Vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k diverzitě žáků ve školním prostředí.

Bc. Klára Trčková

Diplomová práce
2021

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	**Bc. Klára Trčková**
Osobní číslo:	**H190769**
Studijní program:	**N0111A190013 Sociální pedagogika**
Studijní obor:	**Sociální pedagogika**
Forma studia:	**Prezenční**
Téma práce:	**Vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k diverzitě žáků ve školním prostředí**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti učitelovy vnímané účinnosti, žákovské diverzity a školního prostředí.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

BANDURA, Albert, ed., 1997. Self-efficacy in changing societies. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0521586968.
CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 9788024753263.
KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ, ed., 2011. Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání. Praha: Karolinum. ISBN 9788024619118.
POTMĚŠIL, Miloň, 2018. Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024452951.
PRŮCHA, Jan, 2017. Moderní pedagogika. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1];
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2];
- podle § 60 [3] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 23. 4. 2021 .....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá vnímanou vlastní účinnosti učitelů ve vztahu k diverzitě žáků ve školním prostředí. Teoretická část se věnuje pojmu vnímaná vlastní účinnost a socio-kognitivní teorii A. Bandury. V rámci žákovské diverzity jsme si vyčlenily specifika a mechanismy diverzity, nerovný přístup ke vzdělávání a s tím souvisí školní prostředí. Dále definujeme profesi učitele, profesní rozdělení učitelů ve vztahu vnímané vlastní účinnosti. Výzkumná část diplomové práce využívá kvantitativní pojetí výzkumu na základě dotazníkového šetření. Cílem diplomové práce je zjistit, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k diverzitě žáků ve školním prostředí.

Klíčová slova: vnímání vlastní účinnosti, žákovská diverzita, školní prostředí, učitel

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the perceived effectiveness of teachers in relation to the diversity of students in the school environment. The theoretical part deals with the concept of perceived self-efficacy and socio-cognitive theory of A. Bandura. Within the framework of student diversity, we have set aside the specifics and mechanisms of diversity, unequal access to education and the related school environment. We also define the teaching profession, the professional division of teachers in relation to perceived self-efficacy. The research part of the diploma thesis uses a quantitative concept of research based on a questionnaire survey. The aim of the diploma thesis is to find out what is the perceived effectiveness of teachers in relation to the diversity of students in the school environment.

Keywords: perception of self-efficacy, student diversity, school environment, teacher

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Anně Petr Šafránkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a vzácné rady v oblasti vnímané vlastní účinnosti a diverzity žáků a taky za vstřícný přístup. Chci poděkovat učitelům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření a poskytli cenné informace. Poděkování patří i rodině a příteli, kteří mě v době studia a psaní diplomové práce podporovali a stáli zamnou po celou dobu. Děkuji.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD **10**
I TEORETICKÁ ČÁST **11**
1 VYBRANÁ SPECIFIKA VNÍMANÉ VLASTNÍ ÚČINNOSTI **12**
1.1 SOCIO-KOGNITIVNÍ TEORIE VNÍMANÉ VLASTNÍ ÚČINNOSTI 15
1.2 VNÍMANÁ VLASTNÍ ÚČINNOST Z POHLEDU UČITELE 17
1.3 SEBEREFLEXE V OBLASTI SUBJEKTIVNÍCH TEORIÍ 19
2 PROFESE UČITELE **24**
3 ŽÁKOVSKÁ DIVERZITA V RÁMCI ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ **28**
3.1 ŠKOLNÍ VĚK A NÁSTUP DO ŠKOLY 31
3.2 SPECIFIKA DIVERZITY 32
3.3 VZDĚLANOSTNÍ NEROVNOSTI 36
3.4 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ 38
3.6 INKLUZE 45
3.7 INTEGRACE 48
3.8 LEGISLATIVNÍ OPATŘENÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ 48
II PRAKTICKÁ ČÁST **50**
4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM **51**
4.1 KLÍČOVÉ KONCEPTY 52
5 METODOLOGIE VÝZKUMU **55**
5.2 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ 57
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR 64
6 VYHODNOCOVÁNÍ VÝSLEDKŮ **68**
6.1 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ 85
7 SHRNUTÍ A DISKUSE **89**
ZÁVĚR **93**
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY **95**
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK **99**
SEZNAM OBRÁZKŮ **100**
SEZNAM TABULEK **101**
SEZNAM GRAFŮ **102**
SEZNAM PŘÍLOH **103**

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá vnímáním vlastní účinnosti učitelů ve vztahu k diverzitě žáků ve školním prostředí. V práci se zaměřujeme na vnímanou vlastní účinnost u učitelů. Zajímá nás, jak učitelé si myslí, že zvládnou vyřešit určité situace v rámci diverzity žáků a vzdělávání.

V teoretické části se zabýváme vnímanou vlastní účinností, vnímanou vlastní účinností u učitelů, žákovskou diverzitou v rámci školního prostředí. Vymezíme si pojem self-efficacy neboli vnímaná vlastní účinnost a socio-kognitivní teorii od Bandury. Vnímaná vlastní účinnost vyjadřuje přesvědčení o svých schopnostech a dovednostech dosáhnout stanoveného cíle. U učitelů vyjadřuje míra vnímané vlastní účinnosti taky přesvědčení na kolik jsou si jistí, že dokáži dosáhnout vzdělávacích cílů na základě vlastních schopností. Právě vnímaná vlastní účinnost učitelů vyjadřuje jeden z faktorů, který hraje důležitou roli ve výchovně-vzdělávacím procesu v rámci školního prostředí. Rozebereme si diverzitu žáků a její mechanismy a sociálně znevýhodněného žáka, který je součástí diverzity. Diverzitu žáků chápeme jako rozmanitost, tedy kombinaci jakýchkoliv stránek odlišnosti. Diverzita je synonymem k heterogenitě, řadíme zde například sociálně znevýhodněného žáka, žáka s jiným rodným jazykem, žáka z jiného etnického prostředí, genderově nevyrovnanou třídu, žáka pocházejícího ze společenskoekonomicky jiného prostředí, žáka pocházejícího z jiné země aj. Podíváme se na mechanismy vzniku žákovské diverzity a její specifika. V rámci kapitoly školní prostředí si vymezíme pojem inkluze a integrace, které souvisí se vzděláváním žákovské diverzity. Zajímá nás, zda učitelé jsou připraveni a mají dostatečné kompetence pro inkluzivní vzdělávání. Praktická část je zaměřena na zjištění, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k práci s žákovskou diverzitou ve školním prostředí. Chceme zjistit, jaké jsou názory učitelů na podporu a angažovanost ve vzdělávání s rozmanitou skupinou. Dále jaké jsou kompetence učitelů v oblasti vzdělávání žákovské heterogenity.

V souvislosti se sociální pedagogikou hovoříme zde o vnímání vlastní účinnosti, diverzitě žáků v rámci vzdělávání, výchovně-vzdělávacím procesu, osobnosti učitele. Dotýkáme se několika oblastí, které jsou pro sociální pedagogiku zásadní.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYBRANÁ SPECIFIKA VNÍMANÉ VLASTNÍ ÚČINNOSTI

V první kapitole se zaměříme na vybraná specifika vnímané vlastní účinnosti. Rozebereme si socio-kognitivní teorii a vnímanou vlastní účinnost. A. Bandura realizoval mnoho výzkumných šetření v oblasti vnímané vlastní účinnosti a můžeme ho považovat za zakladatele teorie self-efficacy. Pokud hovoříme o self-efficacy, máme na mysli vnímanou vlastní účinnost. Blíže se podíváme na vnímaní vlastní účinnosti z pohledu učitele a poté zda je rozdíl ve vnímání vlastní účinnosti u začínajícího a zkušeného učitele. Na konci této kapitoly se zaměříme na sebereflexi v oblasti subjektivních teorií.

Vnímaná vlastní účinnost je univerzální koncept, který funguje ve všech činnostech a je nejdůležitějším regulátorem činností člověka a zprostředkovatelem výsledků těchto činností. Jedná se o přesvědčení vlastních schopností, jak dosáhnout určité úrovně výkonu i přes události, které ovlivňují náš život. (Wiegerová a kol, 2012, s. 11) Bandura popisuje vnímanou vlastní účinnost jako univerzální koncept, který funguje ve všech činnostech člověka. Považuje za velmi důležitý faktor – úroveň motivace a efektivní konání jsou více založené na přesvědčení člověka než na jeho skutečném potencionálu. (Bandura, 1997, s. 2) V rámci diplomové práce považujeme koncept vnímané vlastní účinnosti za přínosný zejména ve školním prostředí, kdy se učitelé výrazně podílí na vzdělávání a adaptaci žáků.

Termín self-efficacy je těžké přeložit do českého jazyka a to hned ze dvou důvodů. První důvod je věcný a to, že se jedná o psychologickou teorii A. Bandury. Druhý důvod je praktický, aby lidé dokázali pochopit psychologickou teorii a správně termín self-efficacy používali. (Wiegerová a kol, 2012, s. 13) Self-efficacy se nejčastěji v českém překladu objevuje jako „zdatnost“. Hrabal st. a Lukš (1976) zavedli pojem „školní zdatnost“. Vnímaná osobní nebo vlastní zdatnost říká, že nositelem názoru je sám jedinec. (Wiegerová a kol, 2012, s. 13)

Anglický termín	Základ českého překladu	Český překlad	Autoři
Self-efficacy	Sebedůvěra	Sebedůvěra ve vlastní schopnosti	Urbánek, Čermák, (1997)
	Uplatnění	Sebeuplatnění	Janoušek (1992), Vymětal (1996)
		Vnímané sebeuplatnění	Janoušek (2005)
	Účinnost/efektivita	Sebeúčinnost	Janoušek (1992), Binarová, Dařílek (1996)
		Vnímaná osobní účinnost	Hoskovcová (2009), T. Merlin (2007)
		Vnímaná vlastní účinnost	Hoskovcová (2009)
		Percipovaná autoefektivnost	Janoušek (2005)
		Obecná vlastní efektivita	Křivohlavý (1993)
	Úspěšnost	Přesvědčení o vlastní úšpěšnosti	T. Merlin (2007)
	Zdatnost	Osobní zdatnost	Mareš, Gavora (1999)
		Vnímaná osobní zdatnost	Mareš (1997)

Tabulka 1 Varianty překladu self-efficacy

Sebeúčinnost označuje víru jedince v jeho chování, které je potřebné k dosažení konkrétních výsledků. Umožňuje nám kontrolu nad vlastní motivací, chováním a sociálním prostředím. (Wiegerová a kol, 2012, s. 13) Sebepojetí (self-concept) představuje celkový dojem ze sebe sama. Naopak vnímaná vlastní zdatnost je konkrétnější a představuje hodnocení sebe sama v určitém kontextu. (Wiegerová a kol, 2012, s. 14-15) Sebeúcta (self-esteem) vychází z citového vztahu jedince k sobě samému. Vnímaná vlastní zdatnost se liší od sebeúcty tím, že staví na kognitivním posouzením a vlastní způsobilosti něco vykonat. Bandura tvrdí, že sebeúcta i vnímaná vlastní zdatnost je ovlivňována společností a komunitou, kde jedinec žije. Sebeúcta dle studií nemá vliv na úspěšnost jedince při provádění konkrétních úkolů, naopak vnímaná vlastní zdatnost má podíl na úspěšnosti jedince při provádění konkrétních úkolů. (Wiegerová a kol, 2012, s. 15)

Dle Bandury jsou schopnosti klíčové pro stanovení cílů, proces regulace, regulace pracovní schopnosti. Do těchto schopností patří: autoregulace, autoreflexe, zástupné učení, symbolizace, myšlenková anticipace. (Wágnerová, 2001) Právě přesvědčení o vnímané vlastní účinnosti určuje, jak se lidé chovají v určitých situacích. Bandura uvádí, že na základě přesvědčení se podílí čtyři procesy. (Bandura, 1994)

1) Kognitivní procesy představují osobní stanovení cílů, které jsou ovlivněny našimi schopnostmi. Když má jedince vysokou míru vnímané vlastní účinnosti, má i odhodlání dosáhnout stanoveného cíle. Cíle těžko dosáhne člověk, který má pochybnosti o svých schopnostech.
2) Motivační procesy představují přesvědčení o své vnímané vlastní účinnosti a jsou důležité pro seberegulaci. Lidé se motivují na základě svých stanovených cílů. Mezi motivátory Bandura řadí kauzální atribuci, očekávání výsledků, kognitivně zpracované cíle.
3) Afektivní procesy představují přesvědčení o své vnímané vlastní účinnosti, jak zvládat náročné situace a stres.
4) Selektivní procesy představují přesvědčení o své vnímané vlastní účinnosti, kdy můžou ovlivnit život jedince. Je známo, že lidé si vybírají prostředí, kde se cítí dobře, a to stejné platí i u činností. (Bandura, 1994)

Na činnosti lidí má vliv pocit z vlastní účinnosti. Pokud má jedinec vysokou důvěru v sama sebe, přijímá těžší činnosti a úkoly, je odhodlaný překonat překážky a zvládnou to. Pokud je jedinec neúspěšný, přisuzuje se to právě k nízké míře vnímané vlastní účinnosti. (Bandura,

1994) Činnost člověka může být individuální (např. samostatné učení), ale i skupinová (např. rodina, zaměstnání atd.). Bandura tvrdí, že skupiny, které mají vysokou vnímanou vlastní účinnost si více věří a dávají si náročnější cíle. Jejich vysoká míra vnímané vlastní účinnosti jim umožňuje využívat jejich schopnosti, dovednosti a vědomosti pro dosažení cíle. (Wiegerová a kol, 2012, s. 12)

1.1 Socio-kognitivní teorie vnímané vlastní účinnosti

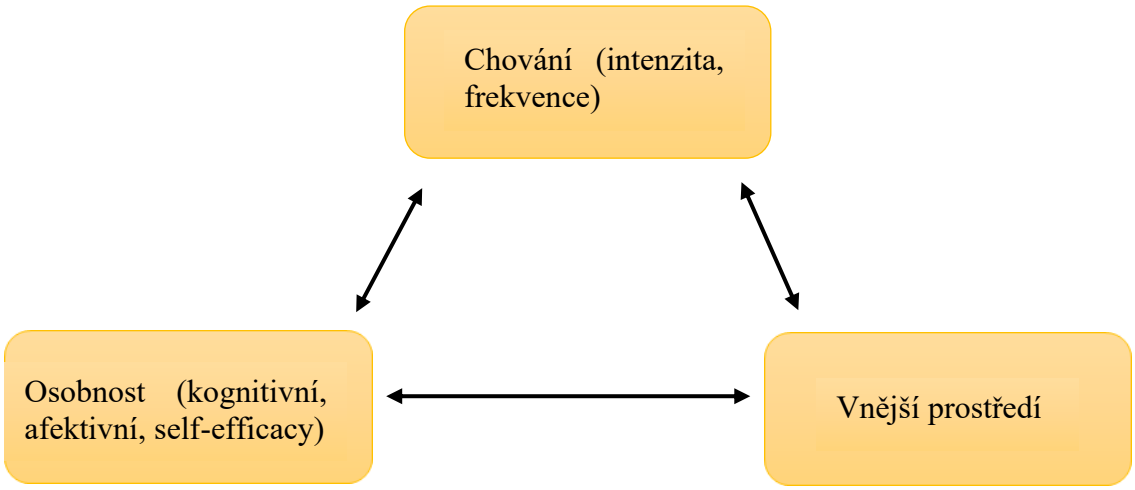
V předchozí kapitole jsme se zaměřili na vnímanou vlastní účinnost a vnímanou vlastní zdatnost. Nyní se podíváme blíže na socio-kognitivní teorii A. Bandury.

Za otce konceptu self-efficacy je považován kanadský sociální psycholog Albert Bandura, který ho rozpracoval v rámci své socio-kognitivní teorie. Koncept má i jiná synonyma, jako: *perceived efficacy, sense of efficacy* a *efficacy beliefs*. (Wiegerová a kol, 2012, s. 10) Teorie sociálního učení od Bandury vysvětluje lidské chování na základě vztahu mezi kognitivními, behaviorálními, enviromentálními determinanty. Reciproční determinismus je proces, ve kterém dochází k ovlivňování osudů lidí na základě kontroly vlivů vnějšího a vnitřního prostředí. (Kollárik, 2004, s. 171)

Bandurova teorie charakterizuje chování člověka v tradičním modelu, jehož prvky jsou:

1. chování člověka (činnost člověka v jakýchkoliv životních událostech)
2. osobnostní vlastnosti člověka (kognitivní a biologické činitele)
3. prostředí (celé vnější prostředí člověka).

Bandura dává tyto tři prvky do vzájemného vztahu, který nazývá reciproční determinizmus. Tyto tři prvky se vzájemně ovlivňují, přičemž výsledný efekt je souhrn jejich společných vlivů. (Wiegerová a kol, 2012, s. 10) Model Tradičního recipročního determinismu spočívá ve vzájemném integrování jednotlivých faktorů a jejích působení. Výsledný efekt spočívá v propojení vlivů. (Janoušek, 1992, s. 386). Tři faktory se ovlivňují navzájem a jedinec je brán jako celek, přispívá k vlastnímu rozvoji a ovlivňuje své chování a motivaci. Nejde pouze o tvarování vnějšími a vnitřními silami. (Wágnerová, 2001) V Bandurově modelu hraje důležitou úlohu vnímaná vlastní účinnost, kterou definuje jako úsudek člověka o svých schopnostech iniciovat činnost a vykonávat ji a jejím prostřednictvím dosahuje vymezených cílů. Přesvědčení člověka o jeho potenciálu je základem účinného působení. (Wiegerová a kol, 2012, s. 11)



Obrázek 1 Bandurův model

Bandurův model chování člověka si rozebereme z hlediska vnímané vlastní účinnosti ve vztahu k učiteli. Chování, vnější prostředí a osobnost učitele považujeme za faktory, které ovlivňují míru vnímané vlastní účinnosti učitele. Chování učitele souvisí s jeho intenzitou a frekvencí. Vnější prostředí může ovlivňovat učitele pozitivně/negativně, zde právě záleží, jakou míru vnímané vlastní účinnosti učitel má a zda je schopný překonávat překážky na základě svého přesvědčení. Za nejdůležitější faktor můžeme považovat, jak učitel vnímá sám sebe a od toho se odvíjí vnímaná vlastní účinnost. Učitel, který má vysokou míru vnímané vlastní účinnosti je schopen v rámci vzdělávání využívat náročnější metody a postupy, stanovuje těžší cíle a věří si v jejich zvládnutí.

Podle Bandury lidé, kteří jsou přesvědčení, že mají silnou vnímanou vlastní účinnost uvažují jinak než lidé, kteří jsou přesvědčení, že mají nízkou vnímanou vlastní účinnost. (Wiegerová a kol, 2012, s. 12) Lidé s vysokou mírou vnímané vlastní účinnosti jsou přesvědčení, že dokáží zvládnout různé životní situace. Naopak lidé, kteří mají nízkou míru vnímané vlastní účinnosti jsou při řešení životní situace slabí a nevěří si, že zvládnou určité problémy na základě vlastních sil. (Bandura 1997 in Plháková, 2003, s. 189) Vnímaná vlastní účinnost ovlivňuje rozhodování člověka. Když má člověk velmi dobrou vnímanou vlastní účinnost bude pravděpodobně volit náročnější postupy a překonávat překážky. Takto se projevuje vysoká vnímaná zdatnosti. (Pajares, 2007 in Wiegerová, 2012, s. 12)

Bandura svoji teorii zakládá na dvou odlišných předpokladech:

1) efficacy expectation – možnosti uskutečnit konkrétní činnost

2) outcome expectancy - přesvědčení,že touto činností se dosáhne konkrétní výsledek. (Wiegerová a kol, 2012, s. 12)

Koncept vnímané vlastní účinnosti je velmi rozsáhlý a uplatnění najdeme nejčastěji v edukačním prostředí. (Wiegerová a kol, 2012, s. 12) V rámci diplomové práce je této téma směrodatné, jelikož chceme zjistit, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelé ve vztahu ke vzdělávání žákovské diverzity ve školním prostředí.

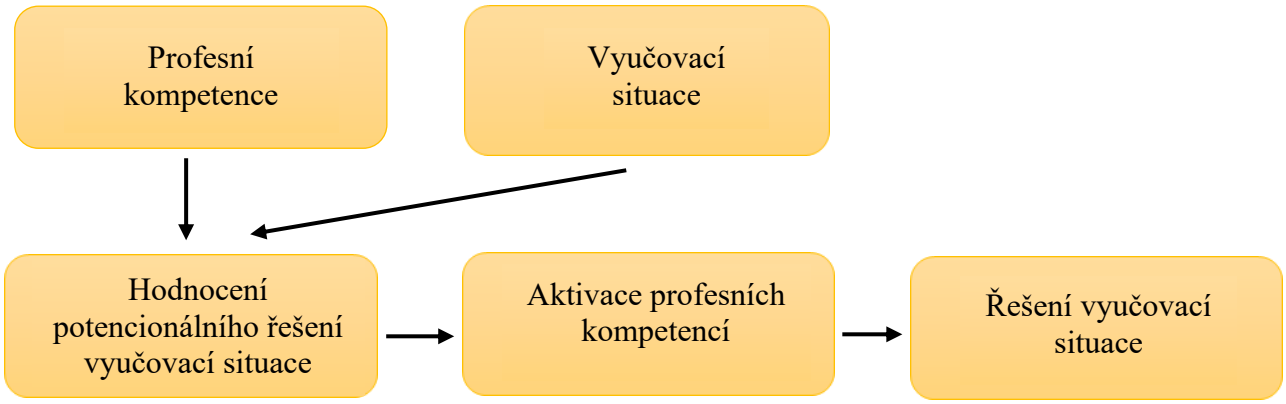
1.2 Vnímaná vlastní účinnost z pohledu učitele

Vnímaná vlastní účinnost je u začínajícího učitele nízká a u učitele zkušeného je vnímaná vlastní účinnost vysoká. Můžeme konstatovat, že vnímaná vlastní účinnost je rozhodující faktor pro úspěšnost učitele. (Badura, 19994)

Výzkumy o vnímané vlastní účinnosti učitelů se realizovaly již před třiceti lety v zemích jako je Austrálie, Čína, Jižní Korea, Thajsko, Turecko ale třeba i v Severní Americe a Evropě. Výzkumy v této oblasti v zahraničí se zabývali např. Gibson, Dembo (1984), Henson (2001), Ross, Bruce (2007). V České republice narůstá zájem o vnímanou vlastní účinnost učitelů a věnují se ji např. Greger (2011), Ďurkovičová (2013), Šuverová (2011). Výzkumy potvrdily, že učitelé s vysokou vnímanou vlastní účinností volí náročnější vyučovací postupy, dávají žákům těžší úkoly, věnují více času přípravě a realizaci vyučování, lépe odolávají tlakům prostředí, věnují se slabším žákům a používají skupinové práce. (Wiegerová a kol, 2012, s. 34) Výzkumy prokázaly, že učitelé s vysokou vnímanou vlastní účinností vynakládají více úsilí do přípravy a realizace vyučování, volí náročnější postupy. Důvodem je víra v sama sebe a svých schopností, na základě, kterých učitel uplatní své dovednosti a schopnosti. Tito učitelé lépe dokážou čelit nepříznivým faktorům a překážkám. (Gillerová, Kebza, Rymeš a kol, 2011, s. 156-157)

Výkonnost učitele nezáleží jen na profesní a odborné vzdělanosti, ale hlavně na tom, jak učitel vnímá sám sebe. Vnímaná vlastní účinnost může v pozitivním případě přispět k uplatnění svých schopností a dovedností ve vyučování ale v negativním případě vede ke zpomalení. (Gavora, 2009) Vnímaná vlastní účinnost se nedá posoudit zvenku a vyjadřuje představu učitele o svých dovednostech a kompetencích. Konkrétní činnosti učitele jsou výsledkem vnímané vlastní účinnosti. Proto učitel, který má vysokou míru vnímané vlastní účinnosti dokáže využít své vědomosti a dovednosti. Učitel, který má dobré vědomosti a dovednosti, ale nízkou míru vnímané vlastní účinnosti tak své vědomosti a dovednosti

nedokáže vyžít. Proto můžeme považovat vnímanou vlastní účinnost jako faktor rozhodující o úspěšnosti učitele. (Wiegerová a kol, 2012, s. 34-35) Přesvědčení učitele o své vnímané vlastní účinnosti obsahuje i schopnosti, jako schopnost ovlivňovat výkon žáků, prospěch, řešit učební problémy atd. Na základě vnímané vlastní účinnosti se učitelé podílí na chodu školy a třídy, jedná se o autoregulační činnost člověka. (Gavora, Majerčíková, 2012, s. 207)



Obrázek 2 Model fungování

V modelu na obr. 2 můžeme vidět, že profesionální kompetence a vyučovací situace přispívá k hodnocení potencionálu, jak řešit vyučovací situace,což vede k aktivaci profesionálních kompetencí. Cílem je právě správné řešení vyučovací strategie na základě učitelova přesvědčení o vnímané vlastní účinnosti.

Východiskem je vyučovací strategie, kdy učitel zvažuje své podmínky, vnitřní a vnější vlivy. Zkušený učitel volí těžší a náročnější vyučovací strategie, může si dovolit zkusit nové věci a dokáže pružně reagovat, jelikož má vysokou vnímanou zdatnost. Začínající učitel nemá vyzkoušené „vyučovací scénáře“ a proto si nemůže dovolit ve vyučování zkoušet nové věci, nedokáže tak pružně reagovat jako zkušený učitel, jelikož jeho vnímaná vlastní účinnost je nízká, ale s přibývající praxí a zkušeností se bude jeho vnímaná vlastní účinnost zvedat. (Wiegerová a kol, 2012, s. 35-37) Vliv a vzor kolegů Bandura považuje za druhý faktor působící na rozvoj vnímané vlastní účinnosti učitele. Na první místo Bandura dává vlastní úspěšnost vyučování v praxi. (Wiegerová a kol, 2012, s. 37)

Lokalizace rozhodujícího vlivu (locus of control) představuje dvě myšlenky teorie, kdy se ptáme na to, kam jedinec řadí příčiny svých úspěchů a neúspěchů.

1) Mimo sebe, nebo je přisuzuje sobě.

2) Zda existují příčiny, které sám může ovlivnit nebo jsou neovlivnitelné.

Vnitřní situování příčin a vnímaná vlastní zdatnost mají společné to, že jedince vnímají jako aktéra, který může zasahovat do svého prostředí. Rozdíl je ten, že lokalizace rozhodujícího vlivu je brána jako obecná, zatímco vnímaná vlastní zdatnost je specifická. (Wiegerová a kol, 2012, s. 15-16) Připisování úspěchů/neúspěchů ovlivněných vnějšími nebo vnitřními vlivy se dostalo do problematiky vnímané vlastní účinnosti díky konceptu locus of control. Při posuzování úspěšnosti učitel zvažuje, do jaké míry úspěch může připsat sobě a do jaké míry je úspěch ovlivněn faktory, které on sám nedokáže ovlivnit. Toto je klíčové při zkoumání vnímané vlastní účinnosti učitelů. Dle J. Rottera (1966) je toto aplikované ve výzkumném nástroji *Teacher Efficacy Scale (TES).* Ten má dvě části.

1) Učitelovo přesvědčení o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáka.
2) Potencionalita vyučování vnímaná učitelem představuje, do jaké míry je podle názoru učitele žák ovlivněn nepříznivými vlivy. (J. Rotter, 1966 in Wiegerová a kol, 2012, s. 37-38)

Výzkumný nástroj TES zjišťuje, do jaké míry jsou učitelé přesvědčení o svých schopnostech, že dokáží ovlivnit chování a učení žáka. Ve druhé části výzkumný nástroj TES zjišťuje názor učitelů, do jaké míry je žák ovlivněn právě nepříznivými vlivy, které můžou mít dopad na jeho vzdělávání.

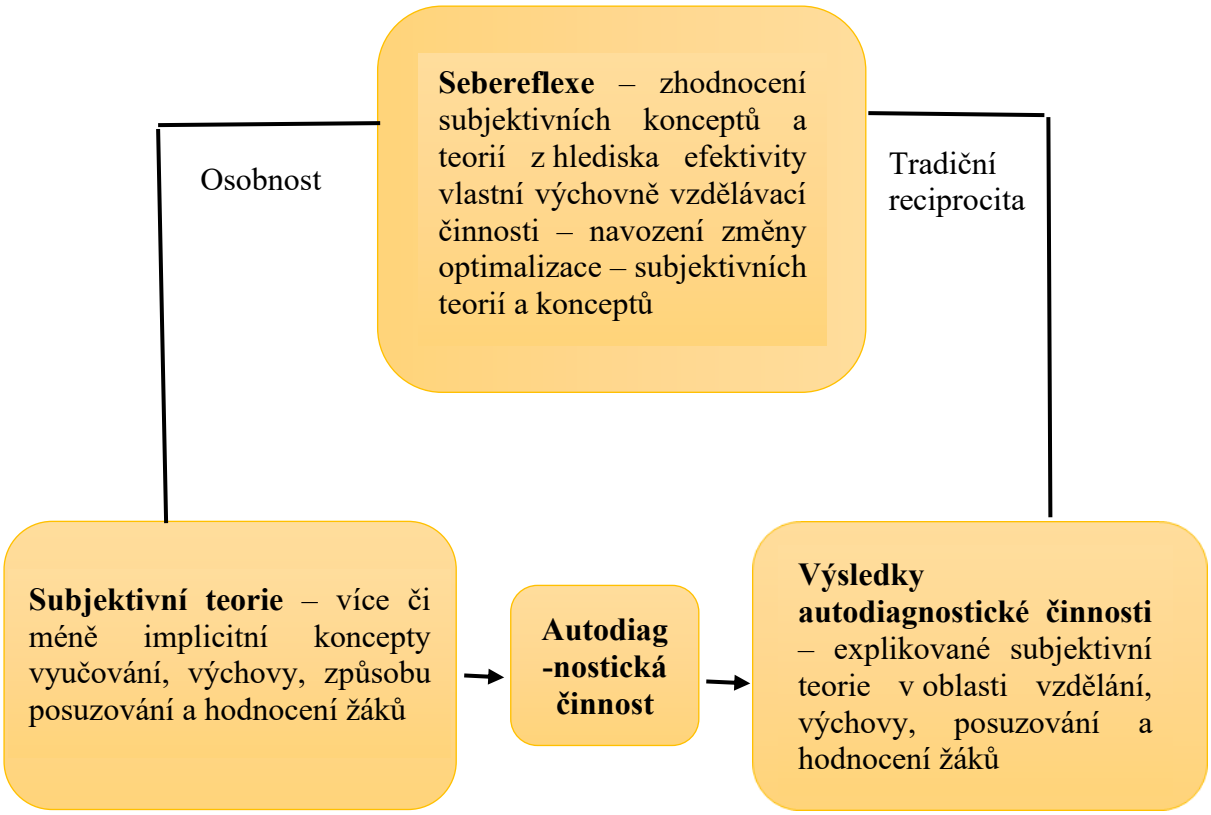
1.3 Sebereflexe v oblasti subjektivních teorií

Pro učitele je důležitá sebereflexe, která souvisí s mírou vnímané vlastní účinnosti. V rámci sebereflexe se díváme na vztahy a chování mezi žákem a učitelem. Do oblasti subjektivních teorií řadíme metody, formy a cíle vyučování, které učitel používá.

Každý učitel má svoji představu, jak vyučovat, jak se projevuje úspěšný žák v jeho předmětech. Tyto představy mohou být explicitní nebo implicitní. (Wiegerová a kol, 2012, s. 67) Subjektivní teorie jsou z části explicitní ale i implicitní. Subjektivní teorie hraje důležitou úlohu ve výchově vzdělávací práce učitele. (Wiegerová a kol, 2012, s. 67-68) Subjektivní teorie reaguje na chování učitele k žákům, učitelovu komunikaci a hodnocení žáků. (Schnenbel, 2003 in Wiegerová a kol, 2012, s. 68) Ideální obraz učitele o vlastním výchovně vzdělávacím působení na základě objektivní sebereflexe dává učiteli vetší sebejistotu. Výsledkem je pak nárust jeho vnímané vlastní účinnosti (self-efficacy). (Schwarzer, Warner, 2011 in Wiegerová a kol, 2012, s. 68) Schnebel (2003) popisuje

subjektivní teorii jako celek subjektivně-teoretických obsahů, kde patří žák, učební proces, učební metody, učební cíle, vlastní činnost učitele, jednání ostatních účastníků ve školním prostředí. (Schnebel, 2003 in Wiegerová a kol, 2012, s. 68-69)

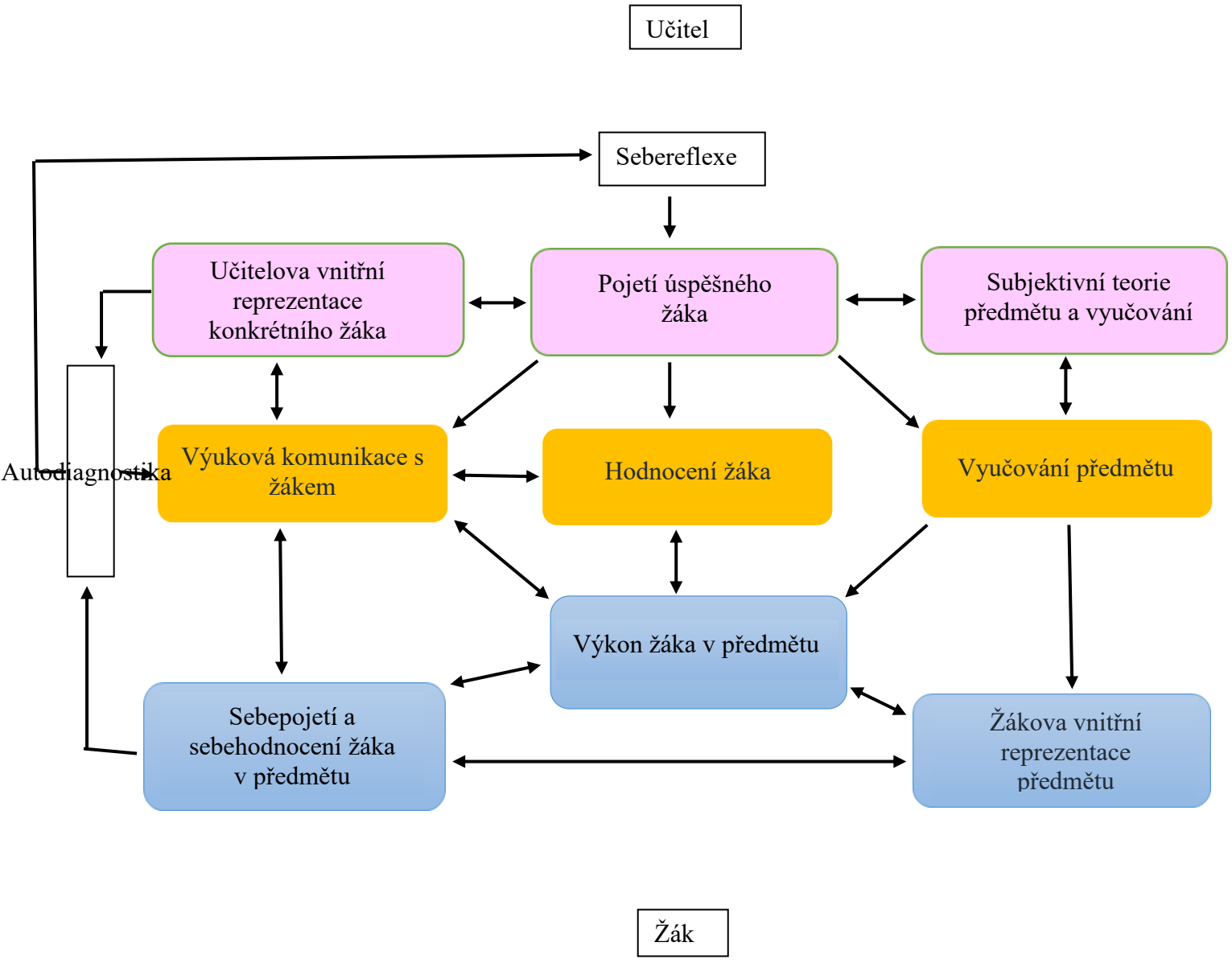
Systematická autodiagnostická činnost je účinná metoda, která umožňuje učiteli sebereflexi v rámci subjektivní teorie. (Wiegerová a kol, 2012, s. 70) Na obr. 3 vidíme schéma, které znázorňuje vztah sebereflexe a autodiagnostické činnosti učitele. Osobnost učitele a tradiční reciprocita vychází ze sebereflexe. Osobnost je provázána subjektivní teorií, kde patří právě způsob vyučování, posuzování a hodnocení žáků ze strany učitele. Subjektivní teorie vykazuje autodiagnostickou činnost a ta následně právě výsledky autodiagnostické činnosti.



Obrázek 3 Vztah sebereflexe a autodiagnostické činnosti
(Pavelková, Hrabal in Spilková, Vašutová, 2008)

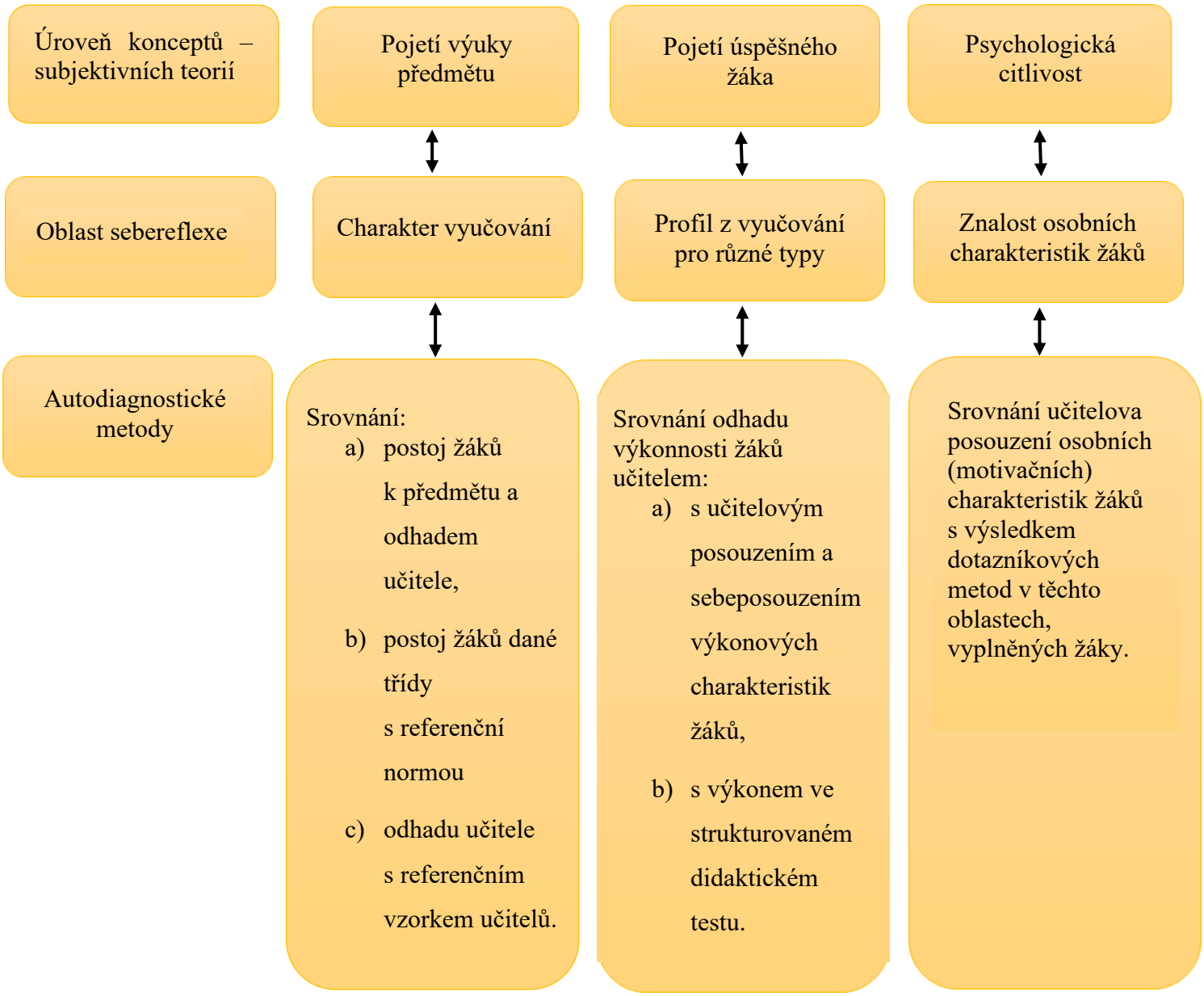
Jádrem konceptu vztahu sebereflexe a autodiagnostické činnosti je model, který má tři úrovně:

1) Úroveň učitelových konceptů, (na obr. 4 vyznačeno růžovou barvou)
2) Úroveň percepce a sebepercepce žáků, (na obr. 4 vyznačeno oranžovou barvou)
3) Úroveň interakční a hodnotící. (na obr. 4 vyznačeno modrou barvou)



Obrázek 4 Model možností sebereflexe subjektivních teorií

Autodiagnostika učitele představuje speciální diagnostickou činnost v oblasti jeho vlastních konceptů. (Wiegerová a kol, 2012, s. 72) Na modelu můžeme vidět, že je velmi blízké propojení vztahu učitel a žák. Model je znázorněn ve třech úrovních. V rámci úrovně učitelových konceptů se zaměřuje na učitelovu vnitřní reprezentaci konkrétního žáka, na pojetí úspěšného žáka a na subjektivní teorie předmětu a vyučování. Interakční úroveň ukazuje učitelovu komunikaci s žákem během výuky, hodnocení žáka a vyučování předmětu. Sebepojetí a sebehodnocení žáka v předmětu, výkon žáka v předmětu a žákovu vnitřní reprezentaci předmětu vyjadřuje úroveň, která se zaměřuje na údaje o žákovi.



Obrázek 5 Použití autodiagnostické metody (Hrabal, Pavelková, 2010)

V následujícím obr. 5 vidíme znázornění tří konceptů, které používají autodiagnostické metody pro účinnou sebereflexi učitelů. Do subjektivní teorie řadíme pojetí výuky předmětu, pojetí úspěšného žáka a psychologickou citlivost. Charakter vyučování, profit z vyučování pro různé žáky a znalost osobních charakteristik žáků řadíme do druhého konceptu. V rámci třetího konceptu se zaměřujeme na srovnání mezi nimi.

2 PROFESE UČITELE

V rámci této kapitoly se budeme zabývat profesí učitele. Zaměříme se na definici, typologii učitelů, profesní dráhy učitele, klima třídy. Učitel se podílí na utváření školního klimatu. Zde se odehrává vzájemná interakce mezi učitelem a žákem. Ve druhé části se podíváme na legislativní opatření, které souvisí s tématem diplomové práce.

V zahraničí i u nás je mnoho literatury, kde se můžeme setkat s pojmem učitel, jenže tento pojem nemá danou přesně konkrétní definici. To znamená, že každý autor definuje pedagoga jinak. Kdo je učitel? Na tuto otázku odpoví laik i odborník, že je to osoba, která vyučuje ve škole. (Průcha, 2002, s. 17) Průcha definuje učitele jako základního činitele vzdělávacího procesu. Pro výkon učitelského povolání je důležitá pedagogická způsobilost. Učitel se podílí na vytváření edukačního prostředí a klimatu třídy. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261) Edukátor je profesionál, který dělá edukaci, to znamená, že někoho vyučuje, vychovává, může školit nebo zacvičovat, ale i trénovat atd. (Průcha, 2002, s. 17-18) V zákoně je pedagogický pracovník vymezen jako učitel, ale i ředitelé a zástupci škol mateřských, základních, středních ale i základních uměleckých škol, speciálních škol, speciálně pedagogických center, pedagogicko-psychologických poraden, učilišť, zájmového vzdělání. Patří zde i vychovatelé škol a školských zařízení, zařízení sociální péče. Pedagogičtí pracovníci vyučují žáky v základních, středních školách nebo ve speciálních školách. Můžou vykonávat podobnou činnost podle zvláštních předpisů. (Zákon č. 29/1984 Sb.)

Můžeme říct, že skupina učitelů je široká a různorodá ať už podle druhů, stupňů škol a obsahu činnosti. (Průcha, 2002, s. 19) Typologie učitelů jsou různé, nejzásadnější je typologizace podle toho, na kterém druhu a stupni školy učitelé pracují. Důležitá je specifikace oboru a vyučovacích předmětů. (Průcha, 2002, s. 22-23)

Profesní dráhy učitelů můžeme identifikovat na 5 etap:

1) Volba učitelské profese – zájem o studium.
2) Profesní start – učitel, který začíná.

Za začínajícího učitele považujeme učitele během prvního roku v jeho práci, přichází zde adaptace na nové prostředí a šok z reality. (Průcha, 2002, s. 26)

3) Profesní adaptace – první roky ve škole jako učitel.
4) Profesní stabilizace – učitel je již zkušený.

Učitelem – expertem se stává učitel asi po pěti a více letech. Tito učitelé ovlivňují edukační procesy a prostředí školy, jsou vzorem pro začínající učitelé. (Průcha, 2002, s. 27)

5) Profesní vyhasínání – syndrom vyhoření. (Průcha, 2002, s. 23-24)

Škola představuje ucelený systém vztahů a vazeb. Ve škole se potkává několik generací (např. žáci, učitelé, nepedagogičtí pracovníci). Začínající učitel, který přijde do procesu hned po vysoké škole, může mít určité zkreslené představy. Vstup začínajícího učitele na pracoviště s sebou může přinášet určité očekávání ale i zklamání. Začínajícím učitelem se stává člověk od nástupu na pracoviště po dobu dvou let. Adaptační fáze většinou končí po jednom roku, kdy hodně začínajících učitelů odchází. (Wiegerová a kol, 2012). Výzkumy ukazují, že důvodem odchodů může být nesprávný výběr povolání a to, že si nevěří. Zde můžeme sledovat propojení mezi vnímanou vlastní účinností. U začínajících učitelů se vnímaná zdatnost mění během jednoho roku. (Wiegerová a kol, 2012, s. 50-54) Zkušený učitel má větší vnímanou zdatnost, proto preferuje náročnější a těžší přípravu do výuky. Je schopen využít své pedagogické kompetence a dovednosti. (Wiegerová a kol, 2012, s. 55-66)

Kvalifikace učitelů se skládá ze dvou zdrojů. Kromě těchto zdrojů je důležitá i pedagogická způsobilost. Na první pohled se může zdát způsobilost a zdroje stejné. Rozdíl je v tom, že pedagogickou způsobilost chápeme jako souhrn vědomostí a dovedností v oblasti pedagogiky, zatímco zdroje získáváme při studium ve škole.

1) Na základě formálního vzdělávání.
2) Na základě praktických zkušeností. (Průcha, 2002, s. 31)

Jiné dělení způsobilosti uvádí V. Pařizek (1988):

- Odborná způsobilost
- Výkonová způsobilost
- Společenská způsobilost
- Motivační způsobilost. (Pařízek, 1988 in Průcha, 2002, s. 32)

V posledních letech se zkoumá problematika, která se označuje jako „učitelské myšlení“. Pedagogické myšlení můžeme charakterizovat jako proces poznání pedagogické skutečnosti. V literatuře můžeme najít pojem pedagogické myšlení, učitelovo myšlení, pedagogická reflexe. Pedagogické myšlení je součástí kompetence učitele na základě jeho

profesionální zdatnosti. Myšlení doprovází jednání učitele, souvisí s hodnocením, metodami a strategiemi, které učitel používá při vzdělávání žáků. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Problematika má široký obsah, ale vyjadřuje hlavně:

- Jak učitel pojme výuku.
- Jaké je poslání učitele a jak vnímá svoji profesi.
- Jak se učitel staví k výzvám, překážkám.
- Jak učitel chápe odpovědnost za úspěch žáků.
- Sebereflexe. (Průcha, 2002, str. 45-46)

V rámci kapitoly je důležité zmínit školní klima, které hraje důležitou roli při vzdělávání žáků a vzájemné interakci mezi učitelem a žákem. Školní klima může ovlivňovat výsledky a proces vzdělávání u žáků. Ve škole a konkrétně ve třídě dochází ke specifické interakci mezi učitelem a žáky. Projevuje se individualita učitelů, specifické edukační klima. Klima třídy ukazuje učiteli kvalitu jeho vyučovacích metod v rámci daného předmětu. Klima třídy posuzujeme podle:

- Spokojenosti ve třídě
- Soudržnosti třídy
- Třenice ve třídě
- Soutěživosti ve třídě
- Obtížnosti učení. (Průcha, 2002, s. 52-53)

Rozdíly mezi učiteli předmětů můžou u lidí vyvolávat určité předsudky. Lašek ve svém výzkumu rozlišil dva typy učitelů podle toho, jaké komunikační prostředí vytvářejí ve třídě.

1) Suportivní učitel – klima příjemné pro žáky.
2) Defenzivní učitel – klima soupeřivé pro žáky. (Lašek, 1994,2001 in Průcha, 2002, s. 58-59)

Součástí diplomové práce jsou názory učitelů na vzdělávání žákovské diverzity, kde se může promítnout i inkluzivní vzdělávání. Postoje učitelů ke školským inovacím a reformám jsou různé. Při nové inovaci nebo reformě je důležité se zamyslet nad tím, zda jsou učitelé na

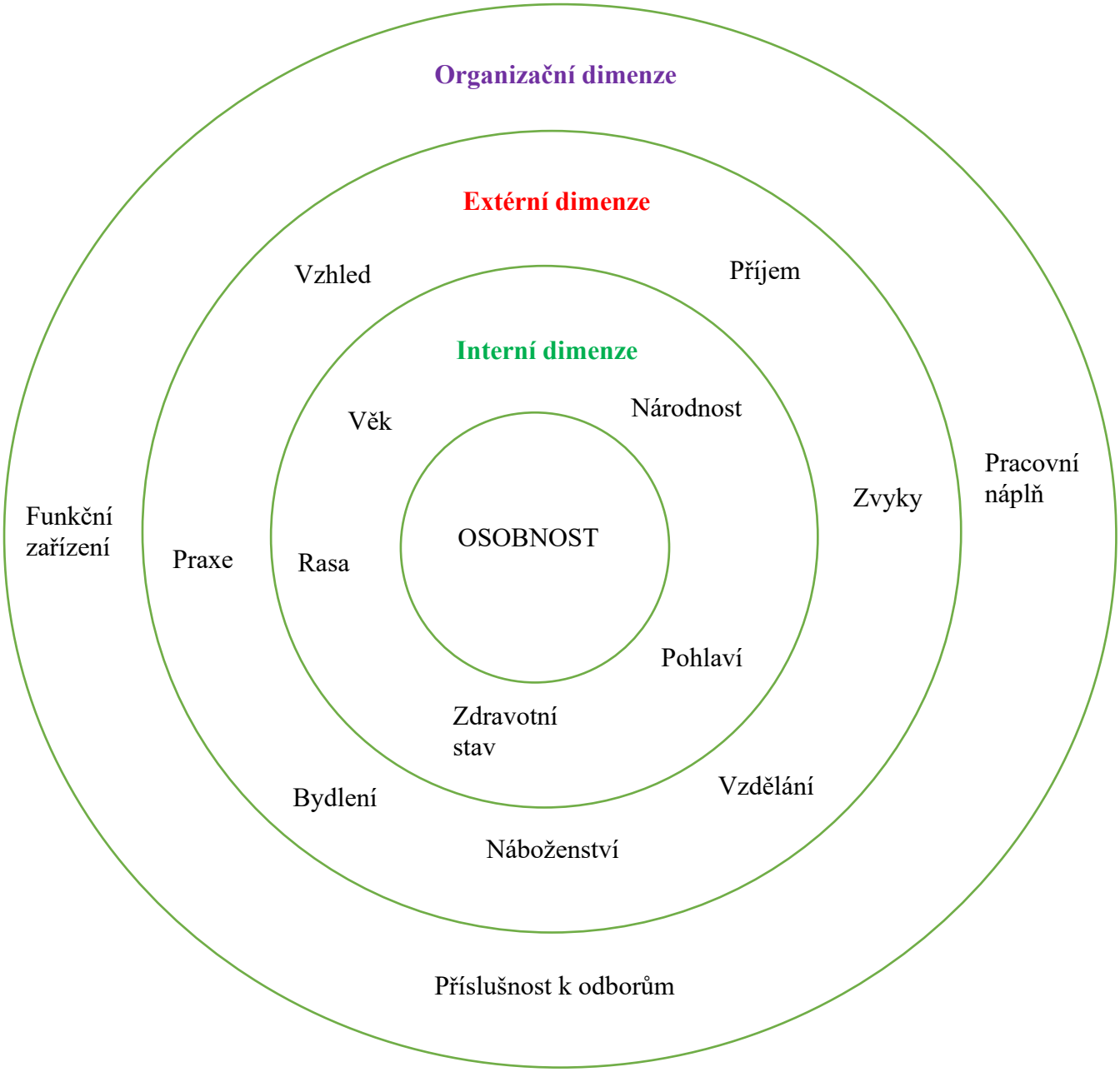
změny odborně připraveni, zda podmínky, které mají, umožnují změnu, zda učitelé pozitivně přímou nový návrh a budou ochotni ho realizovat. (Průcha, 2002, s. 46)

V průběhu procesu učitele může nastat i zkrat, který nazýváme syndrom vyhoření, to znamená, že učitel není již přesvědčený o svých schopnostech a dovednostech. Syndrom vyhoření je stav, kdy učitel ztrácí zájem o svoji práci a provádí ji jen proto, že musí. Za příčinu syndromu vyhoření můžeme u učitelů považovat únavu z vyučování, nezájem o další vzdělávání, strach se setkání s rodiči, zklamání ze sebe sama, odpor k inovativnímu vzdělávání. (Průcha, 2002, s. 28)

3 ŽÁKOVSKÁ DIVERZITA V RÁMCI ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ

Třetí kapitola se věnuje žákovské diverzitě v rámci školního prostředí. Budeme se zde zabývat žákovskou diverzitou a jejími specifiky. Objasníme si pojmy jako vzdělanostní nerovnost a právo na rovné vzdělávání pro všechny žáky. V rámci žákovské diverzity si specifikujeme školní věk žáků a nástup do školy, který je pro žáky důležitý při utváření identity. Školní prostředí má na žáka veliký vliv a přispívá k celkovému utvoření žáka a jejímu chování. Z pohledu společenského vývoje je důležitý vztah a spolupráce mezi rodinou a školou. Jako poslední v této kapitole si rozebereme pojmy inkluze a integrace.

Tento pojem je v české literatuře znám spíše jako heterogenita, rozmanitost, různorodost nebo rozdílnost. Diverzita zahrnuje demografické faktory, osobnostní charakteristiky, schopnost, dovednosti. (Kasíková, Straková, 2011) Z antropologického hlediska jde o hledání vztahu mezi žákovskou diverzitou a vzdělávacími možnostmi, nabídkami. (Kasíková, Straková, 2011, s. 18) Diverzita se netýká pouze vzdělávacího procesu, ale setkáváme se s ní v běžném životě a je součásti soužití společnosti. Každý z nás se dívá na diverzitu z jiného úhlu pohledu podle svého postoje. Diverzita žáků vyjadřuje určitou stránku odlišnosti např. pohlaví, národností, náboženstvím, jiným mateřským jazykem. Odlišnost můžeme brát jako přínos a nemusíme ji vnímat jako překážku. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 43) Diverzita může mít tzv. pozorovatelné (odlišnost, kterou vidíme) a nepozorovatelné dimenze (odlišnost, kterou nevidíme – dovednosti a schopnosti). (Sepehri, Wegner, 2009) Nejčastější rozdělení diverzity je do čtyř okruhů, tj. dimenze organizační (představuje oblast, která je spojená s prací jedince), vnější dimenze (představuje proměny jedince), vnitřní dimenze (představuje znaky jedince, které on sám nemůže změnit), dimenze zahrnující osobnost člověka (představuje jedinečnou osobnost člověka a charakter).



Obrázek 6 Struktura dimenzí (Gardenswartz a Rowe, 1995)

Na diverzitu se můžeme dívat ze dvou úhlů:

1) Obecný explanační model – jde o identifikování charakteristik člověka, podle kterých ho můžeme popsat.
2) Existuje vztah mezi identitou a chováním. (Kasíková, Straková, 2011, s. 248)

Diverzita má dramatický potencionál. Do pilíře dramatického pojetí edukace patří dramatičnost (vzájemné jednání více lidí) a nutnost jednat v konfliktu. Klíčové koncepty dramaturgického pohledu mají tyto faktory: aktéři, situace, rozpor, řešení. (Kasíková, Straková, 2011, s. 249)

Klíčové koncepty diverzity:

1) Identita souvisí s diverzitou, chování může ovlivnit identitu.
2) Dramatické pojetí edukace.
3) Vzdělání akceptuje finální výsledek školní edukace. (Kasíková, Straková, 2011, s. 251)

Žákovská diverzita představuje hledání optimálního vztahu mezi diverzitou a vzděláním. Tím se nabízí otázka, zda se žákovské rozmanitosti má vzdělávací prostředí přizpůsobovat. Základem je akceptace a respekt. Zjišťujeme, jak s touto diverzitou pracovat. (Kasíková, Straková, 2011, s.18)

Následující dva přístupy jsou východisky k aplikační rovině teorie, ukazují, jak zacházet s rozmanitostí žákovské populace v základním vzdělání.

1) Zkoumání důsledků diverzity ve vzdělávacím prostředí.
2) Formulování přístupů, které napomohou optimálně zhodnocovat diverzitu. (Kasíková, Straková, 2011, s. 18-19)

Dle Kasíkové a Strakové jsou všechny děti oprávněny ke kvalitnímu vzdělání, žádné dítě nesmí být ponecháno pozadu, bez naděje, vize, rovného přístupu k tomuto vzdělání. Vzdělávací nerovnost je v ČR označována jako zanedbané transformační téma. (Kasíková, Straková, 2011, s. 20-21) Žáci odcházejí dříve, než ostatní žáci a škola se pokusí o dorovnání předpokladů pro studium, tím pádem vzdělávací prostředí nestihne uplatnit svůj potencionál. (Kasíková, Straková, 2011, s. 22)

Vztah mezi diverzitou a diferenciací je propojený. Můžeme říct, že podle diferenciace jsou žáci řazeni do určitých tříd a škol, což pramení v diverzitu žáků. Diferenciace je rozdělení

žáků do skupin podle úrovně na základě psychologických testů. Může být trvalé nebo dočasné. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 44) Diferenciace z psychologického hlediska v základních školách. V. Dupriez, X. Dumay, A. Vause realizovali analýzu čtyř typů školských systémů. Při sledování efektivity diferenciace se nejúčinnější staly výsledky 2 a 4 typu.

1) Separační – žáci jsou rozčleněni do různých druhů škol podle svých schopností od ukončení 1. stupně ZŠ.
2) Zachovává původní složení třídy z 1. stupně ZŠ, na určité předměty jsou žáci rozděleni podle svých schopností a dovedností.
3) Tento typ žáky nerozlišuje, jen žáci, kterým se ve škole nedařilo, opakují ročník.
4) Individuální integrace žáka – žáci pracují v menších skupinách, jsou doučováni individuálně. (Kasíková, Straková, 2011, s. 115)

3.1 Školní věk a nástup do školy

V rámci diplomové práce se věnujeme i nástupu do školy, což je důležitý životní mezník pro dítě, získává nové sociální role, učí se dodržovat pravidla, musí mít kompetence pro nástup do školy tzv. školní zralost. Nástup do školy je pro dítě důležitým sociálním mezníkem a získává novou roli, kdy se stává školákem. Role školáka ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti a prožití dětství. Přijetí nové role mění identitu dítěte. Role školáka závisí na názorech a postojích rodičů. (Vágnerová, 2000, s. 135)

Školní zralost chápeme v souvislosti s kompetencemi, které jsou závislé na zrání. Naopak kompetence, na jejichž rozvoji se podílí učení vyjadřuje školní připravenost. (Vágnerová, 2000, s. 136) Školní zralost představuje jeden z předpokladů pro zvládnutí přijaté role školáka. Jde především o úroveň zralosti CNS, která se může projevovat celkovou změnou reaktivity dítěte, zvýšenou odolností k zátěži a schopností koncentrace pozornosti. Patří zde i rozvoj motoriky, senzomotorická koordinace, zrakové vnímání, sluchové vnímání. (Vágnerová, 2000, s. 146-147) Školní připravenost znamená, že dítě musí dosáhnout přijatelné socializační úrovně, umět komunikovat a přijmout určité role, respektovat normy a pravidla chování. Největší vliv na dítě má rodina. (Vágnerová, 2000, s. 147)

Školní věk můžeme rozdělit do 3 fází:

1) Raný školní věk – začíná nástupem do školy a končí mezi 8 a 9 rokem dítěte. V tomto období se utváří vztah ke škole.
2) Střední školní věk – trvá od 8-9 let do 11 až 12 let dítěte. Zde žák přechází na 2. stupeň a pozorujeme zde sociální a biologické proměny.
3) Starší školní věk – trvá od 11–12 let do 15 let dítěte. Zde dochází k ukončení základní školy. (Vágnerová, 2000, s. 148)

Jak již bylo zmíněno na začátku podkapitoly, raný školní věk můžeme považovat u dítěte za důležitý sociální mezník, kdy dítě získává nové znalosti a přijímá nové sociální role.

3.2 Specifika diverzity

Můžeme říci, že jde o hledání optimálního vztahu mezi diverzitou a vzděláváním. Diverzitou rozumíme žákovskou různorodost. V rámci diverzity si definujeme i sociálně znevýhodněného žáka. V metodické příručce najdeme podpůrná opatření, která jsou důležitá pro diverzitu žáků ve vzdělávání. Podpůrná opatření pomáhají žákům překonávat překážky ve vzdělávání.

Při práci s diverzitou ve školním prostředí jde o hledání optimálního vztahu mezi diverzitou a vzděláváním. Přístupy, jak pracovat s diverzitou vedou k hodnocení diverzity.

1) Přiznat existenci diverzity.
2) Formovat vztahy s odlišnými jedinci.
3) Utvářet identitu a respektovat sebe i druhé.
4) Učit se pracovat s předsudky.
5) Porozumět skupinovému konfliktu.
6) Rovnost všech žáků.
7) Porozumět procesům sociálního posuzování. (Borket, 2018)

Jiné vymezení přístupů uvádí Kasíková a Straková.

1) Vnímat diverzitu jako součást společnosti.
2) Mezi lidskými vztahy budovat kooperaci.
3) Respektovat sebe i ostatní.

4) Odbourat stereotypy.
5) Snažit se pochopit skupinu.
6) Akceptovat druhé a vyhnout se odmítání.
7) Umět řešit konflikty.
8) Ctít právo na svobodu. (Kasíková, Straková, 2011, s. 21-22)

Vymezené přístupy dále konkrétně rozvádějí učitelé při vytváření vzdělávací strategie pro žáky s rozmanitostmi, kteří mají nároky na úpravy ve vzdělávání. (Kasíková, Straková, 2011, s. 22)

Z různých důvodů může být diverzita i odmítána a tyto charakteristiky jsou často průhledné. Jedinec, který odmítá diverzitu může mít problém s vlastní identitou. (Hájková, 2010, s. 43) Diverzita by měla být brána jako přínosná i ve školním prostředí, vnímat ji jako celek kolektivu a nebrat ji jako překážku ve vzdělávání. (Tannenbergerová, 2016, s. 44)

V rámci vzdělávání žákovské diverzity jsou důležité metody ve vzdělávání. Šípková uvádí tyto metody práce s rozmanitou skupinou: kolektivní duch, schopnost vzájemné komunikace, spolupráce třídního kolektivu. (Šípová, 2016)

Žákovskou diverzitu můžeme pozorovat ve vztahu k pohlaví. Ve školním prostředí se setkávají dívky a chlapci, kteří mají společnou výuku a můžeme zde pozorovat genderové rozdíly. Pohlaví můžeme vnímat jako heterogenitu žáků. V rámci genderu můžeme říct, že dívky se orientují spíše na humanitní předměty a chlapci zase na technické předměty, což podmiňuje nabídka pracovního trhu. Učitel by měl brát všechny žáky stejně a přistupovat ke každému individuálně. (Hájková, Strnadová, 2010)

Jako další heterogenitu v rámci žákovské diverzity můžeme brát rozdílný temperament žáků. Temperament má vliv na učení žáka a vyjadřuje specifické chování žáka. Emoce žák dává najevo svému prostředí a okolí. (Hájková, Strnadová, 2010)

Do žákovské diverzity patří i žáci s rozmanitým chováním a mentálních schopností. Tito žáci můžou vynikat v mimoškolních činnostech, ale v rámci školního vzdělávání na ně můžou být kladeny veliké nároky. Jiní žáci zase vykazují výborné výsledky ve vzdělávání, ale nevynikají v mimoškolních činnostech. (Hájková, Strnadová, 2010)

Žák se během vzdělávání i v rámci školního prostředí setkává s věkovou heterogenitou (učitel, žák, asistent pedagoga atd.). Marie Montessori přirovnávala vzdělávání heterogeních věkových skupin k vývojovým fázím. Podle Marie Montessori pokud by se ve třídě setkalo

dítě ve věku 6 let, dítě do 12 let a dítě starší jak 12 let, tak by došlo k naplnění kooperace a vzájemnému propojení žáků. (Hájková, Strnadová, 2010)

Jazyková heterogenita je taky součástí žákovské diverzity. Žák, který má odlišný mateřský jazyk jiný než čeština, může být pro učitele přínosné, ale i náročné a negativní. Učitel má více práce v přípravě vzdělávacích materiálů, může to být pro něho časově náročné. Záleží zase na tom, jakou míru vnímané vlastní účinnosti učitel má a jak si s danou situací dokáže poradit. Důležitá je zde spolupráce s rodiči a odborníky. (Hájková, Strnadová, 2010)

Nejčastěji se můžeme setkat s kulturní a etnickou heterogenitou, která by měla být přijímaná bez odsuzování. V českém školství najdeme nejčastěji žáky z Vietnamu a Ukrajiny. Učitel by měl své žáky podporovat a vytvářet v nich zájem o poznání jiné kultury bez předsudků. (Hájková, Strnadová, 2010)

Součástí diverzity žáků může být i sociálně znevýhodněný žák. Sociální znevýhodnění je stav, kdy můžeme určit příčinu a navrhnout intervenci a prognózu. Sociální znevýhodnění je kombinace několika faktorů, které mají odlišné podoby. (Zíková, 2011) Žák se sociálním znevýhodněním je žák z prostředí, kde nemá dostatečnou podporu k řádnému vzdělávání, má nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka. (Habrová, 2015, s. 8) Lábusová považuje za žáka se sociálním znevýhodněním cizince s odlišným mateřským jazykem, mentálně postižené žáky, autistické žáky, žáky z dysfunkční rodiny. (Lábusová, 2015)
Pojmy jako sociální znevýhodnění, sociokulturní znevýhodnění, sociokulturní odlišnost, sociokulturně znevýhodněný žák, představují určité skupiny žáků, kde terminologie přispívá k utváření a formování určitých předsudků a stereotypů. (Kaleja, 2014, s. 81) J. Mareš (1998) zdůrazňuje, že ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je důležité mluvit o strategii učit se, jak se učit. Důležité jsou pro žáka edukativní vzory, socio-ekonomické postavení a postoj ke vzdělávání. Všechny faktory, které ovlivňují styly učení, musí být zohledněny. Patří zde např. individuální zvláštnosti, rodinné zázemí žáka, podmínky, ve kterých učení probíhá. (Kaleja, 2014, s. 82) Pro vzdělávání těchto dětí je důležitý multidisciplinární přístup, to je spolupráce školy a odborných pracovišť. (Kaleja, 2014, s. 83)
Autoři se shodují, že pro žáka je důležité rodinné zázemí, z jakého pochází. Poukazují na to, že u žáků z nižší společenské třídy vznikají větší překážky pro vzdělávání (např. nedostatek pomůcek, hluk v domácnosti, nevzdělanost rodičů atd.). Výzkumy v této oblasti určily vztah mezi intelektuálními vztahy a socioekonomickým statusem (Clarke a Clarke, 1953; Deutsch

and Brown, 1964; Dreger a Miller, 1960; Eells, 1953; Higgins a Sivers, 1958; Montague, 1964; Osborne, 1960). Deutsch (1963) poznamenal, že třídní rozdíly v percepčních schopnostech se zmenšují s věkem. Eells (1953) hovořil o kulturní zaujatosti testů inteligence a poznamenal, že děti ze znevýhodněného prostředí často mají jiné výsledky, které nesouhlasí s jejich základní inteligencí. Stupeň a směr motivace u sociálně znevýhodněných dětí jsou často v rozporu s formálními požadavky a cíli vzdělání. Edwards a Webster (1963) zjistili, že příznivé sebepojetí souvisí s vyšší aspirací a s vyššími studijními výsledky. (Gordon, 1965)

Aspekty sociálního znevýhodnění se vzájemně prolínají a můžeme rozdělit do úrovní:

1) Jedince – např. odlišný mateřský jazyk.
2) Rodiny – např. dysfunkční rodina, zanedbávání atd.
3) Sociálního prostředí – např. prostředí ohrožené patologickými jevy, vyloučené lokality.
4) Socio-ekonomický status – např. chudoba, kulturní odlišnost. (Habrová, 2015. s. 9)

Důsledky sociálního vyloučení můžeme shrnout globálně v dimenzích socio-ekonomických, kulturních a politických. (Kaleja, 2014, s. 79) Do sociokulturního znevýhodnění můžeme zahrnout sociální vyloučení a sociální znevýhodnění. (Kaleja, 2011 in Kaleja, 2014, s. 81)

V multikulturní třídě je důležité se zabývat komunikací, odlišným prostředím žáků atd. Proto si vymezíme kulturu prostředí a teorii jazykových kódů. Kulturou prostředí se zabýval Paul Willis, který tvrdil, že má vliv na podobu reprodukce. Teorie sociální reprodukce vyjadřuje, že škola neumožňuje třídní mobilitu, připraví žáka na pozici, která odpovídá jeho třídnímu původu. Principem korespondence se zabývali Samuel Bowls, Herbert Gintese. Louis Althusser se věnoval roli státní ideologie. (Bourdier, 1971) Teorie jazykových kódů vyjadřuje vztah mezi sociální strukturou a používáním jazyka, lidským chováním. Komunikaci dělíme na veřejnou a formální. (Berstein, 1971)

Sociálně znevýhodnění žáci mohou využívat určité úpravy ve vzdělávání. Podpůrná opatření vymezují úpravy ve vzdělávání odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí, jiným životním podmínkám žáka. Podpůrná opatření jsou bezplatně poskytována školou. (Česko, 2004, s. 10)

Podpůrná opatření spočívají v:

- Poradenské pomoci školy,
- Úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání,
- Použití kompenzačních pomůcek a speciálních učebnic,
- Úpravě výstupů vzdělávání stanovených v rámcovém vzdělávacím programu,
- Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- Možnosti využít asistenta pedagoga,
- Prostorách technicky upravených dle potřeb žáka. (Česko, 2004, s. 10)

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů podle pedagogické, finanční a organizační náročnosti. Stupně lze vzájemně kombinovat. Když školské poradenské zařízení usoudí, že pro žáka jsou podpůrná opatření nízkého stupně nedostačující, tak jsou žákovi navrhnuta opatření vyššího stupně. Škola může uplatnit pouze podpůrná opatření prvního stupně bez doporučení školského poradenského zařízení. Ostatní stupně můžou být uplatněné pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Když škola poskytuje podpůrná opatření druhého až pátého stupně, vždy musí mít písemný souhlas od zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. (Česko, 2004, s. 10) Škola může zřizovat školní třídy nebo studijní skupiny pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení a poruchami chování, autismem. Podmínkou k zařazení žáka do této třídy je písemná žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. (Česko, 2004, s. 10) Posuzovací schéma slouží k vyhodnocení projevů žáka, kdy překážky ve vzdělávání jsou nezdravotního charakteru. Posuzovací schéma by mělo pomoci učitelům při volbě vhodných podpůrných opatření pro žáka. Posuzovací schéma slouží jako manuál pro učitele, jsou zde popsány nejčastější projevy znevýhodnění. (Habrová, 2015)

3.3 Vzdělanostní nerovnosti

V rámci vzdělanostní nerovnosti si vymezíme pojmy spravedlnost, rovnost, rovné příležitosti a rovné vzdělávací příležitosti. Národní vzdělávací program a Bílá kniha mají za jeden z hlavních cílů rovné vzdělávání pro všechny žáky.

Poprvé se téma rovných vzdělávacích příležitostí objevilo v České republice v tzv. maximálním programu československé sociální demokracie, který se urodil na 4. sjezdu

v roce 1900 v Českých Budějovicích. Hlavní myšlenkou dokumentu je vytvoření stejných podmínek pro všechny žáky a rovný přístup ke vzdělání. (Kasíková, Straková, 2011, s. 37) Pojem vzdělanostní nerovnost vyjadřuje situaci, kdy jedinci pocházejí z odlišných sociálních vrstev, různého pohlaví a rasy, nemají stejné šance na rovné vzdělávání. Opakem je nerovný přístup ke vzdělávání, kde jedinci z odlišných sociálních vrstev mají odlišné šance na vzdělávání. (Bárta, 2013) Koncept „rovných příležitostí" je chápán odlišně v různých zemích a závislý na období. (Matějů, Straková a kol, 2006, s. 22) Hlavní charakteristiky rovné vzdělávací politiky můžeme najít ve spravedlivém vzdělávání pro všechny žáky, zajištění kvalitního vzdělávání pro všechny žáky, individuálnímu přístupu ke každému žákovi, efektivním reagováním školy na potřeby žáků. Za nerovností kvality školy stojí regionální nerovnost, nedostatek učitelů, rozptýlení odpovědnosti. (Záleská, 2018)

Pedagogický ideál 20. století zavedl systém pevných vzdělávacích drah (větví). Původní myšlenka byla, že všichni žáci budou mít vzdělávání na míru, v současnosti je tento systém kritizován. Výzkumy, které se zabývaly danou problematikou potvrdily, že rozdělení žáků do větví podle výkonu nemá vliv na celkový výsledek. Žáci z vyšší větve se toho naučí více než žáci z nižší větve. Přiřazováním žáků do jednotlivých větví se zvyšuje nerovnost. Za negativní důsledek můžeme považovat nesprávné rozdělení žáků. Rozdělování ovlivňují faktory jako etnický původ, rasa, rodinné zázemí atd. (Kasíková, Straková, 2011, s. 29-30) Problematika nerovností z hlediska vzdělávací politiky v České republice na základních školách je relativně vysoká. Strategickým dokumentem je Národní program rozvoje vzdělávání a Bílá kniha (přijata v roce 2001), které měla za hlavní cíl zvýšení spravedlivosti systému. Dílčí cíle Národního vzdělávacího programu měly přispět ke snížení nerovnosti. Můžeme zde najít např. vytvoření přípravných tříd, individuální přístup ke každému žákovi atd. Na podporu snížení vzdělanostní nerovnosti bylo realizováno mnoho projektů a byla přijata řada metodických dokumentů. Ukázalo se, že všechny výše uvedená opatření mají velmi malý dopad na snížení nerovnosti. (Kasíková, Straková, 2011, s. 71-72)

Pojem spravedlnost (equity) a rovnost (equality) jsou podobné, ale je třeba si uvědomit tematický rozdíl mezi nimi. (Matějů, Straková a kol, 2006, s. 21) Spravedlnost ve vzdělávání můžeme rozdělit do konceptů: rovnost přístupu ke vzdělávání, rovnost podmínek vzdělávání, rovnost výsledků vzdělávání. (Helenrose, Gregorie, 2015) Společenská rovnost/nerovnost vidí problém v šanci na vzdělávání např. děti z etnických menšin, méně kvalifikovaní rodiče. V dnešní společnosti je důležité zařazení do profesní struktury. (Havlík, Koťa, 2011, s. 81)

Pojmy rovnost, rovnostářství, rovné příležitosti jsou důležité v souvislosti s rovnými vzdělávacími potřebami.

- Rovnost – princip tvorby sociálních vztahů mezi sociálními skupinami, podle kritérií, které lidé pokládají za rovnost.
- Rovnostářství – sociální učení, které vychází z myšlenky, že všichni lidi jsou si rovni.
- Rovné příležitosti – reálná existence pro všechny lidi, kteří mají stejnou příležitost pro osobní realizaci.
- Rovné vzdělávací příležitosti – reálná existence vzdělání pro všechny děti. (Kasíková, Straková, 2011, s. 36)

Bariéry v přístupy ke vzdělávání se vzájemně prolínají. Můžeme zde mluvit o pohlaví (problém ženské emancipace), rasové a etnické bariéře, sociokulturní (jazykové, náboženské), ekonomické, regionální dostupnosti, reprodukci sociální struktury. (Havlík, Koťa, 2011, s. 84) Otázky vzdělávacích šancí etnických skupin byly inspirovány sociologem J. S. Colemanem. Sociolog Ch. Jencks tvrdil, že příčinou různé úrovně vzdělání je intelekt, kognitivní dovednosti, faktory sociálního a etnického prostředí. (Havlík, Koťa, 2011, s. 86)

3.4 Školní prostředí

Pro každého žáka je velmi důležité školní prostředí, a to jaká atmosféra a vztahy ve škole jsou. V následující kapitole se budeme věnovat školnímu prostředí a třídnímu kolektivu. Zaměříme se i na funkce školy a sociální klima. Důležitý je vztah mezi školou a rodinou žáka. Vzdělávací proces probíhá ve školním prostředí, učitel zde uplatňuje svůj potenciál a s tím souvisí učitelova vnímaná vlastní účinnost.

Pojem „škola“ má svůj původ v historii. Řecký výraz „schloé“ vyjadřuje prázdno a nezaplněnost. Původní význam pojmu „schloé“ znamenal příležitost k poznávání. (Pohnětalová, 2015, s. 11) Škola tvoří jeden z hlavních pilířů společnosti, jejímž úkolem je vyučovat a předávat žákům vědomosti a dovednosti, seznamovat je s hodnotami a principy společnosti. (Walterová, 2000, s. 10 in Pohnětalová, 2015, s. 11)

Škola a další výchovné instituce uskutečňují záměrnou výchovu. Cíle a kompetence žáků rozvíjí výchovné a vzdělávací programy, které se zaměřují na naplnění socializační, intervenční a výchovně-vzdělávací funkce. (Čábalová, 2011, s.209)

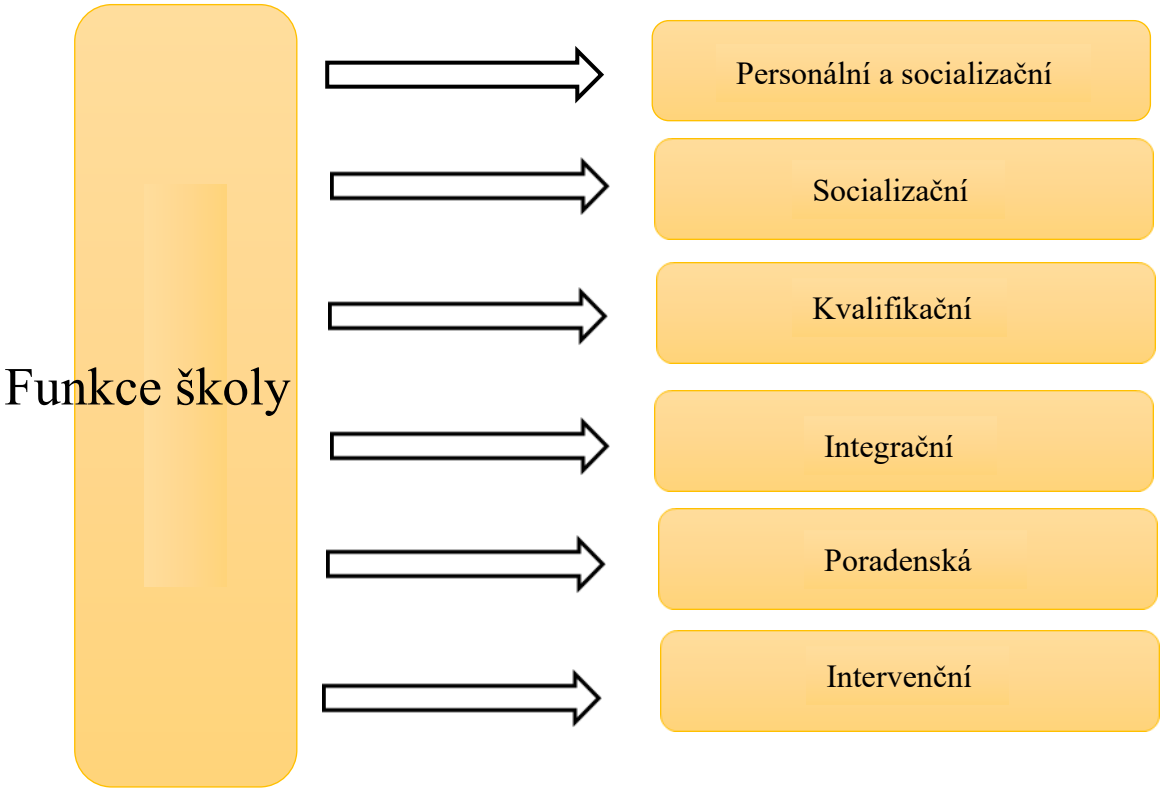
Podle I. Švarcové (2005) škola plní tyto funkce:

1) Škola přispívá k rozvoji jedince.
2) Seznamuje žáky s procesy a jevy, vede je k jejich chápání.
3) Vede žáky k hodnotám a ideálům, chrání je před nepříznivými sociálními vlivy.
4) Podílí se na utváření hodnot a norem.
5) Připravuje žáky na další vzdělání.
6) Škola je součástí životního prostředí dětí. (Švarcová, 2005 in Kaleja, 2014, s. 84)

Havlík, R., Koťa, J. 2002 dělí funkci školy na:

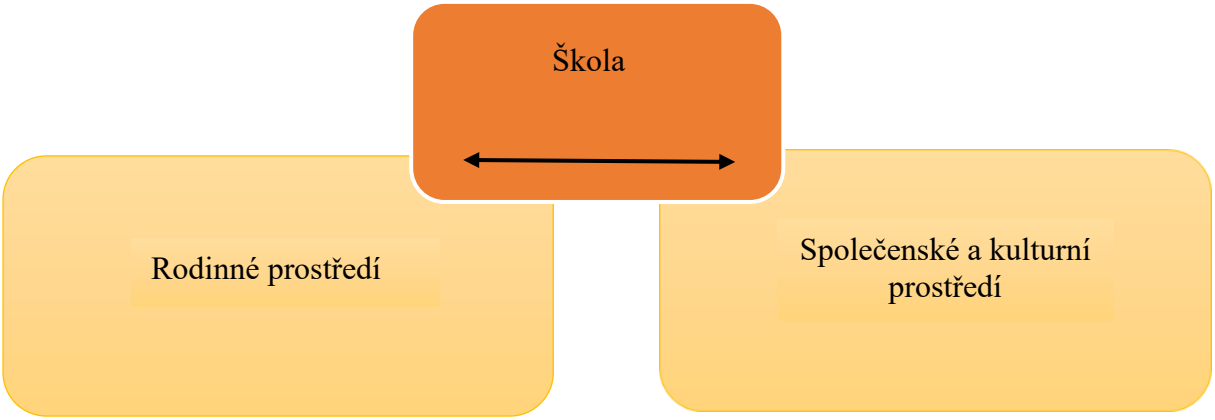
1) Personalizační
2) Kvalifikační
3) Socializační
4) Integrační
5) Společenskou
6) Sociální
7) Kulturní
8) Vzdělávací
9) Výchovnou (Havlík, R., Koťa, J. 2002 in Kaleja, 2014, s. 84)

Školní prostředí je místem, kde se naplňuje mnoho funkcí, důležité jsou především socializační, výchovné, vzdělávací a osobně-sociální funkce. Na obr. 7 vidíme jiný pohled na funkce školy. (Čábalová, 2011, s. 210-211)



Obrázek 7 Funkce školy (Čábalová, 2011)

Škola je považována za sociální instituci, která reprezentuje společenské výchovy a vzdělávání, kultury, společenské tradice a normy. Škola a školní prostředí má své nástroje, způsoby chování, hodnoty a normy. Školní prostředí je pojítkem mezi přirozeným rodinným prostředím a společností. Umožňuje rozvoj vrstevnických vztahů a sociálních skupin. (Čábalová, 2011, s. 210)



Obrázek 8 Vyjádření vztahů

Proces výchovy a socializace probíhá vždy za účasti různých aktérů a subjektů, určitých podmínek, jejichž součástí je určité prostředí. Pojem prostředí používá každý jedinec v různých souvislostech. Prostředí chápeme jako souhrn činitelů v našem okolí, které nás ovlivňují. Najdeme řadu typologií prostředí v odborné literatuře. Zde si vymezíme typologii prostředí dle Krause.

1) Převažující aktivity, činnosti: pracovní, školní, volnočasové.
2) Velikosti prostoru: globální, makro a mikro prostředí.
3) Osobnostního hlediska: vnější a vnitřní.
4) Souboru prvků a jevů, kterým je tvořeno prostředí: geografické, sociální, kulturní, přírodní prostředí.
5) Místa, kde žijeme: obce, města.
6) Kvality prostředí působící na rozvoj jedince: výchovné, jednostranné, optimální.
7) Působení prostředí na zdraví jedince: zdraví prospěšné či škodlivé. (Čábalová, 2011, s. 194)

Rodina je vnímána jako malá skupina lidí, která tvoří důležitý článek sociální struktury a základní společenskou jednotku, v níž probíhá primární socializace a přenos kulturních vzorců. (Pohnětalová, 2015, s. 12) Plaňava (2000) definuje rodinu jako strukturovaný celek, který má za úkol vytvářet bezpečný, stabilní prostor a prostředí, reprodukci života lidí. (Pohnětalová, 2015, s. 12) Giddens definuje rodinu, jako skupinu osob, která je propojená příbuzenskými vztahy a dospělí jsou odpovědni za výchovu dětí. (Giddens, 2000, s. 156 in Pohnětalová, 2015, s. 12) V rodinném prostředí si dítě osvojuje konkrétní systém hodnot, norem a vzory chování. V rodině se utváří profil jedince, dítě se díky rodičům učí rozeznávat co je dobré nebo zlé, způsoby chování. (Bendl, 2004 in Pohnětalová, 2015, s.12) Rodiny se liší po stránce socioekonomické, kulturní a etnické, z toho vyplývají odlišné potřeby a zájmy. Spolupráce mezi školou a rodinu v důsledku nedostatečných nebo nesprávných informací o rodině může přispět k znevýhodnění rodiny. (Rabušicová, 2004 in Pohnětalová, 2015, s. 18)

V edukačním prostředí probíhá řízený proces učení. Charakter edukačního prostředí ovlivňuje vzdělávací výsledky – klima třídy. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 54) Žákovská diverzita se pravidelně potkává ve školním prostředí. Sociální klima je pro žáky důležité, utvářejí si zde svoji identitu, přijímají nové role a stávají se součástí školního prostředí. „Sociální klima (školy, třídy, učitelského sboru, vychovatelů) je součástí

sociálního prostředí, sociálně psychologických a pedagogických jevů ve škole, třídě atd. Zahrnuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních činností žáků, skupin žáků, učitelů a dalších pracovníků školy a má dlouhodobý účinek na jejich pohodu a život.“ (Čábalová, 2011, s. 211) Sociální klima školy nebo třídy není izolované od sociálně psychologických, sociologických souvislostí. Sociální klima třídy je závislé na kompetencích učitele a jeho přirozené autoritě. Přirozená autorita učitele je důležitá při utváření interpersonálních vztahů, v rozvíjení sociálního klimatu třídy, při vytváření atmosféry ve výuce. (Čábalová, 2011, s. 212-213) V rámci sociálního klimatu je důležité to, jak se žák cítí ve třídním kolektivu. Sociální atmosféra je krátkodobým a proměnlivým jevem. Závisí na pedagogické situaci, na výuce, žácích, učiteli atd. Např. jiná atmosféra je před testem a jiná po testu. (Čábalová, 2011, s. 212) V České republice se zkoumání školního klimatu věnují J. Mareš, J. Pelikán, J. Laška, M. Klusák, A. Škaloudová. (Čábalová, 2011, s. 212) Na dobrém školním klimatu se podílí i učitel, díky své vlastní vnímané účinnosti. Ta se projevuje i na jeho chování a komunikaci s žáky.

Sociální klima je součástí prostředí školy a zahrnuje tyto aspekty podle Mareše, Křivohlavého, 1995:

- Architektonické řešení školy a třídy.
- Hygienické a bezpečností aspekty.
- Zdravotní aspekty.
- Sociálně psychologické a pedagogické aspekty. (Čábalová, 2011, s. 212)

Dle Čápa a Mareše (2001) se diagnostika školního klimatu opírá o 3 přístupy: sociometrický, sociologický, sociálně psychologický. (Čábalová, 2011, s. 212) Na klima třídy má jiný pohled Prokop, který rozlišuje:

1) Interpersonální shody (podpora sebedůvěry žáka, spolupráce).
2) Neosobní profesionality (učitel požaduje plnění povinností žáka).
3) Institucionálního pořádku (v centru dění je škola a ne žák). (Čábalová, 2011, s. 211)

Sociální klima třídy ovlivňuje žáky pozitivně, ale může se objevit prostředí, kde se vyskytují sociálně patologické jevy. Mezi tyto jevy patří:

- Poruchy chování
- Drogové závislosti

- Zneužívání dětí a mládeže
- Xenofobie a rasismus (Čábalová, 2011, s. 213)

Jak již bylo zmíněno, školní klima ovlivňuje vzdělávání žákovské diverzity a na jeho utváření se podílí i učitel.

3.5 Vztahy rodiny a školy

V předchozí kapitole jsme se jen okrajově zabývali rodinou v rámci spolupráce školy. Nyní se podíváme na danou problematiku více. V rámci standardizovaného výzkumného nástroje TEIP vyhodnocujeme faktor zdatnost při spolupráci s rodiči a odborníky. Je směrodatné pro nás se tomuto tématu věnovat.

Pro začátek 70. let je typické, že učitelé se obávali rodičů a rodiče se obávali učitelů. Spolupráce rodiny a školy byla založená na autoritativním přístupu školy k rodičům, učitelé vystupovali jako odborníci ve vztahu k rodičům, kteří nejlépe vědí, jak řídit vzdělávání. Rodiče se dostali do role „laiků“, kteří poslouchají učitelé a nemají oprávnění zasahovat do vzdělávání. (Průcha, 2005, s. 420 in Pohnětalová, 2015, s. 14) 70. léta 20. stol. vyzývala k respektování rodičů ze strany učitelů. Ve vzdělávání dítěte je nezbytná vzájemná důvěra. (Pohnětalová, 2015, s. 14) V 70. a 80. letech byli rodiče vyzýváni k tomu, aby „školní brány“ překračovali častěji. V 90. letech došlo v mnoha zemí k legislativním změnám, které rozšiřovaly rodičovská práva a umožnily zapojení rodičů do školního dění. (Rabušicová, 2004, s. 9) Na počátku 90. let 20. století dochází v České republice k zásadním změnám. Možnost zřizování nestátních škol, umožněna svobodná volba školy. Důležité bylo posílení autonomie školy, změny klimatu, cílů, obsahů a výukových metod. (Walterová, 2006 in Pohnětalová, 2015, s. 14) V anglicky psané literatuře se v 90. letech popisují čtyři základní pohledy na postavení rodičů vzhledem ke škole:

- Rodiče jako klienti – objednávají si službu, kterou je vzdělávání dítěte, mají malou možnost zasahovat do vzdělávacího procesu, jsou spíše pasivními příjemci služeb.
- Rodiče jako partneři ve vzdělávání – zaujímají ve vzdělávání aktivní úlohu partnerů, kteří jsou spoluodpovědní za vzdělávání svých dětí a můžou spolurozhodovat o záležitostech školy.
- Rodič jako občan – předpokládá se uplatnění práv a plnění povinností vůči škole.

- Rodič jako problém – vyjadřuje tradiční pohled rodiče ve vztahu ke škole. (Pohnětalová, 2015, s. 16)

V 90. letech 20 století škola zažila mnoho zásadních změn. Důležitým se stal koncept učící se společností, který vedl ke změně obsahů a cílů vzdělávání. Dokument Učení je skryté bohatství je rozdělen do 4 pilířů: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být. (Delors, 1997, s. 49-58 in Pohnětalová, 2015, s. 15) Vztahy mezi školou a rodinou byly dříve omezeny spíše jen na jednosměrný přenos informací, k intenzivnějším kontaktům mezi školou a rodinou docházelo pouze tehdy, bylo-li třeba řešit výchovné a vzdělávací problémy žáka. (Rabušicová, 2004, s. 9)

Majerčíková uvádí tři úrovně vztahu školy a rodiny:

1. Vztah na úrovni sociálních institucí;
2. Vztah na úrovni sociálních organizací;
3. Vztah na úrovni personální – učitelů a rodičů. (Majerčíková, 2012, s. 37 in Ponětalová, 2015, s. 23)

Štech dělí vztahy na úrovni školy a rodiny z pohledu angažovanosti rodičů na:

1. Vztah alternativní – rodiče nepomáhají s přípravou do školy, rodiče nerozumí problémům dětí;
2. Vztah nahrazující – rodiče zaujímají kritičtější postoj ke škole, nedostatečné rozvinuté myšlení nahrazují přípravou v prostředí domova;
3. Vztah komplementární – spolupráce se školou. (Štech, 2004 in Pohnětalová, 2015, s. 24)

Ze strany rodičů existují taky podstatné důvody, proč se angažovat ve školním dění např. zvyšování školní úspěšnosti dětí, vzdělávání rodičů, komunikace ve smyslu „vědět, co se děje ve škole“, vliv na školu, podpora školy a podpora rodičů ze strany školy. (Parents 1997 in Rabušicová, 2004, s.10) Payne ještě přidává možnost sblížení rodičů dětí s podobnými výchovnými a vzdělávacími potřebami a napojení rodin na další komunitní zdroje. (Rabušicová, 2004, s. 10)

Vstupem dítěte do školy se může rodina ocitnout pod různými tlaky. Štech vymezil čtyři základní skupiny tlaků školy na rodinu:

1. Tlaky materiální – rodina je nucena rozdělit své materiální výdaje a časové investice.

2. Tlaky ideálně-morální – škola vstupuju do rodin, dává rodinám zpětnou vazbu o žádoucích hodnotách.
3. Tlaky psychologické – škola působí na city rodičů, úspěchy i neúspěchy dítěte ve škole, ovlivňuje vztahy mezi členy rodiny.
4. Tlaky na novou institucionální roli rodiče – rodič je nucen angažovat se ve vztahu ke škole, konfrontuje své pocity a postoje s dalšími rodiči. (Pohnětalová, 2015, s. 17)

Podle Majerčíkové (2012) je sociální vztah založený především na spolupráci a na komunikaci. (Majerčíková, 2012 in Pohnětalová, 2015, s. 10) Spolupráci můžeme charakterizovat jako základní formu sociálního chování v sociálních interakcích, jejímž obsahem je společná cesta k cíli. (Pohnětalová, 2015, s. 9)

3.6 Inkluze

Na inkluzi se díváme z obecného a filozofického přístupu. Do obecného přístupu můžeme zařadit to, zda jsou učitelé připraveni na inkluzi, zda mají dostatečnou podporu a materiály, zda mají kladný přístup k inkluzi. Do filozofického přístupu řadíme principy inkluze. V této kapitole se zaměříme na metodické dokumenty a strategické plány, taky se dotkneme rozsudku ve věci D.H.

První snahy o inkluzi můžeme spojit s hnutím rodičů za práva svých postižených dětí, kdy je chtěli začlenit do vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání bylo v 80. letech doporučováno mezinárodními organizacemi UNESCO nebo OECD. Mezi mezinárodní dohody patří – Úmluva o právech dítěte, Úmluva proti diskriminaci ve vzdělávání, Úmluva k ochraně práv všech pracovních migrantů a jejich rodinných příslušníků, Úmluva o odstranění všech forem diskriminace žen, Úmluva o ekonomických, sociálních a kulturních právech, Úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace. (Kasíková, Straková, 2011, s. 193) Pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání se používají od doby konání konference v Salamance v roce 1994. (Tannenbergerová, 2016, s. 34) V České republice vnímáme inkluzivní tendence v souvislosti s přeměnou školství – Bílá kniha přijatá v roce 2001, Školský zákon přijatý v roce 2005. Téma rovných vzdělávacích příležitostí bylo podtrhnuto rozsudkem Evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H. (Kasíková, Straková, 2011, s. 193)

Inkluze je systém základního vzdělávání, který umožňuje navštěvovat běžné základní školy všem dětem v lokalitě jejich bydliště. Inkluzivně orientovaná škola je postavená na individuálním přístupu k žákům. Výuka v inkluzivních školách je zaměřená hlavně na

správné a plné využití potencionálu každého žáka, spolupráci a komunikativnost v kolektivu. Odlišnost žáka není zde brána jako problém nebo přítěž, ale naopak je vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i k ostatním. (Tannenbergerová, 2016, s. 35) Definice inkluze dle Alana Dysona - inkluze se stává výzvou pro školy, škola se musí snažit o maximalizaci žáků v specifických aspektech života, nejde tedy jen o přijetí inkluze a udržení žáku ve škole. (Kasíková, Straková, 2011, s. 23) Širší definice inkluze zahrnuje nadané děti, které jsou schopné se učit. (Kasíková, Straková, 2011, s. 24)

V roce 2000 byla podaná stížnost kvůli porušování článku evropské úmluvy o lidských právech do Štrasburku. K projednání byla přijatá diskriminace a porušování práv na vzdělávání. Soud rozhodl v neprospěch navrhovatelů. (Rozsudek D. H., ROMEA, o.p.s. 2003) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2012 představilo plán opatření na základě rozsudku D.H. proti České republice. Plán zahrnoval rovný přístup vzdělání všem žákům, došlo ke zrušení zvláštních škol. (MŠMT představilo plán opatření k výkonu rozsudku D.H. proti ČR, MŠMT, 2013)

Inkluzivní pojetí vzdělávání nahradilo dřívější používaný koncept integrace ve škole nebo integrativní pedagogika. Inkluze je vnímána jako reakce proti dosavadním podmínkám vyučujícím některé skupiny na okraj vzdělávacího zájmu. (Kasíková, Straková, 2011, s. 23-24) Inkluze je nekončící proces a základní myšlenkou inkluze je efektivní vzdělávání všech dětí. (Tannenbergerová, 2016, s. 35) Inkluzivní vzdělávání můžeme řadit pod inkluzi sociální, která zasahuje do všech oblastí lidského života. Inkluzivní vzdělávání podporuje sociální inkluzi, která se snaží zabránit sociální exkluzi. (Pančocha, 2008, s. 33 in Tannenbergerová, 2016, s. 34)

Principem inkluze je vzdělávat všechny děti v běžných školách. Běžné školy, které jsou inkluzivně orientovány jsou nejefektivnějším prostředkem pro vytváření zdravé společnosti a diskriminujících prostředků. (The Salamanca Statement, 1994 in Tannenbergová, 2016, s. 36) Inkluzivní vzdělávání je postaveno na mnoha principech, které nalezneme jak v právních dokumentech nadnárodního a národního charakteru, tak v odborné literatuře.

- Princip humanizmu a demokracie – inkluze by měla být přirozená.
- Princip heterogenity – různorodost je brána jako přínos a stává se součástí společnosti.

- Princip spolupráce – přirozené soužití jedinců ve společnosti, kteří mají různé nedostatky.
- Princip regionalizace – inkluzní škola je ta, kterou mají možnost navštěvovat všechny děti z okolí.
- Princip otevřenosti a efektivity – základem je otevřenost pro všechny děti z okolí.
- Princip individualizace – akceptování potřeb jedince ve vzdělávání.
- Princip celistvosti – rozvoj žáka je spojený s intelektuální, sociální a tělesnou složkou. (Tannenbergerová, 2016, s. 36-37)

Koncept spravedlivosti ve vzdělávání představuje rovné příležitosti a šance. (Tannenbergerová, 2016, s. 17) Základ spravedlivého systému tvoří rovný přístup všem žákům k základnímu vzdělání. (Tannenbergerová, 2016, s. 17)

Koncept tzv. vstřícné školy se stává součástí školních dokumentů. Jedná se o školu, která chce dobré výsledky všech žáků. (Kasíková, Straková, 2011, s. 25) Cílem inkluze je začlenit všechny žáky do hlavního proudu vzdělávání v rámci běžných škol, zajistit jim optimální podmínky pro sociální a kognitivní rozvoj. (Walterová, 2004, s. 389 in Tannenbergerová, 2016, s. 35)

Inkluzivní vzdělávání můžeme řadit pod inkluzi sociální, které zasahuje do všech oblastí lidského života. Inkluzivní vzdělávání podporuje sociální inkluzi, která se snaží zabránit sociální exkluzi. (Pančocha, 2008, s. 33 in Tannenbergerová, 2016, s. 34)

Dle Hájkové a Strnadová existují dva vývojové stupně v zavádění inkluze.

1) Začleňování žáků, kteří již dříve byli vyloučeni z edukačního procesu z různých důvodů. Nejčastějším důvodem bylo postižení nebo kulturní odlišnost žáka.
2) Všechny děti z jedné spádové oblasti navštěvují stejnou místní školu a jsou společně vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem, nadání. (Hájková a Strnadová, 2010, s. 7 in Tannenbergerová, 2016, s. 36)

Studie PISA potvrzují, že země, které dosahují výborných výsledků ve vzdělávání také umí snižovat podmínky vzdělanostních nerovností. Výsledky výzkumu TIMSS dokládají možnosti, jak zajistit vysokou kvalitu vzdělávání a spravedlivost systému. Oba výzkumy vedou k tomu, že nemůže být efektivita bez spravedlivosti. (Vanderberghe, 2001 in Tannenbergerová, 2016, s. 17)

3.7 Integrace

Integraci můžeme chápat jako mechanismus, opatření. (Tannenbergerová, 2016, s. 40) Světová zdravotnická organizace (WHO) charakterizuje integraci jako schopnost příslušné osoby podílet se objektivně na společenských vztazích. Integrace představuje stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije a spolupracuje s nepostiženými. (Pipeková, 1998, s. 13-15 in Tannenbergerová, 2016, s. 39) Lechta (2010, s. 27) popisuje integraci, jako existenci vedle sebe rozdílných podskupin žáků, kdy děti s postižením mohou za určité podpory navštěvovat běžné školy. V případě, že je integrace neúspěšná, může se dítě vrátit do speciálního zařízení. Rozdíl oproti inkluzi je v tom, že inkluze neumožňuje existenci paralelních proudů edukace. (Lechta, 2010, s. 27 in Tannenbergerová, 2016, s. 39) Integrace dle Hájkové a Strnadové (2010, s. 13) ve vzdělávání znamená začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol. Podmínky jsou přizpůsobené jejich vzdělávání, aby mohly dosáhnout funkčního minima. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 13 in Tannenbergerová, 2016, s. 39)

V současných běžných školách můžeme objevit dva typy integrace.

1) Individuální integrace – patří zde vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole mezi ostatní spolužáky.
2) Skupinová integrace – zde se žák se zdravotním postižením vzdělává v oddělené třídě běžné školy. (Tannenbergerová, 2016, s. 39)

Integraci můžeme chápat jako mechanismus. Ve školách pozorujeme individuální nebo skupinovou integraci.

3.8 Legislativní opatření pro vzdělávání žáků

V rámci této kapitoly se zaměříme na legislativní opatření, která souvisí s žákovskou diverzitou a vzděláváním žáků.

„S přijetím Školského zákona (č. 561/2004 Sb.) byly ustanoveny Rámcové vzdělávací programy jako státní kurikulum, což mělo za následek posílení role školy a její odpovědnosti za způsoby organizace a výuky, za vytvoření příznivých podmínek pro učení i pro učitele a další sociální partnery“.

Tyto procesy přinesly vysoká očekávání vůči školám, jako:

- řízení školy, rozhodování a spolupráci učitelů;
- rozvoj podmínek pro učení a vyučování v rámci školy a její autonomie;
- uspořádání vztahů s rodiči. (Pohnětalová, 2015, s. 15)

Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. najdeme zásady a cíle vzdělávání. Konkrétní cíle, formy atd. stanovuje rámcový vzdělávací program. Školní vzdělávací program musí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem. Obsah školního vzdělávacího programu je rozdělen podle jednotlivých předmětů. Školní vzdělávací program vydává ředitel, školské zařízení. (Česko, 2004)

Pro náš výzkumný problém je směrodatný strategický dokument Národní zpráva o rodině z roku 2004. Je to koncept rodinné politiky, který obsahuje sociodemografickou syntézu podmínek rodinného života a zajištění podpory rodiny v České republice. (Česko, 2004)

Zákon o rodině č. 210/1998 Sb. se skládá ze čtyř částí – manželství, vztahy mezi rodiči a dětmi, výživné, závěrečné ustanovení. Pro naši práci je důležitá druhá část, a to vztahy mezi rodiči a dětmi, kdy rodiče jsou zodpovědní za své dítě a mají mu pomáhat překonávat překážky ve vzdělávání. (Česko, 1998) Můžeme říct, že žákovská diverzita pramení z rodinného prostředí a záleží na vztahu dítě-rodič.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Téma diplomové práce se věnuje **Vnímané vlastní účinnosti učitelů ve vztahu k diverzitě žáků ve školním prostředí**. Téma jsem si vybrala proto, že chci navázat na svou bakalářskou práci na téma Názory učitelů na podpůrná opatření ve vztahu ke vzdělávání romských žáků.

Ve výzkumu se zaměřujeme na vnímání vlastní účinnosti učitelů základních škol v kontextu diverzity žáků ve školním prostředí. Hlavním cílem je zjistit, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k práci s žákovskou diverzitou ve školním prostředí. Dalším cílem je zjistit, jak se liší vnímaná vlastní účinnost učitelů v závislosti na délce praxe učitelů, jaké jsou názory učitelů na diverzitu žáků ve třídě, jaké jsou názory učitelů na podporu a angažovanost ve vzdělávání s rozmanitou skupinou, zjistit jaké jsou názory učitelů na své kompetence v oblasti vzdělávání v rámci žákovské heterogenity.

Diplomová práce se věnuje vnímané vlastní účinnosti neboli self-efficacy, proto je důležité si objasnit pojem vnímaná vlastní účinnost. Vnímané vlastní účinnosti se věnuje A. Bandura a v jeho modelu hraje důležitou úlohu vnímaná vlastní účinnost, kterou definuje jako úsudek člověka o svých schopnostech iniciovat činnost a vykonávat ji a jejím prostřednictvím dosahuje vymezených cílů. Přesvědčení člověka o jeho potenciálu je základem účinného působení. (Wiegerová a kol, 2012, s. 11)

V diplomové práci se zabýváme, jakým způsobem učitel vnímá svou vlastní účinnost, jak se projevuje ve vztahu ke vzdělávání žákovské diverzity. Proces vzdělávání ovlivňuje osobnost učitele a důležitou roli zde hraje vzájemná kooperace mezi učitelem a žákem. V několika výzkumech bylo dokázáno, že osobnost učitele ovlivňuje vzdělávání žáka vedle rodinných podnětů. Proto v diplomové práci klademe důraz na vnímání vlastní účinnosti učitele. Můžeme říct, že pedagoga chápeme jako učitele v různých typech a stupních školy, včetně vysokoškolských učitelů neboli pedagogických pracovníků v širším slova smyslu. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 153)

V empirické části tvoří výzkumný soubor učitelé základních škol. Byly vybrány školy z Karlovarského kraje, Ústeckého kraje, Jihočeského kraje. Výzkumný soubor byl zúžen podle Gabalovi mapy dle výskytu sociálně vyloučených lokalit v jednotlivých krajích (ESFČR). Předpokládáme, že v těchto krajích se učitelé nejčastěji setkávají s žákovskou diverzitou.

4.1 Klíčové koncepty

Následující podkapitola se věnuje definování klíčových konceptů, se kterými budeme pracovat v empirické části výzkumu.

V empirické části výzkumu zjišťujeme, zda si učitelé myslí, že dokáží pracovat s žákovskou diverzitou. Zajímá nás, zda si učitel myslí, že má dostatečné kompetence, podporu a zájem o vzdělávání žákovské diverzity. Pro propojení výzkumu je použit standardizovaný výzkumný nástroj *Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices*, který se zaměřuje na inkluzi žáků. Diverzitu a multikulturu zkoumá standardizovaný výzkumný nástroj *Teacher Efficacy Scale for Classroom Diversity*. Oba výzkumné nástroje nám prolínají diverzitu žáků a vnímanou vlastní účinnost u učitelů.

Standardizovaný výzkumný nástroj Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices (dále jen TEIP)

Stupnice TEIP je navržena k měření vnímané vlastní účinnosti učitele při výuce v inkluzivních třídách (Sharma, Loreman a Forlin, 2012). Jedná se o sebehodnotící výzkumný nástroj pro učitele, který se skládá z 17 položek Likertova typu na šesti bodové škále. Učitelé vyjadřují míru souhlasu od 1 (silně nesouhlasím) po 6 (silně souhlasím). Vyhodnocujeme zde tři faktory vnímané vlastní zdatnosti při zvládání inkluzivní výuky: zdatnost při realizaci inkluzivní výuky, zdatnost při spolupráci s rodiči a odborníky, zdatnost při řízení třídy a chování žáků.

Faktor zdatnost při realizaci inkluzivní výuky představuje první faktor výzkumného nástroje *Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices*, který představuje učitelovu zdatnost při realizaci inkluzivní výuky. V rámci teoretické části jsme si definovali pojem inkluze (viz. s. 45) V rámci dotazníku se jedná o položku č. 12 (viz. příloha 1 - Dotazník) a konkrétně o výroky č. 1, 2, 3, 4, 5.

Faktor zdatnost při spolupráci s rodiči a odborníky představuje druhý faktor výzkumného nástroje *Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices*, který představuje učitelovu zdatnost při spolupráci s rodiči a odborníky. V teoretické části se zabýváme spolupráci rodiny a školy (viz. s. 43). V rámci dotazníku se jedná o položku č. 12 (viz. příloha 1 - Dotazník) a konkrétně o výroky č. 12, 13, 14, 15, 16, 17.

Faktor zdatnost při řízení třídy a chování žáků představuje třetí faktor výzkumného nástroje *Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices*, který představuje učitelovu zdatnost při řízení

třídy a chování žáků. Znázorňuje propojení, jak učitel vnímá vlastní účinnost a jak osobnost učitele ovlivňuje vzdělávání žáků. V rámci dotazníku se jedná o položku č. 12 (viz. příloha 1 - Dotazník) a konkrétně o výroky č. 6, 7, 8, 9, 10, 11.

Standardizovaný výzkumný nástroj Teacher Efficacy Scale for Classroom Diversity (dále jen TESCD)

Účelem stupnice bylo ověřit stupnici účinnosti učitele pro vzdělávání žákovské rozmanitosti. Stupnice byla vyvinuta k měření přesvědčení učitelů o sebepoznání a sebeutváření v jejich schopnostech učit studenty z různých prostředí. TESCD se pokouší zařadit učitele do konkrétních situacích/scénářů, které vyžadují, aby se zamysleli nad svými odpověďmi. Jedná se o sebehodnotící výzkumný nástroj pro učitele v multikulturní třídě, který se skládá z 10 položek. Jedná se o různé situace, kdy učitel se má rozhodnout na kolik si je jistý sám sebou v dané situaci. Škála je v rozsahu od 0 (vůbec to neumím udělat) po 100 (se značnou jistotou to umím). Vyhodnocujeme zde 3 faktory a to, třídní diverzitu, práci s rozdílným gendrem, příznivé klima a prostředí.
Faktor třídní diverzita představuje první faktor výzkumného nástroje TESCD, který představuje třídní rozmanitost neboli diverzitu. Žákovské diverzitě je věnována třetí kapitola v teoretické části (viz. s. 28) V rámci dotazníku se jedná o položku č. 13 (viz. příloha 1 - Dotazník) a konkrétně o výroky č. 1, 2, 6, 7, 9, 10.

Faktor práce s rozdílným genderem představuje druhý faktor výzkumného nástroje TESCD, který se zaměřuje na genderovou rozmanitost. V rámci dotazníku se jedná o položku č. 13 (viz. příloha 1 – Dotazník) a konkrétně o výrok č. 3.

Faktor příznivé klima a prostředí představuje třetí faktor výzkumného nástroje TESCD, který se zaměřuje na žáky pocházející z různého prostředí a společensko-ekonomické prostředí. V rámci dotazníku se jedná o položku č. 13 (viz. příloha 1 – Dotazník) a konkrétně o výroky č. 4, 5, 8.

Vnímaná vlastní účinnost funguje ve všech činnostech člověka, je tedy univerzálním konceptem. Považuje se za velmi důležitý faktor – úroveň motivace a efektivní konání jsou více založené na přesvědčení člověka než na jeho skutečném potencionálu. (Bandura, 1997, s. 2)

Diverzita žáků = tento pojem je v české literatuře znám spíše jak heterogenita. Diverzita zahrnuje demografické faktory, osobnostní charakteristiky, schopnosti, dovednosti. (Kasíková, Straková, 2011)

Školní prostředí můžeme definovat jako sociální instituci, která reprezentuje společenské tradice a normy, kulturu a hlavně vzdělávání. Škola má vlastní nástroje, hodnoty a normy. Tím se právě liší od jiných institucí. Školní prostředí spojuje přirozené rodinné prostředí a společnost. Umožňuje rozvoj vrstevnických vztahů a sociálních skupin. (Čábalová, 2011, s. 210)

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V diplomové práci se zabýváme kvantitativním výzkumem, který je zaměřený na vnímání vlastní účinnosti učitelů ve vztahu k diverzitě žáků ve školním prostředí. Kvantitativní výzkum je vhodný pro diplomovou práci hlavně z hlediska velkého počtu respondentů. Výzkumné šetření bylo realizováno formou elektronického dotazníku. Výzkum je sestavován na základě deskriptivně-relačního pojetí. Deskriptivní pojetí výzkumu využívá popisné statistiky, relační (vztahové) pojetí zjišťuje, zda existují souvislosti mezi zkoumanými jevy. Výzkum je zaměřený na vnímání vlastní účinnosti učitelů, diverzitu žáků a školní prostředí. Cílem výzkumu je zjistit, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k práci s žákovskou diverzitou ve školním prostředí, dále nás zajímají faktory z výzkumného nástroje TEIP a TESCD.

5.1.1 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

1) Jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k práci s žákovskou diverzitou ve školním prostředí?

Vedlejší výzkumné otázky:

2) Jak se liší vnímaná vlastní účinnost v závislosti na délce praxe učitelů?
3) Jaké jsou názory učitelů na diverzitu žáků ve třídě?
4) Jaké jsou názory učitelů na podporu a angažovanost ve vzdělávání s rozmanitou skupinou?
5) Jaké jsou názory učitelé na své kompetence v oblasti vzdělávání v rámci žákovské heterogenity?
6) Jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k realizaci inkluzivní výuky?
7) Jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k spolupráci s rodiči a odborníky?
8) Jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k řízení třídy a chování žáků?
9) Jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů v rámci třídní diverzity?
10) Jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů v práci s rozdílným genderem?
11) Jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů v rámci příznivého klimatu a prostředí?

5.1.2 Výzkumné cíle

Hlavní výzkumný cíl:

1) Zjistit, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k práci s žákovskou diverzitou ve školním prostředí.

Vedlejší výzkumné cíle:

2) Zjistit, jak se liší vnímaná vlastní účinnost v závislosti na délce praxe učitelů.
3) Zjistit, jaké jsou názory učitelů na diverzitu žáků ve třídě.
4) Zjistit, jaké jsou názory učitelů na podporu a angažovanost ve vzdělávání s rozmanitou skupinou.
5) Zjistit, jaké jsou názory učitelů na své kompetence v oblasti vzdělávání v rámci žákovské heterogenity.
6) Zjistit, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k realizaci inkluzivní výuky.
7) Zjistit, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k spolupráci s rodiči a odborníky.
8) Zjistit, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k řízení třídy a chování žáků.
9) Zjistit, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů v rámci třídní diverzity.
10) Zjistit, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů v práci s rozdílným genderem.
11) Zjistit, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů v rámci příznivého klimatu a prostředí.

5.1.3 Hypotézy

H1: Začínající a zkušený učitel, mají stejné pocity, že dokáží zapojit všechny žáky do výuky ve třídě.

H_0: Délka praxe učitelů nesouvisí s jejich pocitem, že dokáží zapojit všechny žáky do výuky ve třídě.

H_A: Délka praxe souvisí s rozdílným pocitem, že dokáží zapojit všechny žáky do výuky ve třídě.

H2: Zda je učitel začátečník nebo zkušený učitel souvisí s jejich pocitem, že mají dostatečné kompetence v oblasti vzdělávání žákovské heterogenity.

H_0: Délka praxe učitelů nesouvisí s jejich pocitem, že mají dostatečné kompetence v oblasti vzdělávání žákovské heterogenity.

H_A: Délka praxe učitelů souvisí s rozdílným pocitem, že mají dostatečné kompetence v oblasti vzdělávání žákovské heterogenity.

H3: Zda je začátečník učitel nebo zkušený učitel souvisí to s jejich zájmem se dál vzdělávat v oblasti diverzity žáků.

H_0: Délka praxe učitelů nesouvisí s jejich zájmem se dál vzdělávat v oblasti diverzity žáků.

H_A: Délka praxe učitelů souvisí s rozdílným zájmem se dál vzdělávat v oblasti diverzity žáků.

5.2 Výzkumný nástroj

K realizaci výzkumného šetření používáme dotazník, který je složen z 5 částí.

Za účelem ověřování jednotlivých hypotéz a vyhodnocení výzkumných otázek je využito více výzkumných metod. Kombinace metod je zvolená na základě povahy výzkumných otázek a cílů. Využitá je deskriptivní analýza, faktorová analýza, popisování dat a směrodatná odchylka.

Úvodní část obsahuje oslovení s žádostí o spolupráci na výzkumném šetření. Výzkumné šetření je zcela anonymní a slouží k analýze získaných dat. V úvodu elektronického dotazníku jsme si definovali pojem „diverzita žáků“, kterou chápeme jako rozmanitost, tedy kombinaci jakýchkoliv stránek odlišnosti. Diverzita je synonymem k heterogenitě, řadíme zde například sociálně znevýhodněného žáka, žáka s jiným rodným jazykem, žáka z jiného etnického prostředí, genderově nevyrovnanou třídu, žáka pocházejícího ze společenskoekonomicky jiného prostředí, žáka pocházejícího z jiné země aj. (viz. příloha 1 – Dotazník).

Druhou část dotazníku tvoří položky informačního charakteru. Zde se ptáme na pohlaví respondentů a na délku praxe respondentů ve školství. Dle délky praxe ve školství můžeme říct, že učitelé začínající mají nízkou vnímanou vlastní účinnost oproti učitelům stálým, kteří mají vysokou míru vnímané vlastní účinnosti.

Třetí část dotazníku tvoří položky zaměřené na výzkum. Zde je 9 položek. Jednotlivé položky odpovídají na výzkumné otázky a cíle. Ptáme se učitelů na názor, zda si myslí, že

mají dostatečné informace a podporu v práci s rozmanitou skupinou. Jestli mají pocit, že dokážou zapojit všechny žáky do výuky a zda je to podle nich žádoucí. Zda mají pocit, že mají dostatečné kompetence jak v oblasti vzdělávání žákovské heterogenity, tak při výchovně-vzdělávacím problému v rámci třídního kolektivu. Jestli si myslí, že mají dostatečnou podporu ve vedení školy, jakmile vznikne výchovně-vzdělávací problém. Zda mají zájem se dál vzdělávat v oblasti diverzity žáků. Část dotazníku zjišťující základní informace je podrobena deskriptivní analýze a slouží k charakterizování výzkumného souboru (viz. podkapitola 5.3 Výzkumný soubor). Obdobně je tomu i u položek č. 3–13 v dotazníku, kdy jsou položky podrobeny deskriptivní analýze. (viz. kapitola 6. Vyhodnocení výsledků).

Čtvrtou část tvoří standardizovaný výzkumný nástroj *Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices* (dále jen TEIP), který představuje sebehodnotící nástroj, pomocí kterého učitelé vyjadřují své přesvědčení o zdatnosti řešit určité vyučovací situace. Výzkumný nástroj se skládá ze 17 škálových otázek Likertova typu, kdy učitel vyjadřuje míru souhlasu s danou charakteristikou od 1 „silně nesouhlasím“ až po 6 „silně souhlasím“ na šesti bodových škálách. Autorem dotazníku je Sharma et. al (2012). Faktory a k nim přiřazené výroky vidíme v tabulce č. 2.

Výzkumný nástroj TEIP je rozdělen do 3 faktorů:

Faktor	**Výrok/položka**
F1 – zdatnost při realizaci inkluzivní výuky	pol. 1. Dokážu použít různé strategie hodnocení (například portfoliové hodnocení, upravené testy, hodnocení založené na výkonu atd.).
	pol. 2. Pokud jsou žáci zmatení, jsem schopen poskytnout alternativní vysvětlení nebo příklad.
	pol. 3. Věřím si v navrhování učebních úkolů tak, aby byly uspokojeny individuální potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
	pol. 4. Dokážu přesně zhodnotit, jak žáci chápou, co jsem učil.

	pol. 5. Dokážu poskytnout přiměřené výzvy pro velmi schopné žáky.
F2 – zdatnost při spolupráci s rodiči a odborníky	pol. 12. Jsem schopen asistovat rodinám při tom, aby pomohly svým dětem prospívat ve škole.
	pol. 13. Jsem schopen spolupracovat s dalšími odborníky a zaměstnanci (např. asistenty, jinými učiteli) při učení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
	pol. 14. Věřím si, pokud jde o mou schopnost zapojit rodiče do školních aktivit jejich dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.
	pol. 15. Díky mně se rodiče mohou cítit dobře, když jdou do školy.
	pol. 16. Při navrhování vzdělávacích plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mohu spolupracovat s dalšími odborníky (např. pedagogicko-psychologická poradna, asistent pedagoga).
	pol. 17. Věřím si, pokud jde o informování ostatních, kteří vědí jen málo o zákonech a pravidlech vztahujících se k inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
F3 – zdatnost při řízení třídy a chování žáků	pol. 6. Věřím si, pokud jde o mou schopnost zabránit rušivému chování ve třídě dříve, než k němu dojde.
	pol. 7. Dokážu kontrolovat rušivé chování ve třídě.
	pol. 8. Dokážu uklidnit žáka, který se chová rušivě nebo hlučně.
	pol. 9. Jsem schopen přimět žáky, aby dodržovali pravidla třídy.
	pol. 10. Věřím si, pokud jde o zvládání žáků, kteří jsou fyzicky agresivní.

	pol. 11. Jsem schopen objasnit svá očekávání, pokud jde o chování žáka.

Tabulka 2 Výzkumný nástroj TEIP

Pátou část tvoří standardizovaný výzkumný nástroj *Teacher Efficacy Scale for Classroom Diversity* (dále jen TESCD), který představuje sebehodnotící nástroj, pomocí kterého učitelé vyjadřují své přesvědčení o vzdělávání žákovské diverzity. Výzkumný nástroj se skládá z 10 výroků, kdy učitel hodnotí míru souhlasu s daným výrokem od 0 „vůbec to neumím udělat“ až po 100 „se značnou jistotou to umím“ na sto bodové stupnici. Na základě faktorové analýzy výzkumného nástroje TESCD byly zjištěny tři faktory. Faktory a jednotlivé výroky vidíme v tabulce č. 3.

Výzkumný nástroj TESCD je rozdělen do 3 faktorů:

Faktor	**Výrok/položka**
F1 – třídní diverzita	pol. 1. Vyučujete v multikulturní třídě, kde je pro některé žáky čeština druhým jazykem. Při výuce narážíte na několik problémů s verbální komunikací, které omezují porozumění výukovým materiálům a efektivní diskusi ve třídě. *Nakolik jste si jistí, že umíte použít strategie, které obohacují a udržují verbální komunikaci ve třídě?*
	pol. 2. Vyučujete v rozmanité třídě z hlediska zastoupení národnostních menšin. Při hodině vytvářejí často diskuse v souvislosti s národnostními otázkami tření, které vedou k nepřátelství mezi žáky. *Nakolik jste si jistí, že umíte vytvořit prostředí pro učení, kde vaši žáci mohou diskutovat o těchto otázkách bez národnostních předsudků?*
	pol. 6. Vyučujete ve třídě, kde jsou žáci z různých etnických prostředí s rozdílnými tradicemi, zvyky, konvencemi, hodnotami a náboženskými přesvědčeními. Povšimli jste si,

	že některým vašim žákům působí obtíže tolerovat vzájemné odlišnosti. *Nakolik jste si jistí, že umíte svým žákům poskytnout příležitosti, které podporují povědomí o kulturních odlišnostech a jejich pochopení?*
	pol. 7. Vyučujete v kulturně rozmanité třídě. Povšimli jste si, že vaši žáci náležející k různým etnikům dávají přednost odlišným učebním metodám (např. písemným oproti poslechovým). Někteří vaši žáci například dávají přednost poslechu nahrávky povinné četby při čtení, místo aby ji pouze četli. *Nakolik jste si jistí, že dokážete vytvořit učební prostředí, které vyhovuje učebním metodám, jimž žáci dávají přednost?*
	pol. 9. Vaši žáci se ve své víře značně odlišují a diskuse o různých náboženstvích ve třídě by byla náročným úkolem. *Nakolik jste si jistí, že dokážete zajistit, aby se u vašich žáků rozvinulo porozumění a uznání náboženské rozmanitosti?*
	pol. 10. Vyučujete žáky, jejichž kulturní prostředí (např. hodnoty, normy, školní vyhlídky atd.) se podstatně liší od kulturního klimatu školy a komunity. Popravdě mohou být někdy vaše očekávání v rozporu s osobním přesvědčením a hodnotami žáků. *Nakolik jste si jistí, že dokážete svým žákům pomoci pochopit, v jakém vztahu je podstata kurikula školy k jejich vlastnímu kulturnímu klimatu a životním potřebám?*
	pol. 3. Vyučujete ve třídě, která se skládá z přibližně stejného počtu chlapců a dívek. Všimli jste si, že mnoho dívek a chlapců důrazně odmítá činnosti, hraní rolí a školní

F2 – práce s rozdílným genderem	předměty, které podle jejich přesvědčení nejsou konzistentní s jejich genderovými schématy. *Nakolik jste si jistí, že umíte ve třídě rozvinout prostředí, které vaše žáky povzbuzuje k tomu, aby zachovávali netradiční genderové stereotypy?*
F3 – příznivé klima a prostředí	pol. 4. Vyučujete v kulturně rozmanité třídě. Povšimli jste si, že většina vašich žáků zažívá „kulturní nesoulad“ mezi svým domovem a školní kulturou. Někteří z vašich žáků například mají různá měřítka ohledně toho, jaké chování je ve třídě vhodné. *Nakolik jste si jistí, že umíte svým žákům pomoci úspěšně se přizpůsobit školnímu prostředí?*
	pol. 5. Vyučujete ve třídě, kde jsou žáci z různých prostředí, u nichž je riziko studijního neúspěchu. Povšimli jste si, že tito žáci vykazují známky nízkého sebevědomí, nezájem o školní činnosti, a občas rozvrací zaběhlý řád. *Nakolik jste si jistí, že umíte vyvinout činnosti s kulturním kontextem a povzbudit tak své žáky, aby se zapojili do školních úloh ve třídě?*
	pol. 8. Vyučujete ve třídě se žáky z různých společenskoekonomických prostředí. Někteří z těchto žáků vykazují nižší úsilí k dosažení studijních výsledků, často jsou apatičtí, zdají se ve třídě izolovaní a odmítaní svými lépe situovanými vrstevníky. *Nakolik jste si jistí, že dokážete vytvořit příznivé klima, které bude podporovat sociální vztahy mezi vašimi žáky?*

Tabulka 3 Výzkumný nástroj TESCD

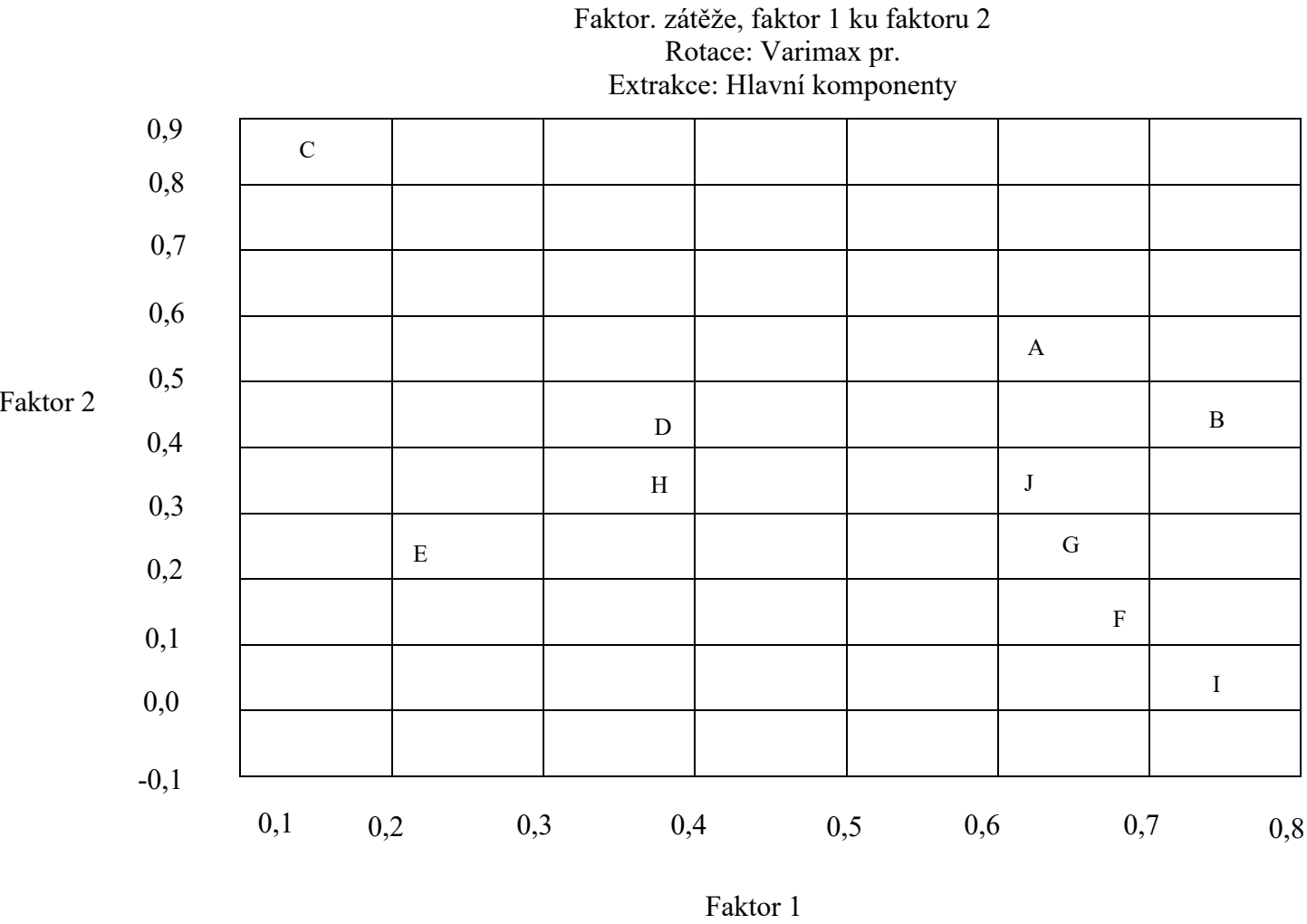
V počítačovém programu STATISTICA 12 je provedena faktorová analýza metodou hlavní komponenty za využití rotace faktorů metodou varimax prostý, s faktorovu zátěží větší než 0,50.

Následují tabulka znázorňuje faktorovou zátěž (varimax.pr.) a označené zátěže jsou >,500000.

Proměnná	Faktor. zátěže (Varimax pr.) Extrakce: Hlavní komponenty (Označená zátěže jsou > 5,00000		
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Výrok 1	0,623213	0,544315	0,062668
Výrok 2	0,731256	0,397210	0,159792
Výrok 3	0,138577	0,856081	0,293370
Výrok 4	0,387892	0,418113	0,604077
Výrok 5	0,208285	0,212525	0,812343
Výrok 6	0,697085	0,139280	0,510663
Výrok 7	0,656910	0,244214	0,402181
Výrok 8	0,391909	0,323312	0,677836
Výrok 9	0,746051	0,019694	0,427365
Výrok 10	0,607187	0,313352	0,396986

Tabulka 4 Faktorová zátěž

Podle našich výsledků z faktorové analýzy vznikly tři faktory. Celkový rozptyl tohoto faktoru je 58,14 %.



Tabulka 5 Sutinový graf

Výzkumný nástroj *Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices* a výzkumný nástroj *Teacher Efficacy Scale for Classroom Diversity* je podrobně popsán v podkapitole (4.1 Klíčové koncepty).

5.3 Výzkumný soubor

V empirické části tvoří výzkumný soubor učitelé základních škol. Kvůli obsáhlosti výzkumného souboru byl zúžen na vybrané kraje. Byly vybrány základní školy z Karlovarského kraje, Ústeckého kraje, Jihočeského kraje. Výzkumný soubor byl sestaven na základě záměrného výběru, podle Gabalovi mapy, kdy v těchto krajích je největší výskyt heterogenních skupin obyvatelstva a sociálně vyloučených lokalit.

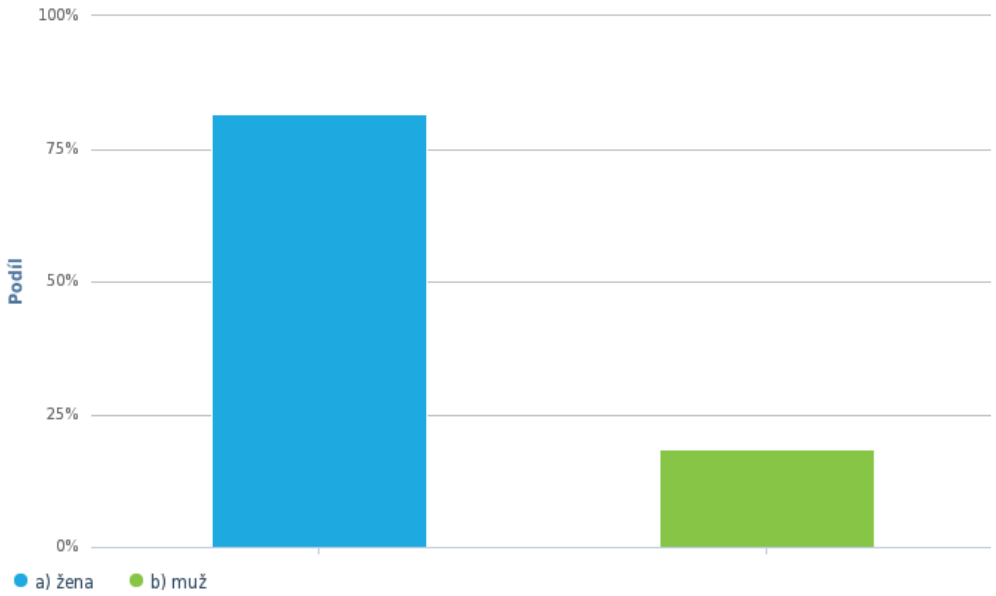
Kraj	Počet sociálně vyloučených lokalit	Počet obyvatel v sociálně vyloučených lokalitách
Karlovarský kraj	61	6 000 – 8 000
Ústecký kraj	89	36 000 – 38 500
Jihočeský kraj	38	2 000 – 2 600

Tabulka 6 Výzkumný soubor

V uvedených krajích byly vyhledány základní školy pomocí adresáře Ministerstva školy a školských zařízení zřizovaného Ministerstvem školství (MŠMT, 2016). Byl zde seznam hledaných základních škol s emailovým kontaktem na vedení školy, kde byly rozeslané žádosti o spolupráci při vyplnění dotazníku společně s odkazem na elektronický dotazník.

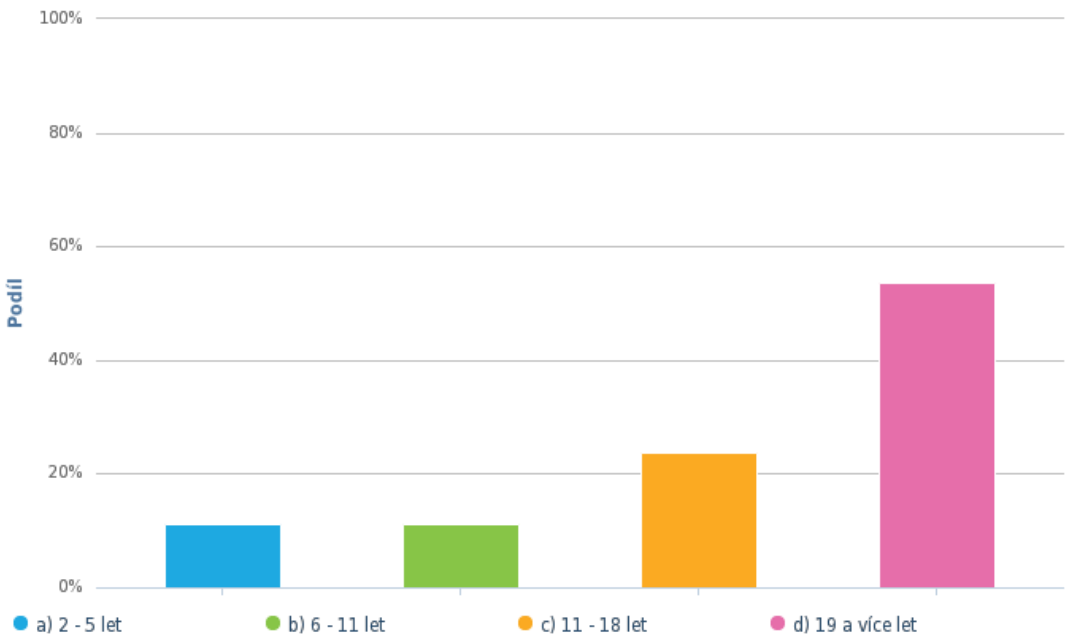
Uvědomujeme si i rizika, která mohou nastat při vyplňování elektronického dotazníku, např. technické problémy s doručením e-mailu, neochota ředitelů přeposlat žádost kolegům. Elektronický dotazník byl vybraný proto, že je možné posbírat data od více respondentů.

Výzkumný soubor tvoří učitelé základních škol. Našeho výzkumu se zúčastnilo celkem 302 respondentů. V první položce se ptáme respondentů na pohlaví. Jak vidíme na grafu 1, tak dotazník vyplnilo více žen a to 246 (81,5 %), mužů bylo 56 (18,5 %). Z grafu vidíme, že našeho výzkumu se zúčastnilo více žen učitelek.



Graf 1 Pohlaví

Další položka zjišťuje délku praxe učitelů. Z grafu 2 můžeme vidět, že výzkumného šetření se zúčastnilo více učitelů, kteří mají delší praxi. 162 (53,6 %) respondentů má delší praxi jak 19 let. Dále 72 (23,8 %) respondentů má praxi v rozmezí 11–18 let. V rozmezí 6–11 let je 34 (11,3 %) respondentů. Začínajících učitelů bylo 34 (11,3 %) a zde bereme rozmezí 2–5 let. Mnoho autorů (Stripling et. al, 2006, Mulholand, Wallace, 2001) uvádí, že na rozvoj vnímané vlastní účinnosti učitelů má proces začleňování do školské praxe. (Ďurkovičová, 2013, s. 305). Učitelé, kteří mají pouze jeden rok praxe bereme jako začínajícího učitele, který se začleňuje do školního procesu a nemá dostatek zkušeností. Na základě provedených výzkumů můžeme předpokládat, že vnímaná vlastní účinnost učitelů bude souviset s délkou praxe ve školství a s tím, jaké mají učitelé zkušenosti se vzděláváním žáků.



Graf 2 Délka praxe

6 VYHODNOCOVÁNÍ VÝSLEDKŮ

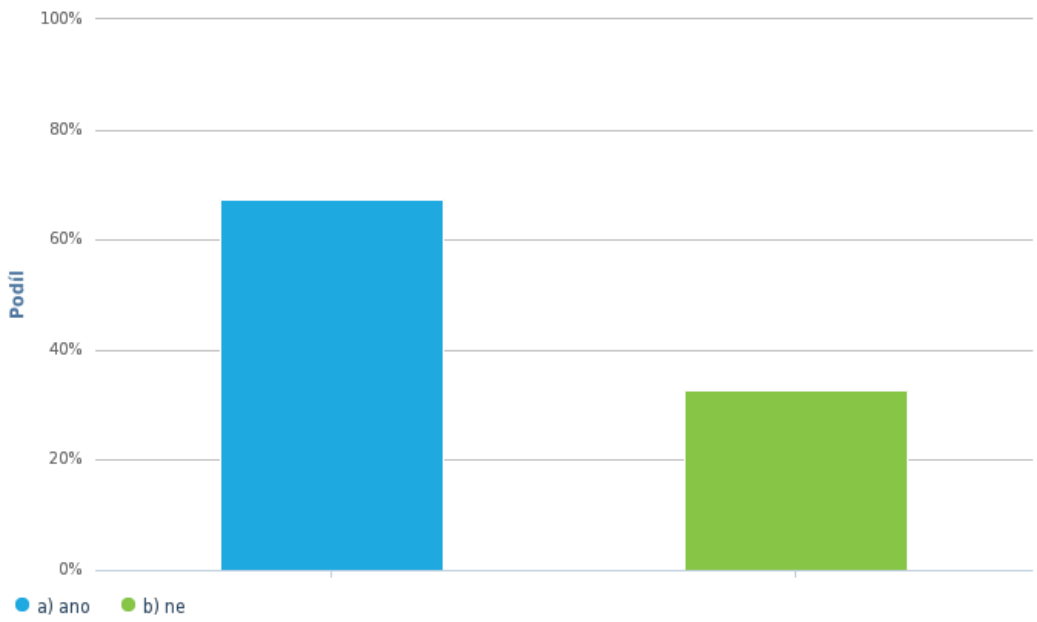
Sběr dat pro výzkumnou část probíhal v měsících únor a březen 2021. Celkem bylo posbíráno 310 dotazníků, ale 8 dotazníků bylo vyřazeno pro nesprávné vyplnění.

Úvodní část dotazníku je informačního charakteru. Položky č. 1 a 2 jsou vyhodnoceny deskriptivní analýzou a slouží k charakterizování výzkumného souboru (viz. podkapitola 5.3 Výzkumný soubor).

Chceme *zjistit, jak se liší vnímaná vlastní účinnost v závislosti na délce praxe učitelů.* Z teoretického kontextu víme, že začínající učitelé mají menší míru vnímané vlastní účinnosti. Učitel, který má delší praxi ve vzdělávání má poměrně vysokou míru vnímané vlastní účinnosti. Dokáže využívat náročnější metody a postupy ve vzdělávání, klade si větší cíle a je schopen překonávat nepříznivé vlivy (viz. s. 17).

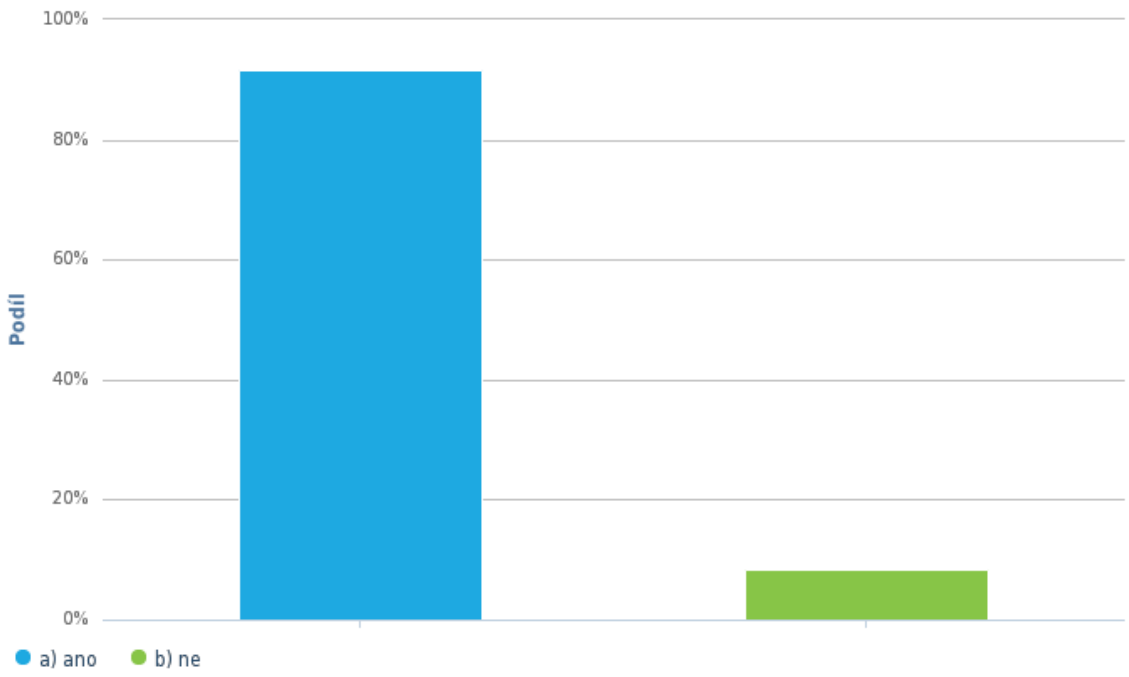
Zjišťujeme, jaké jsou názory učitelů na diverzitu žáků ve třídě. To je další dílčí výzkumný cíl, který zodpovídají položky č. 5, 6. Názory učitelů v rámci zapojení všech žáků do výuky můžeme hodnotit kladně. 203 respondentů odpovědělo, že dokáže zapojit všechny žáky do výuky. Z toho můžeme usoudit, že učitelé nedělají rozdíly mezi žáky a snaží se všechny zapojovat. Podle učitelů je žádoucí zapojení všech žáků do výuky, pouze 25 respondentů si myslí, že to není žádoucí. Diverzitu můžeme brát jako přínos a ne pouze jako problém. (Kasíková, Straková, 2010, s. 21)

V položce č. 5 se ptáme učitelů, zda mají pocit, že dokáži zapojit všechny žáky do výuky ve třídě. Většina respondentů tj. 203 (67,2 %) odpověděla, že dokáže zapojit všechny žáky do výuky. Do výuky nedokáže zapojit všechny žáky 99 (32,8 %) respondentů. Z toho nám vyplývá, že učitelé většinou v rámci třídního kolektivu zapojují a dokáží zapojit všechny žáky do výuky.



Graf 3 Zapojení žáků do výuky

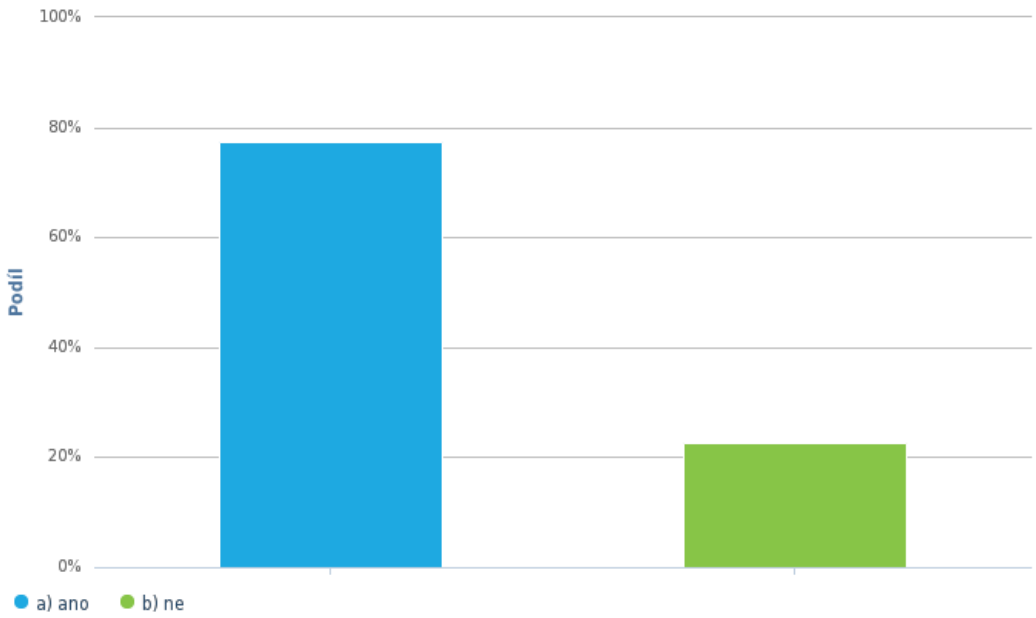
Na předchozí položku nám navazuje položka č. 6, kdy zjišťujeme, jestli je podle učitelů žádoucí zapojit všechny žáky do výuky ve třídě. Celkem 277 (91,7 %) respondentů si myslí, že je žádoucí zapojit všechny žáky do výuky ve třídě. Pouze 25 (8,3 %) respondentů si myslí, že není důležité zapojit všechny žáky do výuky ve třídě.



Graf 4 Žádoucí zapojení všech žáků

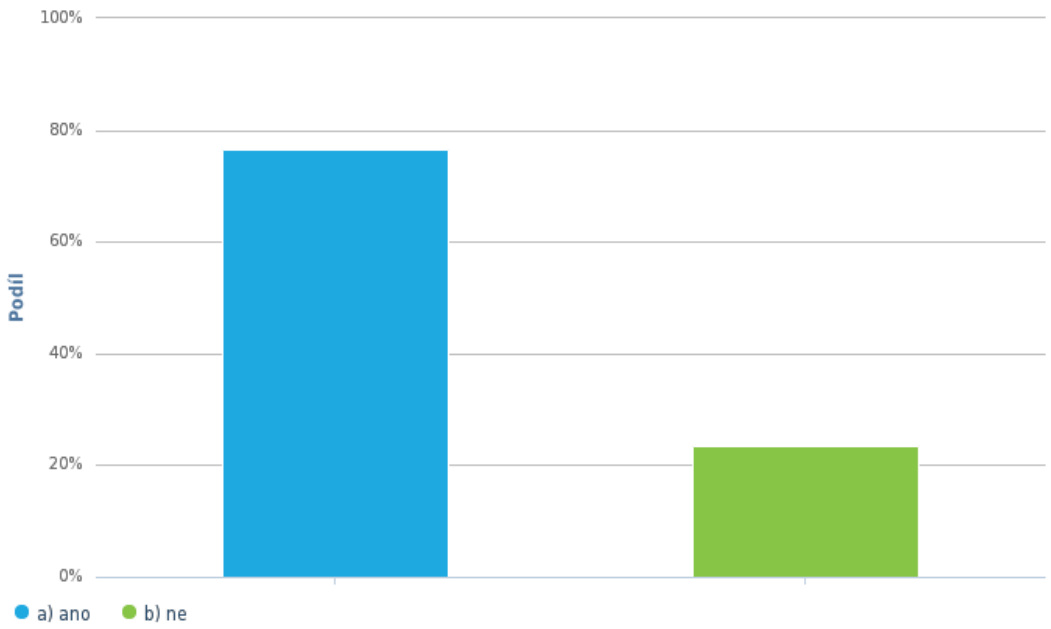
Dále chceme *zjistit, jaké jsou názory učitelů na podporu a angažovanost ve vzdělávání s rozmanitou skupinou.* Na tento dílčí výzkumný cíl odpovídají položky č. 3, 4, 11. Můžeme říci, že většina učitelů tj. 234 si myslí, že má dostatečné informace pro vzdělávání s rozmanitou skupinou, což hodnotíme kladně. Co se týká podpory ve vzdělávání s rozmanitou skupinou, 231 respondentů má pocit, že má dostatečnou podporu. Jak můžeme vidět, tak názor učitelů na informovanost a podporu je téměř shodný, což ukazuje propojenost těchto dvou položek. Angažovanost ve vzdělávání s rozmanitou skupinou prokazuje 222 respondentů. Většina respondentů by měla zájem o další vzdělávání právě v oblasti práce s rozmanitou skupinou.

Respondentů jsme se ptali, zda mají pocit, že mají dostatečné informace v práci s rozmanitou skupinou. Jestli mají dostatečné informace je důležité při uplatnění v praxi, kdy se setkávají s žákovskou diverzitou. Celkem 234 (77,5 %) respondentů má dostatečné informace, dokáže je využít v praxi a ví, jak pracovat s žákovskou diverzitou. 68 (22,5 %) respondentů nemá dostatečné informace v práci s rozmanitou skupinou. Tito učitelé by třeba uvítali školení nebo seminář na danou problematiku.



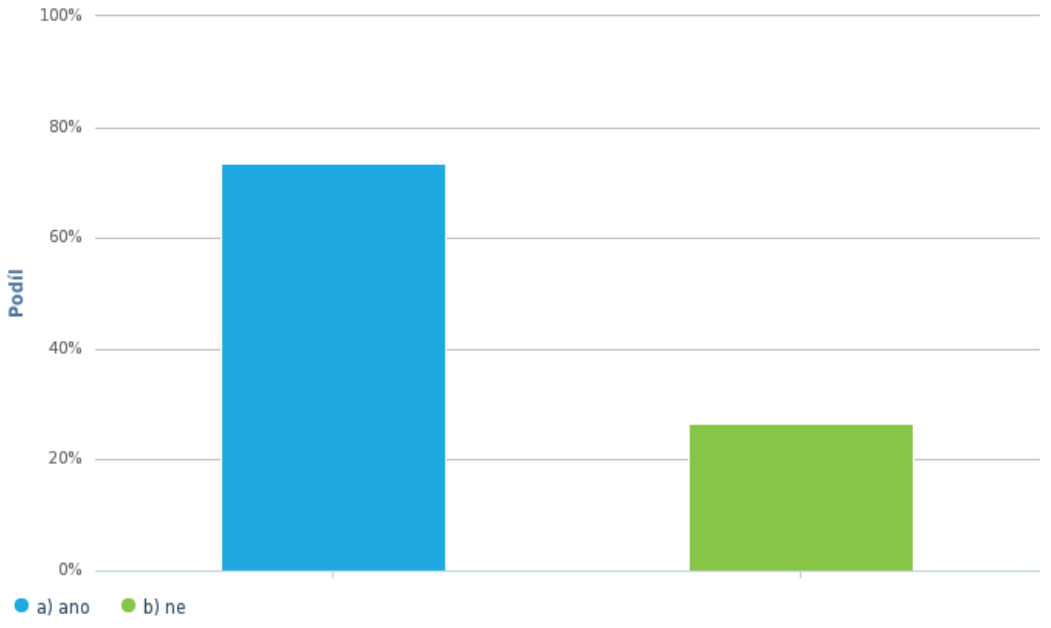
Graf 5 Dostatečné informace

Na předchozí položku nám navazuje položka č. 4 kdy jsem se respondentů ptali, zda mají pocit, že mají dostatečnou podporu v práci s rozmanitou skupinou. Můžeme vidět, že výsledek je skoro shodný s položkou č. 3, kdy jsme zjišťovali, zda respondenti mají dostatečné informace v práci s žákovskou diverzitou. Dostatečnou podporu v práci s rozmanitou skupinou pociťuje 231 (76,5 %) respondentů a 71 (23,5 %) respondentů nemá pocit, že by měli dostatečnou podporu v práci s rozmanitou skupinou.



Graf 6 Dostatečné podpora

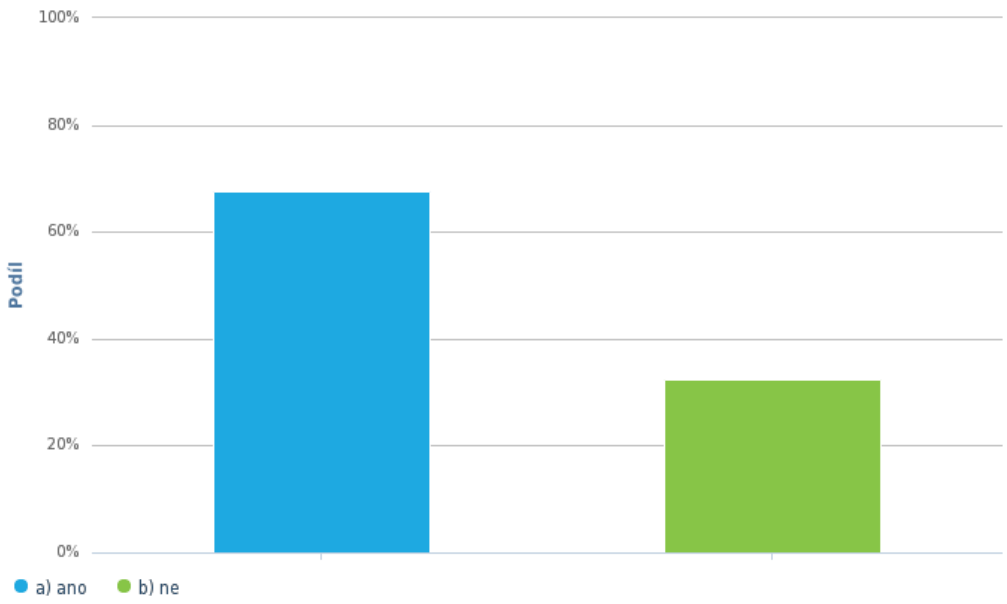
V položce č. 11 se ptáme respondentů, zda mají zájem se dál vzdělávat v oblasti diverzity žáků. Zájem o další vzdělávání má 222 (73,5 %) respondentů a 71 (23,5 %) respondentů nemá zájem o vzdělávání v oblasti diverzity žáků.



Graf 7 Další vzdělávání

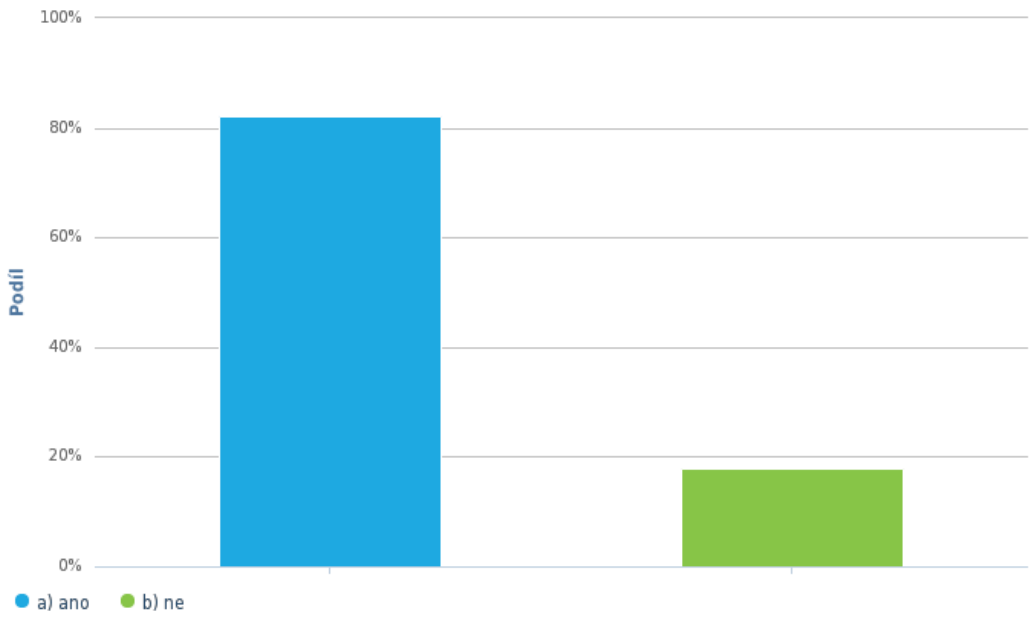
Zjišťujeme, *jaké jsou názory učitelů na své kompetence v oblasti vzdělávání v rámci žákovské heterogenity*. To je další dílčí výzkumný cíl, na který se ptáme v položkách č. 7, 8, 9, 10. Položka č. 9 byla zamítnuta při vyhodnocení, jelikož zde došlo ze strany respondentů k nesprávnému vyplnění. Dle názorů si 204 respondentů myslí, že má dostatečné kompetence v oblasti vzdělávání v rámci žákovské heterogenity. Můžeme podle názorů učitelů říci, že většina respondentů má dostatečné kompetence pro vzdělávání žákovské heterogenity. Významně vyšší jsou názory učitelů v rámci dostatečných kompetencí při výchovně-vzdělávacím problému ve třídním kolektivu. Dostatečné kompetence pro zvládnutí výchovně-vzdělávacího procesu má 248 respondentů. U výchovně-vzdělávacího problému u žáka jsme se respondentů ptali, zda si myslí, že mají dostatečné kompetence pro jeho zvládnutí, ale i zda mají podporu ve vedení školy při řešení právě výchovně-vzdělávacího problému. Podle názorů učitelů, má více respondentů tj. 277 podporu ve vedení školy při řešení výchovně-vzdělávacího procesu, ale dostatečné kompetence má pouze 248 respondentů. Dle názorů učitelů můžeme říct, že podpora ve vedení školy při řešení problému je důležitá, ale měl by učitel mít i dostatečné kompetence pro zvládnutí výchovně-vzdělávacího problému. Vidíme zde určitou provázanost mezi kompetencemi učitele a podporou.

V položce č. 7 se ptáme respondentů, zda si myslí, že mají dostatečné kompetence v oblasti vzdělávání žákovské heterogenity. Podle výzkumného šetření má dostatečné kompetence v oblasti vzdělávání žákovské heterogenity 204 (67,5%) respondentů a 98 (32,5%) respondentů si myslí, že nemá dostatečné kompetence v oblasti vzdělávání žákovské heterogenity.



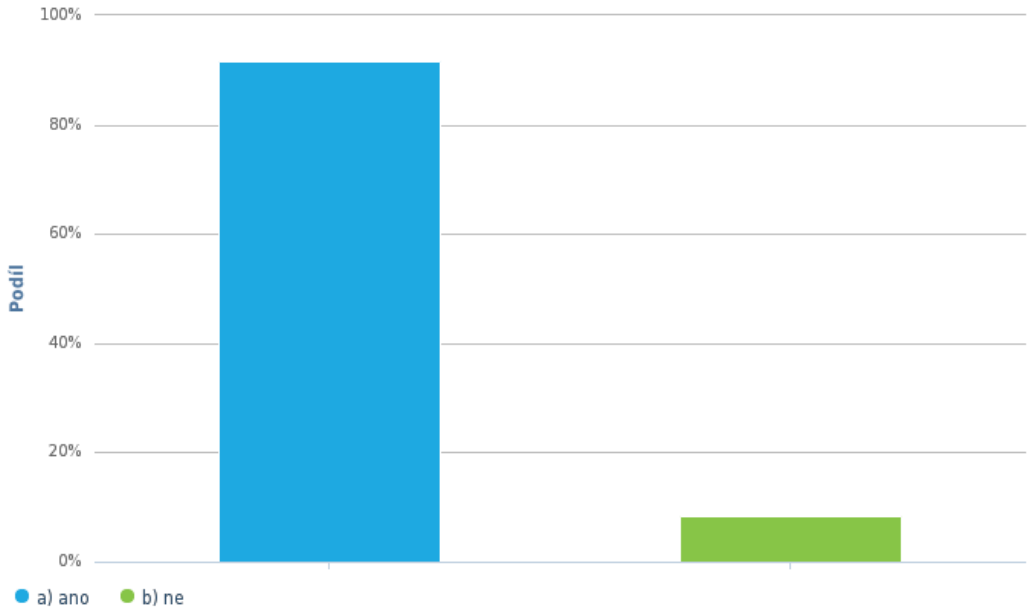
Graf 8 Dostatečné kompetence

Další je položka č. 8, kde jsme zjišťovali, zda respondenti mají dostatečné kompetence pro zvládnutí výchovně-vzdělávacího problému v rámci třídního kolektivu. Dostatečné kompetence pro zvládnutí problému má 248 (82,1 %) respondentů. Dostatečné kompetence pro zvládnutí výchovně-vzdělávacího problému nemá 54 (17,9 %) respondentů.



Graf 9 Kompetence při výchovně-vzdělávacím problému

Poslední položka, která nám odpovídá na tento dílčí výzkumný cíl, je položka č. 10. Zde jsme se respondentů ptali, zda pociťují, že mají podporu ve vedení školy při řešení výchovně-vzdělávacích problémů u žáka. Zde jasně převládá podpora ze strany vedení školy při řešení výchovně-vzdělávacích problémů u žáka a takto odpovědělo 277 (91,7 %) respondentů. Pouze 25 (8,3 %) respondentů nepociťuje, že by měli podporu ve vedení školy při řešení výchovně-vzdělávacího problému u žáka. Podpora je pro učitele důležitá a hraje roli při vnímání vlastní účinnosti učitele. (Průcha, 2002)



Graf 10 Podpora při výchovně-vzdělávacím problému

Dále chceme *zjistit, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k realizaci inkluzivní výuky.* Následně *zjišťujeme, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k spolupráci s rodiči a odborníky*. *Zjistíme, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k řízení třídy a chování žáků.* Tyto dílčí výzkumné cíle nám zodpovídá standardizovaný výzkumný nástroj *Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices* (dále jen TEIP). Je použita šestibodová škála od 1 „silně nesouhlasím“ po 6 „silně souhlasím“. Výzkumný nástroj využívá škálových otázek Likertova typu, které jsou konstruovány tak, že čím větší skóre, tím je větší vnímaná vlastní účinnost učitelů (respondentů).

V následující tabulce vidíme průměr a směrodatnou odchylku ke každé položce ve výzkumném nástroji TEIP. Na základě uvedené tabulky můžeme říci, že průměrově 5,14

učitelů má vysokou vnímanou vlastní účinnost, pokud jde o poskytnutí alternativního vysvětlení nebo příkladu, pokud jsou žáci zmatení. Průměrně 5,09 učitelů si věří, že dokáží a umí spolupracovat s dalšími odborníky a zaměstnanci při učení žáků se vzdělávacími potřebami. S tím souvisí, že 5,02 učitelů průměrně si věří při navrhování vzdělávacích plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mohou spolupracovat s dalšími odborníky.

Výzkumný nástroj TEIP		
Položky	Průměr	Sm. odch.
1. Dokážu použít různé strategie hodnocení (například portfoliové hodnocení, upravené testy, hodnocení založené na výkonu atd.).	4,50	0,92
2. Pokud jsou žáci zmatení, jsem schopen poskytnout alternativní vysvětlení nebo příklad.	5,14	0,83
3. Věřím si v navrhování učebních úkolů tak, aby byly uspokojeny individuální potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.	4,60	0,84
4. Dokážu přesně zhodnotit, jak žáci chápou, co jsem učil.	4,57	0,81
5. Dokážu poskytnout přiměřené výzvy pro velmi schopné žáky.	4,64	0,84
6. Věřím si, pokud jde o mou schopnost zabránit rušivému chování ve třídě dříve, než k němu dojde.	4,42	1,00
7. Dokážu kontrolovat rušivé chování ve třídě.	4,66	0,89
8. Dokážu uklidnit žáka, který se chová rušivě nebo hlučně.	4,63	0,87
9. Jsem schopen přimět žáky, aby dodržovali pravidla třídy.	4,74	0,78
10. Věřím si, pokud jde o zvládání žáků, kteří jsou fyzicky agresivní.	4,11	1,14

11. Jsem schopen objasnit svá očekávání, pokud jde o chování žáka.	4,66	0,83
12. Jsem schopen asistovat rodinám při tom, aby pomohly svým dětem prospívat ve škole.	4,40	0,98
13. Jsem schopen spolupracovat s dalšími odborníky a zaměstnanci (např. asistenty, jinými učiteli) při učení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.	5,09	0,89
14. Věřím si, pokud jde o mou schopnost zapojit rodiče do školních aktivit jejich dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.	4,19	1,00
15. Díky mně se rodiče mohou cítit dobře, když jdou do školy.	4,53	0,88
16. Při navrhování vzdělávacích plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mohu spolupracovat s dalšími odborníky (např. pedagogicko-psychologická poradna, asistent pedagoga).	5,02	0,96
17. Věřím si, pokud jde o informování ostatních, kteří vědí jen málo o zákonech a pravidlech vztahujících se k inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.	4,09	1,08

Tabulka 7 TEIP – položky

Průměr a směrodatnou odchylku provedeme i v rámci jednotlivých faktorů výzkumného nástroje TEIP.

Výzkumný nástroj TEIP		
Faktor	Průměr	Sm. odch.
F1 – zdatnost při realizaci inkluzivní výuky	4,69	0,88
F2 – zdatnost při spolupráci s rodiči a odborníky	4,54	0,95
F3 – zdatnost při řízení třídy a chování žáků	4,55	1,04

Tabulka 8 TEIP – faktory

Cronbachův koeficient alfa pro spolehlivost vnitřní konzistence bylo zjištěno skóre 0,91 pro celou škálu 17 položek výzkumného nástroje TEIP.

Na základě faktorové analýzy a uvedených tabulek můžeme naplnit dílčí výzkumné cíle. Chceme *zjistit, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k realizaci inkluzivní výuky.* V rámci prvního faktoru zdatnost při realizaci inkluzivní výuky můžeme naplnit dílčí výzkumný cíl. Výzkumný nástroj TEIP má bodovou stupnici v rozsahu od 1 do 6. Průměr prvního faktoru je 4,69, což nám ukazuje poměrně velkou vnímanou vlastní účinnost respondentů při realizaci inkluzivní výuky. V rámci prvního faktoru můžeme podle tabulky č. 7 vidět, že průměr u všech výroků, které patří do prvního faktoru je větší než 4,50. Ukazuje nám to nadprůměr vnímané vlastní účinnosti učitelů v použití různého hodnocení, alternativním vysvětlení, navrhování učebních úkolů, zhodnocení, jak žáci chápou danou látku, poskytnutí výzev pro schopné žáky.

Zjišťujeme, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k spolupráci s rodiči a odborníky. V rámci druhého faktoru můžeme vyhodnotit tento dílčí výzkumný cíl. Bodová stupnice výzkumného nástroje TEIP je 1 až 6. Jak vidíme v tabulce č. 8 průměr druhého faktoru je 4,54. Průměr je poměrně vysoký a na základě toho můžeme říct, že respondenti mají velkou míru vnímané vlastní účinnost ve vztahu ke spolupráci s rodiči a odborníky. V tabulce č. 7 můžeme vidět i průměr jednotlivých výroků, které patří do druhého faktoru,

zde je průměr větší než 4,9. Poměrně vysokou míru vnímané vlastní účinnosti mají učitelé při asistování rodinám, spolupráci s odborníky, zapojení rodičů do školních aktivit, při tom, že se rodiče můžou cítit dobře, když jdou do školy, navrhování vzdělávacích plánů, informovanost ostatních o zákonech.

Jako poslední zde chceme *zjistit, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k řízení třídy a chování žáků*. Tento výzkumný dílčí cíl vyhodnocujeme pomocí třetího faktoru-zdatnost při řízení třídy a chování žáků. Výzkumný nástroj TEIP má bodovou stupnici v rozmezí 1 až 6. Podle tabulky č. 8 má třetí faktor průměr 4,55, což nám vykazuje poměrně velkou míru vnímané vlastní účinnosti respondentů v řízení třídy a chování žáků. V tabulce č. 7 vidíme i průměr jednotlivých výroků třetího faktoru, který je větší než 4,11. Respondenti vykazují velkou míru vnímané vlastní účinnosti, pokud jde o kontrolu a zabránění rušivému chování ve třídě, uklidnění žáka, který se chová rušivě, dodržování pravidel ze strany žáků, zvládání žáků, kteří jsou fyzicky agresivní, objasnění svých očekávání, pokud jde o chování žáka. V rámci těchto dílčích výzkumných otázek můžeme říci, že aritmetický průměr je poměrně vysoký a učitelé vykazují velkou míru vnímané vlastní účinnosti ve vztahu k inkluzivní výuky, ve vztahu k spolupráci s rodiči a odborníky, ale i ve vztahu k řízení třídy a chování žáků.

Zjišťujeme, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů v rámci třídní diverzity. Následně chceme *zjistit, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů v práci s rozdílným genderem*. Jako poslední chceme *zjistit, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů v rámci příznivého klimatu a prostředí*. U standardizovaného výzkumného nástroje *Teacher Efficacy Scale for Classroom Diversity* (dále jen TESCD) jsou zjištěná data podrobena faktorové analýze a jejím základem je vzájemné korelace mezi položkami. Faktorová analýza je metoda, která umožňuje určit faktory, ze kterých se skládá nástroj. V počítačovém programu STATISTICA 12 je provedena faktorová analýza metodou hlavní komponenty za využití rotace faktorů metodou varimax prostý, s faktorovu zátěží větší než 0,50.

V následující tabulce vidíme průměr a směrodatnou odchylku ke každé položce ve výzkumném nástroji TESCD.

Výzkumný nástroj TESCD		
Položky	Průměr	Sm. odch.
1. Vyučujete v multikulturní třídě, kde je pro některé žáky čeština druhým jazykem. Při výuce narážíte na několik problémů s verbální komunikací, které omezují porozumění výukovým materiálům a efektivní diskusi ve třídě. *Nakolik jste si jistí, že umíte použít strategie, které obohacují a udržují verbální komunikaci ve třídě?*	62,98	22,89
2. Vyučujete v rozmanité třídě z hlediska zastoupení národnostních menšin. Při hodině vytvářejí často diskuse v souvislosti s národnostními otázkami tření, které vedou k nepřátelství mezi žáky. *Nakolik jste si jistí, že umíte vytvořit prostředí pro učení, kde vaši žáci mohou diskutovat o těchto otázkách bez národnostních předsudků?*	71,20	20,97
3. Vyučujete ve třídě, která se skládá z přibližně stejného počtu chlapců a dívek. Všimli jste si, že mnoho dívek a chlapců důrazně odmítá činnosti, hraní rolí a školní předměty, které podle jejich přesvědčení nejsou konzistentní s jejich genderovými schématy. *Nakolik jste si jistí, že umíte ve třídě rozvinout prostředí, které vaše žáky povzbuzuje k tomu,*	69,51	20,43

aby zachovávali netradiční genderové stereotypy?		
4. Vyučujete v kulturně rozmanité třídě. Povšimli jste si, že většina vašich žáků zažívá „kulturní nesoulad“ mezi svým domovem a školní kulturou. Někteří z vašich žáků například mají různá měřítka ohledně toho, jaké chování je ve třídě vhodné. *Nakolik jste si jistí, že umíte svým žákům pomoci úspěšně se přizpůsobit školnímu prostředí?*	69,65	19,00
5. Vyučujete ve třídě, kde jsou žáci z různých prostředí, u nichž je riziko studijního neúspěchu. Povšimli jste si, že tito žáci vykazují známky nízkého sebevědomí, nezájem o školní činnosti, a občas rozvrací zaběhlý řád. *Nakolik jste si jistí, že umíte vyvinout činnosti s kulturním kontextem a povzbudit tak své žáky, aby se zapojili do školních úloh ve třídě?*	69,68	17,92
6. Vyučujete ve třídě, kde jsou žáci z různých etnických prostředí s rozdílnými tradicemi, zvyky, konvencemi, hodnotami a náboženskými přesvědčeními. Povšimli jste si, že některým vašim žákům působí obtíže tolerovat vzájemné odlišnosti. *Nakolik jste si jistí, že umíte svým žákům poskytnout příležitosti, které podporují povědomí o kulturních odlišnostech a jejich pochopení?*	67,93	21,24
7. Vyučujete v kulturně rozmanité třídě. Povšimli jste si, že vaši žáci náležející k různým etnikům dávají přednost odlišným učebním	66,99	21,83

metodám (např. písemným oproti poslechovým). Někteří vaši žáci například dávají přednost poslechu nahrávky povinné četby při čtení, místo aby ji pouze četli. *Nakolik jste si jistí, že dokážete vytvořit učební prostředí, které vyhovuje učebním metodám, jimž žáci dávají přednost?*		
8. Vyučujete ve třídě s žáky z různých společenskoekonomických prostředí. Někteří z těchto žáků vykazují nižší úsilí k dosažení studijních výsledků, často jsou apatičtí, zdají se ve třídě izolovaní a odmítaní svými lépe situovanými vrstevníky. *Nakolik jste si jistí, že dokážete vytvořit příznivé klima, které bude podporovat sociální vztahy mezi vašimi žáky?*	69,92	17,59
9. Vaši žáci se ve své víře značně odlišují a diskuse o různých náboženstvích ve třídě by byla náročným úkolem. *Nakolik jste si jistí, že dokážete zajistit, aby se u vašich žáků rozvinulo porozumění a uznání náboženské rozmanitosti?*	65,19	23,14
10. Vyučujete žáky, jejichž kulturní prostředí (např. hodnoty, normy, školní vyhlídky atd.) se podstatně liší od kulturního klimatu školy a komunity. Popravdě mohou být někdy vaše očekávání v rozporu s osobním přesvědčením a hodnotami žáků. *Nakolik jste si jistí, že dokážete svým žákům pomoci pochopit, v jakém vztahu je podstata*	64,75	21,21

kurikula školy k jejich vlastnímu kulturnímu klimatu a životním potřebám?		

Tabulka 9 TESCD - položky

V další tabulce vidíme průměr a směrodatnou odchylku k faktoru ve výzkumném nástroji TESCD.

Výzkumný nástroj TESCD		
Faktor	Průměr	Sm. odch.
F1 – třídní diverzita	66,51	22,05
F2 – práce s rozdílným genderem	69,51	20,43
F3 – příznivé klima a prostředí	69,75	18,18

Tabulka 10 TESCD – faktory

Cronbachův koeficient alfa pro spolehlivost vnitřní konzistence zjistil skóre 0,92 pro celou škálu 17 položek výzkumného nástroje TESCD.

Na základě faktorové analýzy a uvedených tabulek můžeme naplnit dílčí výzkumné cíle. *Zjistit, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů v rámci třídní diverzity.* Dílčí výzkumný cíl vyhodnocuje první faktor třídní diverzita. Výzkumný nástroj TESCD má bodovou stupnici v rozmezí od 0 po 100. Dle tabulky č. 10 má první faktor průměr 66,51, což značí poměrně velkou míru vnímané vlastní účinnosti respondentů v rámci třídní diverzity. V tabulce č. 9 vidíme průměr jednotlivých výroků, kdy v rámci prvního faktoru je průměr větší jak 62,98. Můžeme dle výsledků říci, že respondenti mají velkou míru vnímané vlastní účinnosti, pokud jde o vzdělávání diverzity žáků. Jejich míra vysoké vnímané vlastní účinnosti se projevuje při použití strategií, které obohacují komunikaci ve třídě. Ve vytvoření prostředí pro učení, kde žáci mohou diskutovat, poskytnutí povědomí žákům o kulturních odlišnostech a jejich pochopení. Projevuje se i při utváření učebního prostředí, které vyhovuje všem žákům. V zajištění, že žáci porozumí náboženské rozmanitosti a budou ji uznávat. Pomoc pochopení žákům, jaký je vztah kulturního klimatu a životních potřeb.

Zjišťujeme, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů v práci s rozdílným genderem. Vyhodnocujeme pomocí druhého faktoru práce s rozdílným genderem. Výzkumný nástroj TESCD má bodovou škálu v rozmezí 0–100. V tabulce č. 10 vidíme, že průměr druhého faktoru je 69,51, podle toho můžeme říci, že zde mají respondenti velkou míru vnímané vlastní účinnosti v práci s rozdílným genderem. Respondenti vykazují velikou míru vnímané vlastní účinnosti pokud jde o rozvinutí třídního prostředí, které žáky povzbuzuje k tomu, aby zachovávali netradiční genderové stereotypy.

Chceme *zjistit, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů v rámci příznivého klimatu a prostředí.* Dílčí výzkumný cíl vyhodnotíme podle třetího faktoru příznivé klima a prostředí. Výzkumný nástroj TESCD má stupnici bodů od 0 po 100. Třetí faktor má průměr 69,75 podle tabulky č. 10 a můžeme říci, že zde respondenti mají největší míru vnímané vlastní účinnosti v rámci příznivého klimatu a prostředí. V tabulce č. 9 vidíme, že výroky, které spadají pod třetí faktor mají průměr větší než 69,65 což značí opravdu velkou míru vnímané vlastní účinnosti. V rámci příznivého klima a prostředí se míra vlastní vnímané účinnosti projevuje v pomoci přizpůsobit se žákům na školní prostředí, povzbuzení žáků, aby se zapojili do školních úloh a v podpoře vztahů s žáky.

6.1 Ověření hypotéz

Hypotézy ověřujeme a vyhodnocujeme za použití testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a stupeň volnosti je 1.

H1: Začínající a zkušený učitel, mají stejné pocity, že dokáží zapojit všechny žáky do výuky ve třídě.

Vzhledem k charakteru proměnných a vzhledem k tomu, že hypotéza obsahuje dvě nominální proměnný (délku praxe učitelů a zda dokáží zapojit všechny žáky do výuky ve třídě) přistupujeme k použití testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Výpočet provedeme ručně.

Stanovení nulové a alternativní hypotézy.

H_0: Délka praxe učitelů nesouvisí s jejich pocitem, že dokáží zapojit všechny žáky do výuky ve třídě.

H_A: Délka praxe souvisí s rozdílným pocitem, že dokáží zapojit všechny žáky do výuky ve třídě.

Výpočet testového kritéria

Položka č.5 / Položka č.2	Ano	Ne	Σ
Učitel začátečník	21	13	34
Učitel expert	182	86	268
Σ	203	99	302

Tabulka 11 Hypotéza 1

Srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria x^2 s hodnotou kritickou.

Zvolená hladina významnosti: 0,05

Stupeň volnosti: 1

$X^2_{0,05}(1) = 3,841 > 0,51717$

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria $x^2 = 0,51717$ s kritickou hodnotou v tabulkách (3,841) na hladině významnosti 0,05 a počtů stupňů volnosti 1, zjistíme, že je

menší, a proto si nemůžeme dovolit zamítnout nulovou hypotézu. Z výsledku vyplývá, že délka praxe učitelů nesouvisí s pocitem, že dokáží zapojit všechny žáky do výuky ve třídě.

H2: Zda je učitel začátečník nebo zkušený učitel souvisí s jejich pocitem, že mají dostatečné kompetence v oblasti vzdělávání žákovské heterogenity.

Vzhledem k charakteru proměnných a vzhledem k tomu, že hypotéza obsahuje dvě nominální proměnný (délka praxe učitelů a zda mají dostatečné kompetence v oblasti vzdělávání žákovské heterogenity) přistupujeme k použití testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Výpočet provedeme ručně.

Stanovení alternativní a nulové hypotézy.

H_0: Délka praxe učitelů nesouvisí s jejich pocitem, že mají dostatečné kompetence v oblasti vzdělávání žákovské heterogenity.

H_A: Délka praxe učitelů souvisí s rozdílným pocitem, že mají dostatečné kompetence v oblasti vzdělávání žákovské heterogenity.

Výpočet testového kritéria

Položka č.7 / Položka č.2	Ano	Ne	Σ
Učitel začátečník	39	17	56
Učitel expert	165	81	246
Σ	204	98	302

Tabulka 12 Hypotéza 2

Srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria x^2 s hodnotou kritickou.

Zvolená hladina významnosti: 0,05

Stupeň volnosti: 1

$X^2_{0,05}(1) = 3,841 < 9,596839$

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria $x^2 = 9,596839$ s kritickou hodnotou v tabulkách (3,841) na hladině významnosti 0,05 a počtů stupňů volnosti 1, zjistíme, že je

větší, a proto můžeme přijmout alternativní hypotézu. Z výsledku vyplývá, že délka praxe učitelů souvisí s pocitem, že dokáží zapojit všechny žáky do výuky ve třídě.

H3: Zda je začátečník učitel nebo zkušený učitel souvisí to s jejich zájmem se dál vzdělávat v oblasti diverzity žáků.

Vzhledem k charakteru proměnných a vzhledem k tomu, že hypotéza obsahuje dvě nominální proměnný (délka praxe učitelů a zda mají zájem se dál vzdělávat v oblasti diverzity žáků) přistupujeme k použití testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Výpočet provedeme ručně.

Stanovení nulové a alternativní hypotézy.

H_0: Délka praxe učitelů nesouvisí s jejich zájmem se dál vzdělávat v oblasti diverzity žáků.

H_A: Délka praxe učitelů souvisí s rozdílným zájmem se dál vzdělávat v oblasti diverzity žáků.

Výpočet testového kritéria.

Položka č.11 / Položka č.2	Ano	Ne	Σ
Učitel začátečník	37	19	56
Učitel expert	185	61	246
Σ	222	80	302

Tabulka 13 Hypotéza 3

Srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria x^2 s hodnotou kritickou.

Zvolená hladina významnosti: 0,05

Stupeň volnosti: 1

$X^2_{0,05}(1) = 3,841 < 4,266324$

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria $x^2 = 4,266324$ s kritickou hodnotou v tabulkách (3,841) na hladině významnosti 0,05 a počtů stupňů volnosti 1, zjistíme, že je

větší, a proto můžeme přijmout alternativní hypotézu. Z výsledků výpočtu vyplývá, že délka praxe učitelů souvisí s jejich zájmem se dál vzdělávat v oblasti diverzity žáků.

7 SHRNUTÍ A DISKUSE

Empirická část je sestavena na základě deskriptivně – relačního pojetí. Hlavním cílem je zjistit, jaká je vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k práci s žákovskou diverzitou ve školním prostředí. Diplomová práce využívá kvantitativní pojetí výzkumu, metodou elektronického dotazníku. Dotazník vyplnilo celkem 302 respondentů ze základních škol Karlovarského, Ústeckého a Jihočeského kraje. Z důvodu nevhodného vyplnění bylo 8 dotazníků vyřazeno, položka č. 9 pro nesprávné vyplnění byla zamítnuta pro vyhodnocení. Dotazník tvoří pět částí, a to oslovení a prosbu o spolupráci na výzkumném šetření, druhá část je informačního charakteru, kdy se ptáme na pohlaví a délku praxe respondentů. Ďurkovičová (2013) uvádí souvislost vnímané vlastní účinnosti s věkem a praxí již v realizovaných výzkumech. Třetí část je zaměřená na výzkum a je zde 9 položek. Čtvrtou část tvoří standardizovaný výzkumný nástroj *Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices* (dále jen TEIP). TEIP má tři faktory, tj. zdatnost při realizaci inkluzivní výuky, zdatnosti při spolupráci s rodiči a odborníky, zdatnost při řízení třídy a chování žáků. V rámci faktoru zdatnosti při realizaci inkluzivní výuky najdeme např. tyto výroky: učitel dokáže použít různé strategie hodnocení, učitel je schopen poskytnout alternativní vysvětlení, pokud jsou žáci zmatení, učitel dokáže navrhnout učební úkoly dle individuálních potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, učitel dokáže zhodnotit, jak žáci chápou danou látku, dokáže poskytnou výzvy pro schopné žáky. Druhý faktor představuje zdatnost při spolupráci s rodiči a odborníky. Tento faktor představuje výroky typu: učitel je schopen asistovat rodinám, aby jejich děti prospívaly ve škole, učitel je schopen spolupracovat s odborníky při učení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dokážu zapojit rodiče do školních aktivit jejich dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, díky učiteli se rodiče můžou cítit dobře když jdou do školy, při navrhování vzdělávacích plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dokáže učitel spolupracovat s odborníky, učitel má dostatečnou informovanost a dokáže informovat ostatní o zákonech vztahujících se k inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Třetí faktor je zdatnost při řízení třídy a chování žáků. Můžeme najít tyto výroky: učitel dokáže zabránit rušivému chování ve třídě, učitel dokáže kontrolovat rušivé chování ve třídě, učitel dokáže uklidnit žáka, který se chová rušivě, dokáže přimět žáky, aby dodržovali pravidla třídy, učitel dokáže zvládnout žáka, který je fyzicky agresivní, dokáže objasnit očekávání chování od žáků. Pátou část dotazníkového šetření tvoří standardizovaný výzkumný nástroj *Teacher Efficacy Scale for Classroom Diversity* (dále jen TESCD). V rámci výzkumného nástroje TESCD vyhodnocujeme tři faktory, tj. třídní

diverzita, práce s rozdílným genderem, příznivé klima a prostředí. TESCD se skládá z 10 položek, které představují určité scénáře a nutí učitele přemýšlet, jak odpoví. Scénáře se týkají žáků s odlišným mateřským jazykem, národnostních menšin, genderové zastoupení, kulturně rozmanitá třída, žáci z různých prostředí, žáci z různých etnických prostředí, žáci z různých společenskoekonomických prostředí, žáci s vyznáním různého náboženství, žáci, jejichž kulturní prostředí se liší od kulturního klimatu školy.

Z výsledků výzkumného šetření, můžeme říci, že délka praxe učitelů souvisí s vlastní vnímanou účinností. Našeho výzkumu se zúčastnilo 268 učitelů, kteří mají praxi větší jak 6 let a můžeme je považovat za učitelé experty. Praxi v rozmezí 2-5 let má 34 respondentů, které považujeme za učitelé začátečníky. V rámci třetího výzkumného dílčího cíle jsme chtěli zjistit, jaké jsou názory učitelů na diverzitu žáků ve třídě. Zde 203 respondentů má pocit, že dokáže zapojit všechny žáky do výuky a 277 respondentů si myslí, že je žádoucí zapojit všechny žáky do výuky. Chtěli jsme zjistit, jaké jsou názory učitelů na podporu a angažovanost ve vzdělávání s rozmanitou skupinou. Podle výsledků můžeme říct, že 234 respondentů má pocit, že má dostatečné informace pro vzdělávání s rozmanitou skupinou. Dále 231 respondentů má pocit, že má dostatečnou podporu ve vzdělávání s rozmanitou skupinou. Zájem o další vzdělávání v oblasti práce s rozmanitou skupinou má 222 respondentů. Dalším dílčím cílem je zjistit, jaké jsou názory učitelů na své kompetence v oblasti vzdělávání v rámci žákovské heterogenity. Celkem 204 respondentů si myslí, že má dostatečné kompetence v oblasti vzdělávání v rámci žákovské heterogenity. 248 respondentů má pocit, že má dostatečné kompetence při výchovně-vzdělávacím problému u žáka v rámci třídního kolektivu. Dostatečnou podporu při výchovně-vzdělávacím problému u žáka ze strany vedení pociťuje 277 respondentů. V rámci výzkumného nástroje TEIP odpovídáme na tři dílčí výzkumné cíle. Výzkumný nástroj má bodovou stupnici v rozmezí 1 (silně nesouhlasím) po 6 (silně souhlasím). V prvním faktoru nám vyšel průměr 4,69 a můžeme říct, že respondenti mají poměrně velikou míru vnímané vlastní účinnosti ve vztahu k realizaci inkluzivní výuky. V druhém faktoru nám vyšel průměr 4,54 a opět můžeme říci, že respondenti mají poměrně velikou míru vnímané vlastní účinnosti ve vztahu k spolupráci s rodiči a odborníky. Třetí faktor vykazuje průměr 4,55 a můžeme říci, že respondenti mají velikou míru vnímané vlastní účinnosti ve vztahu k řízení třídy a chování žáků. Výzkumný nástroj TESCD odpovídá na poslední tři dílčí výzkumné cíle. Výzkumný nástroj má bodovou stupnici od 0 (vůbec to neumím udělat) po 100 (se značnou jistotou to umím). V prvním faktoru vyšel průměr 66,51 a můžeme říci, že respondenti mají velikou míru vnímané vlastní

účinnosti v rámci třídní diverzity. Ve druhém faktoru nám vyšel průměr 69,51 zde opět můžeme říci, že respondenti mají poměrně velikou míru vnímané vlastní účinnosti v práci s rozdílným genderem. Třetí faktor má průměr 69,75 a můžeme říct, že zde respondenti mají největší míru vnímané vlastní účinnosti v rámci příznivého klimatu a prostředí. V empirické části vyhodnocujeme hypotézy. První hypotézu si nemůžeme dovolit zamítnout nulovou. Druhou a třetí hypotézu jsme přijali alternativní. Můžeme říct, že délka praxe učitelů souvisí s rozdílným pocitem, že mají dostatečné kompetence v oblasti vzdělávání žákovské heterogenity. Délka praxe učitelů souvisí s rozdílným zájmem se dál vzdělávat v oblasti diverzity žáků.

Na problematiku vnímané vlastní účinnosti a inkluzivního vzdělávání bylo již realizováno mnoho výzkumů. V rámci připravenosti učitele na inkluzivní vzdělávání se zkoumala sebeúčinnost učitele (Loreman, Sharma a Forlin, 2013, Wiesel a Dror, 2006. Nejčastěji je přesvědčení učitele o sebeúčinnosti zkoumané teoretickou optikou Bandurova sociální kognitivní teorie (Labone, 2004, Tschnnen-Moran a Hov, 2001). V rámci sociální kognitivní teorie Bandura (1997) uznal, že kognitivní faktory hrají důležitou roli při regulaci chování jednotlivce. Navrhl, aby kognitivní procesy zprostředkovávaly změnu. (Bandura, 1997). Důležitá je i spolupráce rodiny a školy, které se věnují např. (Bruder, Dunts a Mogro-Wilso, 2011, Justice a Rimm-Kaufman, 2008). Spolupráci rodiny a školy popisujeme v teoretické části a zabýváme se jí v rámci výzkumného nástroje TEIP. Skaalvik a Skaalvik (2007) vyvinuli multidimenzionální stupnici sebeúčinnosti norského učitele s 24 položkami (NTSES) měřící šest rozměrů po čtyřech položkách. Součástí multidimenzionální stupnice byla sebeúčinnost výuky, přizpůsobení vzdělávacích potřeb jednotlivých studentů, motivace studentů, udržování disciplíny, spolupráce s kolegy a rodiče a zvládání změn a výzev. Skaalvik (2010) použili NTSES ke studiu vztahů mezi vnímaným školním kontextem, sebeúčinností učitele, vyhoření učitelů a spokojenost učitele v práci. V kontextu inkluzivního vzdělávání dětí se speciálními potřebami vyvinuli Sharma, Loreman a Forlin (2012) účinnost učitele pro inkluzivní praktiky (TEIP) se stupnicí, která měřit sebeúčinnost učitelů pro inkluzivní vzdělávání a analyzovali údaje TEIP shromážděné ve čtyřech různých zemích. Na základě výsledků průzkumné faktorové analýzy (EFA), Sharma, Loreman a Forlin (2012) identifikovali tři faktory, které jsou základem údajů pro 18 položek stupnice TEIP, a to: účinnost při použití inkluzivních pokynů (EII), účinnost ve spolupráci (EC) a účinnost při řízení chování (EMB). Bandurovo pojetí sebeúčinnosti jako multidimenzionální konstrukt se odráží ve vývoji stupnic sebeúčinnosti, které se skládají ze dvou nebo více nezávislých

dílčích skupin. Například, MSPSE (Bandura, 1990) se skládá z devíti subškál, NTSES se skládá ze šesti subškál (Skaalvik a Skaalvik, 2007), TES (Gibson and Dembo, 1984) se skládá ze dvou subškál a STEBI (Riggs a Enochs, 1990) se také skládá ze dvou dílčích škál. Můžeme se podívat na sebeúčinnost i z jiné stránky, a to, že v literatuře existuje mnoho stupnic sebeúčinnosti, např. stupnice účinnosti obecného a osobního učitele (Ashton, Buhr a Crocker, 1984, Bandura 1998), škály, které se zabývají odlišnou účinností učitelů v různých předmětech a osnovách (Enoch a Riggs, 1990). Gibson a Dembo (1984) také vyvinuli a stupnice účinnosti učitele hodnotící osobní učitelovu účinnost výuky a víru učitelů v jejich schopnost ovlivnit změnu pomocí Likertova formátu. Podobně později Bandura (1998) vytvořil 30 položkový nástroj, který se skládá ze sedmi subškál, například účinnosti ovlivňující rozhodování, tvorba a účinnost při vytváření pozitivního školního klimatu, zatímco Tschannen-Moran a Hoy (2001) vyvinuli škálu zahrnující mimo jiné položky týkající se kreativity ve výuce a flexibilní aplikace alternativních strategií hodnocení a výuky. Nakonec Siwatu (2007) vyvinul stupnici Likertova typu hodnotící účinnost učitele při kulturní odezvě výuky. Výzkumné studie o účinnosti učitelů ukazují, že chování je určeno vírou v efektivitu při zvládání konkrétních situací a tím, že kompetentní učitelé obecně mají silný smysl pro účinnost (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Konkrétně čím efektivněji učitelé úspěšně vyučují své studenty, tím větší úsilí mají, přenesou do výuky vytrvalost, aby pomohli studentům, kteří se potýkají s problémy a druhy činností, kterými můžou zapojit své studenty do výuky (Schunk et al., 2008). Kromě toho bývají kompetentní učitelé pozitivnější ve své výuce a zdá se, že jsou vnímaví k novým výukovým postupům (Friedman & Kass, 2002; Guskey, 1988). Koncept účinnosti učitelů je ve skutečnosti velmi vysoký a souvisí s konceptem sebeúčinnosti studentů (Bandura, 1997), kde jsou stejné zdroje sebeúčinnosti u studentů se vztahuje se na zdroje účinnosti u učitelů. Konkrétně učitelova účinnost je také ovlivněna skutečnými výsledky výuky, získá zprostředkované zkušenosti a slovní přesvědčení (Bandura, 1997).

ZÁVĚR

V rámci diplomové práce jsme se zabývali vnímáním vlastní účinnosti učitelů ve vztahu k diverzitě žáků ve školním prostředí. Koncept vnímané vlastní účinnosti můžeme najít ve všech činnostech člověka. Můžeme ji definovat jako úsudek člověka o svých schopnostech a dovednostech. Vnímaná vlastní účinnost učitele ovlivňuje i jeho schopnosti vzdělávat žáky. Na základě vnímané vlastní účinnosti učitel dokáže využívat různé strategie při vyučování, náročnější postupy a metody vyučování atd. Není zde nejdůležitější to, jaké profesionální vzdělání učitel má, ale i to, na kolik si věří při vzdělávání žáků. Proto je kontext vnímané vlastní účinnosti velmi propojen se vzděláváním diverzity žáků ve školním prostředí. Diverzitu žáků chápeme jako rozmanitost, tedy kombinaci jakýchkoliv stránek odlišnosti. Diverzita je synonymem k heterogenitě, řadíme zde například sociálně znevýhodněného žáka, žáka s jiným rodným jazykem, žáka z jiného etnického prostředí, genderově nevyrovnanou třídu, žáka pocházejícího ze společenskoekonomicky jiného prostředí, žáka pocházejícího z jiné země aj.

V teoretické části jsme se věnovali třem kapitolám. V první kapitole jsme si vymezili pojem vnímaná vlastní účinnost a podívali se na socio-kognitivní teorii A. Bandury. V druhé kapitole jsme se zaměřili na vnímaní vlastní účinnosti u učitelů, podívali se na definici pedagoga. Dále jsme se v rámci této kapitoly věnovali vnímané profesní zdatnosti u začínajícího učitele a u učitele, které má dlouholetou praxi. Poslední kapitola se věnuje žákovské diverzitě a školnímu prostředí. Zde jsme si specifikovali žákovskou diverzitu, specifika diverzity a její mechanismy. V rámci školního prostředí jsme se podívali na inkluzi a integraci.

Empirická část je sestavena na základě deskriptivně-relačního pojetí. Jsou použity dva standardizované výzkumné nástroje Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices, které zkoumají vnímání vlastní účinnosti učitelů v inkluzivní třídě a Teacher Efficacy Scale for Classroom Diversity, který zkoumá vnímanou vlastní účinnost učitelů v různých situacích v multikulturní třídě. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké je vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k práci s žákovskou diverzitou ve školním prostředí. Za pomocí využití kombinace výzkumných nástrojů se nám podařilo naplnit výzkumné cíle a zodpovědět výzkumné otázky, což hodnotíme pozitivně.

Výzkumný nástroj TESCD je z hlediska scénařového přístupu k hodnocení přesvědčení učitelů o účinnosti jedinečný, protože se pokouší umístit učitele do situací, které vyžadují

zamyšlení o své vnímané úrovni účinnosti řešit konkrétní kulturní problémy v prostředí třídy. Po zjištění studie mohou učitelé využívat přípravné programy, nebo mít k dispozici nástroj k posuzování přesvědčení o účinnosti. V rámci dalšího výzkumu doporučuji zaměřit se na vnímání vlastní účinnosti učitelů a na to jaké vlivy (vnitřní, vnější) ovlivňují právě učitelovu účinnost.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] BANDURA, Albert, 1994. *Self-efficacy.* In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Přetištěno v H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998)

[2] BANDURA, Albert, ed. *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, xv, 334 s. ISBN 0-521-47467-1.

[3] BASL, Josef, MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ, ed. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.

[4] BÁRTA, Ondřej. *Vzdělávací nerovnosti a sociální změna v České republice*, 2013.

[5] BERSTEIN, Basil. *CLASS, CODES AND CONTROL: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Volume I. 1971. ISBN 0-203-01403-0.

[6] BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-05-0.

[7] BORKETT, Penny. *Cultural diversity and inclusion in early years education. London*: Routledge, Taylor & Francis Group, 2018, x, 182 s. Diversity and inclusion in the early years. ISBN 9781138218550.

[8] BOURDIEU P. *Reproduction culturelle et reproduction Sociale*. Social Sciences Information l0, No. 2, l971 str. 182

[9] ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0.

[10] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi.* Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200903/contents/nkc20091853494_1.pdf

[11] ĎURKOVIČOVÁ, Silvia, 2013. *Úroveň profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky[online].* Roč. 4. Bratislava: Ústav špeciálnopedagogických štúdií PdF UK, Bratislava [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-4/cislo-4/studia_durkovicova.pdf

[12] FIVES, Helenrose a Michele Gregoire GILL, ed. *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge, 2015, xii, 502 s. Educational psychology handbook series. ISBN 978-0-415-53922-7.

[13] GARDENSWARTZ, Lee a Anita ROWE. *Diverse teams at work: capitalizing on the power of diversity*. Alexandria, Va.: Society for Human Resource Management, c2003. ISBN 978-1586440367

[14] GAVORA, Peter, 2009. *Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja.* Pedagogická revue. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 61(1-2), s.19-37.

[15] GAVORA, Peter a Jana MAJERČÍKOVÁ, 2012. *Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi.* Pedagogická orientace. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu/Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogický vied a štúdií,22(2), s. 205-221

[16] GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ, 2011. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí.* Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1.

[17] GORDON, Edmund W. 1965. *Characteristics of Socially Disadvantaged Children:* Source Review of Educational Research , Dec., 1965, Vol. 35, No. 5, Education for Socially Disadvantaged Children (Dec., 1965), pp. 377-388. Published by: American Educational Research Association

[18] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.

[19] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe].* Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201007/contents/nkc20102104736_1.pdf

[20] HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

[21] HRABAL, Martin. *Role lidského faktoru v kontextu procesního řízení*. 2017, 224 s. Dostupné také z: https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/41520

[22] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

[23] JANOUŠEK, Jaromír, 1992. *Sociálně kognitivní teorie A. Bandury.* Československá psychologie: Teoretické studie. Katedra psychologie FF UK, Praha, 36(5).

[24] KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.

[25] KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ, ed. *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.

[26] KITSANTAS, Anastazia, 2011. *Teacher Efficacy Scale for Clasroom Diversity (TESCD): a validation study*. Profesorado. ISSN 1138-414X (edición papel)

[27] KOLLÁRIK, Teodor. *Sociálna psychológia*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2004. ISBN 80-223-1841-8.

[28] POHNĚTALOVÁ, Yveta. *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 178 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-626-1.

[29] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

[30] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

[31] RABUŠIC, Ladislav, Petr SOUKUP a Petr MAREŠ. *Statistická analýza sociálněvědních dat (prostřednictvím SPSS)*. 2., přepracované vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9248-8.

[31] RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004, 176 s. ISBN 80-210-3598-6.

[32] SEPEHRI, P., WAGNER, D, 2006. *Diversity Management: Impulse aus der Personalforschung*. München: Hampp. ISBN 978-38-66180-91-8.

[33] SHARMA et. al, 2016. *The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure.* Journal of Research in Special Educational Needs Volume 16 Number 1 2016 2–12 doi: 10.1111/1471-3802.12047

[34] ŠÍPOVÁ, Jaroslava. *Fenomén inkluze v podmínkách současné škol*. Pardubice, 2016. Závěrečná práce DPS. Univerzita Pardubice Fakulta filozofická. Vedoucí práce Ehlová Marcela

[35] TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

[36] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

[37] WÁGNEROVÁ, Irena, 2001. *Sociálně kognitivní přístup A. Bandury: Širší teoretické přístupy k problematice*; kapitola z Dizertační práce: Hodnocení pracovníků jako významný nástroj řízení výkonnost. Disertační práce.

[38] WIEGEROVÁ, Adriana, 2012. *Self-efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach.* 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Recenzované monografie. ISBN 978-80-10-02355-4.

[39] ZÁLESKÁ, Klára. Vzdělávání dětí cizinců perspektivou rovných vzdělávacích příležitostí. *Studia paedagogica*. 2018. Roč. 23, čís. 3, s. 139–164.

[40] ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0053-9.

[41] *Rozsudek D. H* (online) 2003 (cit. 2019-04-15). Dostupné z: http://www.ro-mea.cz/cz/stitek/rozsudek-d-h

[42] *Interaktivní mapa* (online) (cit. 2019-04-15). Dostupné z: https://www.esfcr.cz/mapa/

[43] Zákon č. 561/2004 Sb. *www.zakonyprolidi.cz* [online]. [cit. 2021-04-22]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1984-29?text=561%2F2004

[44] Zákon č. 210/1998 Sb. *www.zakonyprolidi.cz* [online]. [cit. 2021-04-22]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-210

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd. a tak dále

Aj. a jiné

Tj. to je

Např. například

Tzv. tak zvané

Čr. Česká republika

Zš Základní škola

TES Teacher Efficacy Scale

TEIP Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices

TESCD Teacher Efficacy Scale for Clasroom Diversity

Viz. odkaz

s. strana

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

UNESCO Světová mezinárodní organizace

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Bandurův model 16

Obrázek 2 Model fungování 18

Obrázek 3 Vztah sebereflexe a autodiagnostické činnosti (Pavelková, Hrabal in Spilková, Vašutová, 2008) 20

Obrázek 4 Model možností sebereflexe subjektivních teorií 21

Obrázek 5 Použití autodiagnostické metody (Hrabal, Pavelková, 2010) 22

Obrázek 6 Struktura dimenzí (Gardenswartz a Rowe, 1995) 29

Obrázek 7 Funkce školy (Čábalová, 2011) 40

Obrázek 8 Vyjádření vztahů 40

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Varianty překladu self-efficacy 13

Tabulka 2 Výzkumný nástroj TEIP 60

Tabulka 3 Výzkumný nástroj TESCD 62

Tabulka 4 Faktorová zátěž 63

Tabulka 5 Sutinový graf 64

Tabulka 6 Výzkumný soubor 65

Tabulka 7 TEIP – položky 77

Tabulka 8 TEIP – faktory 78

Tabulka 9 TESCD - položky 83

Tabulka 10 TESCD – faktory 83

Tabulka 11 Hypotéza 1 85

Tabulka 12 Hypotéza 2 86

Tabulka 13 Hypotéza 3 87

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Pohlaví 66

Graf 2 Délka praxe 67

Graf 3 Zapojení žáků do výuky 69

Graf 4 Žádoucí zapojení všech žáků 70

Graf 5 Dostatečné informace 71

Graf 6 Dostatečné podpora 72

Graf 7 Další vzdělávání 72

Graf 8 Dostatečné kompetence 74

Graf 9 Kompetence při výchovně-vzdělávacím problému 74

Graf 10 Podpora při výchovně-vzdělávacím problému 75

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník

Vážení učitelé,

dovolte mi, abych Vás oslovila s prosbou. Jsem studentka 2. ročníku oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Zpracovávám diplomovou práci na téma vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k diverzitě žáků ve školním prostředí. Diverzitu žáků chápeme jako rozmanitost, tedy kombinaci jakýchkoliv stránek odlišnosti. Diverzita je synonymem k heterogenitě, řadíme zde například sociálně znevýhodněného žáka, žáka s jiným rodným jazykem, žáka z jiného etnického prostředí, genderově nevyrovnanou třídu, žáka pocházejícího ze společenskoekonomicky jiného prostředí, žáka pocházejícího z jiné země aj.

Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, plně si uvědomuji časovou náročnost Vaší profese v této době. Dotazník jsem se snažila udělat co nejjednodušší, dotazník Vám zabere cca 10 minut.

Dotazník je anonymní.

Děkuji Vám za spolupráci a ochotu při vyplňování dotazníku.

Bc. Klára Trčková

1. Pohlaví

a) Žena

b) Muž

2. Délka praxe

a) 2 – 5 let

b) 6 – 11 let

c) 11 – 18 let

d) 19 a více

3. Máte pocit, že máte dostatečné informace v práci s rozmanitou skupinou?

a) Ano

b) Ne

4. Máte pocit, že máte dostatečnou podporu v práci s rozmanitou skupinou?

a) Ano

b) Ne

5. Máte pocit, že dokážete zapojit všechny žáky do výuky ve třídě?

a) Ano

b) Ne

6. Myslíte si, že je žádoucí zapojit všechny žáky do výuky ve třídě?

a) Ano

b) Ne

7. Myslíte si, že máte dostatečné kompetence v oblasti vzdělávání v rámci žákovské heterogenity?

a) Ano

b) Ne

8. Když vznikne výchovně-vzdělávací problém v rámci třídního kolektivu, máte dostatečné kompetence pro zvládnutí problému?

a) Ano

b) Ne

9. Ti, kteří odpověděli v předchozí otázce ne. Víte, kam se obrátit v případě výchovně-vzdělávacího problému v rámci třídního kolektivu?

a) Ano

b) Ne

10. Pociťujete, že máte podporu ve vedení školy při řešení výchovně-vzdělávacích problémů u žáka?

a) Ano

b) Ne

11. Máte zájem se dál vzdělávat v oblasti diverzity žáků?

a) Ano

b) Ne

12. Jednotlivé výroky obodujte na stupnici 1-5.

1	2	3	4	5	6
Silně nesouhlasím	Nesouhlasím	Víceméně nesouhlasím	Víceméně souhlasím	Souhlasím	Silně souhlasím

		SN	N	VN	VS	S	SS
1	Dokážu použít různé strategie hodnocení (například portfoliové hodnocení, upravené testy, hodnocení založené na výkonu atd.).	1	2	3	4	5	6
2	Pokud jsou žáci zmatení, jsem schopen poskytnout alternativní vysvětlení nebo příklad.	1	2	3	4	5	6
3	Věřím si v navrhování učebních úkolů tak, aby byly uspokojeny individuální potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.	1	2	3	4	5	6
4	Dokážu přesně zhodnotit, jak žáci chápou, co jsem učil.	1	2	3	4	5	6
5	Dokážu poskytnout přiměřené výzvy pro velmi schopné žáky.	1	2	3	4	5	6
6	Věřím si, pokud jde o mou schopnost zabránit rušivému chování ve třídě dříve, než k němu dojde.	1	2	3	4	5	6
7	Dokážu kontrolovat rušivé chování ve třídě.	1	2	3	4	5	6

8	Dokážu uklidnit žáka, který se chová rušivě nebo hlučně.	1	2	3	4	5	6
9	Jsem schopen přimět žáky, aby dodržovali pravidla třídy.	1	2	3	4	5	6
10	Věřím si, pokud jde o zvládání žáků, kteří jsou fyzicky agresivní.	1	2	3	4	5	6
11	Jsem schopen objasnit svá očekávání, pokud jde o chování žáka.	1	2	3	4	5	6
12	Jsem schopen asistovat rodinám při tom, aby pomohly svým dětem prospívat ve škole.	1	2	3	4	5	6
13	Jsem schopen spolupracovat s dalšími odborníky a zaměstnanci (např. asistenty, jinými učiteli) při učení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.	1	2	3	4	5	6
14	Věřím si, pokud jde o mou schopnost zapojit rodiče do školních aktivit jejich dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.	1	2	3	4	5	6
15	Díky mně se rodiče mohou cítit dobře, když jdou do školy.	1	2	3	4	5	6
16	Při navrhování vzdělávacích plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mohu spolupracovat s dalšími odborníky (např. pedagogicko-psychologická poradna, asistent pedagoga).	1	2	3	4	5	6
17	Věřím si, pokud jde o informování ostatních, kteří vědí jen málo o zákonech a pravidlech vztahujících se k inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.	1	2	3	4	5	6

13. Jednotlivé výroky obodujte na stupnici 0 – 100 bodů. Škála je v rozsahu od 0 (vůbec to neumím udělat) – 100 (se značnou jistotou to umím). Pokud nemáte vlastní zkušenost s některým výrokem, obodujte výroky podle toho, jak byste se cítili v dané oblasti.

1	Vyučujete v multikulturní třídě, kde je pro některé studenty čeština druhým jazykem. Při výuce narážíte na několik problémů s verbální komunikací, které omezují porozumění výukovým materiálům a efektivní diskusi ve třídě. *Nakolik jste si jistí, že umíte použít strategie, které obohacují a udržují verbální komunikaci ve třídě?*	
2	Vyučujete v rozmanité třídě z hlediska zastoupení národnostních menšin. Při hodině vytvářejí často diskuse v souvislosti s národnostními otázkami tření, které vede k nepřátelství mezi studenty. *Nakolik jste si jistí, že umíte vytvořit prostředí pro učení, kde vaši studenti mohou diskutovat o těchto otázkách bez národnostních předsudků?*	
3	Vyučujete ve třídě, která se skládá z přibližně stejného počtu chlapců a dívek. Všimli jste si, že mnoho dívek a chlapců důrazně odmítá činnosti, hraní rolí a školní předměty, které podle jejich přesvědčení nejsou konzistentní s jejich genderovými schématy. *Nakolik jste si jistí, že umíte ve třídě rozvinout prostředí, které vaše studenty povzbuzuje k tomu, aby zachovávali netradiční genderové stereotypy?*	

4	Vyučujete v kulturně rozmanité třídě. Povšimli jste si, že většina vašich studentů zažívá „kulturní nesoulad“ mezi svým domovem a školní kulturou. Někteří z vašich studentů například mají různá měřítka ohledně toho, jaké chování je ve třídě vhodné. *Nakolik jste si jistí, že umíte svým studentům pomoci úspěšně se přizpůsobit školnímu prostředí?*	
5	Vyučujete ve třídě, kde jsou studenti z různých prostředí, u nichž je riziko studijního neúspěchu. Povšimli jste si, že tito studenti vykazují známky nízkého sebevědomí, nezájem o školní činnosti, a občas rozvrací zaběhlý řád. *Nakolik jste si jistí, že umíte vyvinout činnosti s kulturním kontextem a povzbudit tak své studenty, aby se zapojili do školních úloh ve třídě?*	
6	Vyučujete ve třídě, kde jsou studenti z různých etnických prostředí s rozdílnými tradicemi, zvyky, konvencemi, hodnotami a náboženskými přesvědčeními. Povšimli jste si, že některým vašim studentům působí obtíže tolerovat vzájemné odlišnosti. *Nakolik jste si jistí, že umíte svým studentům poskytnout příležitosti, které podporují povědomí o kulturních odlišnostech a jejich pochopení?*	
7	Vyučujete v kulturně rozmanité třídě. Povšimli jste si, že vaši studenti náležející k různým etnikům dávají přednost odlišným učebním metodám (např. písemným oproti poslechovým). Někteří vaši studenti například dávají přednost poslechu nahrávky povinné četby při čtení, místo aby ji pouze četli. *Nakolik jste si jistí, že dokážete vytvořit učební prostředí, které vyhovuje učebním metodám, jimž studenti dávají přednost?*	
8	Vyučujete ve třídě se studenty z různých společenskoekonomických prostředí. Někteří z těchto studentů vykazují nižší úsilí k dosažení studijních výsledků, často jsou apatičtí, zdají se ve třídě izolovaní a odmítaní svými lépe situovanými vrstevníky. *Nakolik jste si jistí, že dokážete vytvořit příznivé klima, které bude podporovat sociální vztahy mezi vašimi studenty?*	
9	Vaši studenti se ve své víře značně odlišují a diskuse o různých náboženstvích ve třídě by byla náročným úkolem. *Nakolik jste si jistí, že dokážete zajistit, aby se u vašich studentů rozvinulo porozumění a uznání náboženské rozmanitosti?*	
10	Vyučujete studenty, jejichž kulturní prostředí (např. hodnoty, normy, školní vyhlídky atd.) se podstatně liší od kulturního klimatu školy a komunity. Popravdě mohou být někdy vaše očekávání v rozporu s osobním přesvědčením a hodnotami studentů. *Nakolik jste si jistí, že dokážete svým studentům pomoci pochopit, v jakém vztahu je podstata kurikula školy k jejich vlastnímu kulturnímu klimatu a životním potřebám?*	