

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra psychologie a patopsychologie

Bakalářská práce

Muráňová Dominika

Postoj pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v základních školách

Olomouc 2021

vedoucí práce: PhDr. Kristýna Balátová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí bakalářské práce, a použila jsem pouze prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne:

.....
Muráňová Dominika

Tímto bych chtěla upřímně poděkovat PhDr. Kristýně Balátové, Ph.D., vedoucí mé bakalářské práce, za její odborné rady, vstřícnost a pochopení, které mi při zpracování práce poskytla.

Mé poděkování patří také účastníkům výzkumného projektu, bez jejichž ochoty by práce nemohla vzniknout.

Své rodině děkuji za podporu, kterou mi poskytovala během celého studia.

Obsah

ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Inkluzivní vzdělávání	7
1.1 Terminologický aparát.....	7
1.2 Inkluze vs. integrace	14
1.3 Legislativní vymezení.....	16
2 Postoje	20
2.1 Vymezení pojmu.....	20
2.2 Funkce postojů.....	22
2.3 Měření postojů.....	23
2.4 Obdobné výzkumy postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání.....	24
PRAKTICKÁ ČÁST	27
3 Postoj pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v základních školách	27
3.1 Cíle, metodologie výzkumu.....	27
3.2 Analýza a interpretace dat.....	29
DISKUSE	46
ZÁVĚR.....	49
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....	51
SEZNAM ILUSTRACÍ, TABULEK A GRAFŮ.....	57
SEZNAM PŘÍLOH	58

ÚVOD

Předkládaná bakalářská práce se zabývá problematikou postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v českých základních školách. V posledních letech je inkluzivní vzdělávání stále velmi diskutabilním tématem, neboť se jedná o oblast, která se v závislosti na vývoji společenského myšlení a přístupu k osobám se zdravotním postižením neustále vyvíjí. Proces rozvoje inkluze je také podmíněn legislativními změnami, jejichž cílem je zajistit rovnocenný přístup v oblasti vzdělávání pro všechny jedince. Tyto skutečnosti mohou mít za následek určité změny v postojích odborné i laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání.

Práce se soustředí na pedagogy především z důvodu jejich důležitosti v procesu inkluzivního vzdělávání. Pedagogičtí pracovníci jsou klíčovým prvkem, který se významně podílí na úspěšné implementaci inkluze do praxe. Kromě odborné kvalifikace a kompetencí jsou také důležité jejich postoje, které mohou proces inkluzivního vzdělávání značně ovlivnit. Tuto skutečnost dokazuje řada existujících výzkumných prací, které se problematice postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání věnují.

Cílem této bakalářské práce a výzkumné části je získat a analyzovat postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v základních školách běžného typu v České republice. Dílčím cílem práce je následně provést komparaci výsledků se závěry obdobných výzkumů.

Bakalářská práce je rozčleněna do tří jednotlivých kapitol, přičemž první dvě kapitoly jsou teoretického zaměření a třetí kapitola se věnuje praktické stránce této práce. První kapitola se dotýká terminologické oblasti pojmu inkluze, respektive inkluzivního vzdělávání. Jsou zde vymezeny jeho důležité principy a definován termín žák se speciálně vzdělávacími potřebami, který můžeme označit za důležitý předmět inkluzivního vzdělávání. Dále jsou zde charakterizovaná podpůrná opatření a termín zdravotní postižení, u kterého není opomenuta jeho kategorizace. Další část kapitoly se zaměřuje na problematiku vztahu inkluze a integrace ve snaze identifikovat rozdíl těchto dvou pojmů. Závěr kapitoly se poté dotýká legislativního vymezení termínu inkluze jak ve vnitrostátních, tak i v mezinárodních právních předpisech.

Druhá kapitola se zabývá obecnou problematikou postojů. Je zde popsáno terminologické vymezení tohoto pojmu, hlavní funkce a také oblast, která se zabývá měřením postojů. Závěr kapitoly se věnuje obdobným výzkumům, které byly zaměřeny na zjišťování postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání. Výzkumy jsou českého i zahraničního charakteru.

Třetí kapitola bakalářské práce je zaměřena na vlastní výzkum, který se soustředí na identifikování postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v českých základních školách

běžného typu. Jsou zde popsány hlavní cíle bakalářské práce i výzkumné části, dále je zde uvedena využitá metodologie výzkumného projektu, zejména oblast výzkumné metody a výzkumného souboru. Kapitola se také věnuje analýze a interpretaci zjištěných dat. Kromě obecných závěrů, jsou zde představeny také výsledky podle kategorie pohlaví, věku respondentů a délky pedagogické praxe, protože jsou považovány za důležité proměnné, které mohou mít na utváření postojů pedagogů značný vliv. V závěru práce je vytvořen prostor pro shrnutí výsledků a jejich komparaci se závěry obdobných výzkumů, jsou představeny možné limity práce a také doporučení pro pedagogickou praxi.

Bakalářská práce byla zpracována na základě analýzy odborné literatury a dalších relevantních zdrojů. Praktická část byla realizována prostřednictvím kvantitativního výzkumu za pomoci dotazníkové metody. Pro zpracování dat byla využita popisná statistická metoda.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Inkluzivní vzdělávání

V následující kapitole se seznámíme se základním terminologickým aparátem, který se váže k problematice inkluzivního přístupu ve vzdělávání. Pokusíme se definovat termín inkluze, představit principy inkluzivního vzdělávání a vymežit další terminologii, která s tímto konceptem ve vzdělávání úzce souvisí. Jedná se především o termín speciálně vzdělávací potřeby, podpůrná opatření a problematiku zdravotního postižení. Dále se blíže seznámíme s pojmem integrace, který bývá poměrně často s inkluzí spojován. V neposlední řadě se zaměříme na legislativní ukotvení inkluzivního přístupu nejen ve vnitrostátních, ale také i v mezinárodních právních předpisech.

1.1 Terminologický aparát

Inkluze je poměrně moderní trend v oblasti výchovy a vzdělávání, který se v současné době zařadil mezi důležité priority Ministerstva školství (NÚV, 2020). Inkluzivní vzdělávání, někdy též označováno jako společné vzdělávání, respektuje individuální potřeby každého žáka a usiluje o maximálně možný rozvoj jeho osobnosti (NPI ČR, 2020). Ačkoli se může zdát, že se jedná o novodobý fenomén, poprvé byl pojem inkluze ve vztahu ke vzdělávání použit již ke konci minulého století. Přesněji jsou pro inkluzi charakteristická 90. léta 20. století, poté zejména začátek 21. století (Lechta, 2010). Můžeme tedy konstatovat, že inkluzivnímu konceptu ve vzdělávání předcházela dlouhá a složitá vývoj, během kterého se měnily jednotlivé přístupy k osobám s postižením (viz. Scholz 2007 in Lechta, 2010). I přes tuto skutečnost není terminologická oblast inkluze přesně vymezená, a proto se můžeme v odborné literatuře setkat s určitou nejednotností výkladu tohoto pojmu.

Pokud bychom se měli zaměřit na přesné vymezení slova inkluze, zjistíme, že tento termín pochází z angl. *inclusion*, který v překladu znamená začlenění, zahrnutí nebo také zapojení. Výraz můžeme vnímat i v širším pojetí, kdy znamená příslušnost k celku (Hájková a Strnadová, 2010). Opakem slova je poté exkluze, kterou obecně chápeme jako vyloučení nebo vypuštění (Kraus, 2006). Slovník speciálněpedagogické terminologie definuje inkluzi jako „proces, který se zaměřuje a reaguje na různorodost potřeb všech jedinců prostřednictvím zvýšení jejich participace na učení, kulturách a společenstvích a snížení jejich vyloučení v oblasti edukace“ (Kroupová a kol., 2016, s. 97). Inkluze tedy není vnímána jako cíl, ale dlouhodobý, nikdy nekončící proces, ve kterém jsou osoby s postižením plnohodnotně

začleňovány do společenského života. Zároveň jsou zohledňovány a respektovány jejich rozmanité potřeby. Za hlavní prioritu inkluze můžeme označit efektivní vzdělávání všech dětí hlavního vzdělávacího proudu (srov. Slowík, 2016; Tannenbergerová, 2016).

Další definice chápe inkluzi jako: „*vytvoření takového prostředí ve třídě, který vítá a oceňuje odlišnost*“ (Lang a Berberichová, 1998, s. 28). Díky proměnlivému prostředí ve školách, je možné prostřednictvím inkluze zapojit a vzdělávat jedince s různým stupněm a mírou postižení. Inkluzivní vzdělávání vychází z přesvědčení, že každé dítě má právo na vzdělávání ve skupinách se svými vrstevníky. Inkluzivní škola přijímá všechny děti, nehledě na jejich sociální situaci, postižení, náboženské vyznání či příslušnost k menšině (NPI ČR, 2020). Inkluze se tedy dotýká celé osobnosti a všech souvislostí žáka, nejen jeho speciálních potřeb.

Bohužel se stále v laické i odborné veřejnosti setkáváme s mylným výkladem inkluze, kdy je vztahována pouze k cílové menšině osob, a to k osobám se specificky vzdělávacími potřebami (Tannenbergerová, 2016). Deklarace konference v Salamance, která byla pro rozvoj inkluzivní vzdělávání klíčová, říká: „*Školy hlavního proudu by měly přijímat všechny děti, a to bez ohledu na to, jak jsou na tom tělesně, inteligenčně, sociálně, emočně, ve vztahu k jazyku či čemukoli dalšímu.* (Prohlášení ze Salamanky, 1994, s. 11).

Ve spoustě zemí Evropy můžeme zpozorovat dvě podoby inkluze, které jsou mnohdy realizovány současně. V první z těchto dvou větví jsou vzdělávání noví žáci, kteří byli v minulosti z důvodu jejich odlišností vyloučeni a nebylo jim umožněno zapojit se do hlavního vzdělávacího proudu. Tato podoba se sebou přináší principy respektování práva každého žáka na vzdělávání. Druhý proud je zaměřen na vzdělávání všech žáků ze stejného územního celku v jedné místní škole. Žáci jsou vzdělávání společně s ohledem na jejich specifika, zaměření a nadání. V této koncepci můžeme spatřit předpoklad, že se všechny školy a školské systémy otevřou pro všechny žáky (Hájková a Strnadová, 2010).

„*Společné (inkluzivní) vzdělávání, rovná se kvalitní vzdělávání pro každého žáka. Proto by inkluze měla být pro náš školský systém dlouhodobým cílem.*“ (NPI ČR, 2020)

Principy inkluzivního vzdělávání

S hodnotami, které vychází z inkluze a jsou společností přijímány, jsou úzce spjaty také principy inkluzivního vzdělávání. Definování těchto principů ovlivňuje uplatnění inkluze. Vzhledem k tomu, že se školy nachází ve velmi rozmanitém prostředí, je obtížné principy inkluzivního vzdělávání jednoznačně vymezit (Kratochvílová, 2013). Podle Národního

pedagogického institutu ČR (2020) se inkluzivní vzdělávání, díky těmto svým principům, odlišuje od edukace dětí vzdělávajících se formou integrace.

Tannenbergerová (2016) ve své publikaci zmiňuje nejdůležitější a nejčastější principy, se kterými se můžeme setkat. Nalezneme je zejména v legislativních pramenech vnitrostátního i mezinárodního charakteru, nebo také v odborných publikacích, které se zabývají problematikou inkluzivního vzdělávání.

Mezi výše zmíněné principy zařazujeme:

- **princip demokracie a humanismu** – inkluze by měla být přirozeným důsledkem užíváním lidských práv a hodnot svobodné a demokratické společnosti,
- **princip heterogenity** – různorodost je chápána jako přirozená součást společnosti, přináší přínos a impuls k rozvoji,
- **princip spolupráce** – jedná se o přirozené soužití jedinců s různými nedostatky a talenty v jedné společnosti,
- **princip regionalizace** – inkluzivní školu, v pravém slova smyslu, lze zřídit pouze s komunitním prvkem, kdy místní školu mají právo navštěvovat všechny děti z okolí,
- **princip otevřenosti a efektivity** – otevřenost vůči všem dětem z okolí je základ a předpoklad, který se neobejde bez promyšlené a efektivním způsobem uskutečněné edukace v bezpečném školním prostředí,
- **princip individualizace** – individuální potřeby každého žáka jsou v edukačním prostředí respektovány a celý proces je nastaven tak, aby se mohl žák rozvíjet,
- **princip celistvosti** – rozvoj žáka se týká všech jeho oblastí – tedy intelektové, tělesné, etické, sociální a dalších oblastí.

O klíčových principech inkluzivního vzdělání hovoří také Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2011). Mezi tyto principy řadí především naslouchání hlasům žáků, aktivní účast žáků, pozitivní postoje učitele, dovednosti efektivního učitele, uvědomělé vedení školy a smysluplnost interdisciplinárních služeb.

I v této problematice je běžné, že se setkáme s rozmanitým pojetím. Tuto skutečnost dokazuje následující vymezení, se kterým se můžeme setkat v publikaci staršího data. Jedná se o publikaci autorů Langa a Barberichové (1998, s. 29), kteří definují principy inkluzivního vzdělávání následovně:

- „učitelé mají být moderátory aktivního učení svých žáků, nikoli jen nalévat do nich vědomosti;
- všechny děti mají nějaké dary nebo nadání, které mohou být přínosem pro ostatní, a jejich odlišnost obohacuje učení a vyučování;
- skutečné učení vyžaduje pozitivní sebehodnocení a sebedůvěru dětí;
- všechny děti mají právo učit se v bezpečném a přátelském prostředí;
- rodiče dětí se speciálními potřebami mají jedinečné znalosti o vzdělávání svých dětí a také hluboký zájem na jeho rozvíjení;
- vzdělávání dětí se speciálními potřebami je prospěšné pro všechny zúčastněné;
- je třeba nezapomínat, že ti, kdo usilují o vytvoření takovéhoho společenství, musí mít k dispozici různé formy podpory.“

Žák se speciálně vzdělávacími potřebami

V souvislosti s inkluzí, považujeme za důležité vymezit i další termíny, které s tímto přístupem ke vzdělávání úzce souvisí. Mezi tyto termíny řadíme speciální vzdělávací potřeby dotýkající se především dětí, žáků a studentů, jejichž znevýhodnění zasahují do oblasti edukace a vznikají jistá omezení, která znemožňují standardní způsob vzdělávání. Z toho důvodu potřebují vhodné vzdělávací prostředky, které tato omezení zmírní či zcela odstraní. Stejně jako mnoho pojmů, i tento prošel v rámci vývoje určitou genezí. V minulosti byl pojem vztahován pouze k osobám se zdravotním postižením, dnes má širší působnost (Průcha, 2013).

Zákon č. 561/2014 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon) vymezuje dítě, žáka či studenta se speciálně vzdělávacími potřebami následovně: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ Současné pojetí speciálně vzdělávacích potřeb přinesla tzv. „inkluzivní“ novela školského zákona (č. 82/2005 Sb.), se kterou se blíže seznámíme v legislativním vymezení inkluze. Před touto novelou, školský zákon definoval tři kategorie osob vyžadující speciální přístup v oblasti vzdělávání. Jednalo se zejména o žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či sociálním znevýhodněním.

Ke změně pohledu na tuto kategorizaci osob přispělo zejména zavedení podpůrných opatření, které můžeme označit za významný a důležitý krok v oblasti vzdělávání (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015a). Podpůrná opatření představují důležitou součást podpory pro

práci pedagoga se žákem, který potřebuje v různé míře přizpůsobit průběh jeho vzdělávání. Hlavním záměrem těchto úprav je především vyrovnávat podmínky k edukaci žáka, které mohou být ovlivněny různým stupněm obtíží (NÚV, 2021). Podle školského zákona jsou podpůrná opatření definována jako: „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.*“ Podpůrná opatření se člení podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti do pěti stupňů. Podle individuálních potřeb dítěte, žáka nebo studenta se speciálními vzdělávacími potřebami lze stupně i jednotlivé druhy podpůrných opatření různě kombinovat.

Podpůrná opatření 1. stupně

Podpůrná opatření prvního stupně představují mírné úpravy v režimu školní výuky a v domácí přípravě. Slouží tedy ke kompenzaci mírných obtíží, které se objevují v celém procesu edukace žáka. Úpravy vzdělávání zabezpečují především pedagogové ve spolupráci se zákonnými zástupci, a především ve spolupráci s dalšími pracovníky, kteří poskytují ve školách poradenské služby (NÚV, 2017).

První stupeň podpůrných opatření tedy navrhuje, realizuje a vyhodnocuje škola, která také sama identifikuje speciální vzdělávací potřeby žáka. Pokud škola vyhodnotí, že tyto opatření jsou dostačující, žák je využívá po celou dobu jejich efektivity. Prokáže-li však škola, že jsou navržená podpůrná opatření nedostačující (nejpozději po šesti měsících), kontaktuje škola prostřednictvím zákonného zástupce školské poradenské zařízení, které provede příslušnou diagnostiku žáka (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015b).

Podpůrná opatření 2. až 5. stupně

Podpůrná opatření vyššího stupně identifikuje, navrhuje a vyhodnocuje školské poradenské zařízení. Zároveň také nabízí metodické vedení školy při jejich realizaci (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015b). Záměrem podpůrných opatření 2. stupně je zařazovat do výuky speciálněpedagogické metody a formy práce, které nemají při realizaci učitelem vážnější dopad na vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Za optimální je považováno zapojení žáka do společného vzdělávání s důrazem na jeho individuální potřeby. Dílčí úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, které jsou nezbytné pro žáky se 3. stupněm podpůrných opatření, již závažněji zasahují do organizace práce s třídou. Opatření zahrnují zejména úpravy v edukačních podmínkách a postupech režimu školní práce a domácí přípravy. Žáci jsou obvykle vzdělávání s využitím individuálního vzdělávacího plánu. Podpůrná opatření 4. stupně jsou určeny žákům, kteří potřebují podstatné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání. Žák

vzdělávaný formou individuální integrace je vzděláván vždy s podporou individuálního vzdělávacího plánu. Speciálně vzdělávací potřeby žáka vyžadující 5. stupeň podpůrných opatření, mají charakter nejvyšší míry přizpůsobení organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání. Dochází k respektování možností žáka, podle kterých je obsah učiva modifikován i výrazně redukován (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015b).

Klasifikace a kategorizace zdravotního postižení

Přestože pojetí speciálních vzdělávacích potřeb prošlo významnou proměnou, považujeme za důležité vymezit také termín zdravotní postižení. K této důležitosti přispívá také skutečnost, že se především na tuto kategorii osob zaměřuje praktická část této bakalářské práce. I v tomto případě můžeme mít s vymezením pojmu lehké obtíže.

Pojem zdravotní postižení není jednoznačně ustálený, neustále dochází k jeho vývoji. Je chápán jako výsledek vzájemného působení mezi osobami s postižením a bariérami, které se objevují ve společenských postojích a navazujícím prostředí. Tyto bariéry znemožňují plné a účinné zapojení osob do společnosti, na rovnoprávném základě s ostatními (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, 2006).

Mezinárodní klasifikace poruch, postižení a handicapů (ICIDH) je dokumentem mezinárodní úrovně, který byl vydán Světovou zdravotnickou organizací (WHO). Tento dokument považuje postižení (*disability*) za jakékoli omezení či ztrátu vykonávat určité aktivity způsobem nebo v rozsahu, který je považován pro člověka za normální a přirozený. V souvislosti s postižením, je zde definován také pojem porucha (*impairment*) a handicap, kdy poruchu vnímá jako „ztrátu nebo abnormalitu psychologické, fyziologické, nebo anatomické struktury nebo funkce.“ Handicap je poté vnímán jako nevýhoda pro daného jedince, vznikající v důsledku poruchy či postižení, které omezuje nebo brání plnění role, která je považována za normální (v závislosti na věku, pohlaví, sociálních a kulturních faktorech) pro daného člověka (WHO, 1980). V roce 2001 byl schválen nový, revidovaný dokument, který u nás vyšel pod českým názvem *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (MKF)*. Disability definuje jako: „snížení funkčních schopností na úrovni těla, jedince nebo společnosti, která vzniká, když se občan se svým zdravotním stavem (zdravotní kondicí) setkává s bariérami prostředí.“ Pojem handicap byl v publikaci zcela vynechán. Současně nám dokument nabízí pohled na lékařský a sociální model, který poskytuje vysvětlení disability. *Lékařský model* je přesvědčen, že disability daného jedince, vznikly na základě určité choroby, traumatu nebo jiných zdravotních problémů, jenž vyžadují profesionální lékařskou péči. Naopak *sociální model* pohlíží na disability jako problém sociálního charakteru, jehož předmětem je plná

integrace jedince do společnosti. Nejedná se o vlastnosti jedince, ale o systém sloučených podmínek, kdy jsou mnohé z nich utvářeny sociálním prostředím (MKF, 2008).

V mnoha odborných publikacích se můžeme setkat s odlišnou terminologií zdravotního postižení. Jesenský (2003) v této souvislosti konstatuje, že zdravotní postižení je pojem, který se nedá dobře vymezit. Například Vašek (2005) vymezuje postižení jako poměrně stálý a nezvratný stav jedince projevující se potížemi v oblasti učení a v sociálním chování dotýkající se kognitivní, komunikační, motorické nebo emocionální oblasti. Dále také uvádí, že je možné postižení vnímat i jako nedostatek orgánu nebo funkce, kvůli kterému vznikají potíže v kognitivní, senzorické a komunikační doméně. Potíže se také objevují v sociabilitě, mobilitě a v sebeobsluze daného jedince, přičemž na základě symptomů můžeme předpokládat typ a míru závažnosti postižení.

Květoňová-Švecová (2004) klasifikuje a kategorizuje jednotlivé typy postižení podle systémů, které jsou postihovány. Jedná se především o postižení tělesné, smyslové, mentální a kombinované. Tělesné postižení se dotýká zejména pohybového aparátu, kdy dochází k poruše jeho anatomické struktury či funkce. V případě smyslového postižení dochází k poruše na orgánech zraku, sluchu, řeči a případně dalších smyslů. Mentální postižení představuje poruchu myšlení, kognitivních funkcí a souvisí s postižením v oblasti centrální nervové soustavy. Jestliže se vyskytuje postižení v různých kombinacích, jedná se o kombinované postižení. Obdobnou klasifikaci vymezuje také Jucovičová (2009), která vnímá osoby se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, osoby s vadami řeči, s více vadami, s autismem, se specifickými poruchami učení nebo chováním závažnějšího charakteru, jako osoby se zdravotním postižením.

V této části jsme se pokusili definovat základní terminologickou problematiku inkluze, včetně charakteristiky a principů inkluzivního vzdělávání, termínu speciálně vzdělávací potřeby a podpůrných opatření. Z výše uvedeného textu je zřejmé, že přesné vymezení tohoto termínu může být poněkud náročné a nejednotnost výkladu je poměrně obvyklý jev, se kterým se můžeme setkat v odborné, ale i laické veřejnosti. Toto konstatování navíc dokazuje skutečnost, že ve vztahu k inkluzi je často přiřazován pojem integrace, přičemž definice těchto dvou pojmů není zcela ustálená.

1.2 Inkluze vs. integrace

Pokud se primárně zaměříme na obecné definování pojmu integrace zjistíme, že se jedná o tzv. „sjednocení, scelení nebo ucelení“ (Zilcher a Svoboda, 2019). Tento výraz bývá velmi často s inkluzí úzce spojován. Vztah těchto dvou pojmů není však zcela jednoznačný. V odborné literatuře bývají tyto dva koncepty vzdělávání často mylně ztotožňovány, zaměňovány nebo definovány (Tannenbergerová, 2016).

Lechta (2010) v této souvislosti upozorňuje na fakt, že v současnosti je možné u nás i v zahraničí zaznamenat trojdimenzionální členění inkluzivního vzdělávání ve vztahu k integraci. O tomto specifickém členění se zmiňují i další autoři, např. Zilcher a Svoboda (2019), kdy je vztah inkluze a integrace popsán následovně:

1. Inkluze a integrace jsou totožné, bez rozdílu.
2. Inkluze je nadřazená, vylepšená integrace.
3. Inkluze je zcela odlišný přístup, který respektuje specifické potřeby žáka.

Lechta (2010) poukazuje na to, že v tomto případě je správné pouze třetí, tedy poslední pojetí chápání inkluze. V jiném případě by se jednalo o zdvojení pojmů či o zmatek v terminologii této problematiky. Stejný autor (2010, s. 29) velmi zjednodušeně říká: „*integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem.*“

Zilcher a Brtnová-Čepičková (2013 in Zilcher a Svoboda, 2019, s. 33) obecně vnímají integraci jako: „*zařazení jedince s postižením do běžné školy za předpokladu, že žák je brán jako „prvek“, který se musí přizpůsobit, aby byl adekvátně sjednocen s intaktními spolužáky.*“ Nedochozí tedy k přizpůsobení většiny, ale menšiny, jejíž výukové strategie se musí pozměnit, aby vůbec došlo k edukaci ve společném prostředí. Dále například Jesenský (1995 in Slowík, 2016, s. 77) vymezuje integraci v oblasti speciální pedagogiky jako: „*spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin.*“

Hájková a Strnadová (2010, s. 28) vnímá rozdíl mezi inkluzí a integrací následovně: „*Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře. Inkluze je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu.*“

Z předchozích definic nám vyplývá, že integrace je nižší, nedokonalá inkluze, u které funguje částečné sjednocení a společné fungování žáku v oblasti edukace. Integrativní přístup

ve vzdělávání spoléhá především na speciální školy, které v případě nutnosti poskytnou žákům s postižením adekvátní vzdělávání. Jsou jim poskytnuté speciální pomůcky a metody, které přesně vyhovují jejich individuálním potřebám. Kdežto inkluzivní vzdělávání klade důraz na zapojení a začlenění dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami do prostředí běžných škol, kde jsou vzdělávání společně s intaktními žáky, prostřednictvím běžných metod a výukových strategií. Pokud je to ovšem nutné, jsou jim poskytnuty speciální pomůcky i metody (Slowík, 2016).

Podle Sholze (2007 in Lechta, 2010) je integrace vnímána jako dvojitý systém vzdělávání, kdy kromě integrace existuje ještě segregace. Pokud žák není schopen splnit podmínky a přizpůsobit se intaktním žákům, nemůže být v běžné škole vzděláván a vrací se zpět do speciálního zařízení. Integrativní třídy fungují tedy na principu dvou skupin.

Stejný autor (2007 in Lechta, 2010) vymezuje i inkluzi, která se určitým způsobem vyčlenila z integrace. Je to její vyšší a odlišná podoba, při které postupně zaniká dvojitý systém vzdělávání a žáci s postižením nejsou v případě selhání vyloučeni. Za dovršení inkluze poté Scholz považuje plnou akceptaci rozdílnosti ve školní třídě, kde inkluzivní vzdělávání je bráno jako samozřejmostí.

V integrativním vzdělávání se musí žák přizpůsobit a dokázat, že je schopen se vzdělávat s ostatními intaktními spolužáky. Kdežto v inkluzi se rozdílnost přijímá a vítá. Je to něco přirozeného. Další rozdíl můžeme spatřit v chápání a zaměření těchto přístupů v edukaci. V integrativním vzdělávání mluvíme o individuální či skupinové integraci. Inkluze se snaží vnímat společnost jako celek, kdy se snaží individuálně upravit přístupy k jednotlivci. Jako další příklad uvedeme rozdíl, který je patrný v samotných definicích těchto pojmů. K integraci se přidružuje edukace osob se speciálně vzdělávacími potřebami, kdežto inkluze vychází z názoru, že škola patří všem, nehledě na jejich rozdílnost či deficity (Zemský, 2016).

Rozdíl nalezneme i v případném selhání jedince. U integrace vychází neúspěch jedince z jeho osobních předpokladů a možností. Kdežto v inkluzi vnímáme selhání jako selhání celku. Hledáme možnosti, jak napravit chyby v celém systému. Nepoukazujeme na to, jak změnit jednotlivce (Tannenbergerová, 2016).

Podle *Akčního plánu inkluzivního vzdělávání pro období 2016–2018*, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy systematicky a intenzivně zavádí inkluzivní vzdělávání. Tento počín má za následek nastolení rovného přístupu ve vzdělávání pro všechny žáky na území České republiky (APIV MŠMT, 2016-2018). Můžeme tedy konstatovat, že ačkoliv se v této problematice nenachází jednotné a přesné vymezení vztahu těchto dvou pojmů, strategie výchovy a vzdělávání v České republice směřují v posledních letech k inkluzivnímu konceptu.

1.3 Legislativní vymezení

Vnitrostátní vymezení

Jak už bylo naznačeno v předchozí kapitole, hlavním cílem české vzdělávací politiky je zajištění rovného přístupu ke vzdělávání všem osobám a ukončení segregáční praxe. I přes to, že se důraz na zvýšení a prosazení inkluzivní strategie objevil v normách, které byly Českou republikou přijímány daleko dříve, rozvoj inkluze proběhl mnohem později, a to v posledních uplynulých letech. Jako příklad těchto právních aktů, můžeme uvést: *Národní plán podpory a vyrovnání příležitostí, Střednědobá koncepce přístupu státu ke zdravotně postižením, Usnesení vlády ČR č. 605 z r. 2004* nebo *Národní program rozvoje vzdělávací soustavy v ČR*, tzv. *Bílá kniha* (Hájková a Strnadová, 2010).

Dalším klíčovým dokumentem pro vývoj inkluzivního vzdělávání v České republice, je *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020*. Tento právní dokument obsahuje 3 důležité priority: snižování nerovnosti ve vzdělávání; podpora kvalitní výuky a učitele; odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému.

Následujícím dokumentem, který byl v této práci již jednou uveden, je *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018*. Tento plán navazuje právě na *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020* a na *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR na období 2015-2020*. V plánu nalezneme opatření, která napomáhají rovným příležitostem a spravedlivému přístupu ke kvalitní edukaci. Také obsahuje možnosti prevence a nápravy předčasných odchodů ze systému vzdělávání. Mimo jiné reflektuje navržené legislativní změny, které jsou obsaženy v novele školského zákona. Pro období 2016 až 2018 se jedná zejména o zavedení podpůrných opatření pro děti, žáky a studenty se speciálně vzdělávacími potřebami, o úpravu – tedy o zpřesnění a sjednocení diagnostiky tak, aby byla žákům se širokým spektrem znevýhodnění či postižení poskytnuta adekvátní podpora ve vzdělávání, a také o nastolení nového revizního systému, který se týká diagnostiky poradenských zařízení (MŠMT, 2021). Akční plán při svém zpracování vychází z priorit, které jsou obsaženy ve dvou výše uvedených dokumentech, na které rovněž navazuje. Jedná se především o tyto prioritní témata:

- „nastavení podmínek rovných příležitostí ve vzdělávání pro všechny,
- diagnostické nástroje – činnost a role školských poradenských zařízení,
- supervizní mechanismy v oblasti inkluzivního vzdělávání,
- evidence a statistiky žáků vzdělávaných v inkluzivním prostředí,

- *inkluzie v předškolním vzdělávání,*
- *snížování předčasných odchodů ze vzdělávání.*“ (APIV, 2016-2018, s. 1)

V současné době je vládou schválen novější dokument nesoucí název *Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+*. „*Cílem je modernizovat vzdělávací systém Česka v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení, připravit ho na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají*“ (MŠMT, 2021). Také byl vytvořen navazující *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020*. Cílem je, na základě existujících zkušeností, zdokonalit podmínky pro uskutečnění změn a přispívat k širokému přijetí principů inkluze, napříč celým spektrem veřejnosti (APIV, 2019-2020).

V České republice je pro inkluzivní vzdělávání klíčový školský zákon. Podle tohoto zákona je vzdělávání založeno na rovném přístupu pro všechny bez jakékoli diskriminace, zároveň jsou zohledňovány vzdělávací potřeby jedince a platí pravidlo spádové školy. Důležitá je především novela školského zákona č. 82/2015 Sb., v praxi označována jako takzvaná novela „inkluzivní“, se kterou jsme se mohli seznámit již na začátku této práce. Je v ní obsažena několik zásadních změn v právech a povinnostech jednotlivých osob, kterých se dotýká problematika inkluze. Jsou zde přesně vymezeny pravidla pro edukaci dětí, žáků a studentu se speciálními vzdělávacími potřebami (Ježková, 2018). Novela nově upravuje systém podpůrných opatření, dochází k přesné definici i k vymezení jednotlivých kategorií. Zároveň také dochází ke změně v oblasti práva dítěte užívat podpůrná opatření. Dítě se speciálně vzdělávacími potřebami má nárok, nikoli možnost na bezplatné užívání podpůrných opatření (Doležalová, 2016).

Zásady úpravy vzdělávání a poskytování podpůrných opatření obsahuje *vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* č. 27/2016 Sb. Jejich bezplatné poskytování následně definuje *vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* č. 72/2005 Sb. Poslední důležitou vyhláškou je *vyhláška o vedení dokumentace škol a školských zařízení* č. 364/2005 Sb.

Mezinárodní vymezení

Za nejstarší právní předpis, ve kterém jsou zakotveny klíčové vlastnosti inkluze, můžeme považovat *Všeobecnou deklaraci lidských práv* z roku 1948, kterou vydalo OSN. Znaky inkluze v sobě nese zejména článek 26, který se vztahuje ke vzdělávání. Tento článek říká, že každý má právo na základní vzdělávání, které by mělo být alespoň v začátcích bezplatné. Dále se v tomto článku dočteme, že vzdělávání má vést k porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi

všemi národy a skupinami, které jsou rasově či nábožensky odlišné (Všeobecná deklarace lidských práv, 1948).

Jako další důležitý mezinárodní dokument, který se vztahuje k inkluzi je *Úmluva o právech dítěte (1989)*. O vzdělávání dětí nám hovoří zejména článek 28. Ten stanovuje, že všechny děti mají právo na bezplatné základní vzdělání. Rádi bychom zde uvedli i článek 23, odstavec 1, který říká: „...*duševně nebo tělesně postižené dítě má požívat plného a řádného života v podmínkách zabezpečující důstojnost, podporujících sebedůvěru a umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti*“ (Úmluva o právech dítěte, 1989, s. 6).

V pořadí třetím můžeme uvést *Světovou deklaraci vzdělávání pro všechny: Uspokojování základních vzdělávacích potřeb*, která byla přijatá roku 1990. Deklarace si klade za cíl, že každý jedinec, ač je to dítě, dospívající či dospělí, bude mít prospěch z jakékoli příležitosti, která umožňuje vzdělávání a která bude vytvořená uspokojením základních vzdělávacích potřeb. Dále je zde definováno, že: „*Základní vzdělávací potřeby všech mohou a musí být uspokojeny*“ (Světová deklarace pro všechny, 2001, s. 10).

Dalším právním předpisem, na který v této podkapitole nesmíme zapomenout je *Salamanská deklarace* z roku 1994. Tento dokument je pro inkluzivní vzdělávání opravdu klíčový a obsahuje skutečnou podstatu inkluze. Znaky inkluze nalezneme ve článku 2, který vymezuje ke vzdělání několik důležitých bodů:

- „*každé dítě má základní právo na vzdělávání a musí dostat příležitost dosáhnout přijatelné úrovně znalostí a dovedností,*
- *každé dítě má jedinečné vlastnosti, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby,*
- *vzdělávací systém by měl být navržen a přes vzdělávací programy uváděn do praxe takovým způsobem, aby zohledňoval šíři a rozmanitost těchto individuálních vlastností a potřeb,*
- *děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít přístup do běžných škol, které budou schopné naplnit jejich potřeby v rámci pedagogických přístupů orientovaných na dítě,*
- *běžné školy, které jsou takto orientované na inkluzi, představují ten nejúčinnější nástroj boje s různými diskriminujícími postoji, pomáhají budovat otevřená společenství a inkluzivní společnost a zajistit vzdělávání pro všechny; a navíc většinu dětí účinně poskytují vzdělání a přispívají tak ke zlepšení efektivity a ve finále i k větší ekonomičnosti celého vzdělávacího systému.“* (Prohlášení ze Salamanky, 1994, s. 6)

Posledním mezinárodním právním předpisem, který v této práci zmíníme, je *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. Státy se v tomto dokumentu zavazují poskytnout vzdělávání na všech úrovních, bez diskriminace a na základě rovných příležitostí. Inkluzivní vzdělávání bude rovněž pro osoby se zdravotním postižením bezplatné, kvalitní a přístupné v místě bydliště, kde žijí (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, 2006).

Legislativní ukotvení inkluze vnímáme jako poslední téma, které je důležité v rámci celé problematiky inkluze vymezit. Z tohoto důvodu se následující kapitola váže k oblasti postojů. Vzhledem k zaměření celé bakalářské práce, považujeme za nutné tuto oblast taktéž řádně vymezit a objasnit důležité pojmy.

2 Postoje

V této kapitole si blíže představíme oblast postojů, která s touto bakalářskou prací úzce souvisí. Seznámíme se s příslušnou terminologií, vymežíme si funkce postojů a nahlédneme do problematiky měření. V souvislosti s tímto tématem si také představíme české i zahraniční výzkumy, které se dotýkaly problematiky postojů zaměřené na pedagogy základních škol běžného typu a inkluzivního vzdělávání.

2.1 Vymezení pojmu

Pojem postoje byl v rámci sociologie a sociální psychologie poprvé použit ve 20. století. Do těchto oblastí jej zavedli představitelé chicagské školy, Williame Thomas a Florian Witold Znaniecki (Heller, 2014). Autoři ve své práci *Polský rolník v Evropě a Americe* (1918) vnímají sociální psychologii jako vědu, zabývající se studiem postojů. Popisují postoje jako individuální mentální procesy, předurčující odpověď jedince v sociální realitě, ve které se nachází. Jedná se o určitý stav mysli, směřující k určité hodnotě. Tyto hodnoty mají vždy sociální charakter (Výrost a Slaměník, 2008). Jestliže si vytvoříme vůči jakémukoli objektu postoj, znamená to, že jsme vůči němu zaujali hodnotící stanovisko. Na základě tohoto tvrzení označil Nakonečný (2007) postoje jako „hodnotící vztahy.“ Podobným způsobem můžeme postoje definovat podle autorů Alice H. Eagly a Shellyho Chaikena (1993), kteří ve své publikaci vnímají postoje jako psychologické tendence, které jsou projevem hodnocení určité entity s určitou mírou souhlasu či nesouhlasu.

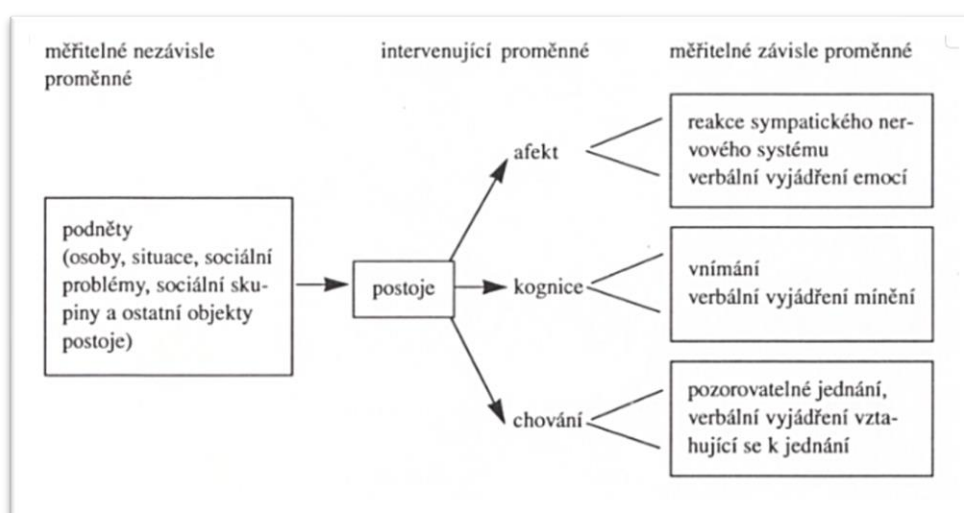
Podle Hartla (1993) jsou postoje vnímány jako sklony, které reagují na předměty, osoby, situace a na sebe sama stabilním způsobem. Tyto sklony jsou nedílnou součástí osobnosti, se kterou společně i se zájmy úzce souvisí. Determinují poznání, chápání, myšlení, a především také cítění. Postoje si utváříme v průběhu celého života, zejména prostřednictvím vzdělávání a širšími sociální vlivy (např. veřejným míněním či sociálními kontakty).

Dále můžeme uvést definici podle Kassina (2012, s. 484), který charakterizuje tento pojem zcela jednoduše: „*Postoj je pozitivní, negativní, smíšená nebo lhostejná reakce na osobu, objekt, nebo myšlenku.*“

Postoje jsou tedy psychologickým konstruktem, který reaguje na příznivé či nepříznivé hodnocení osob, objektu, míst nebo činností. Tento konstrukt můžeme vnitřně rozdělit na složku kognitivní, emoční (afektivní) a konativní neboli snahovou (chování, behaviorální). Kognitivní komponent zahrnuje to, co si o daném předmětu myslíme. Emoční komponent zahrnuje emoce, které v nás předmět postoje vyvolává. Jednoduše řečeno, jak se s daným

objektem cítíme. Poslední komponent konativní (chování) zahrnuje sklony k chování či jednání vůči předmětu postoje. Tato složka obsahuje určité predispozice chovat se vůči danému objektu určitým způsobem (srov. Hayes, 2000; Nakonečný, 2009; Heller 2014; Scior a Werner, 2015). Platnost tohoto trojdimenzionálního modelu postoje prokázal Breckler (1984 in Hayes, 2000), který hodnotil kognitivní, emoční a behaviorální stránky postojů studentů k hadům.

Na vnitřní stavbu postoje nahlíželi podobným způsobem autoři Hovland a Rosenberg (1960 in Nakonečný, 2009). Podle jejich teorie je postoj rovněž vnímán jako konstrukt, jehož jednotlivé komponenty jsou chápány jako konstrukty hypotetické, které byly odvozeny z pojetí postoje a jeho pozorovatelných projevů. Tuto teorii, která pohlíží na vnitřní členění postoje, můžeme zobrazit následujícím schématem:



Obrázek 1: Schéma vnitřní stavby postoje

(Zdroj: Nakonečný, 2009, s. 246)

V odborné literatuře nalezneme mnoho definic, které se zabývají vymezením postojů. Tyto definice se liší v tom, na kterou z těchto tří složek kladou větší důraz. Nicméně, všechny tyto složky, tedy kognitivní, emoční a konativní, jsou pro celkový vývoj postoje stejně důležité (Hayes, 2000). Převládá-li složka kognitivní, hovoříme o smyšlení. Jestliže naopak bude dominovat složka emoční, označujeme to pojmem sentiment (Nakonečný, 2009).

2.2 Funkce postojů

Postoje zastávají určitý význam. Funkční stránkou postojů se zabýval D. Katz (1960), který rozlišuje následující 4 funkce:

1. Instrumentální, adjustační nebo utilitární funkce postoje: Tato funkce souvisí se skutečností, že lidé ve svém životě usilují o maximální dosažení odměn a minimální dosažení sankcí. Jedinec si vytváří pozitivní postoje k předmětům, které jsou spojené s uspokojením jeho potřeb. Poskytují mu určitou odměnu. Naopak negativní postoje vyvíjí u předmětu, který je spojen s určitým trestem.
2. Ego-defenzivní funkce: Funkce představuje ochranu jedince před svým vlastním negativním a těžko přijatelným obrazem. Poskytuje obranu osobnosti před nepříznivými vlivy z vnějšího okolí a redukuje úzkosti, vyvolané podobnými problémy.
3. Hodnotově expresivní funkce: Jedinec může získat uspokojení v tom, že vyjadřuje postoje, které odráží jeho pravou podstatu. Postoje reflektují jeho vlastní hodnoty a sebepojetí.
4. Kognitivní funkce: Funkce je založena na potřebě jedince porozumět světu, který ho obklopuje, najít a pochopit smysl svého bytí a udělit všemu jasnou strukturu a řád. Postoje napomáhají tuto potřebu naplnit.

Smith, Brauner a White (1964 in Hayes, 2000) přiřazují k postojům odlišné funkce. Tito autoři vnímají rozdíly mezi názory, které jedinci skutečně mají a mezi názory, které zhmotňují svým chováním. Předpokládají totiž, že vyřčené postoje jsou ovlivňovány sociální strategií a sociálním omezením. Ačkoli existuje mezi reálnými a vyřčenými postoji jistá souvislost, nemusí být zcela totožné. Postojům tedy přiřazují následující tři funkce: hodnocení objektů, sociální přizpůsobení a externalizace.

Pomocí hodnocení objektů, postoje regulují naše reakce vůči předmětu či události v okolí. Jinými slovy, nemusíme tedy přemýšlet nad způsobem reagování, když přijdeme opět do styku s určitým objektem či událostí. Autoři předpokládají, že názory fungují jako nástroj pro sociální přizpůsobení, protože napomáhají k udržení sounáležitosti jedince se sociální skupinou. Jestliže jedinec zastává názor, který je stejný jako názor členů stejné referenční skupiny, dávám tím najevo, že se jim určitým způsobem podobá. Poslední funkcí, kterou Smith, Brauner a White popsali, je externalizace. Jedná se o spojování nevědomých pohybů s něčím,

co právě probíhá v blízkém okolí. Toto nevědomé spojení dává vzniku postoji, který se vztahuje k daném vnějšimu předmětu.

Můžeme tedy říct, že existuje určitý subjektivní význam postojů. Tento význam se týká především postojů centrálních a periferních. Centrální postoje se vztahují k objektům, které jedinec považuje za významné a důležité. Naopak periferní postoje vyjadřují vztah k objektům, kterým jedinec nepřikládá velký význam. Samozřejmě v tomto případě platí, že důležitost objektů má subjektivní charakter (Nakonečný, 2009).

2.3 Měření postojů

Jestliže chceme vědět, jaký postoj jedinec či skupina k určité problematice zaujímá, musíme postoje řádně identifikovat a měřit. K tomuto účelu se nejvíce využívá dotazníková metoda, která chápe měření v širším pojetí, zahrnuje tedy i prosté sčítání pozitivních a negativních odpovědí. Ovšem měření postojů prostřednictvím dotazníků se sebou přináší řadu úskalí, která by mohla ovlivnit výsledky výzkumu. Negativním faktorem může být sociální žádoucnost, která může zapříčinit zkreslení odpovědí respondentů. Lidé se obecně obávají vyjádřit své skutečné postoje, z tohoto důvodu volí takovou odpověď, kterou považují za správnou. Problémem může také být nesprávné uspořádání, interpretace a kvantifikace položek (Nakonečný, 2009; Hayes, 2011).

Měření postojů můžeme uskutečnit pomocí širokého spektra nástrojů. Mezi nejspolehlivější metodu řadíme tzv. škálu Likertova typu, někdy také označovanou jako sumační postojovou škálu. Skládá se z jednotlivého výroku a pětibodové stupnice, pomocí které dotazovaná osoba vyjadřuje míru svého souhlasu či nesouhlasu. V oblasti výzkumu postojů se jedná o velmi významnou pomůcku, neboť odhaluje nejen obsah postoje, ale také jeho přibližnou sílu (Maňák, Švec a Švec, 2005; Hayes, 2011; Pelikán, 2011). Dalším příkladem škál mohou být kumulační neboli Gutmanovy škály, které se v pedagogických výzkumech využívají oproti Likertovým škálám méně často. Jsou složeny z poměrně malého počtu položek, jednorozměrného charakteru. Jednotlivé položky na sebe obsahově navazují a podléhají jedna na druhou. Existuje tedy předpoklad, že pokud odpoví respondent na některou položku kladně, bude odpovídat kladně i na následující položky (Pelikán, 2011). Poslední příklad škály, kterou v této práci zmíníme, je Bogardova škála sociální vzdálenosti využívající se k mapování rasismu a jiným předsudkům k etnickým skupinám. Výroky jsou zaměřeny na odhalení postoje respondentů k jednotlivým sociálním skupinám. Odpovědi odhalují, jak blízký vztah by dotazovaní se členy těchto skupiny tolerovali (Hayes, 2011).

Sémantický diferenciál je technika, která se zaměřuje na odlišnosti daného postoje. Pro zjišťování reakcí dotazovaného na zkoumaný objekt, využívá několik variabilních dimenzí odhalující asociace a konotace, které jsou u respondenta vyvolávány. Díky této technice je možné postoje nejen porovnat, ale i určit jejich nasycení faktory síly, aktivity a hodnoty (Nakonečný, 2009; Hayes, 2011). Následující technika, zvaná sociometrie, se zabývá zjišťováním postojů mezi jednotlivými členy dané skupiny. Členům skupiny jsou pokládány otázky, které zjišťují, koho by označili za svého přítele, jako vůdce či preferovaného partnera při konkrétních aktivitách. V závislosti na odpovědích se vytvoří tzv. sociogram, který představuje společenské vztahy v dané skupině (Hayes, 2011).

2.4 Obdobné výzkumy postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání

Ve spoustě zemí na celém světě proběhlo v minulosti mnoho výzkumů, které byly zaměřeny na mapování postojů učitelů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. Výzkumy probíhaly v době, kdy se inkluzivní vzdělávání dostávalo do popředí a upoutávalo na sebe čím dál, tím více pozornosti (Straková, Simonová a Friedlaenderová, 2019).

Van Reusen, Shoho a Barker (2001) realizovali výzkum zabývající se podobnou problematikou. Výsledky ukázaly, že pozitivní postoje k inkluzi obecně zaujímají pedagogové, kteří v oblasti výchovy a vzdělávání žáků se zdravotním postižením dosahují více znalostí a zkušeností. Další výzkum, ukazující podobné pozitivní výsledky, je dílem autorů Avramidise a Norwiche (2002). Orientoval se především na průzkum postojů učitelů k integraci a inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Mimo jiné byl zaměřen na identifikaci možných faktorů ovlivňujících postoj praktikujících učitelů k inkluzivnímu vzdělávání. Postoje byly zkoumány ve vztahu k délce praxe, získaným zkušenostem, přípravě a společenském přesvědčení pedagogů. Výsledky výzkumu prokázaly, že učitelé zaujímají obecně pozitivní postoje směrem k inkluzivnímu vzdělávání. Přesto nejsou nakloněni k zavedení „totální“ inkluze. Postoj pedagogů je ovlivněn především povahou zdravotního postižení žáka. Upřednostňují začleněné žáky s lehkým postižením či s fyzickým nebo smyslovým postižením. Negativní postoj zaujímají k přijetí žáka se složitějšími vzdělávacími potřebami a s poruchami chování.

Postoj pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání nemusí být vždy pozitivní. Tuto skutečnost dokazuje Jordan, Schwartz a McGhie-Richmond (2009), kteří ve výzkumu odhalili, že řada pedagogů inkluzi zavrhuje a má vůči ní pochybnosti. Negativní postoje pramení zejména z obavy, že kvůli žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nebudou mít učitelé dostatek

času na intaktní žáky ve třídě. Mimo jiné jsou přesvědčeni, že výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vyžaduje speciální kvalifikaci, která je u pedagogů nedostatečná. Výzkum dále odhalil, že postoje také závisí na přesvědčení pedagogů, zda je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jejich zodpovědností. Jestliže pedagogové věří, že nesou za tyto žáky v rámci vzdělávání zodpovědnost, bývají v práci efektivnější.

V České republice se zabýval výzkumem postojů pedagogů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání například Potměšil (2010). Výzkum, který byl součástí mezinárodního projektu SACIE, probíhal v období tří let, ve dvou etapách. Celkově se do něj zapojilo 794 pedagogických pracovníků, u kterých byly zkoumány nejen postoje, ale také pocity a obavy směrem k inkluzivnímu vzdělávání. Výsledky výzkumu ukázaly, že pedagogové mají obecně kladný vztah k žákům s postižením. Projevili ochotu přijmout žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, nicméně polovina pedagogů je přesvědčena, že nemají dostatečné kompetence a zároveň se obávají nízké míry podpory ze strany odborných institucí.

Podobný výzkum v našich podmínkách realizovala Pinková (2013). Výsledky výzkumu ukazují, že postoje pedagogů závisí na druhu speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Kladně se staví například k inkluzivnímu vzdělávání žáků využívající podporu asistenta pedagoga nebo žáků s poruchami pozornosti. Naopak negativní stanovisko pedagogové zastávají k inkluzi žáků s agresivním chováním a žáků vyžadující pomoc se sebeobsluhou. Za faktor, který postoje pedagogů výrazně ovlivňuje, byl označen rozsah studia speciální pedagogiky a rozsah zkušeností se vzděláváním žáků se zdravotním postižením.

Pančocha a Slepíčková (2012) realizovali výzkum, který zjišťoval postoje budoucích pedagogů k inkluzi, porovnával postoje s obecnou populací, a také rozdíl mezi jednotlivými pedagogickými obory. Závěry z výzkumu ukazují, že studium speciální pedagogiky, je významným faktorem nejen v postojích k inkluzi, ale také i v obecném přístupu k osobám se zdravotním postižením. Studenti speciální pedagogiky v porovnání se studenty z jiných pedagogických oborů, pocíťovali méně obav z inkluze. I přesto obavy studentů speciální pedagogiky směřovali zejména k nedostatku vlastních schopností pro práci v inkluzivním prostředí, neschopnosti věnovat dostatečnou pozornost a přiměřený čas všem žákům ve třídě, a také z nedostatku finančních zdrojů pro inkluzi.

Pančocha a Balátová (2011) realizovali obdobný výzkum, který se soustředil na studenty a vliv absolvování kurzu speciální pedagogiky na změny postojů k inkluzivnímu vzdělávání. Závěry ukázaly, že po absolvování kurzu se postoje (zejména kognitivní a emocionální složka)

staly pozitivnější. Zároveň se také ukázalo, že kladné postoje směrem k inkluzivnímu vzdělávání, zastávaly především ženy.

Straková, Simonová a Friedlaenderová (2019) provedly výzkum, který reagoval na významné úpravy podpory pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, přesněji na novelu školského zákona č. 82/2015 Sb. Výzkum probíhal rok po zavedení těchto úprav do praxe a výsledky ukázaly, že díky tomuto zavedení, vzrostla u pedagogů nejistota ke vzdělávacímu systému. Autorky konstatují, že se pedagogové přiklánějí k diferenciaci ve vzdělávání.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 Postoj pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v základních školách

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na identifikaci postojů pedagogů základních škol, běžného typu, k inkluzivnímu vzdělávání v České republice. Kapitola obsahuje vymezení cílů práce a využitou metodologii výzkumu. Dále je zde zahrnuta analýza a interpretace získaných dat, které byly vyhodnoceny pomocí popisné statistiky. V závěru kapitoly je ponechán prostor pro shrnutí výsledků z dotazníkového šetření a pro jejich následnou komparaci s obdobnými výzkumy. Nejsou opomenuty ani limity práce a doporučení pro praxi.

3.1 Cíle, metodologie výzkumu

Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce je zjistit a analyzovat postoj pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání žáků se zdravotním postižením v prostředí českých základních škol běžného typu. Současně byl stanoven dílčí cíl, který se zaměřuje na komparaci zjištěných výsledků s obdobnými výzkumy.

Výzkumný projekt této bakalářské práce je zpracován pomocí kvantitativního přístupu. Podle Skutila a kol. (2011) je kvantitativní výzkum v pedagogické oblasti chápán jako záměrná a systematická činnost. Pomocí empirických metod dochází k ověření, verifikaci a testování hypotéz a interakcí mezi jevy. Za hlavní znak kvantitativně orientovaného přístupu je považovaná skutečnost, že zdrojem je pouze objektivní a nejpřesnější zkoumání edukační reality (Maňák, Švec a Švec, 2005). Za výhody pak můžeme považovat poměrně rychlý sběr dat a následně jejich rychlou analýzu. Jsou nám poskytnuta přesná numerická data a skutečnost, že výsledky nejsou nijak závislé na badateli (Olecká a Ivanová, 2010).

Metoda výzkumu

Slovo metoda pochází z řeckého *methoda*, což znamená cesta za něčím. Jedná se tedy o systematický a vědecký postup, díky kterému si osvojujeme poznatky a dosahujeme svých cílů (Olecká a Ivanová, 2010). Výzkumná metoda se poté „zaměřuje na získání a zpracování dat, která mají objasnit sledovaný jev“ (Maňák, Švec a Švec, 2005, s. 115). Gavora (2010) vnímá výzkumnou metodu jako pozorovanou proceduru, umožňující získávat data a vytvořit výzkumný nástroj, který disponuje objektivitou, validitou a reliabilitou.

Jako nejužívanější metodu k získávání dat v oblasti pedagogického empirického výzkumu, můžeme označit dotazník, který charakterizujeme jako prostředek písemného kladení otázek, na které získáváme písemné odpovědi ve volné či hotové alternativní podobě. Jedná se tedy o systém předem stanovených a jasně formulovaných otázek, které se vztahují k vnějším nebo vnitřním jevům. Tedy kromě údajů o respondentovi nám dotazník zprostředkovává také jejich názory a postoje, vztahující se k různé problematice (Gavora, 2010; Skutil a kol., 2011; Chráska, 2016).

Mezi pozitivní stránku dotazníkové metody patří zejména jednoduchá a rychlá administrace, možnost oslovení velkého počtu respondentů, kterým je poskytnutý delší čas na odpovědi a zajištěna anonymita a dosažení velkého počtu informací s malou časovou náročností. Za nevýhody bychom naopak mohli označit občasnou nízkou návratnost, subjektivní výpovědi, postřehnutí záměru a přizpůsobení se či vyhnutí odpovědi (Gavora, 2010; Olecká a Ivanová, 2010; Pelikán, 2011).

Gavora (2010) konstatuje, že vysoká frekventovanost dotazníkové metody je dána zejména její zdánlivě snadnou konstrukcí. Výsledné dotazníky bývají občas chybně sestaveny a nevhodně strukturovány. Vzhledem k náročné povaze tvorby dotazníkové metody, je použit v rámci výzkumného projektu již existující výzkumný nástroj. K této skutečnosti přispívá fakt, že se v soudobé odborné oblasti nachází velké množství kvalitních ověřených dotazníků, vztahujících se k dané problematice. Přesněji se jedná o mírně modifikovaný dotazník z diplomové práce autorky Pinkové (2013), která jej vytvořila prostřednictvím kombinace již dvou ověřených dotazníkových metod autorů Pančocha a Slepíčková (2012) a Potměšil (2010). Zmíněné dva výzkumy se zakládají na upravené verzi dotazníku, který byl využit v rámci mezinárodního výzkumného projektu *Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education (SACIE)*. Projekt byl zaměřený na sféru pocitů, postojů a obav budoucích pedagogů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání (Forlin, Earle, Loreman a Sharma, 2011).

Dotazník, který byl využit ve výzkumu této bakalářské práce, obsahuje celkem dvacet položek dotýkajících se problematiky inkluzivního vzdělávání. Následující položky bychom mohli rozdělit do tří jednotlivých okruhů.

První okruh, který je sestaven ze čtyř položek, se vztahuje ke vznikajícím pocitům dotazovaného při přímém kontaktu s osobou se zdravotním postižením. Druhá oblast je sestavena z osmi výroků, které se zaměřují na postoje pedagogů základních škol, běžného typu. Jednotlivé výroky se vztahují k odlišným typům speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Poslední část, složená taktéž z osmi výroků a věnuje se obavám pedagogů z inkluzivního vzdělávání. Dotazník je kromě těchto výroků doplněn i o položky, které se týkají sociodemografických

údajů (pohlaví, věk, délka praxe, stupeň a velikost sídla základní školy). Respondenti se v této části také vyjadřují k povaze své zkušenosti se vzděláváním osob se zdravotním postižením a k rozsahu znalostí z oblasti speciální pedagogiky.

Ve výzkumném projektu byla využita pětistupňová Likertova škála, u které byla vynechaná její středová hodnota, a naopak byla přidána nová možnost odpovědi „nedokážu odpovědět,“ aby se předcházelo vynuceným odpovědím (Pančocha a Slepíčková, 2012). Využitý a mírně modifikovaný dotazník je součástí přílohy č. 1 této práce.

Charakteristika výzkumného vzorku

Termínem základní soubor označujeme „*všechny prvky (osoby, situace) patřící do skupiny, kterou zkoumáme*“ (Chráska, 2016, s. 17). Základní soubor musí být zřetelně a přesně vymezený. Vzhledem k tomu, že může být velikost základního souboru značně objemná, není možné z časového, organizačního i finančního hlediska pojmout ve výzkumu všechny jeho prvky. Z tohoto důvodu je proveden výběr menší skupiny, který základní soubor plnohodnotně reprezentuje. Jedná se o výběrový soubor, který by měl být zmenšenou a přesnou verzí základního souboru (Maňák, Švec a Švec, 2005; Pelikán, 2011; Skutil a kol., 2011).

Při výběru prvků a následného sestavení výběrového souboru, se nám nabízí hned několik možností provedení. Můžeme provést například náhodný (pravděpodobnostní) výběr, který uskutečníme pomocí losování či tabulky náhodných čísel. Soubor poté označujeme jako reprezentativní, jelikož každý prvek základního souboru má stejnou pravděpodobnost dostat se do výběrového souboru. Další možností je záměrný výběr, který realizujeme na základě podstatných znaků základního souboru, zkušeností a vědomostí badatele. Velmi často se volí také dostupný (příležitostný) výběr, jehož nevýhodou může být silné zkreslení a výsledky výzkumu není možné generalizovat (Švec a Hrbáčková, 2007; Gavora, 2010).

Základní soubor výzkumného projektu této bakalářské práce tvoří pedagogové základních škol běžného typu v okrese Opava, Moravskoslezského kraje. Výběrový soubor byl sestaven prostřednictvím dostupného výběru, který spadá pod výběr záměrný. Soubor tvořilo 81 pedagogů působících na základních školách ve výše uvedené lokalitě.

3.2 Analýza a interpretace dat

Sběr dat pomocí dotazníkové metody proběhl v průběhů měsíců únor a březen 2021 na běžných základních školách spadajících pod okres Opava v Moravskoslezském kraji. K účasti na výzkumu byly prostřednictvím emailové komunikace osloveni ředitelé základních škol, kteří

obdrželi dotazník v elektronické podobě, a ten následně rozeslali svým kolegům, pedagogům základních škol splňující kvalifikační požadavky podle zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Do výzkumu se zapojilo celkem 81 pedagogů.

Následující podkapitola je rozdělena na tři části, které kopírují rozdělení dotazníku, tedy oblast sociodemografických údajů, oblast citů, postojů a obav pedagogů vůči inkluzivnímu vzdělávání. Respondenti svůj souhlas či nesouhlas k daným výroky vyjadřovali pomocí pětibodové škály (1 - souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – nesouhlasím, 5 – nedokážu odpovědět). Za pozitivní, souhlasný postoj považujeme odpověď *souhlasím* a *spíše souhlasím*. Naopak za negativní stanovisko hodnotíme odpověď *spíše nesouhlasím* a *nesouhlasím*. Výraz *nedokážu odpovědět* vyjadřuje neutrální postoj. Kromě celkových obecných závěrů, jsou v oblastech citů, postojů a obav výsledky posuzovány ve třech kategoriích (pohlaví, věk a délka pedagogické praxe). Data byla vyhodnocena pomocí popisné statistiky.

Sociodemografické údaje

Výzkumu se účastnilo celkem 81 pedagogů základních škol. Celkový soubor respondentů se skládal ze 92,60 % žen (n=75) a 7,40 % mužů (n=6). Rozložení vzorku prezentuje tabulka 1. V této souvislosti můžeme konstatovat, že uvedená skladba respondentů odpovídá složení výzkumného souboru obdobných výzkumů, zaměřených na učitelskou populaci (srov. Potměšil, 2010; Pinková, 2013; Straková, Simonová a Friedlaenderová, 2019)

pohlaví	četnost	
	absolutní	relativní v %
ženy	75	92,60
muži	6	7,40
celkem	81	100,00

Tabulka 1: Pohlaví respondentů

Věkové rozložení respondentů jsme pro snadnější orientaci rozdělili do tří jednotlivých kategorií (viz tabulka 2). První věková kategorie do 35 let byla zastoupena podílem 17,28 % účastníků (n=14). Následující kategorii od 36 do 49 let celkem tvořilo 48,15 % dotazovaných (n=39). Poslední věková kategorie nad 50 let se skládala z 34,57 % respondentů (n=28).

věková kategorie	četnost	
	absolutní	relativní v %
do 35 let	14	17,28
36–49 let	39	48,15
nad 50 let	28	34,57

Tabulka 2: Věkové rozložení respondentů

V souvislosti s délkou pedagogické praxe, byli účastníci výzkumu rovněž rozděleni do tří kategorií (viz tabulka 3). Kategorie do 5 let pedagogické praxe obsahovala 17,28 % dotazovaných (n=14). Druhá kategorie s dobou praxe od 6 do 29 let se skládala z 58,02 % respondentů (n=47) a poslední kategorií s délkou praxe nad 30 let tvořilo 24,69 % účastníků (n=20). Přičemž 51,85 % dotazovaných pedagogů (n=42) vyučovalo na 1. stupni základní školy, na 2. stupni působilo 20,98 % (n=17) a na obou zmíněných stupních vyučovalo 27,16 % učitelů (n=22). Údaje zobrazuje tabulka 4.

délka pedagogické praxe	četnost	
	absolutní	relativní v %
do 5 let	14	17,28
6-29 let	47	58,02
nad 30 let	20	24,69

Tabulka 3: Délka pedagogické praxe

stupeň základní školy	četnost	
	absolutní	relativní v %
1. stupeň	42	51,85
2. stupeň	17	20,98
1. i 2. stupeň	22	27,16

Tabulka 4: Stupeň základní školy

Pokud se zaměříme na velikost sídla základní školy zjistíme, že více jak polovina dotazovaných působila na vesnicích či malých městech do 5 000 obyvatel (58,02 %; n=47). Ve městech od 5 000 do 40 000 vyučovalo 8,64 % pedagogů (n=7) a ve městech s více jak 40 000 obyvateli působilo 33,33 % učitelů (n=27). Přehled dat je uveden v tabulce 5.

velikost sídla školy	četnost	
	absolutní	relativní v %
vesnice či malá města do 5 000 obyvatel	47	58,02
města od 5 000 do 40 000 obyvatel	7	8,64
města nad 40 000 obyvatel	27	33,33

Tabulka 5: Velikost sídla školy

V této části dotazníku byli respondenti také dotazováni na informace týkající se zkušeností a rozsahu znalostí z oblasti speciální pedagogiky. Skoro polovina účastníků (45,68 %; n=37) označila své zkušenosti se vzděláváním osob se zdravotním postižením za dostatečné. Svě zkušenosti za omezené, ale dostačující považuje 29,63 % pedagogů (n=24) a téměř stejný podíl 24,69 % dotazovaných (n=20) je sledována jako nedostatečné. Údaje jsou prezentovány v tabulce 6.

zkušenosti se vzděláváním osob se ZP	četnost	
	absolutní	relativní v %
dostatečné (více než 2 roky)	37	45,68
omezené, ale dostačující (5 měsíců až 2 roky)	24	29,63
nedostačující (méně než 5 měsíců)	20	24,69

Tabulka 6: Rozsah zkušeností se vzděláváním osob se zdravotním postižením

Speciální pedagogiku, jako jeden z oborů na vysoké škole, mělo 37,04 % pedagogů (n=30). Jednoletý kurz speciální pedagogiky absolvovalo pouze 6,17 % dotazovaných (n=5), kurz nižšího rozsahu poté 23,46 % respondentů (n=19). Tato položka dotazníku byla navíc rozšířena o další odpověď „žádný“, tedy 33,33 % učitelů (n=27) odpovědělo, že kurz ani předmět speciální pedagogiky neabsolvovali (viz tabulka 7).

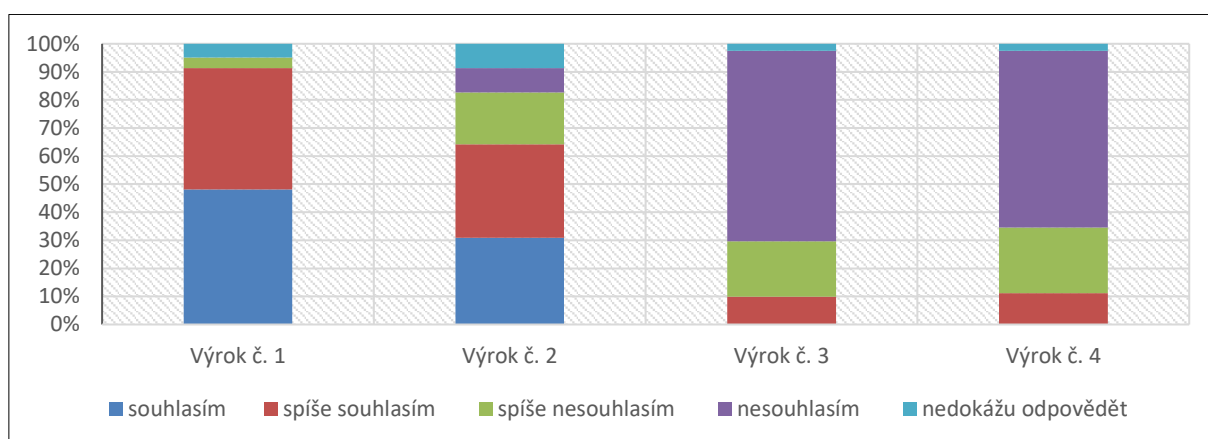
kurz speciální pedagogiky	četnost	
	absolutní	relativní v %
speciální pedagogika jako obor na vysoké škole	30	37,04
jednoletý kurz	5	6,17
kurz nižšího rozsahu	19	23,46
žádný	27	33,33

Tabulka 7: Kurz speciální pedagogiky

Citové vnímání pedagogů ve vztahu k lidem se zdravotním postižením

Následující oblast dotazníku se vztahovala k pocitům vznikajících při přímém kontaktu dotazovaných s lidmi se zdravotním postižením. Oblast obsahovala následující výroky:

1. *Rád/a pomáhám lidem se zdravotním postižením.*
2. *Zdravotní postižení je jedna z nejhorších věcí, kterou může člověka potkat*
3. *Necítím se dobře ve společnosti lidí se zdravotním postižením.*
4. *Necítím se dobře při přímém kontaktu s lidmi se zdravotním postižením.*



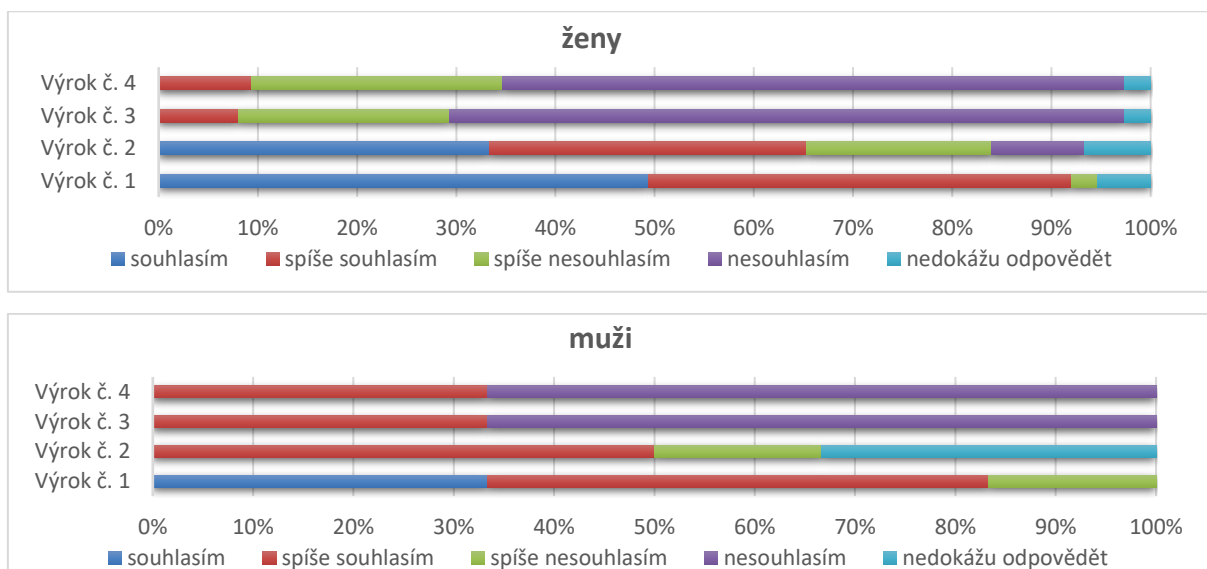
Graf 1: Citové vnímání pedagogů ve vztahu k lidem se zdravotním postižením

První výrok se vztahoval k celkové snaze respondentů pomáhat lidem se zdravotním postižením. Téměř polovina dotazovaných zaujala kladné stanovisko, negativní postoj nevyjádřil nikdo, k neutrálnímu názoru se přiklonilo necelých 5 % pedagogů. S druhým výrokem, tedy že zdravotní postižení je jednou z nejhorších věcí, která může člověka potkat, souhlasily zhruba dvě třetiny z celkového počtu respondentů. Třetí a čtvrtý výrok se vztahuje k negativním emocím vyvolaných při setkání pedagogů s osobami se zdravotním postižením, přičemž čtvrtý výrok je zaměřený na přímý kontakt. Z uvedeného grafu 1 můžeme vyčíst, že výsledek je u obou výroků téměř totožný. Společnost osob se zdravotním postižením nevyvolává negativní emoce u necelých dvou třetin dotazovaných učitelů. Průměr, medián a sm. odchylku uvádíme v následující tabulce 8.

N=81	výrok			
	1	2	3	4
průměr	1,70	2,31	3,63	3,57
medián	2,00	2,00	4,00	4,00
sm. odchylka	0,94	1,24	0,70	0,72

Tabulka 8: Průměr, medián a sm. odchylka (výrok č. 1–4)

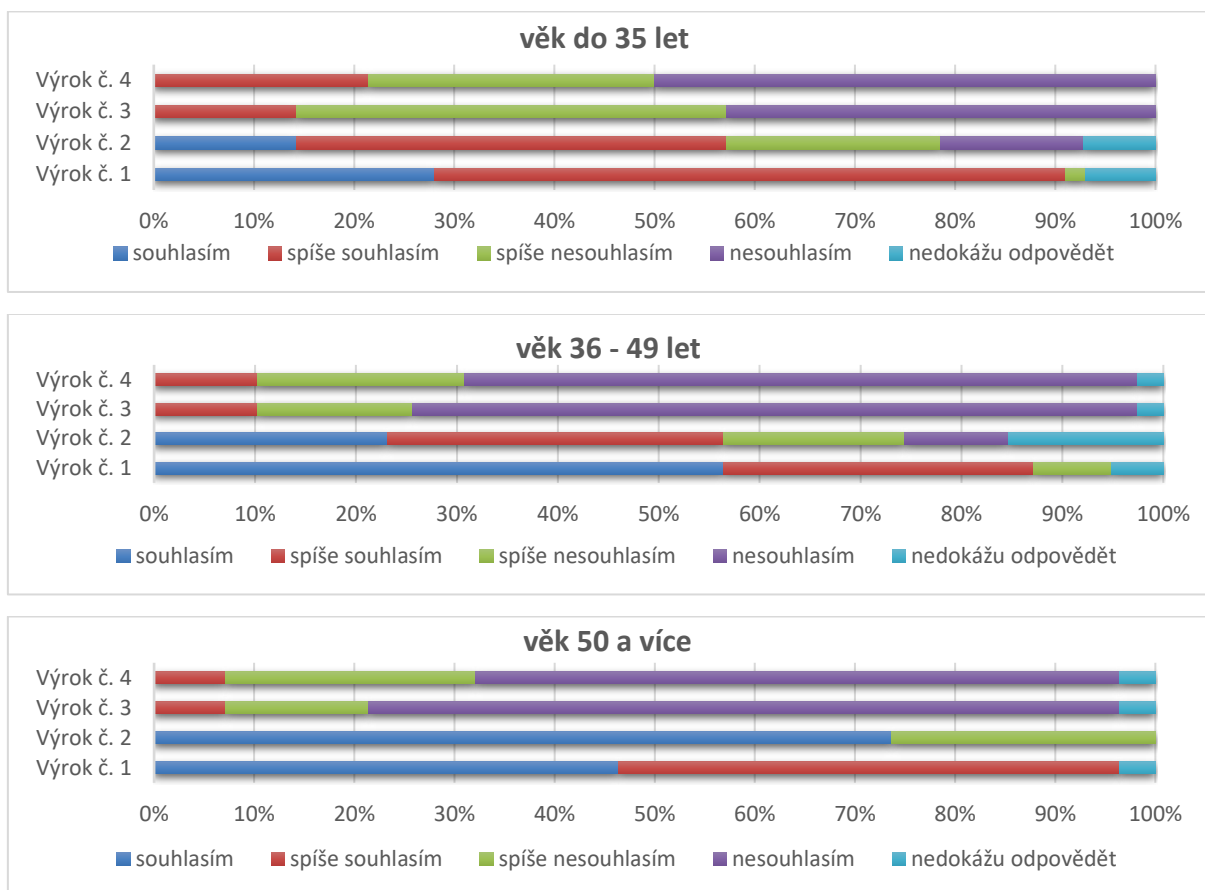
Pokud se zaměříme na výsledky této oblasti podle první určené kategorie, kterou je pohlaví, zjistíme, že ženy i muži zaujali k prvnímu výroku, který se týkal ochoty pomoci osobám s postižením, pozitivní stanovisko. Patrnou změnu můžeme vidět v odpovědích ke druhému výroku říkajícím, že zdravotní postižení je jedna z nejhorších věcí, která může člověka potkat, kdy necelých 30 % žen zastává nesouhlasné stanovisko, které u mužů nepřesahuje hranici 20 % a jejich vyjádření je spíše neutrální. Ve společnosti i v přímém kontaktu s osobami se zdravotním postižením se cítí nepříjemně více učitelů mužského pohlaví (téměř 35 %) než ženského pohlaví (necelých 10 %). Výsledky předkládá uvedený graf 2.



Graf 2: Citové vnímání pedagogů ve vztahu k lidem se zdravotním postižením dle pohlaví

Při zpracovávání výzkumu byli respondenti dále rozděleni do tří věkových skupin - mladší kategorie do 35 let, střední kategorie od 36–49 let a starší kategorie 50 let a více. Všechny věkové skupiny zaujímají k prvnímu výroku obdobné pozitivní stanovisko, přičemž negativní postoj zaujali pouze respondenti ve středních letech, jednalo se o necelých 8 %. S výrokem, že postižení je jedna z nejhorších věcí, která může člověka potkat,

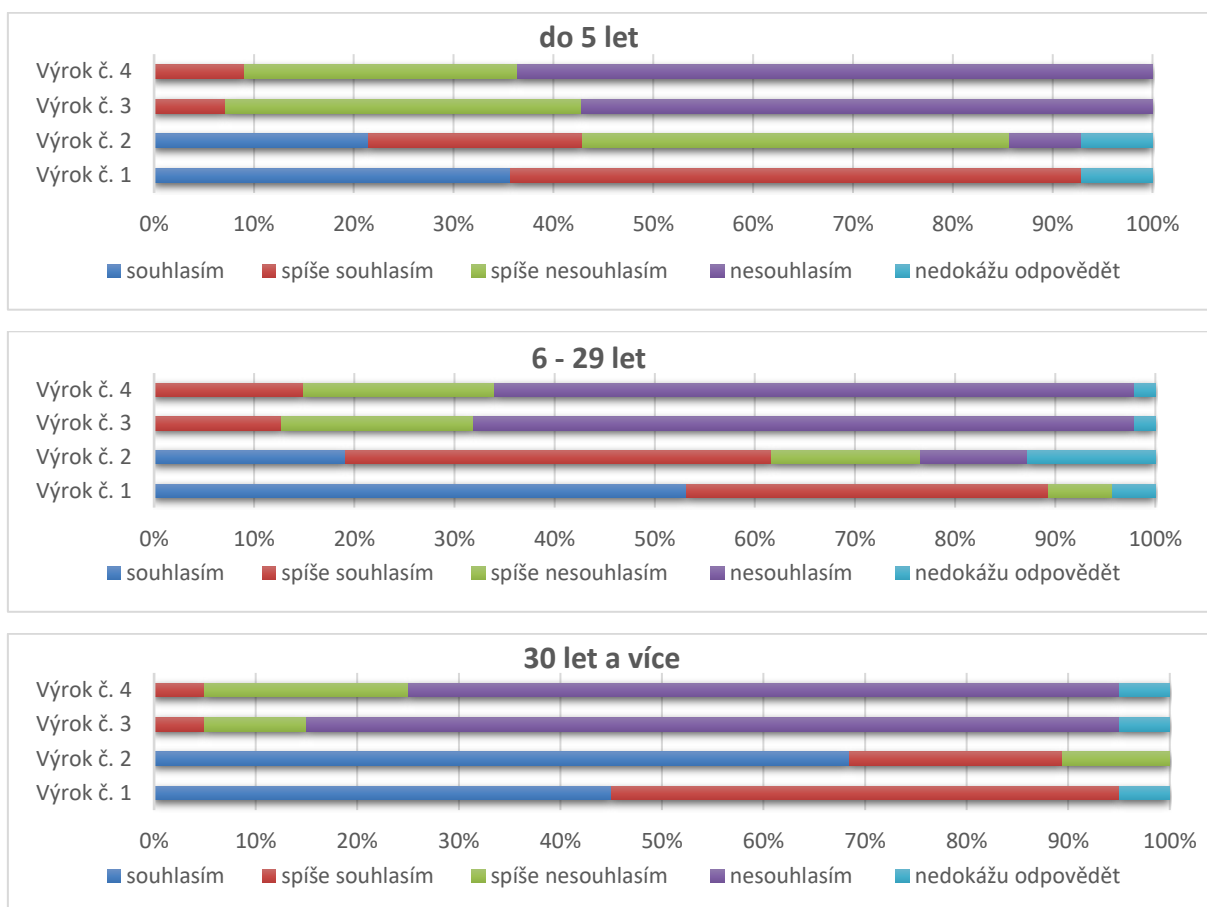
nesouhlasí více mladších pedagogů (kolem 30 %), s výrokem naopak nejvíce souhlasí starší věková kategorie (přes 70 %). Negativní emoce ze společnosti i přímého kontaktu s osobami se zdravotním postižením je nejméně vyvoláváno u pedagogů staršího věku, kdy necelých 90 % dotazovaných projevilo nesouhlasné stanovisko s 3. a 4. výrokem. Negativní emoce jsou naopak nejvíce vyvolány u mladší věkové kategorie pedagogů (viz graf 3).



Graf 3: Citové vnímání pedagogů ve vztahu k lidem se zdravotním postižením dle věku

Výsledky dále ukázaly, že s ohledem na délku pedagogické praxe, respondenti zaujímají k prvnímu výroku obdobné souhlasné stanovisko, nejméně však souhlasí pedagogové s délkou praxe 6-29 let (necelých 90 %). S tvrzením, že postižení je jedna z nejhorších věcí, která se může člověku stát, nejvíce souhlasí pedagogové s délkou praxe nad 30 let (téměř 90 %), nesouhlasné stanovisko nejvíce zaujali pedagogové s nejkratší dobou praxe (kolem 50 %). Se třetím a čtvrtým výrokem nejvíce souhlasili pedagogové s délkou praxe 6-29 let (kolem 15 %), nejmenší míru souhlasu naopak vyjádřili pedagogové s délkou praxe 30 let a více (5 %). Z výsledků je tedy patrné, že negativní emoce ze společnosti a z přímého kontaktu

s osobou se zdravotním postižením jsou nejvíce vyvolány u pedagogů s délkou pedagogické praxe do 5 let (viz graf 4).



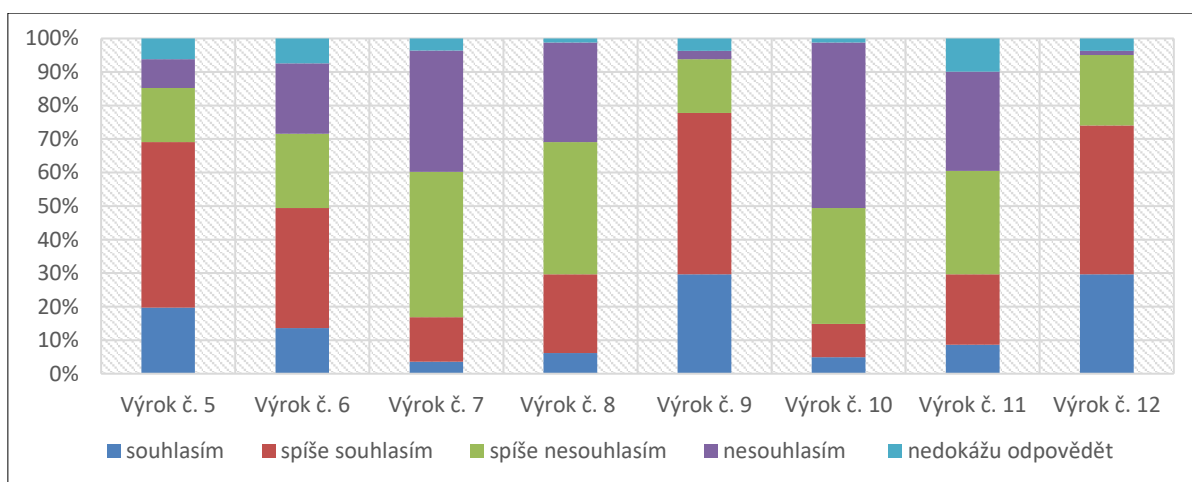
Graf 4: Citové vnímání pedagogů ve vztahu k lidem se zdravotním postižením dle délky praxe

Postoje pedagogů ke vzdělávání žáků se zdravotním postižením

Další část výzkumu se soustředila na postoje pedagogů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžné základní škole. Oblast tvořilo následujících osm výroků:

5. *Žáci, kteří mají problém s verbálním vyjádřením svých myšlenek, by měli být zařazeni do běžných tříd.*
6. *Žáci, kteří potřebují pomoc se sebeobslužnými činnostmi (např. s oblékáním, hygienou), by měli být zařazeni do běžných tříd.*
7. *Žáci, kteří se projevují agresivně, by měli být zařazeni do běžných tříd.*

8. *Žáci, kteří potřebují systémy alternativní a augmentativní komunikace (např. Braillovo písmo, znakový jazyk), by měli být zařazeni do běžných tříd.*
9. *Žáci s poruchami pozornosti by měli být zařazeni do běžných tříd.*
10. *Žáci s mentálním postižením by měli být zařazeni do běžných tříd i přesto, že potřebují individuální vzdělávací plán.*
11. *Žáci, kteří soustavně neprospívají a kteří často propadají u zkoušek, by měli být zařazeni do běžných tříd.*
12. *Žáci vyžadující přítomnost asistenta pedagoga by měli být zařazeni do běžných tříd.*



Graf 5: Postoj pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání

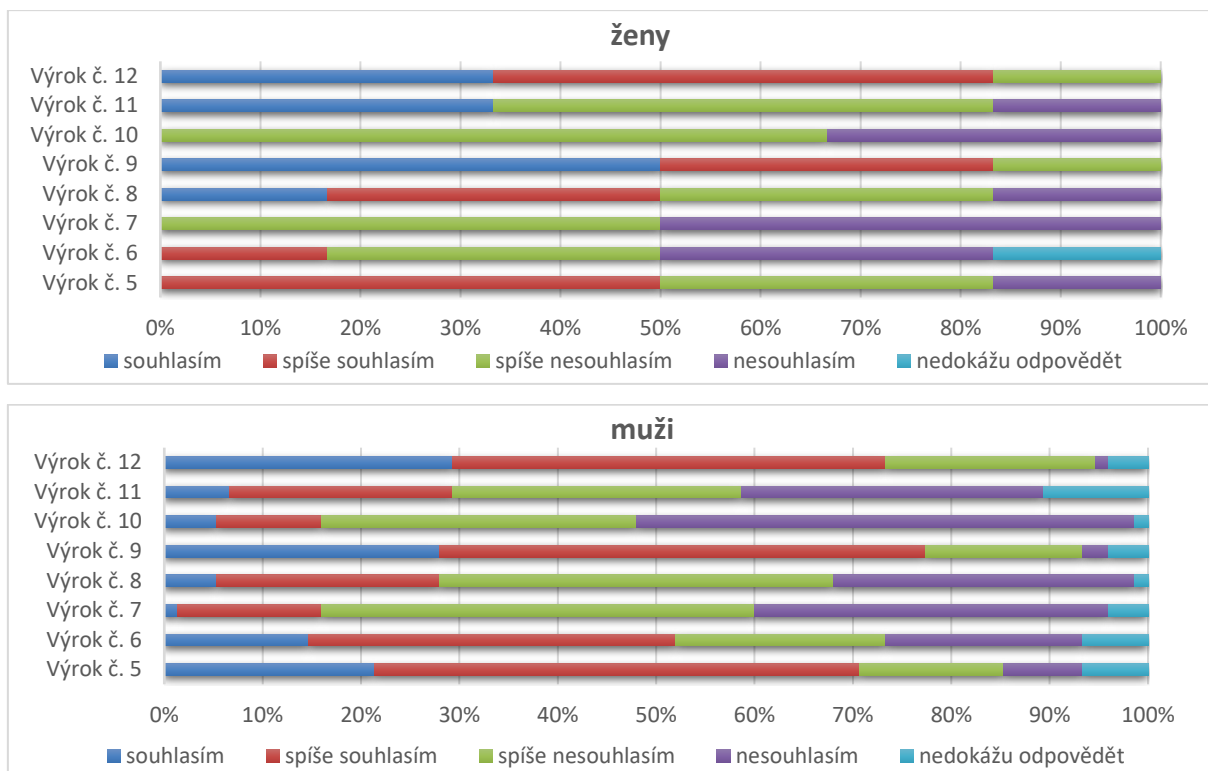
Výsledky výzkumu odhalily, že většina pedagogů zaujímá pozitivní postoj zejména k inkluzivnímu vzdělávání žáků, kteří mají problém verbalizovat své myšlenky (69,13 %), žáků s poruchou pozornosti (77,78 %) a žáků, u kterých je nutná přítomnost asistenta pedagoga (74,07 %). Míra souhlasu a nesouhlasu se vzděláváním v běžných základních školách je téměř vyrovnaná u žáků vyžadujících pomoc v sebeobsluze. Naopak značný negativismus se zařazením do běžných tříd základních škol, zastávají pedagogové ve vztahu k žákům, kteří se projevují agresivně (81,48 %), k žákům využívající augmentativní a alternativní komunikaci (62,97 %), k žákům s mentálním postižením vyžadující vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (83,95 %) a v neposlední řadě k žákům, kteří soustavně neprospívají (60,49 %). Vzhledem k uvedeným hodnotám, můžeme obecně konstatovat, že pedagogové zaujímají k inkluzivnímu vzdělávání žáků se zdravotním postižením spíše negativní postoj,

přičemž míru nesouhlasu značně ovlivňuje povaha a typ speciálních vzdělávacích potřeb (viz graf 5). Průměr, medián a sm. odchylku uvádíme v tabulce 9.

N=81	výrok							
	5	6	7	8	9	10	11	12
průměr	2,32	2,73	3,28	2,96	2,02	3,32	3,11	2,05
medián	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	4,00	3,00	2,00
sm. odchylka	1,08	1,16	0,79	0,91	0,95	0,86	1,12	0,95

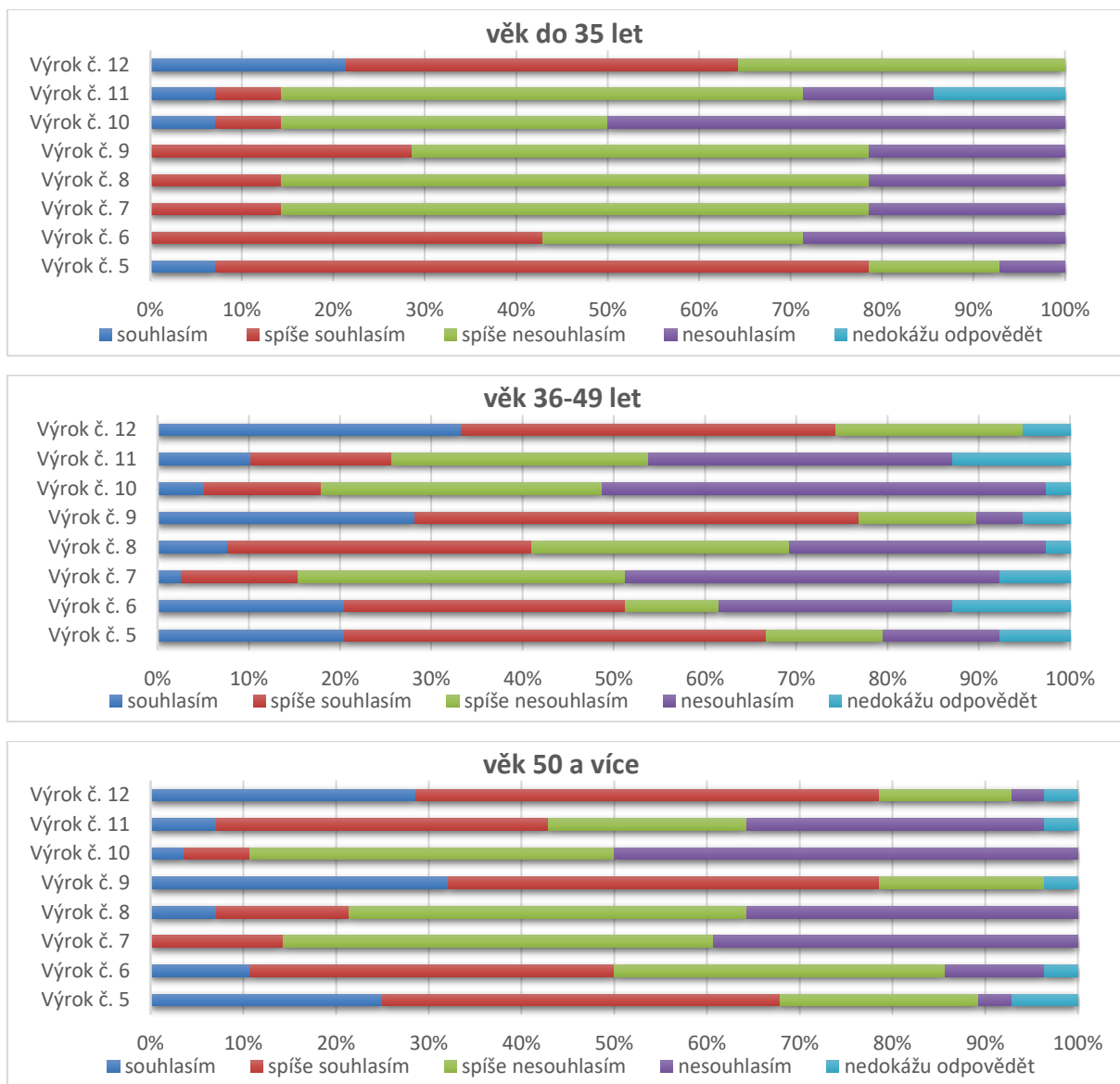
Tabulka 9: Průměr, medián a sm. odchylka (výrok č. 5–12)

U následující oblasti zabývající se postojem respondentů k inkluzivnímu vzdělávání bylo vyhodnoceno, že u mužů převažuje negativní stanovisko zejména se začleňováním žáků, kteří mají problém verbalizovat své myšlenky (50 %), žáků vyžadující pomoc se sebeobslužnými činnostmi (necelých 70 %), žáků projevujících se agresivně (100 %), žáků s mentálním postižením vzdělávajících se podle individuálního vzdělávacího plánu (100 %) a žáků, kteří soustavně neprospívají (téměř 70 %). Z uvedeného grafu 6 si můžeme všimnout, že ženy mnohem častěji vyjadřovaly neutrální stanovisko (muži pouze u výroku č. 2). U žen převažoval nesouhlasný postoj zejména u výroku č. 8 (okolo 60 %) a výroku č. 12 (přes 20 %), tedy projevíly větší nesouhlas s inkluzivním vzděláváním žáků vyžadujících systém alternativní a augmentativní komunikace a žáků, kteří potřebují přítomnost asistenta pedagoga. Muži vyjádřili největší míru souhlasu s inkluzivním vzděláváním žáků, u kterých je nutná přítomnost asistenta pedagoga, ženy naopak projevíly největší míru souhlasu ve vztahu k žákům s poruchou pozornosti. Z výsledků je patrné, že pozitivní stanovisko k inkluzivnímu vzdělávání zastávají spíše pedagogové mužského pohlaví.



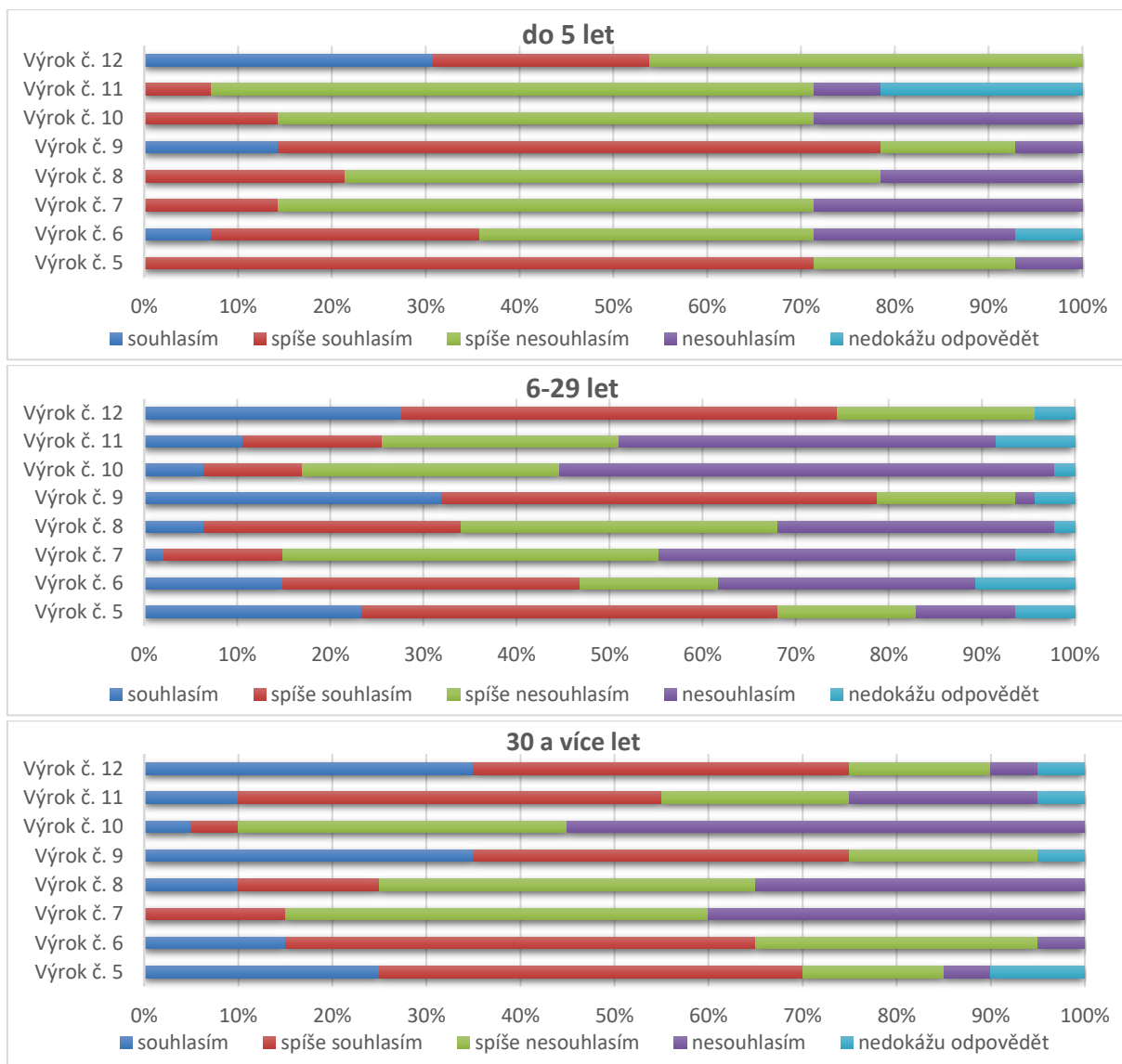
Graf 6: Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání dle pohlaví

V rámci dělení respondentů dle věku se pedagogové k jednotlivým výroky vyjadřovali téměř shodně. Negativní postoje ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání žáků zastávali nejvíce pedagogové do 35 let věku, kdy souhlasné stanovisko převažovalo pouze ve vztahu k žákům, kteří mají problém s verbalizováním svých myšlenek (téměř 80 %) a žáků vyžadujících přítomnost asistenta pedagoga (65 %). Obdobné kladné stanovisko vůči těmto žákům zastávali i pedagogové z druhé a třetí věkové kategorie, přičemž se pozitivně vyjádřili i ve vztahu k žákům s poruchou pozornosti (necelých 80 % u obou věkových skupiny). S ohledem na výsledky můžeme také konstatovat, že neutrální stanovisko zastávali spíše pedagogové ve věku 36-49 let, naopak u mladší věkové skupiny se neutralita téměř neobjevovala. Výsledky z této kategorie předkládá na další straně graf 7.



Graf 7: Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání dle věku

Pokud se zaměříme na výsledky postojů učitelů dle délky pedagogické praxe zjistíme, že negativní názor ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání převažuje u pedagogů s délkou praxe do 5 let, kladně se vyjádřili pouze u žáků, kteří mají problém s verbalizováním svých myšlenek (přes 70 %), u žáků s poruchou pozornosti (téměř 80 %) a žáků vyžadujících přítomnost asistenta pedagoga (přes 80 %). Pedagogové s délkou praxe v rozmezí 6-29 let a 30 a více let odpovídali obdobně. Rozdíl nalezneme zejména u učitelů s delší pedagogickou praxí, kteří projeví větší míru souhlasu se začleněním do běžných tříd u žáků vyžadujících pomoc se sebeobsluhou (65 %) a u žáků, kteří soustavně neprosívají (55 %). Hodnoty prezentuje graf 8.



Graf 8: Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání dle délky praxe

Obavy pedagogů z inkluzivního vzdělávání

Poslední část dotazníku je stejně jako ta předchozí, sestavena z osmi výroků, k nimž měli učitelé přiřadit odpověď, se kterou se nejvíce ztotožňují. Oblast je zaměřena na obavy, které mohou vzniknout ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání.

13. Obávám se, že výuka žáků se zdravotním postižením znamená pro učitele zvýšenou pracovní zátěž.

14. Obávám se, že k podpoře inkluzivního vzdělávání nejsou ve školství dostatečné finanční a personální zdroje.

15. Obávám se, že nemám znalosti a schopnosti nezbytné pro výuku žáků se zdravotním postižením.

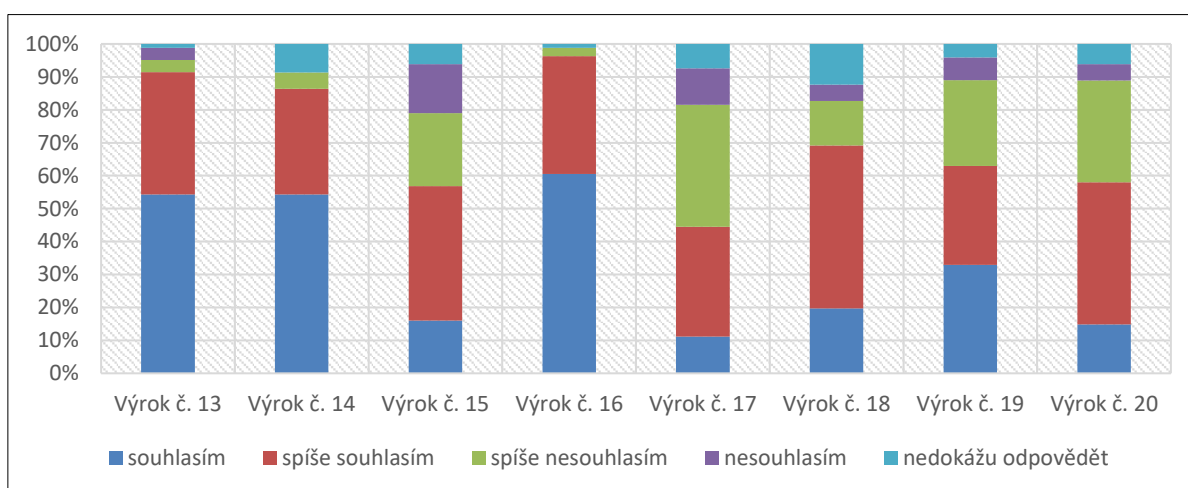
16. Obávám se, že v inkluzivní třídě je pro učitele obtížné věnovat adekvátní pozornost všem žákům.

17. Obávám se, že žáci s postižením nebudou dobře přijímáni ve třídě intaktními spolužáky.

18. Obávám se, že v inkluzivní třídě utrpí rozvoj a vzdělání intaktních žáků.

19. Obávám se, že pro učitele je psychicky náročné učit žáky se zdravotním postižením.

20. Obávám se nedostatečné podpory ze strany školních poradenských pracovišť a školských poradenských zařízení.



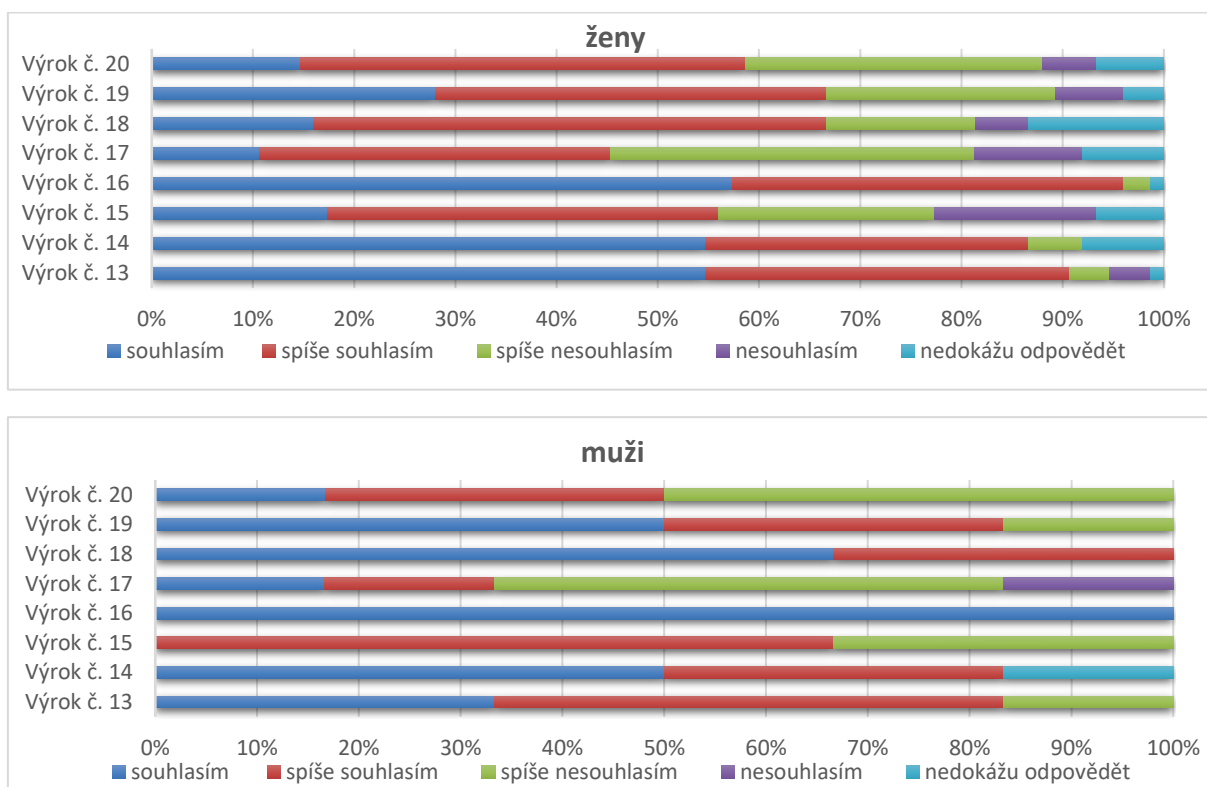
Graf 9: Obavy pedagogů z inkluzivního vzdělávání

Na základě získaných odpovědí, můžeme konstatovat, že učitelé pocítují největší obavy zejména ze zvýšené pracovní zátěže (91,36 %), z nedostatečné finanční a personální podpory inkluzivního vzdělávání (86,42 %) a z nemožnosti věnovat adekvátní míru pozornosti všem žákům ve třídě (96,29 %). Nejmenší obavy pedagogové naopak projeví ze skutečnosti, že žáci s postižením nebudou dobře akceptováni intaktními spolužáky (44,44 %), a že nedisponují dostatkem znalostí a schopností ke vzdělávání žáků s postižením (56,79 %). Výsledky prezentuje výše uvedený graf 9. Průměr, medián a sm. odchylku uvádíme v tabulce 10.

N=81	výrok							
	13	14	15	16	17	18	19	20
průměr	1,60	1,77	2,54	1,46	2,70	2,41	2,17	2,44
medián	1,00	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	2,00
sm. odchylka	0,83	1,15	1,12	0,67	1,05	1,22	1,05	1,01

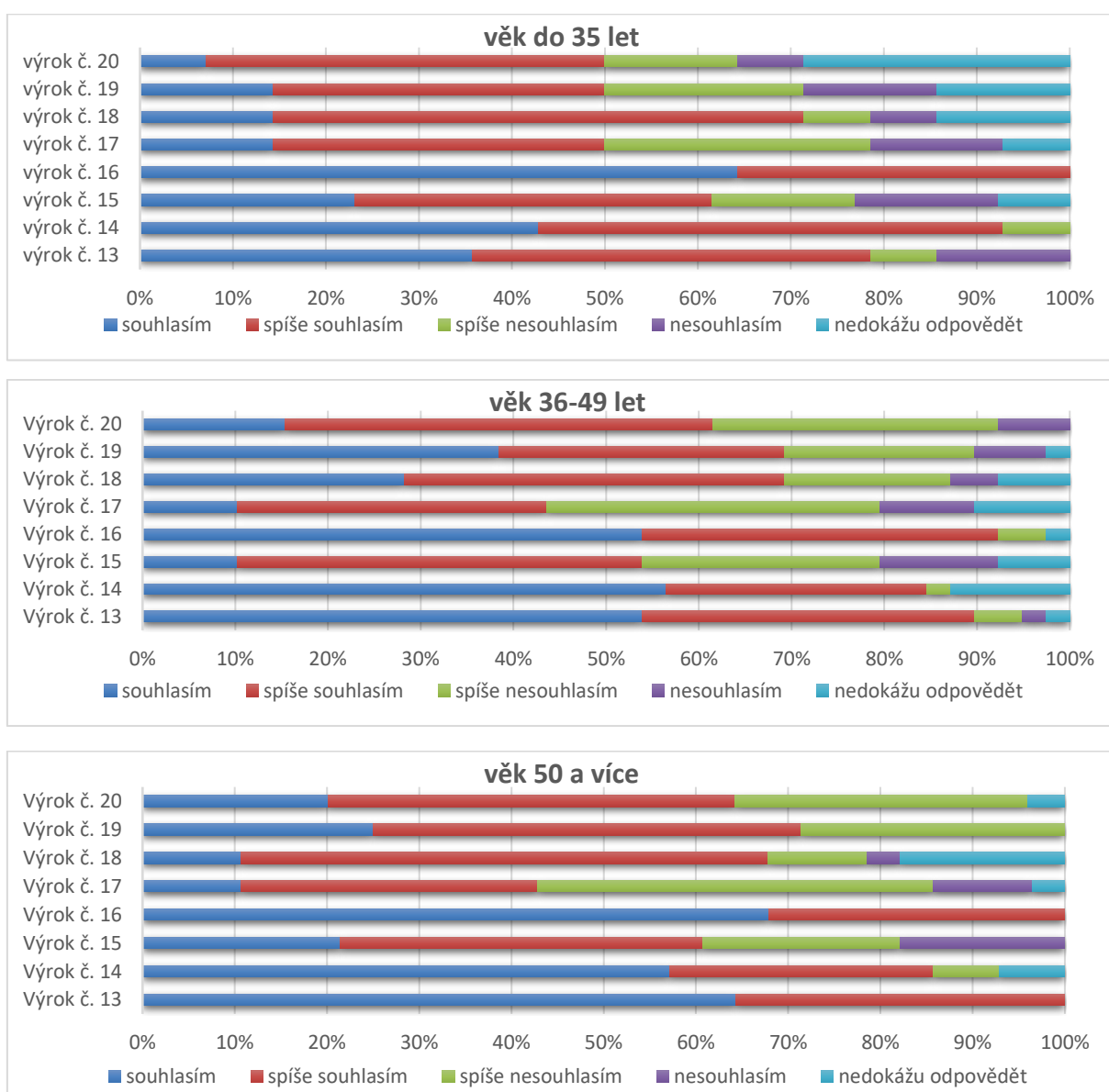
Tabulka 10: Průměr, medián a sm. odchylka (výrok č. 13–20)

Třídění výsledků na základě pohlaví ukázalo, že ženy pocítují největší obavy zejména ze zvýšené pracovní zátěže (90,67 %), z nedostatečné finanční a personální podpory (86,67 %) a ze skutečnosti, že nebudou moci věnovat dostatečnou míru pozornosti všem žákům ve třídě (96 %). Muži pocítují v jednoznačné shodě obavy také ze skutečnosti, že se nebudou moci plně věnovat všem žákům ve třídě (100 %) a také, že kvůli inkluzivnímu vzdělávání utrpí rozvoj a vzdělání intaktních žáků (100 %). Nejmenší obavy vyjádřili učitelé ženského i mužského pohlaví z tvrzení, že žáci se zdravotním postižením nebudou ve třídě dobře přijímáni intaktními žáky. Z grafu si můžeme také všimnout, že ženy mnohem častěji vyjadřovaly k jednotlivým výroky neutrálním postoj (viz graf 10).



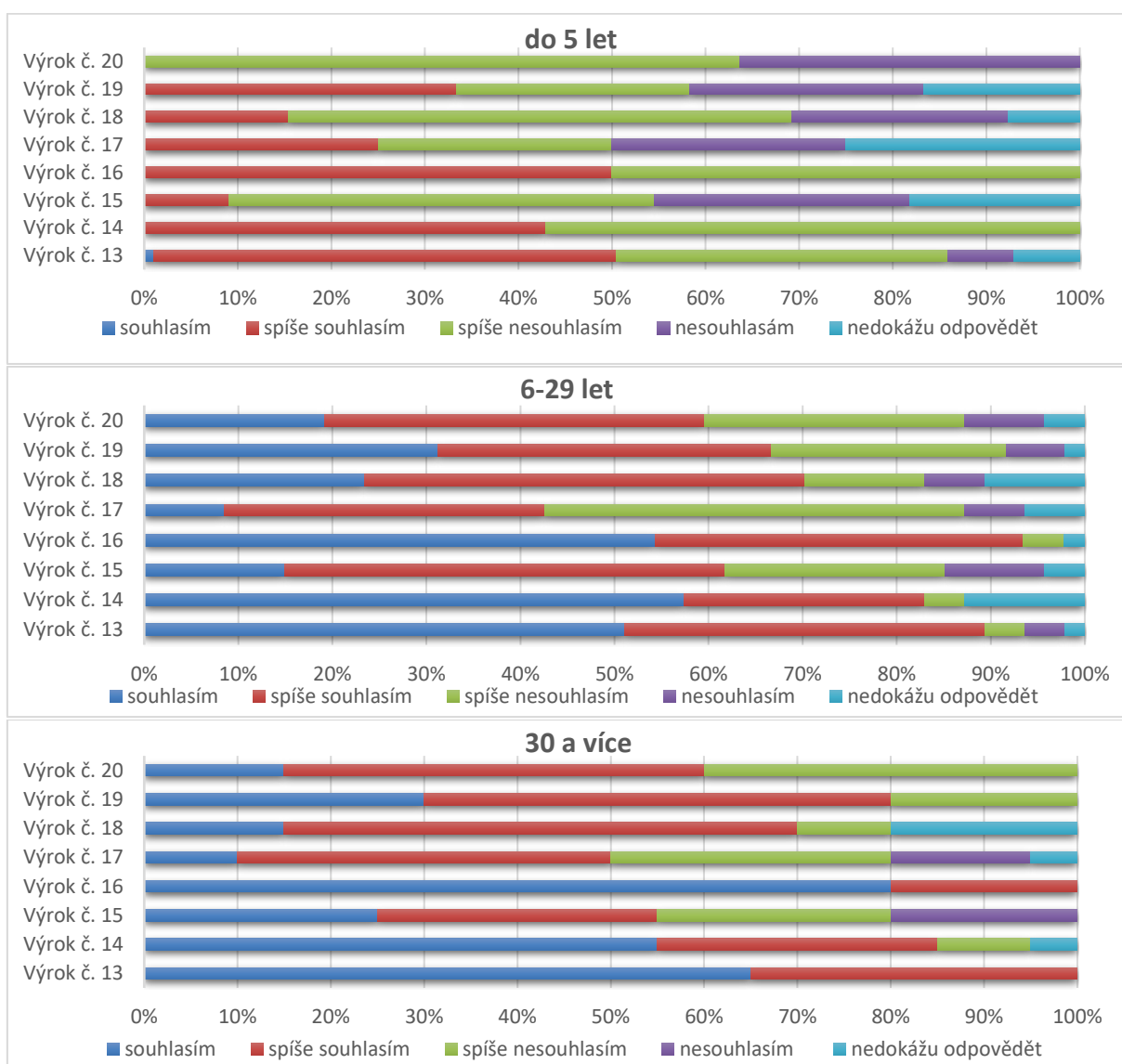
Graf 10: Obavy pedagogů z inkluzivního vzdělávání podle pohlaví

Všechny věkové skupiny pedagogů vyjádřily největší obavy zejména ze zvýšené pracovní zátěže, z nedostatku finančních a personálních zdrojů, a především ze skutečnosti, že nebudou věnovat adekvátní míru pozornosti všem žákům ve třídě. Pedagogové do 35 let vyjádřili nejmenší obavy u tvrzení, že žáci se zdravotním postižením nebudou dobře přijímáni intaktními žáky (50 %), z psychické náročnosti pro učitele (50 %) a z nedostatku podpory ze strany školních poradenských pracovišť a školských poradenských zařízení (50 %). Pedagogové ve věku 36-49 let i 50 a více let vyjádřili nejmenší obavy obdobně jako předchozí věková kategorie, tedy ze skutečnosti, že žáci se zdravotním postižením nebudou ve třídě dobře akceptováni intaktními spolužáky (necelých 35 %). Výsledky uvádí níže uvedený graf 11.



Graf 11: Obavy pedagogů z inkluzivního vzdělávání dle věku

Výsledky výzkumného projektu rovněž ukázaly, že nejmenší obavy z inkluzivního vzdělávání pociťují zejména pedagogové s délkou praxe do 5 let, přičemž největší hodnoty se objevují u výroku č. 13 týkající se pracovní zátěže z inkluzivního vzdělávání. Z uvedeného grafu můžeme konstatovat, že pedagogové s délkou praxe v rozmezí 6-29 let i 30 a více pociťují podobné obavy. Nejmenší obavy se u obou skupin objevily u výroku č. 17, tedy ze skutečnosti, že žáci se zdravotním postižením nebudou dobře přijímáni intaktními spolužáky. Největší míra obav se naopak projevila ze zvýšené pracovní zátěže (viz graf 12).



Graf 12: Obavy pedagogů z inkluzivního vzdělávání dle délky praxe

DISKUSE

V této části bakalářské práce se pokusíme shrnout celkové výsledky realizovaného výzkumu a zároveň provedeme jejich komparaci se závěry obdobných výzkumů. V neposlední řadě se zamyslíme nad doporučením pro pedagogickou praxi, které vyplývá ze závěrů výzkumného projektu a nad limity práce.

Realizovaný výzkum se zabýval tématem postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v základních školách, běžného typu v České republice. Ve vztahu k této oblasti, byl stanoven hlavní cíl této bakalářské práce, a to zjistit a analyzovat postoj pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v základních školách. Současně byl stanoven dílčí cíl, tedy provést komparaci výsledků se závěry obdobných výzkumů.

Výzkum probíhal v období měsíců únor-březen 2021, celkově se do něj zapojilo 81 pedagogů základních škol v okrese Opava v Moravskoslezském kraji. Výzkumný soubor byl zastoupen větším poměrem žen, z hlediska věku převažovala kategorie v rozmezí 36-49 let, z hlediska délky praxe kategorie 6-29 let a z hlediska stupně základní školy, převažovali pedagogové působící na 1. stupni. Ve vztahu k velikosti sídla školy převažovala kategorie vesnice či malá města do 5 000 obyvatel. Dále byly zjišťovány zkušenosti a rozsah znalostí z oboru speciální pedagogiky. Téměř polovina dotazovaných označila své zkušenosti se vzděláváním osob se zdravotním postižením za dostatečné (více než 2 roky). V rámci rozsahu znalostí, největší počet dotazovaných absolvoval obor speciální pedagogiky na vysoké škole. Velmi zajímavým zjištěním bylo, že téměř shodný počet respondentů se s žádným předmětem ani kurzem speciální pedagogiky během své pedagogické praxe nesetkal.

Další část dotazníků se zaměřovala na citové vnímání pedagogů ve vztahu k lidem se zdravotním postižením. Vzhledem k výsledkům výzkumu můžeme konstatovat, že většina pedagogů vůči této minoritě neprojevuje výrazné negativní emoce. Uvedená zjištění jsou v souladu s výzkumy Potměšila (2010) a Pinkové (2013). Negativa ze společnosti osob se zdravotním postižením jsou více vyvolávána především u mužů, pedagogů mladší věkové kategorie (do 35 let) a pedagogů s nejkratší délkou praxe (do 5 let).

Z výsledků z oblasti zkoumající postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání, bylo zjištěno, že pedagogové zastávají k inkluzivnímu vzdělávání spíše negativní stanovisko, které je značně ovlivněno druhem speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Negativní postoj k inkluzi je v rozporu s výsledky obdobných výzkumů Avramidise a Norwiche (2002), Pinkové (2013) a Potměšila (2010). Závěry se naopak ztotožňují s výsledky výzkumného šetření Jordana, Schwartze a McGhie-Richmonda (2009). Nesouhlasný postoj učitelé zastávají především

k žákům s mentálním postižením, kteří vyžadují individuální vzdělávací plán. Naopak největší míru souhlasu projeví s inkluzivním vzděláváním žáků s poruchou pozornosti, žáků s problémem verbalizovat své myšlenky a žáků, u kterých je nutná přítomnost asistenta pedagoga. Závěry jsou shodné s výsledky výzkumu autorky Pinkové (2013). Muži nesouhlasí s inkluzivním vzděláváním ve vztahu k žákům projevující se agresivně a žákům s mentálním postižením, kteří se vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu. Ženy naopak nesouhlasí se začleňováním, do běžných tříd, žáků vyžadující alternativní a augmentativní komunikace. Celkové pozitivní postoje převažují spíše u mužů, což je v rozporu se závěry výzkumu Balátové a Pančochy (2011). Z hlediska věku a délky pedagogické praxe, negativní stanovisko k inkluzivnímu vzděláváním zastávali především pedagogové do 35 let věku a s délkou praxe do 5 let. Můžeme tedy konstatovat, že s inkluzivním vzděláváním souhlasí především starší pedagogové s dlouhou pedagogickou praxí.

Poslední část zkoumaných jevů se zabývala obavami, které mohou pedagogové z inkluzivního vzděláváním pociťovat. Na základě výsledku výzkumu je možné konstatovat, že pedagogové pociťují největší obavy zejména ze zvýšené pracovní zátěže, z nedostatku finančních a personálních zdrojů a z nemožnosti věnovat dostatečnou míru pozornosti všem žákům ve třídě. Výsledky se shodují se závěry výzkumu Potměšila (2010), Pančochy a Slepíčkové (2012) a Pinkové (2013). Vyšší míra obav z nedostatku věnování pozornosti ostatním žákům ve třídě je poté v souladu s výsledky výzkumu Jordana, Schwartze a McGhie-Richmonda (2009).

Nejmenší obavy naopak pociťují ze skutečnosti, že nedisponují dostatečnými znalostmi a schopnostmi nutnými ke vzděláváním žáků se zdravotním postižením, a také z toho, že tito žáci nebudou dobře přijímáni intaktními spolužáky. Z tohoto tvrzení mají nejmenší obavy muži i ženy. Obavy u mužů pramení zejména ze situace, kdy se nebudou moci plně věnovat všem žákům ve třídě a také, že kvůli inkluzivnímu vzděláváním utrpí rozvoj a vzdělání intaktních žáků. Výsledky podle kritéria věku a délky pedagogické praxe dosáhly obdobné charakteristiky. Nižší míra obav z nedostatku vlastních schopností a znalostí pedagogů je v rozporu s výsledky výzkumu Potměšila (2010), Pančochy a Slepíčkové (2012) a Pinkové (2013).

Z výše prezentovaných závěrů vyplývá, že pedagogové zaujímají k inkluzivnímu vzděláváním spíše negativní stanovisko, které je podmíněno druhem speciálních vzdělávacích potřeb, dále závisí na pohlaví, věku a délce pedagogické praxe dotazovaných pedagogů. Komparace výsledků se závěry obdobných výzkumu ukázala určitou shodu, ale i značné rozdíly.

Limity práce

V souvislosti s výzkumným projektem považujeme za důležité zamyslet se také nad limity výzkumu. Za omezení výzkumu můžeme považovat sběr dat pouze v okrese Opava spadající do Moravskoslezského kraje. Dále především nízký počet respondentů (81) a výraznou heterogenitu vzorku. Zjištěné závěry není proto možné zobecnit na celou pedagogickou populaci, vztahují se pouze na výzkumný vzorek této bakalářské práce. Další limit může představovat současná nepříznivá epidemiologická situace, která měla značné negativní dopady na oblast vzdělávání. Uzavření škol a přechod na distanční výuku mohlo ovlivnit celkovou účast pedagogů ve výzkumu.

Doporučení pro praxi

Vzhledem ke zjištění vyplývajících z výzkumné části bakalářské práce, plyne možné doporučení zvýšit zejména možnosti další kvalifikace pedagogů v oblasti speciální pedagogiky pomocí školení, seminářů či vzdělávacích kurzů, které by dostatečně připravily pedagogy na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto doporučení navrhuje zejména na základě zjištění, že mnoho pedagogů neabsolvovalo žádný kurz z oblasti speciální pedagogiky. Dále je také potřeba zajistit lepší finanční i personální podmínky pro inkluzivní vzdělávání, neboť tyto podmínky nejsou na základě vyjádření pedagogů dostatečně vyhovující. Vzhledem ke skutečnosti, že pedagogové projeví největší obavy ze zvýšené pracovní zátěže a z nemožnosti věnovat dostatečnou míru pozornosti všem žákům ve třídě, je nutné zvážit poskytnutí pedagogům větší podporu v podobě asistentů pedagogů, kteří jsou důležitou a nezbytnou součástí inkluzivního vzdělávání.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá tématem postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání na základních školách. Hlavním cílem této práce bylo zjistit a analyzovat postoj pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v základních školách běžného typu. Dílčí cíl se týkal komparace výsledků s obdobnými výzkumy. Závěrečná práce je členěna do tří samostatných kapitol.

První kapitola se věnuje inkluzivnímu vzdělávání, ve které je vymezen příslušný terminologický aparát. Jedná se především o pojem inkluze, inkluzivní vzdělávání, jeho principy a definování dalších, úzce souvisejících termínů, jako jsou speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření či klasifikace zdravotního postižení. Dále se kapitola zaměřuje na pochopení vztahu inkluze a integrace, a především nás seznamuje s důležitým legislativním zakotvením tohoto přístupu ve vzdělávání. Druhá kapitola se věnuje problematice postojů, kde se setkáváme s terminologickým vymezením, jejich funkcemi či měřeními. Současně se zde seznamujeme s obdobnými zahraničními i českými výzkumy, které se dotýkaly problematiky postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání. Poslední kapitola této bakalářské práce se týkala realizovaného výzkumného projektu. Stanovené cíle byly naplněny pomocí metody analýzy odborné literatury a dalších důležitých zdrojů vztahujících se k této problematice, a především pomocí dotazníku. Získaná data byla analyzována prostřednictvím popisné statistiky.

Dotazník použitý v rámci výzkumného projektu, byl kategorizován do čtyř důležitých oblastí. Jedna z těchto oblastí byla zaměřena na sociodemografické údaje respondentů, do které spadá pohlaví, věk, délka pedagogické práce, stupeň základní školy a velikost sídla školy. Do této kategorie byly zařazeny také výroky zaměřující se na zjištění rozsahu znalostí a absolvování kurzu z oblasti speciální pedagogiky. Druhá oblast dotazníku se zabývala citovým vnímáním pedagogů ve vztahu k osobám se zdravotním postižením. Třetí kategorie nás seznamovala s postojem pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání a poslední oblast se vztahovala k identifikaci obav pedagogů z inkluzivního vzdělávání.

Postoj pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání je spíše negativního charakteru, pozitivně se staví především ke vzdělávání žáků s poruchou pozornosti, žáků s problémem verbalizovat své myšlenky a žáků vyžadujících přítomnost asistenta pedagoga. Negativně se staví především ve vztahu k žákům s mentálním postižením vyžadující individuální vzdělávací plán. Pedagogové pocítují největší míru obav zejména ze zvýšené pracovní zátěže, z nedostatku finančních a personálních zdrojů, a také ze skutečnosti, že nebudou schopni věnovat dostatečnou míru pozornosti a podpory všem žákům ve třídě. Nejmenší množství obav poté pocítují ze skutečnosti, že žáci nebudou dobře přijímáni intaktními spolužáky.

Ve vztahu ke zjištěným a prezentovaným výsledkům můžeme konstatovat, že postoj pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání je negativní povahy, přičemž se mění v souvislosti s druhem speciálních vzdělávacích potřeb žáků, a také v souvislosti s pohlavím, věkem a délkou pedagogické praxe pedagogů základních škol.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2016–2018 [online]. [cit. 21.1.2021]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2019-2020 [online]. [cit. 21.1.2021]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/files/APIV/APIV-2019-2020-web.pdf>

AVRAMIDIS, Elias a Brahm NORWICH, 2002. *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*. [online]. [cit. 1.2. 2021]. European Journal of Special Needs Education, 17:2, 129-147. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

BALÁTOVÁ, Kristýna a Karel PANČOCHA, 2011. *Postoje budoucích učitelů k jedincům se zdravotním postižením jako předpoklad úspěšného inkluzivního vzdělávání*. In: KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ, et al. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: MU. 1. vyd. s. 61-73. ISBN 978-80-210-5731-9.

LANG, Greg a Chris BARBERICHOVÁ. 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-144-4.

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

DOLEŽALOVÁ, Veronika, 2016. *Omyly a mýty o novele školského zákona č. 82/2015 Sb., 1. část. Školní poradenství v praxi*. [online]. [cit. 1.2. 2021]. Spolu, z. s. Dostupné z: <http://www.rodicezainkluzi.cz/co-delame/publikujeme>

EAGLY, Alice H. a CHAIKEN, Shelly, 1993. *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. ISBN 0155000977.

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011. *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání – Doporučení pro praxi*. [online]. [cit. 21.1. 2021]. Odense, Denmark: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. ISBN: 978-87-7110-296-3. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/%C4%8Ce%C5%A1tina/publications>

FORLIN, Chris, Chris EARLE, Tim LOREMAN a Umesh SHARMA, 2011. *The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised. Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion*. Exceptionality Education International. r. 21, č. 3, s. 50–65. ISSN 1918-5227.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání; Teorie a praxe*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-3070-7.

- HARTL, Pavel, 1993. *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka. ISBN 80-90
- HAYES, Nicky, 2011. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 6. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-909-5.
- HELLER, Daniel, 2014. *Sociální a pedagogická psychologie*. [online]. [cit. 1.3. 2021]. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-680-2. Dostupné z: <https://docplayer.cz/1449378-Socialni-a-pedagogicka-psychologie.html>
- HENDL, Jan, 2012. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. 4., rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0200-4.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JESENSKÝ, Jan, 2003. *Zdravotně postižení – programy pro 21. století*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-234-8.
- JEŽKOVÁ, Martina, 2018. *Nepochopení tzv. inkluzivní novely školského zákona. Integrace a inkluze ve školní praxi*. [online]. [cit. 23.1.2021]. Dostupné z: http://rodicezainkluzi.cz/uploads/aktuality/pdf/03-06_INT_integrace%20a%20inkluze.pdf
- JORDAN, Anne, Eileen SCHWARTZ a Donna MCGHIE-RICHMOND, 2009. *Preparing teachers for inclusive classrooms*. [online]. [cit. 1.2.2021]. Teaching and Teacher Education, vol. 25. Issue 4. 535-542. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, 2009. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-00-7.
- KASSIN, Saul M., 2012. *Psychologie*. 2. vydání. Přeložil: BREJLOVÁ, Dagmar, Helena ŠOLCOVÁ a Veronika SOBOTKOVÁ. Brno: CPress. ISBN 978-80-264-0074-5.
- KATZ, Daniel, 1960. *The functional approach to the study of attitudes*. [online]. [cit. 3.2.2021]. Public Opinion Quarterly, 24, 163-204. Dostupné z: <https://www.semanticscholar.org/paper/THE-FUNCTIONAL-APPROACH-TO-THE-STUDY-OF-ATTITUDES/Katz/e2e92ed915d5e12e5c5a6c2ecf9dac313751426f>
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.
- KRAUS, Jiří, 2006. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Studentské vydání. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1415-3.

KROUPOVÁ, Kateřina a kolektiv, 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie; vybrané pojmy*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-5264-8.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea ed., 2004. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-063-8.

LECHTA, Viktor ed., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky; dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN: 978-80-679-7.

MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC ed., 2005. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-102-2.

Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF, 2008. [online]. 1. české vydání. Přeložil PFEIFFER, Jan a Olga ŠVESTKOVÁ. [cit. 26.1.2021]. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1587-2. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-funkcnich-schopnosti#publikace>

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015a. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Praha Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4675-2.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015b. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-87456-57-6.

MŠMT ČR, 2021. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018*. [online]. [cit. 26.1.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>

MŠMT ČR, 2021. *Strategie vzdělávací politiky 2020*. [online]. [cit. 26.1.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>

MŠMT ČR, 2021. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. [online]. [cit. 26.1.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. 2., rozš. a přeprac. vydání. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.

Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR), 2020. *Co je inkluze ve škole?* [online] [cit. 21.6.2020] Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluze>

Národní ústav pro vzdělávání (NÚV), 2017. *Charakter podpory – I. stupeň podpůrných opatření. (Kdo, kdy a jak pracuje s Plánem pedagogické podpory. Role školy a školských poradenských zařízení, role rodičů)*. [online]. [cit. 21.2.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/charakter-podpory-i-stupen-podpurnych-opatreni>

Národní ústav pro vzdělávání (NÚV), 2020. *Společné vzdělávání*. [online]. [cit. 21.6.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/in>

Národní ústav pro vzdělávání (NÚV), 2021. *Jakého žáka lze považovat za žáka se SVP?* [online]. [cit. 21.2.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/jakeho-zaka-lze-povazovat-za-zaka-se-specialnimi>

OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ, 2010. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc. ISBN 978-80-87240-33-5.

PANČOCHA, Karel a Lenka SLEPIČKOVÁ, 2012. *Postoje, obavy a emoce spojené s inkluzí u studentů pedagogických oborů*. In: OPATŘILOVÁ Dagmar. a Marie VÍTKOVÁ a kol. *Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita. 27–42. ISBN 978-80-210-5995-5.

PELIKÁN, Jiří, 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3

PINKOVÁ, Pavlína, 2013. *Postoje učitelů běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická. Katedra speciální pedagogiky.

Prohlášení ze Salamanky, 1994. [online] 2016 [cit. 21.6.2020] Dostupné z: <https://osf.cz/publikace/prohlaseni-ze-salamanky/>

PRŮCHA, Jan, 2013. *Speciálně vzdělávací potřeby: Spor o realizaci ve školství*. [online]. Pedagogika. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. [cit. 21.2.2021]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=550&lang=cs>

SCIOR, Katrina a Shirli WERNER, 2015. *Changing Attitudes To Learning Disability*. The Hebrew University of Jerusalem. [online]. [cit. 21.2.2021]. Dostupné z: https://www.mencap.org.uk/sites/default/files/2016-08/Attitudes_Changing_Report.pdf

SKUTIL, Martin a kol., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN: 978-80-271-0095-8.

STRAKOVÁ, Jana, Jaroslava SIMONOVÁ a Hana FRIEDLAENDEROVÁ, 2019. *Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci*. [online]. [cit. 1.2.2021]. *Studia pedagogica*, vol. 24, n. 1. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2019-1-4>

Světová deklarace vzdělání pro všechny: Uspokojení základních vzdělávacích potřeb, Jomtien 1990. [online] 2001. [cit. 21.6.2020] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>

Světová zdravotnická organizace (WHO), 1980. *Mezinárodní klasifikace poruch, postižení a handicapů. International classification of impairments, disabilities, and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease (ICDH)*. [online]. [cit. 26.1.2020] WHO, 1976. ISBN: 92-4-154126-1. Dostupné z: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/41003>

ŠVEC, Vlastimil a Karla HRBÁČKOVÁ, 2007. *Průvodce metodologií pedagogického výzkumu: pracovní sešit*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. 129 s. ISBN 978-80-7318-547-3.

TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.

Úmluva o právech dítěte OSN, 1989. [online] 2005 [cit. 21.6.2020] Dostupné z: <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením, 2006 [online] 2006 [cit. 21.6.2020] Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim>

VAN REUSEN, Anthony K., Alan R. Shoho a Kimberly S. Barker, 2001. *High School Teacher Attitudes toward Inclusion*. The High School Journal. [online] 84(2), 7-20. [cit. 1.2.2021] Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/40364402>

VAŠEK, Štefan, 2005. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského. ISBN 80-86723-13-6.

Všeobecná deklarace lidských práv, 1948. [online] 2015 [cit. 21.6.2020] Dostupné z: https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/12/UDHR_2015_11x11_CZ2.pdf

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online] 2016 [cit. 21.6.2020] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online] 2005 [cit. 21.6.2020] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online] 2004 [cit. 21.6.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

ZEMSKÝ, Marek, 2016. *Á propos k inkluzi ... INTEGRACE vs. INKLUZE – díl čtvrtý (4/4)*. In: *Férová škola*. [online] 2016 [cit. 21.6.2020] Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/novinky/a-propos-k-inkluzi-integrace-vs-inkluze-dil-ctvrty-4-4-2247>

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN: 978-80-271-0789-6.

SEZNAM ILUSTRACÍ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam ilustrací

Obrázek 1: Schéma vnitřní stavby postoje.....	21
---	----

Seznam tabulek

Tabulka 1: Pohlaví respondentů	30
Tabulka 2: Věkové rozložení respondentů	31
Tabulka 3: Délka pedagogické praxe	31
Tabulka 4: Stupeň základní školy.....	31
Tabulka 5: Velikost sídla školy	32
Tabulka 6: Rozsah zkušeností se vzděláním osob se zdravotním postižením.....	32
Tabulka 7: Kurz speciální pedagogiky	32
Tabulka 8: Průměr, medián a sm. odchylka (výrok č. 1–4)	34
Tabulka 9: Průměr, medián a sm. odchylka (výrok č. 5–12)	38
Tabulka 10: Průměr, medián a sm. odchylka (výrok č. 13–20).....	43

Seznam grafů

Graf 1: Citové vnímání pedagogů ve vztahu k lidem se zdravotním postižením.....	33
Graf 2: Citové vnímání pedagogů ve vztahu k lidem se zdravotním postižením dle pohlaví..	34
Graf 3: Citové vnímání pedagogů ve vztahu k lidem se zdravotním postižením dle věku	35
Graf 4: Citové vnímání pedagogů ve vztahu k lidem se zdravotním postižením dle délky praxe	36
Graf 5: Postoj pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání	37
Graf 6: Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání dle pohlaví.....	39
Graf 7: Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání dle věku	40
Graf 8: Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání dle délky praxe	41
Graf 9: Obavy pedagogů z inkluzivního vzdělávání	42
Graf 10: Obavy pedagogů z inkluzivního vzdělávání podle pohlaví	43
Graf 11: Obavy pedagogů z inkluzivního vzdělávání dle věku.....	44
Graf 12: Obavy pedagogů z inkluzivního vzdělávání dle délky praxe.....	45

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Přehled získaných dat z oblasti citů, postojů a obav

Příloha č. 1: Dotazník

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jsem studentkou speciální pedagogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku, který poslouží ke zpracování praktické části mé bakalářské práce. Cílem této práce je zjistit, jaké postoje zauímají pedagogové k inkluzivnímu vzdělávání v základních školách.

Dotazník je zcela anonymní a bude sloužit pouze pro studijní účely. Jeho vyplnění Vám zabere přibližně 10 minut.

Mnohokrát Vám děkuji za spolupráci.

Dominika Muráňová

Na začátek bude následovat několik výroků. U každého výroku, prosím, označte odpověď, která nejlépe odpovídá Vašemu názoru.

1. Rád/a pomáhám lidem se zdravotním postižením.

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> souhlasím | <input type="radio"/> spíše nesouhlasím | <input type="radio"/> nedokážu |
| <input type="radio"/> spíše souhlasím | <input type="radio"/> nesouhlasím | <input type="radio"/> odpovědět |

2. Zdravotní postižení je jedna z nejhorších věcí, kterou může člověka potkat.

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> souhlasím | <input type="radio"/> spíše nesouhlasím | <input type="radio"/> nedokážu |
| <input type="radio"/> spíše souhlasím | <input type="radio"/> nesouhlasím | <input type="radio"/> odpovědět |

3. Necítím se dobře ve společnosti lidí se zdravotním postižením.

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> souhlasím | <input type="radio"/> spíše nesouhlasím | <input type="radio"/> nedokážu |
| <input type="radio"/> spíše souhlasím | <input type="radio"/> nesouhlasím | <input type="radio"/> odpovědět |

4. Necítím se dobře při přímém kontaktu s lidmi se zdravotním postižením.

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> souhlasím | <input type="radio"/> spíše nesouhlasím | <input type="radio"/> nedokážu |
| <input type="radio"/> spíše souhlasím | <input type="radio"/> nesouhlasím | <input type="radio"/> odpovědět |

5. Žáci, kteří mají problém s verbálním vyjádřením svých myšlenek, by měli být zařazeni do běžných tříd

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> souhlasím | <input type="radio"/> spíše nesouhlasím | <input type="radio"/> nedokážu |
| <input type="radio"/> spíše souhlasím | <input type="radio"/> nesouhlasím | <input type="radio"/> odpovědět |

6. Žáci, kteří potřebují pomoc se sebeobslužnými činnostmi (např. s oblékáním, hygienou), by měli být zařazeni do běžných tříd.

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> souhlasím | <input type="radio"/> spíše nesouhlasím | <input type="radio"/> nedokážu |
| <input type="radio"/> spíše souhlasím | <input type="radio"/> nesouhlasím | <input type="radio"/> odpovědět |

7. Žáci, kteří se projevují agresivně, by měli být zařazeni do běžných tříd.

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> souhlasím | <input type="radio"/> spíše nesouhlasím | <input type="radio"/> nedokážu |
| <input type="radio"/> spíše souhlasím | <input type="radio"/> nesouhlasím | <input type="radio"/> odpovědět |

8. Žáci, kteří potřebují systémy alternativní a augmentativní komunikace (např. Braillovo písmo, znakový jazyk), by měli být zařazeni do běžných tříd.

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> souhlasím | <input type="radio"/> spíše nesouhlasím | <input type="radio"/> nedokážu |
| <input type="radio"/> spíše souhlasím | <input type="radio"/> nesouhlasím | <input type="radio"/> odpovědět |

9. Žáci s poruchami pozornosti by měli být zařazeni do běžných tříd.

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> souhlasím | <input type="radio"/> spíše nesouhlasím | <input type="radio"/> nedokážu |
| <input type="radio"/> spíše souhlasím | <input type="radio"/> nesouhlasím | <input type="radio"/> odpovědět |

10. Žáci s mentálním postižením by měli být zařazeni do běžných tříd i přesto, že potřebují individuální vzdělávací plán.

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> souhlasím | <input type="radio"/> spíše nesouhlasím | <input type="radio"/> nedokážu |
| <input type="radio"/> spíše souhlasím | <input type="radio"/> nesouhlasím | <input type="radio"/> odpovědět |

11. Žáci, kteří soustavně neprospívají a kteří často propadají u zkoušek, by měli být zařazeni do běžných tříd.

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> souhlasím | <input type="radio"/> spíše nesouhlasím | <input type="radio"/> nedokážu |
| <input type="radio"/> spíše souhlasím | <input type="radio"/> nesouhlasím | <input type="radio"/> odpovědět |

12. Žáci vyžadující přítomnost asistenta pedagoga by měli být zařazeni do běžných tříd.

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> souhlasím | <input type="radio"/> spíše nesouhlasím | <input type="radio"/> nedokážu |
| <input type="radio"/> spíše souhlasím | <input type="radio"/> nesouhlasím | <input type="radio"/> odpovědět |

13. Obávám se, že výuka žáků se zdravotním postižením znamená pro učitele zvýšenou pracovní zátěž.

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> souhlasím | <input type="radio"/> spíše nesouhlasím | <input type="radio"/> nedokážu |
| <input type="radio"/> spíše souhlasím | <input type="radio"/> nesouhlasím | <input type="radio"/> odpovědět |

14. Obávám se, že k podpoře inkluzivního vzdělávání nejsou ve školství dostatečné finanční a personální zdroje.

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> souhlasím | <input type="radio"/> spíše nesouhlasím | <input type="radio"/> nedokážu |
| <input type="radio"/> spíše souhlasím | <input type="radio"/> nesouhlasím | <input type="radio"/> odpovědět |

15. Obávám se, že nemám znalosti a schopnosti nezbytné pro výuku žáků se zdravotním postižením.

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> souhlasím | <input type="radio"/> spíše nesouhlasím | <input type="radio"/> nedokážu |
| <input type="radio"/> spíše souhlasím | <input type="radio"/> nesouhlasím | <input type="radio"/> odpovědět |

16. Obávám se, že v inkluzivní třídě je pro učitele obtížné věnovat adekvátní pozornost všem žákům.

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> souhlasím | <input type="radio"/> spíše nesouhlasím | <input type="radio"/> nedokážu |
| <input type="radio"/> spíše souhlasím | <input type="radio"/> nesouhlasím | <input type="radio"/> odpovědět |

17. Obávám se, že žáci s postižením nebudou dobře přijímáni ve třídě intaktními spolužáky.

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> souhlasím | <input type="radio"/> spíše nesouhlasím | <input type="radio"/> nedokážu |
| <input type="radio"/> spíše souhlasím | <input type="radio"/> nesouhlasím | <input type="radio"/> odpovědět |

18. Obávám se, že v inkluzivní třídě utrpí rozvoj a vzdělání intaktních žáků.

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> souhlasím | <input type="radio"/> spíše nesouhlasím | <input type="radio"/> nedokážu |
| <input type="radio"/> spíše souhlasím | <input type="radio"/> nesouhlasím | <input type="radio"/> odpovědět |

19. Obávám se, že pro učitele je psychicky náročné učit žáky se zdravotním postižením.

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> souhlasím | <input type="radio"/> spíše nesouhlasím | <input type="radio"/> nedokážu |
| <input type="radio"/> spíše souhlasím | <input type="radio"/> nesouhlasím | <input type="radio"/> odpovědět |

20. Obávám se nedostatečné podpory ze strany školních poradenských pracovišť a školských poradenských zařízení.

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> souhlasím | <input type="radio"/> spíše nesouhlasím | <input type="radio"/> nedokážu |
| <input type="radio"/> spíše souhlasím | <input type="radio"/> nesouhlasím | <input type="radio"/> odpovědět |

Nyní mi dovoluete, abych se Vás zeptala na několik otázek, které se týkají Vaší osobní charakteristiky.

Jste

- žena
- muž

Váš věk

Jaká je délka Vaší pedagogické praxe na základní škole?

Na jakém stupni základní školy učíte?

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="radio"/> 1. stupeň | <input type="radio"/> 2. stupeň | <input type="radio"/> 1. i 2. stupeň |
|---------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|

Jaká je velikost sídla školy, ve které působíte?

- vesnice či malé město do 5 000 obyvatel
- město od 5 000 do 40 000 obyvatel
- město nad 40 000 obyvatel

Jaké jsou Vaše zkušenosti se vzděláváním osob se zdravotním postižením?

- nedostatečné (méně než 5 měsíců)
- omezené, ale dostačující (5 měsíců až 2 roky)
- dostatečné (více než 2 roky)

Jaký rozsah studia speciální pedagogiky jste absolvoval/a?

- speciální pedagogika jako jeden z oborů na VŠ
- alespoň jednoletý kurz speciální pedagogiky
- kurz speciální pedagogiky nižšího rozsahu
- žádný

Děkuji Vám za Váš čas. Přeji hezký zbytek dne.

Příloha č. 2: Přehled výsledků z oblasti citů, postojů a obav

výrok	četnost	souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím	nedokážu odpovědět
1. Rád pomáhám lidem se zdravotním postižením.	absolutní	39	35	3	0	4
	relativní v %	48,15	43,21	3,70	0	4,94
2. Zdravotní postižení je jedna z nejhorších věcí, kterou může člověk potkat.	absolutní	25	27	15	7	7
	relativní v %	30,86	33,33	18,52	8,64	8,64
3. Necítím se dobře ve společnosti lidí se zdravotním postižením.	absolutní	0	8	16	55	2
	relativní v %	0	9,88	19,75	67,90	2,47
4. Necítím se dobře při přímém kontaktu s lidmi se zdravotním postižením.	absolutní	0	9	19	51	2
	relativní v %	0	11,11	23,46	62,96	2,47
5. Žáci, kteří mají problém s verbálním vyjádřením svých myšlenek, by měli být zařazeni do běžných tříd	absolutní	16	40	13	7	5
	relativní v %	19,75	49,38	16,05	8,64	6,17
6. Žáci, kteří potřebují pomoc se sebeobslužnými činnostmi (např. s oblékáním, hygienou), by měli být zařazeni do běžných tříd	absolutní	11	29	18	17	6
	relativní v %	13,58	35,8	22,22	20,99	7,41
7. Žáci, kteří se projevují agresivně, by měli být zařazeni do běžných tříd	absolutní	1	11	36	30	3
	relativní v %	1,23	13,58	44,44	37,04	3,70
8. Žáci, kteří potřebují systémy alternativní a augmentativní komunikace (např. Braillovo písmo, znakový jazyk), by měli být zařazeni do běžných tříd.	absolutní	5	19	32	24	1
	relativní v %	6,17	23,46	39,51	29,63	1,23
9. Žáci s poruchami pozornosti by měli být zařazeni do běžných tříd.	absolutní	24	39	13	2	3
	relativní v %	29,63	48,15	16,05	2,47	3,70
10. Žáci s mentálním postižením by měli být zařazeni do běžných tříd i přesto, že potřebují individuální vzdělávací plán.	absolutní	4	8	28	40	1
	relativní v %	4,94	9,88	34,57	49,38	1,23
11. Žáci, kteří soustavně neprospívají a kteří často propadají u zkoušek, by měli být zařazeni do běžných tříd.	absolutní	7	17	25	24	8
	relativní v %	8,64	20,99	30,86	29,63	9,88
12. Žáci vyžadující přítomnost asistenta pedagoga by měli být zařazeni do běžných tříd.	absolutní	24	36	17	1	3
	relativní v %	29,63	44,44	20,99	1,23	3,70
13. Obávám se, že výuka žáků se zdravotním postižením znamená pro učitele zvýšenou pracovní zátěž.	absolutní	44	30	3	3	1
	relativní v %	54,32	37,04	3,70	3,70	1,20
14. Obávám se, že k podpoře inkluzivního vzdělávání nejsou ve školství dostatečné finanční a personální zdroje.	absolutní	44	26	4	0	7
	relativní v %	54,32	32,1	4,94	0	8,64
15. Obávám se, že nemám znalosti a schopnosti nezbytné pro výuku žáků se zdravotním postižením.	absolutní	13	33	18	12	5
	relativní v %	16,05	40,74	22,22	14,81	6,17
16. Obávám se, že v inkluzivní třídě je pro učitele obtížné věnovat adekvátní pozornost všem žákům.	absolutní	49	29	2	0	1
	relativní v %	60,49	35,80	2,47	0	1,23
17. Obávám se, že žáci s postižením nebudou dobře přijímáni ve třídě intaktními spolužáky.	absolutní	9	27	30	9	6
	relativní v %	11,11	33,33	37,04	11,11	7,40
18. Obávám se, že v inkluzivní třídě utrpí rozvoj a vzdělání intaktních žáků.	absolutní	16	40	11	4	10
	relativní v %	19,75	49,38	13,58	4,94	12,35
19. Obávám se, že pro učitele je psychicky náročné učit žáky se zdravotním postižením.	absolutní	24	30	19	5	3
	relativní v %	29,63	27,04	23,46	6,17	3,70
20. Obávám se nedostatečné podpory ze strany školních poradenských pracovišť	absolutní	12	35	25	4	5
	relativní v %	14,81	43,21	30,86	4,94	6,17

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Dominika Muráňová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	PhDr. Kristýna Balátová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Postoj pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v základních školách
Název v angličtině:	Teachers' attitude to inclusive education in primary schools
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce se zabývá problematikou postojů učitelů k inkluzivnímu vzdělávání v základních školách. Cílem práce je zjistit a analyzovat postoj pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v základních školách.</p> <p>Teoretická část se zaměřuje na vymezení inkluze a popisuje pojmy, které s tímto konceptem úzce souvisí. Dále jsou zde obsaženy legislativní dokumenty a blíže představen pojem postoje.</p> <p>Praktická část obsahuje kvantitativně orientovaný výzkum zaměřený na identifikaci postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v základních školách, realizovaný prostřednictvím dotazníku. Závěr práce se věnuje interpretaci výsledků, jejich komparaci s obdobnými výzkumy, limity práce a doporučením pro pedagogickou praxi.</p>
Klíčová slova:	inkluze, inkluzivní vzdělávání, integrace, postoj, učitelé základních škol, žák se speciálně vzdělávacími potřebami

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The bachelor's thesis deals with the issue of teachers' attitudes towards inclusive education in primary schools. The aim of the thesis is to identify and analyse the attitude of teachers towards inclusive education in primary schools.</p> <p>The theoretical part focuses on the definition of inclusion and describes concepts closely related to this concept. Furthermore, legislative documents are included and the concept of position is presented in more specify.</p> <p>The practical part contains quantitatively oriented research aimed at identifying the attitudes of teachers towards inclusive education in primary schools, carried out through a questionnaire. The conclusion of the thesis deals with the interpretation of results, their comparison with similar researches, limits of work and recommendations for pedagogical practice.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>inclusion, inclusive education, integration, attitude, primary school teachers, pupil with special educational needs</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Dotazník, Přehled výsledků z oblasti citů, postojů a obav</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>58 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český jazyk</p>