

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2017-2019

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Václav Horák

Inkluzivní vzdělávání aplikované na ZŠ a MŠ Bezno

Praha 2019

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Ivana Shánilová Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2017-2019

DIPLOMA THESIS

Václav Horák

**Inclusive Education in the Primary School and
the Nursery School in Bezno**

Prague 2019

The Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Ivana Šánilová Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Václav Horák

Poděkování

Chtěl bych vyjádřit své poděkování vedoucí mé diplomové práce paní PhDr. Ivaně Shánilové Ph.D. za její přístup a odborné vedení, pomoc a rady při jejím zpracování.

Anotace

Práce se zabývá tématem inkluzivního vzdělávání z hlediska implementace v České republice a postojů rodičů k inkluzivní praxi. Cílem práce je identifikovat postoje rodičů žáků s disabilitou a rodičů žáků bez disability k inkluzivnímu vzdělávání. Design výzkumu je smíšený. Výzkumný soubor kvantitativní části s využitím vlastního dotazníku představovalo 30 rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a 30 rodičů dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb vybrané ZŠ a MŠ. V kvalitativní části s VO: „Jak pedagogičtí pracovníci interpretují dotazníkovým šetřením zjištěné postoje rodičů k inkluzivnímu vzdělávání?“ byl použit polostrukturovaný rozhovor u N=2 pedagogů dané školy.

Klíčová slova

Inkluzivní vzdělávání, specifické potřeby, školský zákon, postoje, stereotypy, disabilita, rodič, žák

Annotation

The thesis deals with the topic of inclusive education from the perspective of its implementation in the Czech Republic and with the parents' attitude to the inclusive practice. The thesis is aimed at identifying the attitudes of parents of pupils with disability and those of parents of pupils without disability with respect to inclusive education. The study design is mixed. The research set of the quantitative part, using an own questionnaire, consisted of 30 parents of children with special educational needs and of 30 parents of children without special educational needs from a selected elementary school and kindergarten. The qualitative part dealing with the research question: „How do pedagogical workers interpret the parents' attitudes to inclusive education, found by the questionnaire research?“ made use of semi-structured interview with N=2 teachers of the given school.

Keywords

Attitudes, disability, education act, inclusive education, parent, pupil, special needs, stereotypes

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KONCEPT INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	11
1.1 Vymezení základních pojmů	11
1.2 Vývoj ideových východisek inkluzivního vzdělávání	15
1.3 Podmínky inkluzivního vzdělávání	18
1.4 Charakteristika žáka se speciálními vzdělávacími potřebami	23
1.5 Přístupy k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami	25
1.6 Role rodiny ve výchově a vzdělávání	26
1.7 Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských státech	27
2 KONCEPČNÍ, LEGISLATIVNÍ A ORGANIZAČNÍ ZAJIŠTĚNÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR.....	30
2.1 Hlavní strategické dokumenty a mezinárodní závazky	30
2.2 Školský zákon a další legislativní dokumenty	33
2.2.1 Doporučení školského poradenského zařízení	36
2.3 Školský poradenský systém a poradenská zařízení	39
2.4 Aktuální situace v oblasti inkluzivního vzdělávání v ČR.....	42
2.4.1 Koncept postojů	46
2.5 Formování postojů a jejich změna	48
2.6 Hodnotové orientace jako produkty socializace	52
2.7 Stereotypy a diskriminace	54
2.8 Postoje k inkluzivnímu vzdělávání	56
PRAKTICKÁ ČÁST	61
3 CÍL VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY, VÝZKUMNÉ OTÁZKY ..	61
3.1 Výzkumný soubor	62
3.2 Soubor respondentů (kvantitativní část)	62
3.3 Soubor respondentů (kvalitativní část)	69
VÝZKUMNÉ METODY	70
3.4 Dotazník.....	70
3.5 Polostrukturovaný rozhovor	72

4	VLASTNÍ VÝZKUM	74
4.1	Kvantitativní část	74
4.1.1	Hypotéza 1	74
4.1.2	Hypotéza 2	75
4.1.3	Hypotéza 3	78
4.1.4	Hypotéza 4	83
4.1.5	Hypotéza 5	84
4.1.6	Doplňkové výpočty	86
4.2	Kvalitativní část	88
4.2.1	Pedagogická inkluze jako kontroverzní téma	89
4.2.2	Nedostatky v přípravě a implementaci inkluze	92
4.2.3	Postoj školy jako determinanta rozhodování rodičů o vzdělávání dítěte	93
4.2.4	Osobnostní založení a místo bydliště rodičů jako další determinanta rozhodování rodičů	95
4.3	Shrnutí výsledků výzkumu	96
5	DISKUZE	100
	ZÁVĚR	102
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	104
	SEZNAM ZKRATEK	113
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	114
	SEZNAM PŘÍLOH.....	117

ÚVOD

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku inkluzivního vzdělávání, stav její implementace v České republice a postoje rodičů (zákonných zástupců) žáků se znevýhodněními a rodičů žáků bez znevýhodnění k inkluzivní praxi. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou, která obsahuje vlastní kvantitativní a kvalitativní výzkum.

V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy inkluzivní pedagogiky, přestřeno je dále koncepční, legislativní a organizační rámec společného vzdělávání v České republice. Následně je pozornost věnována tématu postojů a jejich manifestaci směrem k pedagogické inkluzi. Postoje představují osobnostní charakteristiky s možným vlivem na myšlení, prožívání a chování lidí. Tyto osobnostní charakteristiky se tak mohou promítat do kvality výchovně vzdělávacího působení, mohou mít dopad na spokojenost jednotlivých aktérů vzdělávacího systému nebo mohou ovlivňovat průběh zavádění pedagogické inkluze.

Postoje rodičů k pedagogické inkluzi se v nejelementárnější rovině mohou promítat do vztahu k vzdělávacímu systému nebo konkrétní škole či školskému zařízení. Má-li rodič ke škole negativní postoj, pak může např. uvažovat o tom, že své dítě-žáka přihlásí do jiné školy, nepodstoupí vyšetření ve školském poradenském zařízení, odmítne podpůrná opatření apod. Přestože je inkluzivní pedagogika ústřední součástí soudobé české vzdělávací politiky, v odborné literatuře se objevují zmínky o tom, že stále dochází k segregaci určitých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluzivní principy nejsou důsledně praktikovány apod. Uvedené nežádoucí jevy mohou být na jedné straně syceny negativními postoji k pedagogické inkluzi, na straně druhé mohou zpětně podporovat její negativní hodnocení.

Na formování lidských postojů se podílí řada činitelů, jejichž vliv se odvíjí např. od osobnostního založení konkrétního člověka, neboť existují např. zmínky o dědičnosti určitých postojů. Postoje se mění také s ohledem na životní fázi, např. bývá uváděno, že v raném věku má primární socializační význam rodina, nebo s ohledem na širší sociokulturní podmínky, kam patří např. obsah mediálních sdělení. Poznatky o těchto

a dalších proměnných jsou součástí třetí kapitoly teoretické části, na niž navazuje část praktická.

Cílem praktické části práce je identifikovat postoje rodičů žáků se znevýhodněním a rodičů žáků bez disability k inkluzivnímu vzdělávání. Součástí tohoto cíle je snaha zjistit, zda rodiče souhlasí, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami byli začleněni do běžné mateřské a základní školy. Děti rodičů, tj. účastníků výzkumu, jsou žáky konkrétní školy, respektive mateřské a základní školy, které jsou součástí jedné právnické osoby. Jelikož postoje mají také kognitivní složku, pozornost bude zaměřena i na znalosti či povědomí rodičů o pedagogické inkluzi. Výzkumný cíl byl rozpracován do výzkumných hypotéz pro kvantitativní výzkum, v kvalitativní části byla formulována hlavní a vedlejší výzkumná otázka. Data byla získána dvojím způsobem – dotazníkovým šetřením a polostrukturovaným rozhovorem. Analýza dat se odvíjela od jejich povahy a cíle práce. Data získaná dotazníkem byla zpracována s využitím statistických postupů, zatímco k analýze kvalitativních dat bylo použito otevřené kódování.

Metodologie výzkumného šetření je náležitě reflektována, popsány jsou pozitiva i nedostatky. V závěru jsou shrnuta hlavní výzkumná zjištění, navrženy jsou možnosti jejich praktické aplikace a nechybí doporučení pro případné navazující výzkumy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 KONCEPT INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluzivní vzdělávání (inkluzivní pedagogiku) lze základně chápat ve trojím smyslu, a sice jako pedagogickou činnost, jako vědní obor a ucelenou koncepci. Jakožto vědní obor je inkluzivní pedagogika etablována na univerzitách, jsou jí věnovány knihy, odborné časopisy i mezinárodní konference¹. Pedagogická praxe se sice neobejde bez teoretických východisek, ale teorie je zpětně praxí formována. V souvislosti s inkluzivním přístupem v edukaci lze proto hovořit o určitém edukačním paradigmatu², které je možné odlišovat od jiných, zpravidla tradičnějších přístupů ke vzdělávání. Vzhledem k cílům inkluzivní pedagogiky je možné tuto pojmut také jako proces uskutečňovaný na lokální, regionální, národní i globální úrovni.

1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Z etymologického³ hlediska pochází pojem inkluze z latinského *includere*, které lze přeložit jako učinit někoho součástí nějakého celku.⁴ Collins, O'Brienová et al. vymezují inkluzi jako praxi, kdy všichni žáci⁵ s disabilitami spolupracují s ostatními žáky ve všech školních aktivitách a v maximální možné míře. Edukační podpora je žákům přitom zajišťována v prostředí běžné třídy spíše, než aby byli vyčleňováni za účelem poskytnutí edukační podpory.⁶ Podobně také Průcha, Veteška et al. chápou pedagogickou inkluzi jako „vzdělávání, v němž jsou začleňovány zdravotně postižené děti, mládež a dospělí společně s běžnou populací.“⁷ Ovšem je-li takové pojetí

1 VÍTKOVÁ, Marie a Dagmar OPATŘILOVÁ, ed. Inkluzivní vzdělávání žáků se zdravotním postižením v základní škole: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: sborník z konference s mezinárodní účastí = Inclusive education of students with health disabilities in primary school ; Education of Students with Special Educational Needs : conference proceedings. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-215-4.

² Uceleném souboru předpokladů.

³ Etymologie se zabývá původem slov.

⁴ LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. Řízení inkluze ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 12. ISBN 978-80-210-8037-9.

⁵ Termín je zde použit pro děti, žáky a studenty. Také dále bude používán zastřešující pojem žáci.

⁶ COLLINS, John William a Nancy P. O'BRIENOVÁ, eds. The Greenwood dictionary of education. Vyd. 2. Santa Barbara, Calif.: Greenwood, 2011, s. 231. ISBN 978-0-313-37930-7.

⁷ PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, eds. Andragogický slovník. Vyd. 2. Praha: Grada, 2014, s. 139. ISBN 978-80-247-4748-4.

porovnáno s vymezením integrativního vzdělávání, které lze definovat např. jako „zapojoování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do tříd hlavního vzdělávacího proudu“⁸, pak se významy obou pojmů stírají. Lechta et al. v této souvislosti uvádí, že integrace a inkluze bývají někdy ztotožňovány, nicméně řada odborníků se shodne na následujících rozdílech mezi oběma koncepty:

1. Šířka populace – v rámci inkluzivní edukace jsou začleněni všichni žáci, tedy širší populace, než jak je tomu při integrativní edukaci.
2. Jednotný vs. duální vzdělávací systém – zatímco v integraci je akceptován dvojitý systém vzdělávání (speciální i běžné školy), inkluze prosazuje jednotné vzdělávání pro všechny žáky bez rozdílu.
3. Postoj ke speciálním vzdělávacím potřebám – integrace se soustředí na speciální vzdělávací potřeby dětí, v inkluzi je rozmanitost považována za běžnou, ba dokonce výhodnou.
4. Adaptace – inkluze předpokládá radikální reformu školství, aby se žáci školám nemuseli přizpůsobovat.⁹

Rozdíl mezi integrací a inkluzí lze vzhledem k poslednímu bodu vymežit prostřednictvím kontrastu mezi asimilačním a adaptačním přístupem. Podle Slowíka je v případě asimilačního přístupu znevýhodnění chápáno jako záležitost konkrétního jedince. Jeho sociální integrace je pak závislá na většinové společnosti, která určuje pravidla soužití. Adaptační (koadaptační) přístup vychází z názoru, že znevýhodnění je společným problémem konkrétních osob a většinové společnosti, snaha jedince o sociální integraci je proto společensky podporována vstřícnými opatřeními (jako např. odstraňováním bariér) a přizpůsobení je vzájemné.¹⁰ Takto lze nacházet paralelu mezi koadaptačním přístupem a inkluzí, respektive asimilačním přístupem a integrací.¹¹ Je zřejmé, že koadaptační přístup představuje zcela odlišné paradigma než přístup asimilační. Principiálně je při aplikaci koadaptačního přístupu inkluze nikdy nekončím

8 KOLÁŘ, Zdeněk, ed. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, s. 55. ISBN 978-80-247-3710-2.

9 LECHTA, Viktor, ed. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál, 2016, s. 36-38. ISBN 978-80-262-1123-5.

10 SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Vyd. 2. Praha: Grada, 2016, s. 32. ISBN 978-80-271-0095-8.

11 Bendová, Petra a Zíkl, Pavel. Dítě s mentálním postižením ve škole. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. s. 43. ISBN 978-80-247-3854-3.

procesem¹², a proto někteří autoři hovoří o cestě k inkluzi. Inkluze je z tohoto hlediska určitým myšlenkovým pokračováním mainstreamingu (strategií začleňování žáků do hlavního vzdělávacího proudu)¹³, ovšem širěji pojatým a nekompromisním.

V takovém případě se ovšem vymezení inkluze dotýká celospolečenských jevů, které mohou zahrnovat např. deinstitucionalizaci¹⁴ v sociálních službách nebo komunitní psychiatrii. Uvedené široké vymezení se odvíjí od celé populace osob s disabilitami, společenských norem a sociálních struktur. Podle Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability zdraví (dále MKF) je disabilita „*snížení funkčních schopností na úrovni těla, jedince nebo společnosti, které vzniká, když se občan se svým zdravotním stavem (zdravotní kondicí) setkává s bariérami prostředí.*“¹⁵

Ve vzdělávacím kontextu se disabilita projevuje speciálními vzdělávacími potřebami, které zakládají potřebu podpůrných opatření. Cílem inkluze je zajistit, aby se všichni žáci vzdělávali v hlavním vzdělávacím proudu a byly naplněny jejich potřeby, protože vzdělávání musí být adekvátně plánováno, kurikulum¹⁶ musí podporovat diverzitu či heterogenitu, aplikovány musejí být rozličné formy a metody vyučování a každý žák musí mít možnost podílet se na evaluaci.¹⁷ Analogicky by bylo možné hovořit o komponentách¹⁸, kritériích nebo definičních znacích inkluze.¹⁹

Pojem inkluzivní vzdělávání bývá v rámci osvěty nahrazován souslovím společné vzdělávání. Opakem inkluze je segregace, což je termín odrážející vylučování jedince ze společnosti. Pojem segregované vzdělávání bývá někdy užíván k označení vzdělávání žáků s disabilitou ve speciálních školách, ovšem přesnost takového označení je sporná, neboť lze jen stěží předpokládat, že cílem speciálních škol je vyloučení ze

12 SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Vyd. 2. Praha: Grada, 2016, s. 32. ISBN 978-80-271-0095-8.

13 LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. Řízení inkluze ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 31. ISBN 978-80-210-8037-9.

14 Deinstitucionalizace je transformace péče a služeb v jiné typy služeb, než jaké jsou charakteru ústavního.

15 SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF. 1. české vyd. Praha: Grada, 2008, s. 8. ISBN 978-80-247-1587-2.

16 Obsah vzdělávání, ale také proces jeho osvojování, tj. učení a vyučování.

17 SEEL, Norbert M., ed. Encyclopedia of the sciences of learning. New York: Springer, 2012, s. 1519. ISBN 978-1-4419-1427-9.

18 LECHTA, Viktor, ed. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál, 2016, s. 41-56. ISBN 978-80-262-1123-5.

19 LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. Řízení inkluze ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 12. ISBN 978-80-210-8037-9.

společnosti. Termín segregované vzdělávání navíc naznačuje, že žák ve škole hlavního vzdělávacího proudu nemůže být segregován, což není pravda, neboť integrace či inkluze může být i nezdařená.²⁰ Jedinci či celé skupiny mohou být segregovány či vyloučeny (tzv. exkludovány) nejen ve vzdělávacím systému, ale také v dalších společenských oblastech, jako je přístup k bydlení, zaměstnání, zdravotní péči apod.

V USA patří pojem inkluze spolu s pojmem speciální pedagogika mezi nejčastěji řešená témata v odborných pedagogických časopisech.²¹ Důvodem sepětí těchto pojmů je skutečnost, že právě speciální pedagogika představuje aplikovanou disciplínu zaměřenou na edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň jde ovšem o tematiku mezioborovou, neboť prevence, diagnostika, reedukace, rehabilitace či terapie se neobejde bez vzájemné spolupráce odborníků z různých profesí. Opomíjeny nesmějí být ani rodiny samotných žáků nebo širší komunita²² (např. i sportovní trenéři nebo pracovníci nízkoprahových zařízení). V přeneseném významu, viz např. Lazarová et al., bývá pojem speciální pedagogika užíván k označení oborových snah o udržení speciálního vzdělávání.²³ Nicméně je samozřejmé, že mezi speciálními pedagogy existují zastánci inkluzivního vzdělávání, formulována jsou doporučení pro inkluzi apod.

Inkluzivní pedagogika je nejen součástí vzdělávací politiky, ale je využívána také v rámci politicko-ideologické diskuze napříč politickým spektrem. Pro bližší pochopení různých postojů k inkluzivnímu vzdělávání je účelné alespoň rámcově popsat vývoj ideových východisek inkluzivního vzdělávání.

20 Bendová, Petra a Zíkl, Pavel. Dítě s mentálním postižením ve škole. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. s. 43. ISBN 978-80-247-3854-3.

21 PETERSONOVÁ, Penelope, BAKEROVÁ, Eva a Barry McGAW, eds. International encyclopedia of education. Oxford: Elsevier, 2010, s. 736. ISBN 978-0-08-044893-0.

22 SEEL, Norbert M., ed. Encyclopedia of the sciences of learning. New York: Springer, 2012, s. 1520. ISBN 978-1-4419-1427-9.

23 LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. Řízení inkluze ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 11. ISBN 978-80-210-8037-9.

1.2 VÝVOJ IDEOVÝCH VÝCHODISEK INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Vývoj ideových východisek společného vzdělávání do značné míry kopíruje historii speciální pedagogiky. Fischer a Škoda citují Novotnou a Krmeličkovou, podle nichž jde o historii oscilující od:

- Postoje represivního, spočívajícího ve stigmatizaci člověka, který je nálepkován jako neschopný, nepotřebný nebo nežádoucí. V přístupu lze identifikovat lhostejnost, odmítání pomoci až likvidaci (historicky přibližně odpovídá středověku a částečně i ranému novověku).
- Postoje segregativního, jehož cílem je vyloučení jedince ze společnosti, ponechání znevýhodněných náhodné pomoci blízkých, s minimálními možnostmi pro seberealizaci (cca středověk).
- Postoje charitativního, spočívajícího v přidělení nálepky ubožáka, nesamostatného, potřebujícího ošetření a pomoc. Postižení nejsou odmítáni, objevují se institucionalizované formy pomoci (cca od nástupu renesance).
- Po postoj humanistický, převládající v současnosti. Východiskem je snaha zachovat postiženému jeho přirozenou důstojnost.²⁴

Nelze ovšem říci, že by humanistický postoj dnes jednoznačně dominoval, záleží nejen na lokalitě ve smyslu regionálním, národním či mezinárodním, ale také na převažujících hodnotách a politickém smýšlení. Valenta et al. pojednává o modelech mentální retardace, přičemž popisuje model medicínský (limitační, klasifikační) jako v našem kulturním kontextu dominantní. Jde o přístup popisující slabé stránky jedince, v čem selhává a snaží se dotyčnému přidělit diagnózu, respektive posuzuje míru deficitu.²⁵ Z uvedeného plyne, že postoj či model disability je odvislý také od druhu

24 FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008, s. 14-15. ISBN 978-80-7387-014-0.

25 VALENTA, Milan, ed. Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, s. 35. ISBN 978-80-247-3829-1.

postížení nebo od oborového rámce (v medicíně převažuje jiné paradigma než ve speciální pedagogice²⁶).

Záleží také na tom, jak byla historicky vymezena norma a disabilita. Vágnerová píše o různých pojetích normy:

1. Statistické pojetí normy – normalita je vymezena prostřednictvím četnosti nebo intenzity posuzovaných jevů. Základními veličinami, které charakterizují a určují hranice normy té které vlastnosti, jsou aritmetický průměr a směrodatná odchylka.
2. Sociokulturní pojetí normy – hodnocení normality je sociokulturně podmíněné a jako abnormální či nepřijatelné je hodnoceno to, co se vymyká běžnému očekávání.²⁷

Inkluzivní pedagogika se na přelomu 19. a 20. století a v první třetině 20. století vyvíjela zejména v rámci proudů alternativních pedagogik, jako jsou pedagogika M. Montessori a waldorfská škola R. Steinerja.²⁸ Ačkoli tedy ze statistického hlediska nešlo o běžnou záležitost, bylo inkluzivní vzdělávání jakožto součást alternativních pedagogických směrů sociokulturně akceptováno.

Osobu s disabilitou je možné vyčlenit, nálepkovat, diskriminovat apod. např. již jen na základě odchylky od statistické normy. Nicméně např. testy inteligence vykazují určitou spolehlivost nebo přesnost měření, navíc co je normální v jedné kultuře, může být v jiném sociokulturním kontextu považováno za disabilitu. V obou případech může být disabilita pouhým sociálním konstruktem, tj. jevem bez objektivního podkladu. Hughesová, Talbottová et al. popisují aplikaci adaptačního přístupu v praxi, kdy podle Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, která byla přijata Valným shromážděním Organizace spojených národů v roce 2006, je společnost primárně

26 FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008, s. 15. ISBN 978-80-7387-014-0.

27 VÁGNEROVÁ, Marie. Současná psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2014, s. 19-24. ISBN 978-80-262-0696-5.

28 LECHTA, Viktor, ed. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál, 2016, s. 31. ISBN 978-80-262-1123-5.

zodpovědná za jakékoliv edukační nebo sociální selhání jedince a je její povinností vytvořit všem příznivé podmínky.²⁹

Historicky se společnost svým postojem k žákům se znevýhodněním posouvala na pomyslném kontinuu odmítnutí-integrace-inkluze. Zatímco v nejstarších dokumentech typu „vzdělání pro všechny“ (viz např. Convention against Discrimination in Education z roku 1960) byly formulovány protidiskriminační teze, novější dokumenty již řeší sjednocení přístupu, zaměřují se na kvalitu vzdělávání apod.³⁰ Legislativní a školsko-politické dokumenty budou podrobněji popsány v navazujících kapitolách.

V různých zemích lze historicky identifikovat významné osobnosti, které podporovaly myšlenky skupinové integrace, individuální integrace nebo inkluze. Skupinovou integrací je míněno vytváření specializovaných („zvláštních“ apod.) škol nebo tříd, individuální integrací pak integrace ve výše uvedeném významu. Valenta et al. uvádí např. profesora Čádu, který pořádal začátkem 20. století sjezdy zaměřené na péči o slabomyslné³¹ a pomocné školy, prosazoval týmovou spolupráci speciálního pedagoga, lékaře a právníka. Mezi iniciátory pomocného školství na Moravě lze zařadit např. K. Sedláčka, ředitele první pomocné školy v Olomouci otevřené v roce 1920 (rok předtím byla otevřena pomocná škola v Brně). V 60. letech minulého století došlo k největšímu nárůstu počtu zvláštních škol na území tehdejšího Československa, lze hovořit o „zlatém věku skupinové integrace“ v českých zemích.³²

Mezi první vědce v oblasti negativního vlivu segregace na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami lze zařadit Skeelse a Dyeho, kteří v roce 1939 poukazovali na skutečnost, že nedostatečně stimulující prostředí může vést ke snižování inteligence. Nešlo o přímou podporu inkluzivního vzdělávání, ovšem na tyto autory navázali další, jako např. Dunn, kteří zpochybňovali efektivnost skupinové integrace. V 70. letech

29 HUGHESOVÁ, Marie Tejero a Elizabeth TALBOTTOVÁ, eds. The handbook of diversity in special education. Hoboken, NJ: John Wiley, 2017, s. 6-7. ISBN 9781118768884.

30 LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. Řízení inkluze ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 30. ISBN 978-80-210-8037-9.

31 Tehdejší termín pro žáky s mentálním postižením.

32 VALENTA, Milan, ed. Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, s. 25-26. ISBN 978-80-247-3829-1.

minulého století se zájem badatelů soustředil především na chování žáků s postižením.³³ Vedle poměrně úzce pojatých výzkumů, které mapovaly efektivitu integrace či inkluze, nelze opomíjet vlivy různorodých směrů, debat a sporů, jako je např. spor příroda vs. prostředí (známé též jako dědičnost vs. výchova), statická vs. dynamická diagnostika (hodnota klasických standardizovaných testů inteligence je zpochybňována zejména v oblasti diagnostiky mentálního postižení u žáků ze sociokulturně odlišného prostředí³⁴) nebo feminismus.

Světová deklarace vzdělání pro všechny byla přijata v Thajsku v roce 1990 a představila vlastní inkluzivní vizi – požaduje stejný přístup ke vzdělávání všem postiženým bez ohledu na typ nebo kategorii disability. UNESCO vydalo v roce 1994 Salamanskou deklaraci, kterou lze považovat za historický milník, kdy se takto významná organizace jednoznačně postavila na stranu inkluzivního vzdělávání. V roce 2000 byl v Dakaru formulován Dakarský akční plán s cílem zajistit rovný přístup všem lidem k základnímu vzdělávání nejpozději do roku 2015. O historii inkluzivního vzdělávání podrobně pojednává např. Winzerová³⁵ nebo aktuálněji Hughesová, Talbottová et al.³⁶ V ČR vznikl v roce 2010 Národní akční plán inkluzivního vzdělávání.³⁷

1.3 PODMÍNKY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Podmínky inkluzivního vzdělávání lze dělit dle různých kritérií např. na vnější (okolí školy nebo vzdělávací organizace, rodiny apod.), vnitřní (týkající se dané konkrétní sociální jednotky, typicky školy), individuální, skupinové nebo hromadné či celospolečenské. Uvažovat lze také materiální (např. nedostatek financí na bezbariérové schodiště) či nemateriální podmínky (např. hodnotová orientace pedagogického sboru).

33 HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe. Praha: Grada, 2010, s. 64. ISBN 978-80-247-3070-7.

34 PLOTNIK, Rod a Haig KOUYOUUMDIAN. Introduction to Psychology. Vyd. 10. Belmont, CA: Wadsworth Pub Co, 2014, s. 290. ISBN 9781133939535.

35 WINZEROVÁ, Margret. A. From integration to inclusion: a history of special education in the 20th century. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2009. ISBN 978-1563683657.

36 HUGHESOVÁ, Marie Tejero a Elizabeth TALBOTTOVÁ, eds. The handbook of diversity in special education. Hoboken, NJ: John Wiley, 2017, s. 1-68. ISBN 9781118768884.

37 KVĚTOŇOVÁ, Lea a Regina PROUZOVÁ, eds. Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, s. 9. ISBN 978-80-7290-472-3.

Dále lze rozlišovat mezi prostým nesplněním určité podmínky inkluze (např. chybějící kapitola ve školním vzdělávacím programu) a existující bariérou³⁸ (např. rodiče většiny žáků odmítají, aby byl s jejich dětmi vzděláván chlapec s poruchou chování). Bendová a Zikl popisují bariéry inkluzivního vzdělávání na straně učitelů a školy (např. neznalost a nepochopení dítěte nebo nedostatek odborných kompetencí), na straně samotného žáka (např. dispozice žáka nebo míra jeho spokojenosti), na straně rodiny (např. obavy o dítě a nedůvěra ke škole a dalším institucím).³⁹

Podmínky inkluzivní pedagogiky je možné chápat také jako její komponenty, jimiž podle Lechty et al. jsou:

1. Filozofický komponent – např. různé otázky filozofie výchovy.
2. Etický – koncept inkluze má jedno ze svých ideových východisek v lidskoprávním diskurzu. Určité protiklady pak představují např. sociální inženýrství, eugenika⁴⁰ nebo fašizující tendence.
3. Sociální – v současné době převažuje spíše jistá forma integrace namísto koadaptačního modelu. Může se objevovat paradoxní situace, kdy na inkluzivní edukaci navazuje (skrytá) sociální diskriminace.
4. Profesní – profesní příprava inkluzivního pedagoga je náročným procesem získávání kompetencí. Nelze očekávat, že by inkluzivní pedagog disponoval všemi speciálně-pedagogickými kompetencemi, je spíše jakýmsi obecným edukátorem, který může se speciálním pedagogem spolupracovat.
5. Politický – inkluze je součástí globální politické vůle na úrovni Organizace spojených národů a Evropské unie. Může se ovšem stát, že inkluze je realizována bez přiměřené analýzy jejích podmínek a následně vzniká rozpor mezi požadavkem na inkluzivní pedagogiku a reálnými možnostmi. Pokusem o řešení by mohla být aplikace tzv. indexu inkluze a podobných metodik.

38 HASSEIN, Elsayed E. A. Inclusion, disability and culture. Rotterdam: Sense Publishers, 2015, s. 40-42. ISBN 978-94-6209-923-4.

39 Bendová, Petra a Zikl, Pavel. Dítě s mentálním postižením ve škole. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. s. 56-60. ISBN 978-80-247-3854-3.

40 Snahy o kultivaci genofondu lidstva.

6. Aplikační – z odborného hlediska je inkluze obtížně zpochybnitelná, kontroverzní bývají její aplikace či názory, jak ji realizovat.
7. Speciálně-pedagogický – cílem je komplementární vztah inkluzivní a speciální pedagogiky.
8. Psychologický – v inkluzivní pedagogice má nezastupitelné místo psychologická intervence.
9. Medicínský – tradiční medicínský přístup, v němž dominovalo hledání odchylky, je překonaný. U některých pedagogických pracovníků může přetrvávat jednostranně biologizující přístup.
10. Komponent transdisciplinarity – jde o shrnující složku jednotlivých komponent. Transdisciplinarita je přesahem jednotlivých oborů.⁴¹

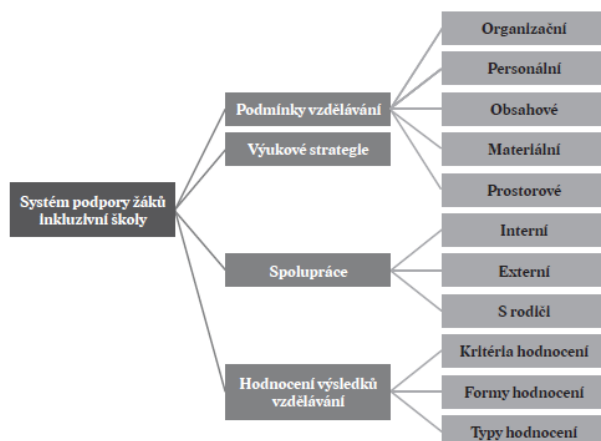
Tyto komponenty je možné diferencovat ještě podrobněji. Např. Elshabrawy a Hassanein popisují inkluzivní praxi rozlišující fyzický komponent (architektonické a prostorové úpravy s cílem maximalizovat kontakt osob s disabilitou s ostatními lidmi), terminologický (vyvarovat se nálepkování a diskriminačnímu jazyku), kurikulární (využití stejného kurikulárního rámce), psychologický (pojí se např. s organizačními formami výuky) aj.⁴²

Na úrovni strategických dokumentů se v ČR aplikace inkluze aktuálně odvíjí především od Strategie vzdělávací politiky České republiky (dále ČR) do roku 2020 a aktuálního Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018. Pro školy hlavního vzdělávacího proudu v ČR je dnes inkluzivní pedagogika v podstatě povinností. Při realizaci inkluze jsou řešeny konkrétní možnosti výukových strategií, nastavení spolupráce nebo evaluace výsledků edukace. Hovořit lze o konkrétním systému podpory žáků inkluzivní školy, neboť vzhledem k nynějšímu systému kurikulárních dokumentů mají školy značnou míru autonomie, která se odráží např. ve svobodě při sestavování školního vzdělávacího programu.

41 LECHTA, Viktor, ed. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál, 2016, s. 41-48. ISBN 978-80-262-1123-5.

42 ELSHABRAWY, Elsayed a Ahman HASSANEIN. Inclusion, disability and culture. Vyd. 1. Rotterdam: Sense Publishers, 2015. s. 37. ISBN 978-94-6209-923-4.

Obrázek 1 Systém podpory žáků inkluzivní školy



Zdroj: ADAMUS, Petr. Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015, s. 25. ISBN 978-80-7510-190-7.

Modifikace organizačních podmínek vzdělávání může zahrnovat časovou a místní úpravu režimu výuky, další pracovní místo pro žáka ve třídě i mimo třídu, jiné prostorové uspořádání výuky, prostou úpravu zasedacího pořádku, snížení počtu žáků ve třídě, ale také např. vzdělávání v jiném než školním prostředí nebo úpravy edukace v oblasti mimoškolních pobytů a výcviků.⁴³ Do organizačních podmínek patří také didaktické téma organizačních forem výuky. Ačkoli podle Vališové, Kasíkové et al. není vymezení organizačních forem jednotné, většinou se jimi míní způsob uspořádání výuky v konkrétních podmínkách. Organizační formy výuky lze třídit dle různých hledisek: např. dle způsobu řízení učební činnosti žáků (frontální, individuální nebo individualizované formy) nebo dle časové a prostorové organizace vyučování (např. praxe nebo mimoškolní exkurze).⁴⁴

Podobně také Lazarová et al. uvádí, že změny vyžadované při zavádění inkluzivního vzdělávání lze chápat jako úpravy prostředí, změny ve výuce (např. změny v metodách nebo hodnocení), podpůrné klima (např. uplatňování demokratických principů), fyzické

43 MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, eds. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. s. 100-103. ISBN 978-80-244-4654-7.

44 Vališová, Alena a Hana Kasíková, eds. Pedagogika pro učitele. Vyd. 2. Praha: Grada, 2011. s. 173-184. ISBN 978-80-247-3357-9.

a psychické zdraví (přátelství mezi žáky apod.), rozvoj lidských zdrojů (nejen změny v myšlení, ale také rozvoj kompetencí pedagogů).⁴⁵

Obrázek 2 Ukázka prostorového uspořádání třídy v otevřeném vyučování



Zdroj: SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Vyd. 2. Praha: Grada, 2007. s. 243. ISBN 978-80-247-1821-7.

Kompetence inkluzivního pedagoga jsou základně utvářeny pregraduálně⁴⁶, ovšem podle Hájkové a Strnadové se významnou měrou formují až v průběhu profesní dráhy, tj. v procesu pedagogovy profesionalizace, přičemž průběh tohoto formování je dle výše uvedených autorek ovlivňován:

1. Charakterem a kvalitou předchozí teoretické a praktické přípravy v rámci pregraduálního a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
2. Zkušenostmi z inkluzivně i segregativně orientované pedagogické praxe.
3. Vlivem profesionálního prostředí – jde především o působení ostatních pedagogických pracovníků dané školy.
4. Reflexí edukační reality – adaptací na změny ve školském systému a ve školské legislativě.

⁴⁵ LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. Řízení inkluze ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 18-20. ISBN 978-80-210-8037-9.

⁴⁶ Na úrovni bakalářského nebo magisterského stupně vysokoškolského studia.

5. Sebereflexí – sebehodnocení a přijímáním hodnocení od kolegů, žáků, jejich zákonných zástupců a další osob.⁴⁷

Nejde však jen o kompetence pedagogů, ale i dalších pedagogických pracovníků, pracovníků školního poradenského pracoviště, školského poradenského zařízení a dalších. Např. nelze očekávat, že by pedagog absolvováním dalšího vzdělávání mohl suplovat roli speciálního pedagoga, školního psychologa nebo sociálního pedagoga. Adamus et al. diferencuje mezi kvalifikačními požadavky, odbornými znalostmi, odbornými dovednostmi a osobnostními vlastnostmi pedagogů.⁴⁸ Kvalifikační požadavky upravuje zákon č. 563/2004 Sb.⁴⁹ S personálními podmínkami inkluze mohou dále souviset např. různé obtíže spojené s doporučováním asistentů pedagoga jako podpůrných opatření, problematické financování asistentů pedagoga nebo nedostatek kvalifikovaných pedagogů, kteří by mohli realizovat podpůrná opatření s normovanou finanční náročností, jako je předmět speciálně pedagogické péče.

Vzdělávací obsah je definován v kurikulárních dokumentech a prostřednictvím podpůrných opatření může být upravován. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být doporučeny speciální pomůcky a učebnice. Úpravy se mohou týkat také hodnocení, jeho formy, četnosti apod.

1.4 CHARAKTERISTIKA ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Výše bylo uvedeno obecné vymezení termínu disabilita. V pedagogickém kontextu bývají užívány i další koncepty. Lechta et al. rozlišuje mezi postižením (relativně trvalý stav), narušením (může mít limitované působení) a ohrožením (dlouhodobé nepříznivé působení).⁵⁰ Dále např. Müller et al. pojednává o jiných pojmech odrážejících různou míru narušení tělesných funkcí a struktur, aktivity a participace nebo osobnosti jako

47 HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe. Praha: Grada, 2010, s. 102-104. ISBN 978-80-247-3070-7.

48 ADAMUS, Petr, Eva ZEŽULKOVÁ, Martin KALEJA a Petr FRANIOK. Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016, s. 64-66. ISBN 978-80-7464-884-7

49 Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

50 LECHTA, Viktor, ed. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál, 2016, s. 27. ISBN 978-80-262-1123-5.

celku, jejichž aplikace může být v pedagogice užitečná. Jedná se např. o termíny, jako je porucha nebo limitovaná aktivita⁵¹, ovšem jak bude popsáno níže, česká pedagogická legislativa tuto terminologii nezohledňuje.

Jednotlivé druhy disability odpovídají rozdělení oborů speciální pedagogiky:

- Somatopedie – tělesná postižení a dlouhodobá onemocnění.
- Tyflopédie či oftalmopedie – zrakové postižení.
- Surdopedie či akupédie – sluchové postižení.
- Psychopedie – mentální postižení, případně psychické poruchy včetně poruch pervazivních.
- Logopedie – narušení komunikační schopnosti (vady a poruchy řeči).
- Etopédie – poruchy chování, sociální deviace.⁵²

Uvedené disability zakládají speciální vzdělávací potřeby, ovšem zároveň může platit, že ne vždy se určitá disability projeví speciálními vzdělávacími potřebami. Tak např. žák dlouhodobě nemocný může být mírně omezen v mimoškolním životě, ovšem ve výuce nemusí speciální vzdělávací potřeby vykazovat. Velmi často se pedagogové setkávají s hyperkinetickými poruchami chování, specifickými poruchami učení nebo narušením komunikační schopnosti.

Termín hyperkinetické poruchy odpovídá evropské zdravotnické klasifikaci⁵³, zatímco americká klasifikace⁵⁴ užívá mírně odlišný koncept s názvem ADHD. Základními diagnostickými kritérii jsou nepozornost, hyperaktivita a impulzivita, které mohou být zastoupeny v různé míře.⁵⁵ Hovoří-li se o poruchách učení, měly by být rozlišovány obecné poruchy učení (výukové obtíže povšechného rázu nebo v řadě oblastí) od specifických poruch učení, které se manifestují specificky ve čtení

51 MÜLLER, Oldřich, ed. *Terapie ve speciální pedagogice*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2014. s. 413-415. ISBN 978-80-247-4172-7.

52 SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2016, s. 18. ISBN 978-80-271-0095-8.

53 *Mezinárodní klasifikace nemocí v 10. revizi (MKN-10)*.

54 *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch v 5. vydání (DSM-5)*.

55 PROCHÁZKA, Roman, ed. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. s. 145-146. ISBN 978-80-247-4451-3.

(dyslexie), psaní (dysgrafie), v osvojování pravopisu (dysortografie), osvojování matematických dovedností (dyskalkulie) aj.⁵⁶ Z řečových vad je velmi častá např. dyslalie. V praxi se lze velmi často setkat s tzv. komorbiditami, souběhem několika disabilit.

Každá z diagnostických kategorií, zakládajících speciální vzdělávací potřeby, má svá specifika. Opomíjet nelze ani individualitu dítěte a jedinečnost kontextu. Vypracovány byly proto diferencované přístupy k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.5 PŘÍSTUPY K ŽÁKŮM SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Vývoj společenských přístupů (postojů) k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami byl popsán výše. Lechta et al. uvádí, že většina evropských školních systémů kombinuje vyučování s třídou a se skupinou s individuálním vedením:

1. Žák se účastní celého vyučování – využívají se úpravy metod, obsahu a hodnocení, mohou se např. používat pomůcky a pomocné technologie.
2. Žák se účastní většiny vyučování – speciálně-pedagogická a další podpora je poskytována mimo třídu méně než 20 % školního dne.
3. Žák je částečně vzděláván ve zvláštní třídě – žák navštěvuje speciální třídu, může být vzděláván v některých předmětech v běžné třídě (více než 40 %).
4. Žák je většinou vzděláván ve speciální třídě – v méně než 40 % předmětů je vzděláván v běžné třídě.
5. Vzdělávání ve speciální škole – může být internátní, při zdravotnickém zařízení a při speciálních výchovných zařízeních a poradenských centrech.
6. Obrácená integrace – malá část žáků je tvořena žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb, prostředí je relativně segregované.

⁵⁶ PROCHÁZKA, Roman, ed. Teorie a praxe poradenské psychologie. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. s. 157. ISBN 978-80-247-4451-3

7. Domácí vzdělávání.⁵⁷

Dále je možné rozlišovat různé metody edukace, reedukace, terapie, prevence apod. V rámci edukace se objevují různé inovativní přístupy, jako např. různé aktivizační metody nebo využití vzdělávacích technologií. V závažných případech disabilit se nelze obejít např. bez kompenzačních pomůcek nebo osobního asistenta. Jako příklady reedukačních programů je možné uvést percepčně-motorická nápravná cvičení, programy MAXÍK, HYPO, Feuersteinovu metodu, nápravné programy Kuncové, trénink jazykových schopností podle Elkonina aj.⁵⁸ Pro různé disability potom existují specifické postupy, např. Bendová píše o specifických komunikace s žáky s různými druhy narušené komunikační schopnosti.⁵⁹

1.6 ROLE RODINY VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ

Školu nebo formální vzdělávání lze považovat za jeden z činitelů socializace. V realizaci inkluzivního vzdělávání ovšem nelze opomíjet rodinu, neboť tato je dle Vágnerové nejvýznamnější společenskou skupinou, která ovlivňuje psychický vývoj dítěte. Rodina dítěti poskytuje základní zkušenosti, je zdrojem jistoty a bezpečí, ovlivňuje dítě také biologicky.⁶⁰

Školský zákon stanovuje povinnosti žákům a jejich zákonným zástupcům. Rodina z tohoto hlediska musí např. zajistit, aby žák docházel do školy. Na vyzvání ředitele školy se musí zákonní zástupci osobně zúčastnit projednání závažných otázek týkajících se vzdělávání žáka. Zároveň jsou zákonní zástupci povinni informovat školu o změnách zdravotní způsobilosti nebo jiných závažných skutečnostech, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání.⁶¹ Ve školském zákoně a dalších školských legislativních

57 LECHTA, Viktor, ed. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál, 2016, s. 142-143. ISBN 978-80-262-1123-5.

58 ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, ŠPAČKOVÁ, Klára a NECHLEBOVÁ, Eva. Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCH. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. s. 137. ISBN 978-80-247-4369-1.

59 BENDO VÁ, Petra. Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. s. 7-150. ISBN 978-80-247-3853-6.

60 VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. s. 18, ISBN 978-80-246-2153-1.

61 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiné vzdělávání (školský zákon).

dokumentech figurují další práva a povinnosti zákonných zástupců žáků. Výkon tzv. rodičovské odpovědnosti pak upravuje občanský zákoník.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami často vykazují specifika, která se nezbytně promítnou do výchovy, edukace a péče v rodině. Školy, školská poradenská zařízení a další instituce pak např. zákonným zástupcům doporučují, aby věnovali zvýšenou pozornost určitému učivu, rozvoji určitých dovedností nebo např. dbali zvýšeně na prevenci rizikového chování. Škola může v závažných případech zanedbávání spolupracovat s odborem sociálně-právní ochrany dětí a dalšími institucemi.⁶² Různé intervenční nástroje, jako např. MAXÍK nebo Feursteinovo instrumentální obohacování, zahrnují část, která bývá zadávána zákonnému zástupci pro domácí práci.

Jednou z důležitých proměnných, které ovlivňují vzdělávání žáka i jeho celkové prospívání, jsou postoje zákonných zástupců ke škole, k inkluzivnímu vzdělávání nebo k disabilitě dítěte. Špatenková et al. vysvětluje, že postoje rodiny k dítěti se mohou odvíjet od fáze reakce rodiny na diagnózu postižení. Každá rodina reaguje individuálně, avšak výzkumně byly identifikovány určité fáze reakcí, jako např. šok, popření, smutek, zlost a pocity viny, rovnováha a reorganizace.⁶³ Odborníci by tedy měli vyhodnotit, zda rodina diagnózu přijala a zda se novému stavu přizpůsobila. Problematika postojů bude dále probrána v samostatné kapitole.

1.7 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE VYBRANÝCH EVROPSKÝCH STÁTECH

Mezi země, kde je nejvíce rozvinuto inkluzivní vzdělávání, patří Finsko. Finský vzdělávací systém podporuje inkluzi prostřednictvím různých opatření. Jde např. o možnost přidělovat různé časové dotace jednotlivým předmětům nebo využívat různé organizační formy vzdělávání. Vzdělávací systém ve Finsku umožňuje podporu žákům poskytovat diferencovaně, v několika úrovních. Na první úrovni jde o podporu obecnou,

62 PEMOVÁ, Terezie a PTÁČEK, Radek. Zanedbávání dětí: příčiny, důsledky a možnosti hodnocení. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2016. s. 142-153. ISBN 978-80-247-5695-0.

63 ŠPATENKOVÁ, Naděžda, ed. Krizová intervence pro praxi. Vyd. 2. Praha: Grada, 2011. s. 81. ISBN 978-80-247-2624-3.

která se stává běžnou součástí každodenní výuky a mají na ni nárok všichni žáci. Na vyšší úrovni je podpora intenzivnější, což předpokládá závažnější speciální vzdělávací potřeby. Vyšší podpora je poskytována žákům s potřebou pravidelné podpory nebo několika forem podpory.⁶⁴ Možnost nabízet žákům větší míru podpory se dle finských statistik odrazila v poklesu celkového počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.⁶⁵ Přestože je pedagogická inkluze ve Finsku propracována, vzdělávací systém této země patří dlouhodobě k nejúspěšnějším.⁶⁶ Vzdělávací systém ve Finsku nabízí podporu nejen žákům, ale také učitelům. Přesto ve Finsku stále existují speciální školy, jejichž zřizovateli jsou místní samosprávy nebo stát.⁶⁷ Ačkoli každý vzdělávací systém je nutné chápat v jeho komplexnosti a s ohledem na sociokulturní podmínky, finskou zkušenost lze považovat za jeden z důkazů, že dobře praktikovaná inkluzivní pedagogika prospívá žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a nevede k zhoršení vzdělávacích výsledků.

Geograficky a kulturně blíže je českým zemím Německo. Inkluzivní vzdělávání zde začalo být systematictěji aplikováno v 80. letech minulého století, zatímco v případě Finska lze o startu inkluze hovořit až cca od 90. let.⁶⁸ Podle Zahořákové a Kaly jsou v Německu žáci se speciálními vzdělávacími potřebami obvykle vzděláváni ve školách hlavního vzdělávacího proudu a podporu získávají na individuální úrovni. Německý vzdělávací systém dle uvedených autorů skýtá 6 forem speciálního vzdělávání:

1. V běžné škole – školy hlavního vzdělávacího proudu.
2. V běžné škole s heterogenními skupinami – lze označit za skupinovou integraci ve speciálních třídách.

64 ZAHOŘÁKOVÁ, Renáta a Petr KALA. Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských státech. Parlamentní institut [online]. Praha: Parlament České republiky, 2016, (53366) [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=88152>

65 HUGHESOVÁ, Marie Tejero a Elizabeth TALBOTTOVÁ, eds. The handbook of diversity in special education. Hoboken, NJ: John Wiley, 2017, s. 119. ISBN 9781118768884.

66 ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. s. 174. ISBN 978-80-247-2742-4.

67 HUGHESOVÁ, Marie Tejero a Elizabeth TALBOTTOVÁ, eds. The handbook of diversity in special education. Hoboken, NJ: John Wiley, 2017, s. 117-120. ISBN 9781118768884.

68 HUGHESOVÁ, Marie Tejero a Elizabeth TALBOTTOVÁ, eds. The handbook of diversity in special education. Hoboken, NJ: John Wiley, 2017, s. 58-118. ISBN 9781118768884

3. Speciálně pedagogická podpora ve formě kooperace mezi běžnými školami a školami speciálními.
4. Speciálně pedagogická podpora prostřednictvím preventivních opatření.
5. Speciálně pedagogická podpora v rámci společných lekcí.
6. Speciálně pedagogická podpora ve speciálních školách.⁶⁹

Je tedy zřejmé, že integrace je v Německu stále běžnou pedagogickou praxí. Hughesová, Talbottová et al. proto uvádějí, že jednou z hlavních výzev pro německý vzdělávací systém je redukovat počty speciálních škol a zastavit reprodukci segregačního modelu.⁷⁰

Mezi evropské země, které jsou kritizovány za segregativní vzdělávací politiku, patří Slovensko. Zkušenosti ze Slovenska naznačují, že lepší prospívání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se odvíjí nejen od toho, zda je prosazována inkluzivní pedagogika, ale také od celkového financování školství. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) v roce 2013 kritizovala Slovensko nejen proto, že patřilo mezi země s nejnižšími výdaji na školství, ale také pro způsoby alokace finančních prostředků, neboť největší množství peněz získávaly školy s nejlepšími žáky.⁷¹ Slovensko je mezi evropskými zeměmi, kterým evropské orgány, různé mezinárodní odborné a lidskoprávní organizace doporučují zlepšit praxi v integraci/inkluzi romských žáků.⁷² Tuto podkapitolu lze uzavřít konstatováním, že problematiku segregace a pokračujícího zavádění inkluze řeší nejen země bývalého východního bloku, ale i tzv. západní, ekonomicky vyspělé země. V dalších kapitole bude pozornost věnována inkluzi v ČR.

69 ZAHOŘÁKOVÁ, Renáta a Petr KALA. Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských státech. Parlamentní institut [online]. Praha: Parlament České republiky, 2016, (53366) [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=88152>

70 HUGHESOVÁ, Marie Tejero a Elizabeth TALBOTTOVÁ, eds. The handbook of diversity in special education. Hoboken, NJ: John Wiley, 2017, s. 59. ISBN 9781118768884.

71 Slovak Republic: Fostering an Inclusive Job-rich Recovery [online]. OECD Publishing, 2013 [cit. 2018-04-28]. Better Policies. ISBN 9789264201637. Dostupné z: <https://www.oecd.org/slovakia/BrochureSlovakRepublicapril2013.pdf>

72 MINARECHOVÁ, Radka. Slovakia struggles with the segregation of Roma and disabled children. In: The Slovak spectator [online]. Bratislava: The Rock, 2018 [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: <https://spectator.sme.sk/c/20787506/slovakia-struggles-with-the-segregation-of-roma-and-disabled-children.html>

2 KONCEPČNÍ, LEGISLATIVNÍ A ORGANIZAČNÍ ZAJIŠTĚNÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Předmětná kapitola se zaměřuje na systém inkluzivního vzdělávání v ČR, popsány jsou hlavní strategické dokumenty, právní předpisy a organizační zajištění.

2.1 HLAVNÍ STRATEGICKÉ DOKUMENTY A MEZINÁRODNÍ ZÁVAZKY

V roce 2014 byla usnesením vlády ČR schválena Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 (dále Strategie), která je hlavním strategickým dokumentem české vzdělávací politiky. Jednou ze tří priorit Strategie je snižovat nerovnosti ve vzdělávání, tedy zajistit taková opatření, aby žádná sociální skupina nebyla v přístupu k vzdělávání znevýhodněna a aby vzdělávací příležitosti i výsledky byly v co nejmenší míře ovlivněny faktory, jako je pohlaví, socioekonomický status, národnost nebo odlišný sociokulturní původ.⁷³ V samostatném dokumentu pak byly stanoveny indikátory plnění této priority, mezi něž patří účast na předškolním vzdělávání (sledován je podíl dětí ve věku od 4 let, přičemž cílem je dosáhnout hodnoty alespoň 95 % dle Strategického rámce evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě, tzv. ET 2020) nebo úroveň žákovské gramotnosti (sleduje se čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost v testech PISA).⁷⁴

V indikátorech Strategie není inkluze přímo uvedena, nicméně uvažovat lze např. o inkluzivním charakteru indikátoru předškolního vzdělávání, neboť zvyšování podílu např. romských dětí v mainstreamovém předškolním vzdělávání je integrální součástí inkluzivní vzdělávací politiky.⁷⁵ Druhou prioritou Strategie je pak podporovat kvalitní výuku a pedagogy. Znevýhodnění žáků ovšem samotné školní vzdělávání

73 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. Praha: Vláda ČR, 2014 [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

74 Indikátory Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 [online]. Praha: Vláda ČR, 2014 [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/34419_1_1/

75 BHABHAOVÁ, Jacqueline, Andrzej MIRGA a Margareta MATAACHEOVÁ. Realizing Roma rights. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2017. Pennsylvania studies in human rights, s. 175. ISBN 9780812248999.

pravděpodobně nikdy nebude schopno zcela kompenzovat, a proto se řeší rozmanité formy neformální edukace a informálního učení, které by mohly snižovat nerovnosti.⁷⁶ Tato opatření by měla být propojena s koncepcemi sociální a rodinné politiky v souladu se Strategii sociálního začleňování 2014-2020.⁷⁷

Strategie odkazuje na Bílou knihu (program rozvoje vzdělávání z roku 2001), která obsahovala záměr integrovat segmenty základního školství a směřovat k inkluzi. Českému vzdělávacímu systému Strategie vytýká vysokou míru diferenciací v porovnání s ostatními zeměmi Evropské unie. Kritizovány byly různé projevy nerovnosti – služby za úplatu (např. rozšířená výuka cizího jazyka, alternativní pedagogické přístupy) nebo dělení žáků na základě kognitivních schopností do tříd a škol s náročnějším, respektive méně náročným kurikulem.⁷⁸ Ve druhém případě šlo o využití statistické normy jako segregáčního nástroje. Nicméně stále v ČR existují např. víceletá gymnázia a lze předpokládat, že existují také školy, které sice vzdělávají podle běžných rámcových (respektive školních) vzdělávacích programů, ovšem kurikulum je zde náročnější a klima „výkonovější“ než v jiných, z hlediska kurikulárních dokumentů srovnatelných, školách.

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018 (dále APIV) navazuje nejen na Strategii, ale také na Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020. Současně je APIV podkladovým materiálem pro zacílení výzev Operačního programu výzkum, vývoj a vzdělávání.⁷⁹ APIV je členěn do tří částí (A, B, C):

- A. Prioritní úkoly Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) – jedná se o závazky MŠMT vůči Evropské komisi.

76 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. Praha: Vláda ČR, 2014 [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

77 Strategie sociálního začleňování 2014 - 2020 [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2014 [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/17082/strategie_soc_zaclenovani_2014-20.pdf

78 Strategie sociálního začleňování 2014 - 2020 [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2014 [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/17082/strategie_soc_zaclenovani_2014-20.pdf

79 Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>

B. Inkluzivní a kvalitní vzdělávací systém – dále členěno na tzv. strategické cesty:

1. Čím dříve, tím lépe – milníky jsou již zmiňované téma podílu dětí do 4 let v předškolním vzdělávání, dále vytvoření metodických pokynů ve vztahu k desegregaci, snížení podílu odkladů povinné školní docházky a mezioborová spolupráce v oblasti včasné podpory dětí.
2. Inkluzivní vzdělávání je přínosem pro všechny – mezi milníky patří např. realizace osvětové kampaně nebo zpracování inkluzivní koncepce na úrovni krajů.
3. Vysoce kvalifikovaní odborníci – z milníků lze uvést např. vytvoření metodických materiálů, modulů pro inovaci nebo vzdělávání pracovníků systému.
4. Podpůrné systémy a mechanismy financování – cílem je např. vytvořit Rámcový program pro poskytování školských poradenských služeb.
5. Spolehlivá data – např. snaha vytvořit jednotný evidenční systém pro poskytovatele školských poradenských služeb.

C. Ze školy do práce – soubor opatření a aktivit, které by měly vést k lepšímu přístupu k zaměstnání a celoživotnímu učení u cílové skupiny ohrožených absolventů.⁸⁰

APIV zavádí u jednotlivých indikátorů gesci (typicky MŠMT, Národní ústav vzdělávání, Česká školní inspekce, školy, kraje, zaměstnavatelé nebo různé organizace) a způsob financování (státní rozpočet, Evropský sociální fond aj.). Lze předpokládat, že vyhodnocení naplnění cílů APIV bude k dispozici v roce 2019.

Vzhledem k členství ČR v Evropské unii (dále EU) lze dále uvažovat různé závazky směrem k jejím orgánům a respektování sociálních práv (viz např. Evropský pilíř sociálních práv⁸¹). Členské státy EU spolupracují např. prostřednictvím Evropské

80 Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018 [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

81 Evropský pilíř sociálních práv – 20 zásad. In: Evropská komise [online]. Brusek: Evropská komise, 2018 [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and->

agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání. Dále nelze opomíjet mezinárodní závazky vycházející z účasti v Organizaci spojených národů nebo již výše zmiňovaných UNESCO či OECD. Mezi další významné zainteresované organizace patří Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, Amnesty International, Člověk v tísni, Světová banka nebo Mezinárodní aliance pro disabilitu (The International Disability Alliance).

2.2 ŠKOLSKÝ ZÁKON A DALŠÍ LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY

Česká školská legislativa rámcově implementuje obecné principy mezinárodních dokumentů. Právo na vzdělání je v ČR garantováno Listinou základních práv a svobod. Možnosti individualizace vzdělávání byly deklarovány ve vyhlášce z roku 1991, v roce 2002 pak byla zveřejněna směrnice MŠMT k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zásadní novelou byl školský zákon č. 561/2004 Sb.⁸²

Zákon č. 561/2004 Sb. je nejdůležitějším školským právním předpisem, který prošel od doby svého prvního vydání desítkami novelizací. Z hlediska inkluzivní pedagogiky je klíčový § 16 školského zákona, kde jsou vymezeny termíny speciální vzdělávací potřeby a podpůrná opatření.

Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je dle odst. 1 § 16 školského zákona „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“⁸³ Podpůrnými opatřeními jsou míněny „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám...“⁸⁴ Poskytování podpůrných opatření (dále PO) je ze zákona bezplatné a jejich konkrétními formami jsou:

- a) Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení.

fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_cs

82 LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. Řízení inkluze ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 36-37. ISBN 978-80-210-8037-9.

83 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

84 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

- b) Úpravy organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod edukace a školských služeb.
- c) Úpravy podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání.
- d) Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání speciálních nebo náhradních komunikačních systémů.
- e) Úpravy očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy.
- f) Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.
- g) Využití asistenta pedagoga.
- h) Využití dalšího pedagogického pracovníka nebo jiného pracovníka.
- i) Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.⁸⁵

PO jsou členěna do stupňů v rozmezí 1. až 5. s tím, že vyšší stupně jsou charakteristické vyšší organizační, pedagogickou nebo finanční náročností. Zatímco PO 1. stupně může uplatňovat škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení (dále ŠPZ), PO vyšších stupňů se váží na doporučení ŠPZ⁸⁶, tedy pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) nebo speciálně-pedagogického centra (dále SPC). Zákon přímo nestanovuje souvztažnost mezi typy speciálních vzdělávacích potřeb (dále SVP) či disability a stupni podpůrných opatření.

V původním znění § 16 školského zákona vymezoval tři druhy speciálních vzdělávacích potřeb: zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění. Jak bylo uvedeno výše, v aktuálně účinném znění je uveden zdravotní stav, kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky, avšak okolnosti podmiňující vznik SVP nejsou děleny do samostatných kategorií. Kategorizace SVP však byla zachována v odst. 9 § 16 téhož zákona, který od roku 2004 obsahoval výčet typů SVP, na základě

85 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

86 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

kterých mohl být žák skupinově integrován, zařazen např. do speciální školy nebo speciální třídy.⁸⁷

Odst. 9 § 16 školského zákona stanovuje, že pro žáky „s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny.“⁸⁸ Tedy možnost skupinové integrace zůstala zachována, ovšem je třeba mít na zřeteli, že zákon, vyhlášky (a případně i metodické pokyny a doporučení) upravují proces zařazení do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení. Primárně dle odst. 9. § 16 školského zákona takový krok doporučuje ŠPZ vzhledem k povaze SVP žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování SVP. Podmínkou je dle téhož ustanovení také písemná žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce.⁸⁹

Školský zákon tedy předpokládá, že skupinovou integraci ŠPZ doporučí, pokud se PO neosvědčila nebo jsou SVP natolik závažné, že by vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu bylo v rozporu se zájmy žáka. Vyhláška č. 27/2016 Sb. v odst. 1 §19 stanovuje, že vzdělávání žáků se SVP uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona se „přednostně uskutečňuje ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona.“⁹⁰ Uvedené ustanovení lze považovat za hlavní proinkluzivní ustanovení školské legislativy, neboť stanovuje, že žáci s relativně závažnými SVP se vzdělávají primárně ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

87 MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, eds. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 15. ISBN 978-80-244-4654-7.

88 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiné vzdělávání (školský zákon).

89 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiné vzdělávání (školský zákon).

90 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

2.2.1 DOPORUČENÍ ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ

Doporučení ŠPZ lze považovat za nejdůležitější odborný podklad, na základě kterého jsou žákům se SVP poskytována podpůrná opatření, vypracovány individuální vzdělávací plány nebo např. dochází k přeřazení do speciální třídy nebo speciální školy.

Podle § 2 vyhlášky 27/2016 Sb. jsou PO 2. až 5. stupně poskytována na základě doporučení ŠPZ a s informovaným souhlasem zákonného zástupce (případně zletilého žáka). ŠPZ při posuzování SVP dle § 11 téže vyhlášky vychází mj. z charakteru obtíží žáka, realizované diagnostiky, informací o dosavadním průběhu vzdělávání, podmínek školy, ve které se žák vzdělává nebo bude vzdělávat. Samotné doporučení je dle § 15 vyhotoveno primárně za účelem stanovení PO, zatímco zpráva, kterou ŠPZ vydává, popisuje např. anamnestické údaje, obtíže nebo průběh a výsledky diagnostiky.⁹¹

Ve třídě, oddělení nebo studijní skupině se může vzdělávat zpravidla maximálně 5 žáků se SVP 2. až 5. stupně a zároveň dle § 17 vyhlášky č. 27/2016 Sb. platí, že počet žáků se SVP 2. až 5. stupně nesmí přesáhnout třetinu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině.⁹² Na uvedená ustanovení se vztahují určité výjimky. Co se týče žáků uvedených v § 16 školského zákona, tito se mohou ve třídě, oddělení nebo studijní skupině (dále jen třídě) nezřízené dle tohoto § vzdělávat nejvýše 4.⁹³

Pokud je ve třídě počet žáků s SVP s přiznaným PO 2. až 5. stupně vyšší než 5, lze pro jejich vzdělávání využít asistenta pedagoga nad rámec poskytovaných podpůrných opatření.⁹⁴ To v praxi znamená, že škola může požadovat přidělení asistenta pedagoga nikoli pouze na základě závažnosti SVP určitého žáka, ale na základě počtu žáků s přiznanými SVP v jedné třídě. To by mohlo vést k úvaze, že ve třídách může docházet k „hromadění“ různých pedagogických pracovníků, především pak asistentů. Nicméně vyhláška č. 27/2016 Sb. v § 18 odst. 2 stanovuje, že do počtu žáků s přiznaným PO 2. až

91 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

92 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

93 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

94 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

5. stupně v dané třídě se nezapočítávají ti žáci, kterým je poskytováno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga.⁹⁵

Legislativní novum roku 2018 pak v případě asistentů pedagoga představuje novelizace vyhlášky č. 27/2016 Sb. ve znění vyhlášky č. 416/2017 Sb. Aktuálně je rozlišováno mezi asistentem pedagoga dle § 5 odst. 3 a dle § 5 odst. 4, přičemž v prvním případě jsou jeho předpoklady stanoveny v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících a ve druhém případě v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících.⁹⁶ Základní rozdíl mezi těmito dvěma typy asistenta pedagoga je v pracovní náplni a platovém ohodnocení, což v praxi může znamenat např. složitější posuzování SVP a potřeby asistenta pedagoga pracovníky ŠPZ (školy i samotní asistenti pedagoga mohou být např. motivováni k přidělení vyššího finančního ohodnocení).

PO asistent pedagoga je typickým příkladem PO s normovanou finanční náročností. Dle § 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb.⁹⁷ nemají normovanou finanční náročnost pouze PO 1. stupně. Členění konkrétních PO do stupňů, pravidla jejich aplikace a normovaná finanční náročnost jsou stanoveny v příloze vyhlášky. Např. od 3. stupně PO lze doporučit podpůrné opatření asistent pedagoga, přičemž rozsah podpory může variovat od 9 hodin přímé pedagogické činnosti po 27 hodin přímé pedagogické činnosti. Ve 4. stupni pak od 32 hodin do 36 hodin přímé pedagogické činnosti.⁹⁸

Příklady dalších PO s normovanou finanční náročností jsou předmět speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence. MŠMT uvádí, že předměty speciálně pedagogické péče škola zapracovává do školního vzdělávacího programu. V případě, že chce škola poskytovat dostatek informací navenek (např. zákonným zástupcům žáků), je vhodné uvést předměty také v učebním plánu a v učebních osnovách uvést alespoň charakteristiku předmětů speciálně pedagogické péče. Předmět speciálně pedagogické

95 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

96 Vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb.

97 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

98 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

péče je zajišťován pedagogickými pracovníky školy s rozšířenou kompetencí pro oblasti speciální pedagogiky, přímo speciálními pedagogy nebo pracovníky ŠPZ.⁹⁹

Z hlediska kvalifikačního jsou personální nároky na zajištění předmětů speciálně pedagogické péče vyšší, než jak je tomu v případě pedagogické intervence. Tato podle přílohy vyhlášky č. 27/2016 Sb. „*slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit jeho vzdělávání, případně ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku.*“¹⁰⁰ Pedagogická intervence je tak inkluzivním nástrojem, který umožňuje snižovat sociální nerovnosti způsobené znevýhodňujícím prostředím v primární rodině žáka. Zjednodušeně by bylo možné říci, že jde o „doučování“ hrazené z veřejných rozpočtů, neboť jakožto PO 2. a vyššího stupně má intervence normovanou finanční náročnost, avšak příloha vyhlášky č. 27/2016 Sb. uvádí také možnost využití pedagogické intervence pro práci se třídou nebo skupinou žáků.¹⁰¹

PO mohou být poskytována také žákům cizincům nebo žákům s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ). Podle Národního ústavu pro vzdělávání (dále NÚV) se na žáky cizince, žáky s OMJ a žáky z odlišného sociokulturního prostředí vztahují PO 1. až 3. stupně.¹⁰² Tedy diagnostikuje-li ŠPZ např. závažnější SVP u cizince, je možnost takovému žákovi přiznat asistenta pedagoga, pedagogickou intervenci nebo předmět speciálně pedagogické péče. Ovšem na tomto místě je vhodné zmínit problematiku standardizace diagnostických nástrojů a jejich omezenou využitelnost při práci s cizinci, s žáky s OMJ nebo žáky z odlišného sociokulturního prostředí, neboť diagnostické nástroje vytvořené v českých podmínkách nebo na české podmínky uzpůsobené (český standardizační soubor, české normy apod.) mohou být v takových situacích nepoužitelné. Řešením by mohlo být např. pracovat s testem vytvořeným v zemi původu dotyčného žáka a komunikovat s ním jeho mateřskou řečí. Takto by bylo možné

99 Předměty speciálně pedagogické péče. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT, 2018 [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predmety-specialne-pedagogicke-pece#otazka1>

100 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

101 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

102 Cizinci - podpurná opatření. In: Národní ústav pro vzdělávání [online]. Praha, 2016 [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/cizinci-podpurna-opatreni>

např. uvažovat o relativně přesné diagnostice specifických výukových obtíží (specifických poruch učení), ovšem realisticky nelze předpokládat, že by ŠPZ byla vybavena zahraničními diagnostickými metodami, disponovala jazykově vybavenými pracovníky apod. Řešením může být např. spolupráce s dalšími organizacemi (Centrum pro integraci cizinců, Národní institut dalšího vzdělávání aj.).

Inkluzivní vzdělávání se dále týká žáků nadaných a mimořádně nadaných. Nadaného žáka vymezuje § 27 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. jako žáka, který „*při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.*“¹⁰³ Mimořádně nadaným žákem je dle § 27 odst. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb. „*žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.*“¹⁰⁴ Je zřejmé, že ŠPZ principálně nemůže disponovat veškerými diagnostickými kompetencemi a nástroji k zjištění míry nadání v uvedených oblastech, a proto pracovníci ŠPZ musejí při diagnostice určitých typů nadání spolupracovat s odborníky, jako jsou profesionální trenéři, umělečtí pedagogové apod. MŠMT za tímto účelem vypracovalo speciální formulář, který ujednocuje posuzování míry nadání odborníkem. V jednotlivých krajích ČR pak působí Krajské sítě podpory nadání.

2.3 ŠKOLSKÝ PORADENSKÝ SYSTÉM A PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ

Základní legislativní rámec školského poradenského systému je vymezen zákonem č. 561/2004 Sb. a vyhláškou č. 72/2005 Sb. v platném znění.

Dle § 1 odst. 1 a 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb. školy a ŠPZ poskytují poradenské služby bezplatně, nejen žáků se SVP, ale i ostatním žákům, zákonným zástupcům, školám a

103 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

104 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

školským zařízením. Poradenská služba se začne poskytovat nejpozději do 3 měsíců ode dne přijetí žádosti.¹⁰⁵ Pokud jde o vydání zprávy a doporučení za účelem stanovení PO, pak se tyto vydávají do 30 dnů ode dne ukončení posuzování SVP žáka, nejpozději však do 4 měsíců ode dne přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci ŠPZ.¹⁰⁶

Ve školách jsou zpravidla zřízena školní poradenská pracoviště. Dle § 7 odst. 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb. v těchto zpravidla působí výchovný poradce, školní metodik prevence, kteří spolupracují především s třídními učiteli, učiteli výchov a dalšími pedagogickými pracovníky.¹⁰⁷ Jak upozorňuje např. Knotová et al., součástí školního poradenského pracoviště mohou být také školní psycholog, speciální pedagog.¹⁰⁸ V praxi se lze setkat také s rozšířeným školním poradenským pracovištěm, kde působí školní sociální pedagog, některý z pracovníků vzhledem k rozdělení pracovního úvazku vykonává dvě role (např. školního psychologa a na část úvazu také asistenta pedagoga) apod.

Škála poradenských služeb je velmi pestrá a odvíjí se nejen od různých druhů SVP, ale také od různých poradenských zakázek. Podle Brauna, Markové a Nováčkové se pracovníci školních poradenských pracovišť nejčastěji setkávají s žáky s SVP, kteří vykazují specifické poruchy učení, specifické poruchy chování, ADHD, vývojové vady, tělesné či smyslové postižení, těžké vady řeči, mentální postižení, sociokulturní znevýhodnění a vady kombinované. Dále autoři hovoří o žácích se somatickými obtížemi (mozková obrna, epilepsie, diabetes) a žácích mimořádně nadaných.¹⁰⁹ U indikovaných žáků je sestaven individuální vzdělávací plán a realizována jsou PO 1. až 5. stupně. Vychází se přitom zpravidla z doporučení ŠPZ.

105 Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

106 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

107 Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

108 KNOTOVÁ, Dana, ed. Školní poradenství. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. s. 15-16. ISBN 978-80-247-4502-2.

109 BRAUN, Richard, MARKOVÁ, Dana a NOVÁČKOVÁ, Jana. Praktikum školní psychologie. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. s. 38-39. ISBN 978-80-262-0176-2.

SPC se na rozdíl od PPP specializují na výchovu a vzdělávání žáků s mentálním postižením, tělesným postižením, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo poruchami autistického spektra. Jedno SPC pak zpravidla poskytuje služby v rozsahu odpovídajícím jednomu nebo více druhům znevýhodnění.¹¹⁰

Pracovníci škol a školských poradenských zařízení spolupracují s dalšími odborníky a organizacemi. V oblasti etopedie jsou významná střediska výchovné péče, jejichž činnost primárně upravuje zákon č. 109/2002 Sb.¹¹¹ Ne v každém kraji ČR jsou ovšem zřízena SPC specializovaná na veškeré druhy disability, což může být pro klienty se sníženou mobilitou, osoby v tíživé finanční situaci apod. náročné.

Jelikož diagnostika a terapie řady disabilit je záležitostí lékařskou či zdravotnickou, spolupracují školy a ŠPZ často s lékaři a jinými zdravotnickými pracovníky, vzhledem k rozdělení kompetencí a epidemiologii některých SVP, především pak s klinickými psychology a klinickými logopedy. Kupříkladu realizaci odkladu povinné školní docházky dle § 37 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. předchází doporučující posouzení příslušné ŠPZ, odborného lékaře nebo klinického psychologa.¹¹²

Vzhledem k prioritám Strategie jsou inkluzivní cíle naplňovány také např. prostřednictvím kariérního poradenství. Podle Knotové et al. je kariérové poradenství akcentováno, byť není ve školských poradenských službách dostatečně ukotveno. Obsahem kariérového poradenství je spektrum služeb, které řeší volbu povolání, profesní orientaci, kariérní plánování apod.¹¹³

110 Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

111 Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

112 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

113 KNOTOVÁ, Dana, ed. Školní poradenství. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. s. 17. ISBN 978-80-247-4502-2.

2.4 AKTUÁLNÍ SITUACE V OBLASTI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Empirický výzkum inkluzivního vzdělávání lze v ČR považovat za nedostatečný. Stepaniuková se zabývala problematikou stavu inkluze v zemích východní Evropy. Autorka prováděla rešerši databází Google Scholar a ERIC s tím, že ohledně stavu inkluze v ČR byly mezi lety 2005 a 2016 publikovány 2 články, které se zaměřovaly na postoje, což je problematika, která bude řešena v následující kapitole. Autorka zmiňuje, že postoje vůči inkluzivním praktikám nebo žákům s SVP jsou v rámci daného odvětví vědy jedním z nejčastěji řešených témat.¹¹⁴ Tématu se v nedávné době věnovali také např. Kozáková, Moučková a Langer¹¹⁵ a další čeští autoři, jejichž studie bude podrobněji popsána níže.

Bendová a Fialová v roce 2015 po provedení vlastního výzkumu konstatovaly různé problémy související se zaváděním inkluze v ČR, zejména pak nedostatek asistentů pedagoga spojený s problematickým financováním těchto PO, vysoké počty žáků ve třídách 1. stupně základních škol, rezervy pedagogických pracovníků ve znalostech různých druhů SVP a jejich specifík, jakož i rezervy ve znalostech metod inkluzivní pedagogiky. Autorky dále uváděly problém s financováním opatření, která by vedla k lepší sociální a environmentální připravenosti škol na přijetí žáků s SVP.¹¹⁶

Také v ČR je dlouhodobým tématem segregace romských žáků, respektive jejich nadměrné zastoupení ve speciálním školství. Pomyslným milníkem, od kterého je tato problematika v ČR intenzivněji řešena, je rok 2007. Jak uvádí Ministerstvo zahraničních věcí ČR, Evropský soud pro lidská práva v tomto roce vynesl dle 13. listopadu rozsudek ke kauze D. H. vs. ČR, který se týkal zařazení osmnácti romských dětí do (tehdejších)

114 STEPANIUKOVÁ, Inna. Inclusive education in Eastern European countries: a current state and future directions. *International Journal of Inclusive Education* [online]. 2018, 1-25 [cit. 2018-04-29]. DOI: 10.1080/13603116.2018.1430180. ISSN 1360-3116. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1430180>

115 KOZÁKOVÁ, Zdeňka, MOUČKOVÁ, Martina, LANGER, Jiří. Current changes in the education of pupils with mild intellectual disability from the point of view of primary school teachers of the Czech Republic. *Journal of Exceptional People*, 2017, 1.10: 23.

116 BENDO VÁ, Petra, FIALOVÁ, Anna. Inclusive Education of Pupils with Special Educational Needs in Czech Republic Primary Schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015, 171, s. 812-819.

zvláštních škol. Soud konstatoval, že ČR v tomto případě porušila zákaz diskriminace podle čl. 14 Evropské úmluvy o lidských právech ve spojení s čl. 2 Protokolu č. 1 k Úmluvě (právo na vzdělání).¹¹⁷

Podle Cashmanové byla situace v ČR 8 let od rozsudku stále problematická, neboť zastoupení romských dětí ve speciálním školství (praktických školách) bylo stále vysoké, v roce 2014 dle České školní inspekce tyto školy navštěvovalo 28 % romských žáků, což neodpovídá zastoupení romské menšiny v populaci ani epidemiologickým údajům v oblasti mentálního postižení. Podle autorky dochází v ČR k dvojí segregaci romských dětí – romské děti jsou chybně diagnostikovány v ŠPZ nebo jiných organizacích, romské děti jsou segregovány ve standardních školách, neboť tyto jsou osobami z majoritní společnosti nálepkovány jako „romské“ a vlastní děti do nich tudíž nepřihlásí. Cashmanová hovoří o politické apatii a zmiňuje např. názor, že česká společnost považuje Romy za akademicky neschopné, což ilustruje např. některými výroky prezidenta M. Zemana.¹¹⁸

MŠMT zveřejnilo v březnu 2018 analýzu implementace společného vzdělávání za období 1. září 2016 až 31. října 2017.¹¹⁹ Závěry analýzy je možné shrnout pro jednotlivé stupně vzdělávání a uvést obecná pozitiva a negativa. Vzhledem k obsahu praktické části práce zde bude pozornost soustředěna pouze na základní a mateřské školy:

- Dlouhodobě dochází k přesunu žáků se SVP do škol hlavního vzdělávacího proudu. Z celkovém počtu PO jich bylo 87 % poskytováno v běžných ZŠ, v běžných třídách MŠ je pak vzděláváno 65 % žáků se zdravotní disabilitou.

117 Zpráva o zahraniční politice České republiky za období od ledna 2007 do prosince 2007. [online]. Praha: Ministerstvo zahraničních věcí ČR v edičním oddělení ÚMV. [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/vyrocní_zpravy_a_dokumenty/zprava2007.html

118 CASHMANOVÁ, Laura. New label no progress: institutional racism and the persistent segregation of Romani students in the Czech Republic. *Race Ethnicity and Education*, 2017, 20 (5), s. 595-608.

119 Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 31. 10. 2017 [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2018-04-29]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/46497_1_1/

- Meziročně se zvyšují počty žáků se SVP, což je dáno především nárůstem počtu žáků s diagnostikovanými vývojovými poruchami učení (ve srovnání s předchozím rokem nárůst o 20 %), chování (nárůst o více než 40 %), vadami řeči a se souběžným postižením více vadami.
- Postupně dochází k implementaci systému nových diagnostik.
- Narůstají počty asistentů pedagoga, meziroční nárůst úvazku je 43 %.
- Nejčastěji poskytovanými PO byly hodinová pedagogická intervence, hodinový předmět speciálně pedagogické péče a sdílený asistent pedagoga s úvazkem 0,5.
- V MŠ dominuje především 3. stupeň PO (64 % dětí se SVP), který je následován 4. stupněm (20 % dětí se SVP).
- Ve všech krajích došlo k poklesu podílu žáků s diagnostikovaným mentálním postižením.¹²⁰

Mezi negativy implementace společného vzdělávání je uvedena např. náročná administrativa spojená s PO s normovanou finanční náročností, nedostatečná připravenost pedagogů běžných škol v oblasti speciálně pedagogických dovedností nebo významné rozdíly v doporučených PO u stejných druhů znevýhodnění.¹²¹ V případě této a obdobných analýz je ovšem třeba mít na paměti, že realizátor či zadavatel analýzy je zároveň implementátorem hodnocených opatření, který za ně nese odpovědnost, a tedy je principálně ve střetu zájmu. Je otázkou, čím je zapříčiněn jev, že v MŠ převažují poměrně vysoké stupně PO. Jedno z možných vysvětlení je vývojová kompenzace SVP do té míry, že během docházky do ZŠ se sníží stupeň PO. Uvažovat lze ovšem i řadu jiných příčin tohoto jevu, jako např. problematiku diagnostiku nebo odbornou náročnost edukace v předškolním věku.

Výzkum implementace společného vzdělávání v ČR v nedávné době realizovala také výzkumná agentura Nielsen Admosphere. Jako problém byl uváděn nedostatek

120 Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 31. 10. 2017 [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2018-04-29]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/46497_1_1/

121 Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 31. 10. 2017 [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2018-04-29]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/46497_1_1/

personálních kapacit, s čímž se pojily příliš vysoké počty žáků ve třídách. Polovina pedagogů se vyjadřovala kriticky směrem k administrativní zátěži. Kvalifikované zaměstnance na místa asistentů pedagoga se dařilo zajistit 42 % ředitelů škol, přičemž 84 % pedagogů hodnotilo pozitivně spolupráci s asistenty pedagoga. 78 % pedagogů a 80 % ředitelů by uvítalo intenzivnější metodickou podporu ŠPZ.¹²²

122 FŠ. Zlepšilo se financování inkluze, žáků je však moc a chybějí asistenti, hlásí ředitelé. In: Novinky.cz [online]. Praha: Borgis, a.s, 2018 [cit. 2018-04-29]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/465322-zlepsilo-se-financovani-inkluze-zaku-je-vsak-moc-a-chybeji-asistenti-hlasi-reditele.html>

2.4.1 KONCEPT POSTOJŮ

Koncept postojů je primárně psychologický (či sociálně psychologický), avšak lze se s ním setkat také v pedagogických vědách a jiných disciplínách. Podle Výrosta, Slaměníka et al. postoje „vyjadřují současně náš hodnotící vztah k různým sociálním objektům v našem prostředí, tedy co upřednostňujeme, respektive co nemáme rádi.“¹²³ Vedle hodnotícího (a tím pádem nikoli neutrálního) charakteru postojů mají tyto osobnostní charakteristiky ještě další atributy, o nichž píše Gálik:

- Jsou naučené – předpokládá se, že lidé se s žádnými postoji nerodí, ale osvojují si je v interakci se svým okolím.
- Mohou ovlivňovat lidské chování – postoje mají vliv nejen na pozorovatelné chování, ale také na vnímání a myšlení.
- Mají valenci a intenzitu – valence odráží směr, kterým se hodnocení ubírá (pozitivní, negativní) a intenzita udává, nakolik pozitivní či negativní postoj je.¹²⁴

Mezi další výzkumně potvrzené charakteristiky postojů patří např. jejich multiplexita (mírou je množství poznatků nebo zkušeností, na kterých je postoj založen), konzistentnost (vnitřní vyrovnanost složek postoje), interkonexe (vzájemná spojitost, přičemž se předpokládá, že čím propojenější postoje jsou, tím jsou odolnější vůči změně) aj.¹²⁵ V odborné literatuře lze nicméně nalézt i odkazy na dědičnost postojů. Např. Fiskeová et al. píše o výzkumech prokazujících dědičnou složku (heritabilitu) postojů. Podle některých studií lze vyzorovat určité vzorce, jimiž se postoje s vyšší mírou heritability od ostatních odlišují. Postoje s vyšším podílem dědičnosti jsou robustní (méně podléhají změně) a přístupné vědomí. Genetické vlivy se projevují i v tom, že dědičností podmíněné postoje lidé upřednostňují např. při výběru partnerů či přátel, tj. přikládají těmto postojům větší důležitost. Dle některých studií se

123 VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK, Ivan, eds. Sociální psychologie. Vyd. 2. Praha: Grada, 2008. s. 127. ISBN 978-80-247-1428-8.

124 GÁLIK, Stanislav. Psychologie přesvědčování. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. s. 17-18. ISBN 978-80-247-4247-2.

125 NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Vyd. 2. Praha: Academia, 2009. s. 253. ISBN 978-80-200-1679-9.

dědičné postoje objevují již v rané adolescenci.¹²⁶ Podle Blatného et al. bývá raná adolescence (či pubescence) ve svém počátku charakteristická nástupem tělesného zrání a dosažením biologické dospělosti. K tomuto vývojovému mezníku dochází u většiny lidí ve starším školním věku, tj. během druhého stupně základní školy.¹²⁷

Postoje plní v životě člověka různé funkce, z nichž některé mohou být adaptivní, jiné maladaptivní, případně lze funkce postojů posuzovat i z hlediska jiných kritérií. Katz (in Nakonečný) popsal následující hlavní funkce postojů:

1. Instrumentální (adjustační, užitková) – pozitivní postoje si lidé vytváří k objektům spojeným s aktuálními nebo budoucími odměnami, negativní postoje vznikají k objektům spojeným s tresty nebo očekáváním trestů. Postoje jsou v tomto ohledu zobecněním pozitivní či negativní zkušenosti.
2. Ego-defenzivní – postoje mohou chránit integritu osobnosti, když např. redukuje úzkost nebo jsou kompenzací negativních složek sebepojetí tak, že podceňují negativní vlastnosti nebo chrání jedince před uznáním nepříjemných pravd.
3. Hodnotově-expressivní – člověk může cítit uspokojení v tom, že vyjadřuje své postoje a zasazuje se za jejich realizaci. Typicky k tomu dochází v občanském, politickém nebo náboženském životě.
4. Kognitivní – každý člověk má tendenci uspořádat si poznatky o světě a sobě samém. Tato tendence se projevuje i v utváření postojů, které spojují poznávání a cítění v systém hodnot.¹²⁸

Zároveň platí, že postoje mohou být hodnoceny druhými lidmi optikou výše uvedené statistické či sociokulturní normy. Lidé tedy utvářejí nejen postoje k různým objektům, situacím nebo ostatním lidem, ale také sami k sobě, vlastním postojům a postojům druhých. S ego-defenzivními funkcemi postojů souvisí předpoklad neuvědomovaných (tzv. implicitních) postojů. Podle Vandense et al. jsou implicitní

126 FISKEOVÁ, Susan T., Daniel Todd. GILBERT, Gardner. LINDZEY a Arthur E. JONGSMA, eds. Handbook of social psychology. Vyd. 5. Hoboken, N.J.: Wiley, 2010, s. 372. ISBN 978-0470137482.

127 BLATNÝ, Marek, ed. Psychologie celoživotního vývoje. Vydání 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. s. 100. ISBN 978-80-246-3462-3.

128 NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Vyd. 2. Praha: Academia, 2009. s. 248-249. ISBN 978-80-200-1679-9.

postoje poměrně trvalá zobecňující hodnocení, jejichž existenci si jejich nositel uvědomuje pouze zčásti nebo vůbec. Protikladem implicitních postojů jsou postoje explicitní, uvědomované.¹²⁹ Od různých charakteristik postojů, jako např. míry jejich uvědomění, se pak odvíjí metodologické možnosti jejich měření nebo mechanismy jejich změny.

2.5 FORMOVÁNÍ POSTOJŮ A JEJICH ZMĚNA

Pro porozumění tomu, jak se postoje utvářejí, je důležité zohlednit nejen vlivy dědičnosti, ale také učení, především pak klasické podmiňování, operantní podmiňování a učení pozorováním. Opomíjeny by neměly být ani vlivy persvazivní. Podle Gálíka je persvaze „*specifická forma komunikace, jejímž cílem je ovlivnit duševní stav recipienta v atmosféře svobodné volby.*“¹³⁰ Tedy lze říci, že persvaze je cílené a nedirektivní (nenátlakové) ovlivňování člověka, v tomto případě jeho postojů.

Klasické a operantní podmiňování jsou druhem asociačního učení. Klasické podmiňování funguje na principu spojení dvou podnětů, z nichž jeden získává v důsledku této asociace nový význam. Z hlediska efektu učení je v případě operantního podmiňování rozhodujícím činitelem zpevnění daného spojení (asociace), tj. dvou podnětů nebo reakce a jejího účinku.¹³¹ Tedy hlavním principem klasického podmiňování je časové nebo místní propojení původně neutrálního podnětu s podnětem, který primárně nějakou reakci (např. emoční nebo reflexivní reakci) vyvolává. Na základě této asociace získává neutrální podnět jakousi signální funkci a může sám o sobě vyvolat danou reakci.

V rámci operantního podmiňování je určitá reakce člověka odměněna nebo potrestána, čímž je ovlivněna budoucí frekvence výskytu určitého chování, o němž se

129 VANDENBOS, Gary R., ed. APA dictionary of psychology. Vyd. 2. Washington, DC: American Psychological Association, 2015, s. 527. ISBN 978-1-4338-1944-5.

130 GÁLÍK, Stanislav. Psychologie přesvědčování. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. s. 11. ISBN 978-80-247-4247-2.

131 VÁGNEROVÁ, Marie. Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ. Vydání 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. s. 135. ISBN 978-80-246-3268-1.

člověk může svobodně rozhodovat, zda ho vykoná.¹³² Operantní chování vede k tomu, že lidé vykazují takové chování, které se jim v minulosti osvědčilo.¹³³ V případě klasického podmiňování lze hovořit o podmiňování pocitů nebo jednoduchých reakcí, operantním podmiňování se člověk může naučit i poměrně komplexní vzorce chování.

Klasické i operantní podmiňování může vést k formování postojů s převahou emoční složky. Lidé někdy vykazují sympatie či antipatie k různým objektům bez ohledu na racionální posouzení. Ovšem afektivní postoje mohou vyplývat také z hodnotových orientací.¹³⁴ Hodnoty se od postojů odlišují v tom, že jsou principálně obecné. Nakonečný uvádí jako příklad velmi obecné hodnoty ideologii, jíž mohou odpovídat různé postoje (např. etnocentrismus, striktní výchova dětí), které se pak specificky projevují na úrovni zvykových reakcí (např. rodič pravidelně trestá své dítě) a ještě specifičtěji na úrovni specifických hodnocení (např. rodič negativně ohodnotí skutečnost, že jiný rodič své dítě nepokáral za porušení sociální normy).¹³⁵

Jiný způsob, jakým jsou postoje utvářeny, představuje učení pozorováním neboli observační učení. Kolář et al. vysvětluje, že dítě sleduje důsledky chování jiného člověka (tj. jestli je oceněn, potrestán apod.), tyto interpretuje a upraví své vlastní chování. Takto zprostředkovaně se lidé mohou učit napodobovat druhé, přičemž důležité jsou nejen různé faktory atraktivity pozorovaných lidí (tzv. modelů), ale i způsoby interpretace jejich chování (tzv. atribuce).¹³⁶ Tabulka níže ilustruje příklady modelů či vzorů, které jsou pro české děti dle jedné ze studií významné.

132 ARONSON, Elliot., Timothy D. WILSON a Robin M. AKERT. Social psychology. Vyd. 9. Edition. Boston: Pearson, 2016, s. 191. ISBN 978-0-13-393654-4.

133 VÁGNEROVÁ, Marie. Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ. Vydání 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. s. 138. ISBN 978-80-246-3268-1.

134 ARONSON, Elliot., Timothy D. WILSON a Robin M. AKERT. Social psychology. Vyd. 9. Edition. Boston: Pearson, 2016, s. 191. ISBN 978-0-13-393654-4.

135 NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Vyd. 2. Praha: Academia, 2009. s. 253. ISBN 978-80-200-1679-9.

136 KOLÁŘ, Zdeněk, ed. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, s. 154. ISBN 978-80-247-3710-2.

Obrázek 3 Příklady vzorů dnešních českých dětí

Vzor	Počet dětí	V procentech
Sportovec/sportovkyně	288	27 %
Zpěvák/zpěvačka/hudebník	184	16,5 %
Maminka	141	13 %
Ostatní příbuzní	113	9,5 %
Tatínek	93	8 %
Fiktivní/pohádková postava	74	6,5 %
Kamarád/kamarádka	51	5 %
Herec/herečka	50	5 %
Učitel/učitelka	25	2,5 %
Oddílový/á vedoucí/trenér/trenérka	25	2,5 %
Modelka	21	2 %
Ostatní	32	2,5 %

Zdroj: BOCAN, Miroslav, ed. *Děti v ringu dnešního světa: hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Vyd. 1. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. s. 61. ISBN 978-80-87449-24-0.

Výrost, Slaměnik et al. pojednávají o následujících proměnných, které jsou pro pochopení možností změny postojů klíčové:

1. Zdroj persvazivní informace – může jít např. o osobu, informační brožuru nebo činnost instituce. Výzkumně byla sledována věrohodnost zdroje (především jde o objektivnost), jeho atraktivita a nátlakovost.
2. Obsah persvazivní informace – nejzákladněji se rozlišuje mezi emočním a racionálním působením. O tom, zda má na příjemce vliv např. oblíbenost komunikátora nebo racionalita jeho argumentů, může spolurozhodovat např. vzdělání příjemců informací.
3. Informační kanál – zásadní význam má osobní zkušenost, obecně se pak předpokládá, že informace v hovorové podobě má větší vliv než informace psané.
4. Faktory na straně příjematele – zmíněno již bylo vzdělání, dále se ve výzkumech objevují např. osobnostní proměnné, jako je věk, pohlaví nebo sebeobraz.
5. Stabilita změny – dle jedné ze studií dochází po jednom týdnu ke ztrátě navozené změny v 40 % případů a po 6 týdnech v 60 % případů. Navíc platí, že pokud jsou osoby záměrně připraveny na možnost výskytu vlivů orientovaných na změnu jejich postoje, potom jsou odolnější vůči změně postoje.

6. Úloha přesvědčení – součástí osobnosti člověka jsou tzv. primární přesvědčení a pro změnu postoje jsou klíčová. Z hlediska výzkumu je potom důležité tato primární přesvědčení odhalit.
7. Další proměnné – jde např. o pozornost, porozumění informací, její uchování v paměti apod.¹³⁷

Poznatky o faktorech persvaze lze částečně vztáhnout i na observační učení, neboť např. člověk, který je atraktivní jako někdo, kdo cíleně druhého přesvědčuje, bude pravděpodobně atraktivní, i když bude sám konat a druhým bude pouze pozorován. Atraktivitou však nemusí být myšlena pouze fyzická atraktivita nebo skutečnost, že je daný člověk pravidelně odměňován (je tzv. úspěšný, považován za celebritu apod.). Cialdini, expert na problematiku persvaze, hovoří např. o vlivu vzájemné podobnosti (lidé mají tendenci důvěřovat těm, kteří se jim v nějakém atributu podobají), využití komplimentů (více či méně direktivní využití lichotek apod.) nebo vlivu prosté obeznámenosti (skutečnost, že dotyčného člověk zná, zvyšuje pravděpodobnost, že mu bude důvěřovat).¹³⁸

Vyjma uvedených faktorů a technik změny postojů existují mnohé další. V průběhu běžného vývoje jsou lidé konfrontováni s různými vlivy, v dětství ovšem zaujímají zásadní postavení vlivy v primární rodině. Helus a jiní autoři proto hovoří o rodině jako o činiteli primární socializace, prostřednictvím kterého dítě získává první kontakt se společností a kulturou. Na socializaci primární pak navazuje socializace sekundární, v níž sehrává důležitou úlohu škola a vrstevnická skupina. Opomíjet nelze ani širší sociokulturní vlivy, jako je např. působení masmédií.¹³⁹

137 VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK, Ivan, eds. Sociální psychologie. Vyd. 2. Praha: Grada, 2008. s. 138-142. ISBN 978-80-247-1428-8.

138 CIALDINI, Robert B. Zbraně vlivu: manipulativní techniky a jak se jim bránit. Vyd. 1. Brno: Jan Melvil, 2012. 195-199 s. ISBN 978-80-87270-32-5.

139 HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. Vyd. 2. Praha: Grada, 2015. s. 198. ISBN 978-80-247-4674-6.

2.6 HODNOTOVÉ ORIENTACE JAKO PRODUKTY SOCIALIZACE

Podle Gillernové et al. rodina předává dítěti hodnoty již od prvních měsíců života. Socializační funkce rodiny se do značné míry odvíjí od její funkčnosti. Rodina působí také jako regulátor tzv. nežádoucích činností.¹⁴⁰ Antisociální jevy, jako jsou např. společensky nepřijatelné postoje vůči osobám s disabilitou, mohou mít kořeny v dysfunkční rodině. Dysfunkčnost rodiny se může projevovat různě, příkladem je rozvoj rizikového chování dítěte (např. škola pak prostřednictvím poradenských služeb může maladaptivní vývoj zvrátit) nebo formování extrémních či extremistických postojů. Vývoj jedince je ovšem vždy multifaktoriálně podmíněný, o čemž svědčí např. i resilientní¹⁴¹ děti, které prospívají navzdory nepříznivým životním okolnostem, jako je např. dysfunkční primární rodina. Obrázek níže naznačuje, že i samotné dítě, jeho charakteristiky, postoje, názory apod. mají dopad na to, jak je vychováváno.

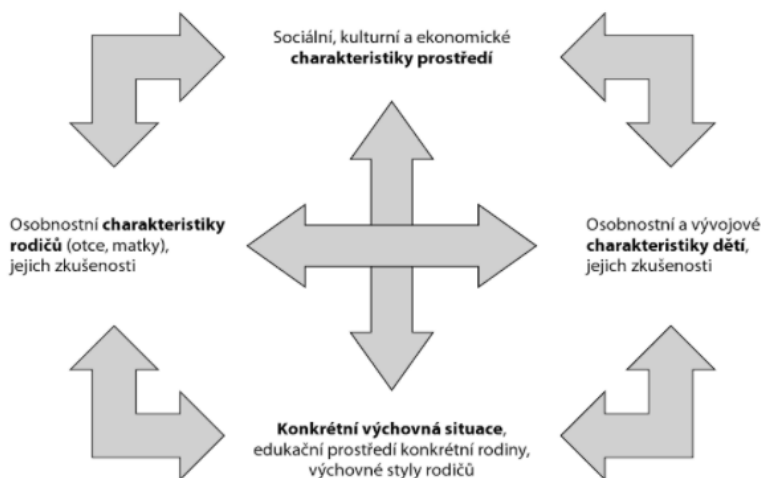
Význam vrstevnické skupiny roste v období adolescence. Podle Vágnerové se dospívající člověk chce osamostatnit, a proto se orientuje na jiné sociální skupiny, než je primární rodina. Navíc vrstevníci se potýkají s podobnými problémy a jsou ve vztahu k adolescentovi v rovnocenném postavení. Vrstevnická skupina se tak pro dospívajícího člověka stává oporou v utváření individuální identity a zároveň s ní dotýčný sdílí identitu skupinovou.¹⁴²

140 GILLERNOVÁ, Ilona, ed. Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 110 s. ISBN 978-80-247-2798-1.

141 Termín resilience se váže k psychické odolnosti, prospívání navzdory nepříznivým okolnostem.

142 VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. s. 423. ISBN 978-80-246-2153-1.

Obrázek 4 Multifaktoriální podmínění výchovy a socializace



Zdroj: GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. s. 122. ISBN 978-80-247-2798-1.

Skutečnost, že preferovaný model chování nemusí být přítomný ani v rodině ani ve vrstevnické skupině, ilustroval obrázek uvedený výše. Individuální hodnoty a jim odpovídající životní cíle jsou tedy výslednicí řady vlivů, přičemž neexistuje jedna obecně přijímaná teorie, pomocí níž by bylo možné vysvětlit veškerou variabilitu. Nosnou teorii hodnot vypracoval Schwartz, který popsal deset obecných hodnot: moc (sociální status, prestiž, převaha nad ostatními apod.), úspěch (vyjádřený kompetencemi dle společenských norem), hédonismus (potěšení a smyslové uspokojení), stimulace (vzrušení, novost a životní změna), sebeurčení (svoboda v myšlení a jednání), universalismus (pochopení, tolerance a ochrana blaha druhých a také životního prostředí), benevolence (snaha pomáhat blízkým lidem), tradice (respekt, závazek a přijímání kulturních zvyklostí a ve společnosti převažujících myšlenek), konformita (snaha přizpůsobit se svému okolí, potlačit projevy, které by mohly druhé naštvat nebo obecně vést k porušení sociálních norem), bezpečnost (bezpečí, harmonie a společenská stabilita).¹⁴³

143 CORR, Philip J. a Gerald. MATTHEWS. eds. *The Cambridge handbook of personality psychology*. New York: Cambridge University Press, 2009, s. 596. ISBN 978-0-521-68051-6.

Uvedené proměnné umožňují spolu s dalšími osobnostními charakteristikami, jako jsou např. osobnostní rysy, vysvětlit různé druhy postojů směrem k inkluzi nebo lidem s disabilitami. Zvláštní formy postojů představují stereotypy.

2.7 STEREOTYPY A DISKRIMINACE

Stereotypy lze chápat jako rozumová (kognitivní) zobecnění charakteristik všech členů určité sociální skupiny nebo kategorie. Stereotypy zjednodušují a urychlují sociální vnímání a hodnocení, ale zároveň jsou často nadsazené, zveličují určité charakteristiky. Stereotypy mívají spíše negativní valenci a vykazují také odolnost vůči změně, což se týká i osobní zkušenosti, která je v protikladu s daným stereotypem.¹⁴⁴ V běžné řeči stereotypům odpovídají prohlášení typu „Všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou...“.

V praxi je možné v závislosti na skupinové identitě rozlišovat mezi autostereotypy a heterostereotypy. Zatímco autostereotypy postihují vlastní skupinu, tj. skupinu, jíž je nositel stereotypu členem, v případě heterostereotypu se hodnocení a úsudek vztahuje ke skupině či struktuře cizí. Výrost, Slaměník et al. píšou o poměrně banálních rozdílech, na základě kterých lidé skupinovou identitu utvářejí. V empirickém výzkumu tzv. minimálních skupin jsou lidé přidělováni do výzkumných skupin podle banálních rozdílů a vyjadřují se o členech „vlastní“ a „cizí“ skupiny. Účastníci většinou hodnotili členy „své“ skupiny příznivěji než členy skupiny cizí, což se projevilo např. v množství přidělených odměn. Tudíž i v podmínkách minimálního meziskupinového srovnávání lidé vykazují tendenci jednat ve prospěch své skupiny. Takto lze působivě vysvětlit předsudky a diskriminaci vůči členům jiné skupiny tím, že snahou diskriminujících je udržet si pozitivní sebeobraz (pozitivní sociální identitu).¹⁴⁵

Formou negativních stereotypů mohou být stigmatizováni a v konečném důsledku různě segregováni lidé s disabilitami. Ocisková a Praško popisují stigmatizaci psychicky nemocných. Stigmatizující koncepce osob s psychickými poruchami, kam

144 VANDENBOS, Gary R., ed. APA dictionary of psychology. Vyd. 2. Washington, DC: American Psychological Association, 2015, s. 1031. ISBN 978-1-4338-1944-5.

145 VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK, Ivan, eds. Sociální psychologie. Vyd. 2. Praha: Grada, 2008. s. 118. ISBN 978-80-247-1428-8.

patří např. i žáci s hyperkinetickými poruchami (ADHD) nebo specifickými poruchami učení, jsou v laické populaci různé a někdy si mohou i protirečit.¹⁴⁶

Tabulka 1 Stigmatizující stereotypy psychicky nemocných

Přesvědčení	Požadovaná akce
<p>Psychické poruchy nejsou pravé nemoci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Předstírají nemoc. - Vymýšlí si. - (Zbytečně) Nadměrně naříkají. - Vyhýbají se odpovědnosti. 	<p>Postižení by měli být odpovědní za své jednání a odmítnout roli nemocných.</p> <p>Je potřeba být k nim tvrdý, aby nenaříkali.</p>
<p>Psychicky nemocní:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jsou nebezpeční. - Jsou nakažliví. - Jsou slabí. - Jsou vinní. 	<p>Je potřeba je kontrolovat a umravňovat.</p> <p>Je potřeba je izolovat.</p> <p>Je potřeba je odmítat, požadovat od nich snahu, aby se dali dohromady.</p> <p>Je potřeba je trestat a vyžadovat od nich odpovědnost.</p>

Zdroj: OCISKOVÁ, Marie a PRAŠKO, Ján. *Stigmatizace a sebestigmatizace u psychických poruch*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2015. s. 24. ISBN 978-80-247-5199-3

V souvislosti s uvedenými stereotypy lze připomenout vývoj postojů k osobám s disabilitou nebo různé modely mentální retardace, jak byly popsány v první kapitole. Souvisejícím tématem jsou např. již zmiňované výchovné praktiky v primární rodině, mechanismy observačního učení, hodnoty nebo osobnostní rysy, neboť premisa, že by lidé druhé stereotypizovali a diskriminovali na základě pouhého ne/členství ve skupině, se zdá být sice experimentálně nosná, ale v praxi poněkud zjednodušující. Ocisková a Praško zmiňují, že diskriminován může být i obor, který se stigmatizovanými jedinci

¹⁴⁶ OCISKOVÁ, Marie a PRAŠKO, Ján. *Stigmatizace a sebestigmatizace u psychických poruch*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2015. s. 24. ISBN 978-80-247-5199-3.

zabývá, přičemž v kontextu této práce by šlo o obor inkluzivní pedagogiky. Spolupříčinou stigmatizace mohou být ovšem prosté omezené znalosti a problém stigmatizace proto mohou zredukovat různé osvětové kampaně, kterým bude pozornost věnována v následující kapitole.¹⁴⁷

2.8 POSTOJE K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Jak již bylo výše zmíněno, postoje veřejnosti jako celku nebo jednotlivých jejích struktur či skupin jsou považovány za důležitý faktor úspěchu pedagogické inkluze. Vzhledem k stereotypům a dalším rozšířeným negativním jevům se o postojích k inkluzi často hovoří spíše jako o jejích bariérách. Forlin, Loreman et al. připomínají, že když UNESCO v roce 1994 (viz výše) vydalo Salamanskou deklaraci, inkluzivní pedagogika byla prohlášena nejen za efektivní vzdělávací systém, ale také za účinný nástroj proti negativním postojům k lidem s disabilitami. Přesto se podle uvedených autorů mnohé země dodnes potýkají s negativními postoji, diskriminací a segregací osob s disabilitou.¹⁴⁸

Dle MKF postoje k osobám s disabilitami ovlivňují chování jedince a společenský život na všech úrovních. MKF rozlišuje následující kategorie postojů (upraveno, zkráceno):

1. Postoje členů nejbližší a širší rodiny.
2. Postoje přátel, známých, vrstevníků, kolegů, sousedů a členů komunity – sem lze zařadit např. postoje spolužáků, vrstevníků z oblasti volného času apod.
3. Postoje osob v pozici autority – např. postoje vedení školy.
4. Postoje pečujících osob – např. postoje učitelů, asistentů pedagoga.
5. Postoje cizích osob.
6. Postoje zdravotnických pracovníků – např. postoje psychiatrů, logopedů, psychologů.

147 OCISKOVÁ, Marie a PRAŠKO, Ján. Stigmatizace a sebestigmatizace u psychických poruch. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2015. s. 25. ISBN 978-80-247-5199-3.

148 FORLIN, Chris a TIM LOREMAN, eds. Measuring inclusive education. Bignley: Emerald Publishing, 2014, s. 4-8. ISBN 978-1-78441-146-6.

7. Postoje jiných odborníků – např. pracovníků odboru sociálně-právní ochrany dětí.
8. Postoje společnosti – celospolečenské postoje.
9. Sociální normy, praxe a ideologie – normativní pohledy na svět, morální filozofie apod.¹⁴⁹

Podle Hájkové a Strnadové řada pedagogů běžných škol vykazuje obavy z inkluzivního vzdělávání. Tyto obavy se mohou týkat např. personálních, finančních nebo časových zdrojů. Autorky se domnívají, že i když závěry mnohých badatelů inkluzivní pedagogiku podporují, sami pedagogové empirickým poznatkům nevěří. Nicméně autorky připouštějí i vliv výše uvedené neinformovanosti.¹⁵⁰

V inkluzivním kurikulu se navíc mohou objevit obsahy, které jsou v protikladu s hodnotovými orientacemi pedagogů. Bendl et al. v této souvislosti upozorňuje na téma multikulturní výchovy. Její realizace se týká mimo jiné etických postojů a stereotypů, které mají pedagogové formovat u svých žáků, ale přitom mohou sami vykazovat postoje, stereotypy a předsudky o jiných etnických, rasových nebo náboženských skupinách. Autor proto navrhuje různé metodické a motivační postupy, jak zvyšovat interkulturní senzitivitu pedagogů.¹⁵¹ Z hlediska postojů a stereotypů by pak mohl být vztažným problémem etnocentrismus nebo etnické stereotypy. Podle Výrosta, Slaměníka et al. je etnocentrismus upřednostňováním, nadřazováním vlastní etnické skupiny a přehlížením jiných skupin. Součástí etnocentrismu jsou obavy z ohrožení vlastní kultury. Etnický stereotyp je pak kategoriální reprezentací určitého etnika, bývá spojen s abstraktním prototypem tohoto etnika nebo souborem rysů.¹⁵²

V rámci inkluzivní pedagogiky je tedy účelné rozlišovat, zda se postoje aktérů systému pojí s fyzickou, duševní či kombinovanou disabilitou, nebo se vztahují

149 SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE. Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, s. 200-201. ISBN 978-80-247-1587-2.

150 HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe. Praha: Grada, 2010, s. 66. ISBN 978-80-247-3070-7.

151 BENDL, Stanislav a kol. Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru. Vyd. 1. Praha: Grada, 2015. s. 292. ISBN 978-80-247-4248-9.

152 VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK, Ivan, eds. Sociální psychologie. Vyd. 2. Praha: Grada, 2008. s. 363. ISBN 978-80-247-1428-8.

k etnickému či kulturnímu původu. Někteří autoři, jako např. Červenková, považují aktuálně za zvlášť nebezpečné negativní stereotypy nemalé části veřejnosti vůči migrantům a k muslimům obecně.¹⁵³

Postoje pedagogů jsou výrazným způsobem ovlivňovány tím, zda jsou obeznámeni s procesem učení a způsobem osvojování znalostí.¹⁵⁴ Odborná nepřipravenost pedagogů běžných škol na inkluzivní vzdělávání byla uváděna již výše jako jeden ze závěrů analýzy implementace. Toto negativum je zcela zásadní, neboť podle výzkumů, které analyzovala Liasidouová, nedostatky v profesní přípravě pedagogů spolu s nízkou odbornou podporou a zvýšenou byrokracií významně navyšují riziko syndromu vyhoření pedagogických pracovníků.¹⁵⁵ Syndrom vyhoření se pojí např. se snížením pracovní výkonnosti nebo zhoršením psychického zdraví.

Některá zjištění Bendové a Fialové již byla popsána výše. Autorky dále uvádějí, že osobní zkušenost pedagogů s žáky s SVP je významným faktorem, který redukuje obavy z inkluzivního vzdělávání nebo negativní postoje.¹⁵⁶ Obdobně se vyjadřují také Hájková a Strandová.¹⁵⁷

Stepaniuková se domnívá, že postoje veřejnosti k žákům se SVP a inkluzi jako takové se v našich zemích do značné míry odvíjejí od historie východní Evropy. Za velmi významné vlivy autorka považuje dominanci Habsburské monarchie, expanzi komunismu a rasové zločiny nacistů. Sovětská filozofie individuálních rozdílů a pedagogické metody sovětského Ruska podle autorky daly základ segregáční praxi. Znevýhodněné děti byly v Sovětském svazu považovány za nevzdělavatelné a tento společenský postoj byl podle autorky převzat zeměmi východní Evropy. Dalším

153 Červenková, Denisa. *Katolický pohled na náboženskou pluralitu*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. s. 9. ISBN 978-80-246-3327-5.

154 HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010, s. 67. ISBN 978-80-247-3070-7.

155 LIASIDOUOVÁ, Anastasia. *Inclusive education and the issue of change: theory, policy and pedagogy*. Vyd. 1. New York: Palgrave Macmillan, 2015, s. 66-67. ISBN 978-1-137-33370-4.

156 BENDO VÁ, Petra, FIALOVÁ, Anna. *Inclusive Education of Pupils with Special Educational Needs in Czech Republic Primary Schools*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015, 171, s. 812-819.

157 HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010, s. 66-67. ISBN 978-80-247-3070-7.

historicky zakořeněným problémem, který podle Stepaniukové stojí v příčinném řetězci segregace osob s disabilitami, je přetrvávající chudoba znevýhodněných osob.¹⁵⁸

V žádném případě ale nelze předpokládat, že by všichni pedagogové vykazovali podobné postoje k inkluzivní pedagogice nebo že by se v této oblasti postojů pedagogové v zemích východní Evropy významněji nelišili. Podrobnější přehled proměnných, které mohou ovlivňovat postoje pedagogů ke společnému vzdělávání, nabízejí Elshabrawy a Hassanein.¹⁵⁹

Postoje rodičů dětí s disabilitami lze nejjednodušeji rozdělit do dvou skupin. Rodiče mohou akceptovat dítě a jeho disabilitu, nebo mohou odmítat přítomnost poruchy. V prvním případě rodiče jednají objektivně a snaží se zajistit co nejlepší podmínky pro příznivý vývoj dítěte. Druhý typ postoje se projevuje popíráním, že dítě vykazuje disabilitu, ve vzdělávacích aj. plánech pak rodiče nerespektují omezení dítěte.¹⁶⁰ Výše bylo popsáno, že druhý postoj může být projevem rané fáze vyrovnávání se s negativní diagnózou.

Hájková a Strnadová shrnují řadu výzkumů postojů rodičů dětí se SVP k inkluzivnímu vzdělávání. Tyto poznatky lze uvést v bodech:

- Rodiče často mívají k inkluzi pozitivní postoje, ovšem běžným zdrojem obav je, že se jejich dítěti nebude věnovat kompetentní pedagog. Obávají se také možné izolace svých dětí a nedostatku potřebných pomůcek.
- Výzkumy rodičů dětí s těžkými stupni disability mají různé závěry. Mohou se objevovat např. obavy z přetížení pedagogů, že dítě bude rušit ostatní, že by jim mohlo ublížit nebo že jimi bude odmítáno nebo že bude nespokojené.

158 STEPANIUKOVÁ, Inna. Inclusive education in Eastern European countries: a current state and future directions. *International Journal of Inclusive Education* [online]. 2018, 1-25 [cit. 2018-04-29]. DOI: 10.1080/13603116.2018.1430180. ISSN 1360-3116. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1430180>

159 ELSHABRAWY, Elsayed a Ahman HASSANEIN. *Inclusion, disability and culture*. Vyd. 1. Rotterdam: Sense Publishers, 2015. s. 59-66. ISBN 978-94-6209-923-4.

160 PUGNEROVÁ, Michaela a KVINTOVÁ, Jana. *Přehled poruch psychického vývoje*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2016. s. 251. ISBN 978-80-247-5452-9.

- Někteří rodiče mohou výuku ve speciálních školách považovat za málo náročnou, a proto mohou mít obavy, že děti budou ve svém vývoji stagnovat více, než by bylo nezbytné.
- Postoje rodičů k inkluzi jsou ovlivňovány např. diagnózou dítěte, jeho věkem nebo místem, kde je vzděláváno. Např. rodiče dětí s Downovým syndromem v jedné ze studií patřili mezi zastánce inkluze, zatímco rodiče dětí s poruchou autistického spektra schvalovali pouze částečnou inkluzi. Rodiče malých dětí a dětí vzdělávajících se v běžných školách měli k inkluzi relativně pozitivnější postoje.
- Jiná studie uvádí, že postoj rodičů k inkluzi je závislý na jejich vlastním vzdělání, počtu dětí a rodinném stavu. Rodiče s vysokoškolským vzděláním, jedním až dvěma dětmi a rodiče žijící v manželství vykazovali pozitivnější postoje k inkluzi než rozvedení rodiče se středoškolským vzděláním a se čtyřmi a více dětmi.¹⁶¹

Tematika postojů k inkluzi bude dále rozpracována v praktické části práce.

161 HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe. Praha: Grada, 2010, s. 69-70. ISBN 978-80-247-3070-7.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 CÍL VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem praktické části práce je identifikovat postoje rodičů žáků s disabilitou (znevýhodněním) a rodičů žáků bez disability k inkluzivnímu vzdělávání. Součástí tohoto cíle je snaha identifikovat, zda rodiče souhlasí, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami byli začleněni do běžné mateřské a základní školy. V teoretické části bylo popsáno, že postoje mají také poznávací složku, pozornost bude proto zaměřena i na znalosti či povědomí rodičů o pedagogické inkluzi. Výzkumný cíl byl rozpracován do výzkumných hypotéz pro kvantitativní výzkum a výzkumné otázky pro šetření kvalitativní.

Pro kvantitativní část výzkumného šetření byly definovány výzkumné hypotézy, které byly stanoveny a vymezeny v souladu s výzkumnými cíli. Celkem bylo definováno pět výzkumných hypotéz, jejichž znění je následující:

- H₁: Většina rodičů souhlasí s tím, aby byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami začleněni do běžných mateřských a základních škol.
- H₂: Mezi rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a rodiči dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb existuje statisticky významný rozdíl v míře akceptace inkluzivní pedagogiky.
- H₃: Míra souhlasu rodičů s inkluzivním vzděláváním statisticky významně souvisí s jejich informovaností o inkluzivním vzdělávání.
- H₄: Míra souhlasu rodičů s inkluzivním vzděláváním statisticky významně souvisí s jejich socioekonomickým statutem.
- H₅: Míra souhlasu rodičů s inkluzivním vzděláváním statisticky významně souvisí s tím, jak přijímají mediální obsah.

Pro kvalitativní část výzkumného šetření byly zformulovány následující výzkumné otázky. Znění hlavní výzkumné otázky je následující: „Jak pedagogičtí pracovníci interpretují dotazníkovým šetřením zjištěné postoje rodičů k inkluzivnímu vzdělávání?“ Jako specifická výzkumná otázka byla formulována tato: „Jaké proměnné podle

pedagogických pracovníků rozhodují o tom, zda rodiče budou inkluzivní vzdělávání akceptovat, nebo ne?“

3.1 VÝZKUMNÝ SOUBOR

S ohledem na znění výzkumných hypotéz a otázek je zřejmé, že do výzkumného souboru budou zařazeni jak rodiče dětí a žáků (respektive zákonní zástupci), tak i pedagogičtí pracovníci. Výzkumný soubor je rozdělen na soubor respondentů (účastníci kvantitativní části) a soubor respondentů (účastníci kvalitativního šetření).

3.2 SOUBOR RESPONDENTŮ (KVANTITATIVNÍ ČÁST)

Soubor respondentů byl vybrán prostřednictvím záměrného výběru, který bývá někdy označován také jako výběr účelový. Např. Disman o účelovém výběru uvádí, že je „založen pouze na úsudku výzkumníka o tom, co by mělo být pozorováno, a o tom, co je možné pozorovat.“¹⁶² Záměrný výběr bývá kritizován, jelikož zde absentuje prvek náhody. Jednou z akceptovatelných možností, jak praktikovat záměrný výběr, je podle Chrásky vytváření kvót, kdy se nejprve stanoví určité kontrolní znaky, jimiž se výběr řídí. Kontrolní znaky se mohou týkat např. počtu mužů a žen, věkového složení respondentů nebo stupně vzdělání.¹⁶³

Aby bylo možné data statisticky zpracovat, byly pro podsoubor rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a podsoubor rodičů dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb stanoveny jako minimální kvóty dvakrát 30 respondentů. Rozdělení respondentů do těchto dvou podsouborů vyplývá ze znění výzkumných hypotéz. Do podsouboru rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále podsoubor SVP) byli zařazeni rodiče dětí a žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními, do podsouboru rodičů dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb (dále podsoubor BEZ) byli zařazeni rodiče dětí a žáků, kteří nemají přiznaná podpůrná opatření školou (1. stupeň PO) ani ŠPZ (1. až 5. stupeň, typičtěji 2. až 5. stupeň).

162 DISMAN, Miroslav. Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele. Vyd. 4. Praha: Karolinum, 2011. s. 19. ISBN 978-80-246-1966-8.

163 CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 2. Praha: Grada, 2016. 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

Jelikož populace, tj. všichni rodiče (respektive zákonní zástupci) dětí a žáků ZŠ a MŠ Bezno, je značně limitovaná a zároveň nebylo možné očekávat, že by s účastí ve výzkumu souhlasili všichni oslovení, bylo nutné zahrnout také rodiče dětí a žáků s 1. stupněm PO, kteří ve srovnání s žáky s přiznanými PO vyšších stupňů nemívají závažné disability, nemívají tak často klinické diagnózy a pokud ano, jejich obtíže mohou být dočasného rázu, nemusí se výrazně projevovat v různých prostředí (např. se projevují více v domácím prostředí než ve škole apod.). Skutečnost, že při testování výzkumných hypotéz nebylo možné v podsouboru SVP rozlišovat mezi rodiči dětí a žáků se závažnými SVP a méně závažnými SVP, lze považovat za metodologický nedostatek a tomuto faktu bude pozornost věnována v kapitole Diskuze.

Se zřetelem k znění hypotézy 4, která operuje s konceptem socioekonomického statusu, byla v souboru respondentů zohledňována i tato proměnná. Jelikož výše příjmů, místo trvalého bydliště (např. vilová čtvrť vs. sociálně vyloučená lokalita) a podobné proměnné jsou poměrně citlivým tématem, byl socioekonomický status zjednodušeně vymezen prostřednictvím nejvyššího dosaženého vzdělávání a úplnosti rodiny. Např. Helus v kapitole o socioekonomickém statusu zdůrazňuje, že tento koncept, vymezený typicky prestiží povolání nebo výší příjmů, může mít v různých zemích různou predikční hodnotu. V ČR podle Heluse např. školní úspěšnost relativně více koreluje se vzdělaností rodičů než výší jejich příjmů.¹⁶⁴ Pro potřeby zde prezentovaného výzkumu byl socioekonomický status kvantifikován podle nejvyššího dosaženého vzdělání respondenta (základní vzdělání – 1 bod, výuční list – 2 body, maturitní vzdělání – 3 body, vyšší odborné a bakalářské vzdělání – 4 body, magisterské a vyšší vzdělání – 5 bodů), dále byly přidělovány body dle úplnosti rodiny (samoživitel/ka nebo náhradní rodinná péče – 1 bod¹⁶⁵, vlastní rodič žijící s partnerem, který je nevlastním rodičem – 2 body, úplná biologická rodina – 3 body). Maximálně tak respondent mohl dosáhnout 8 bodů a nejméně 2 body. Také k tomuto postupu lze mít četné výhrady a bude blíže reflektován v kapitole Diskuze. Nicméně takto byl

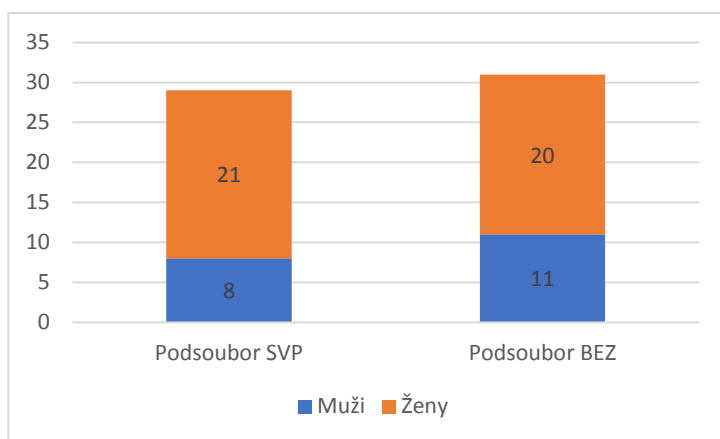
164 HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. Vyd. 2. Praha: Grada, 2015. s. 241. ISBN 978-80-247-4674-6.

165 V souboru respondentů nebyla rodina s adoptovaným dítětem, šlo o ostatní formy náhradní rodinné péče.

jednoduše, na základě zodpovězení dvou demografických otázek, odhadnut socioekonomický status respondentů.

Hypotéza 5 operuje se způsobem přijímání mediálního obsahu. V tomto případě byla východiskem premisa, že čím více mediálních zdrojů pravidelně dotyčná osoba využívá, tím komplexnější pohled na danou problematiku (inkluzivní vzdělávání) získá, respektive tím méně povrchní, předsudečný a neinformovaný názor bude dotyčný osoba vykazovat. Respondenti byli dotazováni, zda pravidelně získávají zpravodajské a názorové informace (např. o politice) z masových médií a pokud ano, tak z jakých (dotyčný se o zpravodajství, politiku a názorové příspěvky nezajímá – 1 bod, dotyčný k uvedenému využívá televizi – 2 body, dotyčný k uvedenému využívá více médií – 3 body). Zjednodušení tohoto postupu je na první pohled patrné – více informačních zdrojů není garancí komplexnějšího zpracování, dotyčný může selektivně vyhledávat informace, které upřednostňují jeho stávající názor apod.

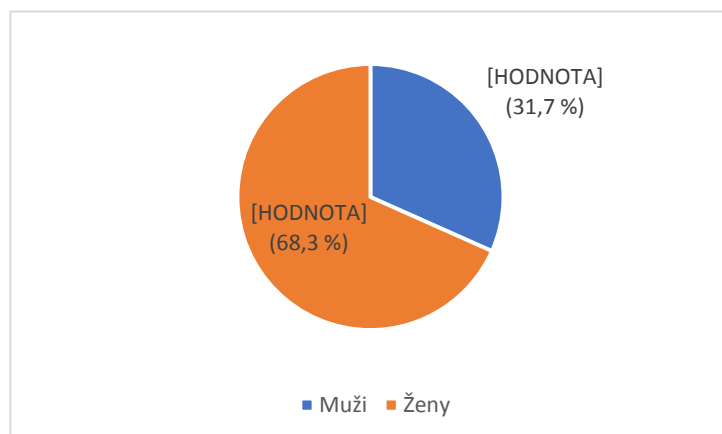
Graf 1 Zastoupení mužů a žen v podsouborech SVP a BEZ



Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Stanovené kvóty se takřka podařilo naplnit. Graf výše znázorňuje počty mužů a žen v obou podsouborech. Je patrné, že v obou souborech převažují v podobném poměru ženy. V celém souboru respondentů tedy ženy tvoří 68,3 %, a jelikož absolutní četnost mužů (19) je nízká, nelze uvažovat o statistickém porovnání zúčastněných mužů a žen.

Graf 2 Absolutní a relativní četnosti mužů a žen v celém souboru respondentů



Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Tabulka 2 Popisná statistika podsouborů a celého souboru (věk)

Míra variability	Podsoubor SVP	Podsoubor BEZ	Celý soubor
Aritmetický průměr	35,55	32,45	33,95
Medián	36	33	34
Modus	36	35	35
Směrodatná odchylka	6,17	5,02	5,77
Špičatost	-0,82	-0,65	-0,61
Šikmost	0,08	0,16	0,25
Minimum	25	24	24
Maximum	47	42	47

Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Mann-Whitneyovým testem bylo zjištěno, že mezi podsoubory SVP a BEZ existuje, pokud jde o věk, statisticky významný rozdíl na hladině významnosti 0,05. Respondenti v podsouboru SVP jsou statisticky významně starší než respondenti v podsouboru BEZ. To může být dáno použitým účelovým výběrem a malou populací, ale uvažovat lze také

jiné příčiny, jako např. jev, kdy děti starších rodičů vykazují větší pravděpodobnost různých disabilit.

Tabulka 3 Porovnání podsouborů SVP a BEZ z hlediska věku (Mann-Whitneyův test)

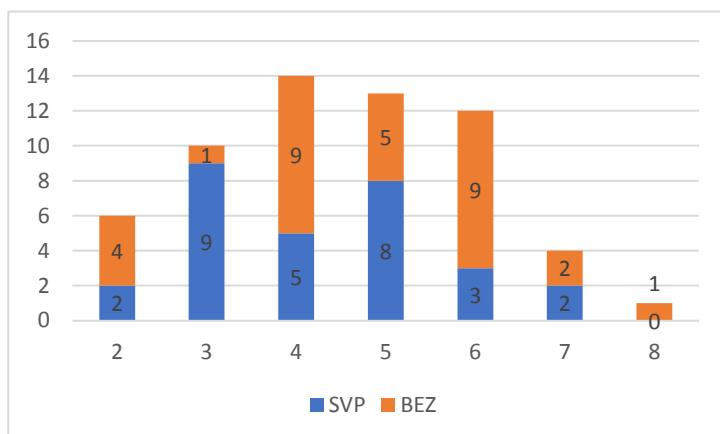
Test Statistics ^a	
	VAR00001
Mann-Whitney U	313,500
Wilcoxon W	809,500
Z	-2,016
Asymp. Sig. (2-tailed)	,044

Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Stupeň PO nebyl v podsouboru SVP zjišťován, neboť se jedná o poměrně odbornou informaci, kterou nemusejí rodiče v situaci, kdy nemají dostupné doporučení ŠPZ, plán pedagogické podpory nebo jiné podklady, vědět. Podrobněji nebylo analyzováno ani to, jaká forma edukace je žákovi poskytována, zda navštěvuje 1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ, MŠ nebo zda je mu poskytována podpora asistentem pedagoga apod. Tyto informace by mohly sice být zajímavé, ovšem vzhledem k tomu, že celkově se podsoubor SVP skládal z 29 osob, nebylo by možné provést statistickou analýzu dle těchto nebo obdobných podskupin.

Pokud jde o socioekonomický status (SES), graf níže vyjadřuje absolutní četnosti v podsouborech SVP a BEZ. Lze si všimnout, že v podsouboru SVP je nejvíce zastoupena hodnota 3, v podsouboru BEZ je nejčastěji zastoupena hodnota 4. Při vypočítání aritmetických průměrů je také patrný vyšší SES v podsouboru BEZ (4,77) než v podsouboru SVP (4,24).

Graf 3 Socioekonomický status (SES) v podsouborech SVP a BEZ (čím vyšší hodnota, tím vyšší SES)



Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Pro zajímavost byly podsoubory SVP a BEZ porovnány z hlediska SES, vyhodnocováno bylo, zda mezi těmito podsoubory existuje statisticky významný rozdíl v SES. V programu IBM SPSS byl vypočítán Mann-Whitneyův test. Mezi podsoubory nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl (testové kritérium 0,144).

Tabulka 4 Porovnání SES mezi podsoubory SVP a BEZ (Mann-Whitneyův test)

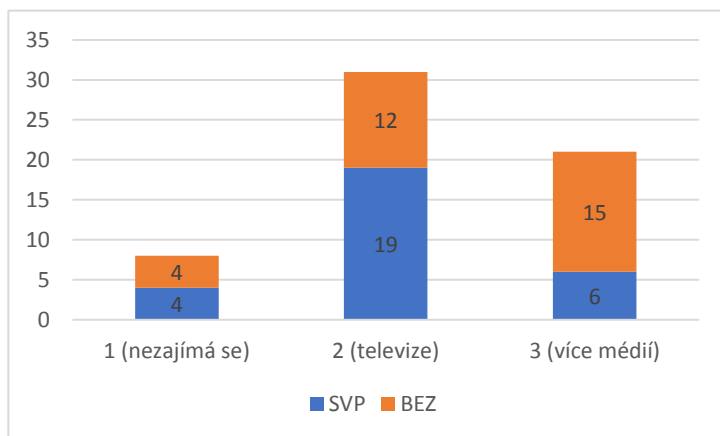
Test Statistics ^a	
	VAR00001
Mann-Whitney U	352,500
Wilcoxon W	787,500
Z	-1,462
Asymp. Sig. (2-tailed)	,144

Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Graf níže znázorňuje absolutní četnosti respondentů, kteří se pravidelně o zpravodajské ad. informace nezajímají (1), získávají pravidelně tyto informace z televize (2) a získávají zpravodajské ad. informace pravidelně z více médií (3). Opět

byl vypočítán Mann-Whitneyův test a mezi respondenty v podsouborech SVP a BEZ nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl (testové kritérium vyšlo 0,071).

Graf 4 Zastoupení respondentů dle způsobu získávání informací



Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Tabulka 5 Porovnání způsobu získávání zpravodajských ad. informací mezi podsoubory SVP a BEZ (Mann-Whitneyův test)

Test Statistics ^a	
	VAR00001
Mann-Whitney U	339,000
Wilcoxon W	774,000
Z	-1,808
Asymp. Sig. (2-tailed)	,071

Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Závěrem je tedy možné konstatovat, že soubor pro kvantitativní část je poměrně nehomogenní z hlediska zastoupení pohlaví a věku respondentů (účastníci v podsouboru SVP jsou významně starší), nicméně je vcelku homogenní, co se týče odhadovaného SES a zjišťovaného způsobu získávání zpravodajských ad. informací.

3.3 SOUBOR RESPONDENTŮ (KVALITATIVNÍ ČÁST)

Soubor respondentů je složen ze dvou osob, pedagogů výše uvedené organizace, kteří si přáli zůstat v anonymitě s tím, že jde o pedagožku a pedagoga. Oba respondenti mají vystudovanou pedagogiku, byť s jinými aprobacemi. Jelikož výše je uveden název školy jakožto právnické osoby a lze snadno dohledat pedagogické pracovníky školy, uvedení jakýchkoliv dalších osobních údajů by mohlo vést k identifikaci respondentů.

Respondenti byli osloveni elektronicky, emailem, respektive prostřednictvím sociální sítě. Samotné polostrukturované rozhovory, které budou blíže popsány níže, neprobíhaly osobně, ale prostřednictvím aplikace Skype, která umožňuje telefonování přes internet.

Oba respondenti se dotazovali, zda budou zveřejněny kompletní přepisy rozhovorů a také zda je jakožto fyzické osoby bude možné na základě zveřejněných údajů identifikovat. Respondenti svorně uváděli, že s Nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů, které je známé pod zkratkou GDPR) dochází aktuálně ve školství k zpřísnění ochrany osobních údajů a obávají se zveřejnění informací, na základě kterých by bylo možné identifikovat případy, o kterých se – byť nepoužijí např. jméno nebo adresní a identifikační údaje – v polostrukturovaných rozhovorech vyjádří. Proto bylo respondentům přislíbeno, že kompletní přepisy nebudou zveřejněny, ale budou zveřejněny pouze ilustrativní části rozhovorů.

Respondenti si nepřáli zveřejnit vlastní popisné údaje (např. vzdělání, aprobace, délka praxe, odborné znalosti a dovednosti, kurzy absolvované v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nebo třídnictví), což zdůvodňovali špatnou zkušeností, kterou měla jejich kolegyně, kdy v diplomové práci byla tato jakožto respondentka hodnocena negativně, dále respondenti uváděli politický akcent tématu s tím, že si nepřejí, aby určité názory s politickými konotacemi byly spojovány s jejich jménem. Respondenti jsou označeni jako M (zúčastněný muž) a jako Ž (zúčastněná žena).

VÝZKUMNÉ METODY

Výše bylo uvedeno, že použity byly dvě výzkumné metody, a sice dotazník a polostrukturovaný rozhovor.

3.4 DOTAZNÍK

Svépomocí vytvořený dotazník, jehož kompletní znění je uvedeno v příloze, sestával z položek trojího druhu:

- a) Demografických (pohlaví, věk, zda má dítě přiznán stupeň podpůrných opatření, položky zaměřené na SES a položky zaměřené na způsob přijímání mediálního obsahu).
- b) Položek mapujících informovanost o inkluzivním vzdělávání.
- c) Položky zaměřené na zjištění ne/souhlasu s inkluzivní pedagogickou praxí.

O demografických položkách a jejich prostřednictvím zjištěných údajích bylo psáno v kapitole 5. Položky mapující informovanost o inkluzivním vzdělávání byly sestaveny s využitím výběru informací, které MŠMT na svých webových stránkách zveřejňuje pro širokou veřejnost v kategorii Obecné informace, respektive Základní informace ke společnému vzdělávání. MŠMT zde vymezuje pojem společné vzdělávání, definuje, kdo je to žák se speciálními vzdělávacími potřebami, uvádí základní informace o podpůrných opatřeních a základně vymezuje související novelizaci školského zákona a souvisejících předpisů.¹⁶⁶

Na základě výše uvedených byly vytvořeny 4 „vědomostní“ položky, kdy nešlo o volnou odpověď, ale položky měly testovou povahu s možností výběru ze 4 možností (tučně je zvýrazněna správná odpověď):

- 1) Společným (neboli inkluzivním) vzděláváním rozumíme:
 - a. **Vzdělávání všech žáků společně v hlavním vzdělávacím proudu, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (např.**

¹⁶⁶ Informace pro širokou veřejnost: Základní informace ke společnému vzdělávání. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2018-06-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39369/download/>

poruchami chování), a to ve všech případech, kdy je to v jejich zájmu.

- b. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách, ve specializovaných třídách, ve speciálních školách a v ústavech.
 - c. Vzdělávání vybraných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu, přičemž ostatní žáci jsou segregováni do speciálních škol.
 - d. Vzdělávací politiku, která je zde upřednostňována od roku 1990.
- 2) Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který:
- a. Trpí zdravotním postižením, neboť sociální problémy jsou záležitostí rodiny a nelze je považovat za speciální vzdělávací potřeby.
 - b. Trpí mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, případně kombinovanými vadami, každopádně však vždy dlouhodobými obtížemi.
 - c. **Vykazuje zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění nebo sociální znevýhodnění, respektive jiné životní nebo kulturní podmínky.**
 - d. Je žákem vždy žákem, jehož prospěchové obtíže nelze vysvětlit nízkou inteligencí.
- 3) Podpůrná opatření v inkluzivní pedagogice nezahrnují:
- a. Vytváření materiálních podmínek ve školách, jako např. zajišťování speciálních učebnic a bezbariérového přístupu.
 - b. Předmět speciálně-pedagogické péče pro žáky se specifickými poruchami učení.
 - c. Předmět pedagogické-intervence k zajištění přípravy na vyučování.
 - d. **Personální změny v managementu škol.**
- 4) Z hlediska školského zákona je žák se speciálními vzdělávacími potřebami přeřazen do speciální školy, když:
- a. Pracovníci kmenové školy usoudí, že daný žák je nevzdělatelný.
 - b. O tom rozhodne školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum).
 - c. O tom rozhodne ošetřující lékař (např. psychiatr nebo neurolog).

- d. **To vyžadují jeho speciální vzdělávací potřeby, respektive je to v jeho zájmu a na tomto kroku se shodnou zákonní zástupci žáka se školou a školským poradenským zařízením.**

Respondenti mohli za každou správnou odpověď získat 1 bod s tím, že za špatně zodpovězené položky nebyly body odečítány. Tedy respondenti mohli skórovat v rozmezí 0-4 body.

Vyjádření ne/souhlasu s inkluzivním vzděláváním zjišťovala jedna položka, která byla formulována následovně:

- 5) Je-li to v jejich zájmu, všichni žáci by se měli vzdělávat ve školách hlavního vzdělávacího proudu, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (např. žáků s různým zdravotním postižením).

Míra ne/souhlasu byla vyjadřována na pětibodové škále Likertova typu¹⁶⁷ s následujícími variantami odpovědí: „zcela nesouhlasím“ (1), „nesouhlasím“ (2), „neutrální odpověď“ (3), „souhlasím“ (4), „zcela souhlasím“ (5).

3.5 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Polostrukturovaný rozhovor nebyl realizován samostatně, ale navazoval na výsledky kvantitativní části výzkumu. V tomto smyslu je účelem realizovaného kvalitativního šetření ověření nebo „podbarvení“ výsledků statistické analýzy na případové úrovni, o čemž píše Miovský. Podle uvedeného autora může výzkumník při práci s výsledky statistických analýz narážet na omezení, vyplývající ze způsobu získávání a zpracování údajů nebo i ze samotného principu tohoto typu analýzy (např. jsou zohledněny pouze některé proměnné). Práce na případové úrovni pak může pomoci např. při ověřování kontextuálnosti zjištěných výsledků nebo i tyto lépe interpretovat. Hovoří-li autor o podbarvení, má na mysli především zvýšení srozumitelnosti prezentovaných výsledků, jejich „oživení“ nebo připomenutí konkrétních lidských příběhů.¹⁶⁸ V tomto případě slouží realizovaný polostrukturovaný rozhovor k zasazení údajů zjištěných

167 GAVORA, Peter. Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996, s. 46-49. ISBN 808593115X.

168 MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. s. 32-33. ISBN 80-247-1362-4.

kvantitativními postupy do širšího kontextu, o němž navíc nebudou referovat rodiče dětí a žáků, ale pedagogičtí pracovníci. Nepůjde tedy ani tak o ověření výsledků statistické analýzy, neboť tyto byly získány s respondenty s jinou pozicí či rolí v systému inkluze.

Následujícím způsobem bylo vymezeno jádro rozhovorů, tj. minimum témat a jim odpovídajících otázek:

- Jak byste interpretoval/a, že většina respondentů (rodičů dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i bez speciálních vzdělávacích potřeb) nevyjádřila souhlas s inkluzivní pedagogikou?
- Jaké proměnné podle Vás rozhodují o tom, zda rodiče nebo jiní zákonní zástupci dětí a žáků budou akceptovat inkluzivní pedagogiku?
- Jak byste interpretoval/a, že při srovnání postojů rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a rodičů dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl v míře akceptace inkluzivní pedagogiky?
- Jak byste interpretoval/a, že nebyla zjištěna souvislost mezi mírou akceptace inkluzivní pedagogiky a socioekonomickým statutem respondentů?
- Jak byste interpretoval/a, že byla jištěna statisticky významná pozitivní souvislost mezi mírou souhlasu s inkluzivním vzděláváním a tím, kolik masmediálních zdrojů respondenti pravidelně používají?

Ze znění otázek je zřejmé, že tyto musely být v průběhu samotných rozhovorů doplňovány o vysvětlující komentáře. Tyto otevřené otázky byly dále doplňovány otázkami, které respondenty motivovaly k obsáhlejšímu nebo konkrétnějšímu sdělení.

4 VLASTNÍ VÝZKUM

Pro přehlednost je níže prezentována odděleně kvantitativní a kvalitativní část výzkumu.

4.1 KVANTITATIVNÍ ČÁST

4.1.1 HYPOTÉZA 1

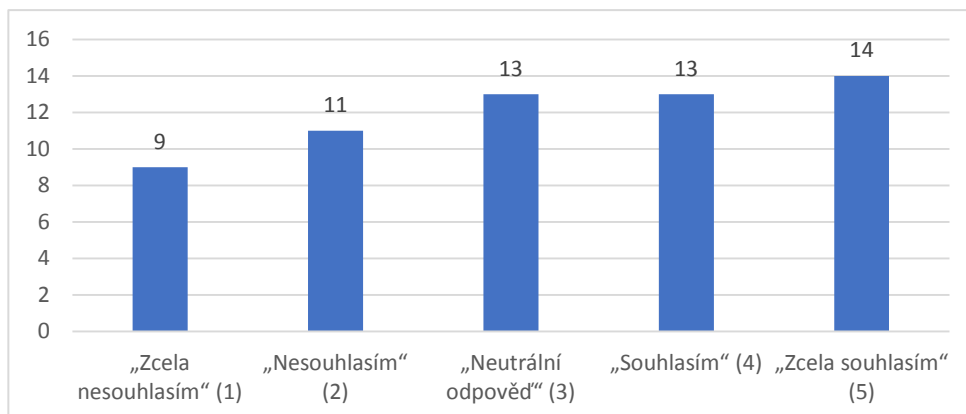
Ověřována byla následující hypotéza: Většina rodičů souhlasí s tím, aby byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami začleněni do běžných mateřských a základních škol. Tato hypotéza byla ověřována na základě odpovědí na položku dotazníku: *Je-li to v jejich zájmu, všichni žáci by se měli vzdělávat ve školách hlavního vzdělávacím proudu, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (např. žáků s různým zdravotním postižením).* Jakožto souhlasné byly zaznamenány varianty odpovědi 4 a 5 (tj. „souhlasím“, respektive „zcela souhlasím“).

Tabulka 6 Absolutní a relativní četnosti odpovědí na položku týkající se ne/souhlasu s inkluzivní pedagogikou

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
„Zcela nesouhlasím“ (1)	9	15 %
„Nesouhlasím“ (2)	11	18,3 %
„Neutrální odpověď“ (3)	13	21,7 %
„Souhlasím“ (4)	13	21,7 %
„Zcela souhlasím“ (5)	14	23,3 %

Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Graf 5 Grafické znázornění absolutních četností odpovědí na položku týkající se ne/souhlasu s inkluzivní pedagogikou



Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Je zřejmé, že většina respondentů souhlas s inkluzivní pedagogikou nevyjádřila – suma odpovědí 4 a 5 představuje 27 případů (45 %), a proto byla H_1 zamítnuta.

4.1.2 HYPOTÉZA 2

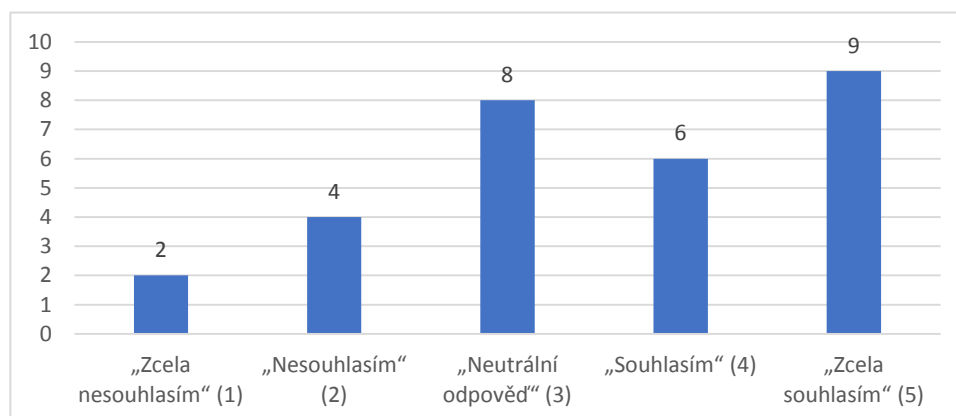
Ověřována byla hypotéza H_2 : Mezi rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a rodiči dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb existuje statisticky významný rozdíl v míře akceptace inkluzivní pedagogiky. Tato hypotéza byla ověřována prostřednictvím stejné položky jako v případě ověřování H_1 s tím, že byly porovnávány odpovědi podsouboru SVP a BEZ.

Tabulka 7 Absolutní a relativní četnosti odpovědí na položku týkající se ne/souhlasu s inkluzivní pedagogikou v podsouboru SVP

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
„Zcela nesouhlasím“ (1)	2	6,9 %
„Nesouhlasím“ (2)	4	13,8 %
„Neutrální odpověď“ (3)	8	27,6 %
„Souhlasím“ (4)	6	20,7 %
„Zcela souhlasím“ (5)	9	31,0 %

Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Graf 6 Grafické znázornění absolutních četností odpovědí na položku týkající se ne/souhlasu s inkluzivní pedagogikou v podsouboru SVP



Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

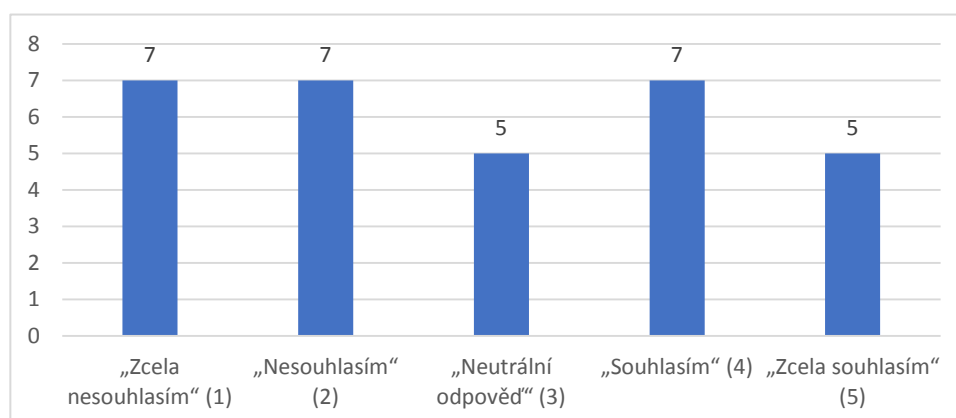
Z údajů uvedených výše je zřejmé, že v podsouboru SVP mírně převažují jednoznačně souhlasné odpovědi nad odpověďmi neutrálními. Pokud jde o vyjádření souhlasu jako takového (odpovědi 4 a 5), pak většina respondentů v podsouboru SVP s inkluzivní pedagogikou souhlasí (celkem 15 osob, tj. 51,7 %).

Tabulka 8 Absolutní a relativní četnosti odpovědí na položku týkající se ne/souhlasu s inkluzivní pedagogikou v podsouboru BEZ

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
„Zcela nesouhlasím“ (1)	7	22,6 %
„Nesouhlasím“ (2)	7	22,6 %
„Neutrální odpověď“ (3)	5	16,1 %
„Souhlasím“ (4)	7	22,6 %
„Zcela souhlasím“ (5)	5	16,1 %

Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Graf 7 Grafické znázornění absolutních četností odpovědí na položku týkající se ne/souhlasu s inkluzivní pedagogikou v podsouboru BEZ



Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Je zřejmé, že v podsouboru BEZ je distribuce odpovědí značně vyrovnaná, je ovšem otázkou, zda je rozdíl mezi oběma podsoubory statisticky významný.

Tabulka 9 Porovnání podsouborů SVP a BEZ z hlediska odpovědí na otázku týkající se ne/akceptace inkluzivní pedagogiky (Mann-Whitneyův test)

Test Statistics ^a	
	mira_souhl asu
Mann-Whitney U	326,500
Wilcoxon W	822,500
Z	-1,859
Asymp. Sig. (2-tailed)	,063

Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Z výsledků Mann-Whitneyova testu (testové kritérium 0,063) je zřejmé, že ačkoli se výsledek blížil statistické významnosti, nebyl shledán statisticky významný rozdíl, a proto byla H_2 zamítnuta.

4.1.3 HYPOTÉZA 3

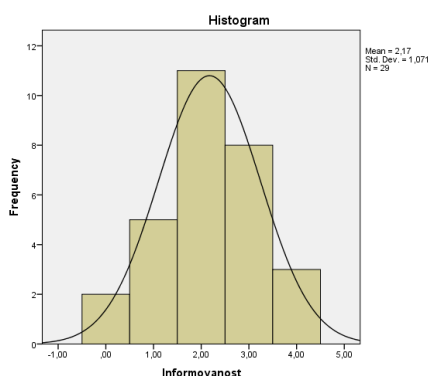
Ověřována byla hypotéza H_3 : Míra souhlasu rodičů s inkluzivním vzděláváním statisticky významně souvisí s jejich informovaností o inkluzivním vzdělávání.

Tabulka 10 Absolutní a relativní četnosti bodového zisku v položkách mapujících informovanost o inkluzivním vzdělávání v podsouboru SVP

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	2	6,9 %
1 bod	5	17,2 %
2 body	11	37,9 %
3 body	8	27,6 %
4 body	3	10,3 %

Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Graf 8 Grafické znázornění absolutních četností bodového zisku v položkách mapujících informovanost o inkluzivním vzdělávání v podsouboru SVP s vloženou Gaussovou křivkou



Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Jelikož tabulka naznačuje, že rozložení dat se podobá normálnímu (Gaussovu) rozložení, byl ilustrativně vytvořen histogram s vloženou křivkou normálního rozložení. Nicméně při použití Shapirova-Wilkova testu normality bylo zjištěno, že data získaná mapováním informovanosti o inkluzivním vzdělávání v podsouboru SVP nemají normální rozložení (testové kritérium 0,028).

Dále bylo pokračováno obdobnými výpočty v podsouboru BEZ, kde navzdory obdobnému rozložení dat, které naznačovalo normalitu rozložení odpovědí, nebyla tato

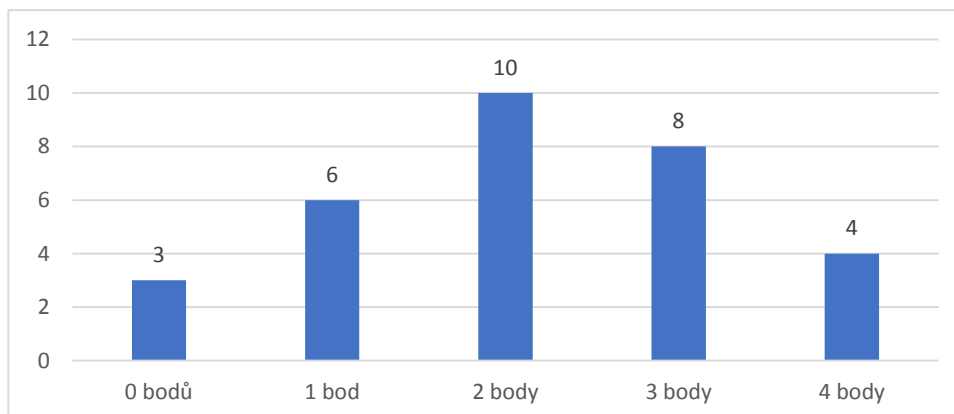
Shapirovým-Wilkovým testem potvrzena (testové kritérium 0,025, histogram z programu SPSS již není níže uveden).

Tabulka 11 Absolutní a relativní četnosti bodového zisku v položkách mapujících informovanost o inkluzivním vzdělávání v podsouboru BEZ

Počet bodů	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 bodů	3	9,7 %
1 bod	6	19,4 %
2 body	10	32,3 %
3 body	8	25,8 %
4 body	4	12,9 %

Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Graf 9 Grafické znázornění absolutních četností bodového zisku v položkách mapujících informovanost o inkluzivním vzdělávání v podsouboru BEZ



Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Bodové zisky (kategorie 0-4 body) lze vyložit také jako úspěšnost vyjádřenou v procentech. Potom platí 0 bodů = 0% úspěšnost, 1 bod = 25% úspěšnost, 2 body = 50% úspěšnost, 3 body = 75% úspěšnost a 4 body = 100% úspěšnost.

K výpočtu korelace byl vzhledem k povaze dat¹⁶⁹ a velikosti výzkumného souboru použit Spearmanův koeficient korelace, kdy byla sledována těsnost vztahu mezi informovaností

o inkluzivním vzdělávání (celkový počet bodů za 4 výše uvedené položky) a odpověďmi na položku mapující míru ne/souhlasu s inkluzivní pedagogikou. **Výsledný koeficient korelace je 0,112, což program IBM SPSS vyhodnotil jako statisticky nevýznamnou míru souvislosti mezi proměnnými, a proto byla H_3 zamítnuta.**

Pro zajímavost byly dále vypočítány korelační koeficienty zvláště u podsouboru SVP a BEZ. V podsouboru SVP vyšel Spearmanův koeficient korelace (souvislost mezi informovaností o inkluzivním vzdělávání a mírou akceptace inkluzivní pedagogiky) 0,178, což je statisticky nevýznamná hodnota. V podsouboru BEZ při vyhodnocování téhož vztahu vyšel Spearmanův koeficient korelace 0,057, což je rovněž statisticky nevýznamná hodnota.

¹⁶⁹ Viz PELIKÁN, Jiří. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2011, s. 81-90. ISBN 9788024619163.

Dále byly vypočítány korelační koeficienty samostatně u zúčastněných mužů a žen. Ovšem jelikož výzkumu se zúčastnilo jen 19 mužů, je tato hodnota velmi orientační. V případě zúčastněných mužů byl zjištěn korelační koeficient 0,067, což značí statisticky nevýznamnou míru souvislosti. Ani v případě žen nebyla zjištěna statisticky významná míra souvislosti mezi sledovanými proměnnými (Spearmanův koeficient korelace 0,112).

Dále bylo postupováno tak, že celý soubor respondentů byl rozdělen na základě věku na dvě poloviny, ad hoc podsoubory Mladší a Starší, přičemž k tomuto byl použit medián, který byl uveden v kapitole 5 a jeho hodnota byla 34. Podsoubor Mladší tak zahrnoval respondenty ve věku 24-34 let (včetně) a podsoubor Starší respondenty ve věku 35-47 let. V podsouboru Mladší vyšla mezi sledovanými proměnnými (akceptace inkluzivního vzdělávání a informovanost o inkluzivním vzdělávání) statisticky nevýznamná hodnota korelačního koeficientu (0,182). V podsouboru Starší byl identifikován záporný, avšak nevýznamný vztah mezi proměnnými (hodnota -0,013).

Tabulka 12 Výsledky výpočtů Spearmanova koeficientu korelace mezi akceptací inkluzivního vzdělávání a informovaností o inkluzi

Korelace mezi akceptací a informovaností inkluzivního vzdělávání	Spearmanův koeficient
Celý soubor	0,112
Podsoubor SVP	0,178
Podsoubor BEZ	0,057
Muži	0,067
Ženy	0,112
Podsoubor Mladší (do 34 let)	0,182
Podsoubor Starší (35 až 47 let)	-0,013

Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Tabulka výše shrnuje provedené výpočty korelace mezi akceptací inkluzivního vzdělávání a informovaností o inkluzi – nebyl prokázán žádný statisticky významný vztah.

4.1.4 HYPOTÉZA 4

Testována byla hypotéza H_4 : Míra souhlasu rodičů s inkluzivním vzděláváním statisticky významně souvisí s jejich socioekonomickým statusem. Hodnoty SES byly uvedeny v kapitole 5. **Při ověřování H_4 byl rovněž použit výpočet Spearmanova koeficientu korelace. Zjištěn byl korelační koeficient 0,229, což je dle IBM SPSS statisticky nevýznamná hodnota, a proto byla H_4 zamítnuta.**

Analogicky k předchozí podkapitole bylo pokračováno vypočítáním korelace samostatně v podsouborech SVP a BEZ. V podsouboru SVP byla mezi SES a mírou akceptace inkluzivního vzdělávání zjištěna statisticky významná pozitivní hodnota korelace (hladina významnosti 0,05), přičemž Spearmanův koeficient korelace vyšel 0,404. Tedy zde platilo, že čím vyšší je socioekonomický status respondentů, jejichž děti vykazují speciální vzdělávací potřeby, tím vyšší je míra akceptace inkluzivního vzdělávání. Vzhledem k výsledkům ověřování H_4 je logické, že v podsouboru BEZ nevyšla statisticky významná hodnota korelace (hodnota koeficientu 0,214).

Návazně byly opět vypočítány hodnoty korelace samostatně u mužů a žen. Opět je na místě připomenout nízký počet zúčastněných mužů. U mužů byla zjištěna statisticky nevýznamná hodnota Spearmanova korelačního koeficientu, která byla záporná (-0,083). V případě žen vyšla pozitivní, leč statisticky nevýznamná korelace (0,282).

Znovu bylo pokračováno výpočty v podsouborech relativně mladších a relativně starších respondentů. V podsouboru Mladší vyšla hodnota Spearmanova koeficientu korelace mezi SES a mírou akceptace inkluzivní pedagogiky 0,313, což program IBM SPSS vyhodnotil jako statisticky nevýznamnou pozitivní souvislost. Podobně v podsouboru Starší vyšla pozitivní a nevýznamná míra korelace (hodnota 0,274).

Tabulka 13 Výsledky výpočtů Spearmanova koeficientu korelace mezi akceptací inkluzivního vzdělávání a socioekonomickým statutem

Korelace mezi akceptací inkluzivního vzdělávání a SES	Spearmanův koeficient
Celý soubor	0,229
Podsoubor SVP	0,404*
Podsoubor BEZ	0,214
Muži	-0,083
Ženy	0,282
Podsoubor Mladší (do 34 let)	0,313
Podsoubor Starší (35 až 47 let)	0,274

Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

4.1.5 HYPOTÉZA 5

Testována byla H_5 : Míra souhlasu rodičů s inkluzivním vzděláváním statisticky významně souvisí s tím, jak přijímají mediální obsah. Rovněž v případě ověření H_5 byl vypočítán Spearmanův koeficient korelace. **Mezi proměnnými byla zjištěna statisticky významná souvislost na hladině významnosti 0,05, Spearmanův korelační koeficient vyšel 0,309, a proto byla přijata hypotéza H_5 .**

Korelační koeficient byl vypočítán také samostatně v podsouborech SVP a BEZ. V podsouboru SVP byla mezi akceptací inkluzivní pedagogiky a přijímáním mediálních obsahů zjištěna statisticky významná (hladina významnosti 0,05) pozitivní hodnota korelačního koeficientu (0,450). V podsouboru BEZ byl vypočítán koeficient 0,349, což je dle IBM SPSS statisticky nevýznamná hodnota.

V případě zúčastněných mužů nebyla zjištěna statisticky významná souvislost mezi způsobem přijímání mediálních obsahů a akceptací inkluzivní pedagogiky (korelační koeficient 0,223). U žen pak korelační koeficient vychází 0,247, což je pozitivní a statisticky nevýznamná hodnota. S ohledem na výsledky testování H_5 , které jsou

uvedeny výše, je možné se domnívat, že u mužů a žen, kde samostatně vyšly obdobné hodnoty korelačních koeficientů, nebylo statistické významnosti v tomto případě dosaženo z důvodu malého výzkumného vzorku.

V podsouboru Mladší (věk 24-34 let včetně) vyšla korelace mezi mírou akceptace inkluzivní pedagogiky a způsobem přijímání mediálních obsahů statisticky významná a pozitivní, hodnota korelačního koeficientu byla 0,445, přičemž tento údaj byl významný na hladině významnosti 0,05. V případě podsouboru Starší (věk 35-47 let) ovšem nebyla prokázána statisticky významná hodnota korelace, výsledný Spearmanův korelační koeficient je významně nižší, a sice 0,153. Tedy lze říci, že u zúčastněných respondentů do 34 let včetně platí, že čím více mediálních zdrojů tyto pravidelně používají, tím větší je pravděpodobnost, že budou akceptovat inkluzivní pedagogiku. Tento vztah nicméně neplatil u zúčastněných respondentů ve věku 35 a více let.

Tabulka 14 Výsledky výpočtů Spearmanova koeficientu korelace mezi akceptací inkluzivního vzdělávání a počtem pravidelně užívaných masmediálních zdrojů

Korelace mezi akceptací inkluzivního vzdělávání a užívání médií	Spearmanův koeficient
Celý soubor	0,309*
Podsoubor SVP	0,450*
Podsoubor BEZ	0,349
Muži	0,223
Ženy	0,247
Podsoubor Mladší (do 34 let)	0,445*
Podsoubor Starší (35 až 47 let)	0,153

Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Za tabulky výše je patrné, že oblast médií ve vztahu k akceptaci inkluzivního vzdělávání byla oblastí s nejvyšším počtem identifikovaných statisticky významných hodnot.

4.1.6 DOPLŇKOVÉ VÝPOČTY

Doplňkově bylo zjišťováno, zda počet pravidelně užívaných masmediálních zdrojů u zúčastněných respondentů souvisí s jejich SES. V celém výzkumném souboru byla zjištěna statisticky vysoce významná (hladina významnosti 0,01) korelace mezi SES a užíváním médií, respektive počtem masmédií, z nichž respondenti pravidelně získávají informace – zjištěna byla hodnota korelačního koeficientu 0,755.

Korelace mezi SES a užíváním médií byla dále vypočítána samostatně v podsouborech SVP a BEZ. V podsouboru SVP byla zjištěna statisticky vysoce významná (hladina významnosti 0,01) pozitivní korelace, výsledný Spearmanův koeficient korelace je 0,563. V podsouboru BEZ se tento vztah ukázal být ještě těsnější, neboť zjištěna byla vysoce významná pozitivní korelace (hladina významnosti 0,01) a hodnota korelačního koeficientu 0,838.

Navazovaly výpočty souvislostí mezi SES a užíváním médií u mužů a žen. V případě mužů byla zjištěna vysoce významná pozitivní korelace, hodnota korelačního koeficientu 0,709. U žen byla prokázána taktéž vysoce významná pozitivní korelace (0,769).

Pokračováno bylo výpočty korelace mezi uvedenými proměnnými (SES a užívání médií) v podsouborech Mladší a Starší. V podsouboru Mladší (věk do 34 let) byla zjištěna vysoce významná pozitivní korelace, hodnota Spearmanova korelačního koeficientu 0,813. Tento druh vztahu byl potvrzen také v podsouboru Starší (35 až 47 let), kde vyšla vysoce významná pozitivní korelace, hodnota korelačního koeficientu 0,667.

Tabulka 15 Výsledky výpočtů Spearmanova koeficientu korelace mezi socioekonomickým statusem a počtem pravidelně užívaných masmediálních zdrojů

Korelace mezi SES a užíváním médií	Spearmanův koeficient
Celý soubor	0,755**
Podsoubor SVP	0,563**
Podsoubor BEZ	0,838**
Muži	0,709**
Ženy	0,769**
Podsoubor Mladší (do 34 let)	0,813**
Podsoubor Starší (35 až 47 let)	0,667**

Zdroj: HORÁK, Václav. Vlastní šetření. Praha, 2018.

Pozitivní korelace mezi SES a počtem pravidelně užívaných masmediálních zdrojů se ukázala být vztahem, který v souboru respondentů platí vcelku univerzálně, bez ohledu na pohlaví, věk nebo skutečnost, zda dotyčný ne/má dítě s priznanými podpůrnými opatřeními.

Dále by bylo možné uvažovat, zda se počet pravidelně užívaných masmediálních zdrojů nějakým způsobem vztahuje k věku respondentů, neboť někdo by např. mohl očekávat, že mladší respondenti se lépe orientují v moderních technologiích, častěji užívají internet apod. Na straně druhé by jiní odborníci takový předpoklad mohli považovat za předpojatý – ageistický stereotyp apod. Mezi věkem respondentů a počtem pravidelně užívaných masmediálních zdrojů byla v celém souboru respondentů zjištěna prakticky nulová korelace (koeficient korelace 0,009). Výsledky zúčastněných žen neindikovaly významnou souvislost mezi věkem a počtem pravidelně užívaných masmedií, zjištěn byl koeficient korelace 0,241. V případě mužů byla ovšem zjištěna takřka významná negativní korelace, zjištěn byl korelační koeficient -0,445. Je otázkou, zda by v případě většího zastoupení mužů tato hodnota nedosáhla statistické významnosti a zda by neplatilo, že čím starší muži jsou, tím méně masmediálních

zdrojů pravidelně užívají. Po rozdělení respondentů dle mediánu věku na Mladší (věk 24-34 let včetně) a Starší (věk 35-47 let) byly zjištěny následující údaje. U respondentů z podsouboru Mladší byla prokázána prakticky nulová souvislost mezi jejich věkem a počtem pravidelně užívaných masových médií (koeficient korelace 0,003), u ostatních respondentů (Starší) byla zjištěna mírná a nevýznamná negativní korelace (-0,208). Věk respondentů tedy nebyl proměnnou, na základě které by bylo možné předvídat, kolik masmediálních zdrojů pravidelně používají k získávání informací, nosnou proměnnou byl v tomto ohledu SES vymezený prostřednictvím nejvyššího dosaženého vzdělání a rodinného stavu.

4.2 KVALITATIVNÍ ČÁST

Cílem kvalitativní části bylo prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru se dvěma pedagogy odpovědět na hlavní a vedlejší výzkumnou otázku (Jak pedagogičtí pracovníci interpretují dotazníkovým šetřením zjištěné postoje rodičů k inkluzivnímu vzdělávání?, respektive Jaké proměnné podle pedagogických pracovníků rozhodují o tom, zda rodiče budou inkluzivní vzdělávání akceptovat, nebo ne?). Hlavní použité otevřené otázky byly popsány v podkapitole 6.2.

Rozhovory s informanty M a Ž trvaly 18 a 25 minut s tím, že informanti uváděli, že k tématu již nemají co říct a také že jsou limitováni časem. Jelikož se do výzkumu podařilo zařadit pouze dva informanty a rozhovory nebyly příliš obsáhlé, využito bylo pouze otevřené kódování, tj. vytvoření významových kategorií. Otevřené kódování se provádí tak, že je nejprve analyzovaný text (přepis polostrukturovaných rozhovorů) rozdělen na jednotky, přičemž těmito může být slovo, sekvence, věta nebo i celý odstavec. Těmto jednotkám je přidělen kód nebo označení. Proces otevřeného kódování vede nejen k odhalení kategorií, ale i jejich vlastností a dimenzí.¹⁷⁰ Níže bylo otevřené kódování realizováno tak, že byly vytvořeny kategorie a jim odpovídající podkategorie. Informanti se snažili na veškeré otázky odpovídat obecně, tj. většinou nezohledňovali specifika dané školy a také neznali respondenty.

170 GULOVÁ, Lenka, a Radim ŠÍP, eds. Výzkumné metody v pedagogické praxi. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. s. 50. ISBN 978-80-247-4368-4.

4.2.1 PEDAGOGICKÁ INKLUZE JAKO KONTROVERZNÍ TÉMA

Oba informanti ve svých výpovědích uváděli, že za jednu z příčin výsledku, kdy většina respondentů nevyjádřila souhlas s inkluzivní pedagogikou, považují kontroverznost pedagogické inkluze.

První identifikovaná podkategorie byla nazvána Generalizace zahraničních zkušeností, neboť oba informanti zdůrazňovali, že kontroverznost inkluzivní pedagogiky může být dána přejímáním zahraničních modelů bez zohlednění specifik českého vzdělávacího systému, případně specifik celé společnosti.

*„...ono na jednu stranu se **inspiřujeme těmi takzvanými vyspělými státy... Finsko... na straně druhé jsou naše podmínky, jiné... myslím v České republice jako takové... tak nelze prostě paušálně to přejmout... to si myslím, že je pro spoustu lidí... **sporný... jestli to bude fungovat.**“ (Ž)***

*„...vezměte výzkum z Afriky a zkuste ho... **přenést do českých podmínek... každý si zatuká na čelo... za mě je inkluze v pořádku... ale chybí podklady... nebo jestli nechybí... určitě se dají dohledat... lidi o nich prostě neví a... tím pádem **nemaj vyhraněnej názor.**“ (M)***

Další podkategorie se týkala mediální prezentace inkluzivní pedagogiky, která je podle respondentů často negativní až alarmistická. Při dotazování na interpretaci výsledků, kdy bylo zjištěno, že míra souhlasu rodičů s inkluzivním vzděláváním statisticky významně souvisí s tím, jak přijímají mediální obsah, informanti uvedli výpovědi, které byly zobecněny do podkategorie, která byla označena jako Negativní a bulvární mediální prezentace.

*„...pokud tady máte Blesk jako nejčtenější noviny... podíváte se, **jakým stylem píšou... musí vám být hned jasné, jaký vliv to asi má na lidi... prostě oni to téma nafukují... napíšu třeba... nebo udělají obrázek, jak je ve třídě asistent pedagoga, osobní asistent, romský asistent a já nevím co...no zkrátka **v praxi k takovému jevu nikdy nedojde a... lidi se leknou** ve stylu, jestli to máme platit z našich peněz?!...“ (Ž)***

*„...máte tady Parlamentní listy, máte tady... já nevím, třeba i **promyšlenější články**, které... **maj lidi manipulovat k tomu, aby prostě inkluzi odmítali**... nejsem zastáncem konspiračních teorií, ale prostě někteří politici, a že jich není málo, si na tom přihřívají polívčičku.“ (M)*

Podle informanta (M) má vliv také to, že v médiích je inkluzivní pedagogika spojována s jinými, prakticky samostatnými tématy.

*„...podívejte se, **na co všechno jsou voni schopní tu inkluzi navázat**... budou ji spojovat s multikulturalismem, s uprchlíky, s Havlem, s marxismem...to je absurdní, protože se vytratí jednak praktická stránka... jak pomoci dětem... jednak se celý proces zpomalí, protože se vedou debaty o nesouvisejících tématech.“ (M)*

Dále informanti zmiňovali Obavy zákonných zástupců z prospívání vlastních dětí, přičemž obavy se týkaly např. inkluze žáků s poruchami chování nebo žáků sociálně znevýhodněných.

*...**strach je přirozený**... přirozená emoce... a jakmile jde o děti, rodiče jsou velmi ostražití... takže když řeknete inkluze... hned se budou bát, že jejich dítě bude mít horší známky, nebo spíš toho **bude míň umět**, protože si ve třídě **představěj nějakýho gaunera**, kterej tam běhá jak opice... v horším případě si představěj, já nevím, tady že v Ústí **rozprášej nějaký ghetto** a ta děcka pošlou do běžných škol.“ (Ž)*

*„...lidi inkluzi vnímají hodně úzce... takže pokud si představují třeba jen ty nejzávažnější případy... je jasný, že jim na mysli vyvstane **pomalejší tempo výuky** apod. To si rodiče průměrných a chytřejších dětí nepřejí.“ (M)*

Další obavy se podle informantů týkají needukativních rizik, proto byla podkategorie označena jako Ostatní rizika hypoteticky související s inkluzí.

*„... když jsem zmiňovala to ghetto no... tak nejde o to, že průměr třídy půjde dolů... nebo i to je důležité, ale pro někoho je ještě důležitější třeba, že **by jeho dítě mohlo dostat stafylokoka, žloutenku, vši, svrab** apod.“ (Ž)*

*„...na školách, které jsou spádové v různých problémových lokalitách se objevuje jiný problém... máte tam extrémně náročnou prevenci rizikového chování... od sedmé třídy se tam objevují **měkký drogy**... no a pochopitelně rodiče se tohoto boje.“ (M)*

Další podkategorie je označena Obavy z plýtvání veřejnými prostředky, což je vypovídající název.

*„...máte tady lidi, který se zajímají o politiku... nemyslím si, že to je jako rozhodující vliv... ale jako střípek do mazaiky...myslím, že to platí... že oni sledují různé ekonomický ukazatele...no a řeknou si třeba, panejo ten asistent pedagoga, **to je dražší, když ho má každé třetí dítě, než kdyby byli všichni ve specce.**“ (Ž)*

Oba informanti zmínili i možný vliv jiných rodinných příslušníků, přičemž zdůrazňovali prarodiče a partnery. Podkategorie tedy nese název Persvazivní vliv jiných rodinných příslušníků.

*„...pokud se budeme bavit o... řekněme jednodušších rodičích... z mé zkušenosti může být třeba matka samoživitelka velmi **ovlivňována svojí matkou-babičkou žáka**...no a tato babička může být ze staré školy, tedy odmítat inkluzi.“ (Ž)*

*„...to je různé, třeba máte partnery, kteří se **vzájemně utvrzují v nějakém názoru**...potom máte mnohem těžší, aby svůj názor změnili... nebo to může být třeba tak, že přijde matka, ta by chtěla inkluzi...ale její partner, nevlastní otec toho děcka, ji nechce... já neznám jeho pohnutky... ale můžu se domnívat... že **speciální škola může být pro něj jako nevlastního otce schůdnější varianta**, nemusí se doma s nevlastním synem tak často učit.“ (M)*

Pokud jde o interpretaci výsledku, že při srovnání postojů rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a rodičů dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl v míře akceptace inkluzivní pedagogiky, informanti uváděli, že sice neznají metodologické pozadí realizované studie, ale domnívají se, že na tuto otázku vlastně již odpověděli, tedy v podstatě že kontroverznost inkluze je celospolečenským jevem, který se promítl i do těchto výsledků. Stejně tak informanti reagovali na výsledek, kdy nebyla zjištěna souvislost mezi mírou akceptace inkluzivní pedagogiky a socioekonomickým statutem respondentů.

*„...já tu studii neznám... to bych si musela přečíst... **ale jinak bych asi k tomu neřekla nic dalšího... prostě to je nějaký stav společnosti... byť je možný, že někde v Ostravě tomu bude jinak.**“ (Ž)*

*„...to vážně nevím... čekal bych asi, že rodiče dětí s postižením, se speciálními vzdělávacími potřebami ji budou [inkluzi, pozn. aut.] upřednostňovat... a pokud tomu tak nebylo, tak z ní mají **obavy... o těch jsme mluvili.**“ (M)*

4.2.2 NEDOSTATKY V PŘÍPRAVĚ A IMPLEMENTACI INKLUZE

Další kategorií příčin, které podle informantů na jedné straně sytí kontroverznost inkluzivní pedagogiky a na straně druhé přispěly k tomu, že většina respondentů v dotaznících nepreferovala inkluzivní vzdělávání, jsou nedostatky v přípravě a implementaci inkluze.

První podkategorii lze nazvat Nedostatečná příprava veřejnosti.

*„...já to tedy nesleduji po celou dobu, kdy se to připravovalo na úrovni nějakých záměrů, objevilo se to v koncepčních dokumentech a tak podobně... ale to si myslím, že ani není povinností řadového pedagoga... nebo vlastně kohokoliv v systému, kdo má inkluzi porozumět a akceptovat ji... celkově si myslím, že **veřejnost – a nejen odborná – měla být na inkluzi připravována dlouhodobě, měla probíhat osvětová kampaň, peníze na to myslím byly... pak se není co divit, že lidi se inkluze bojí, je demonizována a podobně.**“ (Ž)*

„...zkuste si udělat takový pokus, já to tedy nezkoušel, ale věřím, že by to bylo vypovídající... zadejte si do Googlu, myslím stránku Google Trendy¹⁷¹ pojem inkluze nebo nějaké příbuzné nebo více relevantních klíčových slov... pak si tam zadejte datum, kdy byla inkluze jakožto oficiálně spuštěna a sledujte výskyt těch slov... no a mělo by to být tak, že poměrně velký výskyt těch slov by měl být patrný ještě před spuštěním inkluze a já si nemyslím, že tomu tak bylo... To se dalo řešit publikováním pilotních studií, příběhů, kdy speciální školství selhalo nebo je nevyhovující a mnoha dalšími způsoby.“ (M)

171 Google Trends.

Nedostatečná pokračující osvěta je další podkategorií, která byla ve výpovědích informantů identifikována.

*„Když mluvím o propagaci nebo osvětě, tak rozhodně nejde o úkol pouze před spuštěním akce. Podívejte se, já nevím, když třeba se bude spouštět nový multiplex, kolik prostoru tomu Česká televize ve svých spotech věnuje... aby lidi byli připravení, vybavení, aby se to neobrátilo proti televizím. Podobně to mělo a má být s inkluzí... je to **živoucí proces**, vychytávaj se mouchy. Samozřejmě, když se podíváte na stránky ministerstva, každé týden – nebo já nevím jak často – tam vycházej tklivý příběhy, který maj jakože... **ukázat příklady dobrý praxe**... ale řekněme si, kolik běžnejch lidí chodí na stránky ministerstva nebo kupuje odbornou literaturu?“ (M)*

Jelikož informanti nezmiňovali pouze komunikaci s veřejností, ale i implementaci přímo na školách, další podkategorií je Problematické finanční a personální zajištění.

*„**Chybí asistenti, pedagogové neuměj pracovat se všemi dětmi s hendikepem... metodická podpora ze strany poraden...a espécéček... nechci se nikoho dotknout... je někdy vážně chabá... ale to možná ani není jejich chyba, protože oni maj svý práce dost a **nemaj nový lidi**, který by tuto podporu zajišťovali. Mám pocit, že toto bylo také jedno z podpůrných opatření přímo v tom jejich doporučení... ale **realizace zase byla chabá**.“ (Ž)***

*„...nevím, jak je to **naplánovaný s ohledem na demografickou křivku** a také, jestli se počítá s **běžnými výkyvy v ekonomickém cyklu**. Představte si situaci, že bude přibývat asistentů pedagoga a ekonomika půjde do recese. Já si myslím, že prostě **system na tohle není připravenej** a někteří lidi to vidí, a proto... tu inkluzi odsouděj.“ (M)*

4.2.3 POSTOJ ŠKOLY JAKO DETERMINANTA ROZHODOVÁNÍ RODIČŮ O VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE

Podle informantů se rodiče o tom, zda dítě ponechají ve škole hlavního vzdělávacího proudu, nebo ho přeřadí do speciální třídy, školy apod., rozhodují především na základě postoje školy, do níž aktuálně dítě dochází, nebo do níž by mělo – např. na základě spádovosti – docházet.

Jako první podkategorie byl uveden Návrh školy po vyčerpání podpůrných opatření.

*„Pokud už to dítě je žákem nějaké školy, tak... podle mě bezesporu rozhoduje postoj této školy k jeho dalšímu vzdělávání... Představte si situaci, že vedení školy ve spolupráci s třídní učitelkou, výchovnou poradkyní a dalšími lidmi svolává opakovaně výchovné komise... může se třeba vytvořit krizový plán, mohou probíhat případové konference, spolupráce s poradnou a sociálkou... no zkrátka si představte, že škola usoudí, že byly vyčerpány všechny možnosti... **rodič v takové situaci obvykle respektuje názor školy** a – je-li někde místo – ve spolupráci s poradnou nebo esepécěčkem přeřadí to dítě do speciální školy nebo třídy.“ (Ž)*

Informant M se domnívá, že rodiče jsou častokrát ve své roli, kdy by měli spolurozhodovat o vzdělávání svého dítěte, pasivní (podkategorie Pasivita zákonných zástupců).

*„...máte spoustu rodičů, kteří se **rozhodují random**...prostě na základě aktuální situace... já nevím, čím to, buď jsou takhle osobnostně založení... nebo jsou třeba závislí na autoritě... to fakt nevím a zřejmě to bude případ od případu... takže pokud si ředitel nějaké školy přizve tyto rodiče na kobereček...což nemluvím o naší škole, ale znám to z praxe... a řekne, paní Nováková, váš syn patří do speciální školy, tak zkrátka ve **většině případů taková paní Nováková vyhoví**...“ (M)*

Jak rozhovory plynuly, objevilo se téma legislativy, kde jsou legitimní okolnosti vedoucí k přeřazení žáka do speciální školy vyličený poněkud odlišně. Dle informantů ovšem v praxi často dochází k tomu, že zákonní zástupci neznají legislativu (podkategorie Zákonní zástupci neznají školskou legislativu).

*„...u nás na škole jsou různé případy a já nechci zabíhat do podrobností, protože by pak tyto údaje mohly vést k identifikaci žáků a jejich zákonných zástupců, což je bez informovaného souhlasu protizákonné... celkově to u nás ale funguje nadstandardně. Ale z praxe obecně vím, že **rodiče prostě ty zákony neznají, nevědí, že jejich názor je naprosto zásadní, nevědí, že mohou podat revizi, nevědí, že mohou odvolat informovaný souhlas**...“ (Ž)*

*„...můj známý viděl případ, kdy rodič chtěl podat podnět na Českou školní inspekci, ale... neměl prostě žádné podklady, že nebylo rozhodováno v nejlepším zájmu dítěte... bylo to tvrzení proti tvrzení... ano, **informovanost o standardních postupech je malá.**“ (M)*

Podle informantů se ovšem rodiče rozhodují také proto, že se chtějí vyhnout konfrontaci, bojí se konfliktu se školou, případně mají nerealistické pojetí role odboru sociálně-právní ochrany dětí nebo školského poradenského zařízení. Vztahná podkategorie nese název Obavy zákonných zástupců z represe a konfliktu.

*„**Málokdo chce jít do konfliktu** se školou a držet tam své dítě na sílu... nevím, jestli třeba někdy se podobně nebojí sociálky nebo třeba espécéčka, když jim je doporučeno speciální školství.“ (Ž)*

*„Nevím, jestli je to téma... pracovníci vykonávající sociálně-právní ochranu dětí by častokrát rádi byli bráni jako nápomocní, zplnomocňující a já nevím co... faktem je, že jejich role je vrchnostenská a represivní... **pokud někdo nespolupracuje se školou, tak první, čeho se bojí... a to platí především pro sociálně slabé, je sociálka.**“ (M)*

4.2.4 OSOBNOSTNÍ ZALOŽENÍ A MÍSTO BYDLIŠTĚ RODIČŮ JAKO DALŠÍ DETERMINANTA ROZHODOVÁNÍ RODIČŮ

Kromě postoje školy k vzdělávání dítěte informanti jako druhou významnou kategorii proměnných s vlivem na to, zda rodiče budou inkluzivní vzdělávání akceptovat, nebo ne, uváděli jejich osobnostní založení a místo bydliště.

První podkategorie se vztahuje k hodnotové orientaci ve smyslu konzervativnosti, respektive příklonu k různým novostem či alternativám (podkategorie Konzervativnost vs. nekonvenčnost).

„...možná je to z mé strany nefér... možná je to předsudek, ale mám pocit, že existuje určitá sorta matek... a opravdu myslím matek, protože otcové... u těch to nebývá tak patrný... který žijí hodně alternativně... někdy to jde poznat navenek, jindy ne... některý názory můžou mít doslova šílený, třeba matka bude dávat plínky dítěti do pěti let, kojit

do tří... no a můj názor je ten, že **tito alternativní rodiče častěji volí inkluzi...** a to i v případech, kdy by možná speciální vzdělávání bylo v zájmu jejich dítěte.“ (Ž)

„...i osobnost rodičů samozřejmě hraje roli, nejde jen o to, jestli na ně někdo tlačí, jaký je společenský klima, kdo z politiků je zrovna u válu... ale to je otázka spíš pro psychology nebo sociology, jestli třeba to **souvisí s hodnotami, jako je konzervativnost nebo konformnost.**“ (M)

Místo bydliště rodičů v blízkosti školy se špatnou pověstí (a tím pádem také dítěte) je další podkategorií, která byla v rozhovorech s informanty identifikována.

„**Rozhodně záleží, kde ta rodina bydlí...** Pokud budou bydlet v nějaké oblasti, kde jsou speciální školy plné problémových žáků nebo žáků z problémových rodin, tak rozhodně budou odmítat přestup do speciální školy, i kdyby to jejich dítě nakrásně potřebovalo.“ (Ž)

„Běžné školy jsou v určitých lokalitách vyhlášené... romské... tyto školy mají tak špatnou pověst, že lidé, kteří třeba tuto školu mají jako spádovou, budou raději dojíždět nebo platit soukromou školu... to se týká také inkluze v obou směrech... **takové školy se špatnou pověstí mohou být běžné i speciální.**“ (M)

4.3 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Z celkového počtu respondentů vyjádřilo souhlas s inkluzivní pedagogikou 45 % osob, a proto byla zamítnuta H_1 , která předpokládala, že většina rodičů bude souhlasit s tím, aby byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami začleněni do běžných mateřských a základních škol.

Zamítnuta byla také H_2 , která předpokládala, že mezi rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a rodiči dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb existuje statisticky významný rozdíl v míře akceptace inkluzivní pedagogiky.

Zamítnuta byla i H_3 , která předpokládala, že míra souhlasu rodičů s inkluzivním vzděláváním statisticky významně souvisí s jejich informovaností o inkluzivním

vzdělávání. Informovanost o inkluzivním vzdělávání byla měřena prostřednictvím bodového zisku v pěti položkách dotazníku.

Dále lze říci, že míra souhlasu zúčastněných rodičů s inkluzivním vzděláváním statisticky významně nesouvisí se socioekonomickým statusem těchto rodičů, který byl měřen prostřednictvím nejvyššího dosaženého vzdělání a rodinného stavu. Na základě tohoto výsledku byla zamítnuta H_4 .

Přijata byla pouze H_5 , podle níž míra souhlasu rodičů s inkluzivním vzděláváním statisticky významně souvisí s tím, jak přijímají mediální obsah. Způsob přijímání mediálního obsahu byl zjišťována na základě počtu mediálních zdrojů, které respondenti pravidelně využívají.

V rámci kvantitativního šetření byla provedena řada doplňkových výpočtů s tím, že se jednalo o výpočty v různých podsouborech, konkrétně v podsouborech rodičů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (podsoubor SVP), podsouboru rodičů žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb (podsoubor BEZ), podsouborech mužů a žen a podsouborech mladších (24-34 let včetně) a starších respondentů (35-47 let).

V případě doplňkových výpočtů u H_3 se souvislost mezi akceptací inkluzivního vzdělávání a informovaností o inkluzi neprokázala v žádném z uvedených podsouborů. Pokud jde o H_4 , pozitivní souvislost mezi mírou akceptace inkluzivního vzdělávání a socioekonomickým statusem se prokázala v podsouboru BEZ, tedy lze říci, že u zúčastněných rodičů dětí bez disability platí, že čím vyšší je jejich socioekonomický status, tím pravděpodobněji budou akceptovat inkluzivní pedagogiku. Statisticky významná souvislost s akceptací inkluzivního vzdělávání a způsobem přijímání mediálního obsahu (H_5) byla doplňkově zjištěna také v podsouboru BEZ a podsouboru mladších respondentů (do 34 let věku).

Dodatečně bylo dále zjištěno, že v celém souboru respondentů a izolovaně také ve všech uvedených podsouborech souvisí počet pravidelně užívaných masmediálních zdrojů se socioekonomickým statusem, přičemž se jedná o vysoce významnou pozitivní korelaci. Tedy lze říci, že čím vyšší je vzdělání zúčastněných respondentů (respektive

čím „lepší“ ve smyslu úplnosti rodiny je jejich rodinný stav), tím větší je pravděpodobnost, že budou pravidelně užívat vyšší počet masmediálních zdrojů.

Polostrukturovaným rozhovorem se dvěma pedagogy byly hledány odpovědi na dvě výzkumné otázky, otázku hlavní a vedlejší. Hlavní výzkumná otázka zněla: „Jak pedagogičtí pracovníci interpretují dotazníkovým šetřením zjištěné postoje rodičů k inkluzivnímu vzdělávání?“ Vedlejší otázka pak měla následující znění: „Jaké proměnné podle pedagogických pracovníků rozhodují o tom, zda rodiče budou inkluzivní vzdělávání akceptovat, nebo ne?“

Tabulka 16 Kategorie a podkategorie identifikované v kvalitativním šetření

Kategorie	Podkategorie
Pedagogická inkluze jako kontroverzní téma	<p>Generalizace zahraničních zkušeností</p> <p>Negativní a bulvární mediální prezentace</p> <p>Obavy zákonných zástupců z prospívání vlastních dětí</p> <p>Ostatní rizika hypoteticky související s inkluzí</p> <p>Obavy z plýtvání veřejnými prostředky</p> <p>Persvazivní vliv jiných rodinných příslušníků</p>
Nedostatky v přípravě a implementaci inkluze	<p>Nedostatečná příprava veřejnosti</p> <p>Nedostatečná pokračující osvěta</p> <p>Problematické finanční a personální zajištění</p>
Postoj školy jako determinanta rozhodování rodičů o vzdělávání dítěte	<p>Návrh školy po vyčerpání podpůrných opatření</p> <p>Pasivita zákonných zástupců</p>

	<p>Zákonní zástupci neznají školskou legislativu</p> <p>Obavy zákonných zástupců z represe a konfliktu</p>
<p>Osobnostní založení a místo bydliště rodičů jako další determinanta rozhodování rodičů</p>	<p>Konzervativnost vs. nekonvenčnost</p> <p>Místo bydliště rodičů v blízkosti školy se špatnou pověstí</p>

Zdroj: vlastní zpracování

Závěrem lze konstatovat, že výzkumného cíle bylo dosaženo. V postojích rodičů žáků s disabilitou a rodičů žáků bez disability byly identifikovány podobnosti i rozdíly. Tyto skupiny rodičů se významně nelišily v míře akceptace inkluzivního vzdělávání. Nicméně se ukázalo, že proměnné typu socioekonomický status nebo počet pravidelně užívaných masmediálních zdrojů mohou mít vliv na to, zda rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami budou inkluzivní pedagogiku akceptovat. Výzkumný soubor jako celek (soubor respondentů) byl v míře akceptace inkluzivní pedagogiky nevyhraněný. Kvalitativním šetřením s pedagogickými pracovníky byly zjištěny kategorie a podkategorie proměnných, pomocí kterých lze dle informantů kvantitativní data interpretovat. Informanti se domnívají, že respondenti jsou v oblasti akceptace pedagogické inkluze nevyhranění proto, že pedagogická inkluze je společensky kontroverzním tématem, na čemž mají podíl systémové nedostatky v její přípravě a implementaci. Volba způsobu vzdělávání je dle informantů u rodičů determinována primárně postojem školy, osobnostním založením rodičů a místem bydliště.

5 DISKUZE

Snaha o interpretaci výsledků praktické části práce je vždy vázána k faktu, že data byla získána s nevelkým výzkumným souborem, který byl vybrán účelovým výběrem a všichni respondenti byli napojeni na jednu právnickou osobu – základní a mateřskou školu.

Výše bylo poukázáno na fakt, že detailnější statistická analýza v jednotlivých podsouborech (např. u mužů a žen) byla omezena právě malými počty respondentů. Interpretace závěrů získaných s celým souborem respondentů jsou pak limitovány tím, že jednotlivé podskupiny zde nebyly zastoupeny rovnoměrně, jako je tomu v celé populaci (např. výrazněji převažovaly ženy nad muži). Informanti z kvalitativní části práce se pod vlivem obav z GDPR a kontroverznosti některých svých výroků dožadovali, aby o nich nebyly uvedeny takřka žádné údaje. V tomto případě je snaha o zachování anonymity ale pochopitelná, jelikož v dané škole není tolik pedagogů, aby na základě několika údajů nebylo možné přesně identifikovat, o které osoby šlo.

Výhrady lze mít také k dotazníkovému šetření. Dotazník byl poměrně stručný, díky čemuž byla ale návratnost 100%. Na straně druhé obsáhlejší dotazník by mohl zevrubněji zmapovat postoje, informovanost nebo sociodemografické položky. Socioekonomický status respondentů byl mapován značně zjednodušeně – v případě obsáhlejšího dotazníku by mohlo být zařazeno např. povolání, výše příjmů nebo druh absolvované školy. Obdobně zjednodušeně byla zjišťována také informovanost respondentů o inkluzi a způsob užívání médií. Informovanost o inkluzi by bylo v navazujícím výzkumu možné zjišťovat např. poté, co by byla provedena pilotáž v různých skupinách (skupině odborníků, skupině angažované veřejnosti, skupině obecné populace apod.).

S ohledem na výše uvedené je tedy možné, že pokud by byl soubor respondentů větší, vybrán jinou metodou výběru, šlo o rodiče žáků z více škol apod., mohly být výsledky zcela odlišné a také vzhledem k celé populaci reprezentativní. Zde prezentované výsledky nicméně vypovídají o situaci v jedné škole (mateřské a základní). Pokud by se zde prezentovaná data potvrdila v rozsáhleším výzkumu

s reprezentativním souborem respondentů, pak by mohla posloužit např. při vytváření osvětového programu. Údaje získané v kvalitativní části práce jsou v souladu s některými z poznatků z teoretické části práce a ukazují, že postoje a chování lidí (nejen v oblasti pedagogické inkluze) jsou determinovány velkým množstvím proměnných.

Nicméně v navazujícím kvalitativním výzkumném šetření by bylo vhodné mít větší počet informantů (včetně informantů z řad zákonných zástupců), získat větší množství dat (s využitím triangulace) a při analýze využít např. metodu zakotvené teorie.

ZÁVĚR

Koncept inkluzivního vzdělávání je mnohvrstevný a lze jej vykládat různě. V teoretické části byla popsána ideová i legislativní a organizační východiska inkluzivního vzdělávání. Důležitou součástí zdárného zavádění pedagogické inkluze jsou také postoje různých aktérů inkluze. Na formování postojů má vliv nejen socializace v rodině nebo v jiných malých skupinách, ale také např. celospolečenské vlivy, které se odráží v masmediální produkci.

Cílem praktické části práce bylo zjistit postoje rodičů žáků s disabilitou (znevýhodněním) a rodičů žáků bez disability k inkluzivnímu vzdělávání. Součástí tohoto byla snaha identifikovat, zda tito rodiče souhlasí, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami byli začleněni do běžné mateřské a základní školy. S ohledem na uvedené výzkumné cíle bylo formulováno pět výzkumných hypotéz (pro kvantitativní část) a dvě výzkumné otázky (pro část kvalitativní).

Nebylo potvrzeno, že by většina z 60 zúčastněných respondentů souhlasila s tím, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami byli začleněni do běžných mateřských a základních škol. Těmito respondenty byli rodiče žáků a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků a dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb ze ZŠ a MŠ Bezno. Dále nebylo prokázáno, že by mezi rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a rodiči dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb existoval statisticky významný rozdíl v míře akceptace inkluzivní pedagogiky. Rovněž se nepotvrdilo, že by míra souhlasu rodičů s inkluzivním vzděláváním statisticky významně souvisela s jejich informovaností o inkluzivním vzdělávání. Návazně nebyla zjištěna statisticky významná souvislost mezi mírou souhlasu s inkluzivním vzděláváním a socioekonomickým statutem rodičů. Potvrzena byla pouze poslední hypotéza, která předpokládala statisticky významnou souvislost mezi mírou souhlasu rodičů s inkluzivním vzděláváním a tím, jak přijímají mediální obsah, respektive z kolika masmediálních zdrojů pravidelně čerpají informace. Doplnkově byly provedeny další statistické analýzy, kterými byla prokázána např. jednoznačná pozitivní korelace mezi počtem pravidelně užívaných masmediálních zdrojů a socioekonomickým statutem.

V rámci kvalitativního šetření byly poznatky získané kvantitativně interpretovány dvěma pedagogickými pracovníky. Polostrukturovanými rozhovory bylo zjištěno, že podle informantů lze část výstupu statistické analýzy vyložit tak, že pedagogická inkluze je společensky kontroverzním tématem, na čemž se podílí např. negativní a bulvární mediální prezentace nebo obavy zákonných zástupců z prospívání vlastních dětí. Informanti referovali také o systémových nedostatcích v přípravě a implementaci inkluze. Podle informantů o tom, zda rodiče budou inkluzivní vzdělávání v případě vlastního dítěte akceptovat, nebo ne, rozhoduje postoj školy, osobnostní založení rodičů a místo bydliště.

Lze konstatovat, že výzkumného cíle bylo dosaženo, avšak realizované kvantitativní i kvalitativní výzkumné šetření má limity. V kapitole Diskuze byly navrženy některé možné postupy, jako zpracovat metodologicky preciznější výzkum. Pokud by se takové navazující šetření podařilo, výsledky by byly v praxi využitelné např. při plánování osvětových kampaní a jiných edukačních akcí, při rozhodování o specifickém přístupu k určitým skupinám rodičů nebo v rámci metodické podpory pro pedagogy.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-190-7.

ADAMUS, Petr, Eva ZEZULKOVÁ, Martin KALEJA a Petr FRANIOK. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-884-7.

BENDL, Stanislav a kol. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2015. 306 s. ISBN 978-80-247-4248-9.

BENDOVÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 150 s. ISBN 978-80-247-3853-6.

BENDOVÁ, Petra, FIALOVÁ, Anna. Inclusive Education of Pupils with Special Educational Needs in Czech Republic Primary Schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015, 171, s. 812-819.

BENDOVÁ, Petra a ZIKL, Pavel. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 140 s. ISBN 978-80-247-3854-3.

BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Vydání 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. 290 s. ISBN 978-80-246-3462-3.

BOCAN, Miroslav, ed. *Děti v ringu dnešního světa: hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Vyd. 1. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. 98 s. ISBN 978-80-87449-24-0.

BRAUN, Richard, MARKOVÁ, Dana a NOVÁČKOVÁ, Jana. *Praktikum školní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. 214 s. ISBN 978-80-262-0176-2.

CIALDINI, Robert B. *Zbraně vlivu: manipulativní techniky a jak se jim bránit*. Vyd. 1. Brno: Jan Melvil, 2012. 333 s. ISBN 978-80-87270-32-5.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČERVENKOVÁ, Denisa. *Katolický pohled na náboženskou pluralitu*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. 199 s. ISBN 978-80-246-3327-5.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Vyd. 4. Praha: Karolinum, 2011. 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996. ISBN 808593115X.

GÁLIK, Stanislav. *Psychologie přesvědčování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 95 s. ISBN 978-80-247-4247-2.

GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 256 s. ISBN 978-80-247-2798-1.

GULOVÁ, Lenka, a Radim ŠÍP, eds. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 245 s. ISBN 978-80-247-4368-4.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2015. 399 s. ISBN 978-80-247-4674-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2016. 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

KNOTOVÁ, Dana, ed. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 258 s. ISBN 978-80-247-4502-2.

KOLÁŘ, Zdeněk, ed. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KVĚTOŇOVÁ, Lea a Regina PROUZOVÁ, eds. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-472-3.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, eds. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MÜLLER, Oldřich, ed. *Terapie ve speciální pedagogice*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2014. 508 s. ISBN 978-80-247-4172-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

OCISKOVÁ, Marie a PRAŠKO, Ján. *Stigmatizace a sebestigmatizace u psychických poruch*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2015. 374 s. ISBN 978-80-247-5199-3.

- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 9788024619163.
- PEMOVÁ, Terezie a PTÁČEK, Radek. *Zanedbávání dětí: příčiny, důsledky a možnosti hodnocení*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2016. 200 s. ISBN 978-80-247-5695-0.
- PROCHÁZKA, Roman, ed. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 249 s. ISBN 978-80-247-4451-3.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, eds. *Andragogický slovník*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PUGNEROVÁ, Michaela a KVINTOVÁ, Jana. *Přehled poruch psychického vývoje*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2016. 293 s. ISBN 978-80-247-5452-9.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1587-2.
- ŠPATENKOVÁ, Naděžda, ed. *Krizová intervence pro praxi*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2011. 195 s. ISBN 978-80-247-2624-3.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, ŠPAČKOVÁ, Klára a NECHLEBOVÁ, Eva. *Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCH*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1.
- VALENTA, Milan, ed. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1.

VALENTA, Milan, ed. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Vyd. 4. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1.

VALÍŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, eds. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Vydání 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. 413 s. ISBN 978-80-246-3268-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÍTKOVÁ, Marie a Dagmar OPATŘILOVÁ, ed. *Inkluzivní vzdělávání žáků se zdravotním postižením v základní škole: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami : sborník z konference s mezinárodní účastí = Inclusive education of students with health disabilities in primary school ; Education of Students with Special Educational Needs : conference proceedings*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-215-4.

VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK, Ivan, eds. *Sociální psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

ARONSON, Elliot., Timothy D. WILSON a Robin M. AKERT. *Social psychology*. Vyd. 9. Edition. Boston: Pearson, 2016. ISBN 978-0-13-393654-4.

BHABHAOVÁ, Jacqueline, Andrzej MIRGA a Margareta MATAACHEOVÁ. *Realizing Roma rights*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2017. Pennsylvania studies in human rights. ISBN 9780812248999.

CASHMANOVÁ, Laura. New label no progress: institutional racism and the persistent segregation of Romani students in the Czech Republic. *Race Ethnicity and Education*, 2017, 20 (5), s. 595-608.

COLLINS, John William a Nancy P. O'BRIENOVÁ, eds. *The Greenwood dictionary of education*. Vyd. 2. Santa Barbara, Calif.: Greenwood, 2011. ISBN 978-0-313-37930-7.

CORR, Philip J. a Gerald. MATTHEWS. eds. *The Cambridge handbook of personality psychology*. New York: Cambridge University Press, 2009. ISBN 978-0-521-68051-6.

ELSHABRAWY, Elsayed a Ahman HASSANEIN. *Inclusion, disability and culture*. Vyd. 1. Rotterdam: Sense Publishers, 2015. 212 s. ISBN 978-94-6209-923-4.

FISKEOVÁ, Susan T., Daniel Todd GILBERT, Gardner. LINDZEY a Arthur E. JONGSMA, eds. *Handbook of social psychology*. Vyd. 5. Hoboken, N.J.: Wiley, 2010. ISBN 978-0470137482.

FORLIN, Chris a Tim LOREMAN, eds. *Measuring inclusive education*. Bignley: Emerald Publishing, 2014. ISBN 978-1-78441-146-6.

HUGHESOVÁ, Marie Tejero a Elizabeth TALBOTTOVÁ, eds. *The handbook of diversity in special education*. Hoboken, NJ: John Wiley, 2017. ISBN 9781118768884.

KOZÁKOVÁ, Zdeňka, MOUČKOVÁ, Martina, LANGER, Jiří. Current changes in the education of pupils with mild intellectual disability from the point of view of primary school teachers of the Czech Republic. *Journal of Exceptional People*, 2017, 1.10: 23.

LIASIDOUOVÁ, Anastasia. *Inclusive education and the issue of change: theory, policy and pedagogy*. Vyd. 1. New York: Palgrave Macmillan, 2015. ISBN 978-1-137-33370-4.

PETERSONOVÁ, Penelope, BAKEROVÁ, Eva a Barry McGAW, eds. *International encyclopedia of education*. Oxford: Elsevier, 2010. ISBN 978-0-08-044893-0.

PLOTNIK, Rod a Haig KOUYOUMDJIAN. *Introduction to Psychology*. Vyd. 10. Belmont, CA: Wadsworth Pub Co, 2014. ISBN 9781133939535.

SEEL, Norbert M., ed. *Encyclopedia of the sciences of learning*. New York: Springer, 2012. ISBN 978-1-4419-1427-9.

TOMLINSONOVÁ, Sally. *A sociology of special and inclusive education: exploring the manufacture of inability*. New York, NY: Routledge, 2017. ISBN 978-1-315-64623-7.

VANDENBOS, Gary R., ed. *APA dictionary of psychology*. Vyd. 2. Washington, DC: American Psychological Association, 2015. ISBN 978-1-4338-1944-5.

WINZEROVÁ, Margret. A. *From integration to inclusion: a history of special education in the 20th century*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2009. ISBN 978-1563683657.

Seznam použitých internetových zdrojů

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018 [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>

Cizinci - podpůrná opatření. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2016 [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/cizinci-podpurna-opatreni>

FŠ. Zlepšilo se financování inkluze, žáků je však moc a chybějí asistenti, hlásí ředitelé. In: *Novinky.cz* [online]. Praha: Borgis, a.s, 2018 [cit. 2018-04-29]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/465322-zlepsilo-se-financovani-inkluze-zaku-je-vsak-moc-a-chybeji-asistenti-hlasi-reditele.html>

Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 31. 10. 2017 [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2018-04-29]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/46497_1_1/

Indikátory Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 [online]. Praha: Vláda ČR, 2014 [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/34419_1_1/

Informace pro širokou veřejnost: Základní informace ke společnému vzdělávání. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2018-06-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39369/download/>

MINARECHOVÁ, Radka. Slovakia struggles with the segregation of Roma and disabled children. In: *The Slovak spectator* [online]. Bratislava: The Rock, 2018 [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: <https://spectator.sme.sk/c/20787506/slovakia-struggles-with-the-segregation-of-roma-and-disabled-children.html>

Předměty speciálně pedagogické péče. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT, 2018 [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predmety-specialne-pedagogicke-pece#otazka1>

Slovak Republic: Fostering an Inclusive Job-rich Recovery [online]. OECD Publishing, 2013 [cit. 2018-04-28]. Better Policies. ISBN 9789264201637. Dostupné z: <https://www.oecd.org/slovakia/BrochureSlovakRepublicapril2013.pdf>

STEPANIUKOVÁ, Inna. Inclusive education in Eastern European countries: a current state and future directions. *International Journal of Inclusive Education* [online]. 2018, 1-25 [cit. 2018-04-29]. DOI: 10.1080/13603116.2018.1430180. ISSN 1360-3116. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1430180>

Strategie sociálního začleňování 2014 - 2020 [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2014 [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/17082/strategie_soc_zaclenovani_2014-20.pdf

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. Praha: Vláda ČR, 2014 [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

ZAHOŘÁKOVÁ, Renáta a Petr KALA. Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských státech. *Parlamentní institut* [online]. Praha: Parlament České republiky, 2016, (53366) [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=88152>

Zpráva o zahraniční politice České republiky za období od ledna 2007 do prosince 2007. [online]. Praha: Ministerstvo zahraničních věcí ČR v edičním oddělení ÚMV. [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/vyrocní_zpravy_a_dokumenty/zprava2007.html

Seznam použitých právních předpisů

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb.

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiné vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb., pedagogických pracovních a o změně některých zákonů.

SEZNAM ZKRATEK

Ad.	A další
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
H	Hypotéza
M	Muž
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PO	Podpůrná opatření, podpůrné opatření
Podsoubor BEZ	Podsoubor žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb
Podsoubor SVP	Podsoubor žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
SES	Socioekonomický status
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
ZŠ	Základní škola
Ž	Žena

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1 Systém podpory žáků inkluzivní školy	21
Obrázek 2 Ukázka prostorového uspořádání třídy v otevřeném vyučování	22
Obrázek 3 Příklady vzorů dnešních českých dětí	50
Obrázek 4 Multifaktoriální podmínění výchovy a socializace	53

Seznam tabulek

Tabulka 1 Stigmatizující stereotypy psychicky nemocných.....	55
Tabulka 2 Popisná statistika podsouborů a celého souboru (věk)	65
Tabulka 3 Porovnání podsouborů SVP a BEZ z hlediska věku (Mann-Whitneyův test).....	66
Tabulka 4 Porovnání SES mezi podsoubory SVP a BEZ (Mann-Whitneyův test) ..	67
Tabulka 5 Porovnání způsobu získávání zpravodajských ad. informací mezi podsoubory SVP a BEZ (Mann-Whitneyův test)	68
Tabulka 6 Absolutní a relativní četnosti odpovědí na položku týkající se ne/souhlasu s inkluzivní pedagogikou	74
Tabulka 7 Absolutní a relativní četnosti odpovědí na položku týkající se ne/souhlasu s inkluzivní pedagogikou v podsouboru SVP.....	76
Tabulka 8 Absolutní a relativní četnosti odpovědí na položku týkající se ne/souhlasu s inkluzivní pedagogikou v podsouboru BEZ.....	77
Tabulka 9 Porovnání podsouborů SVP a BEZ z hlediska odpovědí na otázku týkající se ne/akceptace inkluzivní pedagogiky (Mann-Whitneyův test)	78

Tabulka 10 Absolutní a relativní četnosti bodového zisku v položkách mapujících informovanost o inkluzivním vzdělávání v podsouboru SVP	79
Tabulka 11 Absolutní a relativní četnosti bodového zisku v položkách mapujících informovanost o inkluzivním vzdělávání v podsouboru BEZ	80
Tabulka 12 Výsledky výpočtů Spearmanova koeficientu korelace mezi akceptací inkluzivního vzdělávání a informovaností o inkluzi.....	82
Tabulka 13 Výsledky výpočtů Spearmanova koeficientu korelace mezi akceptací inkluzivního vzdělávání a socioekonomickým statusem.....	84
Tabulka 14 Výsledky výpočtů Spearmanova koeficientu korelace mezi akceptací inkluzivního vzdělávání a počtem pravidelně užívaných masmediálních zdrojů.....	85
Tabulka 15 Výsledky výpočtů Spearmanova koeficientu korelace mezi socioekonomickým statusem a počtem pravidelně užívaných masmediálních zdrojů	87
Tabulka 16 Kategorie a podkategorie identifikované v kvalitativním šetření.....	98

Seznam grafů

Graf 1 Zastoupení mužů a žen v podsouborech SVP a BEZ	64
Graf 2 Absolutní a relativní četnosti mužů a žen v celém souboru respondentů.....	65
Graf 3 Socioekonomický status (SES) v podsouborech SVP a BEZ (čím vyšší hodnota, tím vyšší SES).....	67
Graf 4 Zastoupení respondentů dle způsobu získávání informací	68
Graf 5 Grafické znázornění absolutních četností odpovědí na položku týkající se ne/souhlasu s inkluzivní pedagogikou	75

Graf 6 Grafické znázornění absolutních četností odpovědí na položku týkající se ne/souhlasu s inkluzivní pedagogikou v podsouboru SVP	76
Graf 7 Grafické znázornění absolutních četností odpovědí na položku týkající se ne/souhlasu s inkluzivní pedagogikou v podsouboru BEZ.....	77
Graf 8 Grafické znázornění absolutních četností bodového zisku v položkách mapujících informovanost o inkluzivním vzdělávání v podsouboru SVP s vloženou Gaussovou křivkou	79
Graf 9 Grafické znázornění absolutních četností bodového zisku v položkách mapujících informovanost o inkluzivním vzdělávání v podsouboru BEZ	81

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník.....	I
----------------------------------	----------

Příloha A – Dotazník

Pohlaví:

Věk:

Mé dítě má ve škole podpůrná opatření (Doporučení z poradny, speciálně-pedagogického centra, individuální vzdělávací plán, plán pedagogické podpory apod.):

- Ano
- Ne

Nejvyšší dosažené vzdělání:

- základní vzdělání
- výuční list
- maturitní vzdělání
- vyšší odborné a bakalářské vzdělání
- magisterské a vyšší vzdělání

Úplnost rodiny:

- úplná biologická rodina (vlastní matka i vlastní otec)
- vlastní rodič žijící s partnerem, tj. nevlastním rodičem
- samoživitelka nebo náhradní rodinná péče (pěstounství)

1) Společným (neboli inkluzivním) vzděláváním rozumíme:

- a. Vzdělávání všech žáků společně v hlavním vzdělávacím proudu, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (např. poruchami chování), a to ve všech případech, kdy je to v jejich zájmu.

- b. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách, ve specializovaných třídách, ve speciálních školách a v ústavech.
 - c. Vzdělávání vybraných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu, přičemž ostatní žáci jsou segregováni do speciálních škol.
 - d. Vzdělávací politiku, která je zde upřednostňována od roku 1990.
- 2) Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který:
- a. Trpí zdravotním postižením, neboť sociální problémy jsou záležitostí rodiny a nelze je považovat za speciální vzdělávací potřeby.
 - b. Trpí mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, případně kombinovanými vadami, každopádně však vždy dlouhodobými obtížemi.
 - c. Vykazuje zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění nebo sociální znevýhodnění, respektive jiné životní nebo kulturní podmínky.
 - d. Je žákem vždy žákem, jehož prospěchové obtíže nelze vysvětlit nízkou inteligencí.
- 3) Podpůrná opatření v inkluzivní pedagogice nezahrnují:
- a. Vytváření materiálních podmínek ve školách, jako např. zajišťování speciálních učebnic a bezbariérového přístupu.
 - b. Předmět speciálně-pedagogické péče pro žáky se specifickými poruchami učení.
 - c. Předmět pedagogické-intervence k zajištění přípravy na vyučování.
 - d. Personální změny v managementu škol.
- 4) Z hlediska školského zákona je žák se speciálními vzdělávacími potřebami přeřazen do speciální školy, když:
- a. Pracovníci kmenové školy usoudí, že je daný žák je nevzdělatelný.
 - b. O tom rozhodne školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum).

- c. O tom rozhodne ošetřující lékař (např. psychiatr nebo neurolog).
- d. To vyžadují jeho speciální vzdělávací potřeby, respektive je to v jeho zájmu a na tomto kroku se shodnou zákonní zástupci žáka se školou a školským poradenským zařízením.
- 5) Je-li to v jejich zájmu, všichni žáci by se měli vzdělávat ve školách hlavního vzdělávacího proudu, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (např. žáků s různým zdravotním postižením).
- 1 zcela nesouhlasím
 - 2 nesouhlasím
 - 3 neutrální odpověď
 - 4 souhlasím
 - 5 zcela souhlasím

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Václav Horák

Obor: Andragogika

Forma studia: Kombinované studium

Název práce: Inkluzivní vzdělávání aplikované na ZŠ a MŠ Bezno

Rok: 2019

Počet stran textu bez příloh: 94

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 50

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 17

Počet internetových zdrojů: 15

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Shánilová Ph.D.