

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Veronika Svobodová

Pocity, postoje a obavy studentů učitelství pro 1. stupeň základních
škol spojené s inkluzivním vzděláváním

Olomouc 2020

Vedoucí práce: prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím níže uvedené literatury.

V Olomouci dne

Podpis

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Svobodová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Pocity, postoje a obavy studentů učitelství pro 1. stupeň základních škol spojené s inkluzivním vzděláváním
Název v angličtině:	The Sentiments, Attitudes and Concerns of Primary School Education Students Towards Inclusive Education
Anotace práce:	<p>Teoretická východiska práce se mimo inkluzi a její ukotvení v českém právním řádu zaměřují na dosud popsané faktory ovlivňující vnímání inkluzivního vzdělávání budoucími pedagogy a třetí kapitola je uzavírá přehledem předmětů speciální a inkluzivní pedagogiky současných studijních plánů oboru. Vlastní výzkumné šetření popisuje pocity, postoje a obavy budoucích pedagogů 1. stupně ZŠ a předpoklady, ze kterých vycházejí. Ke sběru dat byl použit dotazník SACIE-R autorů Loreman, Earle, Sharma a Forlin (2007).</p>
Klíčová slova:	inkluzivní vzdělávání, studenti, učitelství pro 1. stupeň ZŠ, pocity, postoje, obavy, SACIE-R
Anotace v angličtině:	<p>In addition to inclusion and its anchoring within the Czech legal system, theoretical resource of thesis focuses on the existing factors influencing the perception of inclusive education by future pedagogues. The third chapter concludes with a summary of the special and inclusive education subjects of the current study plans of the specialization. Research investigation describes the sentiments, attitudes and concerns of the pedagogues of future primary education and presumption from which they arise. The SACIE-R questionnaire by Loreman, Earle, Sharma and Forlin (2007) was used for data collection.</p>

Klíčová slova v angličtině:	inclusive education, students, primary school education, sentiments, attitudes, concerns, SACIE-R
Přílohy vázané v práci:	Dotazník Tabulky DVD+R s prací ve formátu PDF
Rozsah práce:	78 s.
Jazyk práce:	Český jazyk

Na tomto místě bych ráda poděkovala prof. PhDr. PaedDr. Miloňu Potměšilovi, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při psaní diplomové práce. Dále děkuji Mgr. Marcele Fojtíkové Roubalové, Ph.D. a Mgr. Vojtěchu Miklínovi za ochotnou pomoc a trpělivost při vyhodnocování dotazníku. V neposlední řadě mým nejbližším za plnou podporu při studiu.

Obsah

Úvod	7
1 Inkluzivní vzdělávání	10
Vymezení termínu.....	10
Faktory ovlivňující úspěšnost inkluzivního vzdělávání.....	10
Legislativní ukotvení inkluze v České republice	11
2 Vnímání inkluzivního vzdělávání budoucími pedagogy	17
Formování postojů k inkluzi u studentů učitelství.....	18
3 Příprava budoucích učitelů 1. stupně na inkluzivní vzdělávání v České republice.....	24
Důležitost odpovídající pregraduální přípravy	24
Podpora pregraduální přípravy v ČR	24
4 Pocity, postoje a obavy studentů učitelství pro 1. stupeň základních škol spojené s inkluzivním vzděláváním.....	39
Metodologie	40
Distribuce dotazníku	40
Charakteristika výzkumného vzorku	42
Pocity, postoje a obavy respondentů.....	46
Výsledné skóry SACIE-R.....	50
Korelační analýza	53
Odpovědi na dílčí výzkumné otázky	58
Odpovědi na věcné hypotézy	62
Závěr.....	65
Seznam zkratk.....	68
Seznam tabulek a grafů.....	69
Seznam použité literatury	70
Seznam příloh.....	78

Úvod

Společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních – inkluzivní vzdělávání, je jedním z aktuálních trendů v teorii i praxi vzdělávání a ústředním tématem na poli odborném a laickém. Za dobu, v níž dochází k postupné implementaci tohoto procesu do vzdělávací politiky států po celém světě, bylo popsáno mnoho faktorů, které se podílejí na jeho úspěšnosti.

Za jeden z hlavních prediktorů byl označen pozitivní postoj pedagogů k inkluzi, v širší rovině pak jejich pozitivní postoje k lidem se zdravotním postižením. Výzkumy na toto téma provedl např. Altman (1981), Jamieson (1984), D'Alonzo, Ledon (1992) nebo Wilczenski (1993)¹. Jejich zjištění se shodují v tom, že pokud je běžný či speciální pedagog pozitivně nakloněn inkluzivnímu vzdělávání a ke svým žákům, kteří k naplnění svých vzdělávacích potřeb vyžadují specifickou podporu, má pozitivní postoj, je ve vyšší míře zaručeno právo studentů na vzdělávání v běžných třídách, než pokud jsou jeho postoje negativní. (in Alghazo, Dodeen, Algaryouti, 2003) Stará (2015) uvádí, že součástí tohoto postoje je také ochota učitele vzdělávat všechny žáky bez rozdílu a pocit vlastní kompetence. Z domácích autorů se postojům pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání věnují např. Slepíčková, Sayoud Solárová, Pinková, 2013; Peng, Potměšil, 2011; Potměšil, Havel, Filová, 2010.

Kromě výzkumů zaměřených na postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání obecně se autoři zajímají také o postoje pedagogů k určité skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP, např. Chung, et al., 2015, k žákům s poruchami autistického spektra), self-efficacy pedagogů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání (např. Yada, Savolainen, 2017; Sharma, Shaukat, Furlonger, 2015), další porovnávají postoje k této problematice u různých skupin pedagogů (např. Protić-Gava, et al., 2018).

Se vzrůstajícím počtem dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mainstreamových třídách se zvyšují nároky kladené na běžné pedagogy, a to jak z hlediska potřeby zavedení specifických předmětů do jejich studijních plánů v pregraduální přípravě, tak také na další vzdělávání pedagogických pracovníků a zajištění odpovídajícího poradenského systému ve školách. Pregraduální příprava v průběhu studia na vysoké škole se dle Sharma, Forlin, Loreman, Earle (2006), jeví jako čas,

¹ např. in Avramidis, Norwich, 2002; Forlin, Earle, Loreman, Sharma, 2011.

kdy je žádoucí nalézt prostor pro identifikaci obav budoucích učitelů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání a pracovat na změně negativních postojů nejen k němu, ale i k osobám s postižením obecně. S identifikací tohoto aspektu přibýly na poli vědeckém výzkumy zabývající se postoji, ale i pocity a obavami studentů pedagogických oborů – budoucích učitelů - k inkluzivnímu vzdělávání (např. Sharma, Forlin, Loreman, Earle, 2006; Ahsan, Tariq, Sharma, Umesh, 2018; Sharma, Simi, Forlin, 2015; Goddard, Evans, 2018; Adams, Mabusela, 2015; Miesera, et al., 2018; Haq, Mundia, 2012; Sharma, Shaukat, Furlonger, 2015; Pančocha, Balátová, 2011; Pančocha, Slepíčková, 2012; Potměšilová, Potměšil, 2016; Stará, 2015; a další).

Naše práce na tyto výzkumy navazuje dotazníkovým šetřením s obecným cílem zmapovat pocity, postoje a obavy ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami studentů posledních ročníků učitelství pro 1. stupeň na pedagogických fakultách v naší republice. Ne každý student totiž vstupuje na vysokou školu s dostatečnou představou o současném vzdělávacím systému a o náplni své budoucí práce. Může se tedy cítit řekněme podveden, zjistí-li v průběhu studia, že současná příprava budoucích učitelů počítá s inkluzivním prostředím ve školách a že se při tvorbě inkluzivního školství počítá také s jeho účastí. Pedagogické fakulty by měly svým studentům poskytnout dostatek informační a metodické podpory k tomu, aby univerzitu opouštěli s pocitem jistoty, že je studium dostatečně vybavilo pro praxi.

Základní školy hrají v procesu inkluzivního vzdělávání stěžejní roli z toho důvodu, že se (většinou) jedná o jednu konkrétní školu, ve které se žák vzdělává nejdelsí časový úsek. Vzdělávání na prvním stupni základní školy v ČR je specifické především v tom, že po tři, případně až pět let, působí v jedné třídě převážně jeden pedagogický pracovník, a vztahy, které zde vznikají, mezi účastníky vzdělávacího procesu, jsou tím intenzivnější. Základní škola je pro každého člověka důležitá především z toho důvodu, že jej činí tzv. gramotným. Je důležité, aby se také žákům se speciálními vzdělávacími potřebami dostalo co nejkvalitnějšího základního vzdělání, na kterém budou moci stavět při dalším vzdělávání, přípravě na budoucí povolání a při rozvíjení dovedností dle svých individuálních možností. Základní škola je branou do společnosti, jejíž přirozenou součástí tyto děti jsou a budou, determinuje jejich další život i v pozdějším věku, kdy coby dospělí, usilují o nalezení svého místa v ní.

Pro námi realizované šetření byl použit standardizovaný dotazník *The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Scale Revised* (SACIE-R) autorů Loreman, Earle, Sharma, Forlin (2007), u kterého jsme adaptovali některé z položek

demografických údajů. SACIE-R má ještě jednu novější verzi z roku 2011 (Forlin, Earle, Loreman, Sharma), která je určena pro sběr dat před a po uskutečnění kurzu případně výuky inkluzivní či speciální pedagogiky. Jelikož není naším cílem postoje, pocity a obavy porovnat na začátku a na konci studia, ale dát je do souvislosti s přípravou učitelů v průběhu studia, nebyla pro nás novější verze vhodná. V kapitole třetí uvádíme přehled přednášek a kurzů, jež jednotlivé pedagogické fakulty, jejichž studenti se do výzkumného šetření zapojili, zařadily do studijního plánu tohoto oboru, jelikož pro interpretaci výsledků je pro nás nutné znát obsah pregraduální přípravy studentů, který se na tvorbě jejich postojů, pocitů a obav také podílí.

1 Inkluzivní vzdělávání

Vymezení termínu

Inkluze ve vzdělávání je pouze jednou ze složek inkluzivního hnutí, které započalo v 60. – 70. letech minulého století. Současné mezinárodní hnutí za práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevyčleňující kultuře má své kořeny v pojmu integrace. Inkluze je někdy pojímána jako pouhé rozšíření tohoto pojmu, což je ovšem nevhodné, jelikož z historického a také lingvistického hlediska je integrace více vázána na segregaci a nese v sobě předpoklad, že žáka s potřebou podpůrných opatření je nutné znovu začlenit do běžného proudu vzdělávání, protože mu tento způsob byl primárně odepřen. (Hájková, Strnadová, 2010; 2013; Christer, O., 2019, březen. *Inclusive Education – a bridge to the future?* Přednáška VII. Olomoucké speciálněpedagogické dny, Olomouc.)

Inkluzi ve srovnání s pojmem integrace chápeme jako novou kvalitu sociálního uspořádání a v podmínkách vzdělávání jako novou kvalitu školního uspořádání. Dle autorů Loreman, Earle, Sharma a Forlin (2007) se jedná o vzdělávací praxi založenou na pojetí sociální spravedlnosti, která podporuje rovnocenný přístup a příležitost ke vzdělávání pro všechny žáky bez ohledu na přítomnost zdravotního postižení. Inkluzivní vzdělávání je tedy takové vzdělávání, které rozvíjí kulturu školy směrem k sociální koherenci a jehož prostřednictvím tvoříme efektivní třídy, ve kterých jsou řešeny vzdělávací potřeby všech žáků včetně žáků s disabilitami, s cílem umožnit každému z nich maximální rozvoj s přihlédnutím k jeho individuálním potřebám a specifickým. (Hájková, Strnadová, 2010; 2013; Priyadarshini, Thangarajathi, 2017; Inkluze v praxi, 2019)

Faktory ovlivňující úspěšnost inkluzivního vzdělávání

Na problematiku aplikace konceptu inkluze do školního prostředí je nutno pohlížet jako na celospolečenskou záležitost. Její úspěšnost si totiž žádá závazek všech zainteresovaných stran od orgánů státní správy, institucí pro přípravu pedagogů, přes školy, jejich ředitele a učitele až po celou komunitu školy. (Šulovská, Stachová in Hutyrová, Růžičková, 2018; Sharma, Forlin, Loreman, Earle, 2006) Byť legislativní

normy na mezinárodní i vnitrostátní úrovni inkluzi podporují, proto, aby mohla být úspěšně aplikována do praxe, je nutné naplnit následující předpoklady:

- Vzdělávací politika školy směřuje k rozvoji inkluze a škola je tomuto konceptu otevřená.
- Škola identifikuje a minimalizuje bariéry, které brání rozvoji inkluzivního prostředí.
- V řediteli školy mají jeho spolupracovníci (pedagogové i zbylý personál) oporu a on sám chce, aby se škola pod jeho vedením tímto směrem ubírala.
- Stěžejním faktorem jsou především pozitivní postoje zaměstnanců, rodičů a intaktních dětí ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Odlišnost je pokládána za samozřejmost.
- Škola rozvíjí síť vzájemné podpory mezi zaměstnanci školy, která je vzorem pozitivního přístupu pro spolužáky a jejich rodiče.
- Asistenti pedagoga soustavně pomáhají pedagogům.
- Škola má přístup k učebním a vzdělávacím materiálům.
- Škola musí vyvinout postupy pro hodnocení žáků.
- Všichni aktéři, tedy nejen pedagogové, ale i spolužáci, rodiče žáků se SVP a další, jsou ochotní spolupodílet se na tvorbě inkluzivního prostředí.

(Christer, 2019; Sharma, Forlin, Loreman, Earle, 2006)

Legislativní ukotvení inkluze v České republice

Inkluzivní vzdělávání je výsledkem mezinárodního hnutí směrem k zajištění rovných příležitostí a přístupu ke vzdělání všem studujícím. Podpisem mezinárodních dokumentů Česká republika vyjádřila svůj souhlas s myšlenkou inkluze a zavázala se k plnění obsahu mezinárodních smluv. Její předpisy, tedy zákony, vyhlášky a nařízení vlády, musí být v souladu s těmito dokumenty. Mimo ně určují národní politiku vzdělávání také strategické a koncepční dokumenty (viz níže). (EACEA, 2019; Loreman, Earle, Sharma, Forlin, 2007)

Prvním důležitým mezinárodním dokumentem je *Listina základních práv a svobod*, která v článku 33 odst. 1 ustanovuje právo na vzdělání pro každého občana naší republiky. Toto právo a způsob jeho plnění zde nejsou více rozvedeny, proto ani inkluzivní vzdělávání tento dokument nezaručuje. Stanoví ale povinnost školní docházky po dobu, kterou určí zákon každé země (u nás určuje školský zákon). O vzdělávání se Listina základních práv a svobod dále zmiňuje v článku 25 odst. 2, a to konkrétně o právu

na vzdělávání v jazyce národnostní a etnické menšiny. Takovéto právo je důležité především pro uživatele českého znakového jazyka, u nichž je předpokladem rovného přístupu ke vzdělávání a informacím všeobecně. Příslušníci Neslyšících jsou sice považováni za kulturní a jazykovou menšinu, pokud ovšem vezmeme v potaz, že slovo „etnikum“ je dnešními odborníky chápáno jako skupina lidí, kteří sdílí stejnou kulturu (Hobsbawn, 2000), je toto jejich právo jasně stanoveno. (Usnesení č. 2/1993 Sb.)

Úmluva o právech dítěte uznává zvláštní potřeby dětí s postižením a ukotvuje právo na bezplatný přístup ke službám a vzdělávání, je-li to možné. (Sdělení č. 104/1991 Sb., Článek 23)

Z důvodu zaměření naší práce je důležité zmínit také *Světovou deklaraci vzdělání pro všechny*, která vyzdvihuje důležitost základního vzdělání, jako vkladu do života dítěte, ze kterého může následně těžit po celý zbytek života a které je předpokladem celoživotního vzdělávání. (MŠMT, 2019)

Tzv. *Prohlášení ze Salamanky* (The Salamanca Statement) bylo přijato jako další z dokumentů pro podporu inkluzivního vzdělávání na půdě UNESCO v roce 1994. Čl. 2 seznamuje čtenáře s přesvědčením autorů, že každé dítě má jedinečné vlastnosti, schopnosti, zájmy a vzdělávací potřeby. Je proto důležité, aby vzdělávací systém zohledňoval rozmanitost těchto individuálních potřeb a vlastností. Děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají mít přístup do běžných škol, které budou schopné jejich potřeby naplnit. Běžnou školu orientovanou na inkluzi *Prohlášení* pokládá za nástroj boje proti diskriminaci a pomoc v budování otevřeného společenství pro všechny. Jeho součástí je také *Akční rámeček*, který by měl sloužit jako vodítko pro tvorbu inkluzivního vzdělávání na úrovni států, jejich vlád, nižších územních celků až po konkrétní školská zařízení.

Dokumentem, který u nás deklaruje pro osoby se zdravotním postižením rovné příležitosti ke vzdělávání, je mezinárodní dohoda *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením* vydaná Valným shromážděním OSN v roce 2006. Státy, které ji ratifikovaly, zavazuje realizovat právo na vzdělávání bez diskriminace a na základě rovných příležitostí. Dohoda zaručuje, že osoby s postižením nebudou z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a rovnoprávný přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu a střednímu vzdělávání v místě jejich bydliště. Dále je garantem rovného přístupu ke vzdělávání také v terciárním a celoživotním vzdělávání dospělých. Článek 24, který toto právo ustanovuje, obsahuje podmínky, které inkluzivní přístup zajistí. Jsou jimi: úprava vzdělávání dle individuálních potřeb;

zajištění nezbytné podpory (pozn. autora - blíže nespecifikováno); zajištění takového vzdělávacího prostředí, které maximalizuje vzdělávací pokroky a sociální rozvoj; umožnění studia alternativních a augmentativních forem komunikace, znakového jazyka a také poskytování vzdělávání a poradenství v těchto formách komunikace.

Důležitým prvkem pro zajištění podmínek inkluzivního vzdělávání je dle úmluvy nutnost přijmout příslušná opatření pro zaměstnávání učitelů, včetně těch se zdravotním postižením a pro přípravu odborníků a pracovníků na všech úrovních vzdělávání. Pokud chce stát realizovat vzdělávání v podmínkách inkluze, musí v prvé řadě vytvořit podmínky pro zajištění odpovídajícího vzdělání svých pedagogů. Příprava by měla zahrnovat informace o problematice zdravotního postižení, využívání vhodných alternativních a augmentativních způsobů, prostředků a formátů komunikace, vzdělávacích technik a materiálů přizpůsobených potřebám osob se zdravotním postižením. Touto cestou může smluvní stát přispět k realizaci rovného přístupu ke vzdělávání. (MPSV, 2016)

Dalším z důležitých dokumentů, které změnili pohled na osoby s postižením a jejich práva je *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: verze pro děti a mládež* (zkr. ICF – CY; WHO, 2007). I přesto, že náleží primárně do rukou lékařů, její dopad se odráží i ve školství a to při posuzování speciálních potřeb ve vzdělávání dětí a žáků a především v tzv. podpůrných opatřeních a jejich diagnostice. (Sdělení č. 431/2009 Sb., Vyhlášky č. 72/2005 a č. 27/2016, vše ve znění pozdějších předpisů).

Implementace požadavků Úmluvy do školského zákona, tj. zajištění rovného přístupu ke vzdělávání, je obsažena již v § 2 odst. 1(a). Právo plnit povinnou školní docházku ve škole, která spádově přísluší místu bydliště žáka, stanoví § 36 odst. 5. Právo na vzdělávání ve školách běžného typu (inkluzivní vzdělávání) pro děti, žáky a studenty s „*mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem*“ stanoví § 16 odst. 9. Tito žáci jsou zde vzdělávání s podporou tzv. podpůrných opatření, kterými jsou nezbytné úpravy ve vzdělávání nutné k naplnění vzdělávacích potřeb žáka na rovnoprávném základě s ostatními. Pouze v případě, pokud by tato opatření nepostačovala k naplnění jeho vzdělávacích potřeb, je možné jej zařadit do školy, třídy, oddělení či skupiny zřízené pouze pro žáky s daným postižením či znevýhodněním. Vše závisí na posouzení školského poradenského zařízení a doporučení, které po konzultaci se školou a rodiči o zařazení žáka vydá. (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů)

Strategie vzdělávací politiky v ČR na období do roku 2020 je spolu s dokumentem *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015 – 2020* výchozím dokumentem pro tzv. *Akční plán inkluzivního vzdělávání*. První plán byl zpracován na období 2016 – 2018, nyní na období 2019 – 2020. Akční plán rozpracovává opatření dvou výše uvedených dokumentů a je podmínkou pro čerpání evropských prostředků z *Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV)*. (EACEA, 2019)

Inkluzivní vzdělávání v České republice financuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) prostřednictvím úhrady podpůrných opatření. O další podporu se snaží prostřednictvím jím řízených organizací (NÚV, NIDV, ČŠI), výzvami a rozvojovými programy a prostřednictvím evropských investičních a strukturálních fondů. (APIV, 2019)

Svou legislativní činností Ministerstvo školství vytvořilo a stále vytváří podmínky pro usnadnění zavedení konceptu do škol. Dle prof. Titzla (2016) jedná ovšem omezeně na svém poli působnosti bez návaznosti na sociální a širší ekonomické faktory. Přitom pohlížíme-li na inkluzi ve školství z hlediska jejího dlouhodobějšího cíle, kterým je budoucí pracovní uplatnění žáků a jejich fungování ve společnosti, je tato neprovázanost zásadním nedostatkem a degradací původní myšlenky.

Aktuální politická podpora inkluze naráží od prvopočátku na problém, kterým je nejednotnost v názorech a postojích pedagogické veřejnosti. Pokud tedy chtějí politici dostát smlouvám, které za Českou republiku podepsali, musí mimo podporu a financování tohoto konceptu učinit ještě jeden velmi zásadní krok. Přesvědčit učitele o efektivnosti tohoto způsobu vzdělávání, tzn. změnit jejich stávající postoje a pocity. Toho by měli dosáhnout tím, že při zavádění konceptu pečlivě naplánují proces implementace a učitelům poskytnou dostatečnou podporu, díky čemuž budou moci překonat své počáteční obavy či výhrady. (Avramidis, Norwich, 2002)

Inkluzivní vzdělávání na 1. stupni základních škol

Z výzkumu realizovaného v letech 2007 – 2013 Masarykovou univerzitou vyplynulo, že většina základních škol je nakloněna myšlence inkluze a přesto, že jsou legislativou vytvořeny vhodné podmínky pro inkluzivní vzdělávání na ZŠ,

v jednotlivých školách na úrovni personální, organizační a materiální podmínky optimální nejsou. (Vítková, 2013)

Na úrovni personální jsou základní školy značně znevýhodněny nedostatečnou kompetencí pedagogů. Pedagogové běžných základních škol nemají povinnost vzdělávat se ve speciální pedagogice, mají proto omezenou možnost ovlivnit způsob a výsledek vzdělávání. Pro zajištění kompetentního pedagogického vedení je důležitá alespoň základní znalost problematiky obtíží integrovaného žáka. (Franiok in Adamus a kol., 2016) Pro zabezpečení potřebné péče se na mnoha základních školách stává běžnou praxí, že je jejich školské poradenské pracoviště rozšířeno o pozici školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga, kteří jsou v kontaktu s pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálněpedagogickými centry a středisky výchovné péče, od kterých získávají potřebnou odbornou a metodickou podporu. Tento pracovník je pověřen koordinací péče pracoviště na škole a společně s vedením školy, s třídními učiteli a dalšími odborníky (viz výše) vytváří Program zabezpečování pedagogicko-psychologického poradenství ve škole. (Zapletalová in NÚV, 2020)

Z organizačního hlediska jsou na běžné základní škole často omezeny možnosti volnočasových aktivit, kulturních akcí, případně víkendových pobytů pro žáky se SVP, srovnáváme-li je se školami pro tyto žáky samostatně zřízené. Také zde vyvstává otázka každodenního dopravování žáků do školy (jedná-li se o žáky s tělesným postižením, těžkým mentálním či kombinovaným postižením). To zůstává ve většině případů v kompetenci rodičů, není zde zajištěna žádná služba – auto nebo autobus, který by žáky se SVP do školy svázel. Také přidělení asistenta pedagoga ŠPZ bývá dosud často rozhodujícím faktorem, zda běžná základní škola žáka se SVP přijme. Dále je také důležitá bezbariérovost prostoru školy a zajištění prostoru pro samostatný pohyb po škole. Počet žáků ve třídě nemusí být adekvátní vzhledem k individuálním potřebám jednotlivců, a proto nemusí být pedagog schopen věnovat každému (nejen žákovi se SVP) dostatečnou pozornost. (Franiok in Adamus a kol., 2016)

Dle zkušeností rodičů z výzkumného šetření, které provedl Franiok (in Adamus a kol., 2016) didaktické pomůcky vyhovují pouze polovině žáků a rodiče je často musí obstarávat sami. Dále např. rehabilitace, expresivní terapie, či zooterapie nejsou pro běžné základní školy samozřejmostí.

Co se týče vztahové roviny, třídní učitel na prvním stupni ZŠ je pojítkem mezi odborníky a rodiči, jelikož je s žákem v kontaktu každou vyučovací hodinu. Dále má významnou roli při začleňování žáka do kolektivu třídy. Na něm záleží,

jakým způsobem bude žák představen. Měl by na jeho přítomnost připravit ostatní žáky, ale i samotný žák by měl mít pocit, že jeho odlišení není tabu. Přístup pedagoga je přiměřený, snaží-li se potlačit segregaci a přílišné odlišování. Jak ukazují výsledky srovnání přijetí žáka se SVP - žáci mají stejnou šanci na přijetí jak v běžné tak speciální škole. (Franiok in Adamus a kol., 2016).

2 Vnímání inkluzivního vzdělávání budoucími pedagogy

Výzkumy na poli postojů učitelů a studentů připravujících se na roli učitele ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání jsou od konce minulého století prováděny poměrně často (studie viz v úvodu) a to z toho důvodu, že pozitivní postoj k inkluzi na straně pedagogického pracovníka i studenta učitelství patří k nejsilnějším předpokladům úspěšné inkluzivní reformy. (Forlin, 2010) Její efektivita závisí také na pocitech pedagogů k žákům s postižením, které vyjadřuje míra jejich subjektivní pohody při vzdělávání žáků se SVP. (Pančocha, Slepíčková, 2007) Dále se věnují také obavám pedagogů ze své vlastní role při výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a z nároků na ně kladených. (Jordan, Schwartz, McGhie-Richmond, 2009)

V rámci inkluzivní třídy je základním předpokladem úspěšnosti inkluzivního vzdělávání ochota pedagoga vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce pedagoga, který přejímá za vzdělávání svých žáků odpovědnost, přistupuje k nim otevřeně, nepředpojatě a věří v pokrok všech žáků, je efektivnější. (Jordan, Schwartz, McGhie-Richmond, 2009) Dle Forlina (2010) má takový pedagog tendenci více přizpůsobovat učební strategie jejich individuálním rozdílům.

Na druhou stranu pedagogové, kteří mají obavy či záporné pocity ve vztahu ke konceptu, jsou více náchylní k užívání postupů a strategií, které žáka/žáky ze společného vzdělávání vylučují. (Sharma, Forlin, Loreman, 2008 in Forlin, Earle, Loreman, Sharma, 2011) Navíc může tento jejich postoj ovlivnit pocity ostatních žáků a míru jejich přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mezi sebe. (Shady, Luther, Richman, 2013)

Současné snahy o inkluzivní vzdělávání kladou na učitele běžných škol značné nároky. Učitel by měl být kompetentní a angažovaný v mnoha oblastech. Stará (2015) uvádí některé z nich: shromažďovat základní diagnostické informace o žákovi, vyhodnocovat je a na jejich základě uzpůsobit výuku, adaptovat učebnicové materiály, zpracovávat vlastní materiály, diferencovat učivo a přístupy v oblasti hodnocení, zpracovávat individuální plány, reagovat na rušivé chování, spolupracovat s rodiči a odborníky, pečovat o třídní a školní klima.

Přestože se učitelé i budoucí učitelé běžných škol staví k inkluzi většinou pozitivně, převládajícím názorem je, že speciální školy jsou schopny více vyhovět specifickým potřebám žákům. (Thorpe, Shafuil Azam, 2010)

Formování postojů k inkluzi u studentů učitelství

Léta výzkumu prokázala, že za formováním postojů k inkluzivnímu vzdělávání stojí mnoho proměnných a faktorů, které se vzájemně prolínají. (Avramidis, Norwich, 2002) Pochopení toho, které faktory ovlivňují vnímání a postoje pedagogů, pomůže podpořit rozvoj takových pregraduálních programů a programů dalšího vzdělávání, které je mohou pozitivně změnit a přispět tak k úspěchu inkluzivního vzdělávání. (Thorpe, Shafuil Azam, 2010)

Jelikož postoje studentů učitelství ovlivňují stejné faktory jako postoje pedagogů, kteří již mají praxi, budou v následujících řádcích propojeny. Proměnné, které při tvorbě postojů k inkluzivnímu vzdělávání působí, můžeme nalézt na *straně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, na straně učitele (budoucího učitele) a také v prostředí, v němž vzdělávání probíhá.* (Avramidis, Norwich, 2002)

Proměnné na straně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

V prvopočátku zájmu o postoje pedagogů se studie zajímaly o postoje učitelů k různým kategoriím žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za účelem určení vhodnosti či nevhodnosti jejich integrace do běžných škol. (Avramidis, Norwich, 2002)

Nejvyšší míra akceptace při integraci je všeobecně u žáků s mírnější formou postižení a omezením hybnosti, nejnižší pak u žáků s mentálním a kombinovaným postižením. Mezi nimi se na pomyslném žebříčku míry akceptace nachází žáci s vývojovými poruchami učení, s vadami řeči, emocionálními a behaviorálními problémy, žáci se sensorickým postižením. (Forlin, 1995 in Avramidis, Norwich, 2002)

U studentů učitelství byl celkový postoj k inkluzivnímu vzdělávání shledán ve větší míře pozitivní, přesto je Haq a Mundia (2012) považují za vratké a křehké a to především ke skupině žáků, kteří vyžadují vysokou míru podpory (tj. kombinované postižení sensorické, behaviorální a komunikační). Studenti u těchto skupin žáků inkluzivní vzdělávání nepovažují za vhodné, v čemž se shodují s již pracujícími pedagogy.

Na základě výše uvedeného můžeme konstatovat, že je to tedy typ, forma a stupeň postižení případně míra speciálních vzdělávacích potřeb, které ovlivňují postoje studentů k určité skupině žáků se SVP.

Úplná inkluze bude fungovat jen za podmínky ochoty pedagogů mainstreamových škol vyhovět všem žákům a kategorie nebo závažnost jejich speciálních vzdělávacích

potřeb nebude vnímána jako hrozba, která ohrožuje vzdělávání ostatních žáků ve třídě. (Thorpe, Shafuil Azam, 2010)

Za další z těchto faktorů je považována úroveň vzdělávacích schopností žáka a kapacita, se kterou čelí požadavkům vzdělávacího prostředí. Tento faktor se ovšem prolíná s proměnnými na straně pedagoga a nejvíce je pocíťován ze strany těch, kteří nemají dostatečnou znalost charakteristik daného žáka se SVP a nezvládají uzpůsobovat skupinové aktivity tak, aby se jich mohli účastnit všichni žáci ve třídě. Současně faktor klade požadavky na rozmanitost učebních osnov a možnost jejich uzpůsobení ve prospěch jednotlivých žáků. (Akalin et al., 2014)

Proměnné na straně studenta učitelství/učitele

Kombinace vnitřních a vnějších vlivů přispívá k tvorbě postojů a vnímání pedagogů ve vztahu ke vzdělávacímu systému, škole, ve které pracují a k jejich žákům. Tyto postoje mohou být posíleny různými faktory, které vychází z osobního přesvědčení, demografie a důvěry ve vlastní vyučovací schopnosti. (Jenson, 2018)

Následující přehled nejčastějších proměnných ovlivňujících utváření postojů k inkluzi u pedagogů je v základě shodný se studií Avramidis, Norwich (2002) a byl doplněn o další studie, které podporují nebo vyvracejí důležitost dané proměnné.

- Pohlaví

V tom, zda jsou postoje pedagogů k žákům se SVP ovlivněny pohlavím učitele, se studie jednoznačně neshodují. Některé výzkumy (např. Fakolade, Adeniyi, Tela, 2009; Priyadarshini, Thangarajathi, 2017) tvrdí, že muži mají signifikantně více negativní postoje k inkluzi než ženy. Jiné neshledávají rozdíly (např. Alghazo, Dodeen, Alqaryouti, 2003; Haq, Mundia, 2012; Yada, Savolainen, 2017)

Jobe, Rust a Brissie (1996 in Alghazo, Dodeen, Alqaryouti, 2003) zjistili, že pedagogové muži více věří ve svou schopnost vzdělávat žáky se SVP.

Často není možné tuto proměnnou zkoumat a to především z toho důvodu, že se těchto typů výzkumu účastní větší počet žen – respondentek než mužů, což je jistě dáno současnou feminizací učitelského povolání. Zároveň ji silně ovlivňují sociokulturní vlivy. (Priyadarshini, Thangarajathi, 2017)

- Věk pedagoga

Věk pedagoga úzce souvisí s léty jeho pedagogické praxe. Male (2011 in Geidel, 2015) tvrdí, že mladší učitelé (tedy ti s menším počtem let praxe) mají pozitivnější postoje k inkluzi než učitelé starší. Důvodem je pravděpodobně to, že služebně starší učitelé, neměli možnost si v průběhu svého studia osvojit kompetence důležité pro vzdělávání žáků se SVP, zatímco mladší učitelé a studenti současné pedagogiky mají aktuálně předměty speciální/inkluzivní pedagogiky ve svých studijních plánech povinně. (srov. Jenson, 2018)

Učitelé starší 30 let mají ovšem tu výhodu, že mají více zkušeností s jednáním se žáky a jejich řízením v různých situacích, ve srovnání s učiteli mladšími. Priyadarshini, Thangarajathi (2017) je proto shledávají potencionálně vhodné a kompetentnější pro práci v inkluzivní třídě.

Jejich výzkum dále odhalil, že věk učitele nemá vliv na celkový postoj pedagoga k inkluzivnímu vzdělávání, na postoje související s jeho výhodami či nevýhodami ani na filozofické otázky s ním spojené. To co tato proměnná ovlivňuje je především postoj k otázkám profesním a k managementu inkluzivního vzdělávání.

- Studijní zaměření

Pančocha a Slepíčková (2007) srovnávali pocity, postoje a obavy u studentů s primárním zaměřením na speciální pedagogiku a ostatními učitelskými obory. U deseti z devatenácti měřených položek (dotazníku SACIE), byl prokázán statisticky významný rozdíl směrem k pozitivnějšímu přístupu k inkluzivnímu vzdělávání na straně studentů speciální pedagogiky.

Haq a Mundia (2012) porovnávali skupinu studentů učitelství se zaměřením na umělecké vzdělávání a přírodovědní obory. Byť výsledky nebyly statisticky významné, přesto zaznamenali mírně více pozitivní postoje u studentů učitelství uměleckých oborů.

Dle Pančochy a Slepíčkové (2007) jsou studenti s humanitním zaměřením obecně nakloněni pomoci a podpoře. Celková otevřenost k inkluzi a méně obav prožívaných ve vztahu k ní zde proto není nijak překvapující.

- Kontakt se žáky a osobami s postižením

Avramidis a Norwich (2002) ve svém přehledu literatury postojů k inkluzivnímu vzdělávání uvádějí starší výzkumy, které dokládají, že osobní zkušenost s člověkem či žákem s postižením je velmi důležitou proměnnou pro formování postojů. Zároveň ale reflektují zjištění (stejně jako Alghanzo, Dodeen, Alqaryouti, 2003), že četnost

kontaktů s žáky či osobami s postižením nevede k formování pozitivních postojů k inkluzivnímu vzdělávání, jelikož jde většinou o kontakt pouze náhodný a nikoli za vzdělávacím účelem.

Sharma a Nuttal (2016) prokázali, že u studentů, kteří neměli dosavadní zkušenost s člověkem s postižením, došlo k většímu poklesu úrovně obav a zvýšení úrovně self-efficacy při vzdělávání žáků se SVP než u studentů, kteří již zkušenost měli z dřívějších.

- Praxe v pregraduální přípravě a pedagogická praxe

Zdrojem pozitivních postojů je v první řadě vlastní zkušenost studentů se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pozitivnější postoje byly zjištěny u studentů, kteří mají za sebou praxe a školení případně osobní zkušenost s lidmi se zdravotním postižením. (Sharma, Forlin, Loreman, Earle, 2006) Tito studenti zároveň pocítují vyšší míru vlastního pohodlí při vzdělávání těchto žáků. (Haq, Mundia, 2012) Bender et al. (1995 in Alghazo, Dodeen, Alqaryouti, 2003) potvrdili pozitivní korelaci mezi postoji učitelů a počtem kurzů absolvovaných k výuce žáků se SVP. Postoje se tedy stávají pozitivními poté, co se studentům dostane dostatečné osvěty a školení v oblasti speciálního a inkluzivního vzdělávání. (Haq, Mundia, 2012) Pančocha a Balátová (2010) ovšem uvádějí, že absolvování kurzů má vliv především na vědomosti studentů, nikoliv na jejich vztah k inkluzi obecně.

Pozitivní vliv na formování postojů studentů má také pregraduální příprava (Goddard, Evans, 2018). Autoři zaznamenali pozitivní změnu v postojích mezi prvním a posledním rokem studia.

Adams a Mabusela (2015) píšou o svém postřehu, kdy jejich studenti často přejímali názory (ať už pozitivní či negativní) od pedagogů z praxe při praktickém vyučování, případně si na základě jimi sdílených pocitů utvářeli asociace, které následně posilovali jejich vlastní chování ve vztahu k inkluzivnímu vyučování.

Praxe je základní a nepřenositelnou zkušeností, kterou pedagog získá tréninkem v pracovním prostředí. Pro úspěšnost inkluzivního vzdělávání je důležité budoucím i již pracujícím učitelům nabídnout funkční vzdělávací programy, které jim poskytnou smysluplnou zkušenost. (Akalin, et al., 2014) Jednorázové další vzdělávání pedagogy ovšem dostatečně nevybaví potřebnými dovednostmi, jelikož záleží pouze na nich, zda získané znalosti při výchovně-vzdělávacím procesu uplatní. Získávání znalostí a zkušeností se tedy nejčastěji děje prostřednictvím pokusů a omylů a to teprve poté

co byl do jejich třídy žák se SVP zařazen. (Clough, Nutbrown, 2004 a Crane-Mitchell, Hadge, 2007 in Akalin, et al., 2014)

Ve vztahu k létům praxe je pronášena teze, že služebně starší pedagogové mají k inkluzi více záporný vztah než pedagogové s menším počtem let praxe. (Avramidis, Norwich, 2002) Výzkumný vzorek Thorpe, Shafuil Azam (2010) tuto tezi nepotvrdil. Pedagogové s víceletou praxí se k inkluzi stavěli rovněž kladně. Zároveň studie potvrdila dřívější zjištění, že se učitelé s více letou praxí v inkluzivním prostředí cítí při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pohodlněji a jsou sebevědomější. Opět zde máme proměnou (počet let pedagogické praxe), na jejímž vlivu se výzkumy jednoznačně neshodují.

- Socio - politické vnímání

Studie postojů studentů a pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání, které jsme analyzovali, byly provedeny v různých zemích napříč celým světem (zahrnovali státy Severní Ameriky, Evropy, Blízkého východu, Afriky a Východní Asie).

Při interpretaci jejich výsledků je důležité neopomínat politické, náboženské, kulturní zvyky a tradice dané země a zároveň zohlednit historické podmínky zavádění integrace a inkluzivního vzdělávání do jejich systému školství. I z těchto proměnných pedagogové čerpají při formování svých postojů vůči inkluzivnímu vzdělávání. (Alghazo, Dodeen, Alqaryouti, 2003; Avramidis, Norwich, 2002)

- Ostatní faktory

Z dalších faktorů na straně učitele, o kterých se studie zmiňují, jsou: vzdělání pedagoga, důvěra učitele ve své vyučovací a řídicí schopnosti, přesvědčení učitele a stupeň školy, na kterém vyučuje.

Vzdělání je kritériem, které ovlivňuje především profesní stránky inkluzivního vzdělávání a postoje pedagogů ve vztahu k managementu vlastní práce v inkluzivní třídě. Ti pedagogové, kteří mají odpovídající kvalifikaci a současně již nějakou zkušenost s vyučováním, mají přirozeně více důvěry v sebe sama a potřebné znalosti pro práci se žáky s rozmanitými potřebami. (Priyadarshini, Thangarajathi, 2017)

Důvěru v sebe sama a ve své schopnosti (self-efficacy) je důležité posilovat. Základem bývá zpětná vazba od okolí, rodiny žáka a vlastní vnímání pokroků žáka se SVP. (Akalin, et al., 2014)

Míra pocitu zodpovědnosti za vzdělávání žáků se SVP je viditelným faktorem, který můžeme pozorovat v učebních stylech pedagoga a jejich adaptacích pro heterogenní skupinu žáků, kterou vyučuje. To vše vypovídá o pedagogově přesvědčení ve vztahu k inkluzi. (Avramidis, Norwich, 2002)

Salvia, Munson, (1986 in Avramidis, Norwich, 2002) uvádějí, že méně pozitivní postoje k inkluzi se objevují u těch pedagogů, kteří vzdělávají starší žáky. Učitelé od druhého stupně výše, se více soustředí na svůj předmět a jeho obsah, jsou méně zaměřeni na individuální rozdíly žáků. Priyadarshini, Thangarajathi (2017) ovšem argumentují, že starší žáci jsou už více samostatní. Není je tedy potřeba už tolik vést.

Faktory na straně vzdělávacího prostředí

Faktory z prostředí, nad kterými pedagog nemá kontrolu, můžeme rozdělit na fyzické a lidské. (Jenson, 2018)

Mezi ty *fyzické* řadíme učební materiály, technické vybavení třídy i školy, upravené prostředí třídy a školy a jejich odpovídající vybavení, dostatek času pro uzpůsobování učebních materiálů a pomůcek, administrativní podpora ze strany školy, počet žáků ve třídě. (Avramidis, Norwich, 2002; Akalin et al., 2014)

Ve zdrojích *lidských* nalézá inkluzivní pedagog podporu v asistentu pedagoga, v poradenských pracovnících školy a poradenského zařízení, efektivní týmové práci ostatních vyučujících a celého týmu pracovníků školy. (Avramidis, Norwich, 2002; Geidel, 2015) Současně je důležitá také podpora ze strany rodin žáků školy a místní komunity. (Akalin et al., 2014)

Tato podpora by měla být pro pedagoga dostupná a měla by především usnadňovat jeho práci v inkluzivním prostředí. Pokud ji sám pedagog vnímá jako dostačující i jeho postoje se jeví pozitivnější. Kritickým faktorem je pedagog nemající podporu v prostředí, který se zároveň cítí nepodporovaný. Ten bývá méně pozitivní vůči inkluzi a méně nakloněn zajištění vhodného prostředí pro žáky intaktní i se SVP. (Avramidis, Norwich, 2002; Akalin et al., 2014)

3 Příprava budoucích učitelů 1. stupně na inkluzivní vzdělávání v České republice

Důležitost odpovídající pregraduální přípravy

V důsledku inkluzivní politiky ve školství se učitelé při své práci setkávají s žáky s rozmanitými speciálními vzdělávacími potřebami. Očekává-li tedy systém od absolventů pedagogických fakult v této oblasti připravenost, musí v první řadě sám vytvořit vhodné podmínky pro jeho realizaci. Ty by se měly odrazit především v pregraduální přípravě a dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. (Pančocha, Slepíčková, 2011) Sharma, Forlin, Loreman, Earle (2007) a Haug (in Pančocha, Slepíčková, 2011) zdůrazňují, že pro úspěch inkluzivního vzdělávání je klíčová kvalita institucí připravujících budoucí učitele na povolání, jelikož ti, kteří si inkluzivní postoje a praktiky osvojí již během studia, je následně plní i ve své učitelské praxi.

Předáváním odpovídajících informací a zkušeností svým studentům mohou univerzitní pedagogové formovat jejich postoje a pomoci jim nabývat dovednosti potřebné pro práci v takovém prostředí a současně je učit přizpůsobovat a měnit způsob, kterým pracují, aby dokázali uspokojit potřeby všech svých žáků. (Sharma, Forlin, Loreman, Earle, 2006). Současně by měli pracovat s názory, postoji a obavami studentů. (Symeonidou, Phtiaka, 2009 in Forlin, Earle, Loreman, Sharma, 2011)

Dle Vaňurové, Pančochy (2010) a Staré (2015) se studenti nepovažují za odborně nepřipravené, přesto se obávají požadavků, které jsou na ně v souvislosti s inkluzí kladeny a jako viníky označují nedostatečná systémová opatření, tj. např. vysoký počet žáků ve třídě, nedostatek času a nedostatek asistentů pedagoga, vysoký počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě a různost jejich potřeb, náročnost přípravy na vyučování, požadavky na osobnostní předpoklady učitele (studenti vyzdvihovali především trpělivost).

Podpora pregraduální přípravy v ČR

Jedním ze tří hlavních prioritních opatření navržených APIV pro období 2019 – 2020 je *vzdělávání pedagogických pracovníků*. Úkolem, který si MŠMT vytyčilo, je sjednocovat pregraduální přípravu budoucích učitelů a další profesní rozvoj pedagogických pracovníků za účelem nezbytné podpory individualizace vzdělávání, pro práci s heterogenním

kolektivem, žáky s jazykovou bariérou a tvorbu pozitivního a kooperujícího klimatu ve třídách. Dosavadní roztržitá a nevyrovnaná kvalita jejich přípravy kvalitě pedagogických pracovníků a implementaci principů inkluzivního vzdělávání totiž dle APIV systému neprospívá.

Rozsáhlý dialog vedený kolem inkluzivního vzdělávání by měl dle Forlina (2010) především zajistit shodu mezi kurzy na univerzitách a realitou běžné výuky ve školách. Zkušenosti z práce s jednotlivými žáky jsou pro studenty cenné, motivující pro jejich další práci i studium a také přenositelné do práce s dalšími žáky. (Stará, 2015) Havel a kol. (2016) uvádějí, že se většina studentů reálně setká s diverzitou žákovských tříd teprve v průběhu svých praxí, kde ovšem ještě nemají plnou zodpovědnost za vzdělávání žáků, a proto k jejich skutečnému setkání dochází, až když jako absolventi nastoupí do svého prvního zaměstnání. Z toho důvodu se ministerstvo obrací na fakulty a střední pedagogické školy s požadavkem zvýšení podílu praxí, jelikož důležité kompetence mohou studenti nabýt především v praktické části své přípravy. Plán aktivit pro loňský a letošní rok, navazuje na úkoly vytyčené AVIP pro období 2016 – 2018: *3.3 Podpora kvality počáteční přípravy pedagogických pracovníků* a *2.11 Podpora systémové práce s žáky s odlišným mateřským jazykem* a zahrnuje úpravy rámcových požadavků na pregraduální studium. Za důležité pokládá:

- Zaměřit se na posílení kompetencí absolventů v oblasti inkluzivní didaktiky a vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření.
- Rozšíření praxí, zvýšení podílu různých typů praxí (supervidované asistentské praxe, souvisle reflektované praxe, dobrovolné kreditované praxe, apod.) a důsledně dodržovat předepsané hodiny náslechnů a praktických výstupů.
- Zvýšit podíl předmětů speciálně pedagogického základu a inkluzivních didaktik ve studijních programech.

Dalším cílem APIV je sjednocení profese speciální pedagog – učitel a speciální pedagog – poradce, tak, aby všichni speciální pedagogové měli stejnou způsobilost a znalost didaktiky jednotlivých speciálně pedagogických oborů. Za tímto účelem by mělo být přistoupeno (po důkladné analýze) ke změně znění zákona č. 563/20004 Sb. o pedagogických pracovnících. (APIV, 2019)

Příprava učitelů pro 1. stupeň ZŠ s důrazem na inkluzi

V české republice probíhá příprava učitelů prvního stupně na 10 pedagogických a humanitních fakultách. Jsou jimi: PdF Univerzity Karlovi, PF Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, PF Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, PF Masarykovi univerzity, PdF Univerzity Palackého v Olomouci, PF Ostravské univerzity, PF Univerzity Hradec Králové, PF Západočeské univerzity v Plzni, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická na Technické univerzitě v Liberci, Fakulta humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Jak uvádí Forlin (2010), kurzy speciální pedagogiky by měly být zařazeny do všech studijních plánů učitelství a diverzita potřeb žáků přijata jako norma, se kterou se počítá.

Z dostupných informací na webových stránkách fakult (nejčastěji ze systému STAG) jsme utvořili přehled předmětů týkajících se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které jednotlivé univerzity zařazují do studijních plánů učitelství pro 1. stupeň. Zajímalo nás, jakými předměty univerzity na trend inkluzivního vzdělávání reagují. U každého předmětu uvádíme: jeho název a obsah, počet hodin za semestr, počet kreditů, způsob zakončení, a zda je součástí státních závěrečných zkoušek. Pro snazší orientaci jsou tyto informace uvedeny v tabulkách.² Pod nimi následuje stručný obsah jednotlivých předmětů.

Podkapitola, která se tímto stává obsáhlejší, si klade za cíl, na základě tohoto přehledu dotvořit představu o nabytých vědomostech a kompetencích studentů v průběhu pregraduální přípravy.

² Vysvětlivky: P=povinný, PV=povinně volitelný, V=volitelný. Byl-li obsah předmětů nalezen jako součást otázky ke SZZ, je uvedeno „SZZ - ANO“ na konci obsahu předmětu. Pokud ne, tato informace nalezena nebyla.

Tabulka 1: Univerzita Karlova v Praze

Název předmětu	Status	Počet hodin za semestr	Počet kreditů	Způsob zakončení
Kurz speciální pedagogiky	P	4/týden	5	Zkouška
Příprava na inklusivní vzdělávání dětí se specifickými potřebami	P	2/týden	2	Zápočet
Individuální přístupy k žákům v matematice	P	2/týden	2	Zápočet
Integrovaný žák v běžné hodině českého jazyka	P	2/týden	3	Zápočet
Seminář z poradenství I.	P	2/týden	2	Zápočet
Seminář z poradenství II.	P	4/týden	4	Zkouška
Poradenská teorie a praxe II. – práce se školní třídou	P	2/týden	2	Zápočet
Celkem Hodin za dobu studia ³ Kreditů		18 234 h	20	

(Zdroj: autor)

Stručný obsah:

- Kurz speciální pedagogiky – Historie a současné pojetí SP pedagogiky. Metody SP. Společné vzdělávání.
- Příprava na inklusivní vzdělávání dětí se specifickými potřebami – Teoretická východiska inkluze. Návčik pozorného a nepředpojatého sledování a popisu skutečnosti. Diskuse studentů s odborníky z praxe.
- Individuální přístupy k žákům v matematice – Heterogenita a diferenciacce. Rozdíly mezi individuálním přístupem a společným vzděláváním. Možnosti individualizace a diferenciacce žáků v matematických tématech.
- Integrovaný žák v běžné hodině českého jazyka – Problematika přípravy, plánování, realizace a vyhodnocování výuky ČJ u integrovaných žáků se SVP. Diskuse praktických zkušeností získaných na praxi ve vybraných školách.
- Seminář z poradenství I. – Problematika SPU. Osvojení diagnostických a intervenčních dovedností. Systém péče o děti s SPU.
- Seminář z poradenství II. – Práce s dětmi mladšího školního věku – osobnostní vývoj, prevence sociopatogenních jevů. Komunikace učitel – poradenský pracovník – rodiče.
- Poradenská teorie a praxe II. – práce se školní třídou – Školské poradenské pracoviště, poradenství v rámci školy, školní třídy, systematická práce se třídou.

³ Při 13 týdnech za semestr.

Tabulka 2: Masarykova Univerzita v Brně

Název předmětu	Status	Počet hodin	Počet kreditů	Způsob zakončení
Inkluzivní speciální pedagogika	P	2/týdně	4	Zkouška
Strategie intervence problémů v chování žáka ve výuce	V	2/týden	2	Zápočet
Práce se žáky s ADHD a PAS	PV	1/týden	2	Zápočet
Specifické vzdělávací potřeby v matematice	V	2/týden	2	Zápočet
Specifické poruchy učení	P	4/týden	6	Zkouška
Specifické poruchy učení	P	1/týden	2	Kolokvium
Celkem Hodin za dobu studia Kreditů		12 156 h		18

(Zdroj: autor)

Stručný obsah:

- Inkluzivní speciální pedagogika – legislativní podmínky, ŠPZ a ŠPP, systém kurikulárních dokumentů, SP diagnostika, jednotlivé disciplíny speciální pedagogiky. SZZ – ANO.
- Strategie intervence problémů v chování žáka ve výuce – Poruchy chování v kontextu jejího vývoje, jako bariéra v přístupu ke vzdělávání. ADHD/ADD. Intervence 3P. Základní strategie výuky žáků s poruchami chování. Analýza rizik problémového chování ve školním prostředí.
- Práce se žáky s ADHD a PAS – obsah nespecifikován.
- Specifické vzdělávací potřeby v matematice – dyskalkulie, příčiny, projevy. Reeducace, IVP. Nadání žáci v matematice.
- Specifické poruchy učení – SPU a jejich příčiny, etiologie, LMD, ADD a ADHD. Screening, depistáž a diagnostika. Formy vzdělávání a možnosti reeducace v ČR i v zahraničí. Rozvoj oslabených funkcí v předškolním věku. Význam kognitivních procesů při vzdělávání žáků s SPU.
- Specifické poruchy učení – Novela školského zákona a podpůrná opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání.

Tabulka 3: **Univerzita Palackého v Olomouci**

Název předmětu	Status	Počet hodin	Počet kreditů	Způsob zakončení
Základy speciální pedagogiky	P	2/týden	3	Kolokvium
Speciální pedagogika	P	1/týden	2	Zápočet
Výuka žáků se SPU	PV	1/týden	3	Zápočet
Výchova a vzdělávání nadaných žáků	PV	1/týden	3	Zápočet
Matematické vzdělávání nadaných žáků	V	1/týden + 14/online	3	Zápočet
Matematické vzdělávání žáků se SVP	V	1/týden + 14/online	3	Zápočet
Celkem Hodin za dobu studia Kreditů		7+28 119 h	17	

(Zdroj: autor)

Stručný obsah:

- Základy speciální pedagogiky – Základní pojmy speciální pedagogiky. Socializace, resocializace, sociabilita, normalita. Pedagogická a speciálně pedagogická diagnostika a prognostika. Žáci s výchovnými a výukovými problémy. SZZ – ANO.
- Speciální pedagogika – Charakteristika žáků s postižením. Žáci s SPU a SPCH. Záchvatovitá onemocnění v dětském věku. Výchova a komplexní rehabilitace. SZZ – ANO.
- Výuka žáků se SPU – Teoretické poznatky. Typologie a stupně postižení. Rozdělení dle etiologie. Metodická práce s dětmi s SPU, hodnocení a kvalifikace. Legislativní opatření vztahující se ke SPU.
- Výchova a vzdělávání nadaných žáků – Legislativa nadaných žáků v RVP ZV. Identifikace a metody práce s nadanými žáky. Pojem dvojí nadání.
- Matematické vzdělávání nadaných žáků – Identifikace nadaného žáka. Základní přístupy ke vzdělávání nadaných. Obohacování učiva. Didaktické hry, hlavolamy, soutěže. Didaktická počítačová hra jako prostředek rozvoje nadaného žáka. SZZ – ANO.
- Matematické vzdělávání žáků se SVP – Specifika matematického vzdělávání žáků se SVP – projevy, Vhodné pomůcky, učebnice, zásady a doporučení.

Tabulka 4: Ostravská Univerzita

Název předmětu	Status	Počet hodin	Počet kreditů	Způsob zakončení
<i>Sociální a multikulturní aspekty primárního vzdělávání⁴</i>	P	2/týden	2	Zápočet
Speciální pedagogika	P	3/týden	4	Zkouška
<i>Pedagogická diagnostika dětského vývoje</i>	P	2/týden	2	Zápočet
Specifické poruchy učení a chování	P	2/týden	3	Zkouška
Logopedická prevence	P	2/týden	3	Zkouška
Vzdělávání žáků s mentální retardací	P	2/týden	3	Zkouška
Celkem Hodin za semestr Kreditů		13 169 h	17	

(Zdroj: autor)

Stručný obsah:

- Sociální a multikulturní aspekty primárního vzdělávání – Terminologie. Společensky a sociálně podmíněné aspekty MKV. Cílové skupiny. Multikulturní pedagog. Aplikace vybraných témat MKV do edukačního procesu – náboženství, migrace, Romové, Vietnamci, sexualita, silní a slabí, handicapovaní.
- Speciální pedagogika – Vymezení oboru a dějiny. Diagnostické prostředky a metody SP. Jednotlivé disciplíny SP. ŠPZ a ŠPP. Exkurze do SP zařízení nebo školy.
- Pedagogická diagnostika dětského vývoje – Vymezení pojmu. Diagnostika v mateřské škole. Historie pedagogické diagnostiky. Anamnéza. Diagnostika poznávacích procesů a rytmu. Pedagogická diagnostika SPU. ADHD, ADD, hyperkinetická porucha.
- Specifické poruchy učení a chování – Základní pojmy a definice. Historie. Příčiny SPU. Společné projevy. Specializace mozkových hemisfér, problematika vnímání. Jednotlivé typy SPU. Rizika SPU v předškolním věku. Diagnostika. Reedukace SPU.
- Logopedická prevence – Logopedie jako věda, terminologie, metody. Prevence. Psychomotorický vývoj dítěte. Vývoj dětské řeči. Reflexní teorie. Norma řečového vývoje. Jazykové roviny. NKS. Organizace logopedické péče v ČR. Diagnostika. Specifické zvláštnosti vývoje řeči u dětí s postižením.

⁴ Kurzívou jsou označeny předměty, u kterých nebylo ze sylabu patrné, zda se týkají inkluzivní nebo speciální pedagogiky. Uvádíme je z toho důvodu, že je možné se v nich této problematiky dotknout.

- Vzdělávání žáků s mentální retardací – Psychopedie. Mentální retardace, typy a stupně, hraniční pásmo. Vývoj péče v ČR i zahraničí. Práva osob s MR. Výchova, vzdělávání a socializace osob s MR. Terapie. PAS. Alternativní školy.

Tabulka 5: Univerzita Hradec Králové

Název předmětu	Status	Počet hodin	Počet kreditů	Způsob zakončení
Speciální pedagogika 1	P	2/týden	2	Zápočet
Speciální pedagogika 2	P	2/týden	3	Zkouška
Specifické poruchy učení a ADHD 1	P	2/týden	2	Zápočet
Specifické poruchy učení a ADHD 2	P	2/týden	3	Zkouška
Celkem Hodin za dobu studia Kreditů		8 104 h	10	

(Zdroj: autor)

Stručný obsah

- Speciální pedagogika 1 – Vědní obor. Vymezení základních pojmů. Ucelená rehabilitace. Systém vzdělávání žáků se SVP. Legislativa. Školská integrace. IVP. Poradenství. SP diagnostika. Rodina a žák se ZP. Internet a zdravotní postižení. Exkurze.
- Speciální pedagogika 2 – Jednotlivé obory SP. Nadané děti. Žáci se sociálním znevýhodněním.
- Specifické poruchy učení a ADHD 1 – ADHD definice, diagnostika, terapie. Dítě s ADHD/ADD ve škole. IVP, legislativa.
- Specifické poruchy učení a ADHD 2 – Jednotlivé druhy SPU. Lateralita. Diagnostika. Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Zjišťování ČQ. Tvorba IVP. Návštěva škol, asistence při práci s dětmi s SPU.

Tabulka 6: **Technická Univerzita v Liberci**

Název předmětu	Status	Počet hodin	Počet kreditů	Způsob zakončení
<i>Pedagogicko-psychologická diagnostika</i>	P	2/týden	3	Zkouška
<i>Psychopatologie dítěte</i>	P	2/týden	2	Zkouška
Specifické poruchy učení	P	2/týden	3	Zkouška
Speciální pedagogika	P	3/týden	4	Zkouška
Poruchy chování žáků	PV	1/týden	2	Zápočet
Celkem Hodin za dobu studia Kreditů		10 130 h	14	

(Zdroj: autor)

Stručný obsah:

- Pedagogicko – psychologická diagnostika – Diagnostika. Metody, oblasti. SPU a SPCH. Orientační diagnostika školního neprospěchu. Způsoby hodnocení prospěchu žáka.
- Psychopatologie dítěte – Psychické odchylky dítěte a poruchy psychického vývoje.
- Specifické poruchy učení – Deficity dílčích funkcí. Vymezení základních pojmů, druhy SPU. Projevy SPU. Metody práce s jedinci s SPU. Možnosti integrace.
- Speciální pedagogika – Základní pojmosloví. Obory a metody SP. Základy jednotlivých oborů SP. Integrace. IVP. Poradenství.
- Poruchy chování žáků – Diagnostika, metody řešení, prevencí aktuálních poruch žáků ve školním prostředí.

Tabulka 7: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně Ústí nad Labem

Název předmětu	Status	Počet hodin	Počet kreditů	Způsob zakončení
<i>Psychologická diagnostika</i>	P	2/týden	3	Zkouška
Speciální pedagogika	P	3/týden	5	Zkouška
<i>Psychopatologie</i>	P	2/týden	2	Zápočet
Specifické poruchy učení a chování	PV	2/týden	2	Zápočet
Sociokulturní a socioekonomické aspekty edukace	PV	1/týden	1	Zápočet
Nadané dítě	V	1/týden	2	Zápočet
Asistent učitele	V	3/týdně	3	Zápočet
Celkem Hodin za dobu studia Kreditů		14 182 h	18	

(Zdroj: autor)

Stručný obsah:

- Psychologická diagnostika – Metody sběru dat. Diagnostické nástroje k poznání osobnosti a poznávacích procesů dítěte školního věku.
- Speciální pedagogika – Vymezení oboru, cíle. Současné trendy. Vývoj postoje společnosti vůči znevýhodněným spoluobčanům. Charakteristika jednotlivých subdisciplín. Školní a společenská integrace. Výchova a vzdělávání, poradenské instituce. Základní metody speciální pedagogiky. Diagnostika.
- Psychopatologie – Psychické poruchy. Poruchy chování. MR. Poruchy osobnosti.
- Specifické poruchy učení a chování – Vymezení. Jednotlivé typy. Lateralita. LMD. Diagnostika. Individuální přístup a IVP. Reedukace.
- Sociokulturní a socioekonomické aspekty edukace – Vymezení základních pojmů. Sociální handicap, vyloučení. Edukace jedinců žijících v podmínkách sociální exkluze. Sociální a vzdělávací služby v prostředí vyloučených lokalit. Interkulturní vzdělávání a komunikace.
- Nadané dítě – Historie zájmu. Základní přístupy k nadání. Legislativa a možnosti školy vyhledávat a podporovat rozvoj mimořádně nadaných dětí.
- Asistent učitele – Praxe v rozsahu 30 hodin/semestr pod vedením pedagoga.

Tabulka 8: Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích

Název předmětu	Status	Počet hodin	Počet kreditů	Způsob zakončení
Úvod do speciální pedagogiky	V	2/týden	3	Zkouška
<i>Základy ORL a foniatrie</i>	V	1/týden	1	Zápočet
<i>Základy dětské neurologie</i>	V	1/týden	1	Zápočet
Psychologie handicapu	V	2/týden	2	Zápočet
Specifika výchovy a vzdělávání dětí s vadami řeči	V	2/týden	2	Zápočet
Specifika výchovy a vzdělávání dětí s vadami sluchu a zraku	V	2/týden	2	Zápočet
Specifika výchovy dětí tělesně postižených a zdravotně oslabených	V	2/týden	2	Zápočet
Specifika výchovy dětí s poruchami školních dovedností	V	2/týden	3	Zkouška
Zpracování individuálních vzdělávacích programů	V	1/týden	1	Zápočet
Pedagogická praxe ve speciálních zařízeních	V	1/týden	1	Zápočet
Alternativní přístupy ve výchově handicapovaných dětí	V	2/týden	1	Zápočet
Speciálněpedagogická diagnostika a prognostika	V	1/týden	2	Zkouška
Celkem Hodin za dobu studia Kreditů		19 247 h	21	

(Zdroj: autor)

Stručný obsah:

- Úvod do speciální pedagogiky – SP jako věda, cíle, principy, metody, základní pojmy. Komplexní rehabilitace. Typy vývoje. IVP. Socializace. Školský poradenský systém. Členění SP pedagogiky, diagnostika, prevence.
- Základy ORL a foniatrie – Základy anatomie, fyziologie, patologie ucha, horních cest dýchacích a polykání. Poruchy funkcí sdělovacího procesu. Reedukace a rehabilitace sluchu, hlasu a řeči.
- Základy dětské neurologie – Nervový systém. Základní terminologie. Neurologické syndromy. Úrazy nervové soustavy, cévní mozkové příhody. Nádory nervové soustavy. Roztroušená skleróza mozkomíšni. Epilepsie. DMO. Bolesti hlavy.
- Psychologie handicapu – Jednotlivé druhy postižení. Rodina dítěte s postižením, postoje společnosti. Vliv postižení na rozvoj poznávacích procesů, osobnosti, sociálního přizpůsobení. Kompetence postižených. Péče, výuka a výchova.

- Specifika výchovy a vzdělávání dětí s vadami řeči – Logopedie jako vědní obor. Komunikace. Biologické základy řeči. Fylogeneze a ontogeneze řeči. Logopedická diagnostika a diferenciální diagnostika. NKS.
- Specifika výchovy a vzdělávání dětí s vadami sluchu a zraku – Oftalmopedie. Zrakové postižení, Zrakové vady a poruchy. Prostorová orientace. Pomůcky pro ZP. Historie, Braillovo písmo. Surdopedie. Typy sluchového postižení. Systém školství. Orální a totální komunikace.
- Specifika výchovy dětí tělesně postižených a zdravotně oslabených – Historie péče o postižené a nemocné. Somatické a psychické zvláštnosti tělesně a zdravotně postižené mládeže. Vzdělávání, výchova TP. Speciální metodika psaní tělesně postižených. AAK. Sexuální výchova. Komplexní rehabilitace.
- Specifika výchovy dětí s poruchami školních dovedností – Etiologie a symptomatologie SPU. Souvislosti mezi SPU, LMD, ADD a ADHD. Deficity dílčích funkcí. Diagnostika SPU. Prevence SPU, screening, legislativa. Reedukace SPU. IVP.
- Zpracování individuálních vzdělávacích programů – Uvedení do problému. Význam IVP. Strategie tvorby. Krátkodobé a dlouhodobé cíle. Schéma IVP. Ukázky.
- Pedagogická praxe ve speciálních zařízeních - Aplikace didakticko-metodických poznatků při výuce integrovaných žáků na 1. stupni ZŠ.
- Alternativní přístupy ve výchově handicapovaných dětí – Přístupy k dětem s ADHD, opožděním a poruchami v oblasti vývoje řeči. Deprivace v dětství. Syndrom CAN. Přístupy k neurotickým dětem. Psychické trauma. Rogeriánské terapeutické postupy a kognitivní behaviorální terapeutické přístupy.
- Speciálněpedagogická diagnostika a prognostika – Pedagogicko-psychologické základy diagnostiky, její funkce ve výchovně vzdělávacím procesu. Diagnostika poruch učení a chování. Prevence a odraz v prognostických odhadech dalšího vývoje dětí s výchovnými a vzdělávacími obtížemi.

Tabulka 9: **Západočeská Univerzita v Plzni**

Název předmětu	Status	Počet hodin	Počet kreditů	Způsob zakončení
Speciální pedagogika NŠ1	P	2/týden	2	Zápočet
Speciální pedagogika NŠ2	P	2/týden	3	Zkouška
Specifické vývojové poruchy učení a chování	P	2/týden	2	Zápočet
Inkluzivní přístupy ve vzdělávání žáků se SVP	PV	2/týdně	2	Zápočet
Celkem Hodin za dobu studia Kreditů		10 130 h	9	

(Zdroj: autor)

Stručný obsah:

- Speciální pedagogika NŠ1 – Systém podpory žáků se SVP. Specifika vztahu jedinců s postižením a intaktní majority. Historie vztahu společnosti k lidem s postižením. Odborná terminologie. Právní postavení OZP. Systém podpory ve vzdělávání a sociální oblasti.
- Speciální pedagogika NŠ2 – Edukační a psychosociální specifika vzdělávání dětí a žáků uvedených v paragrafu 16 odstavce 9 a mimořádně nadaných, přístupy a metody jejich podpory ve vzdělávání. Technické a kompenzační pomůcky, počítačové programy ve výuce. Inkluzivní přístupy. Individuální plán v MŠ a ZŠ.
- Specifické vývojové poruchy učení a chování – V kontextu etiologie, legislativy, diagnostiky a intervence. Lateralita, LMD. Jednotlivé druhy SVPU. Speciální pomůcky a programy pro nápravu SVPU. IVP.
- Inkluzivní přístupy ve vzdělávání žáků se SVP – podmínky inkluzivního vzdělávání na běžných školách. Legislativní podpora. Podpůrná opatření. Sociální integrace.

Tabulka 10: **Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

Název předmětu	Status	Počet hodin	Počet kreditů	Způsob zakončení
Základy inkluzivní pedagogiky	P	2/týdně	3	Klasifikovaný zápočet
Základy speciální pedagogiky	P	2/týdně	3	Klasifikovaný zápočet
Patopsychologie	P	2/týdně	3	Klasifikovaný zápočet
Základy logopedie	P	2/týdně	2	Klasifikovaný zápočet
Speciální pedagogika pro učitele primárního vzdělávání	P	3/týdně	3	Klasifikovaný zápočet
Rozvoj nadání žáků	PV	2/týdně	2	Zápočet
Celkem Hodin za dobu studia Kreditů		13 169	16	

(Zdroj: autor)

Stručný obsah:

- Základy inkluzivní pedagogiky – Teoretická východiska a legislativní ukotvení inkluze. Vzdělávací potřeby žáků na 1. stupni ZŠ v inkluzivním pojetí. Sociální heterogenita a hodnocení žáků.
- Základy speciální pedagogiky – Vymezení, terminologie, diagnostika a metody, komplexní rehabilitace. Pedagogika osob s jednotlivými druhy postižení. Socializace a pracovní uplatnění. Rodina s postiženým členem.
- Patopsychologie – Norma. Poruchy psychických funkcí, poruchy osobnosti, psychosomatická onemocnění. Syndrom CAN. Šikana. Žáci s postižením ve školní třídě.
- Základy logopedie – Fyziologický vývoj řeči a jeho poruchy, jazykové roviny. Negativní vlivy působící na rozvoj řeči. Žák s NKS v základní škole.
- Speciální pedagogika pro učitele primárního vzdělávání – Integrace, segregace, inkluze. Legislativní ukotvení. Specifika přístupů k žákům s jednotlivými druhy zdravotního postižení a sociálního znevýhodnění na prvním stupni ZŠ. Instrukce pedagogického poradenství a péče.
- Rozvoj nadání žáků – Nadání a talent. Legislativní ukotvení. Metody identifikace nadání a talentu na prvním stupni. Osobnost nadaného žáka. Výchovně vzdělávací potřeby nadaných žáků. Modifikace kurikula.

Z výše uvedených studijních plánů oboru je zřejmá nejednotnost a rozmanitost. Každá univerzita se staví k důležitosti začlenění předmětů inkluzivní a speciální pedagogiky do studijních plánů oboru učitelství pro 1. stupeň odlišně. Počet předmětů za celých pět let studia se pohybuje mezi počtem 4 – 7, výjimku tvoří JČU v Českých Budějovicích, kde se jedná o volené studijní zaměření, proto je počet předmětů o polovinu vyšší než u ostatních univerzit.

Předměty předávají základní vědomosti, nepokrývají celou problematiku vzdělávání žáků se SVP, téměř u všech univerzit nalezneme předmět zaměřený na specifické vývojové poruchy učení a ADHD, případně poruchy chování. Základy speciální pedagogiky nechybí v žádném studijním plánu, student se zde většinou seznámí s jednotlivými speciálněpedagogickými disciplínami, legislativním ukotvením a formami a způsoby spolupráce se školskými poradenskými zařízeními.

Havel a kol. (2016) navrhuji uvažovat o inkluzivní pedagogice jako průřezovém tématu, které je možné zohlednit jak v předmětech pedagogicko – psychologického základu, tak u jednotlivých oborových didaktik. Je důležité, aby vysokoškolští pedagogové nahlíželi na problematiku inkluze z pohledu učitele, který musí být schopen vyhovět vzdělávacím potřebám všech žáků ve své třídě. Budou-li tedy jejich výuku v tomto tématu směřovat prakticky a přes rozbory, analýzy situací, reflexy svých vlastních výstupů, jim umožní zařadit „inkluzivní úhel pohledu“ do svého pedagogického myšlení, brzy zjistí, že tento prvek při svém plánování, přípravách i hodnocení zohledňují.

4 Pocity, postoje a obavy studentů učitelství pro 1. stupeň základních škol spojené s inkluzivním vzděláváním

Cílem výzkumného šetření bylo popsat pocity, postoje a obavy studentů **posledních ročníků** pedagogického oboru **učitelství pro 1. stupeň základní školy** ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání a jednotlivé jejich předpoklady.

Jako východisko jsme si stanovili tyto věcné hypotézy:

VH1: Prožívané pocity studentů ve vztahu k osobám s postižením jsou častěji záporné u studentů, kteří jsou méně v kontaktu s osobami s postižením a častěji kladné u studentů, kteří mají s kontaktem více zkušeností.

VH2: Postoje ke vzdělávání žáků s různou mírou speciálně vzdělávacích potřeb v běžných školách jsou u našeho vzoru respondentů spíše záporné.

VH3: Studenti, kteří mají méně zkušeností s osobami s postižením, pociťují vyšší míru obav při vzdělávání žáků se SVP než ti, kteří mají více zkušeností.

VH4: Celkové pocity, postoje a obavy k inkluzivnímu vzdělávání žáků se SVP jsou u studentů učitelství 1. stupně spíše záporné.

Proto, abychom mohli popsat předpoklady pocitů, postojů a obav respondentů jsme si stanovili dílní výzkumné otázky:

DVO1: Které demografické položky ovlivnily pocity studentů k osobám se zdravotním postižením?

DVO2: Které demografické položky ovlivnily postoje respondentů ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách?

DVO3: Které demografické položky ovlivnily obavy studentů z procesního a personálního zajištění vzdělávání žáků se SVP?

DVO4: Které výroky subškály Pocity ovlivnily postoje respondentů ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách a obavy studentů z procesního a personálního zajištění vzdělávání žáků se SVP?

DVO5: Které výroky subškály Postoje ovlivnily pocity studentů k osobám s postižením a obavy studentů z procesního a personálního zajištění vzdělávání žáků se SVP?

DVO6: Které výroky subškály Obavy ovlivnily pocity studentů k osobám s postižením a postoje respondentů ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách?

Metodologie

Data byla získána prostřednictvím standardizovaného dotazníku *The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Scale Revised* zkr. **SACIE-R** (Loreman, Earle, Sharma, Forlin, 2007), který byl přeložen do českého jazyka a jeho první část poupravena pro potřeby výzkumného šetření. Samotný dotazník byl vytvořen kombinací tří škál, určených k měření různých aspektů postojů k inkluzi. Škály *Interactions with People with Disability* (IPD), *Concerns about Inclusive Education Scale* (CIES) a *Attitudes Toward Inclusive Education Scale* (ATIES) měří různé aspekty postojů k inkluzi, v procesu tvorby SACIE-R byly zkráceny a modifikovány. Výsledkem je jeden stručný, spolehlivý a validní měrný nástroj, který lze snadno použít i interpretovat a který stojí na třech pro inkluzi základních hodnotách, ze kterých vychází: 1. pozitivní postoje k inkluzi žáků s postižením, 2. kladné hodnocení vlastní učitelské kompetence a 3. ochota a schopnost přizpůsobit práci ve výuce individuálním potřebám studentů s postižením.

Dotazník se skládá ze dvou částí. První část zahrnuje obecné demografické informace, které by mohli ovlivnit odpovědi budoucích učitelů. V celkem 9 položkách zjišťujeme ukazatele - pohlaví, věk, pedagogickou fakultu, na které studují, interakce s osobami s postižením včetně zkušeností a znalostí potřebných k jejich vzdělávání. Část druhá shodně s původní škálou zahrnuje 19 položek týkajících se tří aspektů vnímání inkluze. Jedná se o subškálu Pocity (zjišťují položky 1-4), subškálu Postoje (položky 5-12) a subškálu Obavy (položky 13-19). Každá z položek se hodnotí ve čtyřbodovém formátu Likertova typu s možností odpovědi „rozhodně souhlasím“, „souhlasím“, „nesouhlasím“, „rozhodně nesouhlasím“. Vyšší skóre v jednotlivých položkách znamená více pozitivní postoje k inkluzivnímu vzdělávání, pouze u položek 2, 4 a 13-19, je tomu opačně, jelikož jsou kódovány reverzně. (Potměšilová, Potměšil, 2016; Dotazník viz příloha č. 1)

Distribuce dotazníku

Dotazník byl pro účely distribuce vytvořen ve Formuláři Google a následně rozeslán mezi studenty. Ty jsme oslovovali pomocí sociální sítě Facebook. V jeho vyhledávači jsme našli skupiny studentů učitelství pro 1. stupeň, případně konkrétní studenty, kteří měli na svém profilu tuto informaci uvedenou. Záchytnou informací byl rok začátku a konce studia 2014 – 2019. Správci skupin byli následně požádáni o distribuci dotazníku mezi své spolužáky. Šetření probíhalo od března do června 2019. Za tyto čtyři měsíce a po opakovaném oslovení studentů se nám navrátilo

54 vyplněných dotazníků. Druhá vlna probíhala na podzim roku 2019 opět přes internet, ovšem pouze 7 z navrácených dotazníků bylo možné do vzorku zařadit. Z důvodu nízké návratnosti jsme oslovili akademické pracovníky pedagogických fakult v Brně, Praze, Olomouci a Hradci Králové s prosbou o distribuci dotazníku mezi jejich studenty v papírové podobě. Konečný počet dotazníků stoupl o 86 respondentů. 93 studentů našeho vzorku tedy ukončilo své studium v roce 2020.

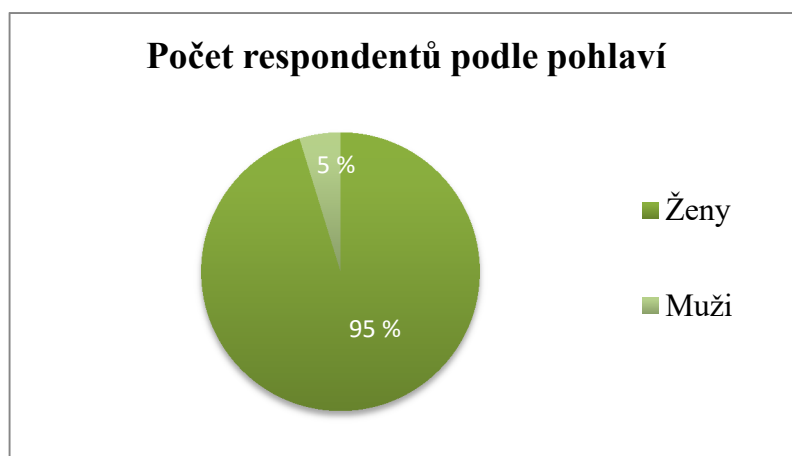
Za chybu v distribuci dotazníku, která mohla ovlivnit výsledky, můžeme označit rozdílné podmínky, které se ukázaly již při popisu dat. V elektronické podobě nebylo možné odpověď vynechat, takže byli respondenti nuceni se rozhodnout pro tu či onu odpověď, zatímco ve verzi tištěné to možné bylo.

Zpracování dat

Základní zpracování dat a popis výzkumného vzorku byl proveden za pomoci tabulkového procesoru Microsoft Excel. Zde jsme také vypočítali průměr a směrodatnou odchylku. Korelační analýzu (stanovení Pearsonova koeficientu korelace dále r_p) jsme provedli v analytickém softwaru SPSS, ovšem její další zpracování opět proběhlo v M Excel.

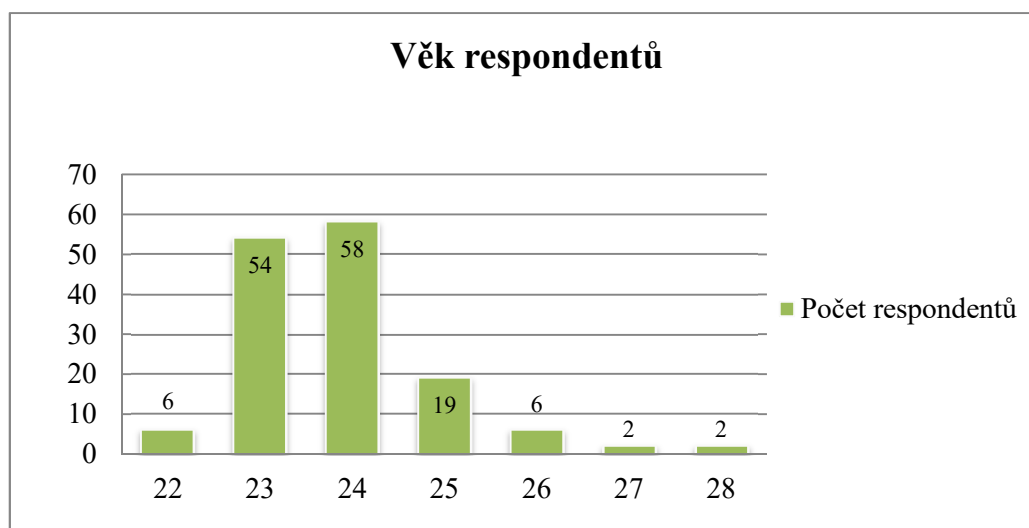
Charakteristika výzkumného vzorku

Z celkového počtu 147 respondentů bylo 140 studentek a 7 studentů, převedeno na procenta 95 % žen a 5 % mužů, což zhruba odpovídá současnému stavu feminizace školství. Na prvním stupni ZŠ učí okolo 90 % žen a 10 % mužů (MŠMT, 2019).



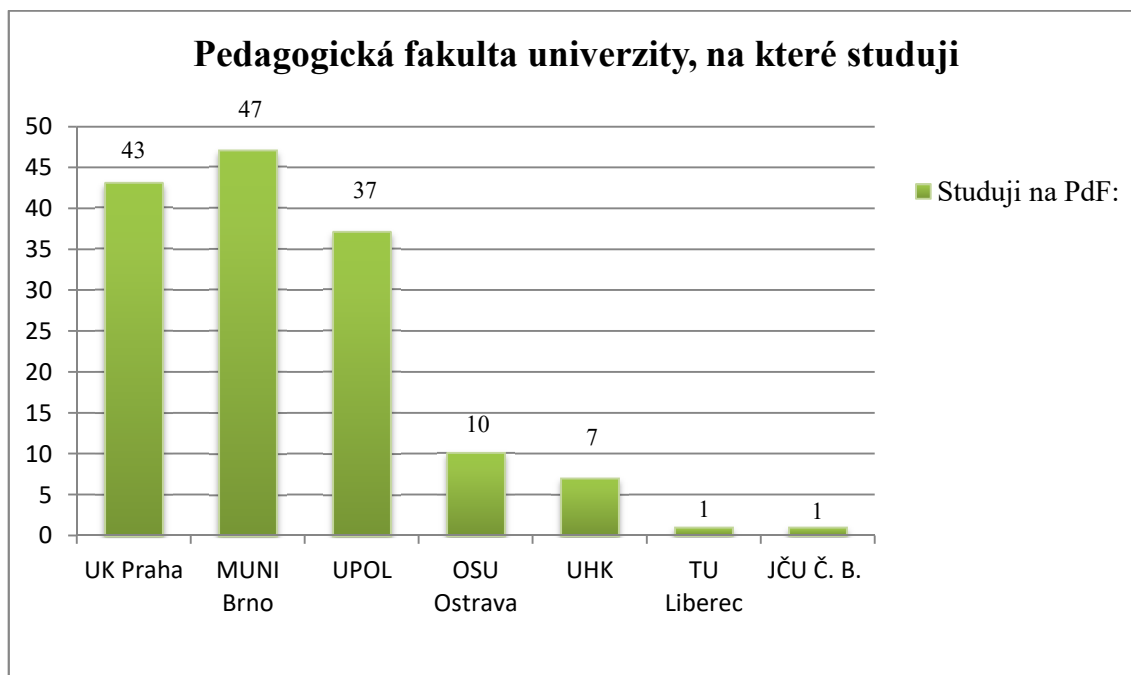
Graf 1: Počet respondentů podle pohlaví

Jelikož se šetření zúčastnili pouze studenti denní formy studia, věkové rozpětí respondentů bylo od 22 do 28 let. Největší zastoupení ($N = 58$) měli studenti, kterým bylo 24 let, tvořili 39,5 % vzorku. 23 let bylo 54 respondentům (tj. 36,7 %), 19 studentům bylo 25 (12,9 %). Shodně po šesti (tj. shodně 4,1 %) bylo respondentů 22 a 26letých, a po dvou studentech ve věku 27 a 28 let (1,4 %). Průměrný věk činil 24 let ($M = 23,857$).



Graf 2: Respondenti podle věku

Nejvíce respondentů se zúčastnilo z Masarykovy univerzity v Brně (N = 47, tj. 32 %), za nimi studenti pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze s konečným počtem 43 respondentů (tj. 29 %). Dále se zapojili studenti z Univerzity Palackého v Olomouci (N = 37; 25 %), studenti z Ostravské Univerzity v Ostravě (N = 10; 10 %) a Univerzity v Hradci Králové (N = 7; 5 %). Po jednom studentovi vyplnili dotazník studenti Technické Univerzity v Liberci a Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích (tj. v obou případech 1 %).



Graf 3: Pedagogická fakulta, na které studují

17 % respondentů odpovědělo, že mají častý kontakt s osobami s postižením (N = 25). Naproti tomu většina respondentů, tj. 83 %, častý kontakt s lidmi s postižením nemělo (N = 122). Průměr 1,830 a malá směrodatná odchylka (SD = 0,3770) značí relativní shodnost v odpovědích respondentů směrem k „Ne.“



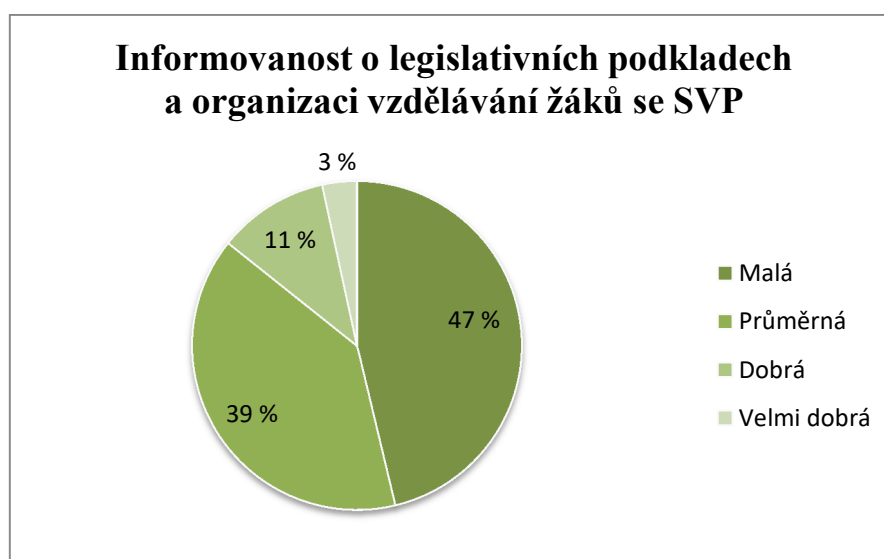
Graf 4: Častost kontaktu s lidmi s postižením

41 % respondentů hodnotilo svoji odbornou přípravu pro vzdělávání žáků se SVP jako malou (N = 61), 45 % jako průměrnou (N = 66) a 14 % jako dobrou (N = 20). Žádný z respondentů ne zvolil možnost „Velmi dobrá.“ M = 1,721, SD = 0,6903.



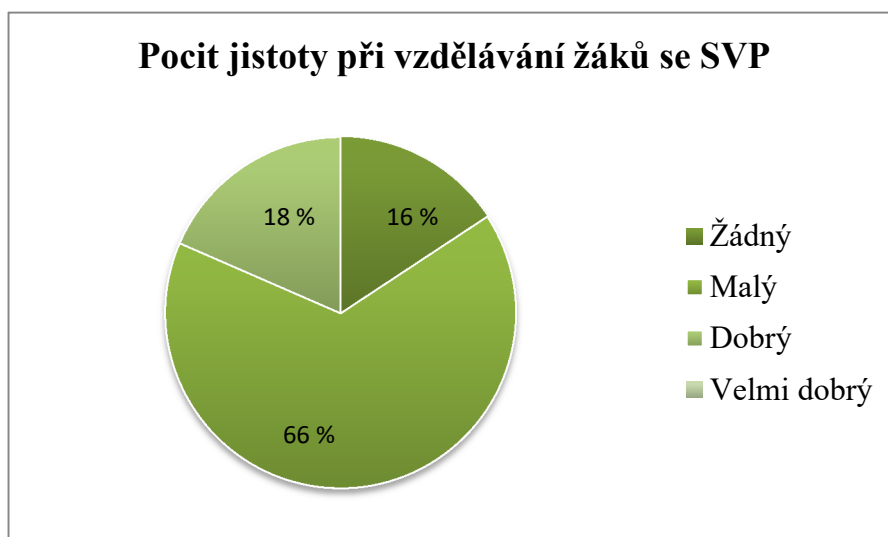
Graf 5: Úroveň odborné přípravy pro vzdělávání žáků se SVP

Za „velmi dobrou“ pokládalo svoji informovanost o legislativě a organizaci vzdělávání žáků se SVP 3 % respondentů (N = 5). Za „dobře“ informované se považovalo 11 % respondentů (N = 16). 39 % studentů označilo svoji informovanost jako „průměrnou“ (N = 58) a 46 % „malou“ (N = 68). M = 1,714, SD = 0,7938.



Graf 6: Informovanost o legislativních podkladech a organizaci vzdělávání žáků se SVP

V další položce měli respondenti zhodnotit pocit jistoty, který při vzdělávání případně představě vzdělávání žáků se SVP pociťují. 16 % respondentů odpovědělo „žádný“ (N = 23), polovina respondentů 66 % (N = 96) vyjádřila svůj pocit slovem „malý“. „Dobrý“ pocit jistoty mělo při vzdělávání žáků se SVP 18 % respondentů (N = 27). Možnost „Velmi dobrý“ opět nezvolil nikdo. Jeden respondent na otázku neodpověděl. $M = 2,027$, $SD = 0,5866$.



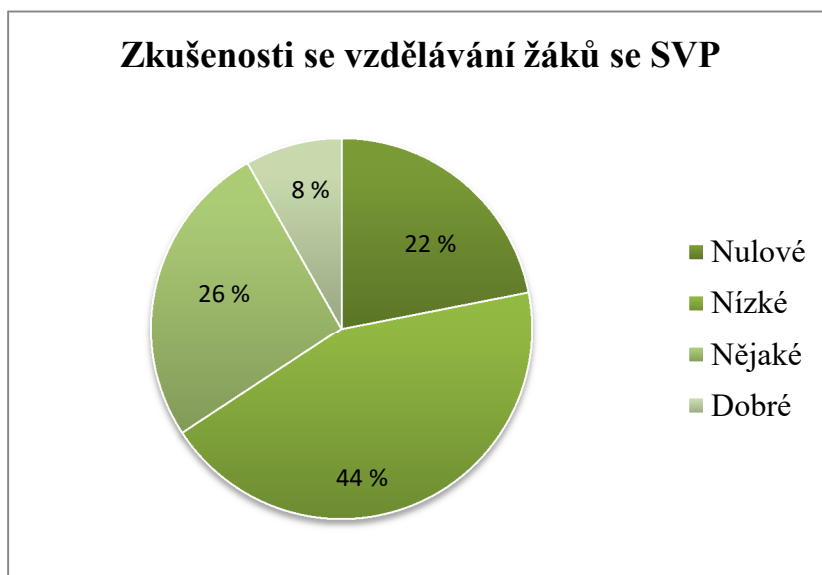
Graf 7: Pocit jistoty při vzdělávání žáků se SVP

Na otázku, zda v průběhu studia absolvovali studenti kurzy či přednášky ze speciální pedagogiky odpovědělo 90 % „ano“ (N = 132). 10 % z respondentů odpovědělo „ne“ (N = 15). Jak průměrná odpověď, tak malá směrodatná odchylka ukazují na relativní shodnost v odpovědích respondentů ($M = 1,102$, $SD = 0,3037$). Přesto by dle výše uvedených studijních plánů měli přednášky či semináře ze speciální pedagogiky absolvovat všichni.



Graf 8: Absolvování kurzů speciální pedagogiky

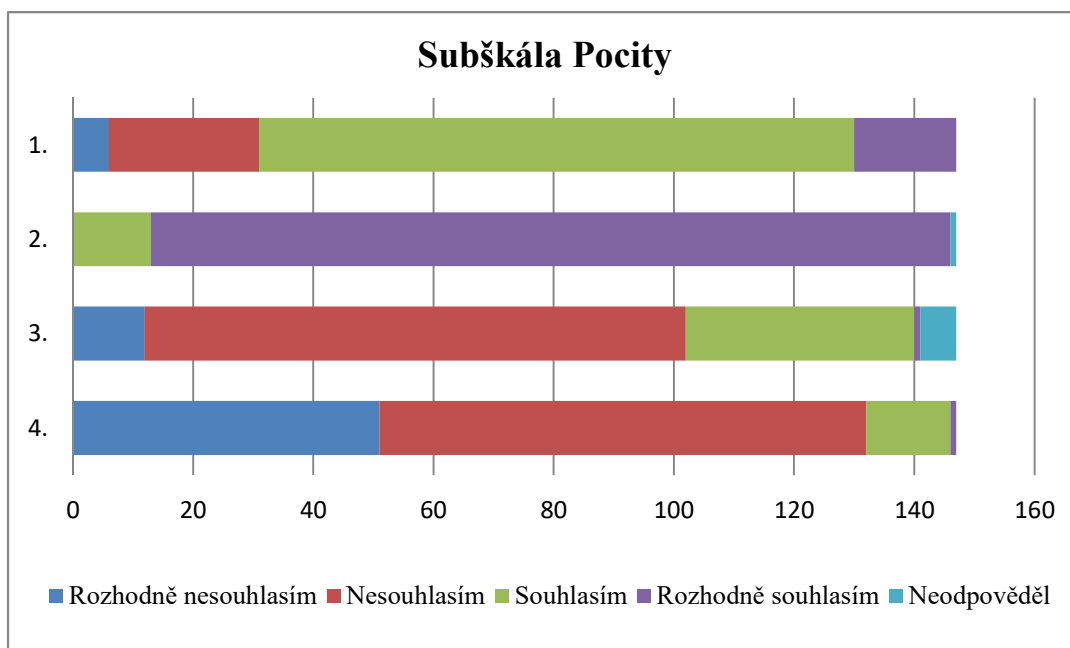
„Nulové“ zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP uvedlo 22 % respondentů (N = 32). „Nízké“ 44 % respondentů (N = 64). „Nějaké“ 26 % (N = 38) a „dobré“ 8 % respondentů (N = 12). Jeden respondent na otázku neodpověděl. M = 2,205, SD = 0,8782.



Graf 9: Zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP

Pocity, postoje a obavy respondentů

V následující podkapitole prezentujeme počty odpovědí na jednotlivé výroky subškály Pocity, Postoje a Obavy a jejich procentuální vyjádření. Pro snazší orientaci v odpovědích jsme zvolili skládaný pruhový graf. Čísla 1 až 19 v grafech značí výroky, jejichž plné znění je uvedeno v příloze číslo 1.



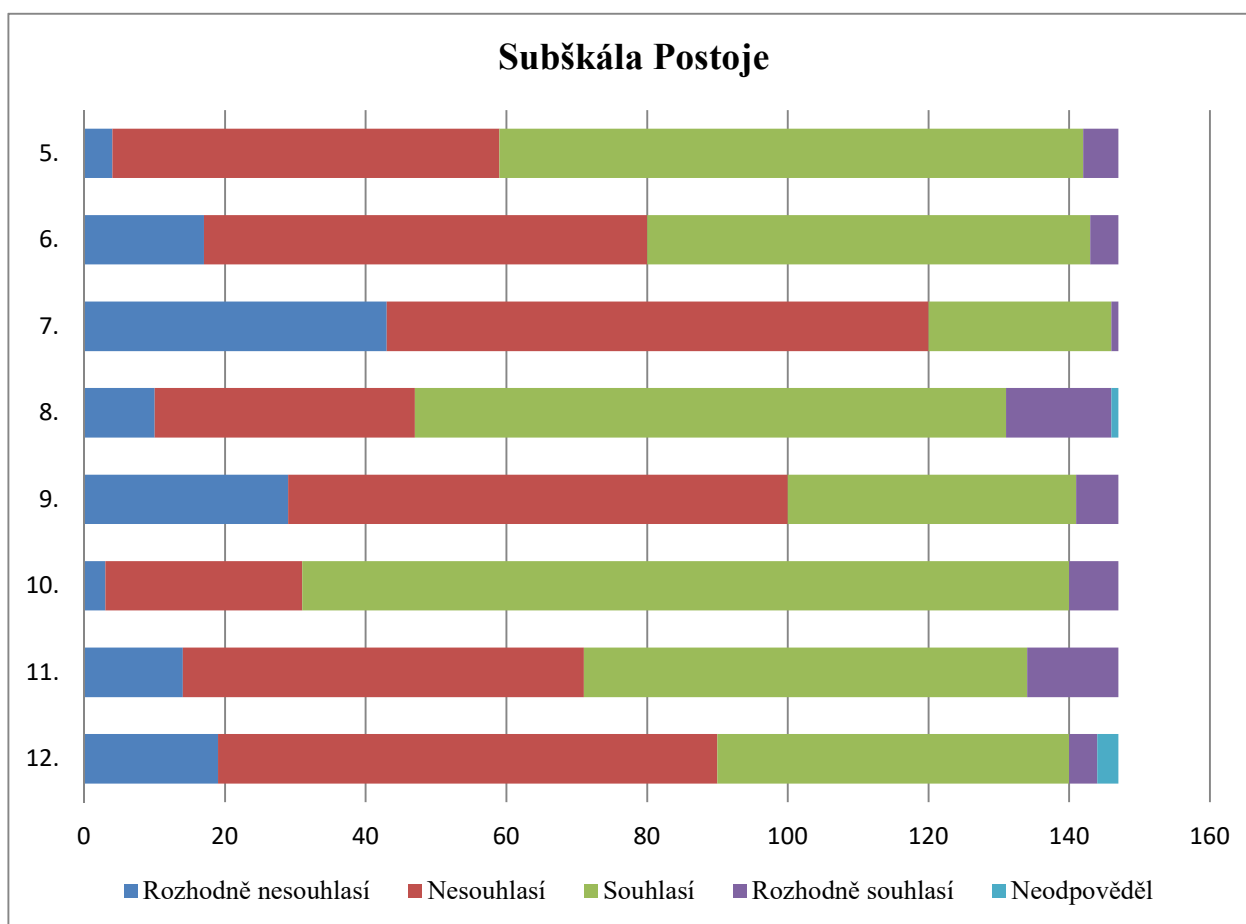
Graf 10: Pocity ve vztahu k žákům se SVP

11,56 % respondentů (N = 17) rozhodně souhlasilo, že jim poskytování pomoci lidem s postižením dává pocit uspokojení. 67,35 % respondentů (N = 99) s tímto výrokem souhlasilo. 17,01 % (N = 25) nesouhlasilo a 4,08 % rozhodně nesouhlasilo (N = 6).

Na druhou otázku „Jsem vděčný/á za to, že nemám zdravotní postižení“ odpovědělo 90,48 % (N = 133) respondentů „rozhodně souhlasím“ a 8,84 % osob „souhlasím“ (N = 13). Jeden z respondentů na otázku neodpověděl (0,68 %).

61,22 % respondentů (N = 90) uvedlo, že „nesouhlasí“ s výrokem „Být obklopen lidmi s postižením mi vyhovuje.“ 25,85 % respondentů (N = 38) s výrokem souhlasilo. 8,16 % respondentů rozhodně nesouhlasilo (N = 11) a 0,68 % rozhodně souhlasilo (N = 2). Šest respondentů na tuto otázku neodpovědělo (4,08 %).

55,10 % respondentů (N = 81) nesouhlasilo s výrokem, že by se bálo pohlédnout osobě s postižením přímo do tváře, dalších 34,69 % rozhodně nesouhlasilo (N = 51). 9,52 % respondentů s výrokem souhlasilo (N = 14) a jeden respondent odpověděl, že rozhodně souhlasí (0,68 %).



Graf 11: Postoje k žákům s různou mírou SVP

Těmito otázkami jsme zjišťovali, zda respondenti souhlasí se vzděláváním dané skupiny žáků se SVP v běžné třídě základní školy. Se vzděláváním žáků, kteří mají obtíže s verbálním vyjadřováním v běžných třídách, 56,46, % respondentů souhlasilo (N = 83) a 3,40 % rozhodně souhlasilo (N = 5). 37,41 % (N = 55) nesouhlasilo a 2,72 % rozhodně nesouhlasilo (N = 4).

Se vzděláváním žáků, kteří potřebují pomoc v péči o vlastní osobu v běžných třídách, rozhodně souhlasilo 2,72 % studentů (N = 4) rozhodně souhlasilo a 42,86 % (N = 63) souhlasilo. 42,86 % (N = 63) s tímto výrokem nesouhlasilo a 11,56 % rozhodně nesouhlasilo (N = 17).

Se vzděláváním žáků, kteří jsou vůči druhým agresivní v běžných třídách, rozhodně nesouhlasilo 29,25 % (N = 43) a 52,38 % respondentů (N = 77) nesouhlasilo. 17,69 % (N = 26) souhlasilo a jeden respondent rozhodně souhlasil (0,68 %).

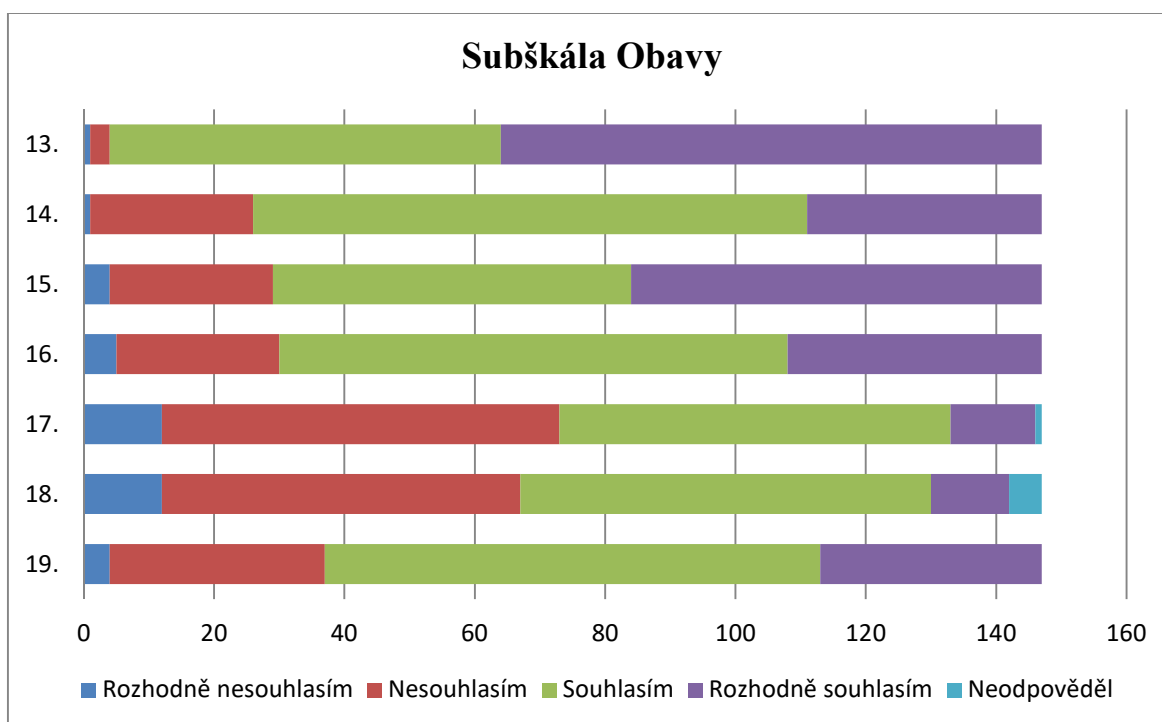
10,20 % (N = 15) respondentů rozhodně souhlasilo a 57,14 % (N = 84) souhlasilo, že ti žáci, kteří ke svému vzdělávání potřebují individuální vzdělávací plán, se mají vzdělávat v běžných třídách. 25,17 % studentů s tímto výrokem nesouhlasilo (N = 37), 6,80 % rozhodně nesouhlasilo (N = 10) a jeden respondent na otázku neodpověděl (0,68 %).

Se vzděláváním žáků, kteří pro svoje vzdělávání potřebují speciální komunikační techniky v běžných třídách, rozhodně souhlasilo 6 respondentů (tj. 4,08 %) a 41 respondentů souhlasilo (27,89 %). 48,3 % respondentů (N = 71) s jejich vzděláváním v běžných třídách nesouhlasilo a 19,73 % rozhodně nesouhlasilo (N = 29).

Pro vzdělávání žáků s deficitem pozornosti v běžných třídách rozhodně bylo 4,76 % studentů (N = 7) a dalších 74,15 % (N = 109) souhlasilo. 28 studentů (19,05 %) nesouhlasilo a 3 studenti rozhodně nesouhlasili (tj. 2,04 %).

Za podmínky odpovídající podpory se dle 8,84 % (N = 13) respondentů rozhodně mohou všichni žáci se SVP vzdělávat v běžných školách. Dalších 42,86 % (N = 63) respondentů také souhlasilo. 38,76 % (N = 57) studentů nesouhlasilo a 9,52 % (N = 14) rozhodně nesouhlasilo.

Žáci, kteří soustavně neprospívají, dle 71 respondentů nepatří (48,3 % „nesouhlasím“) a dle 19 studentů rozhodně nepatří do běžných tříd (tj. 12,93 %). Naopak 34,01 % (N = 50) s daným výrokiem souhlasilo a 2,72 % (N = 4) rozhodně souhlasilo.



Graf 12: **Obavy z průběhu vzdělávacího procesu**

O tom, že přítomnost žáka se SVP ve třídě rozhodně zvýší jejich pracovní zátěž, je přesvědčeno 56,46 % respondentů (N = 83). Dalších 40,81 % (N = 60) s tímto výrokem souhlasilo. Tři respondenti nesouhlasili (2,04 %) a jeden rozhodně nesouhlasil (0,68 %).

24,49 % respondentů rozhodně předpokládá (N = 36) a 57,82 % předpokládá (M = 85), že pro podporu začlenění žáka se SVP do běžné třídy nebude zajištěn dostatek prostředků a personální podpory. 25 respondentů (17,01 %) nesouhlasilo, že by se obávalo nedostatečné podpory a jeden respondent rozhodně nesouhlasil (0,68 %).

63 studentů (42,86 %) rozhodně znepokojuje, že nemají dostatečné znalosti potřebné ke vzdělávání žáků se SVP a dalších 37,42 % (N = 55) je také znepokojeno. 17,01 % (N = 25) respondentů nesouhlasilo, že by bylo znepokojeno a čtyři respondenti rozhodně nesouhlasili (N = 2,72 %).

S výrokem „Jsem přesvědčen/a, že z mé strany nebude možné věnovat žákovi se SVP dostatečnou pozornost“ souhlasilo 53,06 % studentů (N = 78), 26,53 % rozhodně souhlasilo (N = 39), 17,01 % (N = 25) nesouhlasilo a 3,40 % (N = 5) respondentů rozhodně nesouhlasilo.

Polovina respondentů se obává, že zbytek třídy nebude akceptovat žáky se SVP („rozhodně souhlasím“ N = 12 tj. 8,16 % a „souhlasím“ N = 61 tj. 41,50 %), druhá polovina respondentů si to nemyslí („nesouhlasím“ N = 60 % tj. 40,82 %

a „rozhodně nesouhlasím“ N = 13 tj. 8,84 %). Jeden respondent na otázku neodpověděl (0,68 %).

Obdobného názorového rozložení se dostalo následujícímu výroku „Obávám se, že studijní výsledky intaktních budou ovlivněny přítomností žáka se SVP.“ 3,40 % respondentů na otázku neodpovědělo (N = 5), 8,16 % (N = 12) rozhodně souhlasilo, 42,90 % souhlasilo (N = 63), 37,42 % nesouhlasilo (N = 55) a 8,16 % rozhodně nesouhlasilo (N = 12).

2,72 % (N = 4) respondentů rozhodně nesouhlasilo a 22,45 % (N = 33) nesouhlasilo, že by přítomnost žáka se SVP ve třídě mohla zvýšit hladinu jejich stresu. 76 respondentů s tímto výrokem souhlasilo (51,70 %) a 34 respondentů rozhodně souhlasilo (23,13 %).

Výsledné skóry SACIE-R

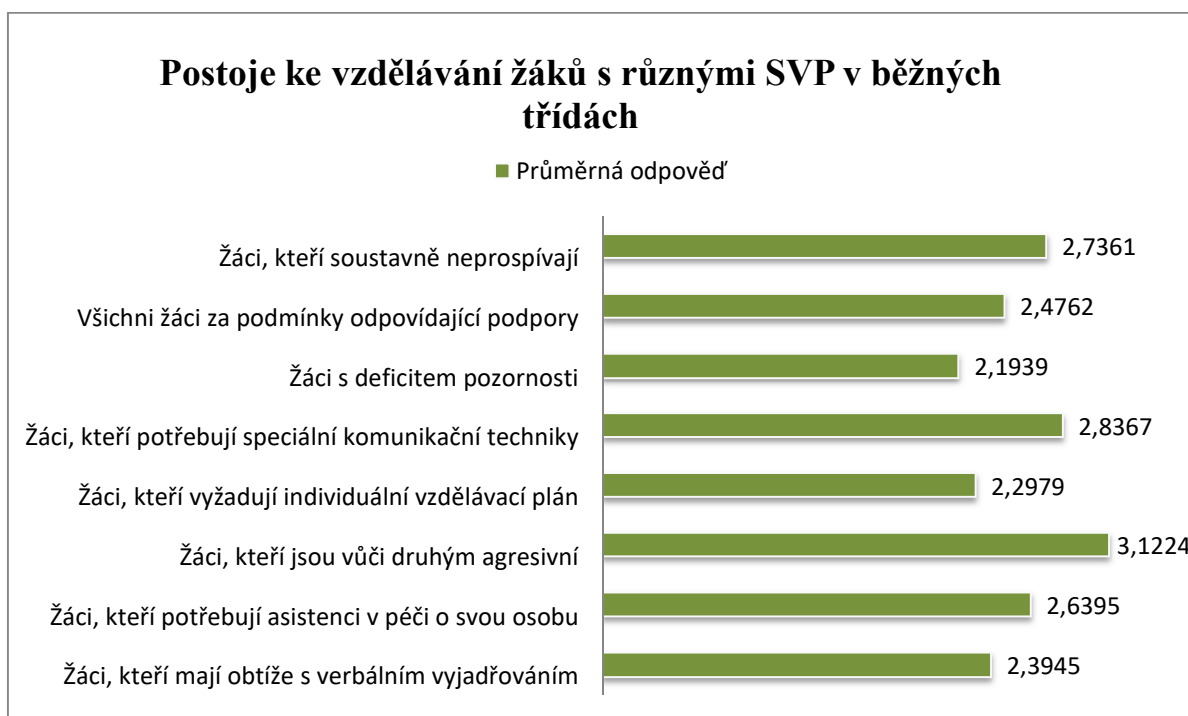
Proto, abychom mohli určit výsledné skóre v SACIE-R testu pro náš soubor respondentů, bylo nutné vypočítat průměr pro zjištění průměrné odpovědi na každou z položek a následně směrodatnou odchylku, která nám ukáže rozptýlení hodnot okolo průměru. Výsledné hodnoty jsme zanesli do následující tabulky:

Tabulka 11: **Průměr a směrodatná odchylka jednotlivých položek** (Zdroj: autor)

Položky	Průměr (M)	Směrodatná odchylka (SD)
Subškála Pocity		
1. Pomoc lidem s postižením mi dává pocit uspokojení.	2,136	0,6583
2. Jsem vděčný/á za to, že nemám zdravotní postižení.	3,9110	0,286
3. Být obklopen lidmi s postižením mi vyhovuje.	2,780	0,5987
4. Bojím se lidem s postižením pohlédnout přímo do tváře.	1,7618	0,645
	2,6122	1,0298
Subškála Postoje		
5. Žáci, kteří mají obtíže s verbálním vyjadřováním, by měli být vzděláváni v běžných třídách.	2,3945	0,6011
6. Žáci, kteří potřebují asistenci v péči o svou osobu, by měli být vzděláváni v běžných třídách.	2,6395	0,7185
7. Žáci, kteří jsou vůči druhým agresivní, by měli být vzděláváni v běžných třídách.	3,1224	0,6791
8. Žáci, kteří vyžadují pro svoje vzdělávání individuální vzdělávací plán, patří do běžných tříd.	2,2979	0,7416
9. Žáci, kteří potřebují pro svoje vzdělávání speciální komunikační techniky (Brail, znakový jazyk), patří do běžných škol.	2,8367	0,7828
10. Žáci s deficitem pozornosti patří do tříd běžných škol.	2,1939	0,5391
11. S odpovídající podporou se mohou všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávat v běžných třídách.	2,4762	0,7854
12. Žáci, kteří soustavně neprospívají, patří do běžných škol.	2,7361	0,7167
	2,5731	0,8100
Subškála Obavy		
13. Jsem přesvědčen/a, že přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě podstatně zvýší moji pracovní zátěž.	3,5272	0,5797
14. Jsem přesvědčen/a, že pro podporu začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy, nebude k dispozici dostatek prostředků ani personální podpora.	3,0612	0,6647
15. Znepokojuje mě, že nemám dostatečné znalosti a dovednosti potřebné ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.	3,2041	0,8160
16. Jsem přesvědčen/a o tom, že z mé strany nebude možné věnovat žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami potřebnou pozornost.	3,0342	0,7509
17. Obávám se, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebudou akceptováni zbytkem třídy.	2,4863	0,7696
18. Obávám se, že studijní výsledky intaktních žáků budou přítomností žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě ovlivněny.	2,5211	0,7665
19. Obávám se, že pokud bych měl/a ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, mohl/a bych být více ve stresu.	2,9490	0,7508
	2,9562	0,8347
CELKOVÝ PRŮMĚR A SM. ODCHYLKA	2,6959	0,8732

Výsledný průměr pro položky subškály Pocity byl 2,6122 (SD = 1,0298) což indikuje **neutrální až mírně nesouhlasné pocity** ve vztahu k osobám s postižením. Za povšimnutí stojí položka druhá „Jsem vděčný/á za to, že nemám zdravotní postižení,“ na niž byla průměrná odpověď 3,91. Malá směrodatná odchylka 0,286 značí, že se většina respondentů shodla a rozhodně souhlasí s daným výrokiem.

Průměr pro subškálu Postoje odpovídal 2,5731 (SD = 0,8100) a značí v souhrnu **neutrální až mírně nesouhlasné** postoje ve vztahu ke vzdělávání žáků s různou mírou podpory při vzdělávání. Nejsouhlasnější postoje respondenti vyjádřili ke skupině žáků s poruchou pozornosti (M = 2,1939, SD = 0,5391), zatímco nejméně souhlasné ke vzdělávání těch žáků v inkluzivním prostředí, kteří se projevují agresivně vůči druhým (M = 3,1224, SD = 0,6791). Míru akceptace zobrazuje graf níže. Nižší průměrná odpověď značí pozitivnější postoj k zařazení žáků s danými SVP do běžného vzdělávacího proudu:



Graf 13: **Postoje ke vzdělávání žáků s různými SVP v běžných třídách** (Zdroj: autor)

Průměr odpovědí v subškále Obavy byl 2,9562 (SD = 0,8347). Jelikož jsme tyto položky kódovali reverzně, vyšší průměrné hodnoty jednotlivých položek a výsledného průměru značí, že respondenti „souhlasí“ s výroky a že mají obavy z průběhu vzdělávacího procesu, pokud by byli ve třídě přítomni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Celkové skóre – průměr odpovědí 2,6959 (SD = 0,8732) nám naznačuje, že výsledné **pocity, postoje a obavy** studentů našeho výzkumného vzorku ve vztahu

k inkluzivnímu vzdělávání jsou **mírně nesouhlasné** a variabilita odpovědí je blízká jedničce, tedy respondenti od průměrné odpovědi v průměru inklinovali směrem k nesouhlasným a na druhou stranu k souhlasným pocitům, postojům a obavám.

Korelační analýza

Pomocí Pearsonova koeficientu korelace jsme zjišťovali těsnost vztahů mezi všemi položkami dotazníku, dále mezi jednotlivými subškálami, celkovým skóre a všemi položkami v dotazníku a mezi subškálami a celkovým skóre navzájem. Výsledné hodnoty r_p jsou uvedeny v příloze č. 2.

Vysoká závislost ($0,90 > r_p \geq 0,70$)

Vysoká závislost byla zjištěna mezi subškálou Pocity a výrokem třetím: „Být obklopen lidmi s postižením mi vyhovuje.“ Čím pozitivnější pocity prožívali respondenti ve vztahu k osobám s postižením, tím jim více vyhovovalo být ve společnosti lidí s postižením ($r_p = 0,747212$).

Respondenti, kteří v celku zaujímali více pozitivní postoje k žákům s postižením, se také pozitivně vyjadřovali ke vzdělávání žáků, kteří potřebují ke svému vzdělávání IVP, v běžných třídách ($r_p = 0,73841$).

Čím vyšší obavy respondenti pocíťovali, tím více byli přesvědčeni, že z jejich strany nebude možné věnovat žákovi se SVP dostatečnou pozornost ($r_p = 0,703082$).

Čím pozitivnější postoj zaujímali respondenti směrem k inkluzivnímu vzdělávání žáků se SVP (celkové skóre), tím pozitivnější byly jejich postoje k žákům s různou mírou SVP ($r_p = 0,865324$) a tím vyšší byly jejich obavy z procesního a personálního zajištění vzdělávání žáků se SVP ($r_p = 0,83485$).

Subškála Pocity	Být obklopen lidmi s postižením mi vyhovuje.
Subškála Postoje	Žáci, kteří vyžadují pro svoje vzdělávání IVP, patří do běžných tříd.
Subškála Obavy	Jsem přesvědčen/a o tom, že z mé strany nebudu možné věnovat žákovi se SVP potřebnou pozornost.
Celkové vnímání inkluze	Postoje k žákům s různou mírou SVP. Obavy z procesního a personálního zajištění vzdělávání žáků se SVP.

Tabulka 12: **Pearsonův koeficient: Vysoká závislost** (Zdroj: autor)

Střední (značná) závislost ($0,70 > r_p \geq 0,40$)

Respondenti, kteří hodnotili svoji **odbornou přípravu jako dobrou a velmi dobrou**, považovali sebe sama za více informované o legislativních podkladech

a organizaci vzdělávání žáků se SVP ($r_p = 0,466$), také pociťovali více jistoty při jejich vzdělávání ($r_p = 0,426$) a současně měli více zkušeností se vzděláváním těchto žáků ($r_p = 0,505$). Zároveň je méně znepokojovalo, že nemají dostatečné znalosti a dovednosti potřebné ke vzdělávání žáků se SVP ($r_p = - 0,565$).

Studenti, kteří se považovali za **více informované o legislativních podkladech a organizaci vzdělávání** žáků se SVP měli více zkušeností se vzděláváním žáků se SVP ($r_p = 0,599$) a méně je znepokojovalo, že nemají dostatečné znalosti a dovednosti potřebné ke vzdělávání těchto žáků ($r_p = - 0,4155$).

Více **jistoty** při vzdělávání žáků pociťovali studenti s více zkušenostmi s jejich vzděláváním ($r_p = 0,5988$) a opět je méně znepokojovalo, že nemají dostatečné znalosti a dovednosti potřebné k jejich vzdělávání ($r_p = - 0,489$).

Taktéž respondenty **s více zkušenostmi** se vzděláváním těchto žáků méně znepokojovalo, že nemají dostatečné znalosti a dovednosti potřebné ke vzdělávání žáků se SVP ($r_p = - 0,49875$).

Studenti, kteří projevili **více souhlasné postoje se vzděláváním žáků, kteří potřebují asistenci** v péči o svou osobu v běžných třídách, současně projevili více souhlasné postoje ke vzdělávání žáků, kteří pro svoje vzdělávání vyžadují IVP ($r_p = 0,440$) a speciální komunikační techniky v běžných třídách ($r_p = 0,4247$).

Více **souhlasné postoje se vzděláváním žáků**, kteří pro svoje vzdělávání **vyžadují individuální vzdělávací plán** v běžné třídě, indikovali více souhlasné postoje se vzděláváním žáků využívajících speciální komunikační systémy ($r_p = 0,4585$), s deficitem pozornosti ($r_p = 0,4527$) a všech žáků se SVP za podmínky odpovídající podpory při vzdělávání v běžných třídách ($r_p = 0,418$).

Jedinci, kteří byli více přesvědčeni, že pro podporu inkluzivního vzdělávání **nebude dostatek prostředků a personální podpory** byli více přesvědčeni, že z jejich strany nebude možné věnovat žákovi se SVP dostatečnou pozornost ($r_p = 0,4726$).

Ti, kteří se více obávali, že jedinec se SVP **nebude akceptován zbytkem třídy**, se současně více obávali, že studijní výsledky intaktních žáků budou přítomností žáka se SVP ve třídě ovlivněny ($r_p = 0,5319$).

Subškála Pocity korelovala se dvěma výroky a celkovým skóre na úrovni střední závislosti. Čím **pozitivnější pocity** studenti pociťovali k osobám s postižením, tím vyšší uspokojení pociťovali při poskytování pomoci těmto osobám ($r_p = 0,592$), tím méně se báli

pohlédnout osobě s postižením přímo do tváře ($r_p = 0,555$) a jejich celkový postoj k inkluzivnímu vzdělávání byly pozitivnější ($r_p = 0,5943$).

Střední závislost byla prokázána mezi subškálou Postoje a dvanácti výroky. **Více pozitivní postoje** k žákům se SVP měli ti respondenti, kterým pomoc lidem s postižením dává pocit uspokojení ($r_p = 0,45278$) a dále ti, kteří projevíli souhlas se vzděláváním žáků s různými speciálně vzdělávacími potřebami v běžných třídách (vzdělávání žáků s obtížemi ve verbálním vyjadřování $r_p = 0,5045$, s potřebou asistence $r_p = 0,67009$, s projevy agrese $r_p = 0,60911$, s potřebou speciálních komunikačních technik $r_p = 0,68407$, s deficitem pozornosti $r_p = 0,56014$, všichni žáci s SVP za podmínky odpovídající podpory $r_p = 0,63636$, žáci soustavně neprospívající $r_p = 0,45203$). Čím pozitivnější postoje respondenti zastávali, tím více se obávali, že žák se SVP nebude přijat zbytkem třídy ($r_p = 0,43051$) a že jeho přítomnost ve třídě ovlivní jak studijní výsledky žáků intaktních ($r_p = 0,46254$), tak přispěje ke zvýšení stresu jich samotných jako pedagogů ($r_p = 0,45637$).

Respondenti, kteří pocítovali více obav, se více pozitivně vyjadřovali ke vzdělávání žáků využívajících ke komunikaci speciální komunikační techniky v běžných třídách ($r_p = 0,4414$). Více obav pocítovali ti, kteří projevíli více souhlasné odpovědi se všemi výroky týkajícími se subškály obav (viz Příloha č. 2) a respondenti, kteří měli více pozitivní postoje k žákům se SVP v běžných třídách ($r_p = 0,5018$).

Čím **pozitivněji** vnímali respondenti **inkluzivní vzdělávání žáků se SVP** (celkové skóre), tím vyšší pocit uspokojení pocítovali při pomoci lidem s postižením ($r_p = 0,5188$) a více jim vyhovovala jejich společnost ($r_p = 0,4488$). Dále se projevíli souhlasněji se vzděláváním žáků, kteří potřebují asistenci ($r_p = 0,61528$), kteří jsou agresivní vůči druhým ($r_p = 0,4913$), kteří vyžadují IVP ($r_p = 0,63219$), potřebují speciální komunikační techniky ($r_p = 0,6467$), s deficitem pozornosti ($r_p = 0,489$), všech za podmínky odpovídající podpory ($r_p = 0,586$) v běžných třídách. Ti studenti, kteří zaujímali více pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání žáků se SVP, se více obávali, že pro začlenění žáků se SVP do běžných tříd nebude dostatek prostředků a personální podpory ($r_p = 0,5172$), že z jejich strany nebude možné žákům se SVP věnovat dostatečnou pozornost ($r_p = 0,5287$) a také, že by mohli být více ve stresu ($r_p = 0,6416$). Dále se více obávali, že žáci se SVP nebudou akceptováni zbytkem třídy ($r_p = 0,60357$) a že jejich studijní výsledky budou přítomností těchto žáků ovlivněny ($r_p = 0,6288$).

		Hodnota r_p
Odborná příprava studentů pro vzdělávání žáků se SVP.	Informovanost o legislativních podkladech vzdělávání žáků se SVP.	0,466
	Pocit jistoty při vzdělávání žáků se SVP.	0,426
	Zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP.	0,505
	Znepokojuje mě, že nemám dostatečné znalosti a dovednosti potřebné ke vzdělávání žáků se SVP.	- 0,565
Informovanost o legislativních podkladech vzdělávání žáků se SVP.	Zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP.	0,599
	Znepokojuje mě, že nemám dostatečné znalosti a dovednosti potřebné ke vzdělávání žáků se SVP.	- 0,4155
Pocit jistoty při vzdělávání žáků se SVP.	Zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP.	0,5988
	Znepokojuje mě, že nemám dostatečné znalosti a dovednosti potřebné ke vzdělávání žáků se SVP.	- 0,4155
Zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP.	Znepokojuje mě, že nemám dostatečné znalosti a dovednosti potřebné ke vzdělávání žáků se SVP.	- 0,4987
Žáci, kteří potřebují asistenci v péči o svou osobu, by měli být vzděláváni v běžných třídách.	Žáci, kteří vyžadují pro svoje vzdělávání IVP, patří do běžných tříd.	0,440
	Žáci, kteří potřebují pro svoje vzdělávání speciální komunikační techniky (Brail, znakový jazyk), patří do běžných škol.	0,4247
Žáci, kteří vyžadují pro svoje vzdělávání IVP, patří do běžných tříd.	Žáci, kteří potřebují pro svoje vzdělávání speciální komunikační techniky (Brail, znakový jazyk), patří do běžných škol.	0,4585
	Žáci s deficitem pozornosti patří do běžných škol.	0,4527
	S odpovídající podporou se mohou všichni žáci se SVP vzdělávat v běžných třídách.	0,418
Jsem přesvědčen/a, že pro podporu začlenění žáků se SVP do běžné třídy, nebude k dispozici dostatek prostředků ani personální podpora.	Jsem přesvědčen/a o tom, že z mé strany nebude možné věnovat žákovi se SVP potřebnou pozornost.	0,4726
Obávám se, že žáci se SVP nebudou akceptováni zbytkem třídy.	Obávám se, že studijní výsledky intaktních žáků budou přítomností žáka se SVP ve třídě ovlivněny.	0,4726
Pocity k osobám s postižením (Subškála Pocity).	Pomoc lidem s postižením mi dává pocit uspokojení.	0,592
	Bojím se lidem s postižením pohlédnout přímo do tváře.	0,555
	Celkové vnímání inkluze.	0,5943
Postoje ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách (Subškála Postoje).	Pomoc lidem s postižením mi dává pocit uspokojení.	0,45278
	Žáci, kteří mají obtíže s verbálním vyjadřováním, by měli být vzděláváni v běžných třídách.	0,5045
	Žáci, kteří potřebují asistenci v péči o svou osobu, by měli být vzděláváni v běžných třídách.	0,67009
	Žáci, kteří jsou vůči druhým agresivní, by měli být vzděláváni v běžných třídách.	0,60911
	Žáci, kteří potřebují pro svoje vzdělávání speciální komunikační techniky (Brail, znakový jazyk), patří do běžných škol.	0,68407
	Žáci s deficitem pozornosti patří do tříd běžných škol.	0,56014
	S odpovídající podporou se mohou všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávat v běžných třídách.	0,63636
	Žáci, kteří soustavně neprospívají, patří do běžných škol.	0,45203
	Obávám se, že žáci se SVP nebudou akceptováni zbytkem třídy.	0,43051
	Obávám se, že studijní výsledky intaktních žáků	0,46254

	budou přítomností žáka se SVP ve třídě ovlivněny.		
	Obávám se, že pokud bych měl/a ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, mohl/a bych být více ve stresu.	0,45637	
Obavy z procesního a personálního zajištění vzdělávání žáků se SVP (Subškála Obavy).	Žáci, kteří potřebují pro svoje vzdělávání speciální komunikační techniky (Brail, znakový jazyk), patří do běžných škol.	0,4414	
	Jsem přesvědčen/a, že přítomnost žáka se SVP ve třídě podstatně zvýší moji pracovní zátěž.	0,47406	
	Jsem přesvědčen/a, že pro podporu začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy, nebude k dispozici dostatek prostředků ani personální podpora.	0,60497	
	Znepokojuje mě, že nemám dostatečné znalosti a dovednosti potřebné ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.	0,48732	
	Obávám se, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebudou akceptováni zbytkem třídy.	0,62322	
	Obávám se, že studijní výsledky intaktních žáků budou přítomností žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě ovlivněny.	0,68628	
	Obávám se, že pokud bych měl/a ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, mohl/a bych být více ve stresu.	0,6516	
	Postoje ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách (Subškála Postoje).	0,5018	
	Celkové vnímání inkluze.	Pomoc lidem s postižením mi dává pocit uspokojení.	0,5188
		Být obklopen lidmi s postižením mi vyhovuje.	0,4488
Žáci, kteří potřebují asistenci v péči o svou osobu, by měli být vzdělávání v běžných třídách.		0,61528	
Žáci, kteří jsou vůči druhým agresivní, by měli být vzdělávání v běžných třídách.		0,4913	
Žáci, kteří vyžadují pro svoje vzdělávání individuální vzdělávací plán, patří do běžných tříd.		0,63219	
Žáci, kteří potřebují pro svoje vzdělávání speciální komunikační techniky (Brail, znakový jazyk), patří do běžných škol.		0,6467	
Žáci s deficitem pozornosti patří do tříd běžných škol.		0,489	
S odpovídající podporou se mohou všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávat v běžných třídách.		0,586	
Jsem přesvědčen/a, že pro podporu začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy, nebude k dispozici dostatek prostředků ani personální podpora.		0,5172	
Jsem přesvědčen/a o tom, že z mé strany nebude možné věnovat žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami potřebnou pozornost.		0,5287	
Obávám se, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebudou akceptováni zbytkem třídy.		0,60357	
Obávám se, že studijní výsledky intaktních žáků budou přítomností žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě ovlivněny.		0,6288	
Obávám se, že pokud bych měl/a ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, mohl/a bych být více ve stresu.		0,6416	

Tabulka 13: Pearsonův koeficient: střední (značná) závislost (Zdroj: autor)

Odovědi na dílí výzkumné otázky

Z výše popsaných korelací byly pro rozhodnutí o statistické významnosti zvoleny ty proměnné, které umožní popsat prediktory pocitů, postojů a obav inkluzivního ladění respondentů. Pro dílí výzkumné otázky jsme stanovili nulové a alternativní hypotézy, tam kde Pearsonův koeficient popsal středně značnou nebo vysokou závislost, a to mezi demografickými položkami a jednotlivými subškálami, dále mezi jednotlivými subškálami a výroky vztahujícími se ke zbylým dvěma subškálám. Hypotézy nám pomohou odhalit, zda koeficient korelace vypovídá o statisticky významném vztahu. Kritická hodnota *testového kritéria t* na hladině významnosti $p > 0,01$ a stupních volnosti 145 odpovídá hodnotě 2,610 u vztahů mezi všemi proměnnými v dotazníku, kromě vztahu položek a jednotlivých subškál ($t_{0,01}(145) = 2,610$ více viz příloha č. 3). Pro subškálu Pocity, Postoje, Obavy byla stanovena hodnota testového kritéria t 2,58 na stupních volnosti 579, 1170 a 1021. Ignorovány byly korelace mezi subškálou a výroky, které se k ní přímo vztahují, jelikož je logické, že vykazovaly nejvyšší korelace.⁵

DVO1: Které demografické položky ovlivnily pocity studentů k osobám se zdravotním postižením?

Jelikož Pearsonův koeficient neprokázal významné korelace mezi demografickými položkami a pocity studentů k osobám se zdravotním postižením nemůžeme pro tuto dílí výzkumnou otázku stanovit H_0 a H_A . Nebyly tedy indikovány demografické proměnné s vlivem na pocity studentů učitelství prvního stupně ve vztahu k osobám s postižením.

DVO2: Které demografické položky ovlivnily postoje respondentů ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách?

Stejně jako v předchozím případě Pearsonův koeficient neprokázal významné korelace mezi demografickými položkami a postoji respondentů ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách a proto nemůžeme stanovit H_0 a H_A . Nebyly tedy indikovány demografické proměnné s vlivem na postoje respondentů ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP.

DVO3: Které demografické položky ovlivnily obavy studentů z procesního a personálního zajištění vzdělávání žáků se SVP?

⁵ Pro lepší přehled odpovídá číslování nulových a alternativních hypotéz číslu dílí výzkumné otázky, a to i přesto, že u některých DVO nebyly vůbec formulovány.

Ani ve třetím případě Pearsonův koeficient neprokázal významné korelace mezi demografickými položkami a postoji respondentů ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách, a proto nemůžeme stanovit H_0 a H_A . Nebyly tedy indikovány demografické proměnné s vlivem na obavy respondentů z procesního a personálního zajištění vzdělávání žáků se SVP?

DVO4: Které výroky subškály Pocity ovlivnily postoje respondentů ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách a obavy studentů z procesního a personálního zajištění vzdělávání žáků se SVP?

H_{40} : Vypočítaná hodnota koeficientu korelace nevypovídá o statisticky významném vztahu mezi pocitem uspokojení pocíťovaným při pomoci lidem s postižením a postoji respondentů ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách.

H_{4A} : Vypočítaná hodnota koeficientu korelace vypovídá o statisticky významném vztahu mezi pocitem uspokojení pocíťovaným při pomoci lidem s postižením a postoji respondentů ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách.

Hodnota testového kritéria $t = 17,37$ je větší než kritická hodnota $t_{0,01}(1170) = 2,58$, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní: Respondenti, kteří pocíťovali uspokojení při pomoci lidem s postižením, projeví více pozitivní postoje ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách.

Korelace neprokázala významné vztahy mezi výroky subškály Pocity a obavami respondentů z procesního a personálního zajištění vzdělávání žáků se SVP.

DVO5: Které výroky subškály Postoje ovlivnily pocity studentů k osobám s postižením a obavy studentů z procesního a personálního zajištění vzdělávání žáků se SVP?

Korelace neprokázala významné vztahy mezi výroky subškály Postoje a pocity studentů k osobám se zdravotním postižením. Pro druhé zmíněné byla formulována jedna nulová a jedna alternativní hypotéza.

H_{50} : Vypočítaná hodnota koeficientu korelace nevypovídá o statisticky významném vztahu mezi postoji respondentů ke vzdělávání žáků s potřebou speciálních komunikačních technik v běžných třídách a obavami studentů z procesního a personálního zajištění vzdělávání žáků se SVP.

H5_A: Vypočítaná hodnota koeficientu korelace vypovídá o statisticky významném vztahu mezi postoji respondentů ke vzdělávání žáků s potřebou speciálních komunikačních technik v běžných třídách a obavy studentů z procesního a personálního zajištění vzdělávání žáků se SVP.

Hodnota testového kritéria $t = 15,72$ je větší než kritická hodnota $t_{0,01}(1021) = 2,58$, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní: Čím pozitivnější postoje respondenti projevili ke vzdělávání žáků s potřebou speciálních komunikačních technik v běžných třídách, tím větší obavy měli z procesního a personálního zajištění vzdělávání žáků se SVP.

DVO6: Které výroky subškály Obavy ovlivnily pocity studentů k osobám s postižením a postoje respondentů ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách?

Korelace neprokázala významné vztahy mezi výroky subškály Obavy a pocity studentů k osobám s postižením.

H6_1₀: Vypočítaná hodnota koeficientu korelace nevypovídá o statisticky významném vztahu mezi obavou respondentů z neakceptace žáka se SVP zbytkem třídy a postoji respondentů ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách.

H6_2_A: Vypočítaná hodnota koeficientu korelace vypovídá o statisticky významném vztahu mezi obavou respondentů z neakceptace žáka se SVP zbytkem třídy a postoji respondentů ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách.

Hodnota testového kritéria $t = 16,2593$ je vyšší než kritická hodnota $t_{0,01}(1170) = 2,85$, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní: Čím vyšší byly obavy respondentů z neakceptace žáka se SVP zbytkem třídy, tím byly jejich postoje ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách pozitivnější.

H6_2₀: Vypočítaná hodnota koeficientu korelace nevypovídá o statisticky významném vztahu mezi obavou z ovlivnění studijních výsledků intaktních žáků přítomností žáka se SVP ve třídě a postoji respondentů ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách.

H6_2_A: Vypočítaná hodnota koeficientu korelace vypovídá o statisticky významném vztahu mezi obavou z ovlivnění studijních výsledků intaktních žáků přítomností žáka

se SVP ve třídě a postoji respondentů ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách.

Hodnota testového kritéria $t = 17,5527$ je vyšší než kritická hodnota $t_{0,01}(1170) = 2,85$, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní: Čím vyšší byly obavy respondentů z ovlivnění studijních výsledků intaktních žáků přítomností žáka se SVP ve třídě, tím byly jejich postoje ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách pozitivnější.

H6_3₀: Vypočítaná hodnota koeficientu korelace nevyovídá o statisticky významném vztahu mezi obavou ze zvýšení stresu v případě přítomnosti žáka se SVP ve třídě a postoji respondentů ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách.

H6_3_A: Vypočítaná hodnota koeficientu korelace vypovídá o statisticky významném vztahu mezi obavou ze zvýšení stresu v případě přítomnosti žáka se SVP ve třídě a postoji respondentů ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách.

Hodnota testového kritéria $t = 17,5437$ je vyšší než kritická hodnota $t_{0,01}(1170) = 2,85$, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní: Čím vyšší obavy měli respondenti ze zvýšení stresu v případě přítomnosti žáka se SVP ve třídě, tím pozitivnější postoje ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách zastávali.

Z výše statisticky ověřených vztahů jsme pro lepší přehled sestavili následující tabulku, která nám přehledně popisuje prediktory jednotlivých subškál:

Subškála Pocity	Nebyl zjištěn žádný významný prediktor.
Subškála Postoje	Pocit uspokojení při pomoci lidem s postižením; Žáci nebudou akceptováni zbytkem třídy; Studijní výsledky intaktních budou ovlivněny; Obavy ze zvýšení stresu.
Subškála Obavy	Postoje ke vzdělávání žáků komunikujících prostřednictvím AAK.

Tabulka 14: Předpoklady ovlivňující výsledné pocity, postoje a obavy inkluzivního vzdělávání (Zdroj: autor)

Na závěr prezentujeme **koeficient determinace**, který nám koeficient korelace mezi výše popsány předpoklady pomůže interpretovat (tj. z kolika % je daná nezávisle proměnná ovlivněna závisle proměnou, zbylé procenta činí další nezjistitelné vlivy).

Postoje respondentů ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách byly z 21 % ovlivněny pocitem uspokojení studentů při pomoci lidem s postižením. Dalších 19 % tvořily obavy studentů z neakceptace žáků se SVP ostatními žáky třídy. Z dalších 21 % tvořili výsledné postoje respondentů obavy z ovlivnění studijních výsledků intaktních žáků v důsledku přítomnosti žáka se SVP ve třídě a stejně tak z 21 % obavy z možného zvýšení stresu.

Obavy studentů z procesního a personálního zajištění vzdělávání žáků se SVP byly z 19 % ovlivněny postojem ke vzdělávání žáků, kteří pro svoje vzdělávání vyžadují speciální komunikační techniky, v běžných třídách.

Odpovědi na věcné hypotézy

VH1: Prožívané pocity studentů ve vztahu k osobám s postižením jsou častěji záporné u studentů, kteří jsou méně v kontaktu s osobami s postižením a častěji kladné u studentů, kteří mají s kontaktem více zkušeností.

K této věcné hypotéze se vztahuje položka v dotazníku „Mám častý kontakt s osobami s postižením“, na kterou odpovědělo 83 % respondentů „ne“ a 17 % respondentů „ano“.

Dále zde můžeme uvést výrok ze subškály Pocity „Být obklopen lidmi s postižením mi vyhovuje“, který nám v hypotetické rovině říká, jak se respondent cítí při představě kontaktu s osobami s postižením. 69,38 % respondentů nesouhlasilo, že by jim tato představa vyhovovala (8,16 % rozhodně nesouhlasím, 61,22 % nesouhlasím).

Nahlédneme-li do tabulky Pearsonova koeficientu (příloha č. 2), jeho hodnota pro výsledné pocity ve vztahu k této položce odpovídá 0,21605, což je nízká závislost vztahů. Přesto ji lze interpretovat přibližně takto: Respondenti, kteří projeví pozitivnější pocity k osobám s postižením, byli častěji v kontaktu s osobami s postižením. U vztahu výroku „Být obklopen lidmi s postižením mi vyhovuje“ a celkovým pocitům respondentů k osobám s postižením prokázal Pearsonův koeficient vysokou korelaci 0,74721. Respondentům, kteří projeví pozitivnější pocity k osobám s postižením, častěji vyhovovala představa kontaktu s lidmi s postižením.

Z výše uvedeného můžeme věcnou hypotézu 1 potvrdit jako pravdivou.

VH2: Postoje ke vzdělávání žáků s různou mírou speciálně vzdělávacích potřeb v běžných školách jsou u našeho vzorku respondentů spíše záporné.

Pro vzdělávání žáků s obtížemi ve verbálním vyjadřování v běžných třídách se vyjádřilo souhlasně 59,86 % respondentů a nesouhlasně 40,13 % respondentů.

Pro vzdělávání žáků, kteří vyžadují asistenci v péči o svou osobu, v běžných třídách se vyjádřilo souhlasně 45,58 % respondentů a nesouhlasně 54,42 % respondentů.

Pro vzdělávání žáků, kteří jsou vůči druhým agresivní, v běžných třídách se vyjádřilo souhlasně 18,37 % respondentů a nesouhlasně 81,63 % respondentů.

Pro vzdělávání žáků, kteří vyžadují pro svoje vzdělávání individuální vzdělávací plán, v běžných třídách se vyjádřilo 67,34 % respondentů souhlasně a 31,97 % nesouhlasně.

Se vzděláváním žáků, kteří potřebují pro svoje vzdělávání speciální komunikační techniky (Brail, znakový jazyk) v běžných třídách, souhlasilo 31,97 % respondentů a nesouhlasilo 68,03 % respondentů.

Se vzděláváním žáků s deficitem pozornosti v běžných třídách souhlasilo 78,91 % studentů a nesouhlasilo 21,09 % studentů.

Se vzděláváním všech žáků se SVP za podmínky odpovídající podpory v běžných třídách souhlasilo 51,7 % respondentů a 48,3 % respondentů nesouhlasilo.

Se vzděláváním žáků, kteří soustavně neprospívají, v běžných třídách souhlasilo 36,73 % respondentů a 63,27 % respondentů nesouhlasilo.

Z celkového počtu osmi výroků se projevila tendence respondentů směrem k souhlasným odpovědím ve čtyřech případech, stejně tak u čtyř výroků směřovaly odpovědi k nesouhlasu. Současně průměr odpovědí 2,5731 (SD = 0,8100) značí, že můžeme náš předpoklad VH2 považovat za nepravdivý, jelikož výsledky prokázaly nerozhodné až mírně nesouhlasné postoje respondentů ve vztahu ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách.

VH3: Studenti, kteří mají méně zkušeností s osobami s postižením, pocítují vyšší míru obav při vzdělávání žáků se SVP než ti, kteří mají více zkušeností.

K této věcné hypotéze se vztahuje položka v dotazníku „Mám častý kontakt s osobami s postižením“, na kterou odpovědělo 83 % respondentů „ne“ a 17 % respondentů „ano.“ Pearsonova korelace tohoto výroku a obav respondentů z procesního a

personálního zabezpečení vzdělávání žáků se SVP, odpovídá hodnotě 0,131, což je velmi slabá závislost, statisticky nevýznamná.

Proto jsme se zaměřili ještě na jednu demografickou položku: „Zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mám“. 66 % respondentů uvedlo nulové až nízké zkušenosti, zatímco 34 % respondentů připouští nějaké, až dobré zkušenosti. Pearsonova korelace odpovídá hodnotě - 0,3406, která značí nízkou zápornou závislost: Čím vyšší zkušenosti měli respondenti se vzděláváním žáků se SVP, tím méně se obávali, že z jejich strany nebo ze strany prostředí nebude možné vzdělávání žáků se SVP zajistit.

Z prezentovaných výsledků můžeme vyvodit závěr, že zkušenosti s osobami s postižením neovlivnily obavy respondentů našeho výzkumného vzorku ze vzdělávání žáků se SVP. Na úrovni nízké závislosti nám Pearsonův koeficient tuto věcnou hypotézu potvrdil jako pravdivou, když jsme ji vztáhli na zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP.

VH4: Celkové pocity, postoje a obavy ve vztahu inkluzivnímu vzdělávání žáků se SVP jsou u studentů učitelství 1. stupně spíše záporné.

Na Postoje studentů odpovídá VH2, že jsou nerozhodné až mírně nesouhlasné. Stejně tak subškála Pocity měla mírně nesouhlasný výsledek ($M = 2,6122$; $SD = 1,0298$). U obav respondentů platilo, že čím vyšší skóre, tím negativnější vnímání inkluzivního vzdělávání ($M = 2,9562$; $SD = 0,8732$). Celkový průměr odpovědí 2,6959 ($SD = 0,8732$) naznačuje, že výrok VH4 můžeme označit za pravdivý: Celkové vnímání inkluzivního vzdělávání bylo u našeho vzorku studentů učitelství 1. stupně spíše záporné.

Závěr

Pocity, postoje a obavy studentů učitelských oborů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání žáků se SVP je důležité identifikovat již v průběhu jejich studia na vysoké škole, jelikož se zde nabízí prostor pro práci s nimi. Jejich identifikace a vyhodnocení je možné např. pomocí dotazníku SACIE-R.

Náš vzorek 147 respondentů z řad studentů posledního ročníku oboru učitelství pro 1. stupeň se povinně ve svém studijním plánu setkává s předměty speciální či inkluzivní pedagogiky, které jsou ve většině případů zaměřeny na seznámení se s jednotlivými skupinami žáků se zdravotním postižením a dalšími SVP, na legislativní ukotvení jejich vzdělávání a spolupráci s poradenskými orgány. Největší pozornost je věnována žákům se specifickými vývojovými poruchami učení, ADHD či ADD, případně poruchami chování. Dotazníkové šetření přineslo tato zjištění:

- **Pocity** respondentů ve vztahu k osobám s postižením byly neutrální až mírně nesouhlasné.
- Také **postoje** respondentů ke vzdělávání žáků se SVP v běžných třídách byly neutrální až mírně nesouhlasné, nejvíce akceptovanou skupinu tvořili žáci s deficitem pozornosti, nejméně pak žáci, kteří jsou vůči druhým agresivní.
- Respondenti se **obávali**, že nebudou zajištěny vhodné podmínky pro vzdělávání žáků se SVP a že ani oni sami nebudou schopni naplnit odpovídajícím způsobem vzdělávací potřeby těchto žáků.
- **Celkový vztah k inkluzivnímu vzdělávání žáků se SVP** byl u našich respondentů mírně nesouhlasný, ovšem poměrně vysoká směrodatná odchylka značí ambivalenci pocitů respondentů směrem k nesouhlasným i souhlasným postojům.

Pearsonovým koeficientem korelace bylo zjištěno na úrovni vysoké závislosti 5 vztahů mezi subškálami, celkovým inkluzivním laděním a výroky vztahujícími se k těmto subškálám. Na úrovni střední značné závislosti 51 vztahů. Následné určení jejich statistické významnosti nám u našeho výzkumného vzorku respondentů identifikovalo tyto předpoklady pocitů, postojů a obav:

- Pocity studentů neovlivnil žádný významný prediktor.
- Výsledný postoj respondentů ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách byl ovlivněn pocitem uspokojení při pomoci lidem s postižením (z 21 %), obavami, že žáci se SVP nebudou akceptováni zbytkem třídy (z 19 %) a zároveň jejich přítomnost ovlivní studijní výsledky intaktních žáků (z 21 %), dále pak

obavami z možného zvýšení stresu, pokud by takového žáka měli ve své třídě (z 21 %).

- Předpokladem obav z personálního a procesního zabezpečení vzdělávání žáků se SVP byl postoj ke vzdělávání žáků užívajících speciální komunikační techniky (z 19 %).

Věcné hypotézy prokázaly, že:

1. Prožívané pocity studentů ve vztahu k osobám s postižením byly častěji záporné u studentů, kteří jsou méně v kontaktu s osobami s postižením a častěji kladné u studentů, kteří mají s kontaktem více zkušeností.
2. Postoje ke vzdělávání žáků s různou mírou speciálních vzdělávacích potřeb v běžných školách byly u našeho vzorku respondentů spíše neutrální. Studenti, kteří měli více zkušeností s osobami s postižením, nepocitovali méně obav při vzdělávání žáků se SVP než ti, kteří měli méně zkušeností.
3. Celkové vnímání inkluzivního vzdělávání bylo u našeho vzorku studentů učitelství 1. stupně spíše záporné.

S odvoláním na teoretická východiska lze konstatovat, že pregraduální studium je vhodným časem pro práci na změně postojů studentů k inkluzivnímu vzdělávání. Ta je možná především v praktické části studia, tedy praxích, kde se studenti setkávají s realitou vzdělávání žáků se SVP v běžných základních školách. Havel a kol. (2016) doporučují navštěvovat v rámci praxí školy, které mají inkluzi jako součást filozofie, protože si z nich mohou studenti odnést pozitivní příklady praxe. Jsou ovšem tyto „navštěvy“ dostatečné? Analýza studijních plánů předmětů popsanych v teoretické části přinesla zjištění, že pět z deseti pedagogických fakult zařazuje exkurze do speciálněpedagogického zařízení nebo školy samostatně zřízené pro žáky se SVP, případně praxe v podobě asistence.

UK	Integrovaný žák v běžné hodině českého jazyka – Problematika přípravy, plánování, realizace a vyhodnocování výuky ČJ u integrovaných žáků se SVP. Diskuse praktických zkušeností získaných na praxi ve vybraných školách.
OSU	V rámci předmětu Speciální pedagogika exkurze do speciálněpedagogického zařízení nebo školy.
UHK	<ul style="list-style-type: none"> • Speciální pedagogika 1 – exkurze. • Specifické poruchy učení a ADHD 2 – Návštěva škol, asistence při práci s dětmi s SPU.
UJEP	Praxe – asistent pedagoga, v rozsahu 30 hodin/semestr pod vedení pedagoga.
JČU	Pedagogická praxe ve speciálních zařízeních.

Tabulka č. 15: Exkurze a praxe SP (Zdroj: autor)

Bohužel ze sylabů není zřejmé, zda se jedná pouze o jednorázové exkurze, ani jaký je rozsah praxí (kromě Pdf UJEP). Z dostupných informací můžeme říci, že studijní plány buď vůbec nepočítají, nebo jen omezeně s rozsáhlejší praxí či výcvikem pro vzdělávání žáků se SVP u studentů pedagogiky prvního stupně ZŠ. Bohužel bez soustavnější praxe a informací není možné studentům zajistit pozitivní osobní zkušenost, která by vedla ke změně postoje k inkluzivnímu vzdělávání žáků se SVP v běžných třídách.

Zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP nebyly předpokladem zmírnění obav z procesního a personálního zabezpečení jejich vzdělávání. Tito studenti pravděpodobně v praxi již na bariéry zabezpečení narazili a uvědomují si jejich dopad. Samozřejmě vždy záleží především na konkrétní škole, její filozofii, ale i konkrétních vyučujících, vedoucích praxí studenta, jak se ke vzdělávání žáků se SVP postaví. Reálná znalost situace a identifikace bariér je ovšem prvním bodem, který může studenty připravované pro pedagogickou práci v inkluzivním směřování posunout dále.

Pro změnu postojů je důležité bourat předsudky. Skupina respondentů uvedeného výzkumného šetření projevila neutrální postoj ke vzdělávání žáků s různou mírou SVP v běžných třídách a na základě svých dosavadních znalostí a zkušeností spíše záporné vnímání inkluzivního vzdělávání žáků se SVP. Jelikož výroky, na které měli respondenti odpovědět, SVP žáků zobecňovaly pod diagnózu, nabízí se zde otázka, zda tak nevolili z toho důvodu, jelikož si uvědomují, že vždy záleží na konkrétních projevech a individuálních vzdělávacích potřebách daného žáka. Na tomto místě není od věci si připomenout obecné cíle, ke kterým má vzdělávání z dlouhodobého hlediska žáky vést (jak stanoví školský zákon) – rozvíjet jejich osobnost, hodnotový systém pro osobní i občanský život, formovat postoje, respekt k hodnotám, tradicím i životnímu prostředí, atd. Proto se nezaměřujeme pouze na výkon a učivo.

Konečným cílem přípravy budoucích pedagogů by mělo být krédo: „Hledejme způsoby, jak žákovi umožnit vzdělávání v běžné škole, nikoliv důvody, proč to nejde.“

Seznam zkratek

ADD – Attention Deficit Disorder (Porucha pozornosti)

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Porucha pozornosti s hyperaktivitou)

ČR – Česká republika SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ČŠI – Česká školní inspekce

IVP – Individuální vzdělávací plán

M – Průměr (z angl. Mean)

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NIDV – Národní institut dalšího vzdělávání

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání

PAS – Poruchy autistického spektra

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SD – Směrodatná odchylka (z angl. Standard Deviation)

SPCH – Specifické poruchy chování

SPU – Specifické poruchy učení

SZZ – Státní závěrečné zkoušky

ŠPP – Školské poradenské pracoviště

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

ZŠ – Základní škola

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: Univerzita Karlova v Praze	27
Tabulka 2: Masarykova Univerzita v Brně.....	28
Tabulka 3: Univerzita Palackého v Olomouci.....	29
Tabulka 4: Ostravská Univerzita	30
Tabulka 5: Univerzita Hradec Králové.....	31
Tabulka 6: Technická Univerzita v Liberci.....	32
Tabulka 7: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně Ústí nad Labem	33
Tabulka 8: Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích	34
Tabulka 9: Západočeská Univerzita v Plzni.....	36
Tabulka 10: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	37
Tabulka 11: Průměr a směrodatná odchylka jednotlivých položek	50
Tabulka 12: Pearsonův koeficient: Vysoká závislost	53
Tabulka 13: Pearsonův koeficient: střední (značná) závislost	57
Tabulka 14: Předpoklady ovlivňující výsledné pocity, postoje a obavy inkuzivního vzdělávání	61
Tabulka 15: Exkurze a praxe SP	66
Graf 1: Počet respondentů podle pohlaví	42
Graf 2: Respondenti podle věku	42
Graf 3: Pedagogická fakulta, na které studují	43
Graf 4: Častost kontaktu s lidmi s postižením.....	43
Graf 5: Úroveň odborné přípravy pro vzdělávání žáků se SVP	44
Graf 6: Informovanost o legislativních podkladech a organizaci vzdělávání žáků se SVP..	44
Graf 7: Pocit jistoty při vzdělávání žáků se SVP	45
Graf 8: Absolvování kurzů speciální pedagogiky	45
Graf 9: Zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP	46
Graf 10: Pocity ve vztahu k žákům se SVP.....	46
Graf 11: Postoje k žákům s různou mírou SVP.....	47
Graf 12: Obavy z průběhu vzdělávacího procesu.....	49
Graf 13: Postoje ke vzdělávání žáků s různými SVP v běžných třídách.....	52

Seznam použité literatury

- [1] ADAMS, J. D.; MABUSELA, M. S. Pre-service Educators' Attitude towards Inclusive Education: A Case Study. *Journal of Social Sciences*, 2015, 43(1), 81-90.
- [2] ADAMUS, Petr, ZEŽULKOVÁ, Eva, KALEJA Martin a Petr FRANIOK. Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství. Ostrava: *Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta*, 2016. ISBN 978-80-7464-884-7.
- [3] AHSAN, Tariq a Umesh SHARMA. Pre-Service Teachers' Attitudes towards Inclusion of Students with High Support Needs in Regular Classrooms in Bangladesh. *British Journal of Special Education* [online]. 2018, 45(1), 81-97. ISSN 09523383.
- [4] ALGHAZO, Emad M.; DODEEN, Hamzah; ALGARYOUTI, Ibrahim A. Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 2003, 37(4), 515-523.
- [5] HAVEL, Jiří, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, KUSÁ, Olga, LUKAS, Josef a Marie NAJMONOVÁ. Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě pedagogů [online]. Liga lidských práv, 2016 [cit. 2020-03-04]. ISBN 978-80-87414-30-9. Dostupné z: <https://llp.cz/wp-content/uploads/inkluzivni-vzdelavani-v-pregradualni-priprave-ucitelu.pdf>
- [6] CHUNG, Walter, et al. An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education*, 2015, 18(2).
- [7] FORLIN, C., EARLE, C., LOREMAN, T., & SHARMA, U. The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 2011, 21(3), 50-65.
- [8] GODDARD, C., & EVANS, D. Primary Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Inclusion Across the Training Years. *Australian Journal of Teacher Education*, 2018, 43(6).
- [9] HAQ, Faridah serajul a Lawrence MUNDIA. Comparison of Brunei preservice student teachers' attitudes to inclusive education and specific disabilities: Implications for teacher education. *The Journal of Educational Research* [online]. 2012, 105(5), 366-374. ISSN 00220671.
- [10] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

- [11] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Denotace inkluzivního vzdělávání s odkazem pro vzdělávací praxi. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Univerzita Karlova, 2013, 63(2), 252-258. ISSN 0031-3815.
- [12] HOBBS, T., & WESTLING, D. L. Promoting successful inclusion through collaborative problem solving. *Teaching Exceptional Children*, 1998, 31(1), 12-19.
- [13] HOBSBAWM, Eric J. Národy a nacionalismus od roku 1780. Program, mýtus, realita. 1. vyd. Brno: CDK, 2000. ISBN 80-85959-55-0.
- [14] CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- [15] JENSON, Kim. A Global Perspective on Teacher Attitudes towards Inclusion: Literature Review. *Online Submission* [online]. 2018 [cit. 2019-03-22]. ISSN ERICRIE0.
- [16] JORDAN, Anne; SCHWARTZ, Eileen; MCGHIE-RICHMOND, Donna. Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and teacher education*, 2009, 25(4), 535-542.
- [17] LOREMAN, T., EARLE, C., SHARMA, U., & FORLIN, C. The Development of an Instrument for Measuring Pre-Service Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 2007, 22 (1), 150-159.
- [18] MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019 [cit. 29. 2. 2020]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/50371_1_1/
- [19] MIESERA, Susanne, et al. Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2018.
- [20] MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, FELCMANOVÁ, Lenka a kol. Katalog podpůrných opatření – Obecná část, Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. 1. vydání. *Univerzita Palackého v Olomouci*, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2 (elektronická verze)
- [21] PANČOCHA, Karel a Kristýna BALÁTOVÁ. Postoje budoucích učitelů k jedincům se zdravotním postižením jako předpoklad úspěšného inkluzivního vzdělávání. In KLENKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. et al. Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení. *Inclusive Education – Provisions for Different Age Groups and Disabilities*. Brno: MU, 2011. s. 331-342, 13 s. ISBN 978-80-210-5731-9.
- [22] PANČOCHA, Karel a Lenka SLEPIČKOVÁ. Postoje, obavy a emoce spojené s inkluzí u studentů pedagogických oborů. In Opatřilová, D., Vítková, M. et al. *Faktory*

úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I. Factors of success in context with inclusive education of pupils with special educational needs I. 1. vyd. Brno: *Masarykova univerzita*, 2012. s. 27-42, 16 s. ISBN 978-80-210-5995-5.

- [23] PENG, Yan a Miloň POTMĚŠIL. Teachers' attitudes towards inclusive education of students with special educational needs: a perspective from Czech Republic *In Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami: sborník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2012, s. 685-697. ISBN 978-80-244-2966-3.
- [24] POTMĚŠIL, M., HAVEL, J. & FILOVÁ, H. a kol. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole – Inclusive Education in Primary School*. Brno: Paido. 2010.
- [25] POTMĚŠIL, Miloň. The sentiments, attitudes and concerns of educators when working under the conditions of inclusion. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, 2011, 4: 71-84.
- [26] POTMĚŠILOVÁ, Petra; POTMĚŠIL, Miloň. Pedagogický pracovník v integrovaném vzdělávání a integrované výchově. *Sociální pedagogika*, 2014, 2 (2).
- [27] POTMĚŠILOVÁ, Petra; POTMĚŠIL, Miloň. The opinion of future pedagogues to work with students with hearing impairment in inclusive settings. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 2016, 22 (1), s. 113-126.
- [28] PRIYADARSHINI, S. Saradha; THANGARAJATHI, S. Effect of Selected Variables on Regular School Teachers Attitude towards Inclusive Education. *Journal on Educational Psychology*, 2017, 10(3), 28-38.
- [29] PROTIĆ-GAVA, Branka, et al. Work with children with disabilities: The teachers' attitudes towards inclusion. *Medicinski pregled*, 2018, 71(7-8), 227-234.
- [30] RAKAP, Salih; CIG, Oguzcan; PARLAK-RAKAP, Asiye. Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2017, 17(2): 98-109.
- [31] SHARMA, Umesh, Chris FORLIN, Tim LOREMAN, and Chris EARLE. Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments about Inclusive Education: An International Comparison of Novice Pre-Service Teachers. *International journal of special education*. 2006, 21(2), 80-93.
- [32] SHARMA, Umesh; SIMI, Janine; FORLIN, Chris. Preparedness of Pre-Service Teachers for Inclusive Education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*, 2015, 40(5): n5.

- [33] SHARMA, Umesh; SHAUKAT, Sadia; FURLONGER, Brett. Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2015, 15(2), 97-105.
- [34] SLEPIČKOVÁ, Lenka, SAYOUD SOLÁROVÁ Kateřin a a Pavlína PINKOVÁ. Učitelé jako aktéři inkluze v základní škole. In SLEPIČKOVÁ, L. a K. PANČOCHA. Aktéři školní inkluze. School Inclusion Actors. 1. Vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2013. S. 33-58, 26 s. ISBN 978-80-210-6688-5.
- [35] STARÁ, Jana. Příprava studentů učitelství na práci v inkluzivní třídě. *E-Pedagogium*, 2015, 1.
- [36] ŠULOVSKÁ, Monika a Aneta STACHOVÁ. Inkluzivna škola – příklad dobrej praxe in Perspektivy společného vzdělávání. V. olomoucké speciálněpedagogické dny. Editors Miluše Hutýrová, Veronika Růžičková. Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5430-6 (online : PDF). Dostupné z: <https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2019/01/Perspektivy-spole%C4%8Dn%C3%A9ho-vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD.pdf>
- [37] TITZL, B. *Naučit, nebo inkludovat?* Speciální pedagogika, 26, 3. 261 – 293, 33 stran. ISSN: 1211-2720. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/1614>
- [38] World Health Organization. ICF-CY, International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth version. Geneva: World Health Organization, 2007. Dostupné z: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/?sequence=1>
- [39] YADA, Akie; SAVOLAINEN, Hannu. Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 2017, 64: 222-229.

Legislativní zdroje

1. Listina základních práv a svobod. Usnesení č. 2/1993 Sb., předsednictva České národní rady o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součásti ústavního pořádku České republiky [online]. Zákony pro lidi, 2010 – 2019 [cit. 28. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2>
2. Školský zákon – Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů.

3. MPSV. Úmluva o právech osob se zdravotním postižením [online]. MPSV, 2016 [cit. 28. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim>
4. Sdělení č. 104/1991 Sb. Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte [online]. Zákony pro lidi, 2010-2019 [cit. 10. 6. 2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>
5. Sdělení č. 431/2009 Sb., Českého statistického úřadu ze dne 18. Listopadu 2009 o zavedení Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví [online]. Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, 2015 [cit. 1. 3. 2019]. Dostupné z: <http://www.inkluzive.upol.cz/portal/dokumenty/legislativa/>
6. MŠMT. Světová deklarace vzdělávání pro všechny tzv. Jomtienská deklarace 1990, UNESCO [online]. MŠMT, 2013-2019 [cit. 10. 6. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/1-pravni-predpisy-a-souvisejici-dokumenty>
7. UNESCO. The Salamanca Statement [online]. UNESDOC Digital Library, 2019 [cit. 23. 3. 2020]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
8. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů [online]. Zákony pro lidi, 2010-2019 [cit. 10. 6. 2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
9. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. Zákony pro lidi, 2010 - 2019 [cit. 10. 6. 2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Webové stránky

1. EACEA. Česká republika: Základní principy a národní politika [online]. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 5. 12. 2019 [cit. 29. 2. 2020]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/fundamental-principles-and-national-policies-21_cs
2. Inkluze v praxi. *Co je inkluze ve škole?* Inkluze v každodenním životě školy. Portál pro pedagogy, rodiče i zástupce veřejné správy [online]. Národní institut pro další vzdělávání NIDV. 2019 [cit. 29. 2. 2020]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>

3. Zapletalová, Jana. Školní poradenská pracoviště (ŠPP) [online]. Národní ústav pro vzdělávání, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

Studijní informační systém Univerzita Karlova v Praze

1. Kurz speciální pedagogiky [online]. Studijní informační systém CUNI, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&skr=2017&kod=O01218099>
2. Příprava na inklusivní vzdělávání dětí se specifickými potřebami [online]. Studijní informační systém CUNI, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&skr=2017&kod=O01218097>
3. Individuální přístupy k žákům v matematice [online]. Studijní informační systém CUNI, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&skr=2017&kod=O01310001>
4. Integrovaný žák v běžné hodině českého jazyka [online]. Studijní informační systém CUNI, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&skr=2017&kod=O01303623>
5. Seminář z poradenství I. [online]. Studijní informační systém CUNI, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&skr=2017&kod=O01313173>
6. Seminář z poradenství II. [online]. Studijní informační systém CUNI, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&skr=2017&kod=O01313174>
7. Poradenská teorie a praxe II. [online]. Studijní informační systém CUNI, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&skr=2017&kod=O01313175>

1. Inkluzivní speciální pedagogika [online]. Informační systém MUNI, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/predmet/?kod=ISPP01> SZZ – ANO, Zdroj: <https://katedry.ped.muni.cz/primarni-pedagogika/pro-studenty-zs>
2. Strategie intervence problémů v chování žáka ve výuce [online]. Informační systém MUNI, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/predmet/?kod=ISPP04>
3. Práce se žáky s ADHD a PAS [online]. Informační systém MUNI, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/predmet/?kod=IPSp05>
4. Specifické vzdělávací potřeby v matematice [online]. Informační systém MUNI, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/predmet/?kod=IMAp10>
5. Specifické poruchy učení [online]. Informační systém MUNI, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/predmet/?kod=ISPP02>
6. Specifické poruchy učení [online]. Informační systém MUNI, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/predmet/?kod=ISPP03>

Studijní agendy ostatních univerzit

1. Studijní agenda Univerzity Palackého v Olomouci [online]. STAG UPOL, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z: https://stag.upol.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAA_AQAENTY3OBMBAAAAQAic3RhGVLZXkAAAABABQtOTIyMzM3MjAzNjg1NDc1OTQwMAAAAAA*#prohlizeniDetail
2. Studijní agenda Ostravská univerzita v Ostravě [online]. STAG OSU, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z: https://studistag.osu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAQAEMjU4MBMBAAAAQAic3RhGVLZXkAAAABABQtOTIyMzM3MjAzNjg1NDc2ODUxMwAAAAA*#prohlizeniDetail
3. Studijní agenda Univerzita Hradec Králové [online]. STAG UHK, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z: https://stag.uhk.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAA_AAgAGMjIzNTQxEwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzY5NTgxAAyMjI2NDQTAQAAAAEAACHN0YXRIS2V5AAAAAQ_AULTkyMjMzNzIwMzY4NTQ3NzQ0MjAAAAA#prohlizeniDetail

4. Studijní agenda Technické univerzity v Liberci [online]. STAG TUL, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z:
https://stag.tul.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAgAGMjI0ODQzEwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzcyNjM5AAyMjQwNzgTAQAAAAEACHN0YXRIS2V5AAAAAQ AULTkyMjMzNzIwMzY4NTQ3NzUwMTUAAAAA#prohlizeniDetail
5. Studijní agenda Univerzita Jana Evangelisty Purkyně [online]. STAG UJEP, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z:
https://portal.ujep.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAA AAAQAGMjI2MDQyEwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcy MDM2ODU0NzcxMzc3AAAAA**#prohlizeniDetail
6. Informační systém JČU České Budějovice [online]. STAG JČU, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z:
https://wstag.jcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAA AAQAGMjI1NDcxEwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMD M2ODU0NzcxNjQwAAAAA**#prohlizeniDetail
7. Informační systém Západočeské Univerzity v Plzni [online]. STAG ZČU, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z:
https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAA AAAQAGNTU1OTM4EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcy MDM2ODU0NzY5NjYyAAAAA**#prohlizeniDetail
8. Studijní agenda Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně [online]. STAG UTB, 2020 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z:
https://stag.utb.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAA AQAENzMyMRMBAAAAAQAIc3RhdGVVLZXkAAAAABABQtOTIyMzM3MjAz Njg1NDc2OTg4OAAAAA*

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Hodnoty Pearsonova koeficientu korelace

Příloha č. 3 – Hodnoty testového kritéria

Příloha č. 4 – Určení statistické významnosti

Příloha č. 5 – Koeficient determinace

Příloha č. 1 – Dotazník

Milé kolegyně a milí kolegové,

jsem studentkou oboru Speciální pedagogika – poradenství na UP v Olomouci a touto cestou bych Vás chtěla požádat o vyplnění krátkého dotazníku.

Dotazník se zaměřuje na Vaše pocity, postoje, ale i obavy, které jakožto budoucí učitelé máte ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dotazník je anonymní, jeho vyplnění zabere 5 – 7 minut. Vámi sdělené informace budou dále zpracovány a využity v praktické části mé diplomové práce.

Děkuji Vám za spolupráci.

Veronika Svobodová

Odpověď prosím zakřížkujte.

A. Jsem:

- Muž
- Žena

B. Věk _____

C. Studuji na pedagogické fakultě:

- UP v Olomouci
- UTB ve Zlíně
- Univerzita Hradec Králové
- ZČU v Plzni
- UJEP Ústí nad Labem
- JČU v Českých Budějovicích
- OSU Ostrava
- TU v Liberci
- MUNI v Brně
- CUNI v Praze

D. Mám častý kontakt s osobami s postižením:

- Ano
- Ne

E. Má odborná příprava pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je:

- Malá
- Průměrná
- Dobrá
- Velmi dobrá

F. Moje informovanost o legislativních podkladech a organizaci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je:

- Malá
- Průměrná
- Dobrá
- Velmi dobrá

G. Pocit jistoty při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mám:

- Žádný
- Malý
- Dobrý
- Velmi dobrý

H. V průběhu studia jsem absolvoval/a kurzy (přednášky, cvičení) ze speciální pedagogiky:

- Ano
- Ne

I. Zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mám:

- Nulové
- Nízké
- Nějaké
- Dobré

U následujících výroků zakroužkujte tu odpověď, která se na Vás dle Vašeho názoru nejlépe hodí.

Následující výroky týkající se inkluzivního vzdělávání zahrnují žáky s různorodými deficity a různou schopností vzdělávat se se svými vrstevníky v běžných školách a mění tak způsoby práce v závislosti na potřebách všech.

RN	N	S	RS
Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím
1	Pomoc lidem s postižením mi dává pocit uspokojení.	RN	N S RS
2	Jsem vděčný/á za to, že nemám zdravotní postižení.	RN	N S RS
3	Být obklopen lidmi s postižením mi vyhovuje.	RN	N S RS
4	Bojím se lidem s postižením pohlédnout přímo do tváře.	RN	N S RS
5	Žáci, kteří mají obtíže s verbálním vyjadřováním, by měli být vzděláváni v běžných třídách.	RN	N S RS
6	Žáci, kteří potřebují asistenci v péči o svou osobu, by měli být vzděláváni v běžných třídách.	RN	N S RS
7	Žáci, kteří jsou vůči druhým agresivní, by měli být vzděláváni v běžných třídách.	RN	N S RS
8	Žáci, kteří vyžadují pro svoje vzdělávání individuální vzdělávací plán, patří do běžných tříd.	RN	N S RS
9	Žáci, kteří potřebují pro svoje vzdělávání speciální komunikační techniky (Brail, znakový jazyk), patří do běžných škol.	RN	N S RS
10	Žáci s deficitem pozornosti patří do tříd běžných škol.	RN	N S RS
11	S odpovídající podporou se mohou všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávat v běžných třídách.	RN	N S RS
12	Žáci, kteří soustavně neprospívají, patří do běžných škol.	RN	N S RS
13	Jsem přesvědčen/a, že přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě podstatně zvýší moji pracovní zátěž.	RN	N S RS
14	Jsem přesvědčen/a, že pro podporu začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy, nebude k dispozici dostatek prostředků ani personální podpora.	RN	N S RS
15	Znepokojuje mě, že nemám dostatečné znalosti a dovednosti potřebné ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.	RN	N S RS
16	Jsem přesvědčen/a o tom, že z mé strany nebude možné věnovat žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami potřebnou pozornost.	RN	N S RS
17	Obávám se, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebudou akceptováni zbytkem třídy.	RN	N S RS
18	Obávám se, že studijní výsledky intaktních žáků budou přítomností žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě ovlivněny.	RN	N S RS
19	Obávám se, že pokud bych měl/a ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, mohl/a bych být více ve stresu.	RN	N S RS

Příloha č. 5 – Koeficient determinace (Zdroj: autor)

	D1	D2	D3	Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6	H1_1	H1_2	H1_3	H1_4	H2_1	H2_2	H2_3	H2_4
D1	100%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	9%	0%	2%	5%	0%	3%	1%	5%
D2	1%	100%	0%	8%	0%	1%	1%	0%	5%	0%	0%	2%	2%	0%	0%	0%	5%
D3	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Z1	0%	8%	0%	100%	6%	9%	8%	2%	15%	3%	3%	2%	0%	4%	1%	1%	1%
Z2	0%	0%	0%	6%	100%	22%	18%	4%	26%	1%	0%	0%	1%	2%	2%	1%	1%
Z3	0%	1%	0%	9%	22%	100%	6%	2%	15%	0%	0%	0%	3%	6%	1%	0%	0%
Z4	0%	1%	0%	8%	18%	6%	100%	6%	36%	1%	1%	0%	1%	3%	4%	3%	1%
Z5	2%	0%	0%	2%	4%	2%	6%	100%	3%	3%	1%	0%	0%	4%	4%	3%	0%
Z6	0%	5%	0%	15%	26%	15%	36%	3%	100%	4%	1%	2%	1%	7%	2%	2%	2%
H1_1	9%	0%	0%	3%	1%	0%	1%	3%	4%	100%	0%	7%	1%	6%	11%	4%	10%
H1_2	0%	0%	0%	3%	0%	0%	1%	1%	1%	0%	100%	0%	1%	0%	1%	0%	0%
H1_3	2%	2%	0%	2%	0%	0%	0%	0%	2%	7%	0%	100%	6%	1%	6%	3%	4%
H1_4	5%	2%	0%	0%	1%	3%	1%	0%	1%	1%	1%	6%	100%	0%	0%	1%	0%
H2_1	0%	0%	0%	4%	2%	6%	3%	4%	7%	6%	0%	1%	0%	100%	4%	5%	11%
H2_2	3%	0%	0%	1%	2%	1%	4%	4%	2%	11%	1%	6%	0%	4%	100%	16%	19%
H2_3	1%	0%	0%	1%	1%	0%	3%	3%	2%	4%	0%	3%	1%	5%	16%	100%	7%
H2_4	5%	5%	0%	1%	1%	0%	1%	0%	2%	10%	0%	4%	0%	11%	19%	7%	100%
H2_5	4%	0%	0%	0%	3%	0%	5%	3%	6%	10%	1%	6%	1%	6%	18%	7%	21%
H2_6	1%	2%	0%	0%	0%	1%	2%	0%	2%	10%	0%	4%	0%	7%	5%	7%	20%
H2_7	3%	0%	0%	0%	1%	1%	1%	2%	1%	9%	0%	7%	0%	4%	13%	9%	18%
H2_8	0%	3%	0%	1%	0%	3%	1%	0%	4%	4%	0%	0%	0%	2%	2%	6%	5%
H3_1	0%	1%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	1%	3%	0%	1%
H3_2	7%	0%	0%	0%	4%	0%	2%	8%	1%	5%	0%	2%	1%	0%	4%	4%	6%
H3_3	1%	1%	0%	14%	32%	17%	24%	6%	25%	0%	2%	2%	1%	0%	1%	1%	0%
H3_4	1%	2%	0%	0%	4%	4%	5%	2%	8%	2%	1%	2%	1%	0%	6%	2%	4%
H3_5	2%	0%	0%	1%	0%	1%	1%	2%	2%	10%	2%	6%	0%	8%	7%	4%	7%
H3_6	3%	0%	0%	0%	2%	1%	2%	6%	1%	4%	2%	1%	1%	5%	13%	7%	9%
H3_7	1%	0%	0%	0%	3%	1%	5%	4%	5%	10%	0%	11%	0%	8%	10%	5%	12%

	H2_5	H2_6	H2_7	H2_8	H3_1	H3_2	H3_3	H3_4	H3_5	H3_6	H3_7	Pocity	Postoje	Obavy	Celkem
D1	4%	1%	3%	0%	0%	7%	1%	1%	2%	3%	1%	2%	4%	2%	5%
D2	0%	2%	0%	3%	1%	0%	1%	2%	0%	0%	0%	3%	1%	0%	0%
D3	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Z1	0%	0%	0%	1%	0%	0%	14%	0%	1%	0%	0%	5%	1%	2%	3%
Z2	3%	0%	1%	0%	0%	4%	32%	4%	0%	2%	3%	2%	2%	11%	8%
Z3	0%	1%	1%	3%	0%	0%	17%	4%	1%	1%	1%	1%	1%	5%	3%
Z4	5%	2%	1%	1%	1%	2%	24%	5%	1%	2%	5%	2%	4%	12%	10%
Z5	3%	0%	2%	0%	0%	8%	6%	2%	2%	6%	4%	2%	4%	9%	8%
Z6	6%	2%	1%	4%	0%	1%	25%	8%	2%	1%	5%	5%	4%	12%	10%
H1_1	10%	10%	9%	4%	1%	5%	0%	2%	10%	4%	10%	35%	21%	10%	27%
H1_2	1%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	2%	2%	0%	3%	0%	2%	2%
H1_3	6%	4%	7%	0%	0%	2%	2%	2%	6%	1%	11%	56%	9%	7%	20%
H1_4	1%	0%	0%	0%	0%	1%	1%	1%	0%	1%	0%	31%	0%	0%	1%
H2_1	6%	7%	4%	2%	1%	0%	0%	0%	8%	5%	8%	1%	25%	3%	15%
H2_2	18%	5%	13%	2%	3%	4%	1%	6%	7%	13%	10%	8%	45%	16%	38%
H2_3	7%	7%	9%	6%	0%	4%	1%	2%	4%	7%	5%	2%	37%	7%	24%
H2_4	21%	20%	18%	5%	1%	6%	0%	4%	7%	9%	12%	8%	55%	12%	40%
H2_5	100%	9%	14%	3%	1%	10%	3%	7%	10%	10%	13%	8%	47%	19%	42%
H2_6	9%	100%	5%	3%	2%	4%	0%	1%	4%	7%	4%	7%	31%	7%	24%
H2_7	14%	5%	100%	1%	0%	9%	1%	6%	10%	9%	10%	7%	40%	14%	34%
H2_8	3%	3%	1%	100%	2%	2%	2%	0%	5%	6%	2%	1%	20%	2%	12%
H3_1	1%	2%	0%	2%	100%	3%	2%	10%	1%	5%	6%	1%	1%	22%	10%
H3_2	10%	4%	9%	2%	3%	100%	4%	22%	7%	10%	4%	3%	12%	37%	27%
H3_3	3%	0%	1%	2%	2%	4%	100%	7%	0%	1%	6%	2%	0%	24%	9%
H3_4	7%	1%	6%	0%	10%	22%	7%	100%	9%	10%	9%	6%	6%	49%	28%
H3_5	10%	4%	10%	5%	1%	7%	0%	9%	100%	28%	14%	10%	19%	39%	36%
H3_6	10%	7%	9%	6%	5%	10%	1%	10%	28%	100%	15%	5%	21%	47%	40%
H3_7	13%	4%	10%	2%	6%	4%	6%	9%	14%	15%	100%	14%	21%	42%	41%