvedená strategie je efektivnější, než druhá strategie (tedy podle vztahu: *Scénář_X_Y>Z*).

Tabulka 4: Porovnání strategických alternativ metakognitivního vědomostního testu českými experty a českými učiteli-praktiky.

| Čeští experti | | | Čeští učitelé - praktici | | |
|---|---|---|---|---|---|
| pořadí | Scénář | Procentuální shoda | Pořadí | Scénář | Procentuální shoda |
| 1 | Scénář_1_ca | 66,7% | 1 | Scénář_1_ab | 72,8 % |
| 2 | Scénřá_1_cb | 72,2% | 2 | Scénář_1_cb | 69,2 % |
| 3 | Scénář_1_db | 88,9% | 3 | Scénář_1_db | 70,8 % |
| 4 | Scénář_1_de | 72,2% | 4 | Scénář_2_ab | 76,9 % |
| 5 | Scénář_1_eb | 66,7% | 5 | Scénář_2_ac | 95,4 % |
| 6 | Scénář_2_ab | 77,8% | 6 | Scénář_2_bc | 69,2 % |
| 7 | Scénář_2_ac | 100% | 7 | Scénář_2_db | 75,4 % |
| 8 | Scénář_2_db | 66,7% | 8 | Scénář_2_dc | 95,4 % |
| 9 | Scénář_2_dc | 100% | 9 | Scénář_2_ec | 89,2 % |
| 10 | Scénář_2_eb | 83,3% | 10 | Scénář_3_da | 72,3 % |
| 11 | Scénář_2_ec | 100% | 11 | Scénář_3_ea | 69,2 % |
| 12 | Scénář_2_ed | 66,7% | 12 | Scénář_3_cb | 75,4 % |
| 13 | Scénář_3_ca | 88,9% | 13 | Scénář_3_db | 93,4 % |
| 14 | Scénář_3_cb | 100% | 14 | Scénář_3_eb | 90,1 % |
| 15 | Scénář_3_cf | 66,7% | 15 | Scénář_3_df | 86,2 % |
| 16 | Scénář_3_da | 94,4% | 16 | Scénář_3_ef | 89,2 % |
| 17 | Scénář_3_db | 88,9% | 17 | Scénář_4_ba | 83,1 % |
| 18 | Scénář_3_df | 72,2% | 18 | Scénář_4_ca | 80,0 % |
| 19 | Scénář_3_ea | 83,3% | 19 | Scénář_4_da | 93,8 % |
| 20 | Scénář_3_eb | 88,9% | 20 | Scénář_4_ea | 93,8 % |
| 21 | Scénář_3_ed | 66,7% | 21 | Scénář_4_fa | 96,9 % |
| 22 | Scénář_3_fb | 66,7% | 22 | Scénář_4_ec | 70,8 % |
| 23 | Scénář_3_fe | 83,3% | 23 | Scénář_4_fc | 80,0 % |
| 24 | Scénář_4_ba | 88,9% | 24 | Scénář_4_fd | 81,5 % |
| 25 | Scénář_4_ca | 88,9% | 25 | Scénář_5_ab | 83,1 % |
| 26 | Scénář_4_da | 88,9% | 26 | Scénář_5_ad | 75,4 % |
| 27 | Scénář_4_ea | 100% | 27 | Scénář_5_ea | 78,5 % |
| 28 | Scénář_4_fa | 100% | 28 | Scénář_5_cb | 98,5 % |
| 29 | Scénář_4_fc | 77,8% | 29 | Scénář_5_eb | 92,3 % |
| 30 | Scénář_4_fd | 88,9% | 30 | Scénář_5_fb | 81,5 % |
| 31 | Scénář_4_fe | 83,3% | 31 | Scénář_5_cd | 93,8 % |
| 32 | Scénář_5_cb | 94,4% | 32 | Scénář_5_ed | 89,2 % |
| 33 | Scénář_5_cd | 88,9% | 33 | Scénář_5_fd | 76,9 % |
| 34 | Scénář_5_cf | 66,7% | | | |
| 35 | Scénář_5_ea | 72,2% | | | |

| | | |
|---|---|---|
| 36 | Scénář_5_eb | 94,4% |
| 37 | Scénář_5_ed | 94,4% |

*Zdroj:* Autoři

Na základě této tabulky je možné konstatovat: Celkově se v expertním strategickém srovnání objevuje 12 párů, naopak ve strategickém srovnání učitelů se nachází celkem 5 párů, které se v expertním posouzení neobjevují. Pouze jedna strategická alternativa byla v kontradikci (experti: scénář_3_fe; učitelé: scénář_3_ef). Z daného můžeme usuzovat, že se jádro úsudku obou skupin ve vztahu k práci s textovými zdroji příliš neliší. Dílčí nuance (tj. odlišnost některých strategických alternativ) může být způsobena kontextem, ve kterém se subjekty obou skupin pohybují. Dopad těchto nuancí je rozebrán níže ve vztahu k příslušným hypotézám.

V průběhu empirického šetření jsme vyřadili tři respondenty na základě toho, že se jednalo o cizince, kteří se v nedávné době přistěhovali do České republiky. V rámci hypotézy byly do vzorku žáků bez IVP zahrnuti i dva žáci, které učitelky označily za žáky se SPU, avšak v rámci diagnostiky nebylo toto potvrzeno. Výzkumné šetření sledovalo dva ústřední cíle:

- Kriteriální validizaci nástroje zjišťujícího metakognitivní znalosti ve specifické doméně čtení (korelace nástroje s výkony v testu čtení s porozuměním a školní úspěšností).
- Rozdíly v metakognitivní rozvinutosti u skupiny žáků bez SPU a s SPU.

Výzkumný problém sledoval, jaký je vztah mezi používanými metakognitivními strategiemi žáků pátých tříd ve specifické doméně čtení s výsledky testu čtení s porozuměním a školní úspěšností.

Výzkumné hypotézy sledovaly šest souvislostí:

**$H_1$:** Mezi výsledky metakognitivního testu obsahově validizovaného experty a výsledky testu čtení s porozuměním existuje statisticky významná závislost.

**$H_2$:** Mezi výsledky metakognitivního testu obsahově validizovaného učiteli - praktiky a výsledky testu čtení s porozuměním existuje statisticky významná závislost.

**$H_3$:** Mezi chlapci a dívkami existují statisticky významné rozdíly v dosažené úrovni metakognice.

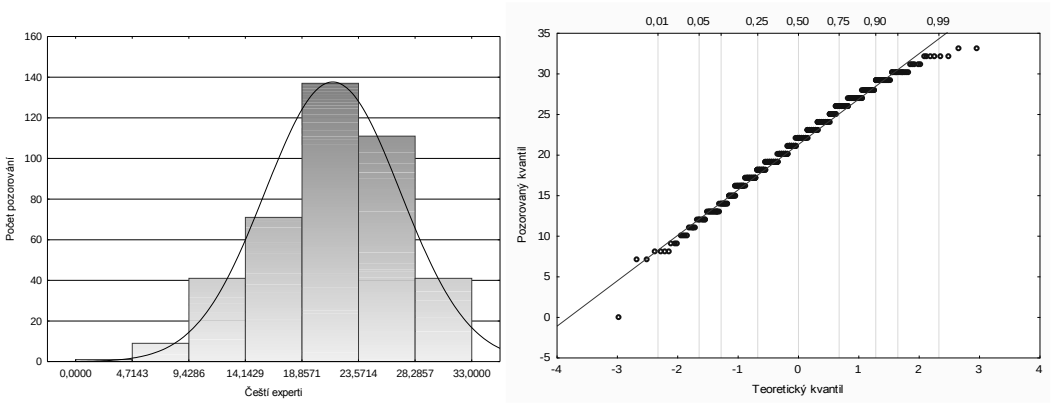
**$H_4$:** Mezi výsledky metakognitivního testu a školním hodnocením existuje pozitivní vztah.

**$H_5$:** Mezi výsledky testu čtení s porozuměním a školním hodnocením existuje pozitivní vztah.

**$H_6$**: Mezi žáky s SPU a žáky bez SPU neexistují rozdíly v dosažené úrovni metakognitivní rozvinutosti.

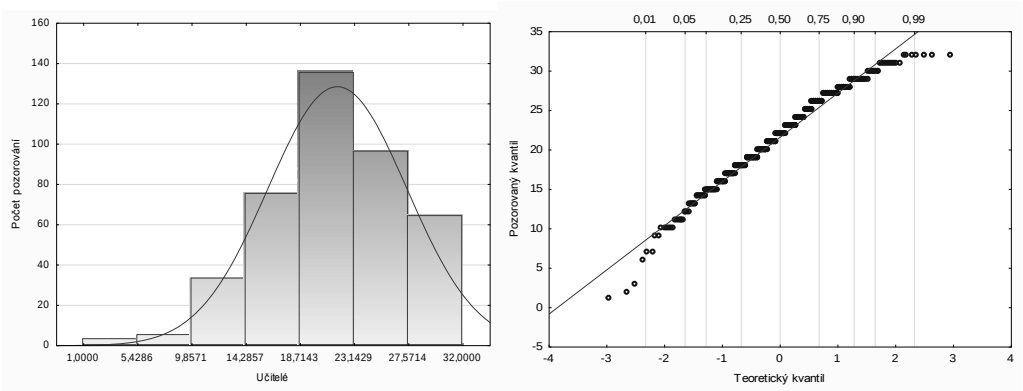
Abychom mohli řešit jednotlivé hypotézy, bylo zapotřebí nejprve zjistit normalitu dat. V rámci první hypotézy je možné normalitu dat dílčím způsobem odhadnout z následujících histogramů:

Graf 54: Výsledky metakognitivního testu obsahově validizovaného českými experty



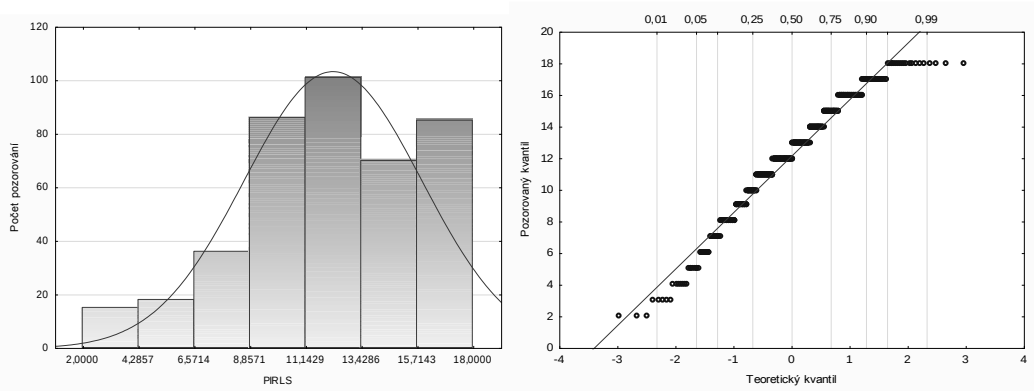

*Zdroj:* Autoři

Graf 55: Výsledky metakognitivního testu obsahově validizovaného učiteli praktiky




*Zdroj:* Autoři

Graf 56: Výsledky v testu čtení s porozuměním




*Zdroj:* Autoři

První tři histogramy naznačují, že data mají normální rozdělení četností. Tato domněnka však musela být ověřena testem normality (Shapiro – Wilcoxon test). Byla stanovena nulová hypotéza, že uvedená data nabývají normálního rozdělení četností (testování na pětiprocentní hladině významnosti). Získané hodnoty *p*-level jsou zaneseny do následující tabulky:

Tabulka 5: Hodnoty p-level pro oblast českých expertů, učitelů praktiků a výsledků úlohy PIRLS

| Zkoumaná oblast | Hodnota *p*-level |
|---|---|
| Čeští experti | *p*= 0,00053 |
| Učitelé praktici | *p*= 0,00001 |
| PIRLS | *p* = 0,00000 |

*Zdroj:* Autoři

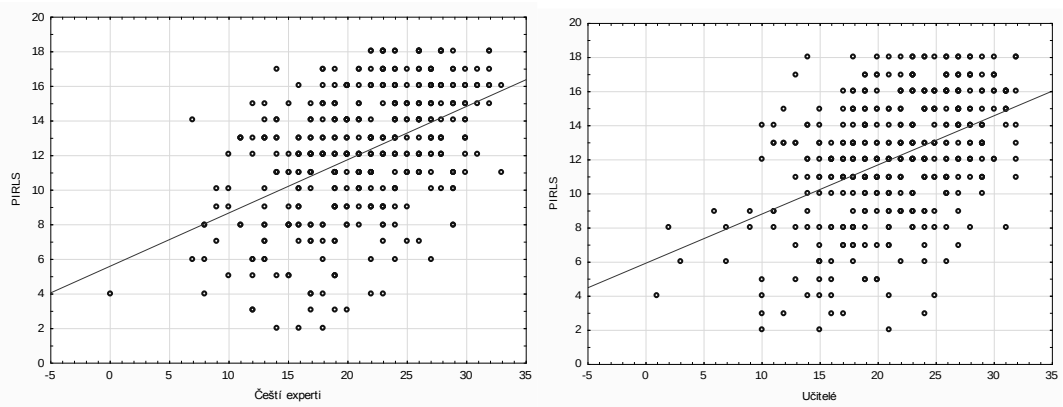
Z hodnot *p*-level je zřejmé, že musíme nulovou hypotézu zamítnout ve všech měřených oblastech. Pro ověřování závislostí budeme tedy užívat testy určené pro analýzu dat neparametrického charakteru.

**Hypotézy $H_1$ a hypotéza $H_2$:** Mezi výsledky metakognitivního testu obsahově validizovaného experty/ učiteli - praktiky a výsledky testu čtení s porozuměním existuje statisticky významná závislost.

U hypotézy $H_1$ i u hypotézy $H_2$ se jedná o závislosti dvou metrických veličin neparametrického charakteru (významnost a míra vztahů mezi proměnnými byla zjišťována pomocí Spearmanova pořadového korelačního koeficientu). Jelikož se ukázalo, že kvantil Studentova rozdělení činí $t_{0,975} < t_s$ pro obě zkoumané závislosti,

zamítáme nulovou hypotézu $H_0: \rho_s = 0$. Z daného vyplývá, **že mezi proměnnými v** $H_1$ i $H_2$ **existuje významná korelace**. Konkrétně to tedy znamená, že mezi výsledky metakognitivního testu obsahově validizovaného experty a výsledky testu čtení s porozuměním PIRLS existuje signifikantní závislost zrovna tak, jako je patrná signifikantní korelace mezi výsledky metakognitivního testu obsahově validizovaného učiteli - praktiky a výsledky testu čtení s porozuměním PIRLS. Tuto závislost bylo možné do jisté míry vysledovat také z následujících bodových grafů:

Graf 57: Závislosti bodového hodnocení českými experty (vlevo) a učiteli praktiky (vpravo) s výsledky testu čtení s porozuměním (PIRLS, osa x vlevo i vpravo)




*Zdroj:* Autoři

Výše uvedenému odpovídá hodnota korelačního koeficientu – viz následující tabulka 6.

Tabulka 6: Hodnota korelačního koeficientu mezi zkoumanými oblastmi a výsledku testu čtení s porozuměním PIRSL

| Zkoumaná oblast | Hodnota *korelačního koeficientu* pro porovnání s výsledky testu čtení s porozuměním PIRLS |
|---|---|
| Čeští experti | 0,463116 |
| Učitelé praktici | 0,427291 |

*Zdroj:* Autoři

Výsledky testování přinesly zjištění, že je možné zamítnout nulovou hypotézu na jednoprocentní hladině významnosti a potvrdit tak obě výše zmíněné věcné hypotézy. Můžeme tedy konstatovat, že zjištěný vztah mezi výsledky metakognitivního testu ve

specifické oblasti čtení (validizovaný jak experty, tak učiteli - praktiky) a výsledky testu čtení s porozuměním PIRLS nebyl způsobený náhodou. Lze tedy říci:

a) Existuje statisticky významná statistická závislost mezi výsledky metakognitivního testu obsahově validizovaného experty a výsledky testu čtení s porozuměním.
b) Existuje statisticky významná závislost mezi výsledky metakognitivního testu obsahově validizovaného učiteli praktiky a výsledky testu čtení s porozuměním. Oproti ad a) se sice jedná o nižší korelaci, avšak rozdíl není signifikantní. Přesto jsme se rozhodli pro ověřování dalších hypotéz používat data získaná na základě obsahové validizace českých expertů.

**Hypotéza $H_3$:** Mezi chlapci a dívkami existují statisticky významné rozdíly v dosažené úrovni metakognice.

V tomto případě jsme se nesnažili zjistit závislost mezi dvěma soubory, ale ověřit, zda je mezi soubory chlapců a dívek statisticky významný rozdíl v jejich metakognitivní rozvinutosti. Jelikož operujeme se dvěma nezávislými výzkumnými vzorky (jedná se o data metrického typu a neparametrického charakteru), použili jsme pro ověření hypotézy $H_3$ Mann-Whitneyho test. Zjišťovali jsme, zda distribuční funkce obou výběrů si jsou rovny (nulová hypotéza).

Tabulka 7: Porovnání dvou nezávislých vzorků (chlapci, děvčata) a zjišťování statistického rozdílu

| | Součet pořadí | | U | Z | *p*-level | N-platných | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | chlapci | dívky | | | | chlapci | dívky |
| Čeští experti | 37523,50 | 47142,50 | 19187,50 | -1,516 | 0,1292 | 191 | 220 |

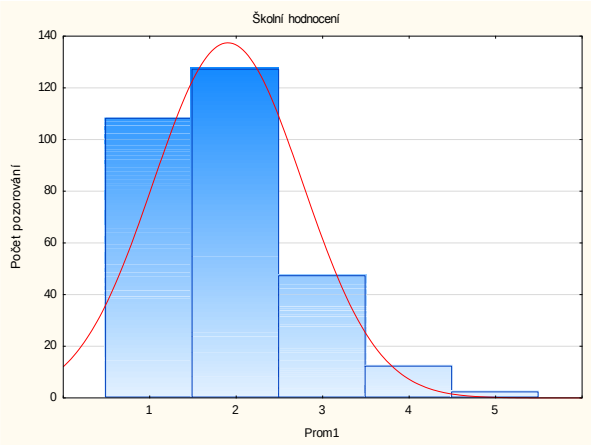
*Zdroj:* Autoři

Na základě hodnoty *p*-level můžeme konstatovat, že statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci v jejich metakognitivní rozvinutosti neexistuje, neboť chybovost překročila 5 % hranici (p = 0,1292).

**$H_4$:** Mezi výsledky metakognitivního testu a školním hodnocením existuje pozitivní vztah.

V případě hypotézy $H_4$ byl testován pozitivní vztah (čím víc tím víc) mezi skóry dosaženými v metakognitivním testu a školním hodnocením (tj. klasifikací). Nejprve jsme opět ověřovali normalitu dat (školní hodnocení), abychom následně mohli potvrdit či vyvrátit tuto hypotézu.

Graf 58: Školním hodnocení – klasifikace




*Zdroj:* Autoři

Graf 58 naznačuje, že příslušná data nenabývají normálního rozdělení četností. Abychom si však byli jisti, ověřili jsme tento předpoklad pomocí Shapiro – Wilcoxon testu normality. Zjištěná hodnota *p*-level v tomto případě činila p=0,00000, což nás opravňuje zamítnout nulovou hypotézu o normálním rozdělení dat.

Vzhledem k faktu, že v případě hypotézy $H_4$ pracujeme s daty neparametrického charakteru, kde jeden výběr je metrického a druhý ordinálního typu, použijeme pro určování závislosti výše dosaženého skóre na školním hodnocení Kruskall-Walisův test. Byla testována nulová hypotéza, jestli si jsou mediány hodnot dosaženého skóre u různých stupňů klasifikace rovny. Naměřená hodnota *p*-level byla v tomto případě $p$ = 0,0000. Na základě toho zamítáme tedy nulovou hypotézu na jednoprocentní hladině významnosti a můžeme konstatovat, že **existuje závislost mezi výší dosaženého skóre v testu zjišťujícího metakognitivní rozvinutost a školním hodnocením** z českého jazyka. Rozložení četností dle pořadí přibližuje následující tabulka.

Tabulka 8: Distribuce známek.

| Známka | Počet | Součet pořadí | Prům. pořadí |
|---|---|---|---|
| 1 | 108 | 21374,00 | 197,9074 |
| 2 | 127 | 15993,50 | 125,9331 |
| 3 | 47 | 5401,00 | 114,9149 |
| 4 | 12 | 1046,00 | 87,1667 |
| 5 | 2 | 141,50 | 70,7500 |

*Zdroj:* Autoři

**Hypotéza $H_5$:** Mezi výsledky testu čtení s porozuměním a školním hodnocením existuje pozitivní vztah.

Předposlední testovaná hypotéza $H_5$ ověřovala souvislosti mezi výsledky testu čtení s porozuměním PIRLS a se školním klasifikací z českého jazyka a literatury. Pro data neparametrického charakteru (jeden výběr je metrického a druhý ordinálního typu) byl použit pro určování závislosti výše dosaženého skóre z testu čtení s porozuměním PIRLS na školním hodnocení Kruskall-Walisův test. Testovali jsme nulovou hypotézu, zdali si jsou mediány hodnot dosaženého skóre u různých stupňů klasifikace rovny. Hodnota *p*-level ( $p$=0,0000) umožnila zamítnout na jednoprocentní hladině významnosti nulovou hypotézu a potvrdit závislost mezi výší dosaženého skóre v testu čtení s porozuměním PIRLS a školním hodnocením z českého jazyka a literatury.

**Hypotéza $H_6$**: Mezi žáky s SPU a žáky bez SPU nebudou existovat rozdíly v dosažené úrovni metakognitivní rozvinutosti.

Poslední testovanou hypotézou $H_6$ byly ověřovány rozdíly v dosažené úrovni metakognitivní rozvinutosti mezi žáky s SPU a žáky bez SPU. Podobně jako u hypotézy $H_3$ jsme ověřovali, zda je mezi nimi statisticky významný rozdíl. Jelikož se jedná o dva nezávislé vzorky a v obou případech pracujeme s daty metrického typu a neparametrického charakteru, byl pro ověření hypotézy $H_6$ použit Mann-Whitney test. Testovali jsme nulovou hypotézu, že distribuční funkce obou výběrů si jsou rovny – viz tabulka 9.

Tabulka 9: Porovnání dvou nezávislých vzorků (žáci bez SPU, žáci s SPU) a zjišťování statistického rozdílu.

| | Součet pořadí | | U | Z | *p*-level | N-platných | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Bez IVP | S IVP | | | | Bez SPU | S SPU |
| Čeští experti | 90402 | 3993 | 3717 | 1,7236 | 0,05477 | 411 | 28 |

*Zdroj:* Autoři

Vzhledem k hodnotě *p*-level není možné nulovou hypotézu zamítnout. Potvrzuje se tak věcná hypotéza říkající, že mezi žáky s SPU a žáky bez SPU neexistuje statisticky významný rozdíl v dosažené úrovni metakognitivní rozvinutosti. Na základě tohoto zjištění a předchozích nálezů můžeme konstatovat, že se obě skupiny nebudou signifikantně lišit ani ve výsledcích v testu čtení s porozuměním PIRLS, ani ve školní klasifikaci z českého jazyka.

Závěry našeho empirického šetření přinesly poměrně konzistentní nálezy s dostupnými výzkumy. Genderové nuance v oblasti metakognitivní rozvinutosti ale nebyly prokázány. Slibnou metodologickou perspektivou je vysoká korelace nástroje zjišťujícího metakognitivní znalosti ve specifické doméně čtení, jak s úrovní čtenářské gramotnosti zjišťované pomocí uvolněné úlohy PIRLS, tak se školní úspěšností (klasifikace z předmětu český jazyk a literatura). Posouzení efektivity příslušných strategií ve vztahu k úkolovým situacím bylo dílčím způsobem nosnější (vyšší míra korelace s výsledky z úlohy PIRLS) od akademických expertů, než od učitelů - praktiků.

Výzkum naznačil, že umí-li žák dobře posoudit adekvátnost strategie ve vztahu k určité úkolové situaci při práci s textovými zdroji, dosahuje vyšší úrovně čtenářské gramotnosti a tím i školní úspěšnosti. Naopak ti žáci, kteří nebyli schopni posoudit relativní efektivitu nabízených strategií ve vtahu k dané úkolové situaci, vykazovali nižší skóre v testu zjišťující úroveň porozumění čtenému. Není tedy překvapivé, že takoví žáci měli i horší klasifikaci z předmětu český jazyk a literatura. Výsledky výzkumu korespondují s teoretickým předpokladem Najvarové (2008), že známka z českého jazyka a literatury by měla být nejsilnějším prediktorem čtenářské gramotnosti. Možná oproti „běžným předpokladům“ nebyly nalezeny rozdíly mezi metakognitivní rozvinutostí mezi skupinou žáků s SPU a skupinou žáků bez SPU. Tento nález by si zasloužil větší pozornost a zároveň generuje množství otázek. Žáci s SPU mají určité specifické obtíže na bázi percepčně motorických deficitů, avšak dle našich nálezů nemají obtíže s volbou určité konkrétní učební strategie. Lze usuzovat, že právě specifické obtíže žáků mohou vést k častějšímu řešení problémů spjatých

s učením, takže metakognice se nezdá být brzděna, ale naopak spíše podporována. Nabízí se předpoklad, že právě častější bariéry v učení nutí tuto skupinu žáků uvažovat více strategicky. Další důvod můžeme nalézt v úrovni rozumových schopností, neboť žáci s SPU nemají narušené intelektové schopnosti, čímž není omezena jejich schopnost logických operací. Od žáků s SPU bychom tedy ve výchovně vzdělávacím procesu měli očekávat stejné výsledky v oblasti strategického učení a nabízet stejné úlohy, které rozvíjejí jejich metakognitivní úroveň. Tato skupina žáků se tedy z hlediska inkluze jeví jako žádoucí.

Metakognitivní aspekty výuky se běžně vyskytují například během učitelovy práce s chybou žáka. V tomto procesu je žák veden k detekování chyby, její identifikaci, interpretaci příčin a k její korekci. Existují dokonce i školy, které se ve svých kurikulárních dokumentech explicitně zaměřují na práci s chybou (Da Vinci Science High School – Sparks, 2014). Efektivita záměrné intervence a nácviku metakognitivních strategií byla opakovaně prokázána (např. Kurtz & Borkowski, 1984; Pressley, Harris, & Marks, 1992). Aktivizované metakognitivní znalosti a strategie během řešení rozličných úkonů jsou pro jedince přínosné v tom, že je schopen identifikovat svůj cíl tak, aby byl dosažitelný. Jedinec dokáže uspořádat dílčí segmenty úkolové situace, analyzovat a překonávat překážky. Metakognice mu umožňuje sledovat pokroky a odhalovat faktory, které nepříznivě ovlivňují efektivitu procesu zvládání určité úkolové situace, učení. Metakognice je nepochybně důležitý faktor nejen pro školní a profesní úspěšnost, ale obecně i pro budoucí život ve vztahu ke svému sociálnímu okolí, vlastnímu zdraví a kvalitě života.

# 6. PŘÍKLADY POJETÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE VYBRANÝCH EVROPSKÝCH ZEMÍCH

Ve světě se lze setkat s několika základními rozdíly v pohledu na inkluzivní nastavení školy. Obecně lze vymezit dva diametrálně odlišné modely, za jejichž reprezentanty jsme zvolili Finsko a Velkou Británii. Finsko je příkladem země, kde panuje obrovská volnost pro děti, pedagogy, školy i rodiče. Vše je založeno na důvěře v sebe sama, v ostatní a na vřelém, otevřeném přístupu. Neexistuje zde školní inspekce, ředitel nedělá náslechové hodiny, neexistuje povinná školní docházka, avšak rodič má povinnost své dítě vzdělat na národní úroveň. Škola je pouze jeden z prostředků k získání vzdělání. Zcela jinak je tomu ve Velké Británii. Zde je škola silným elementem, která má vysoké strategické postavení. Škola ví, jak vzdělávat děti a je to její poslání, má silná práva oproti rodičům. Školy jsou dost striktní na kázeň, žáci musejí chodit všichni ve stejných uniformách, uvnitř škol se nesmějí používat mobilní telefony. Tato pravidla však neplatí jen pro žáky, ale i pro návštěvníky či rodiče.

Oba tyto modely fungují velmi dobře a jsou svým způsobem unikátní. Trvalo celé dekády, než se vzdělávací systém vyprecizoval do těchto modelů a stále se jej snaží zlepšovat, neboť oba modely mají i svá slabá místa. Na oba tyto modely lze nahlížet jako na inkluzivní a benefiční pro školu, rodiče, žáky i pedagogické pracovníky, avšak žádný vzdělávací model nemůže být přejat a komplexně aplikován na naše české prostředí. Cílem tohoto textu není vyzdvihovat jiné systémy, ale pokusit se motivovat českou pedagogickou veřejnost a poskytnout (nejen jí, ale i řídícím politickým strukturám) inspiraci k možným směrům a cestám, kterými se lze ubírat ke kýženému cíli. Rádi bychom poskytli informace o možnostech, které jiné vzdělávací systémy nabízejí a pootevřeli tak cestu k jinému přístupu ke vzdělávání, než jsme v České republice obecně zvyklí.

## 6.1. Velká Británie

Jako jeden ze základních kamenů tvorby inkluzivního modelu ve Velké Británii je rozhodně tzv. Warnockova zpráva[49] z roku 1978. Jednalo se o téměř 400 stránkový dokument, který zobrazoval aktuální náhled specialistů ve vzdělávání na systém vzdělávání žáků s postižením, včetně konkrétních opatření v širokém spektru (DES,

[49] The Warnockreport: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People

1978). Tento dokument byl předán parlamentu, který jej přijal jako svou oficiální politiku v roce 1981. Výstupem bylo, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami museli být vzdělávání v klasických školách, pokud byly splněny základní podmínky. Původně se jednalo o čtyři základní podmínky integrace: žák musel dostat podporu takovou, jakou potřeboval, nesměla být narušena výuka ostatních žáků ve skupině, podporující rodina a uspořádání muselo být za využití určité „efektivnosti zdrojů" (Norwich, 2008). Tento legislativní rámec zajistil, že vznikla na základních školách větší potřeba speciálně pedagogické podpory, avšak stále existovalo speciální vzdělávání.

Po řadě legislativních změn zůstal zachován identický rámec, avšak podmínky se zúžily pouze na dvě: **integrace musí být podporována rodiči a nesmí narušovat vzdělávání ostatních žáků**. Tyto změny způsobily, že z roku 1983 do roku 2001 ubylo dětí ve speciálním školství z 1,87 % na 1,3 % (Norwich, 2002). Následně začínala být integrace ve školách spíše nazývána inkluzí, což evokovalo politický apel na sociální inkluzi. Koncept sociální inkluze zahrnoval širší spektrum populace, nikoliv pouze ty se speciální vzdělávací potřebou, ale každého, kdo byl z nějakých důvodů odlišný, a všichni měli být v klasických školách.

Inkluze byla povýšena jako právo a bylo tlačeno na změnu ve smyslu naplňování potřeb všech, kteří jsou odlišní (Ainscow, 1999). V posledních několika letech se otevřela jistá vlna nevole vůči inkluzivnímu vzdělávání i v anglické veřejnosti. Stejně jako v České republice zde došlo k velkým obavám a předpojatosti k inkluzi. Tato předpojatost došla až do situace kdy i na úřadu vlády v roce 2010 zaznělo: „*Věříme, že i ty nejohroženější děti si zaslouží tu nejvyšší péči. Zlepšíme diagnostiku dětí školního věku, předejdeme zbytečnému zavírání speciálních škol a odstraníme předsudky vůči inkluzi…*"(Runswick-Cole, 2011). Další uvážlivé vymezení hovoří, že „*…neexistuje typ vzdělávání (jako plná inkluze v majoritním vzdělávání, speciální školy nebo speciální třídy v nastavení základních škol), který by byl nejefektivnější pro naplnění speciálních vzdělávacích potřeb všech dětí…*" (DfE, 2011). Jako nejaktuálnější lze využít slova profesora Bootha, který je, spolu s dalšími odborníky, přesvědčen, že inkluze nemůže být nikdy úspěšná, pokud bude brána jako cíl. Inkluzivní vzdělávání je pouze jednou z možných cest, které vedou ke kvalitnějšímu vzdělávání všech žáků (Booth, 2011).

## 6.2. Finsko

V základních číslech a základních informacích se finský vzdělávací systému velmi blíží k české edukační rovině, někdy jeho nastaveni působí dokonce daleko segregativněji. Finští žáci vstupují do školy v sedmi letech. Mají možnost navštěvovat od šesti let přípravný ročník, který však není povinný. První stupeň trvá šest let a druhý stupeň tři roky. Následně mají žáci možnost jít na odbornou školu, nebo na klasickou střední školu. O přijetí na typ střední školy rozhodují výsledky v testech posledního ročníku. Škola nabízí každý den obědy pro všechny zdarma. Pro představu, 25 % všech žáků na prvním stupni a 16 % žáků na druhém stupni základní školy je v pásmu speciálně pedagogické podpory. Ze všech žáků je 8,1 % v plném speciálním vzdělávání. Finsko tak působí, že má světový rekord v počtu žáků, kteří mají speciálně pedagogickou podporu a toto číslo se ukazuje narůstat (Vislie, 2003).

Na druhou stranu je nutné nahlížet na speciálně pedagogickou podporu jinak, nežli je tomu stále v České republice. Žáci, kteří přijímají podporu od speciálních pedagogů, nejsou považováni za znevýhodněné, ale pouze potřebují občasnou výpomoc ve vzdělávání (Itkonen a Jahnukainen, 2007). Zvýšené finanční dotace se však počítají pouze na žáky s nutností plné podpory, a to 1,5 koeficientem na jednoho žáka (Honkanen, Suomala, 2009). V České republice máme nyní pětistupňový model podpory, který již nedělí žáky podle typu či druhu jejich postižení v horizontální rovině, ale podle míry podpory, kterou žák potřebuje k maximálnímu rozvinutí svých potencialit, což je rovina vertikální. Tento model vychází z potřeby podpůrných opatření prvního až pátého stupně (561/2004 Sb., § 16). Tato změna v legislativně nás tak přiblížila k finskému modelu podpory. Finsko má ale model podpory pouze třístupňový, kdy ve všech stupních je žákovi vytvořen individuální vzdělávací plán, avšak v prvních dvou stupních se zachovává klasické státní kurikulum, tedy se předpokládá plnění obdobných vzdělávacích cílů. Ve třetím stupni je již možné individualizovat i obsah vzdělávání. Na rozdíl od našeho modelu podpory sice první stupeň podpory může saturovat škola, avšak buďto třídním učitelem, asistentem pedagoga, částečnou podporou speciálního pedagoga, využitím vrstevnického vyučování a individualizovat mu vzdělávací obsah (Risku, 2015). Tato podpůrná opatření jsou zajištěna všem žákům, kteří je potřebují. Potřeba podpůrných opatření však není závislá na diagnostikované speciální vzdělávací potřebě. Jak bylo řečeno, žáci nejsou bráni jako někdo s problémem či handicapem, ale pouze jako kdokoliv, kdo potřebuje něco vysvětlit, zkusit jinak, zopakovat. Právě zde je znát základní rozdíl od českého přístupu.

V českém vzdělávacím systému je zapotřebí složitého řízení a diagnostiky, pro zajištění asistenta pedagoga. Speciální pedagog na českých školách je stále spíše výjimečný „luxus“, nežli běžná praxe. Finské ministerstvo školství uvedlo (2007), že včasná intervence a včasná podpora je považována za nejdůležitější pro všechny děti, které mají potíže při vzdělávání, a je nabídnuta okamžitě, kdy se problémy objeví. Nejdříve se řeší individuálně žákova potřeba třídním učitelem. Pokud tato podpora není dostatečná, tak každá škola má k dispozici speciálního pedagoga. Nejvíce speciálních pedagogů je právě v základních školách, nikoliv ve školách speciálních. Současná obava o ztrátu zaměstnání stávajících speciálních pedagogů je tedy neopodstatněná, neboť Finsko vykazuje větší potřebu speciální pedagogů v inkluzivním systému, nežli v segregovaném vzdělávání.

Jako zcela ideální model podpory se ve Finsku jeví organizace výuky tzv. pull-out modelem (Takala, Pirttimaa a Tormanen, 2009). Pull-out, neboli vytáhnutí z výuky může být definováno jako vzdělávání žáka s aktuální potřebou podpory v jiné třídě, kde žák pracuje se speciálním pedagogem v době, kdy v jeho třídě probíhá běžná výuka. Takto se může vzdělávat individuálně jeden žák nebo například skupinky po pěti. Pokud má žák závažnější problémy, tak je možnost doporučit žákovi plnou podporu ve speciální třídě, což však potřebuje důslednou diagnostiku a prozkoumání konkrétního dítěte. Pokud je žák přeřazen do speciální třídy s maximální podporou, tak ve většině případů zůstává ve stejné škole, avšak ve speciální třídě dané školy.

Ve Finsku je momentálně asi 1 % žáků ve speciálních školách, kterých je zde pouze několik desítek (Kuorelahti, 2014). Právě velké vzdálenosti ve Finsku nutí školy přizpůsobovat se různorodosti žáků, neboť i tak není výjimkou, že žáci dojíždějí do nejbližších škol i 80 km denně (příklad Rovaniemi, nejrozlehlejší město Evropy). Řada odborníků potvrzuje, že právě kontinuální podpora všech žáků, kteří občasnou podporu potřebují (případně i bez nutné „diagnózy“ či IVP), má přímý vliv na úspěšnost finských žáků ve výsledcích hodnocení PISA (Kivirauma a Ruoho, 2007; Arinen a Karjalainen, 2007). Dalším důvodem vysokých výsledků hodnocení žáků může být i vysoká kvalifikace finských učitelů. Všichni finští učitelé musejí být aprobovaní a ukončit magisterské studium před nastoupením do zaměstnání bez jakýchkoli výjimek, a to od roku 1980 (Hausstatter a Takala, 2008).

## 6.3. Žáci s mentálním postižením ve školách

Pedagogové vidí žáky s mentálním postižením jako jedince se závažnou bariérou v edukačním procesu a zároveň nepředpokládají pozitivní dopad na žáka. Pravý opak však udává Hrebeňárová, která publikuje výzkum (In Forem, Kelly-Arthur, Pascoa a King 2004), kdy pomocí videozáznamu a přímého pozorování bylo zjištěno, že došlo ke komunikační interakci ve 49 % času v běžné třídě oproti 27 % ve třídě speciální. V 56 % času neměli žáci ve speciální třídě komunikačního partnera oproti 31 % času ve třídách běžných (Pančocha, 2010). Edukace a komunikativní interakce jsou hlavní a nejúčinnější terapií žáků s mentálním postižením a účinnou formou jejich socializace a inkluze do společnosti (Lehta, 2010) – viz souvislosti v části 2. 2. 1.

V české edukační rovině se stále udržuje terminologie žáka s mentálním postižením, zatímco v jiných zemích se terminologicky jedná o děti s MLD či SLD[50], což je dalším vodítkem toho, že na žáky není a priory nahlíženo (jako v ČR) jako na žáky s nálepkou znevýhodnění, ale jako na žáky s problémem v oblasti učení. V současné době se velmi diskutuje o změně pojetí výuky ve vztahu k žákům, kteří nemají úspěch v majoritním vzdělávacím proudu. Nejsou to jen děti lehkým mentálním postižením, ale také žáci se specifickými poruchami v učení, s hyperaktivitou, kteří v klasickém transmisivně-instruktivním modelu nemohou zažívat úspěch. Výzkum na 122 žácích s lehkým mentálním postižením potvrdil, že vrstevnické vyučování, pozorování či projektová výuka je daleko efektivnější, nežli klasické formy výuky (Pujar a Gaonkar, 2008). Právě inkluzivně orientovaná výuka může napomoci udržení většího počtu žáků s mentálním postižením v základních školách.

Učitel by měl být schopen změnit metody a formy výuky k tomu, aby vyhovovaly všem žákům. U žáků s mentálním postižením je možné, po úpravě kurikula, využívat například paralelních aktivit. Paralelní aktivity jsou ideální pro diverzní třídy, kdy celá třída pracuje na stejném zadání, avšak s rozdílným výstupem, například většina žáků může násobit, avšak někdo ze třídy ty samé úlohy pouze sčítat, v jiném případě opisovat pouze daná čísla. Žádný žák tak není vyloučen a dělají všichni na stejných příkladech (více v Hammeken, 2010).

[50] MLD – Moderate learning difficulties – lehké obtíže v učení; SLD – závažné obtíže při učení

## 6.4. Obsahová analýza dobré a špatné praxe ve Velké Británii a Finsku

V rámci projektu „Cesta k Inkluzi: od segregace k pozitivní diverzitě ve školství“ reg. č. CZ.1.07./1.2.00/47.0008, který byl spolufinancován z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky, bylo realizováno přes 100 zahraničních stáží, jejichž participanti byli vedoucími pracovníky škol a školských zařízení. Tyto stáže byly realizovány ve dvou destinacích, a to ve výše uvedeném Finsku a v Anglii. Každý z vedoucích pracovníků vytvořil závěrečnou zprávu, která měla reflektovat jejich názory na vzdělávání v daných školách. Názory byly zaměřeny hlavně na možnost aplikace těchto inkluzivních modelů, konkrétních pedagogických situacích a na definování dobré a špatné praxe. Obsahově jsme se zaměřili hlavně na popis zajímavých postřehů z řad vedoucích pracovníků škol v tomto kontextu.

**Finsko**

Dle výpovědí vedoucích pracovníků českých škol byly finské školy daleko vstřícnější, atmosféra byla extrémně volná. Někteří kolegové dokonce vymezovali, že taková volnost nemůže být ani zdravá. Ředitelka základní školy v Ústí nad Labem silně kritizovala, že žáci mohou psát, čím chtějí a dokonce při špatném držení těla, že toto dané žáky ničí – od motoriky po držení těla. Avšak nelze opominout fakt, že se jedná o naprostou volnost žáků ve svém projevu. Tato volnost a samostatnost byla vymezena následovně: „*Žáci se učí samostatnosti ve svém rozhodování, počínaje samostatným výběrem a nandáváním oběda a salátu, konče využitou strategií dosahování didaktických cílů. U nás by jedna varianta neprošla hygienou, druhá ČSI*.“ (zpráva ze zahraniční stáže Turku, 2015).

Další z kolegů trefně vystihuje, že *„my máme vše organizované, předem připravené a dle představ učitele. Finské školství je otevřenější dětem, v klidu a v pohodě“* (zpráva ze zahraniční stáže Turku, 2015). Vysoké procento imigrantů v jižní části Finska se ukazoval jako poměrně závažný problém: na některých školách až 50 % žáků představovali žáci třiceti různých národností. Tento jev se vyřešil přípravným ročníkem pro děti imigrantů, který byl zaměřen pouze na jazykové schopnosti žáků a na aktivní zvládání Finštiny. Pokud žák nedosáhl do určité úrovně, tak byl stejně po roce umístěn v klasické třídně, ale každý žák měl podle svých schopností vytvořený individuální vzdělávací program a rozvrh, takže na některé hodiny docházel do jiných skupin. Na finských školách mají imigranti možnost se zdokonalovat ve svém rodném

jazyce, takže se v některých školách vyučuje i 11 různých jazyků, což je organizačně velmi náročné jak rozvrhově, tak personálně.

Žáci na prvním stupni se hodnotí pouze slovním hodnocením, kdy se apeluje hlavně na jejich silné stránky. *Všichni na škole mají stejný cíl, aby všichni žáci byli ve škole spokojení, aby dosahovali každý podle svých možností maximálních výkonů, a aby všem žákům bez ohledu na národnost, sociální zázemí a nadání byla nabídnuta stejná možnost vzdělávání. Velice mě překvapila vstřícná, milá a pohodová atmosféra na navštívených školách.* " (zpráva ze zahraniční stáže, Finsko, Rovaniemi, 2015). Od řady kolegů také zaznělo, že, práce učitele je sice aktivnější nežli u nás, avšak učitel řeší pouze „své problémy" a zbytek, včetně dokumentace, řeší odborníci (Zpráva ze zahraniční stáže. Vanhaa, 2015).

Vyvstává tedy jednoduchá otázka, která byla vymezena v řadě závěrečných zpráv. „*Je vhodné vyučovat děti bez rozdílu ve třídách běžných škol? Pouze pokud se žákům s problémy věnují speciální pedagogové. Podstatou úspěchu školství Finska není to, že se ve třídách spolu učí děti bez ohledu na své schopnosti a úsilí, ale to, že se jim věnují speciální pedagogové a psychologové.*" (zprávy ze zahraničních stáží, Finsko, 2014, 2015). Je nutné podotknout, že i ve Finsku existuje systém plné podpory, tedy že jsou žáci v malých třídách s velkou mírou podpory, která je totožná se speciálním vzděláváním v našich podmínkách, avšak ve stejné budově, kde jsou ostatní žáci.

Pro žáky, kteří z různých důvodů neuspěli v posledním 9. ročníku, byla vytvořena možnost dalšího aditivního ročníku, který nazývají motivační. Tento rok se vyučuje pouze projektovými metodami a velmi se apeluje na propojování učiva s praxí.

## Anglie

Oproti Finsku je školství ve Velké Británii o dost striktnější. Není zde tolik volnosti. Tyto rozdílnosti jsou patrné skutečně na první pohled. Když vstoupíte do Finské školy, tak vidíte okamžitě různorodost v celém spektru. Kromě různosti národností vidíte i obrovské spektrum různých stylů oblékání, sestřihů, doplňků, pearcingů, žáci chodí bosy, jen málo kdo má přezůvky. Tyto interní záležitosti nikdo neřeší. V Anglii je situace zcela opačná. Jeden kolega ve své závěrečné zprávě vytvořil skutečně výstižnou definici anglické „inkluze": „… *inkluze je pojímána a chápána jinak a šířeji, než je tomu u nás. Je to proces, který si neklade za cíl jenom úspěšné začlenění „viditelně" handicapovaných žáků a studentů. Tedy těch s fyzickým, mentálním či*

*sociálním znevýhodněním. Ale jedná se o snahu, co nejvíce eliminovat všechny překážky u všech žáků a studentů a umožnit jim a nabídnout (a po návštěvě dvou škol v Anglii mohu prohlásit i „přinutit“) využít všech vlastních kapacit a možností, aby žáci a studenti byli úspěšní na stávající škole, v procesu dalšího vzdělávání a přípravy na vhodnou a dobře placenou práci.*“ (participant stáže v Derby, 2014, Chomutov).

Nasazení učitelů je velmi často hodnoceno jako stoprocentní, což vystihuje kolegyně z Ostravy tak, že v našich podmínkách by průměrný český učitel vydržel týden, ti nejlepší měsíc. Schválně podtrhuje v našich podmínkách, neboť podtrhuje odlišný počet pracovníků anglické školy, kde učitel by byl na administrativu a vedení docházky dětí „až zbytečně dobře placen“. Učitel je zde od toho, aby učil a plánoval, nikoliv administroval. Skutečně vše směřuje k tomu, aby se žáci maximálně podněcovali těmi nejlepšími způsoby k těm nejvyšším výsledkům. Důvod je prostý. Školy jsou měřeny národními srovnávacími testy a celý vzdělávací systém je postaven na neustálém testování a hodnocení. Školy se nehodnotí podle známek dětí nebo podle jejich dosaženého bodového ohodnocení, ale podle progresu žáků. Nejhlavnější kritérium hodnocení každého žáka je jeho zlepšení od jednoho testování k druhému. Tím se předchází tomu, aby některé školy byly plné tzv. trojkařů, čtyřkařů. Hodnocení je tedy vždy individuální, reflektující daného žáka, vždy se hodnotí pouze posun daného dítěte vůči sobě, nikoliv vůči spolužákům.

Pokud žáci nedosahují standardního progresu ve vzdělání, je škola hodnocena úrovní čtyři. V tom případě se automaticky mění ředitel školy a po šest týdnů na školu dohlíží inspekce. Pokud je škola hodnocena úrovní tři, ředitel zůstává, ale inspekce kontroluje školu jeden krát za půl roku. Při testování se hodnotí i rasová a etnická příslušnost daného žáka a délka pobytu žáka v Anglii. Tato data jsou využívána k evaluaci školy z hlediska progresu jednotlivých minorit. Názorně poslouží příklad z Babington College ve městě Leicester, kde hlavní didaktik Mark Penfold představoval situaci následovně: „*potřebujeme sbírat data, abychom dokázali ohodnotit, kteří žáci u nás neprospívají. Pokud nám budou prospívat indičtí chlapci a romští chlapci nikoliv, tak musíme vytvořit opatření, které nám tuto situaci zlepší do příštího hodnocení. Pokud se situace nezlepší, tak za námi dorazí inspekce a konkrétně se zeptá, co jsme udělali pro to, aby tito romští chlapci prospívali stejně jako ostatní. Pokud nepředložíme opatření, může být odvolán ředitel. Neustále musíme hodnotit a evaluovat, abychom zůstali jednou z nejlepších škol.*“.

Jeden z problémů, který řeší i v Anglii je docházka žáků, zejména docházka žáků ze sociálně slabších rodin. Tento problém je řešen velmi razantně, neboť každá absence

je brána jako problém. Žáci jsou odměňováni za celý týden ve škole, za celý měsíc ve škole, a bývají celoškolské soutěže o minimální absenci na třídu. Co se týká negativní motivace, tak při 5% absenci se již problém závažně řeší s rodiči a při 15% již problematiku s rodiči řeší pracovníci z dané municipality. Pro včasné docházení do škol jsou vytvářeny ranní snídaňové kroužky, kam žáci mohou chodit i se sourozenci se nasnídat, což je motivací vstát, neboť v řadě rodin jsou jediní, kdo vstávají a takto je jim zajištěno ranní jídlo. Pokud snídaně nezabírají, tak do domovů volají sociální pracovníci a děti budí telefonem, nebo přímo jedou do místa jejich bydliště. Jídlo a uniformy mají žáci s puncem sociálně slabých rodin zdarma, avšak tuto informaci nikdo ze školy neví, vše je zařízeno tak, aby žáci mezi sebou neznali rozdíly. Ve školách jsou naprosto zakázány mobilní telefony (i pro učitele), což posiluje koncentraci na výuku.

Problémy s chováním se řeší velice různě. Největší restrikce vycházejí z vyloučení žáka ze školy[51]. Ředitel může vyloučit žáka na 1-5 dní sám a na 5-15 dní ve spolupráci se sociálním odborem. Pokud se jedná o drobné problémy, tak ty se velmi včasně řeší prvky mediace. V nejhorších případech je možné žáky umístit do školy pro žáky s poruchami chování. Jedná se většinou o pouze dočasnou školu. Je v zájmu všech, aby se žák dostal do své základní školy zpět, takže tam chodí nejdříve na hodinu či dvě, následně na den v týdnu, až je přeřazen naplno.

Takřka všechny školy mají povinné uniformy, které znázorňují náležitost žáků k nějaké určité škole. Tento element vytváří – krom vyrovnání sociálních rozdílů – i určitý étos školy, který zvyšuje pocit sounáležitosti za danou školu, což žáci i učitelé hodnotí velmi pozitivně.

Práce ve školách je dost odlišná od práce učitelů českých. Při výuce převažuje samostatná práce, řada kolegů definovala prvky montessori pedagogiky, spíše se pracovalo s pracovními listy nežli s učebnicemi. Žáci jsou zde zvyklí pracovat i mimo danou místnost, kde pracují v tichosti a zainteresovanosti. Aby vše fungovalo, jak v několika zprávách zaznělo: *„ je nezbytná spolupráce na přípravě hodin mezi učiteli a asistenty, což tvoří zásadní předpoklad úspěchu“*. (Zpráva ze zahraniční stáže, Leicester, 2015).

Jako zajímavý prvek bychom označili opravování sešitů a písemností, které neprobíhá červenou, ale zelenou barvou. Při hodnocení se nepočítá počet chyb, ale počet

[51] Síla tohoto opatření spočívá v tom, že po dobu vyloučení žáka ze školy nedostávají rodiče sociální podporu.

správných pokusů či prvků, což je daleko více motivující, nežli zaškrtaný sešit červenou barvou. Učitelé daleko více zapojují prvky metakognitivních strategií, což lze výborně poznat na příkladu z jedné zprávy stáže: „*Hodina matematiky probíhala relativně zajímavě, šlo o opakování, protože žáci se budou za tři týdny testovat. Druhá polovina hodiny mě však uchvátila. Žáci se přestali učit a pouze diskutovali o tom, co a jak by měli dělat, aby se v matematice zlepšili. Dostali za úkol vybrat pět strategií učení matematiky, ať si všechny vyzkoušejí a zjistí, která je pro ně nejlepší, jak se učí nejefektivněji*." (Zpráva ze zahraniční stáže, Leicester, 2015). Na adresu vysokých požadavků, které jsou na učitele kladeny a míru zapálení, s nímž učitelé pracují, napsal nejmenovaný ředitel české ZŠ: „…*nechtěl bych tam učit ani za nic, prostě bych to neuměl…* "(zpráva ze zahraniční stáže, Derby, 2014).

Snažili jsme se nastínit základní představy, ideové postuláty a modely inkluzivního vzdělávání ve dvou státech. Nahlédli jsme do dvou diametrálně odlišných systémů. Na jedné straně volnost ve Finsku, na druhé „naučíme je to za každou cenu" v Anglii. Oba systémy jsou však velice funkční a inkluzivní ve svém slova smyslu. Důležité je, uvědomit si, že explicitně nevidět žákův problém ještě neznamená, že žádný problém neexistuje. I v tomto ohledu jde o naplňování požadavku VĚDĚT-UMĚT-CHTÍT-MOCI v podmínkách České republiky. Závěrem snad postačí jen odkázat na podstatu výroku Bootha a Ainscowa (2011): Je třeba na odpovědných místech méně mluvit a více konat.

# ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ

V moderní pedagogice je inkluzívní vzdělávání jedním z nejdůležitějších témat, ve kterém se střetávají nejen aktuální problémy věd o výchově, ale také měnící se morální, sociální a společenské klima člověka žijícího v 21. století. Předložená publikace – jako sama podstata učitelské práce – sleduje jediný cíl: maximální rozvoj každého žáka, který je v jeho možnostech a dosahu. Jako objekt vzdělávání je však žák závislý při dosahování uvedeného cíle na dalších subjektech vzdělávání, v našem konkrétním případě vzdělávání inkluzivního, na dalších aktérech vstupujících do tohoto procesu a na podmínkách, které mu tito přitom vytvoří.

S pedagogickým optimismem se přikláníme k přesvědčení, že právě vhodné podmínky, okolnosti a zejména lidé mohou učinit pravé zázraky v dosahování výchovných a vzdělávacích cílů. Pokusili jsme se tedy – byť hrubě a rámcově – nastínit celou šíři záběru, kterou s sebou nese otevírání se škol inkluzi v českém regionálním školství. Poctivě jsme se snažili ujasnit si klíčové a svým dopadem rozhodující „uzly“ – příčiny problémů inkluze a nevole s tím spojené, jejichž rozetnutím by se dalo napomoci i řešení navazujících otázek a kolizí. Domníváme se, že je nerealistické a zavádějící, chtít řešit věci výlučně od konce, tj. od školy jako takové, neboť je to, jako stavět dům od střechy.

Např. z medicínského pohledu znamená řešení druhotných projevů – symptomů – vyvolaných prvotními příčinami způsob, jak pacienta sice léčit, ale přesto ho nechat klidně zemřít. Ani z pohledu pedagogického se nedomníváme, že je správné „léčit“ primárně symptomy, tj. druhotné projevy, a bez povšimnutí ponechávat systémové nedostatky. V rámci námi sledované osy požadavků VĚDĚT-UMĚT-CHTÍ-MOCI se nám proto jeví významná vnější omezení, která činí školu organizací, jež mnohé NEMŮŽE, ačkoli je za to odpovědna, např.:

- systémově není zajištěna jednotná standardní vysokoškolská příprava budoucích učitelů na fakultách vysokých škol (zejména nepedagogických, ale i pedagogických); chybí vybavenost učitelů pedagogického, sociálně a speciálně pedagogického, didaktického a psychologického charakteru, učitel tedy NEVÍ a NEUMÍ a není připraven zvládat nástrahy inkluzivního vzdělávání;
- tržní systém ekonomicky vytěsňuje ze škol nejlepší pracovníky, neboť učitelům ve srovnání s jinými odvětvími nabízí např. čtyřikrát nižší příjem; v nastaveném tržním prostředí nelze očekávat, že bude podáván stejný výkon a se stejným nasazením v podmínkách čtyřikrát nižšího ohodnocení;

- celospolečenský systém je nastaven segregačně (viz víceletá gymnázia, soukromé prestižní a výběrové školy, svobodný výběr ZŠ) a oceňuje výkon, tj. výsledek, nikoli proces; principiální zavedení inkluze s sebou ale nese princip jednotné školy a docházení do nejbližší školy daného typu od místa bydliště;
- systém řízení školství nevykazuje znaky koncepční dlouhodobé profesionální, principiální a důsledné práce; frekvence střídání ministrů školství je toho smutným příkladem, stejně tak jako četnost výjimek, jejich „už normální" prodlužování, ať už pod jakýmkoli tlakem (např. učitelé bez vysokoškolského vzdělání);
- ředitelé systémově nepodléhají odborné, ale politické moci, na níž jsou závislí osobně i institucionálně, a která nerozumí problematice vzdělávání (inkluzivnímu vzdělávání); jestliže někdo NEVÍ, případně ještě NECHCE je disponován místo účinně pomáhat spíše škodit (v konečném důsledku žákům);

Výše uvedené příklady charakterizují prostředí, které „svírá" školy, a přitom od nich očekává, že jím nebudou tknuty, a odvedou dokonalou práci. V rámci obecných zákonitostí učení a výchovy se obáváme, že jde o předpoklad nerealistický. Ano, je zřejmé, že i v nepříznivých vnějších podmínkách lze dosáhnout dílčích uspokojivých výsledků. Tímto směrem jsme také zaměřili svou pozornost, ale činíme tak s vědomím, že potenciál a dispozice, která tu je, nemůže být zcela naplněna.

Naše pozornost byla zaměřena na školy, tj. na ředitele, učitele, žáky i učivo. Učitel zaujímá primární pozici ve vztahu k rozvoji žáka. Označili jsme ho jako „pěšáka v první linii", který může mnohé pozitivně ovlivnit, jestliže chce, zná a umí. Právě jemu jsme se snažili, jak na příkladech dobré praxe ze zahraničí, tak na využití metakognice a metakognitivních strategií, zprostředkovat východiska pro praktickou implementaci inkluze. Výsledky výzkumného šetření II, prezentované v části 5 publikace, by mu k tomu měly být dostatečně silným argumentem. Měly by mu poskytnout oporu při pokusech o praktickou realizaci ve vlastním výchovně vzdělávacího procesu. Námi prezentované výsledky původního výzkumu jsou v souladu s jinými – i zahraničními – výzkumy a dokládají, že rozvoj metakognitivních strategií vede k signifikantně pozitivním změnám participujících subjektů (Schneider & Pressley, 1997; Schleifer, 2009). Z toho důvodu jsme přesvědčeni o významu a nosnosti prezentovaného tématu ve vztahu k efektivitě vyučovacího procesu a k rovným příležitostem ve vzdělávání.

Jsme si ale vědomi, že metakognitivní rozvoj je dlouhodobým a náročným procesem. Má-li si učitel připravovat jednotlivé hodiny, je nutné, aby do detailů promyslel každý krok, dohledal nástavbové otázky a uměl předvídat dotazy od

žáků. Bransford a kol. (2000) sice tvrdí, že učení a rozvoj metakognitivních strategií u žáků by mělo být standardem každého učitele, ale mnohá šetření naznačují, že nejde ani o jednoduchý ani o přímočarý proces. Hunsaker, Nielsen a Bartlett (2010, s. 274) např. uvádějí: „*… i když učitelé podstupují různá školení, které se týkají didaktických změn, jejich praxe ve třídě pak vypadá stále stejně, jako před školením …*“.

Právě výše uvedená skutečnost provokuje k hledání odpovědí na otázku, proč tomu tak je. Učinili jsme tak ve výzkumném šetření I, které bylo zacíleno na představitele škol – ředitele s cílem zjistit, jaké bariéry a překážky nejsilněji a nejčastěji vnímají ze své pozice při otevírání se inkluzi. V rámci jejich vyjádření bylo statisticky prokázáno, že z hlediska jednotlivých aspektů inkluze je relevantní, zda je ředitelem školy žena nebo muž, jak letitý je ředitel, jak dlouho vykonává pedagogickou praxi i jak dlouho působí ve funkci ředitele. Prokázaly se rovněž statistické souvislosti jednotlivých aspektů inkluze s velikostí obce i s vyšším územně správním celkem. Jako potěšitelné jsme vyhodnotili, že ředitelé v rámci vnímaných bariér inkluze neoznačovali pouze vnější, tj. objektivně omezující faktory (finance, legislativa, nevstřícný zřizovatel apod.), ale rovněž vnitřní, tj. subjektivně omezující faktory (neochota měnit zaběhnuté stereotypy, nezájem o další vzdělávání, snaha nepřidělávat si práci).

Ve vztahu k inkluzi jsme rovněž poukázali na významnou roli komunikace učitele se svými žáky a na potřebu učit žáky zvládat její dialogickou formu mezi sebou navzájem i s dospělými. Žák jako aktér přeměny sebe sama i jako objekt vzdělávání pracuje nejen s kognitivními, ale rovněž nonkognitivními procesy. V rámci nich jsme se významněji zabývali problematikou motivace a zájmu. Stejně jako u všech ostatních aktérů inkluze jsme i zde sledovali naplňování požadavku VĚDĚT-UMĚT-CHTÍ-MOCI a dotkli se významu rodinného prostředí, z něhož žák do školy přichází. Vliv rodiny a z hlediska potřeb školy, zejména míra zájmu rodičů o své děti, rozhoduje ve značné míře o rozsahu a rychlosti pokroku, kterého žák dosahuje či nikoli. Jako „cvičný“ nástroj otvírající žákům pohled na komplexní prosociálnost, o níž fakticky usiluje implementace inkluze, jsme komentovali šance, které poskytuje obor Etická výchova jak školám, tak žákům.

Věříme, že zajímavá a podnětná zjištění ze dvou původních výzkumných šetření osloví odbornou pedagogickou veřejnost, stejně tak jako vědecké pracovníky působící v oboru. Současně bychom ocenili - souběžně se zájmem učitelů a

ředitelů o předkládané poznatky a výzkumná zjištění - i zájem zástupců politické reprezentace (regionální i celostátní). Je to právě ona, která může nezanedbatelně ovlivňovat podmínky, v kterých školy pracují a pravidla, kterým se podřizují - někdy i proti zájmu žáků.

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Vývoj HDP a HPH ve s. c. 1996, meziroční indexy, sezónně očištěno . 50
Graf 2: Výdaje na vzdělávání jako procento z HDP ve s. c. r. 1995 (100 %) .... 51
Graf 3: Vývoj průměrných hrubých mezd – syntetizující porovnání ..... 52
Graf 4: Relativní četnosti respondentů dle velikosti obce ..... 85
Graf 5: Rozložení relativních četností ředitelů dle NUTS 3 ..... 86
Graf 6: Rozložení relativních četností ředitelů dle NUTS 2 ..... 87
Graf 7: Ředitelé dle ped. praxe ..... 87
Graf 8: Ředitelé dle délky funkce ..... 87
Graf 9: Ředitelé dle věku ..... 88
Graf 10: Školy dle velikosti ..... 88
Graf 11: Relativní četnosti žáků dle typu handicapu ..... 92
Graf 12: Kategorie bariér (1-12) v pořadí důležitosti (A-C) ..... 94
Graf 13: Bariéry inkluze dle pociťované intenzity ..... 95
Graf 14: Reflexe míry inkluzivity školy ředitelem ..... 96
Graf 15: Četnosti zdůvodnění pro-inkuzivity až ne-inkluzivity řediteli škol ..... 98
Graf 16: Souvislost velikosti obce a přiznané míry inkluzivity ředitelem školy 99
Graf 17: Faktory, na nichž závisí úspěšnost inkluzivního vzdělávání ..... 100
Graf 18: Stanoviska ředitelů k využití nástrojů inkluze u zdravotně znevýhodněných a postižených ..... 101
Graf 19: : Stanoviska ředitelů k využití nástrojů inkluze u sociálně znevýhodněných ..... 102
Graf 20: Kategorie překážek reintegrace žáků (1-11) dle pořadí důležitosti (a-c) ..... 105
Graf 21: Kategorie postrádaných opatření ..... 109
Graf 22: Kategorie požadovaných objektivních změn (1-11, 13) dle pořadí důležitosti (a-c) ..... 113
Graf 23: Kategorie požadovaných subjektivních změn (1-11) dle pořadí důležitosti (a-c) ..... 116
Graf 24: Důvody, proč nevzdělávat heteronomně ..... 123
Graf 25: Souhlas s inkluzí při možnosti vzdělávat souběžně v různých vzdělávacích programech ..... 124
Graf 26: Vliv profesní přípravy učitelů na inkluzivní vzdělávání dle pohlaví . 125
Graf 27: Vliv úrovně poradenství na inkluzivní vzdělávání dle pohlaví ..... 125
Graf 28: Asistent pedagoga jako účinný nástroj inkluze sociálně handicapovaných dle pohlaví ..... 126
Graf 29: Asistent pedagoga jako účinný nástroj inkluze zdravotně handicapovaných dle pohlaví ..... 127
Graf 30: Podmínění výplaty příspěvků na péči na docházku a prospěch žáků ve škole jako účinný nástroj inkluze zdravotně handicapovaných dle pohlaví ..... 127

Graf 31: Bariéra inkluze – asistent pedagoga dle pohlaví ..... 128
Graf 32: Bariéra inkluze – hmotná a finanční nedostatečnost školy dle pohlaví ..... 128
Graf 33: Provázání sociálních dávek na docházku a prospěch žáků jako účinný nástroj inkluze sociálně handicapovaných dle věku respondentů ..... 130
Graf 34: Asistent pedagoga na třídu jako účinný nástroj inkluze sociálně handicapovaných dle věku respondentů ..... 130
Graf 35: Asistent pedagoga na třídu jako účinný nástroj inkluze zdravotně handicapovaných dle věku respondentů ..... 131
Graf 36: Provázání příspěvku na péči s docházkou a prospěchem žáků jako účinný nástroj inkluze zdravotně handicapovaných dle věku respondentů ..... 132
Graf 37: Povinná docházka dětí do MŠ jako účinný nástroj inkluze zdreavotně handicapovaných dle věku respondentů ..... 132
Graf 38: Souvislosti věku ředitele a jím pociťovaného nedostatku asistentů pedagoga jako bariéry inkluze ..... 133
Graf 39: Souvislosti věku ředitele a jím pociťované materiální a finanční nedostatečnosti jako bariéry inkluze ..... 134
Graf 40: Souvislosti délky učitelské praxe ředitelů s bariérou inkluze v podobě materiálního a finančního nedostatku ..... 135
Graf 41: Souvislost délky pedagogické praxe s vnímáním povinné docházky do MŠ jako nástroje inkluze zdravotně handicapovaných..... 136
Graf 42: Souvislost délky pedagogické praxe s vnímáním potřeby minimálně jednoho asistenta pedagoga jako nástroje inkluze ..... 136
Graf 43: Souvislost délky učitelské praxe ředitele a vnímání potřeby materiálně technického a finančního zajištění škol ..... 137
Graf 44: Souvislost délky pedagogické praxe ředitelů a vnímání potřebnosti kvalitních poradenských služeb pro inkluzivní vzdělávání ..... 138
Graf 45: Souvislost délky pedagogické praxe ředitelů s vnímáním vlivu rodinné politiky státu na inkluzivní vzdělávání ..... 138
Graf 46: Souvislost délky výkonu funkce ředitele s vnímáním pro-segregačního tlaku rodičovské veřejnosti jako bariéry inkluze ..... 140
Graf 47: Souvislost velikosti obce a školami uvedenou mírou inkluzivity ..... 140
Graf 48: Souvislost velikosti obce s vnímáním potřeby povinné docházky zdravotně handicapovaných dětí do mateřských škol jako nástroje inkluze ..... 141
Graf 49: Souvislost velikosti obce s vnímáním nedostatečného materiálně technického a finančního zázemí školy jako bariéry inkluze ..... 142
Graf 50: Souvislost velikosti obce s vnímáním pro-segregačního tlaku rodičovské veřejnosti. ..... 143
Graf 51: Souvislost velikosti obce s vnímáním možnosti vzdělávat na jedné škole podle různých vzdělávacích programů ..... 144

Graf 52: Souvislost NUTS s vnímáním nedostatečné úrovně školského poradenství ..... 145
Graf 53: Vyjádření příkladů dobré a špatné praxe ..... 147
Graf 54: Výsledky metakognitivního testu obsahově validizovaného českými experty ..... 177
Graf 55: Výsledky metakognitivního testu obsahově validizovaného učiteli praktiky ..... 177
Graf 56: Výsledky v testu čtení s porozuměním ..... 178
Graf 57: Závislosti bodového hodnocení českými experty (vlevo) a učiteli praktiky (vpravo) s výsledky testu čtení s porozuměním (PIRLS, osa x vlevo i vpravo) ..... 179
Graf 58: Školním hodnocení – klasifikace ..... 181

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Klíčové linie využitelné v inkluzi regionálního vzdělávání ..... 26
Obrázek 2: Pedagogický čtyřúhelník ..... 29
Obrázek 3: Pozice učitele ve výchovně vzdělávacím kontextu ..... 55
Obrázek 4: Žák a jeho rodina ..... 63
Obrázek 5: Učivo a jeho kontexty ..... 75

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Komponenty inkluzivního vzorce dle Knostera ..... 17
Tabulka 2: Porovnání podílu základních složek pregraduální přípravy učitelů . 57
Tabulka 3: Počty a procenta respondentů reagujících na oslovení ..... 84
Tabulka 4: Porovnání strategických alternativ metakognitivního vědomostního testu českými experty a českými učiteli-praktiky. ..... 175
Tabulka 5: Hodnoty p-level pro oblast českých expertů, učitelů praktiků a výsledků úlohy PIRLS ..... 178
Tabulka 6: Hodnota korelačního koeficientu mezi zkoumanými oblastmi a výsledku testu čtení s porozuměním PIRSL ..... 179
Tabulka 7: Porovnání dvou nezávislých vzorků (chlapci, děvčata) a zjišťování statistického rozdílu ..... 180
Tabulka 8: Distribuce známek. ..... 182
Tabulka 9: Porovnání dvou nezávislých vzorků (žáci bez SPU, žáci s SPU) a zjišťování statistického rozdílu. ..... 183

# REJSTŘÍK


## A

absence, 37, 76, 90, 93, 102, 108, 192
abstraktní myšlení, 162
adaptační procesu, 53
afektivní cíle, 65
akreditační komise, 56, 59
aktéři inkluze, 30
antinomie, 22, 24
aplikační modely, 15
asistent pedagoga,27. 71, 93, 101, 103, 114, 126,128, 129, 134, 151, 188,199, 200
asociace pomáhající lidem s autismem, 103
atraktivita učitelského povolání, 52
autoregulované učení, 156, 160, 171, 230

## B

bariéry, 7, 15, 81, 90, 92, 94, 95, 128, 133, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 148, 151, 167, 184, 197, 200
bariéry inkluze, 95, 129, 134, 135, 139, 140, 144, 150, 151, 197, 200
bezhraničnost výchovy, 21

## C, Č

celostní pojetí, 26
city, 59, 80
čtení s porozuměním, 163, 165, 166, 168, 169, 176, 178, 179, 180, 182, 183, 201, 205

## D

délka učitelské praxe, 135, 137, 200
deskriptivní výsledky, 5, 91
deskriptivní šetření, 148
determinace školy, 29
děti se zdravotním handicapem, 135
dětské emoce, 35
devalvace nároku na sebe sama, 61
deviace, 79
dialog, 59, 60, 62, 70, 76, 223, 228
didaktické kompetence, 160
didaktické komunikace, 54
didaktický trojúhelník, 29
didaktické techniky, 158
diskrepance, 145
dispozice žáka, 25, 90, 93, 103, 104, 117, 121
diverzifikace ve vzdělávání, 143
docházka žáků, 132, 134, 192, 200
docházky do mateřských škol, 101, 141
dotační tituly, 142
důvěra, 31, 36, 68, 114, 115, 157

## E

edukace, 14, 48, 53, 76, 79, 153, 155, 189, 219
efekt sociálního učení, 65
efektivita, 28, 35, 38, 70, 74, 82, 109,120, 121, 153, 160, 170, 173, 174, 183, 184
elán, 21
emocionální faktory, 27, 47
emoční inteligence, 35
empatický postoj, 36
etická výchova, 23, 76, 77, 82, 197, 224, 226, 233
etická výchova, 15, 24, 75, 79, 80, 81, 82, 228
experti, 175

## F, G

Finkovy antinomie, 18
forma výuky, 38
funkční gramotnost, 162

funkční nedostatečnost, 79
genetické výbavy, 24

**H**
handicap, 120, 149, 244
handicapy žáků, 22, 141, 148, 200
hédonismus ve společnosti, 61
heterogenní vzdělávání, 65, 121
hodnocení, 177, 181, 182, 191, 192
hodnoty, 41, 42
hodnotová orientace žáků, 65
hodnotová reflexe, 81
hrubá přidaná hodnota, 49
hrubý domácí produkt, 49, 50
hypotézy, 6, 45, 89, 91, 124, 139, 148, 150, 165, 178, 180, 181, 182, 183
chtění, 27

**I**
ideová východiska inkluze, 25
implementace inkluze, 15, 24, 28, 48, 116, 196
individuální vzdělávací program, 168, 169, 190
individuální zájem, 39, 40, 43, 46
iniciativa, 33
inkluze, 6, 10, , 24, 30, 48, 55, 63, 74, 82, 92, 100, 111, 120, 124, 131, 140, 150, 161, 184, 191, 197, 200, 233
inkluzivně orientované školy, 13, 141
inkluzivní vzdělávání, 10, 13, 14, 20, 31, 48, 54, 64, 75, 81, 92, 100, 115, 125, 129, 136, 138, 139, 149, 151, 186, 199, 200, 221
inkluzivní vzorec, 15
inovace, 33
inteligence, 156, 158
intolerance, 19
kariérním systémem učitelů, 58, 59
kategorizace bariér, 102
kauzální atribuce, 36, 156
kázeň, 185
klasifikace, 38, 52, 99, 169, 172, 181, 182, 183, 201, 239
klíčové kompetence, 65
kognitivní senzibilizace, 77, 78
kognitivní faktory, 27, 35
koherentní mentální reprezentace, 45
kompetentní učitel, 58
komunikace, 59, 61, 68, 74, 76, 79, 80, 160, 162, 197
konflikt, 18
kontext výchovy, 23
korelační koeficientu, 179, 205
kritické myšlení, 78, 157
Kruskall-Walisův test, 181, 182
kvalifikační růst, 53
kvalita, 33, 43, 49, 169
lidský kapitál, 37, 233
limity v kognici, 158

**M**
maladaptivní strategie, 54
malotřídní škola, 94, 98
manažerskÁ praxe ředitele, 5, 139
manipulace, 18, 19, 33
Marešova tabulka, 59
materiální a finanční nedostatečnost škol, 134
mechanické osvojování poznatků, 39
mentální reprezentace, 159
metakognice, 6, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 176, 180, 184, 196
metakognitivní kontrola, 36
metakognitivní strategie, 155, 163, 164, 171, 184, 194, 219, 222
metakognitivní znalosti, 6, 168, 169, 170, 172
metavědomosti, 156
metodické vedení centra, 73

metodologický postup, 80
metody a formy výuky, 189
minimální obsahový standard učitelských oborů, 58
míra handicapu, 118, 150
míra inkluzivity, 96, 99, 151, 199
moc učitele, 20
moc referenční, 62
model podpory, 187, 188
motivace, 16, 26, 32, 37, 45, 48, 67, 104, 110, 120, 122, 156, 157, 165, 167, 193, 197, 224
motivační faktory, 35, 46
motivy 34
možnosti výchovy, 23, 24

**N**
nadšení, 21, 37
Nástroj, 171, 173
nástroje inkluze, 5, 26, 30, 37, 66, 69, 71, 88, 106, 119, 120, 126, 131, 141, 159, 170,199, 200
nedostatek motivace, 27
nekognitivní faktory, 27, 47
neochota učitelů, 90, 94, 104, 122
neochota rodiny, 105
nepodkročitelná mez, 38
nespokojenost, 8, 145
netolerance, 24
nezájem rodičů, 90, 93
nezávisle proměnné, 5, 6, 124, 129, 135, 139, 140, 144
NUTS, 6, 85, 86, 87, 89, 124, 144, 145, 151, 199, 201

**O**
obecnost výchovy, 22
objekt vzdělávání, 37, 53, 195, 197
objektivnÍ změny, 110, 113, 149, 199
oborově didaktická kompetence, 56
obsahový standard učitele, 59
odklady školní docházky, 110
odměny, 110, 160
odpovědnost, 38, 70, 72, 118
orientace žáků, 38, 65
osobní rozvoj, 37, 38
osobní selhání, 31
osobní zájem, 45
otevírání se inkluzi, 25, 70, 74, 106, 195
otevřené kódování, 92, 110
otevřenost škol, 88

**P**
paretovská efektivnost, 9, 22, 65
Pearsonova $\chi^2$–testu, 86, 90
pedagogické fakulty, 53, 55
pedagogické praxe, 5, 57, 89, 124, 135, 136, 137, 138, 139, 151, 200
pedagogický čtyřúhelník, 55
pedagogický optimismus, 65, 70, 195
personální nedostatečností, 95
PIRLS, 64, 172, 178, 179, 180, 182, 183, 201, 205
PISA, 64, 170, 171, 173, 188, 215, 227, 243
pocity, 35, 43, 44, 48
počet žáků ve třídě, 93, 103, 147
podmínky dialogu, 59
pohlaví, 5, 38, 89, 124, 125, 126, 127, 128, 150, 199, 200
pojetí školy, 13, 18, 20
pojetí učiva, 53
pojetí vzdělávacích cílů, 49
pojetí efektivity, 154
pojetí inkluze, 7, 96
pokles úrovně vzdělávání, 93
poradenské služby, 124, 125, 137, 138, 139, 200
postoje žáků, 65, 66
postrádaná opatření, 109, 199
potencionality, 69

potřeba autonomie, 34
potřeba změn, 110, 113, 149, 150
potřeba souvislosti, 34
potřeba způsobilosti, 33
povinná školní docházka, 101, 132, 136, 139, 141, 149, 151, 185, 200
poziční moc, 62
požadavky pedagogické kvalifikace, 55
praktické školy, 26, 111
pravidla, 48, 75, 79, 107, 185, 198
pravidlo řízení, 72
právní subjektivita, 71, 73
pravomoce, 27, 72, 74, 109, 111, 112
praxe, 5, 15, 53, 60, 77, 87, 89, 100, 120, 129, 135, 146, 151, 174, 188, 190, 199, 201
preference, 34, 39, 72, 90
prestiž učitelského povolání, 52
principem subsidiarity, 70
principy, 9, 13, 37, 40, 58, 72, 153, 172
profesní příprava učitelů, 100, 124, 125, 129, 199
profily absolventů, 57
pro-segregační tlak, 95, 119, 139, 140, 142, 143, 200
prosociálního chování, 79, 82, 197, 233
prostředí rodiny, 24
předpoklady, 8, 15, 25, 31, 32, 59, 63, 72, 79, 105, 117, 171
přehlížení výchovy, 19
překážky reintegrace žáků, 104
překonávání překážek, 78
přeplněností tříd, 95
přidaná hodnota, 37, 153
příspěvky na péči, 101, 126, 127, 129, 131, 149, 199
psycho didaktické kompetence, 46
psychodidaktika, 46, 232, 233
psycholog, 10, 28, 74, 108, 155, 156, 227, 229, 234

**R, Ř**

rámec školy, 26
realibilita, 172
reálná zkušenost, 78
reformy, 15, 117
rizika, 60, 62, 155, 158
rodiče, 30, 92, 114, 149, 185
rodinná politika státu, 137, 138, 139, 151, 200
rozdílnost pohlaví, 38
rozvoj žáka, 14, 19, 196
ředitelé, 71, 83, 91, 95, 96, 97, 98, 99, 105, 116, 122, 131, 141, 149, 151, 196, 197
řízení škol, 71

**S, Š**

sdílené zkušenosti, 78
sebereflexe , 48, 78, 116
segregace, 106
selekce, 149, 150
situační zájem, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46
skupina osob v ohrožení, 49
socializace, 68, 69, 189
sociálně handicapovaní, 97, 100, 126, 130, 135, 137, 199, 200
sociálně vyloučená lokalita, 98
sociální dávky, 101, 108, 111, 129, 130, 134, 200
speciálně pedagogická podpora, 64
speciálně pedagogické vzdělání, 117
speciální pedagog, 10, 64, 74, 97, 108, 117 142, 188, 191
specifické poruchy učení, 168, 169
splnění normy, 37
společné vzdělávání, 123
spolupráce rodiny, 100, 149
správní jednotky, 85

srovnávací testy, 192
standard, 6, 8, 57, 58, 75, 150, 153, 169, 170, 171
statistické metody a techniky, 91
statistické souvislosti, 89, 133, 150, 197
strach, 60, 80, 94, 114
strategické uvažování, 167
strategie, 6, 17, 35, 54, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 173, 174, 183, 184, 230
strukturace studijních oborů, 56
střízlivý individualismus, 23
subjekt objektové působení, 29
svoboda, 19, 24
synergický efektu, 11
synergický efekt, 17
systémové selhání, 31
šikana, 66, 67
škola, 6, 13, 22, 65, 72, 89, 93, 106, 113, 124, 140, 146, 151, 152, 154, 185, 187, 188, 192, 226
školní vzdělávání, 35, 46

**T**

teorie motivace, 35
tereziánský přístup, 154
trénink, 160, 161
třídní statut, 48

**U**

učební strategie, 27, 46, 160, 163, 166, 183
učení, 53, 155
účinnost nástrojů, 129
učitel, 18, 22, 30, 48, 55, 63, 75, 81, 104, 1 115, 120, 147, 154, 160, 192, 196
učivo, 5, 75, 203
úspěch, 20, 35, 44, 46, 49, 62, 77, 103, 158, 189
úspěšnost integrace, 14, 20, 64, 100, 154, 162, 170, 172, 184, 188, 199
územního řízení, 72

**V**

validita, 171, 173, 176
velikost obce, 85, 99, 124, 140, 141, 142, 143, 144, 199, 200
většinová populace, 88, 93, 106, 111, 118, 119, 142, 150
vězňovo dilema, 60
vize školy, 17
vnější pobídky, 32
volného kódování, 102
vybavování z paměti, 45, 158
vyhraněnýindividualismus, 49
výchova, 23
výkon, 37, 38, 53, 68, 94, 97, 104, 115, 121, 122, 195, 196
vymahatelnost odpovědnosti, 109
výstupní kompetence, 56
vyšší územně správní celky, 86
výzkumného šetření, 5, 6, 83, 124, 148, 150, 173, 174, 196
výzkum PISA, 160
vzdělávací programy, 70, 103, 124, 143, 199, 200
vzdělávání k inkluzi, 81
Warnockova zpráva, 185
zájem, 20, 30, 39, 43, 61, 73, 96, 105, 112, 119, 142, 154, 165, 198
zapojení rodičů, 67
závazné právní předpisy, 71
zdravotně handicapovaní žáci, 126, 127, 129, 131, 132
zdroj chtění, 5, 32
změna paradigmat, 5, 49
znalostní kapitál, 49
způsob myšlení, 153
zřizovatel, 5, 27, 63, 70, 73, 107, 114, 142, 149, 197
zveličování chyb, 36

žáci, 5, 23, 63, 80, 161, 165, 174, 197, 203
žáci sociálně znevýhodnění, 101, 131
žáci zdravotně handicapovaní, 106, 129, 131, 134

# POUŽITÉ ZDROJE:


1 Ahmed, W., van der Werf, G., Minnaert, A., & Kuyper, H. (2010). Student´s daily emotions in the classroom: Intra-individual variability and appraisal correlates. *British Journal of Educational Psychology*, *80(*4), 583-597.

2 Ainscow, M. (1999) *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer press.

3 Ainscow, M. (2005) Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, *6* (2).

4 Ainscow, M., West, M., Beresford, B. and Harris, M. (2001) *Creating the conditions for school improvement*. London: David Fulton.

5 Akdaihani, M. (2010) *A comparative study of inclusive education in Kuvait and England*. disertační práce.

6 Arinen, P. a Karjalainen, T. (2007) *PISA 2006 ensituloksia (first results from PISA).* Opetusministerion julkaisuja: 38/. Hlsinki: University Press.

7 Armbruster, B. B., Echols, C. H., & Brown, A. L. (1983). *The role of metacognition in fading to learn: A developmental perspective* (Reading Rep. No. 40). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

8 Armstrong, M. (1999). *Personální management*. Praha: Grada.

9 Arpiainen, R.-L., Lackéus, M., Täks, M., & Tynjälä, P. (2013). The sources and dynamics of emotions in entrepreneurship education learning process. *Trames: A Journal of the Humanities*, *17*(4), 331-346.

10 Artelt, C., & Neuenhaus, N. (2010). Metakognition und Leistung. In W. Bos, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung: Festschrift für Jürgen Baumert* (pp. 127-146). Münster: Waxmann.

11 Artelt, C., Beinicke, A., Schlagmüller, M., & Schneider, W. (2009). Diagnose von Strategiewissen biem Textverstehen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 41*, 96-103.

12 Asher, S. R. (1980). Topic interest and children´s reading comprehension. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 525-534). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

13 Avramidis, E. (2012) *Facts and Figures on Hearing Loss and Tinnitus.*

14 Baeten, M., Dochy, F., & Struyven, K. (2013). The effects of different learning environmentson students' motivation for learning and their achievement. *British Journal of Educational Psychology, 83*(3), 484-501.

15 Baker, L., & Brown, A. L. (1980). *Metacognitive skills in reading* (Tech. Rep. No. 188). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

16 Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In D. Pearson, M. Kamil, R. Barr, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research*, (pp. 353-394). New York; Longman.

17 Bargel, M. a kol. (2010) Inkluze versus exkluze - dilema sociální patologie. Brno: Institut mezioborových studií Brno.

18 Barroso, J. (2014). *Věčné romské dilema.* [on line]. [cit. 2015-03-30]. Dostupné z: WWW: *<http://www.tyden.cz/rubriky/zahranici/asie-a-oceanie/je-to-s-eu-bida-kdyz-je-tak-silna-jako-jeji-nejslabsi-clanek_303245.html#.VRlmv_msXAY>*

19 Bartoňová, M. ( 2013) Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením. Brno: Masarykova univerzita.

20 Bedrnová, E., et al. (2002). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management press.

21 Bedrnová, E., Nový, I. (2009). *Psychologie a sociologie řízení. 3. rozšířené a doplněné vydání.* Praha: Management Press.

22 Bělohradský (2011). *Dnes vládne hyperburžoazie.* [on line]. [cit. 2015-02-15]. Dostupné z WWW: http://www.ceskatelevize.cz/ct24/exkluzivne-na-ct24/osobnosti-na-ct24/118061-dnes-vladne-hyperburzoazie-rika-vaclav-belohradsky/

23 Blatný, M. et al. (Eds.) (2010). *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.

24 Blížkovský, B. (1997). *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi.* Brno: Amosium Servis.

25 Boekaerts. M. (2002). *Motivation to learn*. Retrieved from: http://www.ibe.unesco.org/.

26 Bookman, S. (1991). *Metacognitive behavior in four types o f mathematics problems: An expert-novice study* (Doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill, USA).

27 Booth, T. a Ainscow, M. (2011) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE.

28 Borkowski, J., Chan, L., & Muthukrishna, N. (2000). *A Process-Oriented Model of Metacognition: Links Between Motivation and Executive Functioning. Issues in the Measurement of Metacognition.* Retrieved from: http://digitalcommons.unl.edu/burosmetacognition/2.

29 Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.

30 Brown, A. L., & Palinscar, A. S. (1982). *Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training* (Tech. Rep. No. 262). USA: Urbana, University of Illinois, Center for the Study of Reading.

31 Carter, B. B. a Spencer, V. G. (2006) The fear factor: bullying and students with disabilities, *International Journal of Special Education, 21* (1).

32 Colemann, J. S., Haffer, T., Kilgore, S. (1981) .*Achievement in High School: Public and Private Schools Compared*. New York: Basic Books.

33 Covey, S. R. (2012). *7 návyků skutečně efektivních lidí – zásady osobního rozvoje*. 2. vydání. Praha: Management Press.

34 Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2006). Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring? *Metacognition and Learning, 1*, 229-247.

35 Csikszentmihalyi, M. (1988). Motiovation and kreativity: Toward a synthesi of structural and energistic approaches to cognition. *New ideas in Psychology, 6*, 159-176.

36 Csikszentmihalyi, M., & McCormack, J. (1986). The influence of teachers. *Phi Delta Kappan, 67*(6), 415-419.

37 Čáp, J. a Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.

38 Davis-Warra, J., Mills, K., & Sunderland, N. (2014). Yarning circles in the literacy classroom. *The Reading Teacher*, *67*(4), 285-289.

39 Dědina, J., Cejthamr, V. (2005). *Management a organizační chování*. Praha: Grada.

40 DeFranco, T. C. (1996). A perspective on mathematical problem-solving expertise based on the performance of male Ph.D. mathematicians. In J. Kaput, A. H. Schoenfeld & E. Dubinsky (Eds.), *Research in Collegiate Mathematics Education, II* (pp. 195-213). Conference Board o f the Mathematical Sciences, Issues in Mathematics Education. Vol. VI. Providence, RI: American Mathematical Society.

41 Delors, J. (1997). *Učení je skryté bohatství* „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: PdF UK.

42 DES (Department of Education and Science) (1978) *Special Educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (The Warnock Report).* London: HMSO.

43 Dessemonted, R. S. a Bless, G. (2013) The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average- and high-achieving peers, *Journal of Intellectual and Developmental Dissability*, 38**.**

44 Dessemonted, R. S., Bless, G. a Moorin, D. (2012) Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities, *Journal of Intellectual Dissability Research, 56* (6).

45 Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. NY: Macmillan.

46 DfE (department of Education) (2011) *Support and Aspiration: a new approach to special educational needs and disability – a consultation.*

47 Dixit, A. K., Nalebuff, B. J. (2010) *The Art of Strategy: A Game Theorist's Guide to Success in Business and Life* New Delhi: Viva Books Private Limited.

48 Dixit, K. A., Nalebuff, B. J.(2010). *The Art of Strategy: A Game Theorist's Guide to Success in Business and Life. London: W. W. Norton Company.*

49 Doulík, P., Škoda, J. (2014). *Příprava učitelův kontextu kontinuální „optimalizace.* In: Pedagogická orientace. *24* (5), 818-837.

50 Dwyer, CH. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2012). An evaluation of argument mapping as a method of enhancing critical thinking performance in e-learning environments. *Metacognition and learning*, 7, 219-244.

51 Dyson, A. (1999) 'Inclusion and exclusions: theories and discourses in inclusive education' In Daniels, H. and Garner, P. (eds.) World yearbook of education 1999. *Inclusive education: supporting inclusion in education systems*, London: Kogan Paul.

52 Eccles, J., Wiglield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality, 57*, 283-310.

53 Efklides, A. (2014). How does metacognition contribute to the regulation of learning? An integrative approach. *Psychological topics, 23*(1), 1 - 30.

54 Eggen, P., & Kaucbak, D. (1995). *Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills*. Boston: Allyn and Bacon.

55 El-Koumy, A. S. A. K. (2004). *Metacognition and reading comprehension: Current trends in theory and research*. Cairo: Anglo Egyptian Bookshop.

56 Engliš, K. (1992) *Věčné ideály lidstva*. Praha: Vyšehrad.

57 Fink, E. (1992). Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung. Würzburg: Königshausen und Neumann.

58 Fisher, D., & Frey, N. (2014). Speaking and Listening in Content Area Learning. *The Reading Teacher, 68(1),* 64 – 69.

59 Fischer, K. W., & Daniel, D. B. (2009). Need for Infrastructure to Connect Research with Practice in Education. *Mind, Brain, and Education, 3*(1), 1-2.

60 Fischer, S., Škoda, J., Svoboda, Z., Zilcher, L. (2014). *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální.* Praha: Triton.

61 Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Eds.) *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

62 Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911.

63 Foltýnová, D. (2009). Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovednosti žáků autoregulovat své učení. *Pedagogická orientace, 19*(2), 72-86.

64 Fromm, E. (1994). *Mít, nebo být?* Praha: Naše vojsko.

65 Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher, 65*(3), 172-178.

66 Gándhí, M. (1931). *Můj život*. Praha: Orbis.

67 García, F. C., García, A., Berdén, A., Pichardo, M., & Justicia, F. (2014). The effects of question-generation training on metacognitive knowledge, self regulation and learning approaches in Science. *Psicothema, 26*(3), 385-390.

68 Garofalo, J., & Lester, F. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education,16*(3), 163-176.

69 Gavora, P. (2010). *Akí sú moji žiaci? – Pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra: Enigma.

70 Ghazvini,S. D., & Khajehpour, M. (2011). Attitudes and Motivation in learning English as Second Language in high school students. *Science Direct. Procedia Social and Behavioral Sciences, 15,* 1209-1213.

71 Ginsburg, H. P., & Golbeck, S. L. (2004). Thoughts on the future of research on mathematics and science learning and education. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(1), 190-200.

72 Gonida, N. E. (2014). The role of parents in children´s school life: Student motivation an socio-emotional functioning. *Britisch Journal of Educational Psychology, 84*(10), 349-351.

73 Gonzalez, G., & Leticia, M. (2013*).* Learning Goals and Strategies in the Self-regulation of Learning. *US-China Education Review, 3*(1), 46-50.

74 González-Castro, P., Cueli, M., Cabeza, L., Álvarez-García, D., Rodríguez, C. (2014). Improving basic math skills through integrated dynamic representation strategies. *Psicothema, 26*(3), 378-384.

75 Götz, L., Lingel, K., Artelt, C., & Schneider, W. (2013). *Mathematisches Strategie wissen für 5. und 6. Klassen (MAESTRA 5-6 ).* Göttingen: Hogrefe.

76 Hádková, M., & Jindráček, V. (2012). *Princip názornosti ve výuce českého jazyka a literatury*. Ústí nad Labem: PF UJEP.

77 Haidinger G., Mitterauer L., Rimroth E., & Frischenschlager, O. (2008). Lernstrategien oder strategisches Lernen? Gender-abhängige Erfolgsstrategien im Medizinstudium an der Medizinischen Universität Wien. *Wiener klinishce Wochenschrift*, *120*(1-2), 37-45.

78 Hájková, V., Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.

79 Hall, H., A. (2014). *Beyond the autor´s chair. Expanding Sharing Opportunities in Writing*. Retrieved from: http://tigerprints.clemson.edu/.

80 Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, *53*(4), 449.

81 Hammeken, P. (2000) *Inclusion: 450 Strategies for Success: A Practical Guide for All Educators Who Teach Students With Disabilities.*

82 Harden, J. (2012). Good sitting, looking and listening: The regulation of young children´s emotions in the classroom. *Children´s Geographies, 10*(2), 83-93.

83 Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.

84 Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada

85 Helus, Z. (2015). Cílové orientace managementu vzdělávání s důrazem na uplatňování osobnostního zřetele. *Management vzdělávání v současném diskurzu aneb Jednota v různosti.* Praha: CŠM UK.

86 Helus, Z., & Pavelková, I. (1992). Vliv žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy, *Pedagogika*, *42*(2), s. 197-206.

87 Helwig, R., Rozek-Tedesco, M. A., Tindal, G., Heath, B., & Almond, P. J. (1999). Reading as an access to mathematics problem solving on multiple-choice tests for sixth-grade students. *The Journal of Educational Research*, *93*(2), 113–125.

88 Hidi, S. (1990). Interest and Its Contribuiton as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research*, *60*(4), 549-571.

89 Hoffman, B. (2010). “I think I can, but I’m afraid to try”: The role of self-efficacy beliefs and mathematics anxiety in mathematics problem-solving efficiency. *Learning and Individual Differences*, *20*(3), 276–283.

90 Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi.* Praha: Grada Publishing.

91 Hooker, M. (2008) *GeSCI and the inclusive education agenda in Ghana: a question of 'diversification'* or 'leverage'? [online] Available from: http://www.gesci.org/old/files/docman/IEiGhana-DiversificationLeverageFinal.pdf/ [Retrieved 1st March 2009].

92 Hrbáčková, K. (2004). Vliv metakognitivních strategií na rozvoj regulace učení. *Pedagogická orientace, 14*(1), s. 81 – 88.

93 Hrbáčková, K. (2009). Autoregulace procesu čtenářského rozvoje žáků na 1. stupni základní školy. *Pedagogická orientace, 19*(4), s. 74-91.

94 Hrubá, J. (2015) *Dokumenty 76. Integrovaná tematická výuka. [online]. [cit. 2015-06-25]. Dostupné z WWW: <http://www.ucitelske-listy.cz/2015/06/jana-hruba-dokumenty-76-susan.html>.*

95 Hunsaker, S. L., Nielsen, A., & Bartlett, B. (2010). Correlates of Teacher Practices Influencing Student Outcomes in Reading Instruction for Advanced Readers. *Gifted Child Quarterly, 54*(4), 273-282.

96 Chvál, M. (2003). Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic. *Pedagogika, 53*(1), 26-42.

97 Janík, T., Spilková, V., Píšová, M. (2014). Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace, 24* (2), 259-274.

98 Janko, T. (2012). Reprezentace obsahu: psychologická východiska a didaktické souvislosti. *Pedagogická orientace, 22*(1), 23-40.

99 Janotová, Z., Šafránková, K., et al. (2013). *Čteme nejen v hodinách českého jazyka*. Praha: ČŠI.

100 Jaspers, K. ( 2000). *Šifry transcendence*. Praha: Vyšehrad.

101 Jedlička, R. (2014). Sto let vývoje českých učebnic pedagogické psychologie a kontexty jejich zrodu - obraz proměn v pojetí oboru. *Pedagogika, 64*(1), 5-29.

102 Jindráček, V., Škoda, J., & Doulík, P. (2013). Dětské čtenářství v didaktických souvislostech a perspektivy neurovědních poznatků. *Pedagogická orientace, 23*(5), 691-716.

103 Kamp, D. (2000). *Manažer 21. století*. Praha: Grada.

104 Kaplan, A. (2008). Clarifying Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: What's the Purpose? *Educational Psychology Review, 20*, 477 – 484.

105 Kasíková, H. (2007). Kooperativní učení a vyučování. Praha: Karolinum.

106 Keith, J., K., & Pridemore, B., C. (2014). Daybooks. A Book for Your Mind. *The Reading Teacher*, *68*(1), 46 – 51.

107 Khelerová, V. (1995). *Komunikační dovednosti manažera*. Praha: Grada.

108 Kivirauma, J. a Ruoho, K. (2007) Excelence throught special education? Lesson from the Finnish School Reform. *International Rewiev of Education, 53* (3).

109 Klafki, W. (1967). Studie k teorii vzdělání a didaktice. Praha: SPN.

110 Knoster, T., Villa, R. and Thousand, J. (2000) 'A framework for thinking about systems change.' In Villa, R. and Thousand, J. (eds.) *Restructuring for caring and effective education: piecing the puzzle together*. 2nd ed. Baltimore: Paul H. Brooks.

111 Kohoutek, R. (2015). *Charakter a morální rozvoj osobnosti.* Dostupné z: <Charakter a morální rozvoj osobnosti. http://rudolfkohoutek.blog.cz/1404/charakter-a-moralni-rozvoj-osobnosti>].

112 Kolář, Z., Šikulová, R. (2007).Vyučování jako dialog. Praha: Grada.

113 Kolláriková, Z., Pupala, B. (2010). Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál.

114 Komenský, J. A. (1926) *Didaktika česká.* 4. vydání. Praha: národní knihtiskárna I. L. Kober.

115 Kovaliková, S. (1995). *Integrovaná tematická výuka.* Kroměříž: Spirála.

116 Kratochvílová-Miedzgová, J. (1996). *Etika*. Praha: Kvarta.

117 Kropáčková, J., Wildová, R., Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace, 24*(4), 488-509.

118 Krykorková, H. (2008). Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika, 58*(2), 140-155.

119 Kucharčíková, A. (2004). Vyhodnocovanie podnikového vzdelávania jako formy investicií do ľudského kapitálu. In: *Lidský kapitál a investice do vzdělání.* Praha: Eupress.

120 Kurtz, B. E., & Borkowski, J. G. (1984). Children´s metacognition: Exploring relations among knowldedge, process, and motivational variables. *Journal of Experimental Child Psychology, 37*, 335-354.

121 Lai, R. E. (2011). *Metacognition: A literature Review.* Retrived from: www.pearsonassessments.com.

122 Lang, G., Berberich, CH. (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál.

123 Laskey, L. M., & Hetzel, C. J. (2010). *Self-regulated Learning, Metacognition, and Soft Skills: The 21st CenturyLearner*. Retrived from: http://files.eric.ed.gov/.

124 Lebeer, J. (Ed). (2006). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje.* Praha: Portál.

125 Lechta, V. (Ed). (2012). *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava: Iris.

126 Lechta, V. (Ed). (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* Praha: Portál.

127 LECHTA, V.(ed.), (2010) *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.

128 Lencz, L., Križová, O. (2000). *Etická výchova I-III.* Praha: Luxpress.

129 Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, *5*, 289-309.

130 Leutwyler, B. (2009). Metacognitive learning strategies: differential development patterns in high school. *Metacognition Learning 4*, 111-123.

131 Linnenbrink-Garcia, L., Durik, M. A., Conley, M. A., Barron, E. K., Tauer, M. J., Karabenick, A. S., & Harackiewicz, M. J. (2010). Measuring Situational Interest in Academic Domains. *Educational and Psychological Measurement*, *20*(10), 1-25.

132 Lokšová I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.

133 Luftig, R. L., & Greeson, L. E. (1983). Effects of structural importance and idea saliency on discourse recall of mentally retarded and non-retarded pupils. *American Journal of Mental Deficiency*, *86*, 414-421.

134 Machovec, M. 1965). *Smysl lidského života*. Praha: NPL.

135 Májová, L. (2009). Fonologické dovednosti a jejich význam v počátečních fázích rozvoje čtení. *Pedagogika*, *59*(1), 17-23.

136 Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů.* Praha: Portál.

137 Meece, J. L., Bower, B. G., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, *44*, 351-373.

138 Michálek, J. (1996). Topologie výchovy. Praha: OIKOYMENH.

139 Miller, T. M., & Geraci, L. (2011). Training metacognition in the classroom: the influence of incentives and feedback on exam predictions. *Metacognition and Learning*, *6*, 303-314.

140 MŠMT, 2010. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. *D*ostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelevani>.

141 Myrberg, E., & Rosén, M. (2010). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *Educational Psychology*, *79*(4), 695-711.

142 Naci Kayaoglu, M. (2013). Impact of extroversion and introversion on language-learning behavior. *Social Behaviur and Personality*, *41*(5), 819-826.

143 Nádvorník, J. (2012). Jak v dnešní době správně děti motivovat k učení. *Moderní vyučování*, *18*(11-12), 12-13.

144 Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace, 18*(1), 7-21.

145 Nakonečný, M. (1997). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.

146 Nakonečný, M. (1995). *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář.

147 National Endowment for the Arts. (2007). *To read or not to read: A question of national consequence* (Research Report No. 47). Washington, DC: Author.

148 Němeček, P. (2015). *Zkušenosti a nové výzvy z pohledu ředitele základní školy* [on line, 14. 5. 2015, dostupné z: <http://www.slideshare.net/RAABECZ/zkuenosti-a-nov-vzvy-z-pohledu-editele-zkladn-koly-mgr-pravoslav-nmeek>].

149 Neuenhaus, N. (2011). *Metakognition und Leistung: Eine Längsschnittuntersuchung in den Bereichen Lesen und Englisch bei Schülerinnen und Schülern der fünften und sechsten Jahrgangsstufe* (Doctoral dissertation, Universität Otto-Friedrich, Bamberg, Germany). Retrieved from http://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/deliver/index/docId/327/file/DissNeuenhausseA2.pdf.

150 Neuenhaus, N., Artelt, C., Lingel, K., & Schneider, W. (2011). Fifth graders metacognitive knowledge: general or domain-specific? *European Journal of Psychology of Education, 26*(2), 163-178.

151 Norwich, B. (2002) *Special School Placement and Statements for English LEAs 1997-2001*. Report for CSIE, University of Exeter.

152 Norwich, B. (2008) What futur efor special schools and inclusion? Conceptual and profesional prespectives, *British Journal of Special Education, 35* (3).

153 Nováčková, J. *Dokumenty 72: Standardy nejsou osnovy!* (2015). [online]. [cit. 2015-06-15]. Dostupné z WWW: <http://www.ucitelske-listy.cz/2015/05/jana-novackova-dokumenty-72-standardy.html>.

154 Olivar, R. R. (1992). *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Ispolitana.

155 Oliver, M. (1990). *Politics of Disablement.* London: Macmillan.

156 Ondrejkovič, P. (2014). Autoregulácia učenia ako módna paradigma? *Pedagogika. SK, 5*(4), 303–315.

157 OriginPro (version 9.0) [Computer Software]. Massachusetts, USA: OriginLabCorporation.

158 Palouš, R. (2008). *Heretická škola*. Praha: OIKOYMENH.

159 Palouš, R. (2010). *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum.

160 Palouš, R. (1992). *Komenského Boží svět*. Praha: SPN.

161 Palouš, R., Svobodová, Z. (2011). *Homo educandus*. Praha: Karolinum.

162 Pančocha, K. (ed.), (2010) *Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí*. Brno: Masarykova univerzita.

163 Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. Jones, & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15–51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

164 Patočka, J. (1996). *Péče o duši* I. Praha: OIKOYMENH.

165 Patočka, J. (1998, 2003). *Komeniologické studie II, III.* Praha: OIKOYMENH.

166 Pavelková, I. (2008). Motivace žáků. In Kolektiv autorů (Eds.), *In Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie* (pp. 93-103). Praha: Karlova univerzita, Pedagogická fakulta.

167 Pavelková, I., Hrabal K., & Hrabal V. (2010). Mezinárodní srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků. *Pedagogika, 60,* 97-107

168 Pekrun, R. (1990). Emotion and motivation in educational psychology: General and European perspectives. In. P. J. Drenth, J. A. Sergeant, & R. J. Takens (Eds.), *European perspectives in psychology* (Vol. 1, pp. 265-295). England: Cambridge.

169 Pelcová, N. (2010). *Vzorce lidství*. Praha: Portál.

170 Pennicard, I., Cairns, B., Hamilton, E., Hyndman, K., Reid, J. Sawers, R. (1990) *A description and evaluation of integration at Greenburn and Maxwelton Schools*. Scottish Ofice Education Department/ Regional Psychological Sevices. Working with Individuals and Groups. Professional Development Initiatives (1990-1991).

171 Petlák, E. a kol. (2011). *Neuropedagogika a neurodidaktika v praxi*. Nitra: PF.

172 Pintrich, P. R. (1989). The dynamics interplay of student motivation and cognition in the college classroom. *Advances in Motivation and Achievement, 6,* 117-160.

173 Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekarts, & P. R. Pintrich (Eds.) *Handbook of self-regulation* (451-502), San Diego, CA, Academic Press.

174 Pipeková, J. a kol. (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.

175 PISA (Programe for International Student Assessment), (2006) *Results.*

176 Plamínek, J. (2011). *Vedení lidí, týmů a firem – praktický atlas managementu*. Praha: Grada.

177 Pressley, M., & Afflerbach, P. P. (1995). Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading. Routledge. Retriewed from: http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=98W10c-_E0kC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Pressley+Afflerbach+1995&ots=YzP6bCFcat&sig=zb3iOa9U_re2LmonSVUKzxPcSbc.

178 Pressley, M., Harris, K. R., & Marks, M. B. (1992). But good strategy instructors are constructivists. *Educational Psychology Review*, *4*, 3-21.

179 Prins, F. J., Veenman, M. V. J., & Elshout, J. J. (2006). The impact of interllectual ability and metacognition on learning: New support for the threshold of problematicity theory. *Learning and Instruction*, *16*, 374-387.

180 Projekt etické výchovy. (2012). [online]. Praha: Etické fórum v Praze. [cit. 2015-01-02]. Dostupné z WWW:< http:/etickeforumcr.cz/.

181 Průcha, J., ed. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

182 Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2009). *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál.

183 Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

184 Příhoda, P. *Pithart sedmdesátníkem.* Listy – dvouměsíčník pro kulturu a dialog. [on line, 31. 3. 2015-03-31]. Dostupné z: WWW: <http://www.listy.cz/archiv.php?cislo=111&clanek=011140>.

185 *Psychologie/Journal of Psychology*, *216*, 102-110.

186 Pujar, V. and Gaonkar, L. (2008) Instructional strategies to accelerate science learning among primary school children. *Karnataka Journal of Agricultural Sciences*, *21* (4).

187 Puškinová, M. *Právo pro ředitele škol v kostce.* (2014). Praha: Wolters Kluwer, a. s. [on line. 2015-05-13]. Dostupné z WWW: <http://www.ereading.cz/nakladatele/data/ebooks/9543_preview.pdf>.

188 Rafferty, Y., Piscitelli, V. a Boetttcher, C. (2003) The impact of inclusion on langure development and social kompetence among preschoolers with disabilities, *Eceptional Children*, 69 (4).

189 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2006). 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. [cit. 2015-01-02]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

190 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit. 2015-01-02]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/ RVPZV_ 2007-07.pdf>.

191 Renninger, K. A. (1989). Individual patterns in children´s play interests. In L. T. Winegar (Ed.), *Social interaction and the development of children´s understanding* (pp. 147-172). Norwood, NJ: Ablex.

192 Reusser, K. (1994). Die Rolle von Lehrerinnen und Lehren neu denken. *Beiträge zur Lehrerbildung, 1*, 19-37.

193 Roebers, C. M., Krebs, S. S., & Roderer, T.. (2014). Metacognitive monitoring and kontrol in elementary school children: Their interrelations and their role for test performance. *Learning and Individual Differences, 29*, 141-149.

194 Roeschl-Heils, A., Schneider, W., & Kraayenoord, Ch. E. (2003) Reading, metacognition and motivation: A follow-up study of German students in Grades 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education, 28*(1), 75-86.

195 Rokeach, M. (1980). Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes, and values. In M. M. Page (Ed.*), Nebraska Symposium on Motivation 27* (pp. 261-304). Lincoln: University of Nebraska Press.

196 Ronzano, S. (2010). Effectiveness of Metacognitive Strategies for Improving Reading Comprehension in Secondary Students (Doctoral dissertation, California State University, USA). Retrieved from: http://elibraryusa.state.gov.

197 Rotter, J. B. (1982). Social learning theory. In N. T. Feather (Ed.), *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology* (pp. 241-260). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

198 Rozencwajg, P. (2003). Metacognitive factors in scientific problemsolving strategies. *European Journal of Psychology of Education, 28*(3), 281-294.

199 Ruijs, N. M., Van Der Veen, I. a Peetsma, T. T. D. (2010) Inclusive education and students without special educational needs, *Educatonal Research, 52* (4).

200 Runswick-Cole, Katherine. (2011) Time to end the bias towards inclusive education?, *British Journal of Special Education, 39* (3).

201 Rýdl, K. (2007). *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

202 Ryška, R. (2009) *Evaluace a přidaná hodnota ve vzdělávání.* Praha: Univerzita Karlova.

203 Říčan, J. (2013). *Používané metakognitivní strategie žáků v kontextu autoregulovaného učení*. Ústí nad Labem: PF UJEP.

204 Sedláková, M. (2004). *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie*: *Mentální reprezentace a mentální modely*. Praha: Grada.

205 Serafini, F. (2013a). Closereadings and children'sliterature, *The Reading Teacher, 67*(4), 299-300.

206 Serafini, F. (2013b). Supporting Boys as Readers. *The Reading Teacher, 67*(1), 40-42.

207 Shirey, L. S., & Reynolds, R. E. (1988). Effect of interest on attention and learning. *Journal of Educational Psychology, 80*(2), 159-166.

208 Schiefele, U. (1991). Interest, Learning and Motivation. *Educational psychologist, 26*(3-4), 299-323.

209 Schiefele, U. (1992). Topic interests and levels of text comprehension. In. A Renninger, S. Hidi, & A. Knapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 151-182). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

210 Schiefele, U., & Knapp, A. (1988). The impact of interest on qualitive and structural indicators of knowledge. In U. Schiefele (Chair), *Content and interest as motivational factors in learning*. Symposium conducted at the annual meeting of the American Educational Research Association, USA: New Orleans.

211 Schiefele, U., & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen: Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *German Journal of Educational Psychology, 8*, 1-13.

212 Schlagmüller, M., & Schneider, W. (2007). *WLST-12.Würzburger Lesestrategie – Wissentestfür die Klasen 7 bis 12*. Göttingen: Hogrefe.

213 Schleifer, D. (2009). Metacognition and performace in the accouting classroom. *Issues in accounting education, 24*(3), 339 – 367.

214 Schmalhofer, F., Glavanov, D. (1986). Three components of understanding a programmer´s manual: Verbatim, propositional, and situational representation. *Journal of Memory and Language*, *25*, 279-294.

215 Schneider, W., & Pressley, M. (1997). *Memory Development Between Two and Twenty*. Psychology Press.

216 Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awereness. *Instructional science*, *26*(1-2), 113-125.

217 Schraw, G., Bruning, R., & Svoboda, C. (1995). Sources of Situational Interest. *Journal of Literacy Research*, *27*(1). 1-17.

218 Siperstein, G. N., Glick, G. C. a Parker, R. C. (2009) Social inclusion of children with intelectual disabilities in recreational petting, *Intellectual and Developmental Disabilities*, *47* (2).

219 Skalková, J. (1992). *Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století*. Praha: ČSAV.

220 Skalková, J. (2004). *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido.

221 Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika.* Praha: Grada Publishing.

222 Skalková, J. (2009). *Společenskovědní poznání v sítích inženýrského vzdělávání*. Brno: Paido.

223 Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.

224 Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children.National Academy Press. Washington DC. Retriewed from: http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=G1-POm9BR-IC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Snow,+Burns,+Griffin+1998&ots=5W0fTlh8YJ&sig=XLsy8GUBNYn6bDlpMeY10P7Gjco

225 Sparks, S. D. (2014). California School Draws Lessons from Failure. *Education Week*, *6*(4), 16-19.

226 Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. Contemporary Educational Psychology, 27, 51-79.

227 Spilková, V. (v). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.

228 Spousta, V. (2008) *Krize současné společnosti a proměny hodnot na přelomu tisíciletí.* In. Pedagogica roč. LVIII, 2008. s. 241 - 252

229 Starý, K. (2009). Kvalita a efektivita vzdělávání In: Průcha, J., ed. (2009). Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál.

230 Sternberg, R. J. (1980). Sketch of a componential subtheory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, *3*(4), 573-584.

231 Sternberg, R. J. (1982). A componential approach to intellectual development. *Advances in the Psychology of Human Intelligence*, *1*, 413-463.

232 Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory o f human intelligence.* Cambridge, MA: Yale University Press.

233 Stiglitz, J. E. (1997). *Ekonomie veřejného sektoru.* Praha: Grada Publishing.

234 Straková, J. (2010). Dopad diferenciace vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000. *Pedagogika*, *60*(1), 21-37.

235 Straková, J. Svůj k svému – Česká republika si přeje oddělené vzdělávání. In: *Řízení školy* č. 3/2015, s. 4-5.

236 Sunbul, A., & Caliskan, M. (2011). The Effects of Learning Strategies Instruction on Metacognitive Knowledge, Using Metacognitive Skills and Academic Achievement (Primary Education Sixth Grade Turkish Course Sample). *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(1), 148-153.

237 Sutton, R., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. (2009). Teacher´s emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, *48*(2), 130-137.

238 Swanson, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology*, *82*(2), 306–314.

239 SZÚ. *Výskyt nadváhy a obezity.* [on line, 30. 3. 2015, dostupné z: <http://www.szu.cz/uploads/documents/chzp/info_listy/Vyskyt_nadvahy_a_obezity_2013.pdf>].

240 Škoda, J. a Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.

241 Štefflová, J. Je ředitel základní školy pokusný králík? *Učitelské noviny* č. 23/2010. [on line, 13. 5. 2015, dostupné z http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5350&PHPSESSID=e36f0682b08145ea21b2bf26f0c84f9c>].

242 Štěch, S. (2004). Psychodidaktika jako obrat k tématu účinného vyučování. Komentář na okraj Kansaneovy úvahy Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii. *Pedagogika, 54*(1), 58-63.

243 Švaříček, R., Šeďová, K. a kol. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.

244 Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita.

245 Topping, K. and Maloney, S. (2005) *The RoutledgeFalmer reader in inclusion*. London: RoutledgeFalmer.

246 Urbánek, P., Dvořák, P., Starý, K. Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. *Orbis Scholae*, 2014, *8* (1), 65 – 78, dostupné z: www.orgisscholae.cz.

247 Urbánek, V. (2003). Měření lidského kapitálu a návratnost nehmotných investic. In: *Ekonomické aspekty vzdělanosti v regionálním kontextu I*. Ústí n. L.: UJEP.

248 Uzlová, I. (2012). Odpůrcům inkluze je dobrý jakýkoli argument. *Informatorium 3-8, 9*, 18.

249 Vališová, A. a kol. (1998). *Autorita jako pedagogický problém.* Praha: Karolinum.

250 van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Orlando, FL: Academic.

251 Vaněk, V. Etická výchova – možnost rozvoje prosociálního chování u žáků 2. stupně základní školy. In: *Paidagogos*, Olomouc 2011, č. 1, s. 28 – 41.

252 Veenman, M. V. J., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences, 15*, 159-176.

253 Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Affenbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning, 1*(1), 3-14.

254 Veenman, M. V. J., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and instruction, 14*(1), 89-109.

255 Villa, R. and Thousand, J. (ed.), (2005) *Creating an inclusive school*. 2nd ed. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

256 Vomáčka, J. (1993). *Proměny školního vzdělání v našich dějinách.* Ústí n. L.: UJEP.

257 Vomáčka, J. (1994). *Děvčata a chlapci. K pedagogické problematice jejich intersexuálních zvláštností*. Ústí n. L.: UJEP.

258 Vomáčková, H., Cihlář, D. (2012). *Učitelské reflexe vybraných otázek školského managementu I.* Ústí nad Labem: PrintActive.

259 Vos, H., & de Graaff, M. (2004). Developing metacognition: a basis for active leasing, *European Journal of Engineering Education*, *29*(4), 543-548.

260 Wade, S. E., & Schraw, G. (1990). *Seduction of the strategic reader: Effects of interest on selective attention and recall*. Paper to be presented at the annual meeting of the National Reading Conference, USA: Miami.

261 Wang, M., Haertal, G., & Walberg, J. H. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Psychology, 84*, 30-43.

262 Waters, H. S., & Schneider, W. (2009). *Metacognition, Strategy Use, and Instruction*. Guilford Press.

263 Weiss, I R. (1990). Mathematics teachers in the United States. *International Journal of Educational Research*, *14*, 139-155.

264 Wildová, R. (2012a). Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. *Pedagogika*, *62*(1-2), 45-52.

265 Wildová, R. (2012b). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*, *62*(1-2), 10-21.

266 Wilson, B. (2010). The relationships and impact of teachers´metacognitive knowledge and pedagogice understandings of metacognition. *Metacognition Learning, 5*, 269–288.

267 Winn, W., & Snyder, D. (1996). Cognitive perspectives in psychology. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp.112-142). New York: Simon and Schuster.

268 Winne P. H. (2014). Issues in researching self-regulated leasing as patterns of events. *Metacognition and Learning*, *9*, 229-237.

269 Winne, P. H. (2005). A Program of Research on Self-Regulated Learning. Canada: Research Chair in Self-Regulated Learning and Learning Technologies.

270 Wirth, J. & Leutner, D. (2008). Self-regulated learning as a competence. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, *216*, 102-110.

271 Wormeli, R. (2014). Motivating Young Adolescents. *Educational Leaderschip*, 72(1), 26-31.

272 Yeung, A. S., Lau, S., & Nie, Y. (2011). Primary and Secondary Students' Motivationin Learning English: Grade and Gender Differences. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(3), 246-256.

273 Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An overwiew. *Educational Psychologist*, *25*(1), 3-17.

274 Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational psychologist*, *30*(4), 217-221.

275 Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, *41*(2), 64-70.

276 Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990), Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 51-59.

277 Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (1989). Sefl-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice. New York, Berlin: Springer-Verlag.

278 Zouharová, M. (2006). Aplikace kognitivního konstruktivismu v pojmovém vyučování. *Pedagogická orientace*, *16*(2), 24-32.

# PŘÍLOHY

PŘÍLOHA 1

## Průměrná hrubá měsíční mzda podle odvětví - sekce CZ-NACE [1)]

## *Average gross monthly wage by activity of CZ-NACE [1)]*

v Kč, na přepočtené počty / *CZK, per full-time equivalent employee*

| | Odvětví - sekce CZ-NACE | Kód | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Zemědělství, lesnictví a rybářství | A | 10 456 | 11 447 | 11 813 | 12 188 | 13 244 | 13 961 | 14 838 | 16 194 | 17 765 | 17 644 | 18 465 | 19 003 |
| 2 | Těžba a dobývání | B | 16 553 | 17 743 | 18 749 | 19 688 | 21 122 | 22 679 | 24 047 | 25 714 | 29 271 | 28 312 | 30 270 | 31 531 |
| 3 | Zpracovatelský průmysl | C | 12 845 | 13 761 | 14 659 | 15 410 | 16 584 | 17 362 | 18 490 | 19 852 | 21 564 | 21 968 | 22 982 | 23 781 |
| 4 | Výroba a rozvod elektřiny, plynu, tepla a klimatizovaného vzduchu | D | 18 468 | 19 833 | 21 675 | 23 084 | 24 725 | 26 594 | 29 179 | 31 157 | 35 420 | 39 436 | 40 299 | 40 203 |
| 5 | Zásobování vodou; činnosti související s odpadními vodami, odpady a sanacemi | E | 13 235 | 14 071 | 15 144 | 15 788 | 16 775 | 17 703 | 18 749 | 19 750 | 21 461 | 22 049 | 23 059 | 23 166 |
| 6 | Stavebnictví | F | 12 623 | 13 537 | 14 213 | 15 203 | 16 279 | 16 808 | 17 885 | 19 036 | 20 948 | 22 022 | 22 284 | 22 797 |
| 7 | Velkoobchod a maloobchod; opravy a údržba motorových vozidel | G | 12 570 | 13 709 | 14 778 | 15 382 | 16 302 | 17 058 | 18 238 | 19 821 | 21 341 | 21 358 | 22 040 | 22 814 |
| 8 | Doprava a skladování | H | 13 368 | 14 298 | 15 417 | 16 260 | 17 350 | 18 188 | 19 262 | 20 663 | 22 369 | 23 000 | 23 064 | 23 063 |
| 9 | Ubytování, stravování a pohostinství | I | 7 526 | 8 664 | 9 586 | 9 826 | 10 183 | 10 637 | 11 676 | 12 380 | 12 474 | 12 330 | 13 204 | 13 133 |
| 10 | Informační a komunikační činnosti | J | 22 089 | 25 442 | 27 399 | 29 466 | 31 317 | 33 423 | 35 814 | 38 167 | 41 800 | 43 083 | 43 793 | 45 336 |
| 11 | Peněžnictví a pojišťovnictví | K | 25 125 | 28 649 | 31 283 | 32 878 | 35 232 | 37 296 | 40 020 | 42 351 | 45 655 | 46 124 | 46 188 | 47 663 |
| 12 | Činnosti v oblasti nemovitostí | L | 12 381 | 13 696 | 15 566 | 16 293 | 17 436 | 17 879 | 19 263 | 20 718 | 20 808 | 20 715 | 21 346 | 22 346 |
| 13 | Profesní, vědecké a technické činnosti | M | 16 003 | 17 370 | 19 594 | 20 722 | 21 812 | 23 486 | 24 678 | 26 925 | 30 244 | 31 789 | 31 603 | 32 384 |
| 14 | Administrativní a podpůrné činnosti | N | 10 465 | 11 303 | 12 127 | 12 203 | 12 969 | 13 516 | 14 478 | 15 254 | 15 521 | 15 927 | 15 953 | 16 551 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 15 | Veřejná správa a obrana; povinné sociální zabezpečení | O | 15 472 | 16 855 | 18 461 | 19 859 | 20 858 | 22 244 | 23 292 | 25 040 | 26 209 | 27 045 | 26 939 | 26 328 |
| 16 | Vzdělávání | P | 12 207 | 13 473 | 14 779 | 16 539 | 17 748 | 18 787 | 20 040 | 21 251 | 22 119 | 23 429 | 23 033 | 23 775 |
| 17 | Zdravotní a sociální péče | Q | 11 969 | 13 444 | 15 173 | 16 465 | 16 882 | 17 609 | 19 043 | 20 169 | 21 177 | 23 032 | 23 595 | 24 681 |
| 18 | Kulturní, zábavní a rekreační činnosti | R | 11 407 | 12 888 | 13 211 | 14 247 | 15 075 | 16 071 | 16 827 | 17 908 | 18 797 | 19 434 | 19 830 | 19 861 |
| 19 | Ostatní činnosti | S | 11 145 | 12 096 | 13 230 | 14 079 | 14 800 | 15 450 | 16 497 | 17 612 | 17 990 | 18 340 | 18 356 | 19 217 |
| | **ČR celkem** | Σ | **13 219** | **14 378** | **15 524** | **16 430** | **17 466** | **18 344** | **19 546** | **20 957** | **22 592** | **23 344** | **23 864** | **24 455** |
| | | | **253 700** | **278 806** | **302 078** | **319 041** | **338 945** | **357 964** | **382 276** | **408 711** | **440 814** | **453 608** | **463 270** | **473 858** |
| | **ČR bez vzdělávání celkem** | Σ - P | **14 094** | **15 489** | **16 782** | **17 725** | **18 830** | **19 887** | **21 238** | **22 706** | **24 490** | **25 200** | **25 737** | **26 325** |
| | Vzdělávání | P | 12 207 | 13 473 | 14 779 | 16 539 | 17 748 | 18 787 | 20 040 | 21 251 | 22 119 | 23 429 | 23 033 | 23 775 |
| | Rok | | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |

[1] Údaje se týkají pouze zaměstnanců v pracovním poměru ke zpravodajské jednotce. Zahrnuty nejsou osoby vykonávající veřejné funkce, např. poslanci, senátoři, uvolnění členové zastupitelstev všech stupňů, soudci aj. V údajích o průměrných mzdách se jedná o mzdy v tomto období zúčtované k výplatě.

*[1] The figures refer only to employees under an employment contract with reporting units. Exclude persons performing public office, such as Members of Parliament, Senators, councillors at all levels, judges, etc. The average wages refer to wages accounted for payment in the given period.*

[2] Předběžné údaje

*[2] Preliminary data*

PŘÍLOHA 2

Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (ISCED) – srovnání let 1997 a 2011

| Klasifikovaný stupeň ISCED 1997 | Klasifkovaný stupeň ISCED 2011 | Obvyklá délka trvání v letech |
|---|---|---|
| **ISCED 0 preprimární vzdělávání (bez vzdělání)** | **ISCED 0 preprimární vzdělávání (bez vzdělání)** | žádná kritéria délky trvání, nicméně programy by měly přinejmenším odpovídat ekvivalentu 2 hodin vzdělávacích činností denně a 100 dní vzdělávacích činností ročně; |
| **ISCED 1 primární vzdělávání** | **ISCED 1 primární vzdělávání** | délka trvání se obvykle pohybuje od 4 do 7 let, nejčastější je 6 let; |
| **ISCED 2 nižší sekundární vzdělávání** | **ISCED 2 nižší sekundární vzdělávání** | délka trvání se obvykle pohybuje od 2 do 5 let, nejčastější jsou 3 roky; |
| 2A - stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání | | |
| 2B - přípravný stupeň pro pracovní trh | | |
| 2C - stupeň směřující na pracovní trh | | |
| **ISCED 3 vyšší sekundární vzdělávání** | **ISCED 3 vyšší sekundární vzdělávání** | délka trvání se obvykle pohybuje od 2 do 5 let, nejčastější jsou 3 roky; |
| 3A - stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání | | |
| 3B - přípravný stupeň pro pracovní trh | | |
| 3C - stupeň směřující na pracovní trh | | |
| **ISCED 4 postsekundární vzdělávání nižší než terciární** | **ISCED 4 Postsekundární neterciární vzdělání** | délka trvání se obvykle pohybuje od 6 měsíců do 2 nebo 3 let; |
| 4A - stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání | | |
| 4B - prakticky zaměřené studium | | |
| **ISCED 5 první stupeň terciárního vzdělávání** | **ISCED 5 Krátký cyklus terciárního vzdělávání** | délka trvání se obvykle pohybuje od 2 do 3 let; |
| 5A - stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání | | délka trvání bakalářských nebo jim odpovídajících programů se obvykle pohybuje od 3 do 4 nebo více let, pokud přímo navazují na úroveň ISCED 3, nebo od 1 roku |

| | | |
|---|---|---|
| | | do 2 let pokud navazují na jiný program úrovně ISCED 6. |
| 5B - prakticky zaměřené studium | **ISCED 6 Bakalářská nebo jí odpovídající úroveň** | |
| **ISCED 6 druhý stupeň terciárního vzdělávání** | **ISCED 7 Magisterská nebo jí odpovídající úroveň** | délka trvání magisterských nebo jim odpovídajících programů se obvykle pohybuje od 1 roku do 4 let, pokud navazují na úroveň ISCED 5 |
| | **ISCED 8 Doktorská nebo jí odpovídající úroveň** | |

Zdroj: Český statistický úřad, Klasifikace zvdělání (ISCED 2011), vlastní zpracování 2014

# PŘÍLOHA 3

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

**DOTAZNÍK: MANAGEMENT ŠKOLY - INKLUZE - PŘEKÁŽKY**

*(Cílem dotazníku je na základě výzkumné sondy získat hromadná data k vyhodnocení reality inkluzivního vzdělávání v ČR v rámci projektu OPVK: CESTA K INKLUZI a statisticky vyhodnocená data publikačně zpřístupnit všem zájemcům z řad aktérů procesu inkluze)*

**DOPLŇTE ___ , PŘÍPADNĚ ZAKŘÍŽKUJTE:**

1. **Typ** vaší školy:

| mateřské školy | | základní školy | | | střední školy | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| MŠ | MŠ spec. | 1.st. | 2.st. | speciální | uč.obory | uč.obory s maturit. | SŠ | SŠ spec. |

2. **Velikost** školy v počtu:___

| žáků | tříd | učitelů | asistentů pedagoga | školních psychologů | speciál. pedagogů | vychovatelů | jiných pracovníků *(doplňte)*:___ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | |

3. **Okres působnosti** školy: ___

4. **Velikost obce** působnosti školy: do 3 tis. | 4-10 tis. | 11-25tis. | nad 26tis. obyvatel

5. **Pohlaví**: M | Ž

6. **Celková délka** vaší pedagogické praxe:_____ let

7. **Délka výkonu funkce ředitele** *(i opakovaně)* : _____

8. Váš **věk** v pásmu: do 39 let | 40-50 let | od 51 let výše

9. Uveďte **počty** dětí na vaší škole *(nevyplňují ředitelé speciálních škol a MŠ)*:
   a) se specifickými vývojovými poruchami učení: ___
   b) se specifickými vývojovými poruchami chování: ___
   c) s mentálním postižením: ___
   d) s poruchami autistického spektra: ___
   e) se sluchovým postižením: ___
   f) se zrakovým postižením: ___
   g) s tělesným postižením: ___
   h) s kombinovaným postižením: ___
   ch) se sociálním znevýhodněním *(pokuste se o kvalifikovaný odhad dle kritéria - hmotná nouze, nezaměstnanost, nevhodné bydlení)* : ___

10. Které **bariéry** ze své pozice považujete za klíčové **při realizaci inkluze žáků** (*komentujte maximálně 3 bariéry dle pořadí důležitosti):*
    a)
    b)
    c)

11. **Považujete svoji školu** za *(zvolte pouze jednu z nabídek, která se nejvíce blíží skutečnosti):*
    V případě odpovědi ANO **uveďte PROČ**, tj. o co opíráte svůj souhlas:_____

| | | |
|---|---|---|
| a) výrazně pro-inkluzivně orientovanou? | ANO | NE |
| b) méně inkluzivně orientovanou? | ANO | NE |
| c) neinkluzivní? | ANO | NE |

12. Kolik žáků na vaší škole má **IVP** z titulu:
    a) nadstandardních disponibilit ?(nadaní): ___
    b) podstandardních disponibilit?: ___

13. Máte na škole **speciální třídy** pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami? ANO | NE
    Pokud jste zaškrtli ANO, uveďte **jejich počet**: _____

14. **Inkluzivní vzdělávání** podle vás **závisí** na (*u každého faktoru zakřížkujte sílu vlivu):*

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) kvalitě profesní přípravy učitelů | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |
| b) zkušenostech a délce praxe učitelů | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |
| c) materiálních a finančních podmínkách školy | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |
| d) úrovni poradenství (SPC, PPP, ...) | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |
| e) spolupráci rodiny | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |
| f) na rodinné politice státu (*u sociálně znevýhodněných žáků)* | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |
| g) jiné *(rozveďte)*: ___ | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |

15. Považujete za účinný **nástroj inkluze sociálně znevýhodněných** žáků:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) povinnou docházku dětí do MŠ? | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |
| b) provázání výplaty sociálních dávek rodičů na docházku a prospěch žáků ve škole? | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |
| c) zavedení minimálně jednoho asistenta pedagoga na třídu | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |

16. Považujete za účinný **nástroj inkluze zdravotně znevýhodněných a postižených** žáků:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) povinnou docházku dětí do MŠ? | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |
| b) podmínění výplaty příspěvků na péči na docházku a prospěch žáků ve škole? | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |
| c) zavedení minimálně jednoho asistenta pedagoga na třídu | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |

17. Od kterého klasifikačního stupně považujete **žáky za tzv. slabé** *(nevyplňují ředitelé MŠ)* ? _____

18. **Kolik procent** odhadujete, že tvoří tito tzv. slabí žáci na vaší škole? _____

19. Co podle vás nejvíce **brání reintegraci žáků** směrem ze speciálních škol **do škol hlavního vzdělávacího proudu**? *(komentujte max. 3 skutečnosti v pořadí důležitosti)*
    a)

    b)

    c)

20. Jaké zákonné **normy/opatření postrádáte** jako ředitel školy ve vztahu k úspěšné inkluzi?

21. Co by se muselo **objektivně změnit** *(konal bych, ale nemohu)* **, aby vaše škola "mohla"** být inkluzivní ? *(komentujte max. 3 skutečnosti v pořadí důležitosti):*
    1)

    2)

    3)

22. Co by se muselo **subjektivně změnit** *(mohl bych konat, ale nechci)* **, aby učitelé (vč. ředitele) školy "chtěli"** a byli ochotni k inkluzi? *(komentujte max. 3 skutečnosti v pořadí důležitosti):*
    1)

    2)

    3)

23. Za **bariéry inkluze** považuji

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) velký počet žáků ve třídách | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |
| b) nedostatečné kompetence učitelů k výuce žáků se SVP | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |
| c) nedostatek asistentů pedagoga | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |
| d) materiální a finanční nedostatečnost školy | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |
| e) nedostatečné školské poradenství | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |
| f) pro-segregační tlak rodičovské veřejnosti | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |
| g) neochotu učitelů přidělávat si práci | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |
| h) neochotu rodiny spolupracovat se školou | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |
| ch) nedostatečné pravomocí učitelů/ředitelů | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |
| i) jiné *(doplňte)*:___ | Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |

24. Uveďte alespoň 3 důvody **proč nevzdělávat heteronomně**, tj. různě disponované žáky v jedné skupině:
    a)

    b)

    c)

25. Byli byste nakloněni inkluzivnímu vzdělávání, kdyby bylo **možné vzdělávat souběžně v různých vzdělávacích programech** *(např. ŠVP s LMP)* ? Tj. škola by negarantovala stejnou úroveň u svých absolventů? *(platí jen pro povinné vzdělávání):*

| | | | |
|---|---|---|---|
| Rozhodně ANO | Spíše ANO | Spíše NE | Rozhodně NE |

26. Popište **systém školy, která funguje** dle vás **inkluzivně** *(příklad dobré praxe)*:___

27. Popište **systém školy, která nefunguje** dle vás **inkluzivně** *(pokud znáte)*:___

**Děkujeme za Váš čas!**

## SUMMARY

The submitted publication concentrates the data from the research and current practice in the sphere of inclusive education in the Czech Republic, to which it contributes by means of an original research inquiry. It clarifies key issues associated with the holistic concept of inclusion and depicts the intersections of current demands for school practice and social expectations while implementing the ideological trend of inclusion in Czech regional school education. The inclusive education here is not conceived so narrowly, in the sense of education that provides support to pupils with special educational needs, but as a path leading to quality improvement of the educational process and to new schools completely open to all pupils. The following educational creed permeates the whole publication: to know, to understand, to intend and to be able to do something, with all these activities being related to all actors of the inclusion process, not only to the educators and the educated themselves.

The theoretical, analytical and critical description of current anti-inclusive phenomena have been developed by the commented results of the research inquiries carried out between the years 2014 a 2015. The first of them has a character of empirical research focused on the perception of objective and subjective barriers of the inclusive process by the managerial staff of Czech regional schools. In relation to the determined arbitrary variables (age, sex, length of pedagogical experience, length of managerial experience, size of the municipality, and region of the school competence), the publication summarizes the proved statistically significant relations with the selected dependent variables – i.e. elements of inclusion. The concrete domestic experience expressed by headmasters of the schools within the framework of the carried out survey, contrasts with their subsequent experience from the foreign stays (in particular in Great Britain and Finland). Thus the “evidence-based” type of publication draws attention to the key phenomena and problems in the process of insufficient systemic support given to the inclusive development of the Czech regional school system. The second research survey focuses on the verification of the Programme for International Student Assessment (PISA) methodology, specifically on the application of metacognitive strategies in the context of the effectiveness of inclusive education. Its results correspond with those of the foreign studies supporting the application of verified methodological procedures

in the development of metacognition as a significant tool supporting inclusive education.

The publication with its overall concept is intended in particular for regional school managers, school management members, to the authorities establishing schools and all persons actively participating in Czech educational policy, as well as university teachers and teacher trainers preparing qualified teachers for school practice. With its holistic approach it does not exclude parents from the wide reading public; not distinguishing whether these are parents of the pupils with any forms of handicap or parents of the so called “intact pupils”.

Název: **VÝZKUMNÝ POHLED NA INKLUZI A JEJÍ DETERMINANTY**

Autor: **Helena Vomáčková a kol.**

Vědecký redaktor: **Doc. PaedDr. Pavel Doulík, Ph.D.**

Vydavatel: **Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem**

Místo a rok vydání: **Ústí nad Labem, 2015**

Náklad: **200 výtisků**

Rozsah: **240 stran**

Tisk: **Tribun EU s. r. o., Brno**

ISBN **978-80-7414-933-7** (váz./brož.)
ISBN **978-80-7414-961-0** (CD/on-line)

evropský sociální fond v ČR
EVROPSKÁ UNIE
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY
OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost
UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Helena Vomáčková a kol. ◆ VÝZKUMNÝ POHLED NA INKLUZI A JEJÍ DETERMINANTY

evropský sociální fond v ČR

EVROPSKÁ UNIE

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

ISBN 978-80-7414-933-7

9 788074 149337 >

Projekt *„Cesta k inkluzi: od segregace k pozitivní diverzitě ve školství"*, reg. č. CZ.1.07/1.2.00/47.0008 je spolufinancován z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky