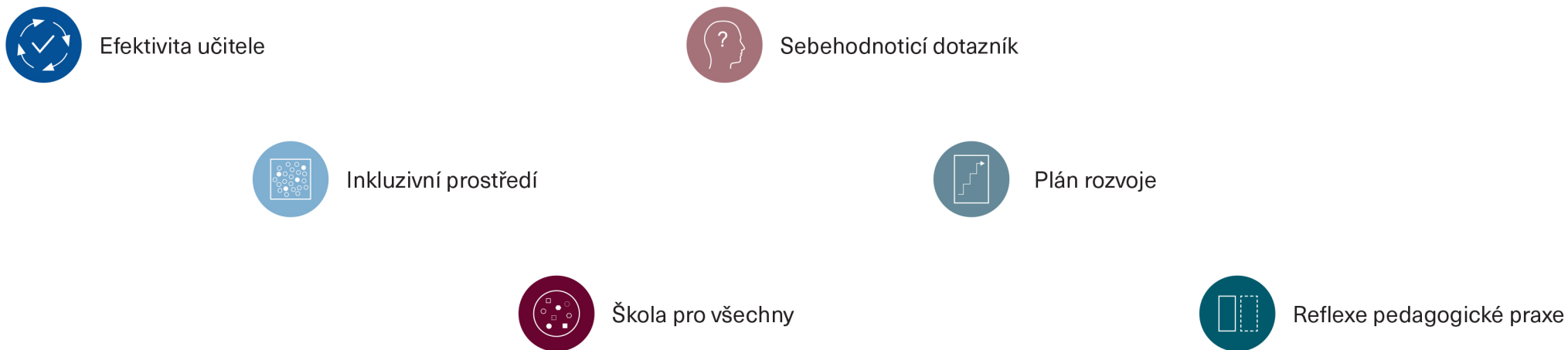


EFEKTIVITA PRÁCE UČITELE V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ:

sebehodnoticí nástroj pro studující pedagogických oborů

Helena Vaňurová, Katarína Slezáková a Lenka Slepíčková



EFEKTIVITA PRÁCE UČITELE V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ: sebehodnoticí nástroj pro studující pedagogických oborů

Helena Vaňurová
Katarína Slezáková
Lenka Slepíčková

Masarykova univerzita
Brno 2022



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



Publikace Efektivita práce učitele v inkluzivním vzdělávání: sebehodnoticí nástroj pro studující pedagogických oborů vznikla v rámci projektu OP Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV) Zkvalitnění a Inovace Přípravy budoucích učitelů na MUNI (ZIP MUNI) na Pdf MU. Registrační číslo projektu: CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_068/0016170



Tuto učební metodiku Efektivita práce učitele v inkluzivním vzdělávání: sebehodnoticí nástroj pro studující pedagogických oborů, jejíž autorkami jsou Helena Vaňurová, Katarína Slezáková, Lenka Slepíčková, která je dostupná z: Databáze výstupů projektů OP VVV (<https://database.opvvv.msmt.cz>), lze užit v souladu s licenčními podmínkami Creative Commons BY-SA 4.0 International (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>).

Uvedené se nevztahuje na díla nebo jiné předměty ochrany (např. obrazovou či fotografickou dokumentaci), které jsou ve výstupu užity zejména na základě smluvní licence nebo výjimky či omezení příslušných práv, jak je uvedeno u konkrétního jednotlivého předmětu ochrany.

Odborná recenze: doc. PhDr. Ladislav Zilcher, Ph.D.
Mgr. et Bc. Kristýna Gábová, Ph.D.

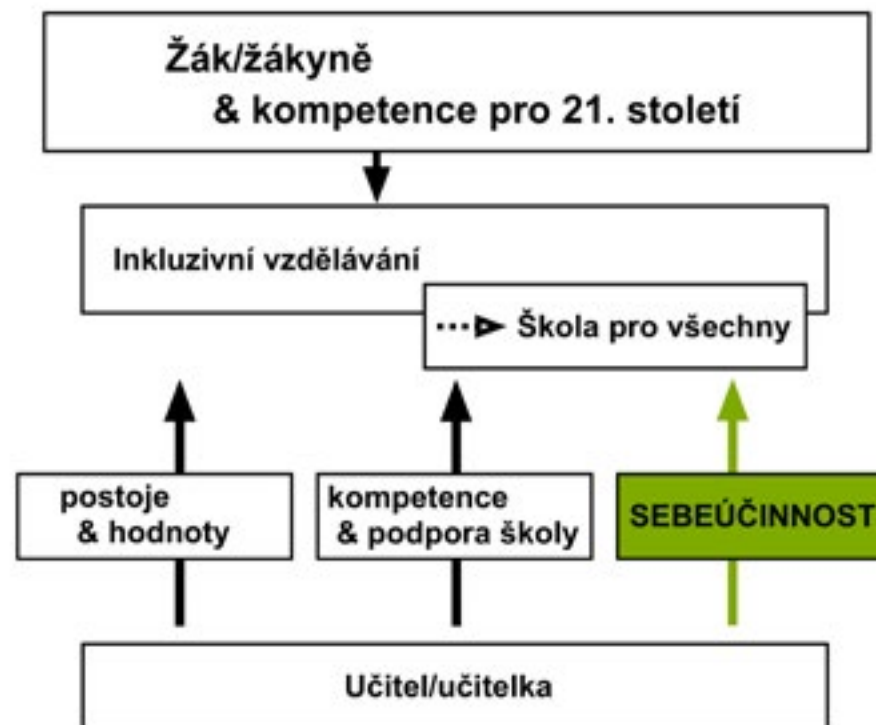
© 2022 Masarykova univerzita
ISBN 978-80-280-0234-3
ISBN 978-80-280-0233-6 (brožováno)

OBSAH

1	ÚVOD	4
1.1	CO BY SE MĚLY DĚTI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE NAUČIT?	5
1.2	ŠKOLA PRO VŠECHNY	6
2	SEBEÚČINNOST A JEJÍ VLIV NA PRÁCI UČITELE V INKLUZIVNÍ TŘÍDĚ	8
2.1	CO JE TO SEBEÚČINNOST?	8
2.2	JAK SE KONCEPT SEBEÚČINNOSTI VYVÍJEL V ČASE A JAKÝMI NÁSTROJI SE MĚŘÍ?	9
3	EFEKTIVITA PRÁCE UČITELE V INKLUZIVNÍM PROSTŘEDÍ: SEBEHODNOTICÍ NÁSTROJ PRO STUDUJÍCÍ PEDAGOGICKÝCH OBORŮ	12
3.1	PILOTNÍ OVĚŘENÍ NÁSTROJE	13
3.2	SLOŽENÍ VZORKU	13
4	INSTRUKCE K VYUŽITÍ NÁSTROJE	16
4.1	KDY JE DOBRÉ DOTAZNÍK POUŽÍT?	16
4.2	JAK MÁM S DOTAZNÍKEM PRACOVAT?	16
4.3	JAK VYHODNOTIT DOTAZNÍK?	17
4.4	JAK SI NASTAVIT PLÁN ROZVOJE?	17
5	PŘÍKLAD PRÁCE S NÁSTROJEM	19
	ZDROJE	21
	PŘÍLOHA	23

1 ÚVOD

V tomto manuálu se věnujeme předpokladům pro efektivní inkluzivní vzdělávání. V úvodu textu se zamýšlíme nad tím, jaké znalosti, dovednosti, postoje a kompetence by si měli žáci odnést ze základní školy do života. Argumentujeme, že velká část kompetencí, které se týkají komunikace, spolupráce, a také postojů, se nejlépe buduje v inkluzivních školách, tedy školách, ve kterých se zrcadlí přirozená rozmanitost společnosti. Takové prostředí klade vysoké nároky na práci učitele. Jedním z významných faktorů, které ovlivňují učitelovu úspěšnost, je to, jak sám sebe vnímá a jak hodnotí svou schopnost ovlivnit ať už učení, nebo chování žáků, či spolupráci rodiny. *Sebeúčinnost* (self-efficacy), jak je tento koncept pojmenován, představujeme studujícím pedagogických oborů a přinášíme nástroj, jímž mohou nahlédnout na to, jak sami sebe hodnotí, a následně stanovit plán rozvoje v oblastech, kde se cítí méně jistí. Klíčové koncepty, se kterými pracujeme, jsou graficky znázorněny níže.



Obrázek 1: Grafické zobrazení klíčových konceptů

1.1 Co by se měly děti na základní škole naučit?

Abychom se mohli bavit o tom, zda je, nebo není inkluzivní vzdělávání tou správnou cestou, musíme se nejprve podívat na vzdělávání jako celek. O co nám pedagogům vlastně jde? Co bychom chtěli, aby si naše žáčky a žáci odnesli do života? Co považujeme za opravdu důležité pro jejich budoucnost? Než budete číst dál, zkuste si do myšlenkové mapy¹ napsat klíčové znalosti, dovednosti a kompetence, kterými by podle vás měli být žáci na konci základní školy vybaveni.



Obrázek 2: Ilustrace myšlenkové mapy

Touto otázkou se zabývali Thousand a Villa (2000). V rozsáhlém šetření položili různým aktérům ve vzdělávacím procesu po celém světě otázku „Jaký cíl by mělo mít veřejné školství? Jinými slovy, jaké výstupy, postoje, předpoklady a dovednosti byste chtěli, aby děti měly ve chvíli, kdy opouští střední školu?“ (2000, s. 41). Identifikované cíle rozdělili do čtyř kategorií:

- 1 sounáležitost (např. mít přátele, být schopen navazovat a udržovat vztahy, umět vycházet s ostatními, být součástí komunity);
- 2 osvojení dovedností (např. zažít úspěch a rozvinout kompetence v nějaké oblasti, být schopen řešit problémy, být gramotný, umět používat technologie, být připraven na celoživotní učení);
- 3 nezávislost (např. mít možnost volby v práci, volném čase, dalším vzdělávání, mít odvahu podstoupit riziko, být připraven nést odpovědnost za svá rozhodnutí, umět se obhájit);
- 4 štedrost (např. být přispívajícím členem společnosti, oceňovat hodnotu rozmanitosti, být empatický, nabízet podporu druhým lidem, být zodpovědným občanem, být otevřený globálním tématům).

Přes rozmanitost souboru, kterého se dotazovali, Thousand a Villa (2000) formulují jasný závěr, že vzdělávání (kurikulum) musí jít za hranice tradičních předmětů, musí cílit na aktuální témata a potřeby.

¹ Jak na myšlenkové mapy najdete třeba zde: <https://kisk.phil.muni.cz/kreativita/temata/myslenkove-mapy/jak-tvorit-myslenkove-mapy>.

Náš pohled na to, co by žáci a žačky měli umět, se proměnil také během vleklé pandemie COVID-19. Pozornost byla věnována tomu, aby žáci zvládli potřebnou porci školních osnov a probrali maximální objem učiva. Zatímco jsme se soustředili na tento aspekt vzdělávání, odborníci upozorňovali a upozorňují na celou škálu zdravotních obtíží (Yang et al., 2020) a psychických problémů, zejména deprese a úzkosti (Bicanová et al., 2021; Chaturvedi et al., 2021), které se u žáků během střídavé prezenční a distanční výuky objevily. Ztráta možnosti docházet do školy znovu upozornila na to, že škola plní více funkcí než pouze tu zaměřenou na dosažení měřitelných znalostí. Jsou to však měřitelné znalosti, o kterých se nejvíce diskutuje a jejichž osvojení je testováno na národní a mezinárodní úrovni.

Škola má významnou úlohu v socializaci dětí, je důležitým prostorem pro navazování a udržování přátelství a vytváření sociální podpurné sítě. To všichni víme, ale dlouho byly tyto aspekty vzdělávání opomíjeny a důraz se kladl na výsledky v testovatelných znalostech. Ukázalo se také, že umět komunikovat, starat se o své okolí (včetně schopnosti říci si o pomoc, pomoc nabídnout nebo ji přijmout), používat informační a komunikační technologie a umět řešit problémy, abychom vybrali jen některé z interkulturních a komunikačních kompetencí, které definuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (MŠMT, 2017), jsou podstatnou součástí výbavy, již by měl každý žák a žákyně získat, aby mohli úspěšně řešit situace, kterým budou v životě vystaveni. Tyto kompetence jsou označovány jako *kompetence pro 21. století* (viz např. Binkley et al., 2012) a jsou efektivním nástrojem pro budování soudržné společnosti, což v Česku potřebujeme asi nejvíce za posledních 30 let. Tyto kompetence jsou nejlépe rozvíjeny v inkluzivním prostředí (Ainscow et al., 2006; Forlin et al., 2013), které pro jejich vytváření a následnou generalizaci napříč osobami a situacemi poskytuje přirozené podmínky.

1.2 Škola pro všechny

Téma inkluze a inkluzivního vzdělávání, zejména v souvislosti s reformou školského zákona v roce 2016, opanovalo i veřejný prostor. Vzdělávání se bytostně dotýká každého z nás, ať už debatu vztahujeme k naší zkušenosti, našim dětem nebo vnoučatům. I proto je diskuse o inkluzivním vzdělávání tak bouřlivá a vytváří se názorové tábory, které jsou zdánlivě nesmířitelné. Pojdme se krátce podívat na to, jak inkluzivní vzdělávání vymezují odborníci, co nám o něm říkají výzkumy a kde v tomto systému nacházíme učitelky, učitele a další pedagogické pracovníky.

V praxi se setkáváme se dvěma pohledy na inkluzivní vzdělávání, které Kielblock (2018) vymezil jako užší a širší. Užší pojetí nahlíží na inkluzi jako na vytváření podmínek pro určité žáky. V tomto pojetí, typicky vztaheném na žáky se zdravotním postižením nebo sociálním znevýhodněním, se o inkluzivním vzdělávání nejčastěji hovoří i v českém prostoru. Rizikem tohoto úzkého pojetí je vnímání inkluze jako specializované služby, která musí být zajištěna odborníky (typicky speciálním pedagogem nebo poradenským zařízením), a není odpovědností učitelky nebo učitele. Zapojení žákyně nebo žáka do výuky a života ve třídě se tedy může smršknout jen na tu část dne, kdy je daný odborník přítomný.

V posledních 10 letech se však chápání inkluze výrazně posunuje k tomu, co Ewing, Monsen a Kielblock (2018) označují jako *širší pojetí*, to znamená k inkluzi založené na filozofii, že každý žák je jiný a každý má jiné potřeby, které nemusí, ale mohou vycházet z postižení (Kinsela & Senior, 2008). Školy, které přijaly tento přístup, vnímají rozmanitost svých žáků jako hodnotu, ať už jde o jejich etnicitu, gender, schopnosti, víru, věk, nadání nebo socioekonomické zázemí (Malinen et al., 2012; Ainscow et al., 2006). V tomto pojetí škola usiluje o vytvoření prostředí, které bude prospěšné pro žáky s rozličnými potřebami, ať už se jedná o studenty

s postižením, nebo bez něj (Grima-Farrell, Bain & McDonagh, 2011). Výzkumy ukazují, že učitelé, kteří mají pozitivní postoj k inkluzi a kteří si inkluzi spojují s benefity pro všechny žáky a žákyně, mají tendenci aktivně hledat a využívat strategie, která ve výsledku umožňují pokrytí potřeb všech žáků, nejen žáků, kteří jsou označeni jako mající speciální vzdělávací potřeby (Forlin et al., 2014).

Toto pojetí inkluzivního vzdělávání jako vytváření školy pro všechny je principem, na kterém stojí i nástroj, který vám v tomto manuálu představujeme. Škola se v takovém pojetí stává místem, na kterém se žáci dozívají nejen potřebné vědomosti, ale učí se také komunikovat a společně žít. Takové vzdělávání má přesah i mimo prostředí školy a ovlivňuje celou komunitu (Ainscow et al., 2006). Klíčovou roli v něm hraje osobnost pedagoga. Školy vytváří prostředí a podmínky pro společné vzdělávání žáků. Ve vztahu k rozvoji inkluzivního prostředí je však zásadní osoba učitelky nebo učitele a jejich postoje a hodnoty. Kielblock (2018) učitele označuje za „nositele změny“ (agents of change).

2 SEBEÚČINNOST A JEJÍ VLIV NA PRÁCI UČITELE V INKLUZIVNÍ TŘÍDĚ

2.1 Co je to sebeúčinnost?

Aby učitel nebo učitelka mohli naplnit roli „nositele/nositelky změny“, musí se ztotožnit s myšlenkou vzdělávání pro všechny, přijmout odpovědnost za vzdělávání všech svých žáků (Copfer & Specht, 2014) a umět rozpoznat a řešit jakoukoli formu vyčleňování a nerovného zacházení (Ballard, 2012). Kromě pedagogických kompetencí je pro úspěšné působení učitele potřebná znalost toho, jak je inkluzivní vzdělávání ukotveno legislativně. V neposlední řadě je nutná také podpora od školy. Všechny tyto faktory ovlivňují postoje učitelek a učitelů k inkluzivnímu vzdělávání a naopak – jejich postoje, názory a přesvědčení přímo ovlivňují způsob, jakým budou inkluzivní postupy implementovat v praxi (Avramidis & Norwich, 2002). Ballard (2012) poukazuje na to, že i učitelé samotní mohou někdy být součástí selhávajícího systému a proto je nezbytné, aby na své postoje dokázali kriticky nahlédnout.

Současně se ukazuje, že zásadním faktorem formujícím působení učitelů v inkluzivní třídě je vnitřní důvěra ve vlastní schopnosti zvládat jednotlivé aspekty výchovně vzdělávací činnosti (Sharma et al., 2001; Park et al., 2013), která se odborně označuje pojmem *self-efficacy*. Do češtiny jej překládáme jako sebeúčinnost.

Self-efficacy neboli sebeúčinnost označuje přesvědčení jednotlivce, že dokáže svým jednáním dosáhnout zamýšleného cíle (Bandura 1997). Sebeúčinnost je většinou hodnocena v rámci jedné konkrétní (nejen profesní) oblasti života (Forlin et al., 2014). V našem případě se jí zabýváme v kontextu učitelství a specificky v inkluzivním vzdělávání. Sebeúčinnost se nevztahuje jen k didaktickým dovednostem, ale také například ke schopnosti vytvářet bezpečné a stimulující učební prostředí (Wilson et al., 2020), zvládat vztahy v kolektivu a případné konflikty, nebo k působení učitele v rámci pedagogického sboru.

Je důležité zdůraznit, že sebeúčinnost se netýká objektivního měření nebo testování konkrétních dovedností, ale zaměřuje se na to, jak daný jedinec subjektivně hodnotí své možnosti a jak vnímá svoji schopnost ovlivnit budoucí vývoj žáků a žaček (Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Schopnost reálně odhadnout své kompetence je totiž omezená. V různých kontextech a prostředích bylo opakovaně dokázáno, že méně kompetentní lidé mají tendenci přeceňovat své schopnosti (tedy nevnímat svou nekompetentnost) a vysoce kompetentní lidé mají tendenci podceňovat své schopnosti ve srovnání s ostatními (respektive přeceňovat schopnosti ostatních) (Dunning et al., 2003).

Koncept *self-efficacy* se, jednoduše řečeno, nezaměřuje na konkrétní úroveň dovedností nebo přesnost jejího odhadu, ale na to, jak si vyučující myslí, že nějakou situaci zvládne a nakolik si myslí, že může ovlivnit

její výsledek, přičemž v různých situacích a kontextech je úroveň této sebeúvěry různá. Například si učitel může věřit, že zvládne používat škálu forem hodnocení a přizpůsobit je potřebám žáků, ale nemusí si být již tak jistý svou schopností zapojit rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího procesu daného žáka.

Sebeúčinnost je ovlivněna více faktory, mezi ty hlavní patří (Klassen in Forlin et al., 2014):

- předchozí zkušenosti, kdy osoba (podobný) úkol zvládla a tudíž se domnívá, že by tomu tak mohlo být i v budoucnosti;
- vliv okolí: osoba buď slýchává, nebo dokonce přímo pozoruje, že daný úkol je zvládnutelný; nebo je osoba okolím ujišťována, že je dostatečně schopná, aby byla v dané oblasti/úkolu efektivní;
- vlastní vnitřní rozpoložení člověka.

Sebeúčinnost se ve výzkumech ukazuje jako zásadní faktor při hodnocení připravenosti vyučujících na inkluzivní vzdělávání (Peebles & Mendaglio, 2014), protože v mnoha aspektech ovlivňuje úspěšnost žáků. V průběhu let byl koncept sebeúčinnosti, neboli vnímané efektivity učitele, spojován s celou řadou významných proměnných v procesu vzdělávání, ať už s postoji žáků k učivu, s dosahovanými výsledky, s chováním učitele, s postoji učitele k vyučování, se stresem pociťovaným učitelem, se syndromem vyhoření a v neposlední řadě s ochotou učitele implementovat do své práce inovace a překonávat překážky (Brouwers & Tomic, 2003; Tschannen-Moran et al., 1998).

Učitelé a učitelky, kteří svou efektivitu vnímají jako vysokou, mají tendenci přinášet nové a inovativní didaktické postupy (Allinder, 1994) a vynakládají větší úsilí, aby u svých studentů uspěli (Zee & Koomen, 2016). To v praxi znamená, že se vícekrát pokusí o dosažení pokroku u žáků, protože věří, že pomocí správných postupů a prostředků jej mohou

dosáhnout. Naopak, v případě nízké úrovně přesvědčení o vlastní efektivitě je vyšší pravděpodobnost, že bude vyučující případný neúspěch žáka ve škole připisovat predispozici žáka, a tím pádem bude méně ochotný přizpůsobit mu didaktické metody (Brady & Woolfson, 2008).

Postoj k inkluzi je jedním z nejdůležitějších předpokladů její úspěšné implementace. Toto je velice důležité v kontextu společného vzdělávání, protože studie ukazují, že vyšší míra přesvědčení o vlastní účinnosti je spojena s pozitivnějšími postoji k inkluzivnímu vzdělávání (Werner et al., 2021; Wilson et al., 2020). Například v USA a Izraeli výzkumníci zjistili, že učitelé, kteří lépe hodnotili svou efektivitu, byli také více naklonění myšlence inkluze. V Nizozemsku výzkum ukázal, že učitelé s vyšším hodnocením vlastní efektivity méně odesílali žáky s poruchami chování nebo učení do speciálně pedagogické péče (Forlin et al., 2013).

2.2 Jak se koncept sebeúčinnosti vyvíjel v čase a jakými nástroji se měří?

Myšlenka, že to, jak se učitelé sami vnímají, výrazně ovlivňuje výuku a učení, nenechala odborníky v klidu. Již v 70. letech se zkoumáním vnímané vlastní efektivity učitele (*efficacy*) zabývala nezisková organizace RAND. Tuto efektivitu definovali jako „míru, do které učitel věří, že je schopen ovlivnit výkon žáků“ (Bergman et al., 1977 in Tschannen-Moran et al., 1998, s. 202). Ty vůbec první výzkumy efektivity, které organizace RAND prováděla, spočívaly v tom, že byly přidány dvě položky k již existujícím nástrojům zaměřeným na práci učitele. Položky vycházely z Rotterovy teorie sociálního učení (Rotter, 1954). Podle této teorie je chování určeno nejen povahou a důležitostí úkolu nebo posílením, které po jeho splnění bude následovat, ale také očekáváním, že tyto cíle budou naplněny. Položky v dotazníku založené na této teorii tedy zkoumaly, zda učitel čerpá posílení a motivaci pro svou práci z externích, nebo interních zdrojů.

Na externí zdroje motivace se ptali položkou: *Když na to přijde, učitel toho moc nez může, protože motivace žáků a jejich výkon závisí na rodinném prostředí*. Vyučující, kteří jednoznačně souhlasili s touto možností, jsou přesvědčeni, že faktory prostředí převáží jakékoliv pedagogické úsilí. Mezi tyto faktory patří postoj rodiny ke vzdělání, násilí a návykové látky v rodině a komunitě, socioekonomické zázemí, etnicita, gender, kognitivní, sociální a další potřeby žáka (Tschannen-Moran et al., 1998).

Interní zdroje efektivity zjišťovali vyjádřením ne/souhlasu s položkou: *Když se opravdu snažím, dostanu se i k velmi náročným a nemotivovaným žákům*. Vyučující, kteří vyjádřili souhlas s touto položkou, věřili svým schopnostem překonávat překážky v učení žáků. Učitelé a učitelky zde

v podstatě hodnotili efektivitu své práce, svou připravenost a zkušenosti s přípravou a implementací strategií, které pomáhají žákům překonávat bariéry v učení. Tyto dvě položky hodnotící vnější a vnitřní zdroje dohromady tvoří koncept efektivity učitele (*teacher efficacy*). Výsledky výzkumů konzistentně ukazovaly, že mezi vnímanou efektivitou učitele a výsledky žáků, promítnutými také do výsledků v testech a plnění výukových cílů, existuje souvislost (Brouwers & Tomic, 2003).

Zároveň se ale ozvaly pochybné hlasy, které se ptaly, zda tyto dvě položky postačují k spolehlivému hodnocení vnímané efektivity učitele. V roce 1981 Rose a Medway vyšli ze stejného teoretického rámce a vytvořili nástroj *Teacher Locus of Control*. Obsahoval 28 položek, které popisovaly různé situace úspěchu a neúspěchu žáka. U každé situace byla uvedena dvě vysvětlení. Jedno z nich připisovalo ne/úspěch práci učitele, a druhé připisovalo odpovědnost externím faktorům. Mezi položky v nástroji patří například: *Když žák napíše písemku výrazně lépe než obvykle, stalo se tak proto, že: (a) se žák na písemku hodně připravoval, nebo (b) protože jste látku dobře vysvětlil/a?* (Rose & Medway, 1981). Tento nástroj dokázal chování učitele předpovídat přesněji než dvoupoložkový RAND (Tschannen-Moran et al., 1998). Ukázal například, že učitelé a učitelky, kteří jsou vnitřně přesvědčeni, že jejich práce má na učení žáků vliv, více vyvolávají pasivní žáky a častěji používají aktivní samostatnou práci místo výkladu. A ještě jedno zajímavé zjištění: učitelé a učitelky, kteří jsou přesvědčeni, že mohou učení žáků ovlivnit, pociťují méně stresu než vyučující, kteří si myslí, že oni sami ani učitelé obecně tento vliv nemají.

Tento nástroj byl následován dalšími, které vycházely z Rottova modelu učení a k hodnocení efektivity učitele využívaly popis situací s nabídkou jejich vysvětlení. Vnímanou efektivitu učitele vymezovaly jako přesvědčení učitele, že faktory, které může kontrolovat, mají na výuku větší dopad, než faktory, které ovlivnit nemůže (prostředí nebo charakteristiky žáka).

Z jiného teoretického základu vychází druhá větev zkoumání efektivity učitele. Má své začátky také v 70. letech, ale opírá se o Bandurovu sociálně-kognitivní teorii a koncept sebeúčinnosti (self-efficacy). Bandurova teorie zdůrazňuje zásadní vliv sebepojetí jedince na jeho vnímání, motivaci a chování. Takový přístup přináší vedle očekávání vztahujícího se k výsledku také prostor pro vnímání vlastního výkonu. Tento nástroj se jmenuje *Teacher's Self-efficacy Scale* (Bandura, 1997) a více než předešlé nástroje zohledňuje, že sebeúčinnost není stejná v různých úkolech nebo v různých předmětech. Nástroj se skládá z 30 položek se 7 podškálami, vztahujícími se k účinnosti:

- při ovlivňování rozhodování;
- při ovlivňování školních zdrojů;
- výuky;
- při sjednávání disciplíny;
- v zapojení rodičů;
- v zapojení komunity;
- ve vytváření pozitivního klimatu školy.

Tyto položky se hodnotí na 9bodové škále vnímané intenzity kontroly (vůbec - hodně).

Obdobně funguje *Teacher Self-Efficacy Scale* (Sharma, Loreman & Forlin, 2012), který byl vytvořen s odkazem na Bandurovu (1997, 2006) konceptualizaci sebeúčinnosti. V tomto případě se však jedná o 10 položek zaměřujících se na čtyři skupiny obtížných úkolů a situací:

- plnění úkolů (např. *Jsem si jistý/á, že jsem schopen/schopna reagovat na potřeby svých žáků, i když mám špatný den.*);
- rozvoj dovedností v zaměstnání;

- sociální interakce se studenty, rodiči a kolegy (např. *Jsem si jistý/á, že jsem schopen/schopna udržet pozitivní vztahy s rodiči i ve chvíli, kdy se objeví nějaký problém.*);
- zvládání pracovního stresu (např. *Jsem přesvědčený/á, že jsem schopný/schopná kreativně překonávat organizační překážky a vyřešit je tak, abych nadále kvalitně učil/a.*).

Autoři sebeúčinnost učitele přirovnávají k řidičským dovednostem. Zatímco za dobrého počasí a lehké dopravy si je řidič svými schopnostmi jistý, ve chvíli, kdy se přidá nějaký další faktor (mlha, tma, zácpa), mohou víru ve své schopnosti přehodnotit. Proto i Schwarzer a Hallum (2008) do každé položky přidali nějakou překážku a ptají se na kompetence učitele, tedy na to, zda učitelé „mohou“ nebo „jsou schopni“ zvládnout nastíněnou situaci. Učitel své schopnosti hodnotí na Likertově škále.

V současné době je jedním z nejpoužívanějších nástrojů na hodnocení efektivity z pohledu učitele sebehodnotící dotazník TEIP: Efektivita učitele pro inkluzivní praxi (v anglickém originálu *Teacher Effectiveness for Inclusive Practice Scale*) (Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Právě tento nástroj jsme se rozhodly adaptovat pro české prostředí pro využití studujícími pedagogických oborů a začínajícími učiteli.

3 EFEKTIVITA PRÁCE UČITELE V INKLUZIVNÍM PROSTŘEDÍ: SEBEHODNOTICÍ NÁSTROJ PRO STUDUJÍCÍ PEDAGOGICKÝCH OBORŮ

V předchozí části jsme si představili sebeúčinnost v širším smyslu slova, jednak jako obecný koncept, a také ve vztahu k výuce. Naším cílem je však zaměřit se na oblast inkluzivního vzdělávání, jelikož učit inkluzivně znamená také učit dobře a naplňovat očekávání, která máme od školní docházky (jak jsme si je představili v úvodu).

Nástroj, který jsme připravily pro studující, umožňuje zhodnotit vlastní připravenost do učitelské praxe (tzv. sebeúčinnost) a identifikovat oblasti, ve kterých je potřeba učitelské dovednosti rozvíjet. Nástroj je adaptací mezinárodně používaného sebehodnoticího dotazníku TEIP: Efektivita učitele pro inkluzivní praxi (v anglickém originálu Teacher Effectiveness for Inclusive Practice Scale) (Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Tuto hodnoticí část jsme doplnily o Celkové zhodnocení, které zprostředkuje jasné grafické vyjádření subjektivního hodnocení jednotlivých kompetencí a celých oblastí. Dále jsme vytvořily Plán rozvoje, v němž si studující nebo učitelky a učitelé zpracovávají konkrétní cíle pro konkrétní oblasti nebo dovednosti. Opakované použití nástroje jim potom dává možnost rozvoj kompetencí zhodnotit a plán aktualizovat.

Získaly jsme svolení adaptovat nástroj do českého jazyka od jeho autorů. V první fázi byl nástroj přeložen do českého jazyka osobou, která má velmi dobrou znalost anglického a českého jazyka a je odborníkem v oblasti

inkluzivního vzdělávání. Nejednalo se o prostý překlad, ale o adaptaci nástroje na vzdělávací, jazyková a kulturní specifika českého školství. První verze překladu byla následně kontrolována autorským týmem stran obsahové správnosti a terminologické přesnosti. Následně byla tato verze předložena dalším nezávislým odborníkům v oblasti pedagogiky a bylo ověřováno porozumění jednotlivým položkám. Současně jsme kontrolovali, zda výklad odpovídá významu položek v anglickém originále. Upravený překlad nástroje byl následně předložen k vyplnění několika studujícím a opět bylo kontrolováno porozumění položkám a posuzována celková jasnost a čtivost dotazníku.

TEIP hodnotí sebeúčinnost učitele prostřednictvím osmnácti položek. Položky v dotazníku jsou rozděleny do tří oblastí, dá se říct faktorů, které mají vliv na hodnocení efektivy práce učitele v inkluzivním prostředí: vedení výuky, spolupráce a zvládání chování.

Prvním faktorem je sebehodnocení schopnosti učitele pracovat se žáky, kteří mají rozmanité potřeby. Tato oblast se dotýká primárně vedení výuky, schopnosti vysvětlit probíranou látku a ověřit pochopení a osvojení učiva žáky. Podstatnou součástí je schopnost učitelky/učitele přizpůsobit způsob výkladu, zadávané úkoly a hodnocení potřebám žáků.

Druhý faktor pokrývá zvládnání chování, a to od nastavení pravidel přes zajištění jejich dodržování až po řešení problémového chování ve třídě. Zvládnání náročného chování patří k často zmiňovaným obavám u začínajících učitelů a dotazník pomůže respondentům uvědomit si, na kterou část této rozsáhlé oblasti by se měli zaměřit.

Posledním faktorem je spolupráce. Dotazník mapuje různé formy spolupráce. Umožňuje nahlédnout na to, jak učitel hodnotí svou schopnost spolupracovat v rámci třídy s asistentem pedagoga, popřípadě speciálním pedagogem. Dále vybízí k hodnocení spolupráce s dalšími členkami a členy pedagogického sboru a také s odborníky mimo školu. V neposlední řadě má respondent příležitost zhodnotit svou sebeúčinnost při spolupráci a komunikaci s rodiči, v oblasti, která neprávem dlouho zůstávala stranou většího odborného zájmu.

Tabulka 1

Dimenze efektivity práce učitele v inkluzivním vzdělávání v nástroji TEIP

Efektivita práce učitele v inkluzivním vzdělávání	
Efektivita učitele při výuce	Hodnocení
	Učivo
	Ověřování znalostí
Efektivita učitele při zvládnání chování	Předcházení rušivému chování
	Řešení problémů
	Dodržování třídních pravidel žáky
Efektivita učitele při spolupráci	Ve třídě a škole
	S dalšími odborníky
	S rodiči
	Schopnost vysvětlit legislativní a organizační rámec inkluze

(Vypracováno autorkami na základě Sharma, Loreman & Forlin, 2012).

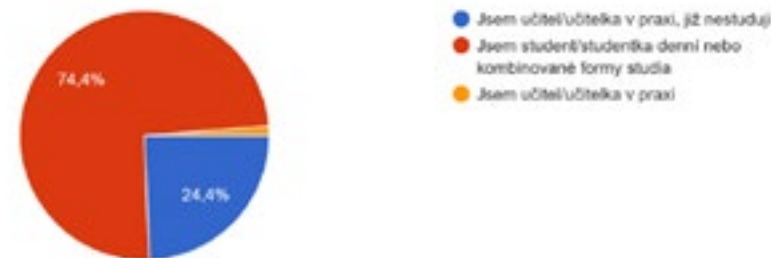
3.1 Pilotní ověření nástroje

Sebehodnoticí nástroj jsme pilotovaly ve dvou vlnách (jaro a léto 2022) mezi studujícími bakalářského a magisterského programu na Pedagogické fakultě. Na jaře 2022 jsme také kontaktovaly tři základní školy s prosbou o distribuci mezi vyučujícími. V pilotním ověřování bylo získáno 82 kompletně vyplněných nástrojů (74,4 % studující, 24,4 % učitelky a učitelé, 1,2 % jiné).

3.2 Složení vzorku

Když se podíváme na složení vzorku, zjistíme, že je poměrně rozmanitý. Respondenti a respondentky se sami zařazovali buď mezi studující nebo pracující podle toho, co považovali za nejrelevantnější.

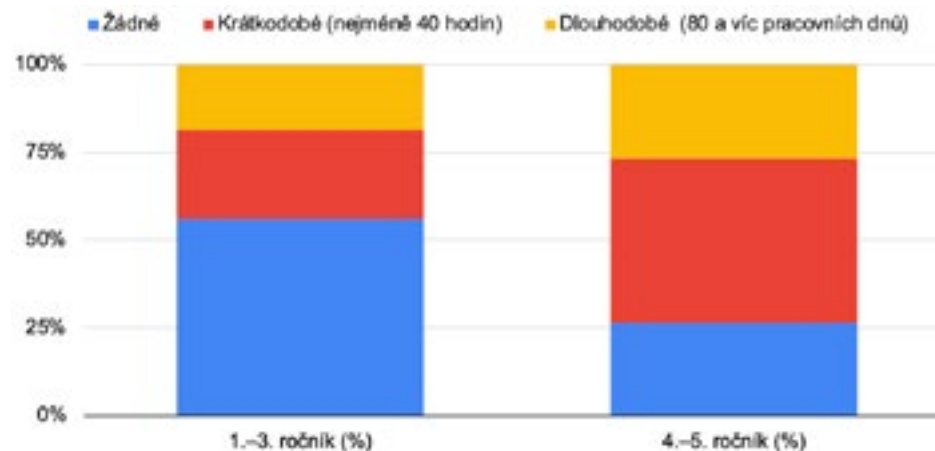
Vyberte nejvístíznější možnost:
82 odpovědi



Obrázek 3: Složení vzorku celkově

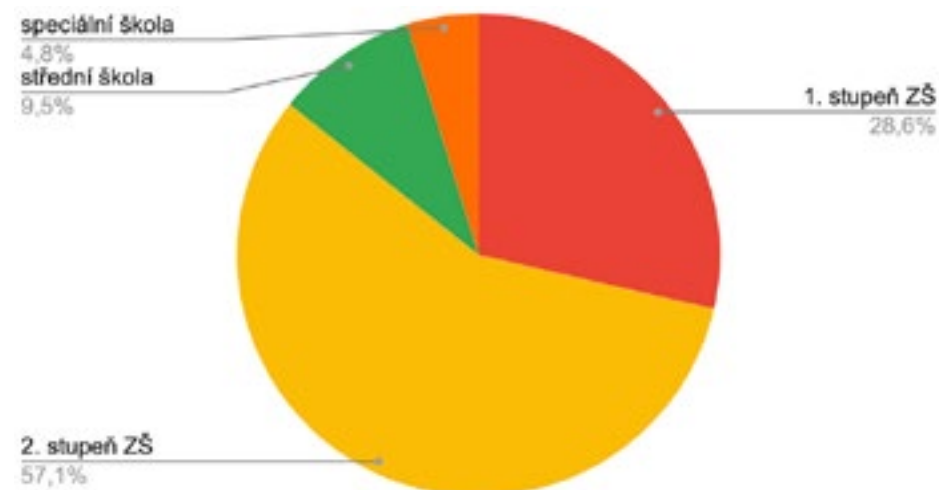
Studující respondenty a respondenti

Ve vzorku máme 73,8 % studujících v bakalářském studiu a 26,2 % v magisterském studiu. Zajímavé je srovnání komfortu studujících v komunikaci s lidmi s postižením. Zatímco studující v bakalářském studiu udávají, že jsou zvyklí komunikovat s lidmi s postižením jenom v 37,8 % případů, u magisterských studujících je to až 68,8 %. Tento rozdíl není pravděpodobně způsoben délkou praxe, která je u obou skupin více než v polovině případů kratší než dva roky, ani studijním zaměřením, protože to je přibližně stejně rozloženo u obou skupin.



Obrázek 4: Porovnání absolvovaného vzdělání v oblasti práce s lidmi s postižením

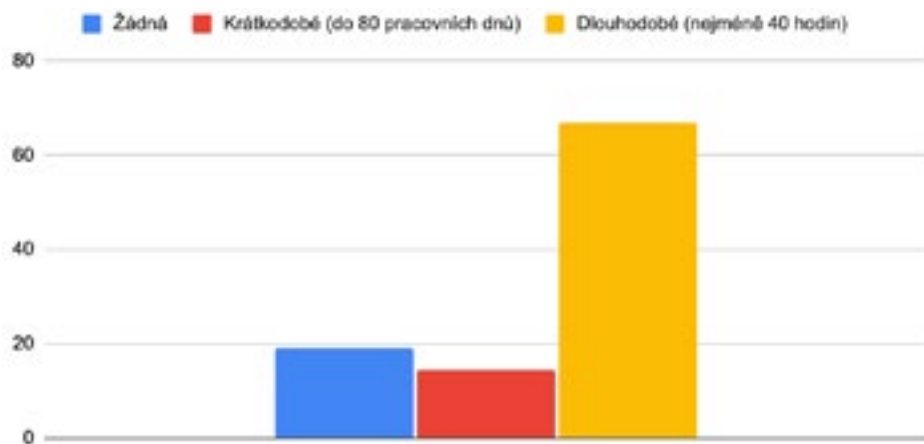
Zásadní je však rozdíl mezi zkušenostmi s prací s lidmi s postižením a vzděláním v této oblasti. Tato zkušenost se pojí také s absolvovaným vzděláním v oblasti práce s lidmi s postižením, kdy větší zkušenost mají studující Speciální pedagogiky.



Obrázek 5: Zařízení, na nichž respondenti absolvovali pedagogickou praxi

Učitelé a učitelky ve vzorku

Lidé kteří vybrali jako nejužitečnější možnost „Jsem učitel/učitelka, již nestuduji“, působí hlavně na druhém stupni ZŠ, nebo na prvním stupni ZŠ. Ve vzorku máme jenom 1 osobu pracující na speciální škole. Většina dotazovaných učitelů měla délku praxe 5 a více let.



Obrázek 6: Zkušenosti učitelů a učitelek se vzděláváním žáků se SVP

U učitelů z praxe se jasně ukazuje, že inkluzivní vzdělávání je v českých školách běžné. Pouze pětina dotázaných uvedla, že nemá zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pilotní využití nástroje ukázalo, že vyplnění hodnoticího nástroje není časově náročné (trvalo zhruba 20 minut) a nástroj neobsahuje položky, které by respondenti měli tendenci vynechávat. Na základě zpětné vazby týkající se obtíží s vyplňováním částí „Celkové zhodnocení“ a „Plán rozvoje“ jsme nástroj upravily a tyto části zkrátily. Respondenti si stěžovali na časovou náročnost těchto částí a na to, že vyplňování jim komplikuje chybějící povědomí o tom, kde informace hledat a jak si z nabídky dalšího vzdělávání vybrat. Ponechaly jsme pouze dobře a špatně hodnocené dovednosti, neboť ty jsou pro sestavení plánu rozvoje zásadní. Dále jsme lingvisticky upravily některé položky. Zpětná vazba od studujících je pro nás také doporučením, aby fakulty připravující učitele věnovaly dostatek prostoru kompetencím pro celoživotní učení, a to nejen ve smyslu strategií, ale také co se týče síťování učitelů, jejich napojení na odborné organizace a důrazu na nutnost sledovat vývoj oboru.

4 INSTRUKCE K VYUŽITÍ NÁSTROJE

Nástroj TEIP jsme přeložily a upravily pro české prostředí. Běžně se používá zejména pro vědecké účely, například ke zhodnocení efektivity vysokoškolského kurzu zaměřeného na inkluzivní vzdělávání. V našem případě je ale cíl jeho využití jiný. Nástroj má v této verzi sloužit především studujícím pedagogických oborů, a to nejen speciální pedagogiky, ale všech oborů, jelikož se inkluze týká všech oblastí a úrovní vzdělávání. Cílem nástroje je identifikace míst, ve kterých si není respondent/respondentka jistý/jistá tak, aby se mohl/mohla na tyto oblasti a kompetence cíleně zaměřit. Studující mohou využít například nabídku předmětů na své fakultě a univerzitě, učitelé z praxe potom různé kurzy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP).

TEIP nesměruje ke konkrétnímu bodovému nebo jinak kvantifikovanému hodnocení. Je lepší o něm uvažovat jako o seznamu, který nabízí přehled důležitých aspektů práce učitelky/učitele v inkluzivní třídě. Umožňuje nahlédnout na pedagogickou práci z odstupů, učit se ji reflektovat a vytvořit plán osobnostního a odborného rozvoje.

4.1 Kdy je dobré dotazník použít?

TEIP je možné použít před zahájením povinné praxe, v jejím průběhu, nebo také na konci, přičemž opakované vyplnění dotazníku umožňuje sledovat vývoj sebeúčinnosti v čase. Jako začínající učitelka/učitel se učíte mnohým věcem najednou – TEIP je pomůckou, která vám ukáže, co už víte a co je ještě nutné vyladit.

4.2 Jak mám s dotazníkem pracovat?

- 1 Udělejte si 30 minut čas. Celý nástroj najdete v Příloze 1. Dotazník obsahuje 18 položek a jeho vyplnění Vám nezabere více než 15 minut. Je dobré vždy vyplnit celý dotazník a to ve chvíli, kdy vás zajímá jen jedna dimenze. Jednotlivé položky jsou navzájem provázané a pro validní celkové zhodnocení je důležité vyjádřit se ke všem. Dalších zhruba 15 minut si nechejte na vyplnění závěrečného hodnocení a vytvoření plánu.
- 2 Při vyplňování buďte co možná neupřímnější, jenom tak získáte validní představu o vlastní míře sebeúčinnosti. Často se nám stane, že máme v podobných dotaznících snahu odpovídat tak, jak si myslíme, že bychom měli, jak je společensky žádoucí, jak by odpovídal správný student nebo učitel. Takový přístup však zabrání plnému využití potenciálu tohoto dotazníku identifikovat silné a slabé stránky. Kromě toho, dobří učitelé jsou zejména ti, kteří jsou schopni přiznat si i vlastní nedostatky a pracovat na jejich zlepšení.
- 3 Vyberte na škále odpověď, která nejlépe vystihuje váš postoj k danému tvrzení – můžete ji v dotazníku barevně označit, což vám pomůže se závěrečným hodnocením. Škála odpovědí vám nedává možnost vybrat si střední hodnotu – vždy se musíte přiklonit k pozitivnějšímu nebo negativnějšímu hodnocení. To je záměrné. Nutnost vybrat si nás vede k tomu, abychom si přiznali, jak se věci opravdu mají. Nicméně je možné, že si v některých položkách nebudete jistý/jistá.

To nevadí, pravděpodobně je ještě hodně oblastí, které jste si nevyzkoušel/nevyzkoušela v praxi. Je dobré o nich vědět, když se pak do takové situace dostanete, můžete se k dotazníku vrátit a reflektovat, jak jste ji zvládli a jak si věříte, že ji zvládnete v budoucnu. I proto je dobré nástroj používat opakovaně.

- 4 U každé položky je prostor pro vlastní komentář. Nemusíte ho vyplňovat vždy, ale je dobré udělat si poznámku u položek, kde si nejste jistý/jistá odpovědí, nebo u těch, které se týkají oblastí, na kterých byste chtěli zapracovat. Komentáře se vám budou hodit také při celkovém hodnocení dotazníku, nebo když se k nástroji v budoucnu vrátíte a budete ho vyplňovat znovu.

4.3 Jak vyhodnotit dotazník?

Dotazník nenabízí žádné bodové nebo slovní hodnocení, ze kterého zjistíte, jak efektivními jste učiteli. Záměrně nenabízí ani srovnání s tím, jak se hodnotili studující před vámi. Takové hodnocení totiž není podstatné. Cílem tohoto nástroje je pomoci začínajícím učitelům a učitelkám uvědomit si, jak nahlíží na své kompetence v jednotlivých oblastech, které jsou pro efektivní práci v inkluzivním prostředí podstatné.

Přehled si můžete vytvořit v tabulce, která nabízí seskupení položek podle oblastí, na které se zaměřují. Snadno tak uvidíte, ve které oblasti (spolupráce, vedení třídy nebo zvládání chování) jsou Vaše silné a slabé stránky.

Následně se vraťte se k Vámi zaznamenaným odpovědím a vypište si, v jaké oblasti/oblastech jste si jisti a co vám v tom pomohlo. Vyhledejte

oblasti, u nichž jste s odpovědí váhali nebo si v nich nejste jistí. Také se pokuste zaznamenat důvody. Tento slovní komentář vám pomůže při přípravě plánu rozvoje a také se vám bude hodit, pokud se budete k dotazníku po nějaké době vracet (a třeba srovnávat výsledky téhož dotazníku vyplněného po další praxi).

4.4 Jak si nastavit plán rozvoje?

Na úplný závěr práce s nástrojem popište, jaké kroky můžete učinit, aby došlo k zlepšení v oblasti, kde to vnímáte jako potřebné. Kroky rozdělte na ty, které můžete udělat hned, protože nejdůležitější je právě ten první krok, a dále na větší kroky, které budete naplňovat postupně, v delším časovém horizontu.

Cílem nástroje je nastavit vaše další vzdělávání, můžete se tudíž zaměřit třeba na jednu nebo více z následujících možností:

- jaké knihy a články si přečtete;
- za kterým vyučujícím půjdete na konzultaci;
- co chcete probrat na reflektivním semináři k praxím;
- jaký předmět si zapíšete/ jaký kurz najdete z nabídky vaší vzdělávací instituce;
- jaký vzdělávací seminář budete hledat v nabídce externích organizací;
- na co se zeptáte provázející učitelky a na co se budete chtít zaměřit na nejbližší povinné praxi.

Plán rozvoje zpracováváte pro sebe. Plánované kroky formulujte co nejkonkrétněji, abyste se mohli k plánu vracet a označit, zda jste daný úkol splnili či nikoli. Vágní položky jako „zlepším svoje schopnosti slovně hodnotit“ se těžko naplňují, obtížně se ověřuje jejich splnění a k vašemu rozvoji nijak nepřispějí. Naopak kroky „Přečtu...“ nebo „Absolvuji volitelný

seminář...“ nebo „Na příští praxi vyzkouším...“ jsou konkrétní, můžete snadno označit jejich ne/splnění. Po příští praxi můžete také zhodnotit jejich přínosnost pro vaše sebehodnocení efektivity v daných oblastech a další plán podle toho upravit, stanovit další rozvoj ve stejné oblasti, nebo se posunout k oblasti další.

5 PŘÍKLAD PRÁCE S NÁSTROJEM

Níže nabízíme příklad jednoho vyplněného dotazníku studující/ho. Můžete se podívat na to, jak hodnotil/a své schopnosti a jaký plán rozvoje si stanovil/a. Váš může vypadat úplně jinak, podstatné je to, že budete

vědět, na co a jak se chcete soustředit. Učitelství je krásná profese, která ale předpokládá, že budete nejen kritickým reflektivním praktikem, ale také trpělivým celoživotním studentem či studentkou.

Efektivita práce učitele v inkluzivním prostředí

Sebehodnoticí nástroj pro studující pedagogických oborů

Datum vyplnění: _____

U každé položky vyplňte vaše hodnocení a pokud chcete, přidejte také komentář. Komentář vám pomůže při vyhodnocování dotazníku a také při hodnocení pokroku ve chvíli, kdy se budete k dotazníku po čase vracet.

1. Umím dát jasně najevo, jaké chování od žáků očekávám.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprostou souhlasím
-------------------	-------------	-------------------	-----------------	-----------	---------------------

Vlastní komentář

Většinou nemám problémy vysvětlit pravidla komunikace ve třídě nebo požadavky na nějakou aktivitu.

2. Umím uklidnit žáka, který se chová hloubově nebo rušivě.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprostou souhlasím
-------------------	-------------	-------------------	-----------------	-----------	---------------------

Vlastní komentář

Zatím jsem se nesešla s tím, že by někdo v hodině rušil i přes napomenutí. Možná je to proto, že je ve třídě i jejich předmětová učitelka.

3. Umím pro rodiče vytvořit takovou atmosféru, že školu bez obav navštěvují.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprostou souhlasím
-------------------	-------------	-------------------	-----------------	-----------	---------------------

Vlastní komentář

Nemám ale zatím tolik zkušeností s komunikací s rodiči.

4. Umím podpořit rodiny v tom, aby pomáhaly svým dětem školu úspěšně zvládnout.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprostou souhlasím
-------------------	-------------	-------------------	-----------------	-----------	---------------------

Vlastní komentář

S rodiči na praxi nepřijdu moc do kontaktu, ale na základě zkušenosti z brigády v CVČ si myslím, že bych to zvládla.

5. Umím přesně zhodnotit, nakolik student porozuměl učivu.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprostou souhlasím
-------------------	-------------	-------------------	-----------------	-----------	---------------------

Vlastní komentář

Na praxi jsem zkoušela různé způsoby získávání zpětné vazby od žáků.

6. Nadaným studentům umím připravit adekvátně náročné úkoly.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprostou souhlasím
-------------------	-------------	-------------------	-----------------	-----------	---------------------

Vlastní komentář

Na praxi jsem si připravovala rozšiřující úkoly v matematice pro ty, kteří měli práci hotovou brzy.

7. Jsem si jistý/jistá svou schopností předjet vzniku problémového chování ve třídě.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprostou souhlasím
-------------------	-------------	-------------------	-----------------	-----------	---------------------

Vlastní komentář

Zatím se mi nestalo, že bych měla ve třídě nějaké velké problémy, neumím si tedy představit, jak úspěšná bych byla, kdybych se jim snažila předjet a jak bych to dělala.

8. Umím řešit problémové chování ve třídě.					
Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
Vlastní komentář					
Nemám s problémovým chováním zkušenost, jen s vyřizováním.					

9. Jsem si jistý/á svou schopností zapojit rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do školních aktivit.					
Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
Vlastní komentář					
Nemám s žáky se SVP zkušenosti.					

10. Jsem si jistá svou schopností přizpůsobit učební úlohy individuálním potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.					
Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
Vlastní komentář					
Kromě dyslexie nemám se SVP zkušenosti. Nevím, co bych dělala třeba pro žáky s autismem nebo nevidomé.					

11. Umím přimět žáky, aby dodržovali pravidla pro chod třídy.					
Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
Vlastní komentář					
Věřím, že bych zvládla připravit s žáky společná pravidla a způsob jejich dodržování.					

12. Umím spolupracovat s dalšími odborníky (např. logoped, speciální pedagog) na vytváření vzdělávacích plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.					
Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
Vlastní komentář					
Jsem komunikativní a umím si nechat poradit.					

13. Jsem schopný/á pracovat společně s dalšími pedagogickými pracovníky (např. asistenti pedagoga, další vyučující) v rámci výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě.					
Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
Vlastní komentář					
Ráda pracuji v týmu. Na praxi jsem spolupracovala s třídní učitelkou a toto sdílené plánování mi vyhovovalo.					

14. Jsem si jistý/á svou schopností přimět žáky pracovat ve dvojicích nebo malých skupinách.					
Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
Vlastní komentář					
Toto jsme hodně dělali v mém studijním programu, takže to mám vyzkoušené i jako studentka.					

15. Umím používat různé druhy hodnocení (např. portfoliové hodnocení, upravené testy, formativní hodnocení atd.).					
Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
Vlastní komentář					
Nikdy jsem nehodnotila jinak než známkami a nemám s ničím jiným zkušenost ani jako studentka ani jako učitelka.					

16. Umím poskytnout informace o legislativě a praxi týkající se inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami osobám, které se v této oblasti neorientují.					
Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spiše nesouhlasím	Spiše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
Vlastní komentář					
Věděla bych, kde najít legislativu i katalog, ale z hlavy si čísla a konkrétní opatření nepamatuji.					

17. Umím si poradit s žáky, kteří jsou fyzicky agresivní.					
Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spiše nesouhlasím	Spiše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
Vlastní komentář					
Vůbec nevím, jak bych situaci zklidnila a řešila.					

18. Jsem schopný/a poskytnout alternativní vysvětlení nebo příklady ve chvíli, kdy žáci učivu nerozumí.					
Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spiše nesouhlasím	Spiše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
Vlastní komentář					
Snažím se vždy vysvětlovat učivo několika způsoby a využít různé úkoly.					

Celkové hodnocení

Do tabulky níže zaznamenejte vaše hodnocení jednotlivých položek. Pozor, položky nejsou uvedeny chronologicky, ale jsou seskupeny do tematických oblastí. Souhrnná tabulka vám ukáže, na které oblasti by bylo vhodné se zaměřit. Čím více polí máte vybarveno, tím jste si svými kompetencemi v dané oblasti jistější.

Efektivita učitele při zvládnání chování						
1.						
2.						
7.						
8.						
11.						
17.						
Efektivita učitele při vedení třídy						
5.						
6.						
10.						
15.						
14.						
18.						
Efektivita učitele při spolupráci						
3.						
4.						
9.						
12.						
13.						
16.						

Celkové zhodnocení

Pokuste se identifikovat dílčí dovednosti, ve kterých jste si nejvíce a nejméně jistí a запиšte si, proč tomu tak je. Zapište také oblasti, ve kterých si nejste odpovědi jistí.

Celkové zhodnocení	
Nejvíce jistý/jistá si jsem v:	<i>Nejvíce jistá jsem si ve výuce samotné – cítím se schopna dobře vysvětlit žákům látku přiměřeně jejich schopnostem.</i>
Protože	<i>Mám pocit, že ve škole se tomu nejvíce věnujme – zároveň mám dobrou znalost předmětů, které učím, na to je také velký důraz na pejdáku, což mi samotnou výuku ulehčuje.</i>
Nejméně jistá/jistý jsem si v:	<i>U situací, kdy nastanou problémy v kolektivu, nebo se nějaký žák začne chovat agresivně.</i>
Protože	<i>Opravdu nevím, co bych dělala v situaci, kdy by byl žák agresivní. Nejen v tu chvíli, ale obecně, jak bych řešila velké výchovné problémy nebo nespolupracující rodiče.</i>

Plán rozvoje

Do plánu rozvoje vyberte maximálně tři dílčí dovednosti (tedy jednotlivé položky v dotazníku), na které se chcete zaměřit. Doporučení ke zpracování plánu naleznete v kapitole Jak si zpracovat plán rozvoje?

Plán rozvoje		
Dovednost, kterou chci zlepšit	7. Jsem si jistý/jistá svou schopností předejít vzniku problémového chování ve třídě.	
Co proto můžu udělat	Hned	V průběhu 6 měsíců
	<ul style="list-style-type: none"> Vyhledala jsem si zdroje k tématu Například: https://www.inkuzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/napadnik_sc_lo_0.pdf Podívám se, jaké předměty k tématu nabízí MU 	<ul style="list-style-type: none"> Aboluji předmět PdF: IVp020 Průvodce začínajícího učitele Seznámím se s metodikou Podpora pozitivního chování ve škole (PBiS): https://www.pbiscr.cz/cs/ Najdu si přístupy nebo postupy podporující dobré klima ve třídě
Dovednost, kterou chci zlepšit	15. Umím používat různé druhy hodnocení (např. portfoliové hodnocení, upravené testy, formální hodnocení atd.).	
Co proto můžu udělat	Hned	V průběhu 6 měsíců
	<ul style="list-style-type: none"> Projdu si, co je k hodnocení v Sumáři dobré praxe: https://bein.ped.muni.cz/sumar-dobre-praxe/jsem-ucitel/prace-se-tridou-ve-vyuce/hodnoceni-zakuzakyn Podívám se, jaké předměty k tématu nabízí PdF MU a zda bych je mohla absolvovat 	<ul style="list-style-type: none"> Přečtu si Willam, D. & Leahy, S. (2016). Zavádění formálního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy. Praha: EDUkační Laborator. Seznámím se s XXX metodou hodnocení a až půjdu na praxi, požádám učitelku, jestli ji můžu na nějaké aktivitě vyzkoušet.
Dovednost, kterou chci zlepšit		
Co proto můžu udělat	Hned	V průběhu měsíce
		V průběhu 6 měsíců

6 ZDROJE

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Allinder, R. M. (1994). The Relationship Between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*(2), 86–95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>
- Ballard, K. (2012). Inclusion and social justice: Teachers as agents of change. In S. Carrington & J. MacArthur (Eds.), *Teaching in inclusive school communities*. Milton: John Wiley & Sons.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan, *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 307–337). Information Age Publishing.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., & Ripley, M. (2012). Defining 21st century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *The assessment and teaching of 21st century skills*. Springer.
- Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology, 78*(4), 527–544. <https://doi.org/10.1348/000709907X268570>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2003). A Test of the Factorial Validity of the Teacher Efficacy. *Research in Education, 69*(1). <https://doi.org/10.7227/RIE.69.6>
- Copfer, S., & Specht, J. (2014). Measuring Effective Teacher Preparation for Inclusion. *Measuring Inclusive Education 3*, 93–113. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003021>
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science, 12*(3), 83–87. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01235>
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice, 34*(2), 150–165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppler, J., & Sharma, U. (2013). *Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice*. https://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/246/filename/Inclusive_education_for_students_with_disability_-_A_review_of_the_best_evidence_in_relation_to_theory_and_practice.pdf
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education, 18*(7), 718–730. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.819941>
- Grima-Farrell, C. R., Bain, A., & McDonagh, S. H. (2011). Bridging the Research-to-Practice Gap: A Review of the Literature Focusing on Inclusive Education. *Australasian Journal of Special Education, 35*(2), 117–136. <https://doi.org/10.1375/ajse.35.2.117>
- Chaturvedi, K., Vishwakarma, D. K., & Singh, N. (2021). COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey. *Children and Youth Services Review, 121*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105866>
- Kinsella, W. & Senior, J. (2008). Developing inclusive schools: a systematic approach. *International Journal of Inclusive Education, 12*(5–6), 651–65. <https://doi.org/10.1080/13603110802377698>
- Malinen, O-P, Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 526–534. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004>
- Park, M-H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2013). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(1), 1–10. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>
- Peebles, J. L., & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 18*(12), 1321–1336. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899635>
- Bicanová, J., Korbek, V., Gargulák, K., & Prokop, D. (2021, 31.8.). *Dopady pandémie na žáky: Pokles wellbeingu, nárůst problémů v duševním zdraví i vyšší motivace chodit do školy*. PAQ Research. <https://www.paqresearch.cz/post/pandemie-wellbeing-zaci>
- Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of Teachers' Beliefs in Their Control over Student Outcome. *The Journal of Educational Research, 74*(3), 185–190. <https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885308>
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Prentice-Hall, Inc. <https://doi.org/10.1037/10788-000>

- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology, 57*(1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Thousand, J., & Villa, R. A. (2000). Inclusion: Welcoming, valuing, and supporting the diverse learning needs of all students in shared general education environments. *Special services in the schools, 15*(1–2), 73–108. https://doi.org/10.1300/J008v15n01_05
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Werner, S., Gumpel, T. P., Koller, J., Wiesenthal, V., & Weintraub, N. (2021). Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education? *PLOS ONE, 16*(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257657>
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education, 24*(2), 218–234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901>
- Yang, S., Guo, B., Ao, L., Yang, C., Zhang, L., Zhou, J., & Jia, P. (2020). Obesity and activity patterns before and during COVID-19 lockdown among youths in China. *Clinical Obesity, 10*(6). <https://doi.org/10.1111/cob.12416>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

PŘÍLOHA

Efektivita práce učitele v inkluzivním prostředí: sebehodnoticí nástroj pro studující pedagogických oborů

Datum vyplnění: _____

U každé položky vyplňte vaše hodnocení a pokud chcete, přidejte také komentář. Komentář vám pomůže při vyhodnocování dotazníku a také při hodnocení pokroku ve chvíli, kdy se budete k dotazníku po čase vracet.

1. Umím dát jasně najevo, jaké chování od žáků očekávám.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
----------------------	-------------	----------------------	--------------------	-----------	-----------------------

Vlastní komentář

2. Umím uklidnit žáka, který se chová hlučně nebo rušivě.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
----------------------	-------------	----------------------	--------------------	-----------	-----------------------

Vlastní komentář

3. Umím pro rodiče vytvořit takovou atmosféru, že školu bez obav navštěvují.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
----------------------	-------------	----------------------	--------------------	-----------	-----------------------

Vlastní komentář

4. Umím podpořit rodiny v tom, aby pomáhaly svým dětem školu úspěšně zvládnout.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
----------------------	-------------	----------------------	--------------------	-----------	-----------------------

Vlastní komentář

5. Umím přesně zhodnotit, nakolik student porozuměl učivu.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
----------------------	-------------	----------------------	--------------------	-----------	-----------------------

Vlastní komentář

6. Umím žákům, kteří učivo rychle zvládají, připravit adekvátně náročné úkoly.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
----------------------	-------------	----------------------	--------------------	-----------	-----------------------

Vlastní komentář

7. Jsem si jistý/jistá svou schopností předejít vzniku problémového chování ve třídě.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
----------------------	-------------	----------------------	--------------------	-----------	-----------------------

Vlastní komentář

8. Umím řešit problémové chování ve třídě.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
----------------------	-------------	----------------------	--------------------	-----------	-----------------------

Vlastní komentář

9. Jsem si jistý/jistá svou schopností zapojit rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do školních aktivit.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
----------------------	-------------	----------------------	--------------------	-----------	-----------------------

Vlastní komentář

10. Jsem si jistý/jistá svou schopností přizpůsobit učební úlohy individuálním potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
----------------------	-------------	----------------------	--------------------	-----------	-----------------------

Vlastní komentář

11. Umím přimět žáky, aby dodržovali pravidla pro chod třídy.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
----------------------	-------------	----------------------	--------------------	-----------	-----------------------

Vlastní komentář

12. Umím spolupracovat s dalšími odborníky (např. logoped, speciální pedagog) na vytváření vzdělávacích plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
----------------------	-------------	----------------------	--------------------	-----------	-----------------------

Vlastní komentář

13. Jsem schopný/schopná pracovat společně s dalšími pedagogickými pracovníky (např. asistent pedagoga, další vyučující) v rámci výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
----------------------	-------------	----------------------	--------------------	-----------	-----------------------

Vlastní komentář

14. Jsem si jistý/jistá svou schopností přimět žáky pracovat ve dvojicích nebo malých skupinách.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
----------------------	-------------	----------------------	--------------------	-----------	-----------------------

Vlastní komentář

15. Umím používat různé druhy hodnocení (např. portfoliové hodnocení, upravené testy, formativní hodnocení atd.).

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
----------------------	-------------	----------------------	--------------------	-----------	-----------------------

Vlastní komentář

16. Umím poskytnout informace o legislativě a praxi týkající se inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami osobám, které se v této oblasti neorientují.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
----------------------	-------------	----------------------	--------------------	-----------	-----------------------

Vlastní komentář

18. Jsem schopný/schopná poskytnout alternativní vysvětlení nebo příklady ve chvíli, kdy žáci učivu nerozumí.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
----------------------	-------------	----------------------	--------------------	-----------	-----------------------

Vlastní komentář

17. Umím si poradit s žáky, kteří jsou fyzicky agresivní.

Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Naprosto souhlasím
----------------------	-------------	----------------------	--------------------	-----------	-----------------------

Vlastní komentář

Celkové hodnocení

Do tabulky níže zaznamenejte vaše hodnocení jednotlivých položek. Pozor, položky nejsou uvedeny chronologicky, ale jsou seskupeny do tematických oblastí. Souhrnná tabulka vám ukáže, na které oblasti by bylo vhodné se zaměřit. Čím více polí máte vybarveno, tím jste si svými kompetencemi v dané oblasti jistější.

Efektivita učitele při zvládnání chování					
1.					
2.					
7.					
8.					
11.					
17.					
Efektivita učitele při vedení třídy					
5.					
6.					
10.					
14.					
15.					
18.					
Efektivita učitele při spolupráci					
3.					
4.					
9.					
12.					
13.					
16.					

Celkové zhodnocení

Pokuste se identifikovat dílčí dovednosti, ve kterých jste si nejvíce a nejméně jistí a запиšte si, proč tomu tak je. Zapište také oblasti, ve kterých si nejste odpovědí jistí.

Celkové zhodnocení

Nejvíc jistý/jistá si jsem v:

Protože

Nejméně jistý/jistá jsem si v:

Protože

Plán rozvoje

Do plánu rozvoje vyberte maximálně tři dílčí dovednosti (tedy jednotlivé položky v dotazníku), na které se chcete zaměřit. Doporučení ke zpracování plánu naleznete v kapitole Jak si zpracovat plán rozvoje?

Plán rozvoje

Dovednost, kterou chci zlepšit

Hned

V průběhu 6 měsíců

Co pro to můžu udělat

31

Dovednost, kterou chci zlepšit

Hned

V průběhu 6 měsíců

Co pro to můžu udělat

Dovednost, kterou chci zlepšit

Hned

V průběhu 6 měsíců

Co pro to můžu udělat

Efektivita práce učitele v inkluzivním vzdělávání:
sebehodnoticí nástroj pro studující pedagogických oborů

Helena Vaňurová
Katarína Slezáková
Lenka Slepíčková

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo náměstí 617/9, 601 77 Brno
1., elektronické vydání, 2022
Návrh obálky: Alena Poláčková

ISBN 978-80-280-0234-3



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

MUNI
PRESS

MUNI
PED