

Postoje pedagogů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji

Bc. Miroslava Krajíčková

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Miroslava Krajičková**
Osobní číslo: **H150085**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Postoje pedagogů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji**

Zásady pro vypracování:

Studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, ukotvení inkluzivního vzdělávání ve strategických dokumentech, definování ukazatelů inkluzivní školy a aktérů školní inkluze.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie, VÍTKOVÁ a kol. Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6646-5.

HAVEL, Jiří. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7150-6.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.

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

SLEPIČKOVÁ, Lenka, Karel PANČOCHA a kol. Aktéři školní inkluze. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6688-5.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jan Kalenda, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně31.3.2017.....

.....*M. Krajčková*.....

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

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

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

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

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

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

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

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odptá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybnějičho projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá postoji pedagogů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání. Teoretická část se zaměřuje na právo jedince na vzdělání a na strategické dokumenty, ve kterých je koncept inkluzivního vzdělávání ukotven. Blíže popisuje pojmy související s inkluzí a jednotlivé účastníky inkluzivního vzdělávání, především pedagogy. Dále definuje inkluzivní školu a indikátory, které takovou školu vymezují. Empirická část zkoumá postoje pedagogů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji a jejich obavy ze zavedené inkluze za pomoci kvantitativně orientovaného výzkumu provedeného prostřednictvím dotazníkového šetření. Závěr práce patří prezentaci výsledků výzkumu a doporučení pro praxi, která z výzkumného šetření vyplynula.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, inkluze, pedagog v inkluzivní škole, právo na vzdělání, strategické dokumenty

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the attitudes of primary school teachers towards inclusive education. The theoretical part focuses on the individual's right to education and strategic documents, where the concept of inclusive education is docked. Closer describes the concepts related to inclusion and individual participants of inclusive education, especially teachers. Further defines an inclusive school and indicators that define such a school. The empirical part examines the attitudes of primary school teachers towards inclusive education in Zlin region and teacher's concerns about the established inclusion by using quantitatively oriented research conducted through a questionnaire survey. Conclusion the work includes the presentation of research results and recommendations for practice, which emerged from the research.

Keywords: inclusive education, inclusion, teacher in an inclusive school, the right to education, strategic documents

Děkuji panu Mgr. Janu Kalendovi, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, čas, trpělivost a cenné připomínky a rady, které mně v průběhu zpracování práce poskytnul.

Děkuji své rodině a přátelům za podporu a trpělivost po celou dobu mého studia. Mé poděkování patří rovněž všem účastníkům výzkumu za jejich čas, ochotu a vstřícnost při získávání údajů.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 KONTEXTUÁLNÍ RÁMEC INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.1 VZDĚLÁNÍ JAKO ZÁKLADNÍ LIDSKÉ PRÁVO.....	13
1.2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE STRATEGICKÝCH DOKUMENTECH	15
1.3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ZAHRANIČÍ	20
2 UČITEL V INKLUZIVNÍ ŠKOLE A OSTATNÍ AKTÉŘI ŠKOLNÍ INKLUZE.....	24
2.1 POSTOJE UČITELŮ K INKLUZI V PEDAGOGICKÝCH VÝZKUMECH.....	27
2.2 MANAGEMENT ŠKOL	29
2.3 ASISTENT PEDAGOGA	30
2.4 JEDINEC V PROCESU INKLUZE	31
2.5 ROLE RODIČE	32
3 INKLUZE VERSUS INTEGRACE.....	36
3.1 INKLUZE.....	38
3.2 INTEGRACE.....	40
4 INKLUZIVNÍ ŠKOLA JAKO IDEÁL REFORMY	42
4.1 UKAZATELE INKLUZIVNÍ ŠKOLY	44
4.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	48
5 REALIZACE VÝZKUMU	49
5.1 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	49
5.2 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	50
5.3 STANOVENÍ HYPOTÉZ	52
5.4 TYP VÝZKUMU A METODA SBĚRU DAT.....	54
5.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	54
5.6 ETICKÉ DIMENZE VÝZKUMU	55
5.7 PŘÍPRAVA PROCESU VÝZKUMU.....	56
6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	57
6.1 DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE	57
6.2 POSTOJE	60
6.3 OBAVY	71
6.4 VERIFIKACE HYPOTÉZ	74
6.5 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	82
6.6 DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI.....	87
6.7 LIMITY VÝZKUMU	89
ZÁVĚR	90
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	92
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	99
SEZNAM OBRÁZKŮ	100

SEZNAM TABULEK.....	101
SEZNAM GRAFŮ	102
SEZNAM PŘÍLOH.....	103

ÚVOD

Předkládaná diplomová práce se zabývá postoji pedagogů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání. Práce je zaměřená na učitele, neboť ti jsou klíčovou hybnou silou v procesu inkluzivního vzdělávání a inkluzi jako takovou uvádějí do praxe. V současnosti je inkluzivní vzdělávání tématem, kterému je věnováno čím dál více pozornosti ze strany výzkumníků i odborníků z praxe, a to především díky novele školského zákona, která nabyla účinnosti 1. září 2016.

Novela školského zákona, která usiluje o systematické zavádění inkluzivního vzdělávání a nastolení rovného přístupu ke vzdělání všem dětem v rámci České republiky, má své zastánce i své odpůrce. Cílem procesu je především nastavit pozitivní podmínky pro vzdělávání všech žáků tak, aby vzdělávání bylo možné uskutečnit za pomoci adekvátních podpůrných opatření přednostně v hlavním vzdělávacím proudu. Podstatou inkluze je vytvořit takové edukační prostředí, které poskytne všem žákům totožné podmínky ke vzdělávání. Prostor, ve kterém se budou všichni jedinci respektovat, budou se v něm cítit dobře a dokáží se navzájem obohacovat.

V souvislosti s inkluzí je v České republice v současnosti zájem o podmínky inkluze, překážky, které snahy o inkluzi limitují, úspěšné příklady již probíhající inkluze, ale také o názor samotných aktérů, kterých se inkluzivní vzdělávání dotýká nejvíce. Transformace českého školství v oblasti inkluzivního vzdělávání má největší dopad kromě samotných žáků především na učitele, kteří inkluzi uvádějí do praxe. Postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání mohou být různé, a především mohou být odlišné od ideální formy inkluze, kterou prezentuje Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Skutečné pojetí inkluze, tak jak ji vnímají sami učitelé, je především výsledkem souhry různých faktorů. Postoj k inkluzi mohou ovlivňovat obavy plynoucí z práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zkušenosti učitelů s těmito žáky, připravenost samotných učitelů či škol, informace, které jim byly k inkluzi poskytnuty a jiné. Z hlediska postojů se v diplomové práci zaměříme na kognitivní stránku postojů a současně na emoční postojovou složku, tedy na názor učitelů na inkluzivní vzdělávání a obavy učitelů z právě zavedené inkluze.

První kapitola teoretické části diplomové práce se zabývá právem všech jedinců na vzdělání a strategickými dokumenty, ve kterých je koncept inkluzivního vzdělávání ukotven. Dále je v této kapitole blíže popsáno inkluzivní vzdělávání v zahraničí. Kapitola druhá se zabývá samotnými aktéry školní inkluze, především tedy učiteli. Dále pak

managementem, asistenty pedagogů, žáky a rodiči. Třetí kapitola je zaměřena na inkluzi samotnou, neboť ta je základním pojmem této práce. V rámci kapitoly se diplomová práce zabývá rovněž integrací a dalšími souvisejícími pojmy. V poslední kapitole teoretické části je popsána inkluzivní škola a indikátory, které takovou školu vymezují. Zároveň jsou zde zmíněna podpůrná opatření, která jsou k dispozici pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktická část diplomové práce se věnuje výzkumu zvolené problematiky. Na základě vymezení výzkumného problému byl využit kvantitativní typ výzkumu za pomoci metody dotazníku. Dotazníkové šetření proběhlo v základních školách ve Zlínském kraji v průběhu měsíce listopadu a prosince 2016. Závěr diplomové práce patří prezentaci výsledků výzkumu. Dále jsou zde uvedeny limity výzkumu a doporučení pro praxi, která z výzkumného šetření vyplynula.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KONTEXTUÁLNÍ RÁMEC INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V první kapitole se zaměříme na východiska inkluzivního vzdělávání a důvody jeho rozvoje. Budeme se zabývat základním lidským právem, a to právem jedinců na vzdělání. Vymežíme si strategické a kurikulární dokumenty, ve kterých je inkluzivní vzdělávání ukotveno a popíšeme počátky inkluzivního vzdělávání a současný stav inkluze v zahraničí.

1.1 Vzdělání jako základní lidské právo

Právo na vzdělání je jedním ze základních lidských práv, které je v českém právním řádu ukotveno v Listině základních práv a svobod. Právo na vzdělání každého jedince nalezneme mimo národní právní rámec rovněž v celé řadě mezinárodních úmluv. Mezi ně patří Úmluva o právech dítěte, Všeobecná deklarace lidských práv, Listina základních práv Evropské unie či Evropská úmluva o lidských právech a základních svobodách.

Dle Šiškové (2003, s. 14) náleží lidská práva každému člověku, a to bez ohledu na národnost, barvu pleti, rasu, politické přesvědčení, náboženství, vzdělání, majetkové poměry, společenské postavení, genetické vlastnosti či jiné individuální znaky. Lidská práva jsou práva a oprávnění, která zajišťují svobodu a důstojnost člověka. K jejich vlastnostem patří nezadatelnost, nezcizitelnost, nezrušitelnost a nepromlčitelnost.

Jednou z hlavních funkcí moderního státu je dle Michalíka (2013, s. 21–22) poskytovat vzdělání, neboť vzdělanost národa je výrazem jeho vyspělosti a kulturní úrovně. Povinností státu je poskytovat vzdělání přímo či nepřímo prostřednictvím nestátních institucí. Za žádných okolností však nesmí stát osobě ve vzdělání bránit.

Poprvé bylo právo na vzdělání žáků, a to i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ukotveno v Listině základních práv a svobod, která je součástí Ústavy ČR. Hlava 4, článek 33 uvádí, že každý jedinec má právo na vzdělání. Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, dle jejich schopností a možností rovněž na vysokých školách. Dále dokument definuje, že zákon stanovuje, za jakých podmínek mají občané při studiu právo na pomoc státu (ČESKO, 1993, s. 22).

Stěžejní je pojetí práva na vzdělání v Úmluvě o právech dítěte. Mimo práva na vzdělání má každé dítě právo žít v bezpečném prostředí, chodit do školy, být v kontaktu s rodinou, dostat co možná nejlepší péči. V Úmluvě o právech dítěte je kromě těchto práv rovněž prosazován rovný přístup pro všechny děti bez ohledu na jejich místo bydliště. Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají právo dítěte na bezplatné a povinné základní

vzdělání. Zavazují se rovněž respektovat a zabezpečit práva stanovená úmluvou každému dítěti bez jakékoliv diskriminace podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického či jiného smýšlení, tělesné nebo duševní nezpůsobilosti atd. Dále v článku 23 uznávají, že duševně či tělesně postižené dítě má požívat plného a řádného života v podmínkách, které zabezpečují důstojnost, podporují sebedůvěru a umožňují dítěti jeho aktivní účast ve společnosti (ČESKO, 1991, s. 503–507).

Dle Bartoňové, Vítkové a kol (2013a, s. 7) se snaží inkluzivní vzdělávání realizovat právo na kvalitní, užitečné a adekvátní vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Tannenbergerová, Krahulová a kol (2010, s. 8) uvádí, že inkluze není tedy něco, co by si člověk musel zasloužit splněním zadaných požadavků, ale je to automatické právo. Každé dítě disponuje tímto právem, což znamená, že má právo navštěvovat běžnou základní školu, a to nejlépe od první třídy v místě svého bydliště.

Přestože segregace na základě etnického původu či rasy je již minulostí, segregace kvůli postižení u nás přesto přetrvává. Newton a Wilson (2013, s. 17) uvádí: „Děti nepotřebují být chráněny jedno před druhým a neměly by být ponižovány a diskriminovány z důvodu postižení nebo svého chování. Děti mají právo učit se společně.“

Právo na inkluzivní vzdělávání bylo deklarováno již v roce 1994 na konferenci konané v Salamance. Pro rozvoj inkluze bylo klíčové především Prohlášení ze Salamanky nazvané „The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education“. Dle Řehulky in Bartoňová, Vítková a kol (2015, s. 51–52) je v Prohlášení uvedeno, že jsou běžné školy s inkluzivní orientací brány jako nejefektivnější prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro tvorbu vstřícných komunit a vytváření začleňující se společnosti. Zpočátku se inkluze zaměřovala na děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. děti nedoslýchavé, mentálně postižené, s pohybovými problémy, děti s odlišným mateřským jazykem či jinou kulturou. V současnosti má ale inkluze mnohem širší význam, který vychází z konceptu belonging, tedy pocitu sounáležitosti všech zúčastněných. V rámci inkluze se společnost učí, že každý má právo na plnohodnotnou účast na společné kultuře a životě.

Dle výboru OSN pro práva dítěte musí být při poskytování práva na vzdělání respektováno právo nejlepšího zájmu každého dítěte. V centru vzdělávání musí být tedy vždy a pouze jen dítě. Princip nediskriminace v oblasti vzdělávání a zajištění rovného přístupu ke vzdělání nalezneme v českých dokumentech a je rovněž zdůrazňován hned v několika

mezinárodních dokumentech. Princip nediskriminace nalezneme v Evropské úmluvě o lidských právech a základních svobodách, jakož i v Úmluvě UNESCO proti diskriminaci ve vzdělávání (Tannebergerová, 2016, s. 26–27).

1.2 Inkluzivní vzdělávání ve strategických dokumentech

V následující podkapitole se budeme zabývat legislativními a kurikulárními dokumenty, které jsou oporou inkluzivního vzdělávání v České republice. Se vstupem České republiky do Evropské unie se postupně začaly měnit požadavky na celkovou koncepci vzdělávání, jeho kvalitu, včetně vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzivní vzdělávání se v České republice stalo velmi diskutovaným tématem. Požadavky na kvalitu vzdělávání lze nalézt v mnoha strategických dokumentech. Mezi stěžejní dokument patří Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, který definuje východiska a předpoklady vzdělávací politiky, její cíle a principy pro střednědobý horizont (Kratochvílová, 2013, s. 21).

V Bílé knize se rovněž objevuje požadavek na zajištění podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu. Bílá kniha uvádí, že je třeba zásadně změnit tradiční koncept vzdělávání, především přizpůsobit jeho obsah, formu a metody potřebám dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Změny se týkají jak fyzického přístupu ke vzdělávání, tak kvalitativních změn pedagogických a organizačních. Důležité je však respektovat individualitu dítěte, jeho potřeby, diferencovat vzdělávací postupy a individualizovat vyučování. Podstatná je rovněž úzká provázanost speciálního vzdělávání s běžným vzdělávacím proudem, která je však závislá na připravenosti školy přijmout žáka, který se určitým způsobem vymyká obecně zažitým normám. Dále je v Bílé knize uvedeno, že celkově je možné princip integrace a inkluze realizovat pouze v součinnosti se zásadní reformou školského systému (Bílá kniha, 2001, s. 58).

Přestože Bílá kniha dle Kratochvílové (2013, s. 22) představovala v roce 2001 strategický dokument zásadního významu, chybou bylo, že formulované cíle v ní byly pojmenovány velmi obecně a nebyly stanoveny indikátory a metody pro jejich monitorování.

Ve snaze podpořit záměry deklarované v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, vydalo MŠMT v roce 2010 Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, tzv. NAPIV, v němž si kladlo za cíl zvýšit míru inkluzivního vzdělávání v českém

vzdělávacím systému a zajistit tak inkluzivní opatření, která povedou k ukončení segregace ve vzdělávání. Cílem tohoto dokumentu bylo působit preventivně proti sociální exkluzi jedinců i celých skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společnosti. Heterogenita žáků se tak měla stát sociální normou (Havel, 2014, s. 12–13).

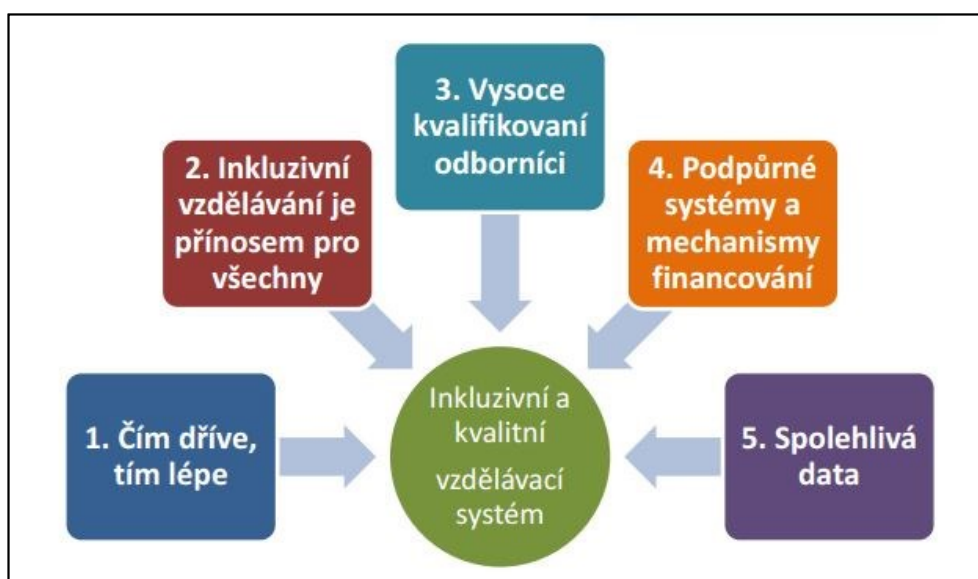
V uvedeném dokumentu se inkluzivním vzděláváním rozumí vzdělávání, které rozvíjí kulturu školy směrem k sociální koherenci a inkluzí se rozumí uspořádání běžné školy tak, aby škola nabídla adekvátní vyučování a studium všem žákům s ohledem na jejich individuální rozdíly a respektem k jejich aktuálním vzdělávacím potřebám. Nově se zde definují stupně podpůrných opatření a prostředky speciálně pedagogické podpory poskytované žákům v inkluzivním vzdělávání. Zatímco u žáků mimořádně nadaných a žáků se zdravotním postižením se i nadále počítá se vzděláváním za pomoci podpůrných opatření, u žáků se sociálním znevýhodněním se bude vzdělávání uskutečňovat s pomocí vyrovnávacích opatření (Vítková in Ošlejšková, Vítková a kol, 2013, s. 61–62).

Mezi další významné dokumenty patří Dlouhodobý záměr ČR pro období 2011–2015, jehož cílem bylo podpořit rovné příležitosti ve vzdělávání. Dokument konkrétně pojmenovává cíle a další opatření podporující kvalitní inkluzivní vzdělávání a zabezpečující péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále jsou v něm jasně a konkrétně definovány cíle pro žáky s postižením nebo znevýhodněním, podpora změny klimatu ve školách a školských zařízeních a podpora rozvoje poradenských zařízení (Kratochvílová, 2013, s. 22–23).

Vzhledem k tomu, že Česká republika patří mezi státy, které si plně uvědomují odpovědnost za odstraňování bariér zdravotně postiženým občanům, byla postupně vypracována a schválena celá řada dalších národních plánů formulujících politiku státu ke zdravotně postiženým občanům. Patří mezi ně Národní plán zdravotně postiženým občanům z roku 1992, Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení z roku 1993, Národní plán vyrovnání příležitostí pro občany se zdravotním postižením z roku 1998, Národní plán podpory integrace občanů se zdravotním postižením z roku 2005 a Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením z roku 2010. Naplňováním Národních plánů se zlepšil přístup států k občanům se zdravotním postižením, což vedlo k zajištění lepších podmínek a postupné integraci těchto občanů do společnosti (Vítková in Bartoňová, Pitnerová a kol, 2012, s. 2–3).

Dne 29. července 2015 byl vládou přijat Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018, který vychází z priorit stanovených ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 a podrobněji definovaných opatření v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015–2020. Akční plán nastoluje rovný přístup ke vzdělávání všech žáků v rámci České republiky. Cílem je nastavit pozitivní podmínky pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zajištění adekvátních podpůrných opatření bylo možné vzdělávat žáky přednostně v hlavním vzdělávacím proudu. Inkluzivní vzdělávání je vnímáno jako vysoce kvalitní vzdělávání umožňující rovný přístup ke vzdělávání a adekvátní podporu, která zohledňuje rozmanité vzdělávací potřeby žáků a nevytváří bariéry či nesnižuje nároky na žádnou skupinu. Struktura akčního plánu je rozdělena do 3 částí:

- prioritní úkoly MŠMT – část je věnovaná závazným úkolům MŠMT vůči Evropské komisi;
- inkluzivní vzdělávací systém – tato část je rozdělena do 5 strategických cest, jež vedou k naplnění vize inkluzivního a kvalitního vzdělávacího systému;



Obr. 1 – Strategické cesty inkluzivního vzdělávacího systému (Zdroj: Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018, 2015, s. 11)

- ze školy do práce – součástí této části jsou opatření a aktivity vedoucí k lepšímu přístupu k zaměstnání a k celoživotnímu učení u cílové skupiny absolventů ohrožených na trhu práce (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018, 2015, s. 1–3).

Dalším významným dokumentem je dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, který aktualizuje a konkretizuje cíle Bílé knihy z roku 2011. Dokument vychází z předpokladu, že pro další období je potřeba stanovit omezené množství priorit. Pro následující období stanovuje Strategie, na základě důkladného zhodnocení současného stavu vzdělávací soustavy v České republice, tři průřezové priority. První prioritou je snižování nerovnosti ve vzdělávání. Druhou je podpora kvalitní výuky a učitele a třetí odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému. Schválením této Strategie definitivně pozbývá platnost Národního programu rozvoje vzdělávací soustavy z roku 2011, tzv. Bílé knihy (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, 2014, s. 2–3).

Je velmi důležité si stanovit kvalitní cíle strategických dokumentů. Tyto cíle dle Kratochvílové (2013, s. 25–27) však nemohou zaručit a ani nezaručují kvalitu jejich implementace do reality školního života. Kvalita školského systému je závislá na propojení cílů strategických dokumentů a jednání jednotlivých aktérů vzdělávací politiky. Inspirací by pro české školství mohly být zahraniční zkušenosti ze vzdělávacích systémů, které si již proměnou k inkluzivnímu vzdělávání prošly a dále usilují o jeho rozvoj. Pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je důležité mít jasnou celostátní koncepci zabezpečenou vhodnou legislativou, která vychází z výzkumných dat a teorií prokazujících prospěšnost inkluze a upozorňujících na možná rizika. Tato koncepce však musí být vhodně medializovaná a šířená mezi odbornou i laickou veřejnost a to tak, aby byla postupně akceptována pedagogickým terénem i veřejností a stala se součástí běžné praxe škol.

V České republice je legislativně ukotveno vzdělávání ve školském zákoně. Jedná se o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který nabyl účinnosti 1. ledna 2005 a je ve své podstatě proinkluzivně nastavený. Zákon stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje a vymezuje práva a povinnosti fyzických osob při vzdělávání. Z hlediska inkluze je vzdělávání dle tohoto zákona založeno na rovném přístupu ke vzdělávání každého bez jakékoliv diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu. Zároveň jsou dle tohoto zákona zohledňovány vzdělávací potřeby všech jednotlivců (ČESKO, 2004, s. 10 262).

V březnu 2015 byla v obou komorách Parlamentu ČR schválena a následně prezidentem podepsána novela výše zmíněného zákona, jejímž cílem je komplexní změna ve vzdělávání

žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a posílení inkluzivního prostředí na základních školách. Ve Sbírce zákonů byla tato novela vyhlášena pod číslem 82/2015 s účinností od 1. září 2016. Prvky inkluzivního vzdělávání ve školském systému novela posiluje zejména tím, že:

- ustupuje od kategorizace žáků;
- zavádí pojem podpůrná opatření, která jsou nezbytná pro zajištění plnohodnotného vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu pro všechny žáky;
- podpůrná opatření budou volena tak, aby odpovídala zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí či jiným podmínkám žáka;
- nově vymezuje pojem „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“;
- umožňuje vzdělávání v přípravných třídách pro všechny žáky, nejen tedy sociálně znevýhodněným dětem. Přípravné třídy budou i nadále začleněny do režimu podpůrných opatření;
- zavádí institut revizního pracoviště;
- zavádí pravidlo, že doporučení, které vydává poradenské zařízení o vzdělávacích obtížích žáka a navrhuje konkrétní podpůrná opatření a úpravy v jeho vzdělávání, obdrží nejen žák či jeho zákonný zástupce, ale rovněž škola, kterou žák navštěvuje.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v návaznosti na schválenou novelu školského zákona usiluje o systematické zavádění inkluzivního vzdělávání a nastolení rovného přístupu ke vzdělání všech žáků v rámci České republiky. Cílem procesu je především nastolit pozitivní podmínky pro vzdělávání všech žáků tak, aby vzdělávání bylo možné uskutečnit za pomoci adekvátních podpůrných opatření přednostně v hlavním vzdělávacím proudu. Opatření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy navazující na novelu školského zákona jsou následující:

- aktualizace vyhlášky o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných;
- zrušení přílohy rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, která upravuje vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Podpora těchto dětí bude zapracována do revidovaného rámcového vzdělávacího programu;
- realizace pracovních seminářů a metodických vedení školských poradenských zařízení a jejich zřizovatelů;
- realizace dalšího vzdělávání poradenských a pedagogických pracovníků;

- zavedení revizního orgánu, který bude kontrolovat mechanismy v oblasti diagnostiky a poradenských zařízení;
- změna vyhlášky č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky, která vede ke změně evidenčního a statistického systému;
- zavedení standardů kvality poradenských služeb;
- zavedení metodického doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga;
- pořádání seminářů ve všech krajích České republiky k § 16 školského zákona a z něj vyplývajícího prováděcího předpisu (Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání, 2015, s. 4–13).

Přestože se může zdát, že inkluzivní vzdělávání je v našem školství novinkou a jeho zavedení se váže v současnosti k novele školského zákona, není tomu tak. Společné vzdělávání existuje v českém školství již téměř 11 let, tedy od 1. ledna 2005, kdy nabyl účinnost zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve školách a školských zařízeních spolu s vyhláškou 73/2005 o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných. Již v původním znění tohoto zákona bylo zakotveno společné vzdělávání žáků, tedy právo dítěte být přijat do běžné školy ve svém místě bydliště. Škola měla povinnost takového žáka nejen přijmout, ale rovněž zajistit mu podporu ve vzdělání. V praxi bohužel k tomuto nedocházelo a řada škol tyto žádosti zamítala, ať už na základě postoje školy k inkluzivnímu vzdělávání nebo z důvodu finančních. Oblast společného vzdělávání nebyla dostatečně financována a některé náklady spojené se vzděláváním těchto žáků si musela škola zajišťovat sama. Nacházely se však i takové školy, které vzdělávání znevýhodněným žákům zajišťovaly a vycházely jim vstříc.

1.3 Inkluzivní vzdělávání v zahraničí

V této podkapitole se diplomová práce zaměřuje na počátky inkluzivního vzdělávání a rovněž současný stav inkluze v zahraničí, neboť lze říci, že nejen Česká republika, ale také celá Evropa směřuje v současnosti k inkluzivní formě vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dle Pipekové, Vítkové a kol (2014, s. 7) je však pro úspěšnost této formy vzdělávání nezbytná podpora ze strany orgánů státní správy, tvůrců legislativních norem týkající se

dané problematiky, rodiny, školy, poradenských služeb a rovněž zřizovatelů škol. A to samozřejmě nejen u nás, ale také v zahraničí.

Problematikou vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se začalo v Evropě zabývat UNESCO koncem šedesátých let, což vyvrcholilo v roce 1981 vyhlášením Mezinárodního dne postižených. Veškerá snaha o školní integraci vyústila v roce 1994 ve světovou konferenci speciálního vzdělávání konanou ve Španělsku v Salamance, kde se inkluze stala klíčovým pojmem. Slogan této konference „Škola pro všechny“ měl zdůrazňovat myšlenku rovnoprávného vzdělávání pro všechny děti bez rozdílu postižení, nadání, barvy pleti či etnika, kterým byla tato možnost odepřena nebo nějakým způsobem omezena. Současně byl na konferenci představen pilotní projekt s názvem „Special needs in the classroom“, který byl následně aplikován do čtrnácti zemí světa a posléze přijat ve čtyřiceti státech včetně České republiky (Nováková in Vítková a kol, 2004, s. 9–10).

Světové konference v Salamance ve Španělsku se ve dnech 7. – 10. června 1994 zúčastnilo více než 300 účastníků z 92 států a 25 mezinárodních organizací. Jejím výsledkem bylo přijetí dokumentu „The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education“, který informuje o principech inkluze. Mezi hlavní výstupy této konference patřilo mimo jiné:

- každé dítě má právo na vzdělání;
- každé dítě má specifické vlastnosti, schopnosti, zájmy a vzdělávací potřeby;
- ve vzdělávacím systému a vzdělávacích programech by měly být zohledněny různorodé vlastnosti a potřeby jednotlivců;
- jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít přístup do běžných škol, které by měly být schopny zvládnout jejich potřeby, neboť běžné inkluzivně orientované školy jsou nejefektivnějším prostředkem v boji proti diskriminaci, vytvářejí přívětivé komunity, budují inkluzivní společnost a dosahují vzdělávání pro všechny (UNESCO, 1994, s. 8–9).

Dle Zámečnickové, Vítkové a kol (2015, s. 11) je trend rozvíjení politiky začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol v zemích Evropské unie stále aktuální.

Velký význam na prosazování inkluze napříč všemi státy mělo schválení Úmluvy o právech lidí s postižením valným shromážděním OSN v New Yorku v prosinci 2006. Schválená úmluva zdůraznila význam mezinárodní spolupráce pro zlepšení životních

podmínek lidí s postižením. Úmluva navazuje na sedm již existujících úmluv OSN, nezakládá žádná nová práva, pouze vyžaduje jejich důsledné plnění. Podstatou úmluvy je zajistit přístup osob se zdravotním postižením k fyzickému, sociálnímu, ekonomickému a kulturnímu prostředí, ke vzdělávání, rehabilitaci, k informacím a ke komunikaci. Na základě této úmluvy prosadily všechny evropské země opatření podporující inkluzivní vzdělávání nebo na tom postupně pracují. Mezi země, které patří k předním zemím na cestě k inkluzi, se řadí Švédsko, Itálie, Finsko, USA a Velká Británie. Z uvedených zemí představíme vzdělávací politiku zaměřenou na inkluzi ve Švédsku, Velké Británii a Německu. **Švédsko** patří k zemím s jednotným školským systémem. Cílem země je, aby byli všichni žáci vyučováni v jedné škole. Tento cíl je realizován za pomoci široké nabídky speciálně pedagogické podpory a podpůrných služeb pro běžnou základní školu. Ve Švédsku je požadavek podpory uskutečňován zaměstnáváním speciálních pedagogů a asistentů pedagoga ve škole. Připravenost a financování této podpory mají na starost odpovědné obce. Velká pozornost a podpora je zde věnovaná rovněž žákům s tělesným postižením. Tito žáci jsou vyučováni ve speciálně pedagogických skupinách zřízených při běžné škole. Nemalé množství velkých škol disponuje tzv. Rm třídami, kde mají žáci k dispozici tým učitelů, terapeutů a asistentů pedagogů. Pokud žák z důvodu postižení do školy nemůže docházet, je mu nabídnuta výuka doma. Velmi důležitou součástí přípravy učitelů je ve Švédsku speciálně pedagogická podpora. Studenti pedagogiky si mohou volit speciální prohlubující kurzy či si mohou v nadstavbovém studiu osvojit praktické kompetence pro vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. **Velká Británie** je oproti Švédsku zástupcem kombinovaného školského systému. Země má vyvinuté různé přístupy k inkluzi. Žákům nabízí široký výběr různých služeb jak v běžné škole, tak škole speciální a různou speciálně pedagogickou podporu či podpůrné prostředky. Ve školách funguje učitel jako koordinátor pro speciálně pedagogické potřeby, dohlíží na pokroky žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, spolupracuje s úřady, rodiči, podporuje kolegy a kontroluje podpůrná opatření. Heterogenita mezi žáky se ve Velké Británii bere jako normalita. Žáci s postižením zde tvoří heterogenní skupinu, což představuje pro učitele výzvu v podobě individuální podpory směrem k nim. Potřeby každého jednotlivce jsou ve Velké Británii prvořadě. **Německo** oproti předchozím zemím patří k zemím s duálním školským přístupem, přičemž aktuální vzdělávací politika směřuje ke kombinovanému přístupu, který byl zmíněn u Velké Británie. V současnosti zde existují dva oddělené školské systémy, ve kterých se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

zpravidla vyučují ve speciálních školách. Z hlediska přípravy učitelů existuje v Německu v současné době jasně oddělená příprava učitelů a speciálních pedagogů (Vítková in Bartoňová, Vítková a kol, 2013, s. 13–15).

Idea inkluzivního vzdělávání je zavedena již v celosvětovém měřítku. S inkluzí se setkáváme jak ve vysoce vyspělých zemích, v rozvíjejících se zemích, tak také v nejhudších zemích světa. Do jaké míry dochází v jednotlivých zemích k uskutečnění ideje, však závisí na mnoha faktorech. Přestože všechny země považují inkluzi za svůj edukační cíl, jejich chápání inkluze je různorodé a znesnadňuje možnou komparaci. Způsob realizace inkluzivního vzdělávání závisí v jednotlivých zemích na historii, kultuře, politickém směřování či základních etických hodnotách dané země (Lechta a kol, 2010, s. 155–158).

2 UČITEL V INKLUZIVNÍ ŠKOLE A OSTATNÍ AKTÉŘI ŠKOLNÍ INKLUZE

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké postoje zastávají pedagogové běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání. Z tohoto důvodu se zaměříme v následující kapitole nejprve na učitele, neboť jsou to právě oni, kteří inkluzivní politiku uvádějí do praxe a její podobu nejvíce ovlivňují. V dalších kapitolách budeme pozornost věnovat rovněž ostatním aktérům školní inkluze. Řadíme mezi ně žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, asistenty pedagoga, management škol a rovněž rodiče, kteří do značné míry proces inkluze také ovlivňují.

Největší měrou je úspěšnost inkluze ovlivněna právě samotnými pedagogy, kteří realizují proces inkluze a zajišťují kvalitu edukačního procesu. Podstatné nejsou pouze jejich kompetence, konkrétní dovednosti či znalosti, ale především postoje ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a přijetí filozofie inkluze (Pinková, Slepíčková, Solárová in Slepíčková, Pančocha a kol, 2013, s. 34).

V současnosti nenalezneme žádnou jinou profesi, ve které by mohl člověk ovlivňovat, formovat či poznávat mladé lidi tak jako učitel. Učitel se stává v dnešní době žákovi modelem společnosti. Učitel pracující v systému inkluzivního školství musí disponovat především širokým vzděláním a musí být intelektuálně velmi aktivní. Neméně důležitá je rovněž jeho osobnost, ale také vlastnosti a kompetence, které definují dobrého či ideálního učitele (Řehulka in Bartoňová, Vítková a kol, 2015, s. 58–71).

S tímto tvrzením souhlasí Pipeková, Vítková a kol (2014, s. 14). Dle nich by měli učitelé kromě zmíněných základních didaktických kompetencí disponovat také rozsáhlými znalostmi z vývojové a pedagogické psychologie, díky kterým by byli schopni vytvořit odpovídající vyučování.

Dle Hájkové a Strnadové (2010, s. 103–104) se předpoklady pro práci s heterogenní skupinou žáků, tedy inkluzivní pedagogické kompetence, formují už v samém průběhu profesní dráhy. Především díky práci s heterogenní skupinou žáků si učitel během své profesní dráhy tříbí vyučovací styl, obohacuje metodický repertoár, ověřuje způsoby vedení žáků, své dovednosti pedagogické komunikace či způsoby udržení přirozené autority. Proces pedagogovy profesionalizace je ovlivňován:

- charakterem a kvalitou předchozí teoretické a praktické přípravy;

- zkušenostmi vycházejícími z inkluzivně a segregativně orientované pedagogické praxe;
- vlivem prostředí, tedy působením ostatních pedagogů;
- adaptací na změny ve školské legislativě a školském systému;
- sebereflexí, tedy vlastním hodnocením a hodnocením kolegů a žáků.

Souhrnně lze tedy říci, že vytvoření funkčního inkluzivního prostředí je především výsledkem souhry profesionálního, jednotně smýšlejícího a postupujícího pedagogického týmu.

Základní kompetence učitele v přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami jsou dle Bartoňové a Pipekové (2011, s. 103) následující:

- využívá reedukační metody a postupy, kompenzační pomůcky;
- vytváří příznivé klima třídy, seznamuje učitele a žáky s jinými způsoby práce;
- dokáže rozpoznat skutečné vědomosti, dovednosti a znalosti žáků, s čímž souvisí jeho znalost a schopnost speciálně pedagogické diagnostiky;
- dokáže rozpoznat, v čem je žák úspěšný, motivuje ho k činnosti;
- upozorní a vysvětlí žákovi, v čem tkví jeho potíže;
- nevytváří stresující prostředí, vnímá reakce dítěte;
- řídí se platnými zákony a vyhláškami;
- konstruktivně spolupracuje s rodinou žáka;
- pomáhá zajistit dítěti základní podmínky a speciálně pedagogický přístup;
- spolupracuje s poradenským pracovištěm i s výchovnými poradci.

Z výše uvedeného je patrné, že realizace inkluzivního vzdělávání je náročná a musí se opírat o řadu činitelů. Učitelům je při zavádění a realizaci inkluzivního vyučování přikládán velký význam. Na základě jejich osobnosti lze odvodit jejich profesní rozvoj, prohlubování odborných kompetencí a tvořivý přístup k pedagogické činnosti. Mimo motivace vyžaduje inkluzivní vzdělávání rovněž znalosti a dovednosti, které přesahují jejich dosavadní profesní přípravu (Řehulka in Bartoňová, Vítková a kol, 2015, s. 58–71).

Dle Havla (2014, s. 31) má však mnoho učitelů z inkluzivního vzdělávání obavy. Především se bojí přijmout žáka s určitými vzdělávacími potřebami, protože se s takovou situací ve své praxi například ještě nesetkali a necítí se na ni být dostatečně odborně připraveni. Mezi další obavy pak patří strach z toho, že je tito žáci připraví o čas, který

by mohli věnovat ostatním žákům, nedostane se jim dostatečné opory ze strany vedení školy či výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje speciální dovednosti.

Dle Pipekové, Vítkové a kol (2014, s. 15) vidí učitelé ve spojitosti s inkluzivním vzděláváním nebezpečí přetížení v každodenní práci. Práce s heterogenní skupinou žáků je pro ně velkým úkolem a výzvou. Mnohdy však přehlížejí nové možnosti, které s sebou vyučování heterogenní skupiny přináší v podobě pedagogické šance.

Většina učitelů, kteří se pohybují v běžné školní praxi předpokládá, že inkluze přinese nové nároky na profesní vybavenost učitelů a zvýšené nároky na jeho přípravu na vyučování. Za nejnáročnější považují pak učitelé plánování a realizaci individualizovaných vyučovacích strategií a forem práce. Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání mohou pozitivně ovlivnit vlastní kladné zkušenosti s výsledky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Neméně významný je pak výcvik proinkluzivních způsobů komunikace s žáky, při nichž dochází k výměně postojů, motivů, emocí a zkušeností mezi účastníky vzdělávacího procesu. Právě tato mezilidská výměna sehrává v inkluzivním prostředí důležitou úlohu, neboť zajišťuje jeho fungování, udržuje jeho stabilitu, konzistenci a vnáší do něj dynamiku a pohyb. Součástí inkluzivního vzdělávacího prostředí musí být dostatek příležitostí ke vzájemné komunikaci žáků a k otevřené komunikaci žáků s pedagogem. Díky komunikaci se aktéři inkluzivního vzdělávání učí naslouchat názorům jiných lidí, respektovat je, poskytovat a přijímat kritiku, vést diskusi, uplatňovat svůj názor a tolerovat názor jiný (Hájková a Strnadová, 2010, s. 106–109).

Dle Havla (2014, s. 32–33) představuje inkluzivní vzdělávací přístup pro pedagogy především přínos. V průběhu vzdělávání pedagog zjišťuje, že každý žák má silné stránky, na kterých lze stavět, a právě to ho nutí zamyslet se nad pedagogickými postupy a strategiemi výuky. Dává mu to prostor ke kreativě a přirozeným způsobem je veden k potřebě dalšího vzdělávání, což vede k osobnímu a sociálnímu růstu.

Bílá kniha (2011, s. 48) uvádí, že všichni učitelé by měli umět individualizovaně pracovat s celou šíří dětské populace. Důležitá je pro ně však rovněž spolupráce s rodiči žáků, neboť jsou to právě oni, kteří jsou v tomto období pro žáky největší autoritou a bez jejichž pomoci je vzdělávání i řešení případných učebních problémů obtížnější.

2.1 Postoje učitelů k inkluzi v pedagogických výzkumech

Postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání a inkluze jako taková jsou témata, která hýbou společností a kterým je věnováno čím dál více pozornosti ze strany odborníků nejen u nás, ale i v zahraničí. Výzkumů zaměřených na postoje, emoce, obavy učitelů či budoucích učitelů k inkluzivnímu vzdělávání nalezneme ve světovém pedagogickém výzkumu celou řadu, a to s využitím různých metodologických přístupů. Příkladem uvedeme jen pár výzkumů zaměřených na danou problematiku. K výsledkům některých uvedených výzkumů se budeme v průběhu empirického šetření vracet a porovnávat je s výsledky, které nám z výzkumu vyplynou.

Výzkum č. 1 – A Study of Attitude of Primary School Teachers Towards Inclusive Education

Cílem tohoto zahraničního výzkumu bylo zjistit, jaké postoje zastávají učitelé základních škol k inkluzivnímu vzdělávání. Studie se zabývala postoji učitelů z hlediska pohlaví, umístění školy na venkově či ve městě, délky praxe (více jak 10 let a méně jak 10 let praxe) a působení na státní či soukromé škole. Z výzkumu vyplynulo, že postoje učitelů mužského pohlaví k inkluzivnímu vzdělávání jsou více pozitivní, nežli postoje učitelek. Dále bylo ve výzkumu zjištěno, že postoje pedagogů působících na vesnici a ve městech se liší. Postoje učitelů působících ve městě jsou více proinkluzivní nežli postoje učitelů, kteří pracují na vesnici. Dle výzkumníka mají učitelé ve městě větší povědomí o inkluzivním vzdělávání, což může být dáno také tím, že ve městech existuje více zařízení zaměřujících se na vzdělávání žáků se speciálními potřebami. Výzkum se rovněž zaměřoval na délku praxe učitelů. Z hlediska délky praxe nejsou dle tohoto výzkumu mezi učiteli v postojích k inkluzivnímu vzdělávání žádné rozdíly. Učitelé, kteří mají praxi více jak 10 let, zastávají k inkluzivnímu vzdělávání stejné postoje jako učitelé, jejichž praxe je kratší. V neposlední řadě se výzkum zaměřil na postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání v soukromých a státních školách. Z výzkumu vyplynulo, že učitelé působící na soukromé škole mají více pozitivní vztah k inkluzi, nežli učitelé působící na škole státní (Sonam, 2013, s. 55–64).

Výzkum č. 2 – The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Preservice Teachers' Perceptions about Inclusion

Výše uvedený výzkum se nepatrně liší od námi zvoleného výzkumu, neboť se kromě postojů k inkluzivnímu vzdělávání a obav budoucích učitelů z inkluze zaměřuje rovněž na jejich pocity. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda se postoje, pocity a obavy mění u budoucích učitelů s dosažením speciálně pedagogické kvalifikace. Uvedený výzkum probíhal ve dvou fázích, před započítím vysokoškolského studia a měsíc před ukončením studijního programu (Forlin, Earle, Loreman a Sharma, 2011, s. 50–65).

Uvedený výzkum je součástí mezinárodního výzkumného projektu SACIE z roku 2007 autorů Sharma, Forlin a Loreman. Dotazník, který vzešel z tohoto mezinárodního výzkumu, využil ve svém výzkumu zaměřeném na pedagogické pracovníky v roce 2010 Potměšil („Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání“) a modifikovanou verzi dotazníku v roce 2012 Pančocha a Slepíčková („Postoje, obavy a emoce spojené s inkluzí u studentů pedagogických oborů“).

Výzkum č. 3 – Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání

Výzkum, který probíhal v období tří let, popisuje skupinu 794 pedagogických pracovníků z hlediska vývoje jejich postojů, názorů a obav k inkluzivnímu vzdělávání. Současně výzkum přináší závěry pro oblast přípravy pedagogů běžných škol. Z výzkumu vyplynulo, že respondenti mají pozitivní vztah k osobám s postižením. Více jak polovina respondentů se obává nedostatečné míry podpory integrované edukace ze strany odborných pracovišť. Dále si respondenti uvědomují vyšší pracovní zátěž spojenou se vzděláváním těchto žáků. Polovina respondentů pociťuje nedostatek kompetencí a také obavy, že se nebudou moci dostatečně věnovat žákům se specifickými potřebami. Další obavy se týkaly nepřijetí žáků se specifickými potřebami intaktními žáky. Z výzkumu celkově vyplynulo, že postoje pedagogů u sledovaného vzorku jsou směrem k inkluzivnímu vzdělávání kladné (Potměšil in Havel, Fialová a kol, 2010, s. 25–36).

Výzkum č. 4 – The Teacher as a Significant Part of Inclusive Education in the Conditions of Czech Schools: Current Opinions of Czech Teachers about the Inclusive Form of Education

Jak název naznačuje, výzkum publikovaný v *Universal Journal of Educational Research* zabývající se postoji učitelů k inkluzivnímu vzdělávání byl realizován na území ČR. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda učitelé považují inkluzivní vzdělávání za prospěšné. Výzkum se také zaměřil na spolupráci s poradenskými zařízeními, konkrétně na to, zda učitelé věří, že

spolupráce s poradenskými zařízeními v oblasti inkluzivního vzdělávání je na požadované úrovni. V neposlední řadě bylo cílem výzkumu zjistit, zda existují rozdíly v postojích a zkušenostech mezi českými a slovenskými učiteli. Z výzkumu vyplynuly rezervovanější postoje českých učitelů k inkluzivnímu vzdělávání. Oproti tomu postoje slovenských učitelů k inkluzi jsou více pozitivní, což souvisí s jejich delší zkušeností s inkluzivní formou vzdělávání. Ve výzkumu bylo poukázáno na to, že konkrétní zkušenosti učitelů jsou více důležité ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nežli kurzy či teoretická příprava pedagogů. Překvapující bylo zjištění, že učitelé v obou zemích považují spolupráci se speciálními centry či jinými pomáhajícími organizacemi za nedostačující. Ukázalo se rovněž, že v obou zemích je velký počet učitelů, kteří mají nedostatečné znalosti a vzdělání pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Důležitou roli v inkluzivním vzdělávání hraje dle výzkumníků především délka učitelské praxe. Čím starší a zkušenější jsou učitelé, tím stabilněji vnímají své schopnosti a obtížněji se přiklánějí ke změnám. Především starší učitelé, jejichž zkušenosti ve školství přesahují 20 let, jsou více kritičtí k inkluzi či změnám. Z výzkumu vyplývá, že kritika k inkluzi je dána především tím, jak vnímají tito učitelé své vlastní schopnosti (Šmelová, Ludíková, Petrová a Souralová, 2016, s. 326–334).

2.2 Management škol

Při změně školního prostředí na inkluzivní hraje důležitou roli management školy, který má možnost ovlivňovat vývoj politiky školy a směřování k inkluzivnímu vzdělávání. Vedení školy rovněž významně ovlivňuje vzdělávací zkušenosti žáků i učitelů tím, že rozvíjí kulturu, ve které je každý respektován a kde veškeré koncepce směřují ke spolupráci a kvalitním výsledkům žáků. Inkluzivní praxe může fungovat pouze tam, kde management školy úzce spolupracuje s pedagogickými pracovníky a uznává a prosazuje sdílené hodnoty (Vrubel in Slepíčková, Pančocha a kol, 2013, s. 61–62).

Dle Hájkové a Strnadové (2010, s. 39) se inkluzivní postupy daří nejlépe zavádět těm vedoucím pracovníkům, kteří rozumí efektivním postupům ve vzdělávání, mají zvládnuté předmětové metodiky, dokáží přetvářet metodické postupy dle individuálních potřeb žáků, dokáží popsat a zdůvodnit alternativní diferencovaný postup pro druhé a kteří komunikují a spolupracují s celou školní komunitou.

Dle Lechty a kol (2010, s. 12) musí požadavek na zavádění inkluze do škol vycházet od vedení školy. Jsou to právě vedoucí pracovníci, kteří by měli vytvořit „inkluzivního

ducha“ školy vnášením filozofické koncepce do změny systému vzdělávací činnosti a postupně do něj zapojovat všechny pracovníky školy. Vedení by mělo rovněž vytvářet potřebné personální, materiální a organizační podmínky umožňující realizaci inkluzivního procesu, který je plně v souladu s reformními opatřeními ve školství.

2.3 Asistent pedagoga

Významným aktérem v inkluzivním vzdělávání je odborný asistent pedagoga, jehož využití je stanoveno v rámci podpůrných opatření, které definuje zákon. Odborný asistent pedagoga je profese, která je v České republice oproti zahraničí poměrně nová. Přestože jsou asistenti pedagoga jedním ze základů inkluzivního vzdělávání, školství si stále neuvědomuje jejich důležitost. Role asistentů je velmi rozmanitá. Jejich úkolem je poskytovat individuální péči a podporu žákům, kteří mají problémy v edukační, osobní, emocionální či sociální sféře. Často jsou asistenti pedagoga chápáni pouze jako náhradníci vyučujícího (Zilcher a kol, 2015, s. 18).

Od 1. září 2016 vstoupila v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dle této vyhlášky je náplní práce asistenta pedagoga poskytovat podporu při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jinému pedagogickému pracovníkovi. Asistent pedagoga pracuje nejen s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale rovněž i s ostatními žáky. Mezi jeho činnosti patří:

- pomáhat při výchově, vzdělávání a komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází;
- pomáhat žákům adaptovat se na školní prostředí;
- pomáhat žákům při výuce a při přípravě na výuku;
- v nezbytných případech pomáhat žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola uskutečňuje vzdělávání a školské služby;
- pomáhat při dalších činnostech uvedených v jiném právním předpise.

Dle této vyhlášky může asistent pedagoga poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo i více žákům, nejvýše však současně pouze 4 žákům ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, a to především s ohledem na povahu vzdělávacích potřeb těchto žáků (ČESKO, 2016, s. 235–236).

Konkrétní náplň práce pro asistenta pedagoga stanovuje ředitel školy na základě skutečných potřeb žáka a na doporučení příslušného školského poradenského pracoviště. Ředitel je rovněž ten, kdo žádá krajský úřad o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga dle § 16 odst. 10 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Požadavky na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga jsou stanoveny v § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (ve znění zákona č. 198/2012).

Asistenti mají v České republice poměrně dlouhou historii, především v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. První asistenti tohoto typu se začali objevovat na základních školách z iniciativy ředitelů v první polovině devadesátých let. Inspirací pro jejich zavádění byl model z Velké Británie, kde bylo úkolem asistentů podporovat vzdělávání žáků z konkrétních etnických minorit. K oficiální registraci profese asistentů do vzdělávacího systému došlo 3. března 1998 vydáním dokumentu s názvem Informace o zřízení funkce romského asistenta v základní a zvláštní škole. K odklonu od propojení práce asistentů s romskou etnicitou došlo na přelomu let 2000 a 2001. Profese romského asistenta byla zrušena a nahrazena funkcí vychovatel – asistent učitele. Tato funkce existovala na českých školách až do roku 2004, kdy byla na základě nového školského zákona č. 561/2004 Sb. nahrazena funkcí asistent pedagoga, která existuje s drobnými úpravami v našem vzdělávacím systému až dodnes (Němec, 2014, s. 14–15). V současnosti je pojetí blíže charakterizováno ve vyhlášce 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

2.4 Jedinec v procesu inkluze

Velmi často se setkáváme se zkreslenými představami o tom, že inkluze je určena především menšinovým skupinám nebo dokonce pouze jedincům s postižením. Nezřídka je diskuze o zavádění inkluzivního vzdělávání neoprávněně redukována pouze na problematiku dětí se sociálním znevýhodněním, děti romské či případné rušení praktických základních škol. Pokud by tomu opravdu tak bylo, představovala by inkluze v podstatě jakousi variantu pozitivní diskriminace. Je důležité zdůraznit, že tomu tak není. Do nedávna byly v platné školské legislativě a v rámci integrativního vzdělávacího přístupu považovány za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami především žáci s postižením nebo se znevýhodněním. V aktuální zákonné úpravě, která je v souladu

s podporou inkluzivního přístupu, již nejsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami definováni přítomností postižení nebo znevýhodnění, ale potřebou poskytování podpurných opatření při naplňování jejich vzdělávacích možností. Aktuální legislativní úprava tedy mnohem významněji odpovídá proinkluzivnímu náhledu na problematiku vzdělávání této cílové skupiny (Svoboda, Říčan, Morvayová, Zilcher a Valášková, 2015, s. 8–9).

Kratochvílová (2013, s. 18) definuje osoby se speciálními vzdělávacími potřebami jako žáky, kterým v naplnění vzdělávacích možností brání překážky, zejména zdravotní stav či životní podmínky. Přesto se ale přiklání k tomu, aby se upustilo od konceptu „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ a využíval se spíše pojem „žák s rozmanitými možnostmi“, čímž by byla zdůrazňována odlišnost jako noremní.

Podstatou inkluze je zapojit do vzdělávání všechny žáky bez výjimky. Ať už tedy žáky nadané, žáky s postižením, sociálním znevýhodněním, žáky s poruchami učení, odlišným mateřským jazykem či čistě žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. Všichni tito aktéři školního vzdělávání by měli mít možnost navštěvovat spádovou školu v místě svého bydliště. K tomu, aby bylo vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami úspěšné, je však třeba, aby byla splněna jedna z podmínek inkluze, tedy kurikulum musí být přizpůsobeno potřebám všech těchto žáků.

2.5 Role rodiče

Významnou úlohu v procesu inkluzivního vzdělávání hrají rovněž rodiče a rodinné prostředí, které ovlivňuje dítě již od narození. Práva rodičů a vůbec roli rodiče při výběru školy pro svého potomka posílila nově schválená novela školského zákona. V minulosti mívala škola postavení subjektu, který byl za všechno odpovědný, za vzdělání, výchovu a také za chování žáků. V demokratické společnosti však nesou za výchovu dítěte odpovědnost jeho rodiče. Škola pouze doplňuje jejich výchovu (Michalík, 2012, s. 174).

Školský zákon definuje právo rodiče zvolit si pro své dítě školu, potvrzuje právo dítěte na vzdělávání v běžné spádové škole a stanovuje povinnost řediteli přijmout dítě z jeho školského obvodu. Od rodičů vyžaduje aktivní spoluúčast. Obecně však platí, že vše výše uvedené se musí dít v nejlepším zájmu dítěte (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015, s. 26).

Dle Müllera (2011, s. 33–35) jsou rodiče dětí s postižením již od jejich útlého dětství nuceni komunikovat s celou řadou institucí, které ne vždy splňují jejich představy o účinné a kvalitní pomoci. Návyky a očekávání vycházející z komunikace si zpravidla pak přináší i do školního prostředí. Rodič velmi často oslovuje celé množství odborníků, což mnohdy vede k podání různých, nezřídka protichůdných informací. Umístění dětí do speciální školy či spádové školy je jen na rodičích. S daleko větší osobní angažovaností a podporou dítěte však musí počítat rodič, který umístí dítě do běžné školy. Tato míra podpory se odlišuje v různých etapách školní docházky dítěte.

Většina rodičů bude jistě souhlasit s názorem, že rodičovství je jen málokdy jednoduché. Navíc být rodičem dítěte, které potřebuje speciální přístup je velmi frustrující a mnohdy obtížné. Při rozhodování o výběru vhodné školy rodiče často zvažují umístění školy, možnost dopravy, pověst školy a další informace o její úrovni. Neméně důležité pro ně je, aby se dítě cítilo dobře a spokojeně. Není-li systém na inkluzi dostatečně připraven, pak jejich úsilí může být jen snem (Lang a Berberichová, 1998, s. 113–114).

McDonnell (1987 cit. podle Hájkové a Strnadové, 2010, s. 68) uvádí: „rodiče, kteří stojí před rozhodnutím, zda své dítě zařadit do běžného vzdělávacího proudu nebo do speciální školy, vyjadřují řadu obav z inkluzivního vzdělávání, mezi které patří:

- bezpečnost jejich dítěte;
- postoje ostatních žáků vůči jejich dítěti;
- zaměstnanci a kvalita vzdělávacího programu dané školy;
- doprava;
- možnost selhání inkluzivního vzdělávání;
- možná verbální nebo fyzická šikana ze strany spolužáků;
- sociální izolace;
- ztráta či redukce služeb.“

Pro rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi důležité, aby byl vytvořen mezi nimi a školou partnerský vztah. Dle Tannenbergerové (2015, s. 54) musí škola vnímat rodiče jako partnery a spolutvůrce společných výsledků. Musí být otevřená spolupráci s nimi, jejich zpětné vazbě i podnětům, které aktivně iniciuje. Partnerský vztah učitelů a rodičů se projevuje rovněž tím, že škola rodičům nabízí a aktivně navrhuje setkání i mimo třídní schůzky a zapojuje je do dalších aktivit školy. Rodiče jsou díky tomu vtahováni i do fungování školy jako takové. V případě potřeby je s rodiči rovněž

projednávána edukační strategie jejich dítěte. Důležité je, aby škola přistupovala k rodičům profesionálně, partnersky a s respektem, neboť jsou to právě oni, kteří znají své dítě nejlépe a mohou ve spolupráci s učiteli vymyslet případnou strategii dalšího směřování dítěte.

Rodina má velmi často zásadní vliv na vzdělávání dětí. Rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami mohou v případě, že má dítě ve škole problémy výrazně přispět k jejich řešení, stejně tak však mohou svou neznalostí problémy více prohloubit. Od toho jsou ve školách kvalifikovaní pedagogové, kteří by měli znát proinkluzivní způsoby komunikace a vzniklou situaci dokázat řešit.

Znakem dobré komunikace mezi rodiči a školou, která vede k vytvoření vzájemné důvěry, je otevřená komunikace bez předsudků. Rodiče i škola si pravidelně předávají všechny informace důležité pro vzdělávání dítěte, pravidelně se schází na schůzkách nebo konzultacích a mají nastaven způsob řešení konfliktů v případě, že se objeví jakýkoliv problém. Ne každá škola však považuje komunikaci s rodiči za důležitou, neuvědomuje si své základní povinnosti. V některých případech škola nepovažuje rodiče žáků za partnery, podceňuje jejich znalosti a zájem. Pokud si neví s nějakým problémem rady, má tendenci přenášet odpovědnost na rodiče, a to i ve věcech, které jednoznačně spadají do jejich kompetence. Dalším prohřeškem v komunikaci je výběrové jednání školy s rodiči dle jejich společenského statusu. S rodiči ze sociokulturně slabšího prostředí jedná autoritativně a direktivně. Naopak pokud je rodičem například známá osoba, bývá komunikace o poznání jiná. Dalším problémem v komunikaci je generalizace a zevšeobecňování. Především u pedagogů, kteří působí ve školství delší dobu. Mnohdy škola a ani pedagogové nemají dostatečné znalosti o skutečných podmínkách života rodiny. Vynášejí proto názory a soudy, které nekorespondují se životní realitou žáka a rodiny. Výše uvedené je mnohdy důvodem, proč se cítí ve škole rodiče jako slabší účastníci vztahu a některé důležité informace a údaje škole zatajují (Michalík, 2012, s. 177–178).

Závěrem kapitoly lze konstatovat, že při rozhodování o nejlepší formě vzdělávání pro své děti by měli rodiče vždy zohledňovat dlouhodobou perspektivu. Na jednu stranu se mohou děti se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou vychovávané a vzdělávané od dětství mezi svými vrstevníky, lépe naučit běžnému životu a mohou být lépe přijaty komunitou, ve které žijí. Navíc se intaktní děti mohou díky společnému vzdělávání naučit takovéto osoby respektovat a přijímat je bez předsudků. Na druhou stranu může být

společné vzdělávání pro děti, především s různými stupni mentálního postižení, poruchami chování, autismem či těžkými smyslovými vadami, velmi frustrující. Tyto děti se mohou setkat s nepochopením svých vrstevníků. Případně mohou být frustrovány tím, že ve svých výkonech nebudou nikdy moci být na stejné úrovni jako jejich vrstevníci ve škole. Ve speciální škole s žáky s obdobným či stejným postižením by byly této frustrace ušetřeny. Je tedy nyní hlavně na rodičích, aby zvážili, která forma vzdělávání je pro jejich dítě z dlouhodobého hlediska a s ohledem na postižení dítěte ta nejvhodnější. V současnosti mají rodiče možnost zvolit pro své dítě se speciálními vzdělávacími potřebami školu v hlavním vzdělávacím proudu, kde mohou využít podpůrná opatření, školu v hlavním vzdělávacím proudu, která má zřízenou třídu dle §16 odst. 9 nebo speciální školu zřízenou dle §16 odst. 9 školského zákona.

3 INKLUZE VERSUS INTEGRACE

V následující kapitole se budeme zabývat stěžejními pojmy této práce. Inkluze a integrace jsou pojmy, které jsou v dnešní době velmi frekventovaně používané. Především inkluze se dostala v posledních letech do povědomí laické i odborné veřejnosti, a to díky novele školského zákona. Pojem integrace se v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními potřebami objevil v pedagogice mnohem dříve nežli termín inkluze. Dle Řehulky in Bartoňová, Vítková a kol (2015, s. 54) je pojem integrace charakteristický pro 80. léta 20. století a pojmy inkluze či inkluzivní vzdělávání jsou typická pro 90. léta 20. století.

Poprvé bylo použito anglické slovo „inclusion“, tedy inkluze místo pojmu integrace, na mezinárodní konferenci UNESCO v Thajsku v roce 1990. Motem této konference bylo „Jedna škola pro všechny“ (Horváthová in Finková a Langer, 2014, s. 97).

Přestože mají oba pojmy v pedagogice v dnešní době již neodmyslitelné místo, jejich vymezení není zcela jednoznačné. Dokonce jsou mnohdy oba pojmy v praxi vnímány jako synonyma. Integrace zjednodušeně řečeno vyžaduje přizpůsobení jedince školnímu prostředí, oproti tomu snahou inkluze je přizpůsobit prostředí jedincům. Jedná se o nový přístup, jehož cílem je zařadit všechny děti do hlavního vzdělávacího proudu, který je na ně náležitě připraven. Laicky lze tedy inkluzi chápat jako postojovou nadstavbu stávající integrace. Dle Havla (2014, s. 17) jsou oba pojmy předmětem diskuze v mnoha zemích a jejich užívání se postupně mění jak v teorii, tak i v praxi.

K tomu, aby bylo možné v dnešní době postupně přeměňovat integrativní přístup vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v přístup inkluzivní, je důležité si dle Kratochvílové (2013, s. 15) uvědomit rozdíly těchto dvou pojmů.

Hornáková (2006, s. 2–5) vymezuje oba pojmy trojdimenziálně, a to následovně:

- inkluze je totožná s integrací;
- inkluze je vylepšením integrace, tedy její jakousi lepší variantou;
- inkluze je odlišná od integrace a spočívá v zařazení všech dětí do běžných škol.

Cílem dnešních škol je dle Tannenbergerové, Krahulové a kol (2010, s. 8) směřovat k třetímu bodu, který uvádí Hornáková. Tedy zařadit do běžných škol všechny děti, nedělit je na děti se speciálními potřebami a děti bez nich. Samozřejmostí je práce s heterogenním složením kolektivu, kde se každý jedinec stává objektem individualizovaného přístupu. Předpokladem je však radikální změna filozofie celého školství, která spočívá především

v uzpůsobení prostředí, pomůcek, péči o duševní zdraví žáků a učitelů a využívání asistentů či jiných externích odborníků.

S názorem Tannenbergerové, Kraulové a kol se ztotožňuje rovněž Lechta a kol (2010, s. 29), který uvádí, že v rámci inkluzivního edukačního konceptu se žáci již nedělí na dvě skupiny. Tedy na ty, kteří mají speciální potřeby a ty, kteří je nemají. Dle něj se jedná o jednu heterogenní skupinu žáků s rozličnými individuálními potřebami.

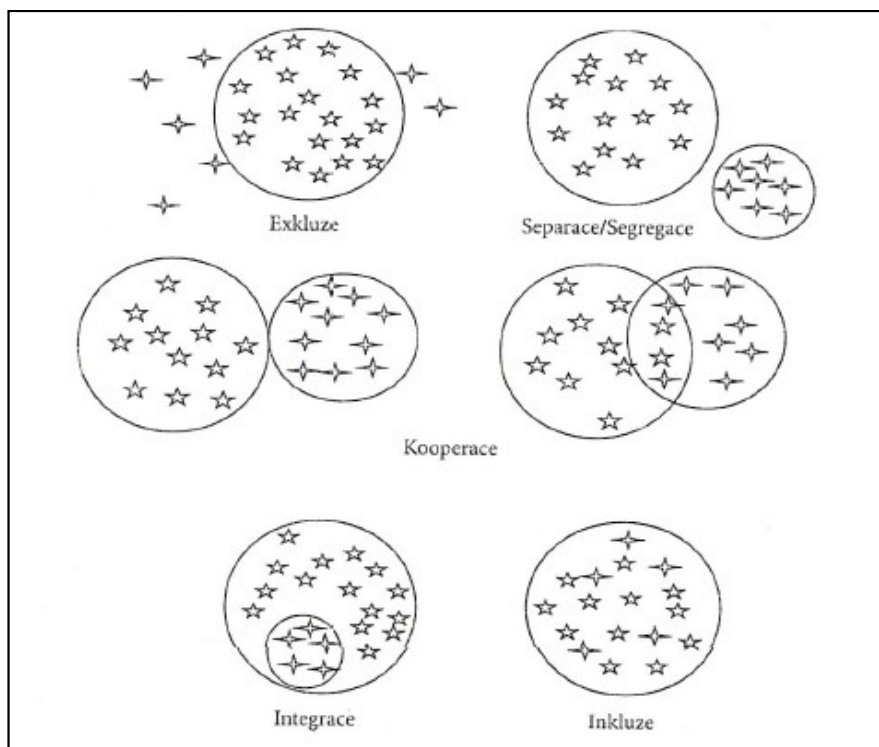
Dle Svobody, Říčana, Morvayové, Zilchera a Valáškové (2015, s. 13) lze konstatovat, že inkluzivní i integrativní koncept vzdělávání má v obecné rovině stejný cíl, což je sociální adaptace člověka s určitým znevýhodněním. Oba koncepty se však liší přístupem, metodami a principy, kterými se snaží této adaptace dosáhnout. Dále tito autoři uvádí, že inkluze přirozeně navazuje na koncept integrace a je jakýmsi dalším vývojovým stupněm.

Dle Lechty (2010, s. 29) je součástí integrace příprava žáků na začlenění do běžných škol. Nepředpokládá se, že škola sama se musí změnit, aby dokázala pojmout heterogenitu žáků. Je to žák, kdo se musí přizpůsobit. Oproti tomu inkluze se zaměřuje na reformu školství v oblasti hodnocení, v kurikulární oblasti a vytváření skupin žáků. Je založena na akceptování různorodosti z pohledu pohlaví, národnosti, rasy, jazykového původu, sociálního pozadí, postižení či úrovně výkonu.

V souvislosti s inkluzí a integrací se můžeme často setkávat i s dalšími pojmy, jako jsou separace, exkluze, segregace či kooperace. **Separace** vyjadřuje odloučení, oddělení či izolování žáků z nějakého většího kolektivu. Znamená to, že jsou dvě skupiny vzdělávány od sebe izolovaně. **Segregace** je velmi podobná separaci. Při segregovaném vzdělávání jsou odděleně vzděláváni žáci odlišující se od svých vrstevníků. Segregace je diskriminující dělení společnosti na majetkovém, zdravotním, rasovém či jiném principu (Tannenbergerová, Kraulová a kol, 2010, s. 9).

Dle Fischera, Škody, Svobody a Zilchera (2014, s. 43) se děti již při vstupu do vzdělávacího systému rozdělují dle předem vymezených kritérií na určité podskupiny. Uvedený selektivní přístup vychází převážně z přesvědčení, že optimální podmínky pro vzdělávání postižených či znevýhodněných žáků lze vytvořit pouze v rámci co nejvíce homogenizovaných skupin. Dalším pojmem, se kterým se často v souvislosti se vzděláváním znevýhodněných jedinců setkáváme, je **exkluze**. Exkluzí rozumíme vyloučení dítěte z výchovně vzdělávacího procesu. Důvodem jeho vyloučení je neplnění

kritérií, která jsou nejčastěji institucionálně vymezená. Posledním zmíněným pojmem je pojem **kooperace**. Dle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 133) je kooperace spolupráce jedinců zpravidla zaměřená na dosažení společného cíle, která se musí nacvičit a rozvíjet pomocí kooperačního učení. Oproti individuálnímu učení je kooperační učení postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Na následujícím obrázku (Obr. 2) jsou názorně vyobrazeny jednotlivé formy začlenění žáků do školského systému.



Obr. 2 – Formy začlenění do školského systému

(Zdroj: Anderliková, 2014, s. 37)

3.1 Inkluze

V následující podkapitole se budeme zabývat pojmem inkluze, neboť se jedná o ústřední pojem této práce. V dnešní společnosti je inkluzivní vzdělávání chápáno jako základní lidské právo, které se týká všech jedinců, tedy nejen těch se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzivní vzdělávání je proces zabývající se bariérami, které stojí v cestě účasti, participaci a výkonu všech dětí ve školách v hlavním vzdělávacím proudu v jejich místě bydliště. Oproti integraci je přístup považován za mnohem účinnější. Učitelé se nezaměřují na nedostatky či poruchy u jednotlivých dětí, ale na kladné stránky dětí a na zdroje, které jsou v jejich kontextu dostupné. Až poté se učitelé zabývají rozdíly

a rozmanitostmi žáků, učí se z nich a snaží se vyvolat pozitivní změnu ve vlastním pojetí vzdělávání. Právě rozdílnost a rozmanitost lidských bytostí je přirozenou a cennou součástí společnosti a měla by se odrážet rovněž ve školství. Cílem je, aby rozmanitost učitelům a žákům nepřekážela a aby v ní neviděli problém, ale spíše výzvu k obohacení učebního prostředí (Havel, 2014, s. 22–23).

Obdobně na heterogenitu pohlíží Řehulka in Bartoňová, Vítková a kol (2015, s. 51). Dle něj je heterogenita žáků znakem dnešní společnosti, neboť odlišnost lze spatřovat v pohlaví, temperamentu, výchově, mateřském jazyce, v náboženství jedinců, výkonnosti či věku jednotlivých žáků.

Dle Kratochvílové (2013, s. 15–17) vychází inkluzivní vzdělávání z předpokladu, že v každé třídě existují děti se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich učební potenciál je třeba odhalit a rozvíjet. Na inkluzivní vzdělávání je možné nahlížet jako na vzdělávání začleňující všechny děti dané komunity do běžných škol hlavního vzdělávacího proudu, v nichž pracovníci škol vytvářejí podmínky pro kvalitní vzdělávání, které respektují jejich odlišnosti, podporují jejich rozvoj a přispívají k jejich individualizaci ve všech oblastech života.

Inkluze a inkluzivní vzdělávání jsou pojmy, které jsou využívány od roku 1994, tedy od doby konání konference v Salamance. Ustáleným pojmem v České republice je školní inkluze, inkluzivní vzdělávání či jen pouze inkluze. Nejčastěji jsou tyto pojmy skloňovány v oblasti základního školství, neboť inkluze je na úrovni povinné školní docházky pro vývoj osobnosti nejdůležitější. Mezi zkrácené představy patří, že inkluze je určená zejména minoritním skupinám nebo jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami. Podstatou inkluze však je vyrovnat nerovnosti, k nimž dochází na základě příslušnosti k marginalizované skupině, na základě rasy, pohlaví, postižení, regionu, nadání atd. Inkluze je tedy systém základního vzdělávání, který umožňuje každému dítěti navštěvovat běžnou základní školu v místě jeho bydliště. Výuka v takové škole, ale také celá organizace a filozofie školy, je postavena na individualizovaném přístupu k žákovi. Žáci jsou vedeni k tomu, aby plně využili svůj potenciál a naučili se komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnost je v prostředí inkluzivní školy vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě, ale také k ostatním. Není brána jako zatěžující problém. Základem inkluzivní školy je připravit žáka na kvalitní a úspěšný život v současné společnosti. Toho je schopna škola docílit vytvořením přirozené atmosféry, formou výuky a prostředím (Tannenbergerová, 2016, s. 34–35).

Pokud se má ale vzdělávání transformovat na inkluzivní, nesmí se dle Havla (2014, s. 22–33) zabývat začleněním jen některých žáků do hlavního proudu vzdělávacího systému. Mělo by se zabývat přístupem, který hledá způsob, jak transformovat vzdělávací systém i učební prostředí tak, aby odpovídalo rozmanitosti a rozdílnosti všech žáků. Základem tedy je co nejkomplesnější poznání individuálních potřeb a možností všech žáků, jejich respektování a naplňování. Inkluze by neměla být chápána jako jakýsi přídavek k tradiční škole, ale je potřeba na ni pohlížet jako na poslání, filozofii a hodnotu.

Vzdělávání, které podporuje inkluzi, vyžaduje podnětné a vstřícné školní prostředí, ve kterém má každý jeho člen vlastní potřeby, právo na jejich uspokojování a zároveň schopnost přijmout odlišnost i jedinečnost druhého. Takové vzdělávání je založeno na vzájemném respektu, vhodné komunikaci a současně směřuje k rozvoji vnitřního potenciálu každého žáka (Kratochvílová, Havel a Fialová in Bartoňová, Vítková, 2013, s. 57).

Samozřejmě existuje mnoho faktorů, které mohou zabraňovat vývoji inkluze, či vývoj inkluze naopak podporovat. Výsledky výzkumů dle Pipekové, Vítkové a kol (2014, s. 14–15) ukazují, že se žákům v inkluzivní třídě daří lépe jak po stránce kognitivní, tak po stránce sociální. Dále dle nich neexistuje žádné vyučování, které by se ve školách hlavního vzdělávacího proudu nedalo realizovat. Při inkluzivním vyučování se lépe využívají zdroje. Žáci se naučí, jak vstoupit do vztahů a jak si tyto vztahy udržet, což je připravuje na spolupráci s druhými. Navíc inkluze redukuje obavy, podporuje přátelství, respekt a porozumění.

3.2 Integrace

Jak již bylo v předchozí kapitole zmíněno, v inkluzivním vzdělávání má každé dítě právo navštěvovat běžnou základní školu v místě svého bydliště, a to nejlépe od první třídy. Oproti tomu integrace je jev opačný. Dítě nejdříve navštěvuje speciální školu, teprve pokud se zdá odborníkům a rodičům, že by mohlo zvládnout i běžnou základní školu, bývá dítě zpravidla přesunuto (Řehulka in Bartoňová, Vítková a kol, 2015, s. 54).

Integraci definuje Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 107) jako přístup a způsob, jak zapojit žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem integrace je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými

zdravotními potížemi ve vzdělávání společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, založenou na respektování jejich specifických potřeb.

Dle Kratochvílové (2013, s. 15) se při integrativním vzdělávání věnuje více pozornosti slabým stránkám dítěte než omezením v prostředí školy. Klade se důraz především na odlišnost žáků a kategorizaci jejich postižení. Integrace se zaměřuje zejména na administrativní a faktické začlenění jedince do společnosti, společenství třídy a školy.

V praxi rozlišujeme dle Lechty a kol (2010, s. 159–161) tři základní formy integrace.

- **Individuální integrace** – ve světovém měřítku je nejčastěji využívanou formou integrace. Při individuální školní integraci je jedno dítě s postižením obvykle integrováno do třídy běžné školy co nejbližší k místu jeho bydliště. Důležité je, aby byla dětem i rodičům zajištěna asistence a podpora.
- **Skupinová integrace** – při této formě integrace jsou žáci se srovnatelným postižením začleněni do jedné „skupiny“ v běžné škole. Zpravidla jsou v takové škole zaměstnaní rovněž speciální pedagogové. Vzhledem k tomu, že se jedná o seskupení žáků s podobným postižením, vyučování nelze zajistit v bezprostřední blízkosti bydliště všech dětí. Výhodou je, že žáci mají ve své třídě spolužáky v obdobné situaci, ve které se nacházejí oni sami.
- **Preventivní neboli obrácená integrace** – při této formě integrace se do speciálních škol přijímají intaktní žáci. Výhodou je, že edukační podmínky a prostředí je předem upraveno pro žáky s postižením a současně je jim zajištěna sociální interakce a společné vyučování s intaktními žáky.

4 INKLUZIVNÍ ŠKOLA JAKO IDEÁL REFORMY

V následující kapitole se budeme zabývat inkluzivní školou a jejím vymezením. K vytvoření inkluzivní školy je třeba splnit řadu podmínek. Podstatná je připravenost školy, příznivé klima školy a třídy, materiální vybavení, odborná připravenost učitelů, připravenost kolektivu či spolupráce s rodinou. Základem inkluzivní školy je rovný přístup ke všem žákům. Škola žáky nediskriminuje, neseparuje a podporuje společné vzdělávání. Prioritou školy je především snižovat nerovnost ve vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Vytvořit inkluzivní školu není jednoduché. Je to nekončící proces, který vyžaduje čas.

„Základní princip inkluzivní školy říká, že všechny děti by se měly učit pokud možno společně, bez ohledu na rozdíly mezi nimi a na problémy, které mohou při učení mít.“ (Havel, 2014, s. 24)

Nejnámější definice, s níž pracuje i UNESCO, definuje inkluzivní vzdělávání jako uspořádání běžné školy takovým způsobem, který může nabídnout všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly adekvátní vyučování, přičemž nezáleží na úrovni výkonu žáka ani na druhu speciálních potřeb. Díky tomu mohou být všichni žáci bez ohledu na jejich individuální rozdíly vzdělávání se svými vrstevníky v běžných školách, co nejbližší svému bydlišti, při současném respektování jejich potřeb, zájmů, schopností či nadání (Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014, s. 45).

Přestože inkluzivní třída představuje prostředí, které je otevřené a bezpečné, staví nás dle Langa a Berberichové (1998, s. 10) do situace, která je pro nás nová a nejsme na ni ve společnosti doposud zvyklí.

Na změny, které jsou s inkluzí spojené, upozorňuje Bartoňová, Vítková a kol (2013a, s. 7). Inkluze ve vzdělávání přináší pro školu hlavního vzdělávacího proudu trvalý proces změn, a to především v organizaci školy, v používání metod a didaktického konceptu a rovněž ve skladbě učitelského sboru. Speciální pedagogové a asistenti pedagoga spolu s učiteli vytvářejí jeden tým a jsou pevnou součástí školy. Změny se týkají také pregraduální a postgraduální přípravy pedagogů.

Dle Langa a Berberichové (1998, s. 28–31) se inkluzí rozumí vytvořit takové prostředí, které jedince vítá, oceňuje odlišnost a buduje otevřené společenství, které pečuje o všechny bez diskriminace a předsudků. Účast dětí se speciálními potřebami v hlavním vzdělávacím

proudu může obohatit obě zúčastněné strany. Děti v inkluzivních třídách se o sobě navzájem více dozvědí, více se respektují a oceňují rozdíly mezi sebou. Reciprocita zajišťuje, že na rozdíly mezi sebou nepohlíží jako na překážky. Děti získávají širší pohled na svět a lépe chápou a přijímají rozdíly mezi sebou. Podílejí se na vzdělávání druhých, přispívají k naplnění fyzických, sociálních a citových potřeb ostatních a v neposlední řadě mění diskriminující chování a cítění vůči jedincům, kteří neměli v životě tolik štěstí.

Dle Havla (2014, s. 24–25) se v inkluzivní škole s odlišností počítá. Je přijímána, respektována a především vítána. Obdobně jako Lang a Berberichová uvádí, že vzdělávání žáků se speciálními potřebami je přínosné pro všechny účastníky vzdělávacího procesu. Jedinci díky odlišnostem získávají důležité vybavení do budoucna založené na respektu k sobě i ostatním, schopnost empatie, tolerance, ohleduplnosti a zodpovědnosti. Kromě výše zmíněného se učí komunikovat, spolupracovat a vzájemně si pomáhat. Cílem inkluzivní školy je zjistit různorodé potřeby žáků, přizpůsobit jim styl a tempo vyučování a zajistit jim kvalitní vzdělávání prostřednictvím vhodného kurikula, organizace, vyučovacích metod, zdrojů a za spoluúčasti komunity.

Ve škole, kterou nazýváme inkluzivní, se nesetkáváme s univerzální osobností žáka, ale s rozmanitou žákovskou populací. Rozmanité spektrum žáků není pro učitele vůbec jednoduché. Učitel musí odhalit potenciál každého jedince, vzít v potaz jeho osobnostní předpoklady a volit takové strategie výuky, ve kterých bude potenciál všech žáků maximálně využit. To samozřejmě vyžaduje vybudovat společenství třídy a školy na vzájemném respektu, který je na všech úrovních. Mezi základní principy inkluze ve školách jsou považovány:

- všichni účastníci v edukačním procesu se respektují;
- uplatňuje se princip individualizace a diferenciací ve prospěch rozvoje žáků;
- klade se důraz na osobní maximum všech za vzájemné podpory;
- podmínkou je spolupráce všech aktérů: žáků, zaměstnanců školy včetně vedení, odborníků i rodičů;
- podstatná je rovněž komunikace mezi všemi zúčastněnými (Kratochvílová, Havel a Fialová in Bartoňová, Vítková a kol, 2013, s. 57).

Dle Kratochvílové (2013, s. 67) „inkluzivní škola neodlišuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami od žáků ostatních, nepracuje s pojmy my a vy, nebo my a oni. V inkluzivní škole jsou všichni pouze žáci.“

Velmi důležité je si uvědomit, že inkluze není stav, ale proces. Nelze tedy v jeden moment konstatovat, že právě v tomto okamžiku či od tohoto okamžiku je škola již inkluzivní. Inkluze je nekončící proces, právě z tohoto důvodu se setkáváme často s pojmy „inkluzivní směřování školy“, „inkluzivní zaměření“, „inkluzivní orientace“ místo pojmu „inkluzivní škola“, který spíše deklaruje stav než proces (Tannenbergerová, 2016, s. 35).

4.1 Ukazatele inkluzivní školy

V následující podkapitole se budeme zabývat ukazateli inkluzivní školy. Dle Reida (2014 cit. podle Zámečnickové a Vítkové, 2015, s. 13) jsou indikátory inkluzivní školy následující:

- každý žák je ve škole vítán;
- žáci si vzájemně pomáhají;
- zaměstnanci inkluzivní školy mezi sebou spolupracují;
- nejen zaměstnanci školy, ale i žáci se vzájemně respektují;
- mezi zaměstnanci a rodiči funguje partnerství;
- do školy jsou zahrnuty všechny místní komunity.

Na základě výše uvedeného vyvstává tedy otázka: „jak poznáme inkluzivní školu?“ Tannenberová (2016, s. 41–55) rozlišuje čtyři základní ukazatele inkluzivní školy. Mezi ně řadí kulturu, podmínky, praxi a relaci.

A. Kultura

Kultura inkluzivní školy se odráží především v postojích, hodnotách a projevech chování jednotlivých pracovníků školy. Základem kultury školy je vytvářet bezpečné, otevřené a spolupracující prostředí, které si váží všech svých žáků, tedy každý žák je pro školu stejně důležitý. Škola přijímá všechny žáky ze spádové oblasti a nerozlišuje jejich případnou odlišnost, nadání či postižení. Heterogenita prostředí je brána jako obohacující, nikoliv jako překážka. V případě, že žák není v procesu edukace úspěšný, hledá škola řešení ve svých podpůrných opatřeních. V inkluzivní škole je na první pohled patrné, že inkluze je součástí vize školy, tento přístup se stává přirozenou součástí fungování školy. Samotní pracovníci školy mají zvnitřněné hodnoty a principy inkluze hrdě prezentují i na veřejnosti.

B. Podmínky

Podstatnou součástí úspěšné inkluze jsou vhodné organizační, materiální a personální podmínky, které zajišťují chod školy. K úspěšnému edukačnímu procesu je třeba prostředí, zázemí školy i personální obsazení přizpůsobit rozmanitému složení žáků. K tomu, aby byli zaměstnanci připraveni pracovat s heterogenním kolektivem, škola zajišťuje průběžné vzdělávání formou školení či konzultací. Součástí rozpočtu školy jsou každoročně rovněž položky, které pomáhají inkluzivní vzdělávání realizovat. Jedná se o různé pomůcky pro potřeby žáků, kteří jsou nadaní, postižení, s odlišným mateřským jazykem či jinými specifikacemi. Na škole rovněž působí asistenti pedagoga, kteří společně s učiteli tvoří tým, ve kterém každý disponuje odlišnou pedagogickou rolí. Inkluzivní škola je školou otevřenou, žáci i pedagogové se v ní mohou volně pohybovat. Škola je rovněž bezbariérová a vstřícná i k návštěvám.

C. Praxe

V inkluzivní škole je centrem pedagogicko-didaktického snažení vždy žák a jeho potřeby, především tedy individuální přístup k žákovi a k jeho hodnocení. Individuální přístup, který je součástí přirozeného pedagogicko-didaktického fungování školy, se dostává každému jedinci. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je tvořen individuální vzdělávací plán. Zohledňování specifik a potřeb žáků je každodenní samozřejmostí a není považováno za práci nad rámec. K výuce se využívají rozmanité didaktické potřeby. V inkluzivních školách převažuje spolupráce a kooperace mezi žáky. Prioritou je zapojit všechny žáky do společné výuky. Učitelé zaujímají roli partnerů, supervizorů a mentorů. Inkluzivní škola rovněž umožňuje žákům vypracovat si domácí úkoly ve školním prostředí, což je velká pomoc pro ty, kteří nemají vhodné podmínky pro plnění domácích úkolů v prostředí domova.

D. Relace

Neméně důležitým ukazatelem inkluzivní školy jsou vztahy, které se odehrávají na půdě školy. Důraz je kladen především na to, zda jsou tyto vztahy postaveny na vzájemné důvěře, otevřenosti a svobodě. Jedná se o vztahy mezi učiteli a rodiči, tedy vztahy vně i uvnitř školy. Důraz je kladen rovněž na vztahy mezi vedením a učiteli. V inkluzivní škole vedení školy s učiteli pravidelně sdílí a konzultuje svá rozhodnutí. Podpora, kterou učitelé cítí ze strany vedení školy, jim zajišťuje optimální podmínky pro práci (Tannenberová, 2016, s. 41–55).

K tomu, abychom školu mohli nazvat inkluzivní školou, však nestačí pouze zavést nové metody zaměřené na individuální potřeby žáků. Dle Havla (2014, s. 26) je třeba změnit celkovou kulturu školního prostředí a překonat překážky, jako jsou: současné postoje a hodnoty ve společnosti, nedostatečné porozumění pedagogů, omezené zdroje či nepřijatelná organizace vyučování.

Dle Langa a Berberichové (1998, s. 11) je třeba k vytvoření inkluzivní školy respektovat 4 principy:

- vytvořit bezpečné prostředí, kde jsou všichni přijímáni, mají zájem o druhé a kde je odlišnost chápána jako výzva;
- založit vyučování a učení na činnostech a metodách, které umožní každému dítěti zapojit se maximálně do výuky a rozvíjet se;
- zaměřit se na efektivní řízení školy a třídy, které vytvoří podmínky pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami;
- spolupracovat s rodiči, vytvářet síť odborníků, rozvíjet lidské zdroje školy a trvale kultivovat postoje učitelů a žáků.

4.2 Podpůrná opatření

Velmi důležitou částí novely školského zákona je systém podpůrných opatření, který garantuje bezplatná opatření všem žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. V následující podkapitole se budeme zabývat nejenom tímto pojmem, ale rovněž podmínkami aplikace podpůrných opatření. Podpůrná opatření představují jistou podporu pro práci pedagoga s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpora pro děti byla doposud vázána na zdravotní diagnózu a byla určena a dostupná jen dětem s vážným postižením. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách nedostávali dostatek podpory na vzdělávání a školy neměly jistý dostatek peněz pro tyto žáky. Novela školského zákona v této oblasti nastolila změnu. Od nabytí účinnosti novely mají žáci nárok na bezplatná podpůrná opatření a současně školy mají nárok obdržet prostředky, které jim je poskytnou v plném rozsahu.

Přehled podpůrných opatření a postup pro jejich poskytování upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Pod podpůrnými opatřeními si lze představit takové úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou či školským

zařízením mají právo všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů, a to dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Opatření různých druhů či stupňů lze kombinovat. Podpůrná opatření zahrnují:

- poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení;
- úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb;
- úpravu podmínek přijímání a ukončování vzdělávání;
- používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek;
- úpravu očekávaných výstupů vzdělávání;
- individuální vzdělávací plány;
- asistenty pedagoga;
- užívání dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka, přepisovatele pro neslyšící;
- vzdělávání v prostorách, které jsou stavebně či technicky upraveny (ČESKO, 2015, s. 1384–1385).

Jak již bylo zmíněno výše, podpůrná opatření se člení do pěti stupňů. První stupeň je poskytován školou i bez konzultace a rozhodnutí pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Účelem prvního stupně podpory je především upozornit na nutnost individuálního přístupu k žákovi. Na vyhledávání těchto žáků by se mělo ve škole podílet školní poradenské pracoviště, pokud na škole působí. Podpůrné opatření druhého až pátého stupně neurčuje škola, ale školské poradenské zařízení nebo pedagogicko-psychologická poradna. Požadavek na přiznání podpůrných opatření může vznést rovněž rodič, zletilý žák i na doporučení školy či orgán sociálně–právní ochrany dětí. Podmínkou pro poskytování podpůrných opatření je vždy písemný souhlas zákonného zástupce nezletilého žáka nebo písemný souhlas žáka zletilého. Výsledkem vyšetření školského poradenského zařízení je pak zpráva z vyšetření a doporučení ke vzdělávání, které obsahuje stručný popis příčin obtíží žáka a vhodná doporučení k úpravě vzdělávání žáka, tedy doporučení vhodných podpůrných opatření (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015, s. 10).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 REALIZACE VÝZKUMU

V praktické části diplomové práce se budeme zabývat výzkumným šetřením. V úvodu si formulujeme výzkumný problém, vymezíme hlavní a dílčí cíle, formulujeme si výzkumné otázky, stanovíme hypotézy a popíšeme celkový design výzkumu. Dále se zaměříme na samotný výzkum, zpracování a vyhodnocení dat včetně jejich interpretace, prezentaci výsledků výzkumu a doporučení pro praxi. Na základě výzkumného problému bude v diplomové práci při výzkumném šetření využit kvantitativně orientovaný výzkum formou dotazníkového šetření. Informace a postupy týkající se kvantitativně orientovaného výzkumu budou při realizaci výzkumu čerpány z knihy „Metody pedagogického výzkumu“ profesora Chrásky. V následující tabulce (Tab. 1) je blíže definován časový harmonogram výzkumu a konkrétní kroky, které bylo třeba v souvislosti s realizací výzkumu podniknout.

Pořadí	Výzkumné kroky	Datum
1.	Volba oblasti a tématu výzkumu	duben 2016
2.	Studium odborné literatury	květen–červen 2016
3.	Formulace výzkumného problému	srpen 2016
4.	Studium kvantitativně orientovaného výzkumu	srpen 2016
5.	Definování designu výzkumu	září 2016
6.	Příprava dotazníku	říjen 2016
7.	Distribuce dotazníku	listopad–prosinec 2016
8.	Sběr dat	listopad–prosinec 2016
9.	Zpracování a analýza dat	leden–únor 2017
10.	Prezentace výsledků výzkumu	únor–březen 2017

Tab. 1 – Časový harmonogram výzkumu (vlastní zpracování)

5.1 Formulace výzkumného problému

Dle Vomáčkové a kol. (2015, s. 13) je inkluze a inkluzivní vzdělávání chápáno jako nové paradigma. Ve své podstatě ale nejde v žádném případě o nové téma, ale pouze téma znovuobjevené, které v současných podmínkách nabývá zcela nových kontextů a rozměrů. Podstatou inkluze je vytvořit takové prostředí či uspořádání ve škole, které jedincům nabídne adekvátní vyučování s ohledem na jejich rozdílnost a bude respektovat jejich aktuální vzdělávací potřeby. Zjednodušeně řečeno, zajistí všem dětem skutečně rovný přístup ke vzdělání.

V současnosti je inkluze a inkluzivní vzdělávání pojmem, které je velmi frekventovaně používané a budí pozornost odborné i laické veřejnosti, a to především díky novele školského zákona, která nabyla účinnosti 1. září 2016 a uvedla proces inkluzivní politiky

do praxe. Nedostatečné a včasné vysvětlení zaváděných opatření či informací ke změně a jejím konečným cílům učinilo ze zaváděné inkluze velmi kontroverzní téma, k jehož pozitivní osvětě nepřispěly ani média či výroky slavných osobností či politiků. V České republice pracuje ve školství více než 100 tisíc pedagogických pracovníků, kteří uvádějí proces inkluze do pohybu. Každý z těchto jednotlivých pracovníků má své zkušenosti, postřehy a svůj vlastní názor na přínos, potřebnost, překážky, úskalí či limity společného vzdělávání. Je důležité si uvědomit, že inkluzivní vzdělávání nebude v praxi fungovat, pokud o jeho smyslu nebudou přesvědčeni sami učitelé. Je důležité si rovněž uvědomit, že existuje rozdíl mezi tím, jak je inkluze prezentována ze strany Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy a tím, jak inkluzi vnímají samotní učitelé, kteří se s inkluzí potýkají v každodenní praxi. Díky inkluzi se učitelé v rámci své praxe dostávají do kontaktu s rozmanitou skupinou žáků, přičemž se očekává, že budou na práci s těmito žáky dobře připraveni. Jejich postoje mohou ovlivnit obavy ze zavedené inkluze, zvýšené nároky na práci, informace poskytnuté k inkluzivnímu vzdělávání, personální či materiální podmínky, přístup školy k inkluzivnímu vzdělávání aj. Výzkumů zaměřených na postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání a jejich obav z práce v inkluzivních třídách nalezneme v celosvětovém měřítku velmi mnoho, a to s využitím různých metodologických přístupů. Cílem našeho výzkumu je zjistit, jaké jsou postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji bezprostředně po účinnosti novely školského zákona. Dále jsme do výzkumu zařadili proměnné, které mohou být pro postoje k inkluzivnímu vzdělávání významné, jako jsou gender, věk učitelů, dosavadní praxe, vzdělání učitelů, stupeň, na kterém učitelé působí a osobní zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

5.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je na základě empirického zkoumání zjistit:

- jaké jsou postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání.

Z hlediska postojů se u učitelů zaměříme na kognitivní stránku postojů, tedy na názor učitelů na inkluzivní vzdělávání. Kognitivní postoje jsou postaveny na informacích, které učitelé k danému tématu již získali.

Vedle hlavního cíle jsou stanoveny rovněž dílčí cíle. Dílčími cíli práce je:

- zjistit, zda se liší postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti:
 - na pohlaví,
 - na věku,
 - na dosaženém vzdělání,
 - na délce jejich praxe,
 - na stupni, na kterém je inkluze realizovaná,
 - na zkušenostech, které mají se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- zjistit, zda existuje souvislost mezi délkou praxe učitelů a jejich názorem, že inkluzivní vzdělávání obohatí jejich pedagogickou praxi.
- zjistit, pro jakou skupinu žáků je dle učitelů inkluzivní vzdělávání přínosné,
- identifikovat obavy učitelů z právě zavedené inkluze plynoucí.

Předmětem výzkumu je získat od respondentů skrze dotazníkové šetření odpovědi na hlavní a dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumnou otázkou je:

- Jaké jsou postoje učitelů běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji?

Mezi dílčí výzkumné otázky patří:

- Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na pohlaví?
- Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na věku?
- Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na dosaženém vzdělání pedagogů?
- Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na délce jejich praxe?
- Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na stupni vzdělávání, na kterém je inkluze realizována?

- Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na tom, zda mají zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Jaká je souvislost mezi délkou praxe učitelů a jejich názorem, že inkluzivní vzdělávání obohatí jejich pedagogickou praxi?
- Pro jakou skupinu žáků je inkluzivní vzdělávání dle učitelů přínosné?
- Jaké jsou obavy učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji z inkluzivního vzdělávání?

5.3 Stanovení hypotéz

V následující podkapitole si k výše uvedeným relačním výzkumným otázkám stanovíme hypotézy, které budeme posléze ověřovat.

1. Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na pohlaví?

1. H_0 : Předpokládáme, že neexistují rozdíly mezi postoji učitelů k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na pohlaví.

H_A : Postoje učitelů ženského pohlaví a mužského pohlaví k inkluzivnímu vzdělávání jsou rozdílné.

2. Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na věku?

2. H_0 : Postoje učitelů běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji nezávisí na věkových kategoriích.

H_A : Mladší učitelé běžných základních škol ve Zlínském kraji mají pozitivnější postoje k inkluzivnímu vzdělávání než učitelé starší.

3. Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na dosaženém vzdělání pedagogů?

3. H_0 : Předpokládáme, že postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji nezávisí na jejich dosaženém vzdělání.

H_A : Předpokládáme, že postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji závisí na jejich dosaženém vzdělání.

4. Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na délce jejich praxe?

4. H₀: Učitelé s delší dobou praxe zaujímají stejné postoje k inkluzivnímu vzdělávání jako učitelé s kratší dobou praxe.

H_A: Učitelé s delší dobou praxe zaujímají negativnější postoje k inkluzivnímu vzdělávání než učitelé s kratší dobou praxe.

5. Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na stupni vzdělávání, na kterém je inkluze realizována?

5. H₀: Předpokládáme, že neexistují rozdíly mezi postoji učitelů běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji v závislosti na stupni vzdělávání, na kterém je inkluze realizována.

H_A: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi postoji učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji v závislosti na stupni vzdělávání, na kterém je inkluze realizována.

6. Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na tom, zda mají zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

6. H₀: Předpokládáme, že neexistují rozdíly mezi postoji učitelů běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na tom, zda mají zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

H_A: Učitelé běžných základních škol, kteří mají zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mají kladnější postoje k inkluzivnímu vzdělávání než učitelé bez zkušeností.

7. Jaká je souvislost mezi délkou praxe učitelů a jejich názorem, že inkluzivní vzdělávání obohatí jejich pedagogickou praxi?

7. H₀: Předpokládáme, že délka praxe neovlivňuje názor učitelů, že inkluzivní vzdělávání obohatí jejich pedagogickou praxi.

H_A: Předpokládáme, že délka praxe ovlivňuje názor učitelů, že inkluzivní vzdělávání obohatí jejich pedagogickou praxi.

5.4 Typ výzkumu a metoda sběru dat

S ohledem na daný výzkumný problém byl pro výzkumné šetření zvolen kvantitativně orientovaný výzkum. Ke sběru dat byla vybrána frekventovaně využívaná metoda v pedagogickém výzkumu, a to metoda dotazníku. Pro výzkumné šetření jsme zvolili vlastní dotazník, pouze v položkách týkajících se obav učitelů z inkluzivního vzdělávání jsme se inspirovali již existujícím dotazníkem. Jedná se o dotazník z mezinárodního výzkumu „The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Preservice Teachers' Perceptions about Inclusion“, který je zaměřený na emoce, postoje a obavy budoucích učitelů z inkluzivního vzdělávání. Obdobný dotazník, který je vhodný nejen pro budoucí učitele, ale rovněž pro učitele s praxí, byl využit v roce 2010 ve výzkumu Potměšila „Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání“ a v roce 2012 ve výzkumu Pančochy a Slepíckové „Postoje, obavy a emoce spojené s inkluzí u studentů pedagogických oborů“.

Dotazník využitý v rámci této diplomové práce je sestaven z 24 položek. V úvodu dotazníků je představen výzkumník, vysvětlen účel dotazníku a smysl a potřebnost prováděného šetření. Současně jsou respondenti obeznámeni s tím, že budou dodrženy etické principy ve výzkumu, především anonymita a důvěrnost. První část dotazníku obsahuje otázky týkající se sociodemografických ukazatelů. Druhá část dotazníků zjišťuje postoje učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji a třetí část dotazníku je zaměřena na obavy učitelů z právě zavedené inkluze. Dotazník obsahuje uzavřené neboli strukturované položky, které nabízí výběr ze dvou a více odpovědí. V dotazníku byly využity rovněž škálové položky, konkrétně tzv. škála Likertova typu. V případě námi vytvořeného dotazníku čtyřbodová škála bez středové, neutrální hodnoty. Naším cílem bylo, aby se respondenti nevyhýbali odpovědi. Pozitivní či souhlasná odpověď v druhé části dotazníku indikuje pozitivní postoje respondentů. Souhlasná odpověď ve třetí části dotazníku indikuje zvýšené obavy respondentů ze zavedené inkluze. Vzor distribuovaného dotazníku je uveden v příloze diplomové práce.

5.5 Výzkumný soubor

Základní soubor výzkumu tvoří učitelé běžných základních škol ve Zlínském kraji. Jedná se o učitele, kteří splňují požadavky zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních

dle § 7 a 8, tedy disponují úplnou odbornou kvalifikací opravňující je vykonávat pedagogickou činnost.

Výběrový soubor neboli výzkumný vzorek musí reprezentovat soubor základní. Důležité je, aby byl výzkumný soubor dostatečně rozsáhlý a reprezentativní. Výzkumný soubor s ohledem na cíl výzkumu tvoří učitelé běžných základních škol ve Zlínském kraji (1. i 2. stupně), kteří byli vybráni vícestupňovým náhodným výběrem. Vícestupňový výběr zajistí, že se do výběrového souboru dostanou známé i neznámé vlastnosti základního souboru.

Ve Zlínském kraji se nachází v současnosti celkem 258 základních škol, které navštěvuje 48 866 žáků. Pedagogickou činnost na těchto základních školách vykonává pro výše uvedený počet žáků 3 490 učitelů a učitelek (Český statistický úřad, 2016).

Výzkumný soubor tohoto výzkumu tvoří 309 učitelů a učitelek běžných základních škol ze Zlínského kraje, kteří byli vybráni vícestupňovým výběrem. Dotazník byl učitelům distribuován v elektronické podobě v průběhu měsíce listopadu a prosince 2016.

5.6 Etické dimenze výzkumu

Jak již bylo zmíněno, při výzkumném šetření byl využit kvantitativně orientovaný výzkum formou dotazníkového šetření. Stejně jako v kvalitativně orientovaném výzkumu, rovněž v kvantitativním výzkumu musí být dodržen etický kodex.

Etické principy u dotazníků se váží především k anonymitě a důvěrnosti. Anonymitou se rozumí, že respondenti do dotazníků nevyplňují své jméno. Důvěrnost znamená, že ve výzkumu nebudou zveřejněny žádné informace, které by identifikovaly účastníky výzkumu. Cílem je především zajistit ochranu osobnosti zkoumaných jedinců. Velmi častým prohřeškem bývá jmenovité poděkování škole či konkrétním osobám na začátku či na konci výzkumné zprávy (Průcha a Švaříček, 2009, s. 99).

V dotazníku, který zkoumá postoje učitelů běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji, byli v úvodu respondenti informováni o účelu výzkumu, jakož i o anonymitě a důvěrnosti tohoto výzkumného šetření. Respondenti byli upozorněni, že dotazníky jsou anonymní a respondent v nich nevyplňuje své jméno ani školu, na které působí. Dále byli ubezpečeni, že v rámci výzkumu bude zachována důvěrnost, tak aby nedošlo k žádné újmě účastníků výzkumu. Ve výzkumu nebude zmíněna škola

a v textu nebudou zmíněny žádné identifikační znaky, které by na školní pracoviště poukazovaly.

5.7 Příprava procesu výzkumu

Stanovených cílů a výzkumných otázek jsme ve výzkumu dosahovali prostřednictvím dotazníku. Dotazníkem, který je určen pro učitele běžných základních škol 1. a 2. stupně, jsme zjišťovali základní sociodemografické informace o respondentech, jejich postoje k inkluzivnímu vzdělávání a obavy ze zavedené inkluze. Zjišťovaná data byla nominálního a ordinálního charakteru. K zjištění postojů a obav z inkluze bylo využito tzv. Likertovy škály, konkrétně čtyřbodové škály bez středové hodnoty.

Před distribucí finální verze dotazníku byl dotazník v měsíci říjnu 2016 předložen k vyplnění 3 učitelům běžných základních škol ve Zlínském kraji. Předvýzkumem bylo ověřeno, že otázky v dotazníku jsou dobře formulovány a učitelům jsou srozumitelné. Následně byl dotazník distribuován v průběhu měsíce listopadu a prosince 2016 celému výzkumnému vzorku k vyplnění. Všem respondentům byl dotazník poskytnut v elektronické podobě. Respondenti byli osloveni e-mailem s odkazem na online verzi dotazníku. Vzhledem k nízké návratnosti dotazníků byli respondenti v prosinci 2016 opětovně e-mailem požádáni o vyplnění dotazníku. Z celkového počtu oslovených vyplnilo dotazník 309 respondentů.

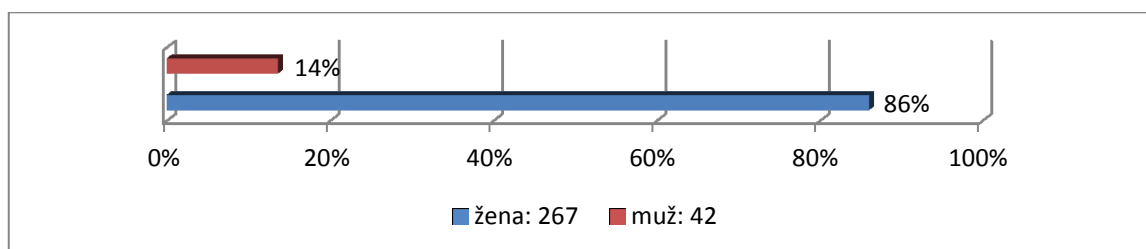
6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V následující kapitole se zaměříme na prezentaci a vyhodnocení dat, která jsme získali pomocí dotazníkového šetření. Po uzavření sběru dat a zneprístupnění aktivního linku s možností vyplnit dotazník byla provedena kontrola dat a příprava pro jejich následné statistické zpracování. Data získaná z dotazníků byla vyhodnocena popisnou statistikou. Při zpracování byly využity pro prezentaci výsledků absolutní a relativní četnosti a data byla pro přehlednost zobrazena prostřednictvím grafů a tabulek. Relační výzkumné otázky, u kterých jsme formulovali nulové a alternativní hypotézy, jsme zpracovali pomocí statistických metod pro testování hypotéz. Tyto metody nám pomohly ověřit či vyvrátit stanovené nulové hypotézy.

6.1 Demografické údaje

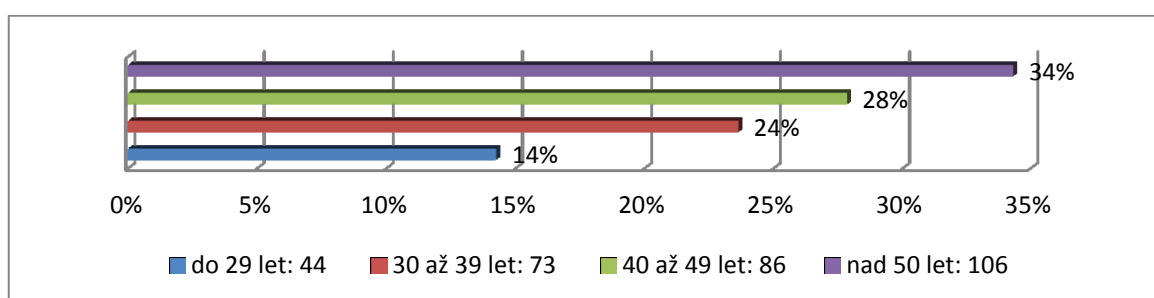
V demografické části dotazníku v otázkách č. 1–6 jsme u respondentů měřili proměnné, které mohou být z hlediska postoje k inkluzi významné. Jsou to gender, věk učitelů, nejvyšší ukončené vzdělání učitelů, dosavadní praxe, stupeň studia, na kterém učitelé působí a osobní zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dotazníkového šetření, které probíhalo v měsících listopadu a prosinci 2016 se zúčastnilo celkem 309 respondentů. Z celkového počtu učitelů bylo zastoupeno 86 % žen ($n = 267$) a 14 % mužů ($n = 42$). Nízké zastoupení mužského pohlaví odpovídá struktuře základního souboru, tedy situaci v českém školství, kde dominují ženy. Svou roli v genderové nerovnosti v českém školství hraje především představa o pedagogické práci učitelů. Práce učitelů a učitelek na 1. a 2. stupni základních škol se podobá více péči, která je tradičně spojovaná s feminitou. Ve Zlínském kraji se nachází na základních školách celkem 3 490 učitelů a učitelek. Rozhodující převahu mají v tomto kraji rovněž ženy, muži tvoří pouze 16,7 % z celkového počtu pracovníků (Český statistický úřad, 2016).



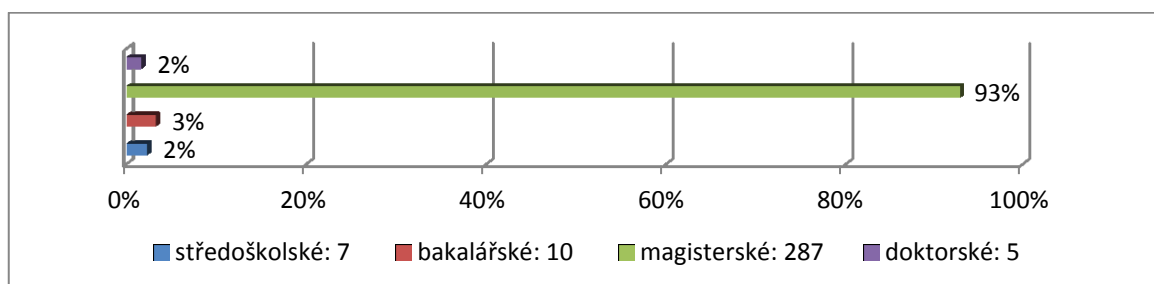
Graf 1 – Pohlaví respondentů (vlastní zpracování)

V dotazníkovém šetření nás rovněž zajímala věková struktura pedagogických pracovníků. Jak se ukazuje z výsledků výzkumu stárnutí populace je nejen společenským, demografickým a ekonomickým problémem, ale týká se rovněž sféry školství. Věková skladba respondentů ve výzkumu byla rozdělena do 4 kategorií. Věkovou kategorií do 29 let tvořilo nejméně respondentů, a to 14 % (n = 44). Kategorii od 30 do 39 let 24 % dotázaných (n = 73), kategorii 40 až 49 let 28 % (n = 86) a věková kategorie nad 50 let byla zastoupena nejvyšším, tedy 34% podílem dotázaných (n = 106). Ve výzkumu se nám tedy potvrdily obecně známé informace o větším zastoupení pedagogických pracovníků ve vyšších věkových kohortách.



Graf 2 – Věková struktura (vlastní zpracování)

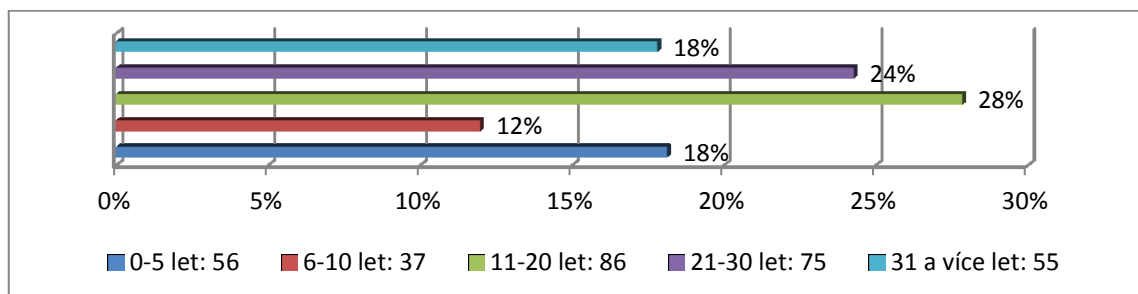
Z hlediska vzdělanostní struktury bylo mezi respondenty zastoupeno 2 % (n = 7) učitelů s ukončeným středoškolským vzděláním, 3 % (n = 10) dotazovaných s bakalářským vzděláním a 93 % (n = 287) s ukončeným magisterským vzděláním. Učitelé s nejvyšším doktorským vzděláním byli zastoupeni 2% podílem dotázaných (n = 5). Z níže uvedeného grafu (Graf 3) je patrné, že jiné stupně vzdělání, než magisterské byly v souboru zastoupeny jen minimálně.



Graf 3 – Dosažené vzdělání (vlastní zpracování)

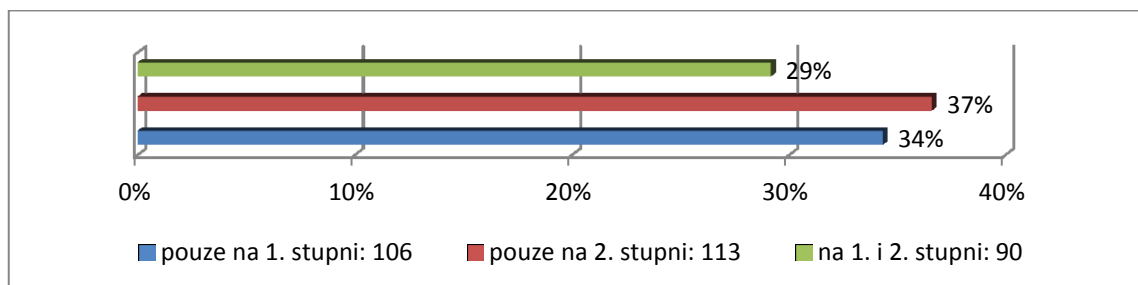
Dále jsme v demografické části dotazníku zjišťovali délku praxe u respondentů, neboť praxe ovlivňuje výuku a má v každém povolání svůj význam a smysl. Praxí se rozumí doba, po kterou učitelé vykonávají svou pedagogickou činnost. Z hlediska délky trvání

praxe byli respondenti rozděleni do 5 kategorií. Délka praxe do 5 let byla zastoupena 18% dotázaných (n = 56), od 6 do 10 let 12% dotázaných (n = 37), od 11 do 20 let 28% respondentů (n = 86) a od 21 do 30 let 24% dotázaných (n = 75). Respondenti, kteří se věnují své profesi 31 let a více, byli zastoupeni z 18% (n = 55).



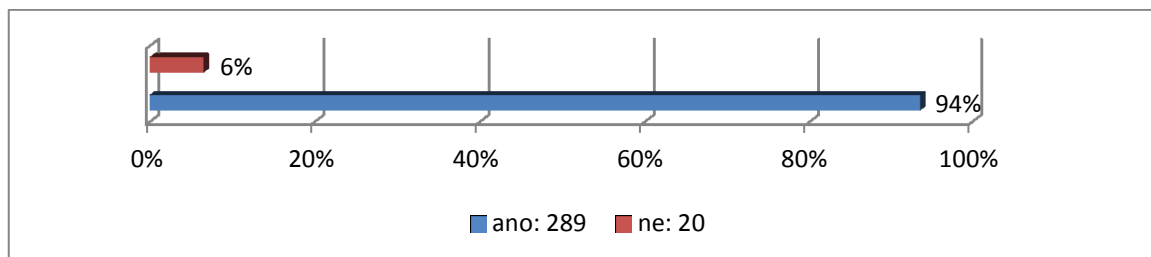
Graf 4 – Délka pedagogické praxe (vlastní zpracování)

V dotazníkovém šetření jsme se mimo jiné také zajímali o stupeň, na kterém učitelé působí. Z výsledků je patrné, že zastoupení učitelů z hlediska stupně, na kterém působí je vyrovnané. Z celkového počtu respondentů 34 % dotázaných (n = 106) působí na 1. stupni základní školy, 37 % (n = 113) na 2. stupni základní školy a 29 % respondentů (n = 90) vyučuje žáky na 1. i 2. stupni základní školy.



Graf 5 – Stupeň ZŠ (vlastní zpracování)

Otázka č. 6 v dotazníku byla věnovaná zkušenostem respondentů se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z výsledků vyplývá, že pouze 6 % učitelů (n = 20) nemá osobní zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uvádí převážná většina dotázaných. Z celkového počtu učitelů celých 94 % dotázaných (n = 289).



Graf 6 – Zkušenost se vzděláváním žáků se SVP (vlastní zpracování)

6.2 Postoje

Druhá část dotazníků (otázky č. 7–19) se skládá z položek, ve kterých měli respondenti vyjádřit, nakolik souhlasí s uvedenými výroky. Respondenti s danými výroky vyjadřují svůj souhlas, případně nesouhlas pomocí čtyřbodové škály (1 = souhlasím, 2 = spíše souhlasím, 3 = spíše nesouhlasím a 4 = nesouhlasím). Prostřední neutrální hodnota v dotazníku nebyla využita. Díky tomu bylo zabráněno vyhýbavé či neutrální odpovědi respondentů. Za souhlasný postoj je pokládána odpověď „souhlasím“ a „spíše souhlasím“. Nesouhlasný postoj indikuje odpověď „spíše nesouhlasím“ a „nesouhlasím“. Poslední 20 otázka sadu výroků uzavírá. Touto otázkou se respondentů přímo dotazujeme na jejich postoj k inkluzivnímu vzdělávání.

Výrok č. 7 – Inkluzivní vzdělávání je přínosné pro všechny žáky.

Výrok č. 8 – Inkluzivní vzdělávání je přínosné pouze pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výrok č. 9 – Inkluzivní vzdělávání je přínosné pouze pro intaktní žáky.

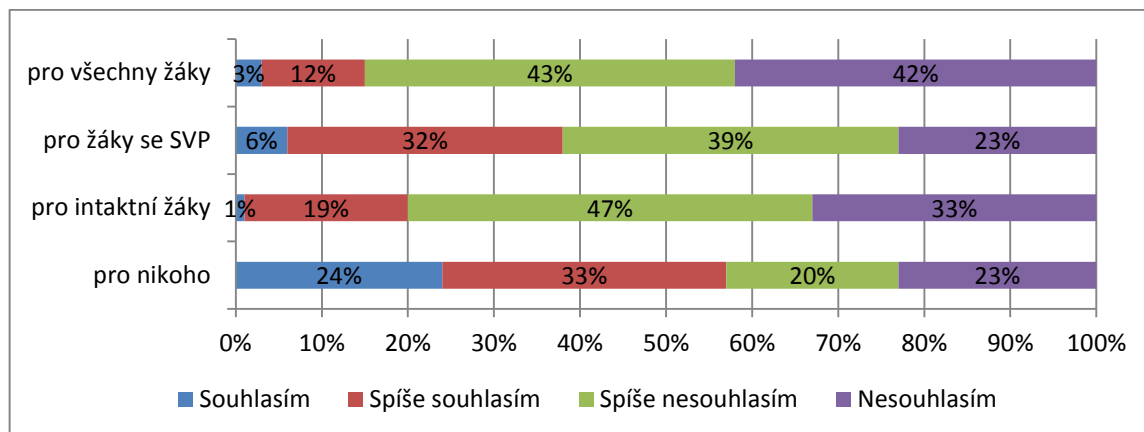
Výrok č. 10 – Inkluzivní vzdělávání není přínosné pro nikoho.

Otázka, která bezpochyby vyvstává ve spojitosti s inkluzivním vzděláváním je, pro koho je inkluzivní vzdělávání vlastně přínosné? V odborné literatuře se uvádí, že inkluzivní vzdělávání je přínosné pro všechny žáky, neboť díky heterogennímu prostředí se budou děti navzájem obohacovat, respektovat, získají širší pohled na svět a naučí se toleranci. Otázkou č. 7–10 jsme zjišťovali, pro koho je dle učitelů inkluzivní vzdělávání přínosné. Zda pro všechny žáky, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, intaktní žáky či pro žádnou z uvedených skupin, tedy pro nikoho. V následující tabulce (Tab. 2) jsou uvedeny pro přehlednost absolutní a relativní četnosti jednotlivých výroků.

Absolutní četnost výroků (Relativní četnost výroků v %)	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Celkem	Průměr
7. Inkluzivní vzdělávání je přínosné pro všechny žáky.	10 (3 %)	36 (12 %)	132 (43 %)	131 (42 %)	309 (100 %)	3,243
8. Inkluzivní vzdělávání je přínosné pouze pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.	17 (6 %)	99 (32 %)	122 (39 %)	71 (23 %)	309 (100 %)	2,799
9. Inkluzivní vzdělávání je přínosné pouze pro intaktní žáky.	3 (1 %)	59 (19 %)	144 (47 %)	103 (33 %)	309 (100 %)	3,123
10. Inkluzivní vzdělávání není přínosné pro nikoho.	73 (24 %)	103 (33 %)	62 (20 %)	71 (23 %)	309 (100 %)	2,424

Tab. 2 – Přínosnost inkluze (vlastní zpracování)

Na základě výsledků (Graf 7) lze konstatovat, že 42 % dotázaných nesouhlasí a 43 % spíše nesouhlasí s tvrzením, že je inkluzivní vzdělávání přínosné pro všechny žáky. Obdobně vidí přínos učitelé i u intaktních žáků, neboť 33 % dotázaných nesouhlasí a 47 % spíše nesouhlasí s tvrzením, že by inkluzivní vzdělávání bylo přínosné pro intaktní žáky. Negativně vidí přínos učitelé rovněž u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. 23 % učitelů nesouhlasí a 39 % spíše nesouhlasí s tvrzením, že je inkluzivní vzdělávání přínosné pouze pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Naopak k tvrzení, že inkluzivní vzdělávání není přínosné pro nikoho, se přiklání 57 % respondentů (24 % souhlasí a 33 % spíše souhlasí). Z výzkumů tedy vyplývá, že základní myšlenku, která je prezentovaná MŠMT, tedy, že inkluzivní vzdělávání je přínosné pro všechny žáky, pedagogové nesdílí. Postoj učitelů se v tomto bodě rozchází nejen s koncepcí, kterou prezentuje MŠMT, ale také s názory, které vyplývají z odborných publikací.

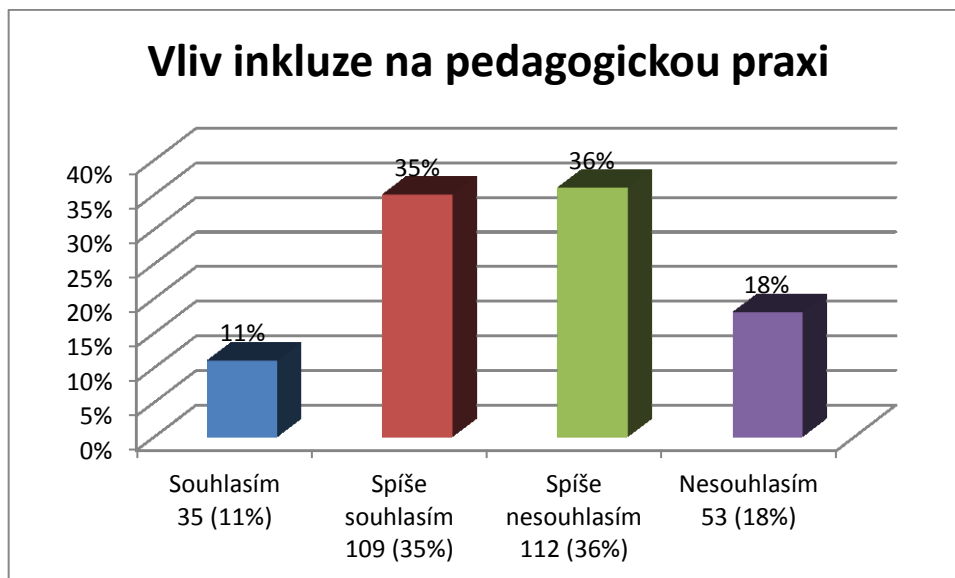


Graf 7 – Přírnost inkluze (vlastní zpracování)

Otázkou č. 11–19 jsme v dotazníkovém šetření zjišťovali postoje učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji. Učitelé na základě svých vlastních informací, které mají k inkluzivnímu vzdělávání, vyjadřovali své kognitivní postoje k následujícím výrokům:

Výrok č. 11 – Inkluzivní vzdělávání obohatí mou pedagogickou praxi.

Při práci s heterogenní skupinou žáků je učitel nucen využívat různé vyučovací styly, realizovat individualizované vyučovací strategie a využívat tvořivý přístup k pedagogické činnosti, což bezpochyby může vést k prohlubování a zvyšování jeho kvalifikace. Další vzdělávání, které potřebuje pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vede k obohacení jeho pedagogické činnosti a k jeho osobnímu a sociálnímu růstu. Otázkou č. 11 jsme zjišťovali, zda dle učitelů inkluzivní vzdělávání obohatí jejich pedagogickou praxi. Vycházíme z obecně známého přesvědčení, že praxe ovlivňuje výuku a má svůj smysl a význam, neboť prováděním činností jedinec nabývá zkušenosti a zdokonaluje se. Z výsledků výzkumu vyplývá, že učitelé nemají jednoznačný názor na to, zda jim inkluzivní vzdělávání obohatí jejich pedagogickou praxi. U této otázky jsme nezaznamenali výrazné rozdíly mezi souhlasnou a nesouhlasnou odpovědí. Výsledky se lišily pouze minimálním procentuálním rozdílem. Z výsledků vyplývá, že téměř polovina respondentů se přiklání k tomu, že inkluzivní vzdělávání obohatí jejich praxi, 11 % respondentů souhlasí a 35 % dotázaných spíše souhlasí. Druhá polovina respondentů se naopak domnívá, že inkluze k obohacení jejich pedagogické praxe nepřispěje. Konkrétně 36 % dotázaných spíše nesouhlasí s tímto tvrzením a 18 % nesouhlasí vůbec.

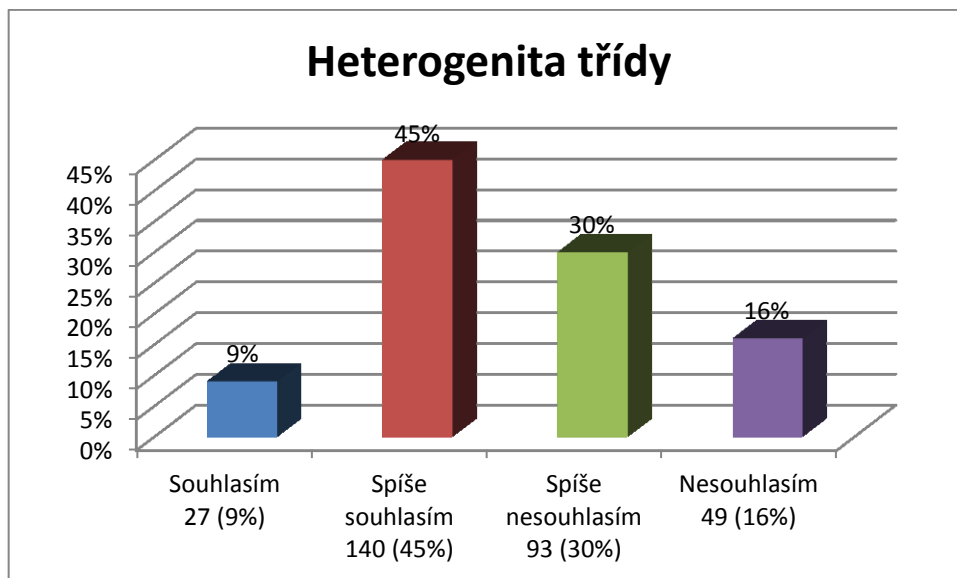


Graf 8 – Vliv inkluze na pedagogickou praxi (vlastní zpracování)

Výrok č. 12 – Různorodé složení běžných tříd základních škol poskytne žákům do budoucna skutečný obraz o různorodé společnosti.

Podstatou inkluzivního prostředí je vzdělávání všech žáků, tedy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i intaktních žáků bez rozdílu, neboť rozmanitost lidí je přirozenou součástí společnosti a měla by se odrážet rovněž ve školství. Inkluzivní vzdělávání staví na tom, že se žáci v inkluzivní třídě obohatí navzájem. Díky rozdílům se o sobě dozvědí více, budou se více respektovat a získají širší pohled na svět a skutečný obraz o heterogenní společnosti. S výrokem, kterým jsme zjišťovali, zda různorodé prostředí poskytne žákům do budoucna skutečný obraz o různorodé společnosti, souhlasí pouze 9 % učitelů. Nejvíce učitelů se přiklání k spíše souhlasné odpovědi, a to 45 % učitelů. Naopak 16 % učitelů nesouhlasí a 30 % učitelů spíše nesouhlasí s tím, že by heterogenní složení běžných tříd základních škol poskytlo žákům skutečný obraz o různorodém složení společnosti, ve které budou v budoucnu žít.

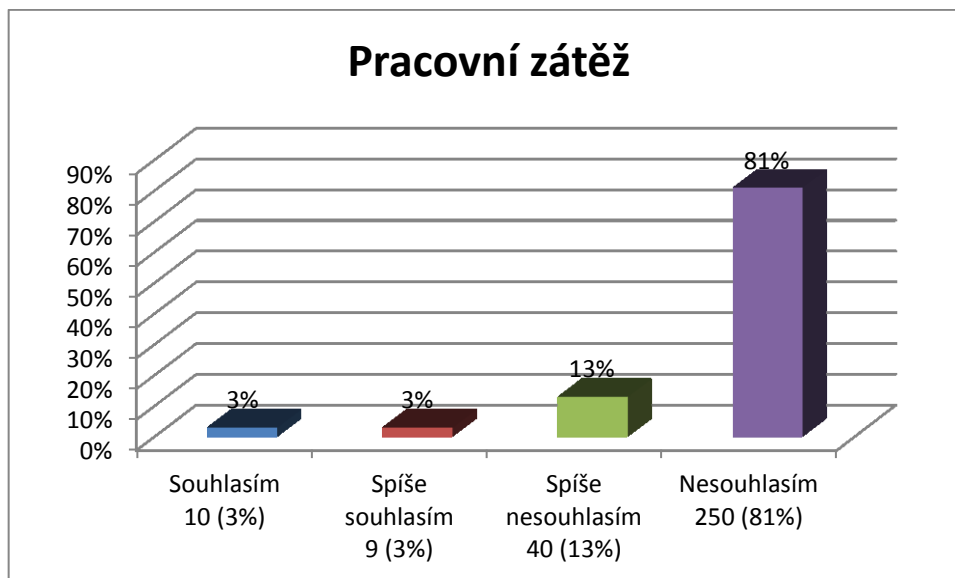
V jistém slova smyslu se dá říci, že heterogenita je a byla v běžných třídách základních škol již před zavedením inkluze. Odlišnost mezi dětmi ve třídě se vyznačuje věkem, pohlavím, povahou dětí, jejich výchovou či výkonností. Každý jedinec je individuální a svou odlišností obohacuje ostatní po sociální stránce. Můžeme konstatovat, že v případě, inkluzivního prostředí se děti budou navzájem obohacovat po sociální stránce. To, zda však inkluzivní třída svou rozmanitostí pozitivně ovlivní i vyučovací proces a vzdělání všech zúčastněných je již stránka druhá.



Graf 9 – Heterogenita třídy (vlastní zpracování)

Výrok č. 13 – Přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě nezvýší mou pracovní zátěž.

Práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami přináší nové nároky nejenom na profesní vybavenost učitelů, ale také zvýšené nároky na přípravu na vyučování. K tomu, aby učitel mohl zprostředkovat adekvátně výuku všem žákům v inkluzivní třídě, musí přihlížet na individuální rozdíly žáků, na jejich potřeby i na jejich individuální výkony. Dle složení třídy musí uzpůsobovat výuku, učební materiály, vytvářet individuální vzdělávací plány, uzpůsobovat přístup k žákům v oblasti hodnocení aj. Výrokem č. 13 jsme zjišťovali, zda se učitelé domnívají, že jim přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nezvýší objem každodenní práce. Nejvíce respondentů (81 %) je toho názoru, že přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami navýší jejich pracovní zatížení. Pouze 3 % učitelů souhlasí a další 3 % učitelů spíše souhlasí s tím, že přítomnost těchto žáků nebude mít negativní vliv na jejich pracovní zátěž. Odpověď spíše nesouhlasím využilo 13 % respondentů. Z výzkumného šetření tedy jednoznačně vyplývá, že dle učitelů přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zatíží jejich každodenní práci.



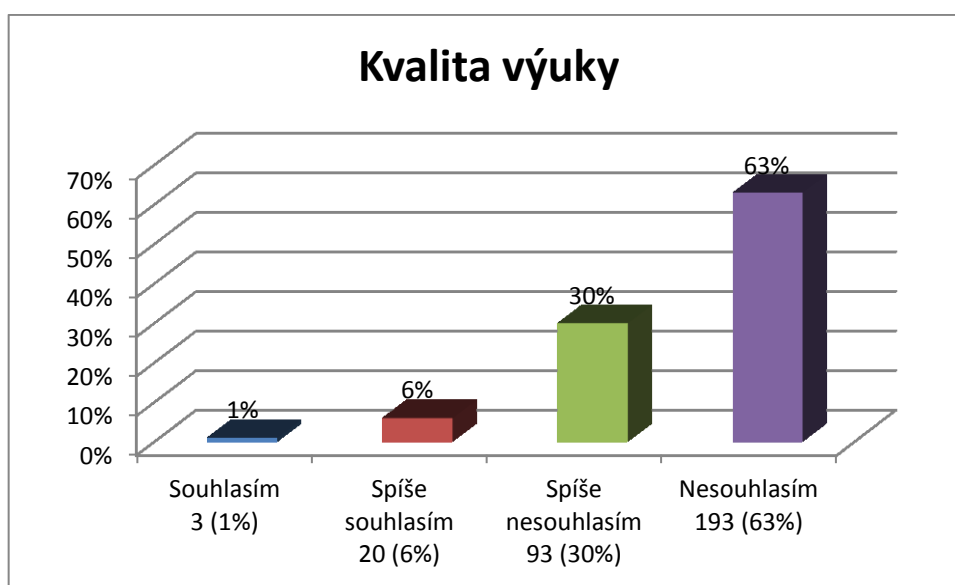
Graf 10 – Pracovní zátěž (vlastní zpracování)

Výrok č. 14 – Přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě nezhorší kvalitu výuky ostatních žáků.

Kvalita výuky a celého edukačního procesu je závislá na jednotlivých aktérech vzdělávací politiky, především tedy na učitelích. Zajímalo nás tedy, zda dle učitelů přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivní kvalitu výuky ostatních žáků. Z výsledků vyplývá, že téměř 93 % dotázaných je toho názoru, že přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami negativně ovlivní kvalitu výuky ostatních žáků. 63 % dotázaných nesouhlasí a 30 % dotázaných spíše nesouhlasí s tvrzením, že kvalita výuky žáků se nezhorší, pokud budou v běžné třídě rovněž žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. S výrokem souhlasili pouze 3 učitelé (1 %) a 20 učitelů (6 %) spíše souhlasilo.

Z výsledků je tedy patrné, že dle učitelů, přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami bude mít negativní vliv na kvalitu výuky ostatních žáků. Od učitelů se v současnosti očekává, že budou dle školního vzdělávacího programu a pevně daných hodinových dotací přistupovat ke všem žákům s individuálním přístupem, a to ve třídách, kde je počet dětí stále stejný a neklesá. Pokud se ve třídě současně nachází žák či žáci, kteří vyžadují více pozornosti, případně třídu svým chování či projevy ruší, vyžadují tyto žáci ze strany učitele více pozornosti a bystřejší a rychlejší děti musí počkat než jim vyučující látku či úkol vysvětlí. To samo osobě může mít negativní vliv na pozornost a kázeň ostatních dětí, případně to může zpomalit tempo výuky. Na bystré a chytřejší děti bude mít učitel méně času, o to více času bude muset věnovat těm, kteří jsou ve výuce

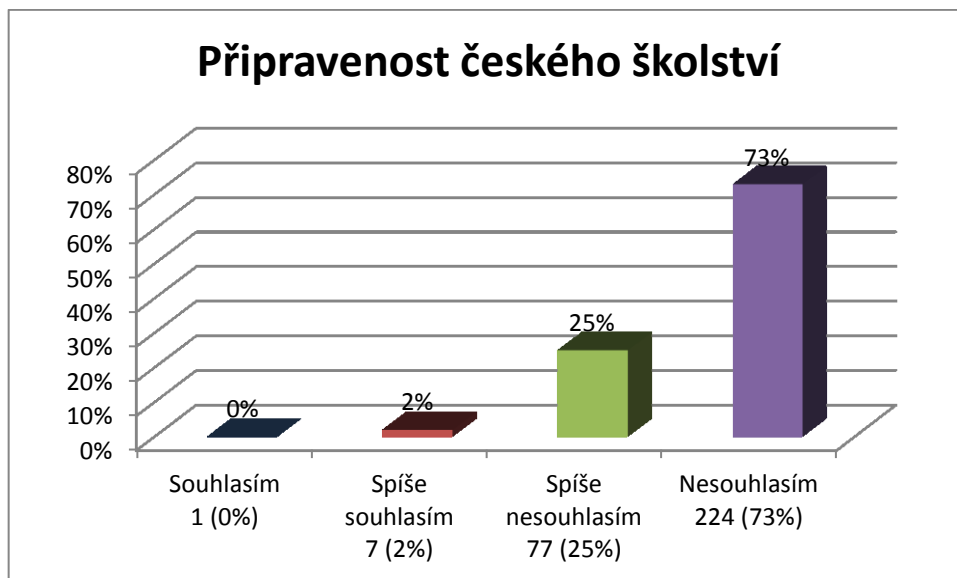
slabší či problematičtější. Právě z toho důvodu může být kvalita výuky negativně ovlivněna. Nezbytnou podmínkou pro úspěšnou inkluzi bude tedy přítomnost asistenta pedagoga, jehož využití je stanoveno v rámci podpůrných opatření, které definuje zákon. Důležité však je, aby na pozici asistenta pedagoga byli vybíráni jedinci s odpovídající kvalifikací.



Graf 11 – Kvalita výuky (vlastní zpracování)

Výrok č. 15 – České školství je po účinnosti novely školského zákona dostatečně připraveno na inkluzivní vzdělávání.

V této otázce měli respondenti vyjádřit svůj názor k připravenosti českého školství na inkluzivní vzdělávání. 73 % dotázaných je toho názoru, že české školství není po účinnosti novely školského zákona dostatečně připraveno na inkluzivní vzdělávání. 30 % dotázaných spíše nesouhlasí s tím, že by bylo české školství na inkluzivní vzdělávání dostatečně připraveno. Pouze 2 % učitelů s tvrzením spíše souhlasí a 1 učitel s výrokem souhlasí. S připraveností českého školství na inkluzivní vzdělávání souvisí rovněž materiální a personální podmínky jednotlivých škol. Na materiální a personální podmínky se v dotazníku zaměřujeme ve výroku č. 17 a 18.

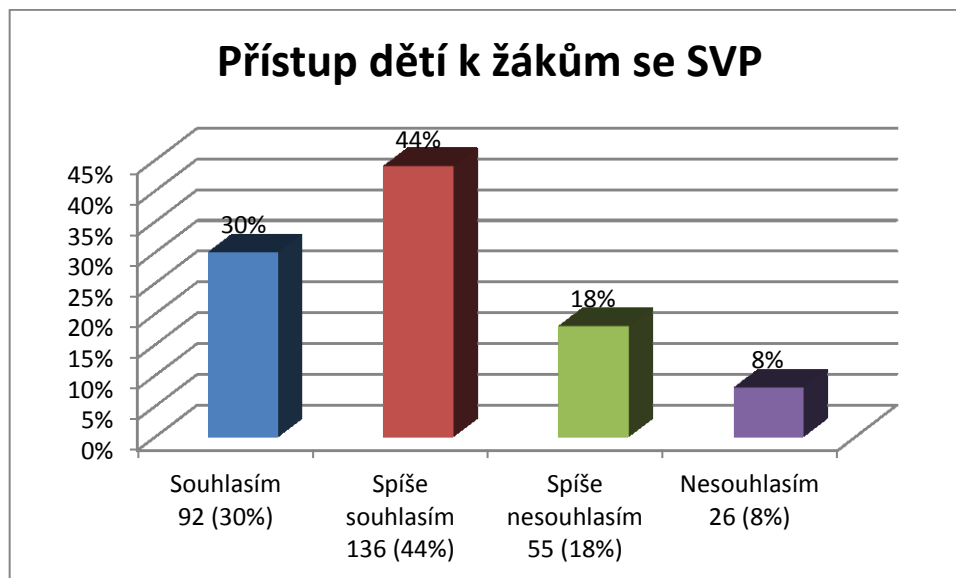


Graf 12 – Připravenost českého školství (vlastní zpracování)

Výrok č. 16 – Postoj, který zaujmu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, bude ovlivňovat přístup dětí v mé třídě k těmto žákům.

V následující otázce nás zajímalo, zda se učitelé domnívají, že postoj, který zaujmou k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, rovněž ovlivní přístup, který zaujmou k těmto dětem ostatní žáci v jejich třídě. Z výsledků vyplývá, že 44 % učitelů spíše souhlasí s tím, že jejich postoj ovlivní přístup dětí k těmto žákům a 30 % dotázaných s tímto tvrzením souhlasí. Naopak spíše nesouhlasím uvedlo 18 % dotázaných. Pouze 8 % učitelů nesouhlasí, že by postoj, který zaujmou k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, ovlivnil přístup dětí k těmto žákům. Z výsledků výzkumu je tedy patrné, že si učitelé uvědomují, že jejich postoj k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivňuje přístup dětí k těmto žákům. Postoje, které učitelé zaujmou, mohou tedy pozitivně či negativně ovlivňovat klima celé třídy.

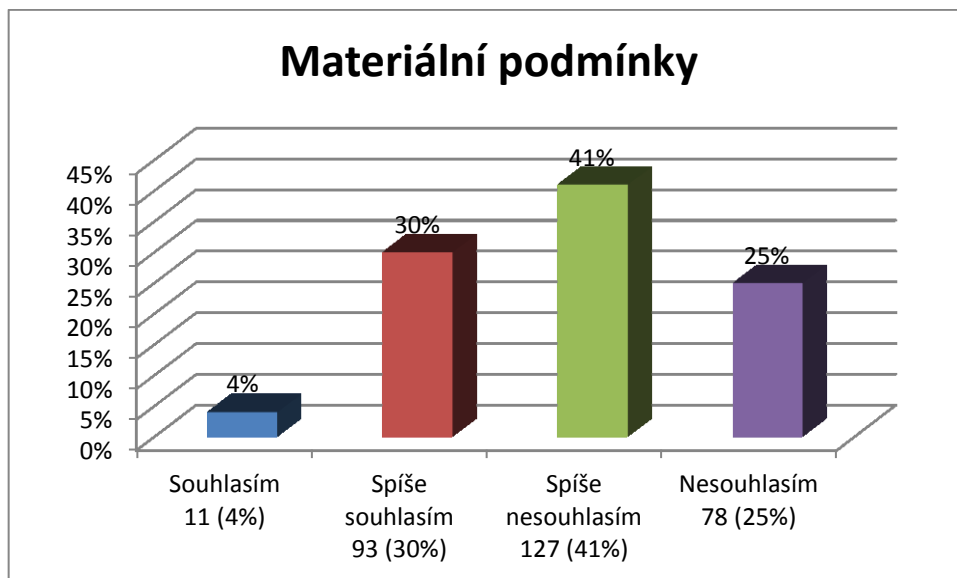
Studie ukazují, že negativní postoje učitelů, potažmo dospělých, se stávají hlavní bariérou k inkluzi, neboť děti samy osobě nemají předsudky, dokud jim je neukáží dospělí. Spolupráci umožňuje především sdílení hodnot. Jejich nedostatek dělá práci naopak obtížnější (UNESCO, 2005, s. 22).



Graf 13 – Přístup dětí k žákům se SVP (vlastní zpracování)

Výrok č. 17 – Materiální podmínky jsou pro inkluzivní vzdělávání v základní škole, kde vyučují výborné.

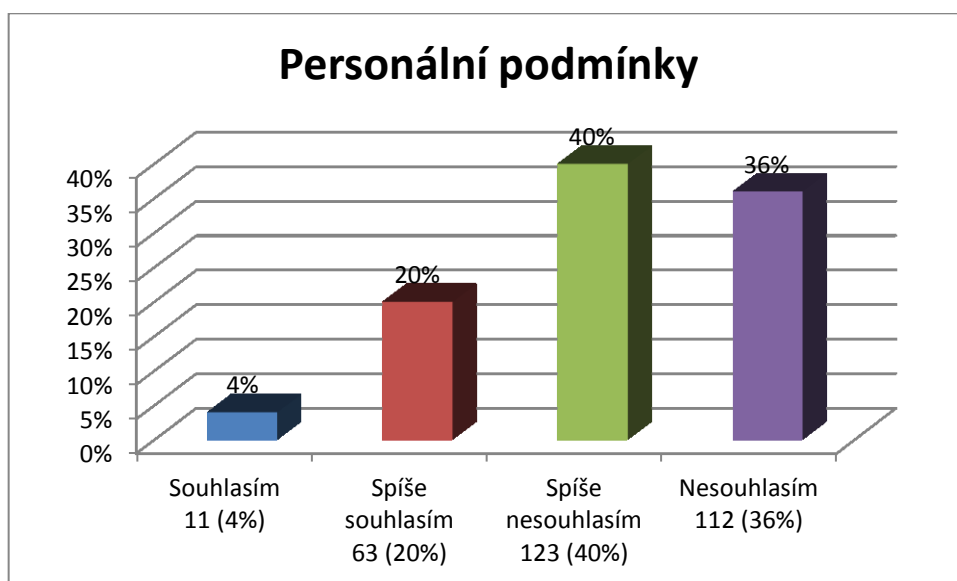
Dále nás ve výzkumném šetření zajímalo, zda jsou materiální podmínky pro inkluzivní vzdělávání v základních školách učitelů na výborné úrovni. Z následující otázky vyplývá, že převážná většina učitelů se domnívá, že materiální podmínky pro inkluzivní vzdělávání nejsou ve škole, kde vyučují dostačující. 41 % dotázaných uvádí, že spíše nesouhlasím s tím, že by byly materiální podmínky v jejich škole výborné a 25 % dotázaných s tímto tvrzením nesouhlasí úplně. 30 % dotázaných uvedlo, že spíše souhlasí a pouze 4 % učitelů souhlasí s tím, že by materiální podmínky pro inkluzivní vzdělávání, byly v jejich škole na výborné úrovni.



Graf 14 – Materiální podmínky (vlastní zpracování)

Výrok č. 18 – Personální podmínky jsou pro inkluzivní vzdělávání v základní škole, kde vyučují výborné.

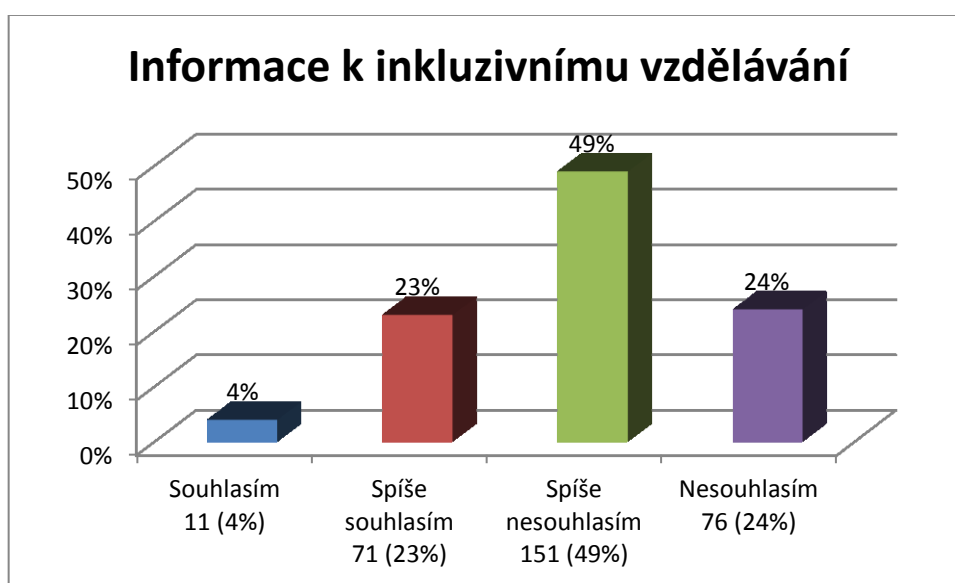
Obdobně jako materiální podmínky jsou dle učitelů rovněž personální podmínky ve školách, kde působí převážně nedostačující. Pouze 4 % dotázaných souhlasí a 20 % spíše souhlasí s tvrzením, že jsou personální podmínky pro inkluzivní vzdělávání ve škole, kde vyučují, výborné. 36 % učitelů s tímto tvrzením nesouhlasí. Nejvíce učitelů celých 40 % uvedlo, že spíše nesouhlasí s tím, že by personální podmínky pro inkluzivní vzdělávání byly v jejich škole výborné.



Graf 15 – Personální podmínky (vlastní zpracování)

Výrok č. 19 – Informace, které mám k novelou uzákoněnému inkluzivnímu vzdělávání, jsou výborné.

V následující otázce jsme zjišťovali, zda se učitelé domnívají, že mají dostatek informací k novelou uzákoněnému inkluzivnímu vzdělávání. Z výsledků vyplývá, že 49 % učitelů spíše nesouhlasí a 24 % nesouhlasí s tím, že by informace, které mají k novelou uzákoněnému inkluzivnímu vzdělávání, byly výborné. Pouze 4 % učitelů souhlasí a 23 % dotázaných s tímto tvrzením spíše souhlasí. Informovanost učitelů o inkluzivním vzdělávání by mělo být nejen prioritou MŠMT, ale také jednotlivých škol. Na základě informací, které učitelé mají k samotné inkluzi, se formují jejich představy a názory o inkluzivním vzdělávání a o inkluzi jako takové.

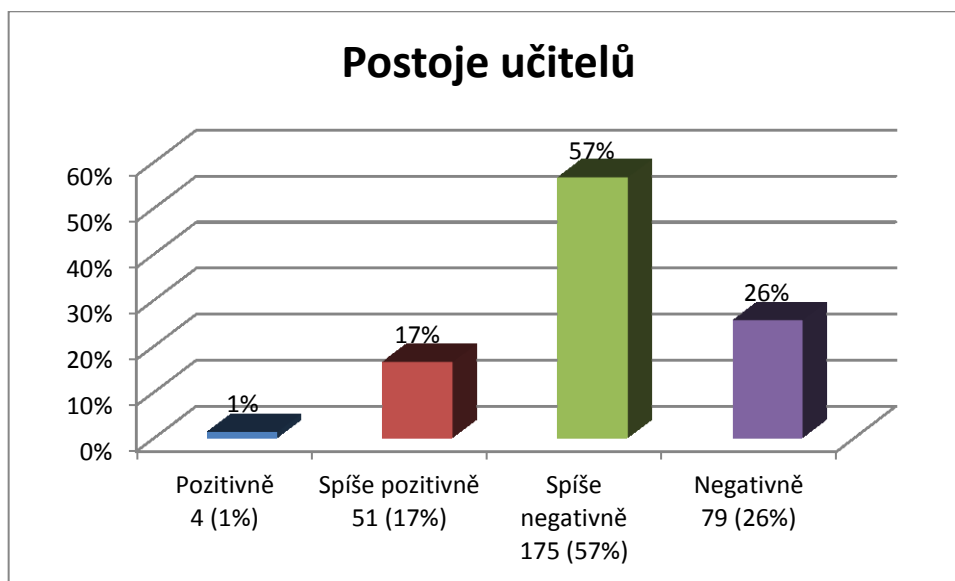


Graf 16 – Informace k inkluzivnímu vzdělávání (vlastní zpracování)

Otázka č. 20 – Váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání celkově lze charakterizovat?

Cílem poslední otázky z řady zaměřené na postoje je zjistit, jaký je celkový postoj učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání. Tato položka je pro nás stěžejní, neboť na jejím základě budeme vyhodnocovat hlavní a dílčí výzkumné cíle. U této položky byla využita opět čtyřbodová škála (1 = pozitivní, 2 = spíše pozitivní, 3 = spíše negativní a 4 = negativní). Za pozitivní postoje je považovaná odpověď „pozitivní“ a „spíše pozitivní“. Negativní postoj indikuje odpověď „spíše negativní“ a „negativní“. Z námi zjištěných výsledků vyplývá, že nejvíce učitelů (57 %) má spíše negativní postoj k inkluzivnímu vzdělávání. Negativní postoj k inkluzi zaujímá 26 % dotázaných. Spíše

pozitivně vidí svůj postoj k inkluzi 17 % dotázaných. Pouze 4 respondenti (1 %) mají k inkluzivnímu vzdělávání postoj pozitivní.



Graf 17 – Postoj k inkluzivnímu vzdělávání (vlastní zpracování)

6.3 Obavy

Ve třetí části dotazníku jsme se zaměřili na obavy, které mohou mít učitelé v souvislosti s inkluzivním vzděláváním. V dotazníkovém šetření jsme se respondentů dotazovali, nakolik souhlasí s níže uvedenými výroky.

Výrok č. 21 – Obávám se, že nemám dostatečné znalosti a schopnosti potřebné pro výuku žáků se zdravotním postižením.

Výrok č. 22 – Obávám se, že studenti s postižením nebudou přijati intaktními žáky.

Výrok č. 23 – Obávám se, že v inkluzivní třídě pro mě bude obtížné věnovat adekvátní pozornost všem žákům stejně.

Výrok č. 24 – Obávám se, že moje pracovní vytížení se navýší, pokud budu mít ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výroky týkající se obav učitelů, byly rovněž využity ve výzkumném projektu autorů Forlin, Earle, Loreman a Sharma v roce 2011. Cílem výzkumu s názvem „The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Preservice Teachers’ Perceptions about Inclusion“ bylo zjistit, zda se postoje, pocity a obavy mění u budoucích učitelů s dosažením speciálně pedagogické kvalifikace. Obdobné výroky týkající se obav učitelů využil Potměšil v roce 2010

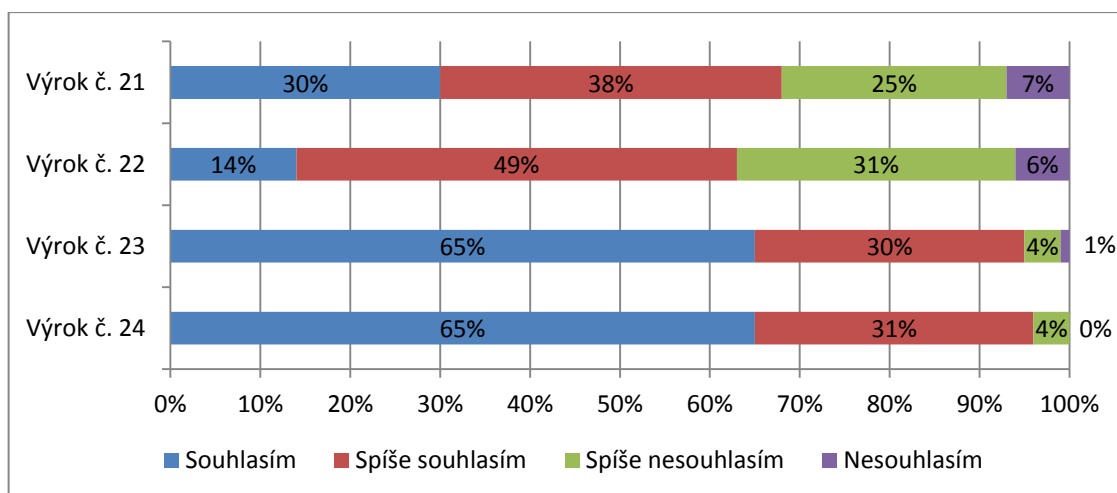
ve výzkumu „Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání“ a Pančocha a Slepíčková v roce 2012 ve výzkumu „Postoje, obavy a emoce spojené s inkluzí u studentů pedagogických oborů“. Pro zajímavost výsledky našeho výzkumného šetření v této části dotazníku porovnáme s výsledky, které vzešly z výše zmíněných výzkumů realizovaných na území ČR.

Respondenti vyjadřovali míru souhlasu s vlastními obavami různého druhu pomocí čtyřbodové škály bez středové hodnoty. Stejná škála byla využita rovněž ve výzkumu Potměšila (2010) a Pančochy a Slepíčkové (2012). Souhlasná odpověď „souhlasím“ a „spíše souhlasím“ indikovala zvýšené obavy učitelů z inkluzivního vzdělávání. Oproti tomu odpověď „spíše nesouhlasím“ a „nesouhlasím“ značí nižší obavy učitelů k inkluzivnímu vzdělávání. Tabulka (Tab. 4) uvádí přehled absolutních a relativních četností k výše uvedeným výroky.

Absolutní četnost výroků (Relativní četnost výroků v %)	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Celkem	Průměr
21. Obávám se, že nemám dostatečné znalosti a schopnosti potřebné pro výuku žáků se zdravotním postižením.	93 (30 %)	117 (38 %)	77 (25 %)	22 (7 %)	309 (100 %)	2,090
22. Obávám se, že studenti s postižením nebudou přijati intaktními žáky.	41 (14 %)	152 (49 %)	97 (31 %)	19 (6 %)	309 (100 %)	2,304
23. Obávám se, že v inkluzivní třídě pro mě bude obtížné věnovat adekvátní pozornost všem žákům stejně.	202 (65 %)	93 (30 %)	11 (4 %)	3 (1 %)	309 (100 %)	1,401
24. Obávám se, že moje pracovní vytížení se navýší, pokud budu mít ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.	201 (65 %)	94 (31 %)	13 (4 %)	1 (0 %)	309 (100 %)	1,398

Tab. 3 – Obavy učitelů z inkluzivního vzdělávání (vlastní zpracování)

Z námi zjištěných výsledků (Graf 18) lze konstatovat, že učitelé základních škol mají zvýšené obavy z inkluzivního vzdělávání. Míra souhlasných odpovědí („souhlasím“ a „spíše souhlasím“) přesáhla hranici 50 % u všech výroků zaměřených na obavy učitelů. Pro porovnání výsledků našeho výzkumu s výzkumy Potměšila (2010) a Pančochy a Slepíčkové (2012) budeme prezentovat u každé otázky procento souhlasných odpovědí sloučením dvou kategorií odpovědí učitelů, a to „souhlasím“ a „spíše souhlasím“.



Graf 18 – Obavy učitelů z inkluzivního vzdělávání (vlastní zpracování)

Z výzkumu vyplývá, že největší obavu pocítují učitelé ze zvýšené pracovní zátěže (výrok č. 24), se kterou se budou v inkluzivní třídě muset potýkat, a to 96 % respondentů (65 % souhlasí a 31 % spíše souhlasí). Ve výzkumu Pančochy a Slepíčkové, který se zabýval studenty speciální pedagogiky a studenty ostatních oborů vyjádřilo obavu z většího pracovního zatížení cca 69 % studentů speciální pedagogiky a cca 89 % studentů ostatních oborů. Ve výzkumu Potměšila bylo kolem 70 % učitelů přesvědčeno, že přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zvýší jejich pracovní zátěž.

Dále můžeme konstatovat, že 95 % respondentů se obává (výrok č. 23), že pokud budou mít ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, nebudou moci věnovat adekvátní pozornost všem žákům stejně (65 % souhlasí a 30 % spíše souhlasí). Adekvátní pozorností ke všem žákům se zabýval rovněž výzkum Pančochy a Slepíčkové. Obavu z toho, že se nebudou moci adekvátně věnovat všem žákům stejně, vyjádřilo cca 71 % studentů speciální pedagogiky a cca 87 % studentů ostatních oborů.

Obavy z nedostatečných znalostí a schopností (výrok č. 21), které učitelé potřebují pro výuku žáků se zdravotním postižením, jsou nižší. Přesto 68 % námi dotázaných tyto

obavy pocit'uje (30 % souhlasí a 38 % spíše souhlasí). Ve výzkumu Pančochy a Slepíčkové se nedostatku vlastních znalostí a schopností obává 36,2 % studentů speciální pedagogiky. Výrazně častější je tato obava u ostatních studentů, a to 78,8 % případů. Ve výzkumu Potměšila úroveň vlastních kompetencí nepovažovalo za dostatečnou 58,9 % učitelů v první vlně a 46,5 % učitelů ve druhé vlně sběru dat.

Ze všech uvedených výroků se učitelé nejméně obávají toho, že by postižení žáci nebyli v kolektivu přijati žáky intaktními, a to 63 % dotázaných (14 % souhlasí a 49 % spíše souhlasí). Ve výzkumu Pančochy a Slepíčkové má tyto obavy 56 % studentů speciální pedagogiky a 61 % studentů ostatních oborů. Ve výzkumu Potměšila tuto obavu vyjádřilo 39,6 % učitelů v první vlně a 41,7 % učitelů ve druhé vlně sběru dat.

6.4 Verifikace hypotéz

V souvislosti s dílčími cíli diplomové práce jsou formulovány relační výzkumné otázky a stanoveny hypotézy. Formulované nulové a alternativní hypotézy byly testovány pomocí statistických testů prostřednictvím počítačového programu STATISTICA. K ověření či vyvrácení stanovených nulových hypotéz byly využity neparametrické testy. Mann-Whitneyho test pro dvouvýběrová srovnání, Kruskal-Wallisova ANOVA pro srovnání třech a více výběrů a Spearmanův koeficient pořadové korelace ke zjištění závislosti dvou skupin hodnot. Pro testování všech hypotéz byla zvolena hladina významnosti 0,05.

1. Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na pohlaví?

H₀: Předpokládáme, že neexistují rozdíly mezi postoji učitelů k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na pohlaví.

H_A: Postoje učitelů ženského pohlaví a mužského pohlaví k inkluzivnímu vzdělávání jsou rozdílné.

První testovaná hypotéza srovnává postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání z hlediska pohlaví. K testování hypotézy byla využita položka č. 1 a položka č. 20 dotazníku. Postoje byly pro účely statistického zpracování kódovány následovně: pozitivní postoj = 1, spíše pozitivní postoj = 2, spíše negativní postoj = 3 a negativní postoj = 4. Vzhledem k tomu, že v této hypotéze srovnáváme postoje 42 mužů a postoje 267 žen a data lze řadit na základě míry pozitivnosti postoje k inkluzivnímu vzdělávání, využíváme pro testování nominální a ordinální proměnné Mann-Whitneyho test pro dvouvýběrová srovnání.

Proměnná	Mann-Whitneyův U test Dle proměn. Pohlaví: Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$						
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2
Váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání celkově lze charakterizovat:	40703,50	7191,500	4925,500	-1,26525	0,205782	267	42

Tab. 4 – Tabulka výsledku Mann-Whitneyho testu pro H_1 (vlastní zpracování)

Z výsledků vyplývá, že p-hodnota 0,21 je vyšší než 0,05. Nulovou hypotézu nezamítáme. Můžeme tedy konstatovat, že v postoji učitelů a učitelek k inkluzivnímu vzdělávání není statisticky významný rozdíl. Přestože bylo v datovém souboru mnohem více žen než mužů, na výsledek testu tato skutečnost nemá vliv. Podstatné je, že v obou skupinách respondenti odpovídali nejčastěji spíše negativní postoj, následován negativním postojem a spíše pozitivním postojem. Pozitivní postoj mělo v obou skupinách jen minimum respondentů. Na základě toho jsou odpovědi mužů a žen velmi podobné a test tedy nevyhodnotil rozdíl jako statisticky významný.

2. Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na věku?

H_0 : Postoje učitelů běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji nezávisí na věkových kategoriích.

H_A : Mladší učitelé běžných základních škol ve Zlínském kraji mají pozitivnější postoje k inkluzivnímu vzdělávání než učitelé starší.

Ve druhé hypotéze testujeme závislost mezi postoji učitelů k inkluzivnímu vzdělávání a věkem učitelů. K testování hypotézy byla využita položka č. 2 a položka č. 20 dotazníku. Věková skladba respondentů ve výzkumu byla rozdělena do 4 kategorií. Odpovědi byly kódovány následovně: do 29 let = 1, 30 až 39 let = 2, 40 až 49 let = 3 a nad 50 let = 4. Postoje byly pro účely statistického zpracování kódovány takto: pozitivní postoj = 1, spíše pozitivní postoj = 2, spíše negativní postoj = 3 a negativní postoj = 4. Vzhledem k tomu, že je věk i postoj k inkluzivnímu vzdělávání v rámci této hypotézy ordinální proměnnou, využijeme k testování závislosti dvou ordinálních proměnných Spearmanův koeficient pořadové korelace.

Dvojice proměnných	Spearmanovy korelace (Data v PS 1) ChD vynechány párově Označené korelace jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet plat.	Spearman (R)	t(N-2)	p-hodn.
Váš věk: & Váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání celkově lze charakterizovat:	309	-0,000728	-0,012762	0,989826

Tab. 5 – Tabulka výsledku Spearmanova koeficientu pořadové korelace pro H₂
(vlastní zpracování)

Z výsledků vyplývá, že hodnota Spearmanova korelačního koeficientu je téměř nulová (-0,000728), což vypovídá o téměř naprosté nezávislosti a koresponduje to s výsledkem testu, kde p-hodnota 0,99 je vyšší než 0,05. Nulovou hypotézu tedy nezamítáme. Můžeme konstatovat, že postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání nejsou závislé na věku. Nepodařilo se prokázat, že by mladší učitelé měli pozitivnější postoje k inkluzivnímu vzdělávání než učitelé starší.

3. Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na dosaženém vzdělání pedagogů?

H₀: Předpokládáme, že postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji nezávisí na jejich dosaženém vzdělání.

H_A: Předpokládáme, že postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji závisí na jejich dosaženém vzdělání.

Ve třetí hypotéze testujeme závislost mezi postoji učitelů k inkluzivnímu vzdělávání a dosaženým vzděláním. K testování hypotézy byla využita položka č. 3 a položka č. 20 dotazníku. Nejvyšší dosažené vzdělání bylo rozděleno do 4 kategorií. Odpovědi byly kódovány následovně: středoškolské = 1, bakalářské = 2, magisterské = 3 a doktorské = 4. Platí tedy, že čím je vyšší hodnota, tím vyšší je stupeň vzdělání. Postoje byly pro účely statistického zpracování kódovány následovně: pozitivní postoj = 1, spíše pozitivní postoj = 2, spíše negativní postoj = 3 a negativní postoj = 4. Vzhledem k tomu, že je nejvyšší ukončené vzdělání i postoj k inkluzivnímu vzdělávání v rámci této hypotézy ordinální proměnnou, využijeme k testování závislosti dvou ordinálních proměnných Spearmanův koeficient pořadové korelace.

Dvojice proměnných	Spearmanovy korelace (Data v PS 1) ChD vynechány párově Označené korelace jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet plat.	Spearman (R)	t(N-2)	p-hodn.
Vaše nejvyšší ukončené vzdělání: & Váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání celkově lze charakterizovat:	309	0,060855	1,068242	0,286251

Tab. 6 – Tabulka výsledku Spearmanova koeficientu pořadové korelace pro H_3
(vlastní zpracování)

Z výsledků vyplývá, že hodnota Spearmanova korelačního koeficientu je velmi blízká nule (0,06) což koresponduje s výsledkem testu, kde p-hodnota 0,29 je vyšší než 0,05. Nulovou hypotézu tedy nezamítáme a můžeme konstatovat, že postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji nezávisí na jejich dosaženém vzdělání.

Je třeba však zmínit, že kromě magisterského vzdělání byly ostatní stupně nejvyššího dosaženého vzdělání v souboru zastoupeny minimálně a je tedy možné, že v případě vyššího počtu respondentů by mohla být nějaká závislost nalezena. Pro data, která vyplynula z našeho výzkumu, se však tato závislost nepodařila prokázat.

4. Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na délce jejich praxe?

H₀: Učitelé s delší dobou praxe zaujímají stejné postoje k inkluzivnímu vzdělávání jako učitelé s kratší dobou praxe.

H_A: Učitelé s delší dobou praxe zaujímají negativnější postoje k inkluzivnímu vzdělávání než učitelé s kratší dobou praxe.

Ve čtvrté hypotéze testujeme závislost mezi postoji učitelů k inkluzivnímu vzdělávání a délkou praxe. K testování hypotézy byla využita položka č. 4 a položka č. 20 dotazníku. Z hlediska délky trvání praxe byli respondenti rozděleni do 5 kategorií. Odpovědi byly kódovány následovně: do 5 let = 1, od 6 do 10 let = 2, od 11 do 20 let = 3, od 21 do 30 let = 4 a 31 a více let = 5. Postoje byly pro účely statistického zpracování kódovány takto: pozitivní postoj = 1, spíše pozitivní postoj = 2, spíše negativní postoj = 3 a negativní postoj = 4. Vzhledem k tomu, že je délka trvání praxe i postoj k inkluzivnímu vzdělávání v rámci této hypotézy ordinální proměnnou, využijeme k testování závislosti dvou ordinálních

proměnných, stejně jako u předchozích hypotéz, Spearmanův koeficient pořadové korelace.

Dvojice proměnných	Spearmanovy korelace (Data v PS 1) ChD vynechány párově Označené korelace jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet plat.	Spearman (R)	t(N-2)	p-hodn.
Své profesi se věnujete: & Váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání celkově lze charakterizovat:	309	0,046502	0,815660	0,415327

Tab. 7 – Tabulka výsledku Spearmanova koeficientu pořadové korelace pro H_4 (vlastní zpracování)

Z výsledků vyplývá, že hodnota Spearmanova korelačního koeficientu je velmi blízká nule (0,05) což koresponduje s výsledkem testu, kde je p-hodnota 0,42 vyšší než 0,05. Nulovou hypotézu tedy nezamítáme a můžeme konstatovat, že postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání nejsou závislé na délce praxe. Nepodařilo se tedy prokázat, že by učitelé s delší dobou praxe zaujíмали k inkluzivnímu vzdělávání negativnější postoje než učitelé s kratší dobou praxe.

5. Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na stupni vzdělávání, na kterém je inkluze realizována?

H₀: Předpokládáme, že neexistují rozdíly mezi postoji učitelů běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji v závislosti na stupni vzdělávání, na kterém je inkluze realizována.

H_A: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi postoji učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji v závislosti na stupni vzdělávání, na kterém je inkluze realizována.

V páté hypotéze testujeme závislost mezi postoji učitelů k inkluzivnímu vzdělávání a stupněm vzdělávání, na kterém učitelé působí. K testování hypotézy byla využita položka č. 5 a položka č. 20 dotazníku. Z hlediska stupně vzdělávání byli respondenti rozděleni do 3 kategorií. Odpovědi byly kódovány následovně: 1. stupeň = 1, 2. stupeň = 2, 1. a 2. stupeň = 3. Postoje byly pro účely statistického zpracování kódovány následovně: pozitivní postoj = 1, spíše pozitivní postoj = 2, spíše negativní postoj = 3 a negativní postoj = 4. Vzhledem k tomu že je stupeň vzdělávání nominální proměnnou a postoj k inkluzivnímu

vzdělávání ordinální proměnnou, využijeme k testování Kruskal-Wallisovu ANOVU. Tento test je vhodný pro testování 3 a více skupin hodnot.

Závislá: Váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání celkově lze charakterizovat:	Kruskal-Wallisova ANOVA			
	Nezávislá (grupovací) proměnná: Na jakém stupni ZŠ vyučujete?			
	Kruskal-Wallisův test: $H(2, N = 309) = 2,375579$ $p = ,3049$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Průměrné pořadí
1	1	106	17274,00	162,9623
2	2	113	17540,00	155,2212
3	3	90	13081,00	145,3444

Tab. 8 – Tabulka výsledku Kruskal-Wallisovy ANOVY pro H_5 (vlastní zpracování)

Z výsledků vyplývá, že p-hodnota (0,30) je vyšší než 0,05. Nezamítáme tedy nulovou hypotézu a můžeme konstatovat, že nebyly prokázány rozdíly v postojích učitelů k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji na základě stupně vzdělávání, na kterém je inkluze realizována.

6. Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na tom, zda mají zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

H_0 : Předpokládáme, že neexistují rozdíly mezi postoji učitelů běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na tom, zda mají zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

H_A : Učitelé běžných základních škol, kteří mají zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mají kladnější postoje k inkluzivnímu vzdělávání než učitelé bez zkušeností.

Šestá hypotéza srovnává postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání u dvou skupin, a to učitele se zkušenostmi se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a učitele bez těchto zkušeností. K testování hypotézy byla využita položka č. 6 a položka č. 20 dotazníku. Postoje byly pro účely statistického zpracování kódovány následovně: pozitivní postoj = 1, spíše pozitivní postoj = 2, spíše negativní postoj = 3 a negativní postoj = 4. Vzhledem k tomu že je zkušenost učitelů nominální proměnnou a postoj k inkluzivnímu vzdělávání ordinální proměnnou, provedeme srovnání pomocí Mann-Whitneyho testu.

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (Data v PS 1) Dle proměn. Máte osobní zkušenost se vzděláváním žáků se SVP? Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$						
	Sčet poř. skup. 1	Sčet poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2
Váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání celkově lze charakterizovat:	44132,00	3763,000	2227,000	-1,71448	0,086442	289	20

Tab. 9 – Tabulka výsledku Mann-Whitneyho testu pro H_6 (vlastní zpracování)

Z výsledků vyplývá, že p-hodnota (0,086) je vyšší než 0,05. Nulovou hypotézu nezamítáme. Můžeme tedy konstatovat, že nebyl prokázán rozdíl v postojích k inkluzivnímu vzdělávání učitelů se zkušenostmi se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a učitelů bez těchto zkušeností. Přestože je skupina učitelů, kteří nemají zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP méně početná oproti skupině učitelů se zkušenostmi, tato četnost ($n = 20$) není natolik nízká, abychom mohli výsledek testu zpochybňovat.

7. Jak je souvislost mezi délkou praxe učitelů a jejich názorem, že inkluzivní vzdělávání obohatí jejich pedagogickou praxi?

H₀: Předpokládám, že délka praxe neovlivňuje názor učitelů, že inkluzivní vzdělávání obohatí jejich pedagogickou praxi.

H₁: Předpokládám, že délka praxe ovlivňuje názor učitelů, že inkluzivní vzdělávání obohatí jejich pedagogickou praxi.

Sedmou hypotézou zjišťujeme souvislost mezi délkou praxe učitelů a jejich názorem, že inkluzivní vzdělávání obohatí jejich pedagogickou praxi. K testování hypotézy byla využita položka č. 4 a položka č. 11 dotazníku. Z hlediska délky trvání praxe byli respondenti rozděleni do 5 kategorií. Odpovědi byly kódovány následovně: do 5 let = 1, od 6 do 10 let = 2, od 11 do 20 let = 3 a od 21 do 30 let = 4 a 31 a více let = 5. Míra souhlasu s výrokem „Inkluzivní vzdělávání obohatí mou pedagogickou praxi“ byla kódována následovně: souhlasím = 1, spíše souhlasím = 2, spíše nesouhlasím = 3, nesouhlasím = 4. Jedná se o ordinální proměnnou, u které s rostoucí hodnotou klesá míra souhlasu. Délka praxe je rovněž ordinální proměnnou. K testování závislosti dvou ordinálních proměnných využijeme Spearmanův koeficient pořadové korelace.

Dvojice proměnných	Spearmanovy korelace (Data v PS 1) ChD vynechány párově Označené korelace jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet plat.	Spearman (R)	t(N-2)	p-hodn.
Své profesi se věnujete: & Nakolik souhlasíte s výrokem? – Inkluzivní vzdělávání obohatí mou pedagogickou praxi	309	0,168740	2,999584	0,002925

Tab. 10 – Tabulka výsledku Spearmanova koeficientu pořadové korelace pro H_7 (vlastní zpracování)

Z výsledků vyplývá, že p-hodnota (0,003) je nižší než 0,05. Zamítáme tedy nulovou hypotézu a konstatujeme, že délka praxe ovlivňuje názor učitelů, že inkluzivní vzdělávání obohatí jejich pedagogickou praxi. Vzhledem k tomu, že je hodnota Spearmanova korelačního koeficientu (0,17) kladná, jedná se o přímou závislost. Tedy s rostoucí délkou praxe roste hodnota kódu pro daný výrok. Vyšší hodnota kódu však znamená nižší míru souhlasu. Můžeme tedy konstatovat, že s rostoucí délkou praxe klesá míra souhlasu s názorem, že inkluzivní vzdělávání obohatí jejich pedagogickou praxi.

8. Jaká je souvislost mezi odpověďmi na otázky č. 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19 a odpovědi na otázku 20?

H₀: Předpokládám, že odpovědi na otázky č. 11, 13, 14, 15, 17, 18 a 19 nejsou z hlediska postoje k inkluzivnímu vzdělávání konzistentní s odpovědi na otázku 20.

H_A: Předpokládám, že odpovědi na otázky č. 11, 13, 14, 15, 17, 18 a 19 jsou z hlediska postoje k inkluzivnímu vzdělávání konzistentní s odpovědi na otázku 20.

Poslední testovaná hypotéza je hypotézou kontrolní. Tato hypotéza byla formulovaná v průběhu realizace výzkumu. Jejím úkolem je zjistit, zda se odpovědi respondentů na otázky č. 11, 13, 14, 15, 17, 18 a 19 shodují s odpověďmi učitelů na otázku č. 20. Všechny otázky č. 11, 13, 14, 15, 17, 18 a 19 byly kódovány stejným způsobem, a to následovně: souhlasím = 1, spíše souhlasím = 2, spíše nesouhlasím = 3, nesouhlasím = 4. Postoje byly pro účely statistického zpracování kódovány následovně: pozitivní postoj = 1, spíše pozitivní postoj = 2, spíše negativní postoj = 3 a negativní postoj = 4. Souhlasné odpovědi korespondují s pozitivním postojem učitelů k inkluzivnímu vzdělávání a nesouhlasné odpovědi s negativním postojem učitelů k inkluzi. K tomu, aby mohly být otázky č. 11, 13, 14, 15, 17, 18 a 19 charakterizovány pomocí jedné proměnné,

byl vypočítán tzv. sumační index, a to sečtením kódů pro všechny otázky. Pokud respondent odpověděl na všechny uvedené otázky souhlasně, mohl dosáhnout nejvyšší možné hodnoty sumačního indexu, a to 7. V případě, že odpověděl na všechny uvedené otázky nesouhlasně, mohl dosáhnout nejvyšší možné hodnoty sumačního indexu, a to 28. Pro sumační index platí, stejně jako pro jednotlivé otázky, že čím vyšší hodnota, tím je postoj k inkluzivnímu vzdělávání negativnější, a čím nižší hodnota, tím je postoj k inkluzivnímu vzdělávání pozitivnější. Vzhledem k tomu, že v hypotéze jsou dvě proměnné ordinálního charakteru, testovali jsme souvislost hodnot sumačního indexu s hodnotami odpovědí na otázku č. 20 pomocí Spearmanova koeficientu pořadové korelace.

Dvojice proměnných	Spearmanovy korelace (Data v PS 1) ChD vynechány párově Označené korelace jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet (plat.)	Spearman (R)	t(N-2)	p-hodn.
Váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání celkově lze charakterizovat: & sumační index otázek (11,13,14,15,17,18,19)	309	0,478641	9,551658	0,000000

Tab. 11 – Tabulka výsledku Spearmanova koeficientu pořadové korelace pro H_8
(vlastní zpracování)

Hodnota Spearmanova korelačního koeficientu je 0,48, což značí středně vysokou závislost. Z výsledků rovněž vyplývá, že p-hodnota je rovna 0, je tedy nižší než 0,05. Z tohoto důvodu zamítáme nulovou hypotézu a můžeme konstatovat, že odpovědi na otázky č. 11, 13, 14, 15, 17, 18 a 19 jsou z hlediska postoje k inkluzivnímu vzdělávání konzistentní s odpovědí na otázku 20. Kladná hodnota korelačního koeficientu znamená, že hodnoty sumačního indexu jdou stejným směrem jako hodnoty odpovědí na otázku 20. Z toho plyne, že pokud respondenti odpovídali na otázky č. 11, 13, 14, 15, 17, 18 a 19 ve smyslu pozitivního postoje k inkluzi, označili svůj postoj k inkluzivnímu vzdělávání za pozitivní i v otázce 20.

6.5 Shrnutí výsledků výzkumu

V úvodu praktické části diplomové práce jsme si stanovili hlavní a dílčí cíle práce. Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaké jsou postoje pedagogů běžných základních škol

ve Zlínském kraji k právě zavedenému inkluzivnímu vzdělávání. Na základě hlavního cíle byly stanoveny dílčí cíle a následně formulovány výzkumné otázky. Analýzou dat můžeme konstatovat, že stanovené cíle byly naplněny, což předkládáme v následné souhrnné interpretaci získaných výsledků.

Jaké jsou postoje učitelů běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji?

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že postoje pedagogů běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji jsou po zavedení inkluze negativní. 57 % učitelů zastává spíše negativní postoj k inkluzi a 26 % dotázaných má postoj zcela negativní. Negativní postoj k inkluzivnímu vzdělávání je patrný rovněž z ostatních odpovědí respondentů na otázky v dotazníku. Z výzkumu vyplynulo, že dle učitelů není české školství na inkluzivní vzdělávání dostatečně připraveno. Rovněž materiální a personální podmínky, které hrají důležitou roli v inkluzivním vzdělávání, nejsou ve školách, kde učitelé působí vyhovující. Postoje pedagogů ovlivňují mimo jiné také informace, které mají k novelou uzákoněnému inkluzivnímu vzdělávání. Ty však dle učitelů nejsou dostatečné. Celých 49 % učitelů spíše nesouhlasilo s tvrzením, že informace, které mají k novelou uzákoněnému inkluzivnímu vzdělávání, jsou výborné a 24 % zcela nesouhlasilo. Učitelé jsou rovněž toho názoru, že přítomnost žáka se SVP navýší jejich pracovní zátěž a zhorší kvalitu výuky. S těmito názory nelze souhlasit. K tomu, aby učitel mohl zprostředkovat adekvátně výuku všem žákům v inkluzivní třídě, musí přihlížet na individuální rozdíly žáků, na jejich potřeby i na jejich individuální výkony. Dle složení třídy musí uzpůsobovat výuku, učební materiály, vytvářet individuální vzdělávací plány, uzpůsobovat přístup k žákům v oblasti hodnocení aj.

Vyvážený názor mají učitelé pouze na otázku, zda inkluzivní vzdělávání obohatí jejich pedagogickou praxi. Výsledky se lišily pouze minimálním procentuálním rozdílem. Z výsledků vyplývá, že téměř polovina respondentů se přiklání k tomu, že inkluzivní vzdělávání obohatí jejich praxi. Druhá polovina respondentů se naopak domnívá, že inkluze k obohacení jejich pedagogické praxe nepřispěje. Konkrétně 36 % dotázaných spíše nesouhlasí s tímto tvrzením a 18 % nesouhlasí vůbec.

Jaká je souvislost mezi odpověďmi na otázky č. 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19 a odpovědí na otázku 20?

Abychom si ověřili, zda odpovědi na otázky týkající se postojů k inkluzivnímu vzdělávání (otázka č. 11, 13, 14, 15, 17, 18 a 19) korespondují s odpověďmi respondentů na otázku č. 20, stanovili jsme v závěru práce kontrolní výzkumnou otázku a formulovali k ní hypotézu. Z výsledků vyplývá, že odpovědi na otázky č. 11, 13, 14, 15, 17, 18 a 19 jsou z hlediska postoje k inkluzivnímu vzdělávání konzistentní s odpovědí na otázku 20. Z toho plyne, že pokud respondenti odpovídali na otázky č. 11, 13, 14, 15, 17, 18 a 19 ve smyslu pozitivního postoje k inkluzi, označili svůj postoj k inkluzivnímu vzdělávání za pozitivní i v otázce 20 a naopak.

Dále jsme u respondentů měřili proměnné, které mohou být z hlediska postoje k inkluzi významné. Jsou to gender, věk učitelů, nejvyšší ukončené vzdělání učitelů, dosavadní praxe, stupeň studia, na kterém učitelé působí a osobní zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zajímalo nás, které z výše uvedených proměnných ovlivňují postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání.

Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na pohlaví?

Prvním dílčím cílem bylo zjistit, zda existují rozdíly mezi postoji učitelů k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na pohlaví. Postoje 42 mužů a 267 žen jsme srovnávali za pomoci Mann-Whitneyho testu pro dvouvýběrová srovnání. Z výzkumu vyplynulo, že v postoji učitelů a učitelek k inkluzivnímu vzdělávání není statisticky významný rozdíl. Můžeme tedy konstatovat, že mezi postoji učitelů k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na pohlaví neexistují rozdíly.

Pro srovnání uvádíme výzkum, který realizoval a prezentoval Sonam (2013, s. 55–64) ve vědeckém časopise *International Journal of Education*. Z výzkumu, kterého se zúčastnilo 40 učitelů ženského pohlaví a 40 učitelů mužského pohlaví vyplynulo, že postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání jsou více pozitivní než postoje učitelek.

Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na věku?

Druhým dílčím cílem jsme zjišťovali závislost mezi postoji učitelů k inkluzivnímu vzdělávání a věkem učitelů. Věková skladba respondentů ve výzkumu byla rozdělena

do 4 kategorií (do 29 let, 30 až 39 let, 40 až 49 let a nad 50 let). K testování závislosti byl využit Spearmanův koeficient pořadové korelace. Z výzkumu vyplynulo, že postoje učitelů běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání nejsou závislé na věku. Nepodařilo se prokázat, že by mladší učitelé měli pozitivnější postoje k inkluzivnímu vzdělávání než učitelé starší.

Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na dosaženém vzdělání pedagogů?

Odpověď na další dílčí cíl práce byl získán pomocí Spearmanova koeficientu pořadové korelace. Testem jsme zjišťovali závislost mezi postoji učitelů k inkluzivnímu vzdělávání a dosaženým vzděláním. Nejvyšší dosažené vzdělání bylo rozděleno do 4 kategorií (středoškolské, bakalářské, magisterské a doktorské). Z výsledků vyplynulo, že postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji nezávisí na jejich dosaženém vzdělání.

Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na délce jejich praxe?

Dále jsme zjišťovali závislost mezi postoji učitelů k inkluzivnímu vzdělávání a délkou praxe. Z hlediska délky trvání praxe byli respondenti rozděleni do 5 kategorií (do 5 let, od 6 do 10 let, od 11 do 20 let, od 21 do 30 let a 31 a více let). K testování závislosti byl stejně jako u předchozích hypotéz využit Spearmanův koeficient pořadové korelace. Z výzkumu vyplynulo, že postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání nejsou závislé na délce praxe. Nepodařilo se tedy prokázat, že by učitelé s delší dobou praxe zaujíмали k inkluzivnímu vzdělávání negativnější postoje než učitelé s kratší dobou praxe.

Obdobný výzkum realizoval Sonam (2013, s. 55–64), který rozdělil délku praxe do 2 kategorií (více jak 10 let a méně jak 10 let praxe). Z hlediska délky praxe nejsou dle něj mezi učiteli v postojích k inkluzivnímu vzdělávání žádné rozdíly. Učitelé, kteří mají praxi více jak 10 let, mají k inkluzivnímu vzdělávání stejné postoje, jako učitelé, jejichž praxe je kratší. Výsledky našeho výzkumu můžeme porovnat rovněž s výsledkem výzkumu publikovaném v *Universal Journal of Educational Research*. Jedná se o výzkum, který realizovala na území ČR Šmelová, Ludíková, Petrová a Souralová (2016, s. 326–334). Z jejich výzkumu vyplývá, že délka učitelské praxe má vliv na postoje učitelů v inkluzivnímu vzdělávání. Čím starší a zkušenější jsou učitelé, tím stabilněji vnímají své

schopnosti a obtížněji se přiklánějí ke změnám. Především starší učitelé, jejichž zkušenosti ve školství přesahují 20 let, jsou více kritičtí k inkluzi či změnám.

Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na stupni vzdělávání, na kterém je inkluze realizována?

Dalším dílčím cílem jsme zjišťovali, zda existuje závislost mezi postoji učitelů k inkluzivnímu vzdělávání a stupněm vzdělávání, na kterém učitelé působí. Z hlediska stupně vzdělávání byli respondenti rozděleni do 3 kategorií (1. stupeň, 2. stupeň, 1. a 2. stupeň). K testování byla využita Kruskal-Wallisova ANOVA. Z výsledků vyplynulo, že nebyly prokázány rozdíly v postojích učitelů k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji na základě stupně vzdělávání, na kterém je inkluze realizována.

Liší se postoje učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji k inkluzivnímu vzdělávání v závislosti na tom, zda mají zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Následující dílčí cíl srovnává postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání u dvou skupin, a to učitele se zkušenostmi se vzděláváním žáků se SVP a učitele bez těchto zkušeností. Výsledků jsme dosáhli za pomoci Mann-Whitneyho testu. Zjistili jsme, že nebyl prokázán rozdíl v postojích k inkluzivnímu vzdělávání učitelů se zkušenostmi se vzděláváním žáků se SVP a učitelů bez těchto zkušeností.

Jak je souvislost mezi délkou praxe učitelů a jejich názorem, že inkluzivní vzdělávání obohatí jejich pedagogickou praxi?

Následujícím dílčím cílem jsme zjišťovali souvislost mezi délkou praxe učitelů a jejich názorem, že inkluzivní vzdělávání obohatí jejich pedagogickou praxi. K testování byl využit Spearmanův koeficient pořadové korelace. Z výsledků vyplývá, že délka praxe ovlivňuje názor učitelů, že inkluzivní vzdělávání obohatí jejich pedagogickou praxi. Můžeme rovněž konstatovat, že s rostoucí délkou praxe klesá míra souhlasu s názorem, že inkluzivní vzdělávání obohatí pedagogickou praxi

Pro jakou skupinu žáků je inkluzivní vzdělávání dle učitelů přínosné?

Otázka, která bezpochyby vyvstává ve spojitosti s inkluzivním vzděláváním je, pro koho je inkluzivní vzdělávání přínosné? V odborné literatuře je prezentováno, že inkluzivní vzdělávání by mělo být přínosné pro všechny žáky, neboť díky heterogennímu prostředí se budou děti navzájem obohacovat, respektovat, získají širší pohled na svět a naučí

se toleranci. Obdobně přínos inkluzivního vzdělávání prezentuje MŠMT. Z výsledků však vyplynulo, že učitelé běžných základních škol ve Zlínském kraji jsou opačného názoru a nesdílí základní myšlenku, která je prezentovaná MŠMT, tedy, že inkluzivní vzdělávání je přínosné pro všechny žáky. Nejvíce učitelů se přiklání k názoru, že inkluzivní vzdělávání není přínosné pro nikoho. 24 % učitelů s tímto tvrzením souhlasilo a 33 % dotázaných uvedlo, že spíše souhlasí. S tvrzením, že inkluzivní vzdělávání je přínosné pro žáky se SVP, souhlasilo 6 % dotázaných. Dalších 32 % uvedlo, že s tímto tvrzením spíše souhlasí. 1 % dotázaných souhlasilo s tvrzením, že inkluzivní vzdělávání je přínosné pouze pro intaktní žáky a 19 % spíše souhlasilo. S tvrzením, že inkluze je přínosná pro všechny žáky souhlasilo nejméně učitelů. 3 % dotázaných uvedla, že souhlasí a 12 % spíše souhlasí.

Jaké jsou obavy učitelů běžných základních škol ve Zlínském kraji z inkluzivního vzdělávání?

Posledním dílčím cílem jsme zjišťovali, jaké obavy mají učitelé ve spojitosti s inkluzivním vzděláváním. Nejvíce se učitelé obávají zvýšené pracovní zátěže, která se pojí se vzděláváním žáků se SVP a také toho, že nebudou moci v inkluzivní třídě věnovat adekvátní pozornost všem žákům stejně. V obou případech zvolilo odpověď souhlasím 65 % dotázaných. 31 % dotázaných zvolilo odpověď spíše souhlasím v případě obav ze zvýšené zátěže a 30 % dotázaných uvedlo spíše souhlasím na odpověď týkající se adekvátní pozornosti.

Menší obavy vyjádřili učitelé k dalším dvěma obavám. Přesto se míra souhlasné odpovědi u těchto obav přehoupla rovněž přes hranici 50%. Z výsledků vyplynulo, že se 68 % dotázaných obává toho, že nemají dostatečné znalosti a schopnosti potřebné pro výuku žáků se zdravotním postižením. 30 % dotázaných odpovědělo souhlasím a 38 % učitelů spíše souhlasím. Velmi podobně se staví učitelé i k další obavě. Na otázku, zda se obávají, že studenti s postižením nebudou přijati intaktními žáky odpovědělo 14 % učitelů souhlasím a 49 % dotázaných spíše souhlasím.

6.6 Doporučení pro pedagogickou praxi

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání jsou v současnosti spíše negativní. Na základě analýzy výsledků lze konstatovat, že dle pedagogů není české školství po účinnosti novely školského zákona na inkluzivní vzdělávání dostatečně připraveno. Rovněž materiální a personální podmínky nejsou dle

pedagogů ve školách, kde působí, vyhovující. Na základě výše uvedeného doporučujeme zajistit lepší podmínky pro inkluzivní vzdělávání, a to jak podmínky personální, tak rovněž materiální. K úspěšnému edukačnímu procesu, který je přizpůsoben rozmanitému složení žáků, je třeba mít nejen vhodné didaktické pomůcky, ale také uzpůsobené prostory a vhodné personální obsazení. Dále je třeba zlepšit informovanost pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání, neboť pedagogové nepovažují informace, které mají k novelou uzákoněnému inkluzivnímu vzdělávání, za dostačující. Doporučujeme, aby byly informace pedagogům předávány formou školení či distribucí vhodných informačních či didaktických materiálů. Osvěta v oblasti inkluzivního vzdělávání by měla cíleně působit na postupnou změnu postojů pedagogů. Jsou to právě pedagogové, kteří uvádějí proces inkluze do praxe a měli by být tudíž o potřebnosti a užitečnosti inkluzivního vzdělávání přesvědčeni. Současně je důležité, aby byly rovněž školy, které nejsou doposud připraveny na model inkluzivního vzdělávání, lépe metodicky a koordinačně podporovány. Přístup, postoje a hodnoty, které škola potažmo management školy prezentuje, mají vliv na postoje pedagogů a mnohdy i postoje ostatních aktérů školní inkluze.

Z výsledků rovněž vyplynula obava pedagogů z nedostatečných znalostí a schopností, které mají pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou všechny děti, jejichž cesta ke vzdělávání je odlišná, tedy děti, které vyžadují zvláštní ohledy. Patří mezi ně sociálně znevýhodněné, nadprůměrně nadané či děti tělesně nebo mentálně postižené. Mnoho pedagogů běžných základních škol v minulosti neabsolvovalo studium speciální pedagogiky, tudíž ani nedisponují znalostmi, které jsou potřebné například pro výuku žáků s mentální retardací. V této oblasti doporučujeme zvyšovat kvalifikaci pedagogů průběžnými školeními, kurzy, semináři či konzultacemi tak, aby byli připraveni pracovat s heterogenním složením žáků. Přínosná by byla rovněž spolupráce se speciálními školami, ve kterých působí učitelé kvalifikovaní pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Přínos spatřujeme především v možnosti konzultovat konkrétní případy s učiteli, jejichž znalosti a dovednosti vycházejí z praxe. Pro snazší a efektivnější komunikaci v rámci Zlínského kraje navrhujeme zřídit elektronickou poradnu. Tato elektronická poradna zřízená pro pedagogy vzdělávající žáky se speciálními vzdělávacími potřebami by mohla být součástí Informačního a vzdělávacího portálu Zlínského kraje (www.zkola.cz), který v současnosti provozuje Zlínský kraj, potažmo Odbor školství, mládeže a tělovýchovy.

Pedagogové se rovněž obávají, že nebudou schopni věnovat adekvátní pozornost všem žákům a práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami navýší jejich pracovní zátížení. Oporou pedagogům by měl být odborný asistent pedagoga, který poskytuje podporu při organizaci a realizaci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přestože jsou asistenti pedagoga jedním ze základů inkluzivního vzdělávání, školství si stále neuvědomuje jejich důležitost. Doporučujeme, aby na pozici asistenta pedagoga byli vybíráni jedinci s odpovídající kvalifikací. Tato pozice by z hlediska personálního obsazení neměla být ve školství i nadále podceňovaná a finančně podhodnocená.

6.7 Limity výzkumu

V souvislosti s výzkumným šetřením je vhodné zmínit rovněž limity výzkumu, které omezují přínos práce a mohou být podnětem pro budoucí realizaci dalších prací v této oblasti výzkumu. Za omezení výzkumu lze považovat sběr dat pouze v jednom kraji. Dotazníkové šetření této práce probíhalo mezi učiteli Zlínského kraje a výsledky kvantitativního výzkumu tak lze zobecnit pouze ve vztahu k tomuto konkrétnímu kraji. Důležité je však zdůraznit, že sběr dat v jednom kraji, a to Zlínském, byl od začátku záměrem této práce. Dále můžeme konstatovat, že vzhledem k nízkému počtu respondentů (309) nelze výsledky výzkumu generalizovat na celou pedagogickou populaci, výsledky se týkají pouze našeho zkoumaného souboru. Nízký počet respondentů má za následek omezenou vypovídající hodnotu ve vztahu k celému základnímu souboru. Za jisté omezení výzkumu, které lze přičíst časové náročnosti, lze považovat nepropojení dotazníkového šetření s jinou metodou, díky které by bylo možné ověřit validitu získaných výsledků. Za vhodnou metodu považujeme metodu umožňující zkoumat postoje, a to například sémantický diferenciál nebo Q-metodologii. Dále můžeme konstatovat, že s ohledem na délku realizace výzkumu, nebylo možné zjistit, zda se postoje k inkluzivnímu vzdělávání u výzkumného souboru změnilo s odstupem času.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali postoji pedagogů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji. Mezi proměnné, které mohou významně ovlivňovat postoje pedagogů, jsme zařadili gender, věk učitelů, dosavadní praxi, vzdělání učitelů, stupeň, na kterém učitelé působí a osobní zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Současně nás zajímalo, pro jakou skupinu žáků je dle pedagogů inkluzivní vzdělávání přínosné a zda pedagogové pocítují obavy z právě zavedené inkluze.

V teoretické části diplomové práce jsme se snažili především vymezit odborné termíny, definice a obecné poznatky, které se váží k danému tématu. Zabývali jsme se právem jedinců na vzdělání a strategickými dokumenty, ve kterých je koncept inkluzivního vzdělávání ukotven. Dále jsme se zaměřili na aktéry školní inkluze, především tedy pedagogy, kteří v procesu inkluze představují klíčovou hybnou sílu. Cílem bylo rovněž objasnit pojem inkluze, neboť ta je ústředním pojmem dané práce a definovat inkluzivní školu a indikátory, které takovou školu vymezují.

Na základě výzkumného problému byl v diplomové práci při výzkumném šetření využit kvantitativně orientovaný výzkum formou dotazníku. Dotazníkové šetření proběhlo v základních školách ve Zlínském kraji v průběhu měsíce listopadu a prosince 2016, tedy 2 měsíce po účinnosti novely školského zákona. Do výzkumného šetření se zapojilo 309 učitelů běžných základních škol 1. a 2. stupně. Na základě analýzy dat byly v empirické části práce ověřeny stanovené hypotézy a zodpovězeny výzkumné otázky.

Cílem výzkumu bylo zmapovat postoje pedagogů běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji. Z výzkumu vyplývá, že postoje pedagogů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání jsou po účinnosti novely školského zákona spíše negativní. Z hlediska stanovených proměnných nebyl prokázán vliv na formování postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání u žádné ze stanovených proměnných (gender, věk učitelů, dosavadní praxe, vzdělání učitelů, stupeň, na kterém učitelé působí a osobní zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Z výzkumu rovněž vyplývá, že základní myšlenku, která je prezentovaná MŠMT, tedy, že inkluzivní vzdělávání je přínosné pro všechny žáky, pedagogové nesdílí. Pedagogové se přiklání k názoru, že inkluzivní vzdělávání není přínosné pro žádnou skupinu žáků. Na základě výsledků lze rovněž konstatovat, že české školství není po účinnosti novely školského zákona na inkluzivní vzdělávání dostatečně připraveno. Rovněž materiální a personální podmínky

nejdou ve školách, kde pedagogové působí, vyhovující. Dle pedagogů má inkluze negativní dopad především na jejich pracovní zatížení a na kvalitu výuky všech žáků. Pouhá polovina učitelů se domnívá, že inkluzivní vzdělávání obohatí jejich pedagogickou praxi. Dále z výzkumu vyplynulo, že v souvislosti s inkluzí se pedagogové neobávají pouze zvýšené pracovní zátěže, ale také toho, že nebudou moci věnovat adekvátní pozornost všem žákům stejně.

Hlavní cíl i dílčích cílů, které jsme si stanovili v diplomové práci, se nám podařilo dosáhnout. I přes limity výzkumu přináší diplomová práce důležité informace, které mohou být inspirací pro budoucí realizaci dalších prací v této oblasti výzkumu, neboť pozitivní postoje učitelů k inkluzi jsou nezbytnou podmínkou jejího úspěšného rozvoje. Je důležité si uvědomit, že inkluzivní vzdělávání nebude v praxi fungovat, pokud o jeho smyslu nebudou přesvědčeni sami učitelé. K tomu, aby se tak stalo, je však třeba podniknout odpovídající kroky. Některá z možných opatření jsou uvedena v doporučení pro praxi této diplomové práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ANDERLIKOVÁ, Lore, 2014. *Cesta k inkluzi: Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
- [2] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Jarmila PIPEKOVÁ, 2011. *Manuál pro pedagogickou praxi. Teorie a praxe*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5497-4.
- [3] BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ a kol, 2013a. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6646-5.
- [4] BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ a kol, 2013b. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Masarykova univerzita: Paido. ISBN 978-80-7315-246-8.
- [5] BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ a kol, 2015. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8093-5.
- [6] FISCHER, Slavomil, Jiří ŠKODA, Zdeněk SVOBODA a Ladislav ZILCHER, 2014. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.
- [7] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [8] HAVEL, Jiří, 2014. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7150-6.
- [9] HORŇÁKOVÁ, Marta, 2006. *Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah?* In EFETA – otvor sa: vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím. Roč. 16, číslo, 2-4. ISSN 1335-1397.
- [10] HORVÁTHOVÁ, Ivana, 2014. *Znalosti učitelů na běžných základních školách o žácích se specifickými vzdělávacími potřebami a inkluzi*. In: FINKOVÁ, Dita a Jiří LANGER. *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4303-4.

- [11] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.
- [12] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, Jiří HAVEL a Hana FIALOVÁ, 2013. Hodnoty a principy inkluze v primárním vzdělávání. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ a kol. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Masarykova univerzita: Paido. ISBN 978-80-7315-246-8.
- [13] LANG, Greg a Chris BERBERICHOVÁ, 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-144-4.
- [14] LECHTA, Viktor a kol, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [15] MÜLLER, Oldřich a kol, 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0231-9.
- [16] NĚMEC, Zbyněk a kol, 2014. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-903631-9-9.
- [17] NEWTON, Colin a Derek WILSON, 2013. *Vytváření Kruhů přátel: o vzájemné podpoře vrstevníků a inkluzi: metodický průvodce*. Praha: Rytmus. ISBN 978-80-903598-9-5.
- [18] NOVÁKOVÁ, Zita, 2004. Integrace, inkluze, „Škola pro všechny“. In: VÍTKOVÁ, Marie a kol. *Integrativní speciální pedagogika Integrace školní a sociální*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.
- [19] PINKOVÁ, Pavlína, Lenka SLEPIČKOVÁ a Kateřina SAYOUD SOLÁROVÁ, 2013. Učitelé jako aktéři inkluze v základní škole. In: SLEPIČKOVÁ, Lenka, Karel PANČOCHA a kol. *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6688-5.
- [20] PIPEKOVÁ, Jarmila, Marie VÍTKOVÁ a kol, 2014. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7530-6.
- [21] POTMĚŠIL, Miloň, 2010. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In: HAVEL, Jiří, Hana FIALOVÁ a kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-202-4.

- [22] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [23] ŘEHULKA, Evžen, 2015. Inkluzivní vzdělávání a osobnost učitele. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ a kol. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8093-5.
- [24] SLEPIČKOVÁ, Lenka, Karel PANČOCHA a kol, 2013. *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6688-5.
- [25] ŠIŠKOVÁ, Naděžda, 2003 *Dimenze ochrany lidských práv v Evropské unii*. Praha: ASPI. ISBN 80-86395-52-9.
- [26] TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.
- [27] TANNENBERGEROVÁ, Monika, Katarína KRAHULOVÁ a kol, 2010. *Jak se stát férovou školou II. Inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno: Liga lidských práv. ISBN 978-80-87414-02-6.
- [28] VÍTKOVÁ, Marie, 2012. Inkluzivní vzdělávání. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava, Pavla PITNEROVÁ a kol. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na střední škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6001-2.
- [29] VÍTKOVÁ, Marie, 2013. Současná vzdělávací politika vedoucí k inkluzi ve Švédsku, Velké Británii, v Německu a v České republice. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ a kol. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6646-5.
- [30] VÍTKOVÁ, Marie, 2013. Školský zákon, antidiskriminační zákon, zákon o sociálních službách. In: OŠLEJŠKOVÁ, Hana, Marie VÍTKOVÁ a kol. *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6673-1.
- [31] VRUBEL, Martin, 2013. Management škol a inkluze ve vzdělávání. In: SLEPIČKOVÁ, Lenka, Karel PANČOCHA a kol. *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6688-5.

- [32] ZÁMEČNÍKOVÁ, Dana, Marie VÍTKOVÁ a kol, 2015. *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí – teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8098-0.

Legislativní zdroje

- [1] ČESKO, 1991. Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí 104/1991 o ratifikaci Úmluvy o právech dítěte. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. Částka 22, s. 502–512 [cit. 2016-08-15]. Po zadání čísla předpisu dostupné z <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>
- [2] ČESKO, 1993. Usnesení předsednictva České národní rady ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ze dne 16. prosince 1992 o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jakou součástí ústavního pořádku, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. Částka 1, s. 17–23 [cit. 2016-09-25]. Po zadání čísla předpisu dostupné z <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>
- [3] ČESKO, 2004. Zákona č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. Částka 190, s. 10 262–10 324 [cit. 2016-08-15]. Po zadání čísla předpisu dostupné z <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>
- [4] ČESKO, 2015. Zákon č. 82/2015 ze dne 19. března 2015, který se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. Částka 37, s. 1384–1398 [cit. 2016-09-27]. Po zadání čísla předpisu dostupné z <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>
- [5] ČESKO, 2016. Vyhláška č. 27/2016 ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. Částka 10, s. 234–312 [cit. 2016-08-15]. Po zadání čísla předpisu dostupné z <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>

Internetové zdroje

- [1] *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 - 2018* [online], 2015. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2017-01-25]. Dokument byl vzat na vědomí vládou 29. července 2015. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

- [2] ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2016. Školství ve Zlínském kraji ve školním roce 2015/2016. In: *Český statistický úřad* [online]. Aktualizováno dne: 19.05.2016 [cit. 2016-10-22]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/xz/skolstvi-ve-zlinskem-kraji-ve-skolnim-roce-20152016>
- [3] FORLIN, Chris, Chris EARLE, Tim LOREMAN a Umesh SHARMA, 2011. The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Preservice Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International* [online]. Vol. 21, issue 3, s. 50-65 [cit. 2016-10-01]. Dostupné z: <http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=eei>
- [4] MICHALÍK, Jan, 2012. *Metodický průvodce rodiče dítěte se zdravotním postižením (nejen) na základní škole* [online]. Ústí nad Labem: EdA [cit. 2016-08-08]. ISBN 978-80-904927-8-3. Dostupné z: <http://www.inkluzi.upol.cz/portal/dokumenty/publikace/pro-rodice-deti-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/>
- [5] MICHALÍK, Jan, 2013. *Rodiče a dítě se zdravotním postižením (nejen) na základní škole* [online]. Pardubice: Studiopress [cit. 2017-01-08]. ISBN 978-80-86532-29-5. Dostupné z <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1416932312.pdf>
- [6] MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. *Podpůrná opatření ve vzdělávání* [online]. Praha: Člověk v tísni [cit. 2016-09-12]. ISBN 978-80-87456-57-6. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/po-ve-vyuce/po-ve-vyuce.pdf>
- [7] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha* [online], 2001. Praha: Tauris. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. [cit. 2017-01-08]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
- [8] PRŮCHA, Jan a Roman ŠVAŘÍČEK, 2009. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace* [online]. Roč. 19, č. 2, s. 89-105 [cit. 2016-10-01]. Online ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1225/934>

- [9] *Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání* [online], 2015. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2017-01-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/situacni-zprava-o-inkluzivnim-vzdelavani>
- [10] SONAM, Bansal, 2013. A Study of Attitude of Primary School Teachers Towards Inclusive Education. *International Journal of Education* [online]. Vol. 1, issue October 2013, s. 55-64 [cit. 2016-10-01]. Online ISSN 2347-4343. Dostupné z: <http://ijoe.vidyapublications.com/Issues/Vol1/PDF/10.pdf>
- [11] *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online], 2014. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2017-01-26]. Dokument byl vzat na vědomí vládou 9. července 2014. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
- [12] SVOBODA, Zdeněk, Jaroslav ŘÍČAN, Petra MORVAYOVÁ, Ladislav ZILCHER a Michaela VALÁŠKOVÁ, 2015. *Metodika tvorby strategického plánu školy pro vytváření inkluzivního prostředí školy* [online]. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta J. E. Purkyně [cit. 2016-10-05]. ISBN 978-80-7414-958-0. Dostupné z: <http://inkluzie.ujep.cz/cz/ke-stazeni/metodika.html>
- [13] ŠMELOVÁ, Eva, Libuše LUDÍKOVÁ, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ, 2016. The Teacher as a Significant Part of Inclusive Education in the Conditions of Czech Schools: Current Opinions of Czech Teachers about the Inclusive Form of Education. *Universal Journal of Educational Research* [online]. Vol. 4, issue 2, s. 326-334 [cit. 2016-10-05]. Online ISSN 2332-3205. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089632.pdf>
- [14] UNESCO, 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. Paris: Unesco [cit. 2016-08-08]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- [15] UNESCO, 2005. *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. [online]. Paris: Unesco [cit. 2017-01-08]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- [16] VOMÁČKOVÁ, Helena a kol, 2015. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně [cit. 2016-09-

- 16]. ISBN: 978-80-7414-961-0. Dostupné z: <http://inkluzie.ujep.cz/cz/ke-stazeni/vzkumny-pohled-inkluzi-jeji-determinanty/>
- [17] ZILCHER, Ladislav a kol, 2015. *Rádce pro inkluzi, aneb několik rad pro vytváření rovných příležitostí ve školách* [online]. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně [cit. 2016-08-12]. Dostupné z: http://inkluzie.ujep.cz/files/radce_pro_inkluzi_aneb_nekolik_rad_pro_vytvoreni_rovnych_prilezitosti_ve_skolach.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné
atd.	a tak dále
ČR	Česká republika
DP	Diplomová práce
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
Sb.	Sbírka zákonů
SVP	Speciálními vzdělávacími potřebami
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 – Strategické cesty inkluzivního vzdělávacího systému (Zdroj: Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018, 2015, s. 11).....	17
Obr. 2 – Formy začlenění do školského systému (Zdroj: Anderliková, 2014, s. 37)	38

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 – Časový harmonogram výzkumu (vlastní zpracování)	49
Tab. 2 – Přínosnost inkluze (vlastní zpracování).....	61
Tab. 3 – Obavy učitelů z inkluzivního vzdělávání (vlastní zpracování)	72
Tab. 4 – Tabulka výsledku Mann-Whitneyho testu pro H1 (vlastní zpracování).....	75
Tab. 5 – Tabulka výsledku Spearmanova koeficientu pořadové korelace pro H2 (vlastní zpracování)	76
Tab. 6 – Tabulka výsledku Spearmanova koeficientu pořadové korelace pro H3 (vlastní zpracování)	77
Tab. 7 – Tabulka výsledku Spearmanova koeficientu pořadové korelace pro H4 (vlastní zpracování)	78
Tab. 8 – Tabulka výsledku Kruskal-Wallisovy ANOVY pro H5 (vlastní zpracování).....	79
Tab. 9 – Tabulka výsledku Mann-Whitneyho testu pro H6 (vlastní zpracování).....	80
Tab. 10 – Tabulka výsledku Spearmanova koeficientu pořadové korelace pro H7 (vlastní zpracování)	81
Tab. 11 – Tabulka výsledku Spearmanova koeficientu pořadové korelace pro H8 (vlastní zpracování)	82

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Pohlaví respondentů (vlastní zpracování)	57
Graf 2 – Věková struktura (vlastní zpracování).....	58
Graf 3 – Dosažené vzdělání (vlastní zpracování)	58
Graf 4 – Délka pedagogické praxe (vlastní zpracování).....	59
Graf 5 – Stupeň ZŠ (vlastní zpracování)	59
Graf 6 – Zkušenost se vzdáváním žáků se SVP (vlastní zpracování).....	60
Graf 7 – Přínosnost inkluze (vlastní zpracování).....	62
Graf 8 – Vliv inkluze na pedagogickou praxi (vlastní zpracování).....	63
Graf 9 – Heterogenita třídy (vlastní zpracování)	64
Graf 10 – Pracovní zátěž (vlastní zpracování).....	65
Graf 11 – Kvalita výuky (vlastní zpracování)	66
Graf 12 – Přípravenost českého školství (vlastní zpracování).....	67
Graf 13 – Přístup dětí k žákům se SVP (vlastní zpracování).....	68
Graf 14 – Materiální podmínky (vlastní zpracování)	69
Graf 15 – Personální podmínky (vlastní zpracování)	69
Graf 16 – Informace k inkluzivnímu vzdávání (vlastní zpracování).....	70
Graf 17 – Postoj k inkluzivnímu vzdávání (vlastní zpracování).....	71
Graf 18 – Obavy učitelů z inkluzivního vzdávání (vlastní zpracování)	73

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I – Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Miroslava Krajíčková a jsem studentkou 2. ročníku magisterského studia na UTB ve Zlíně. Obracím se na Vás s prosbou o spolupráci na výzkumném projektu k mé diplomové práci, která je zaměřena na postoje pedagogů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání ve Zlínském kraji.

Níže Vám zasílám odkaz na dotazník, jehož vyplnění Vám zabere cca 5–7 minut. Dotazník je anonymní, veškerá získaná data jsou důvěrná a budou sloužit pouze pro účely tohoto výzkumu. Ve výzkumu nebude zmíněna škola a v textu práce nebudou zmíněny žádné identifikační znaky, které by na školní pracoviště poukazovaly.

Předem se omlouvám, pokud tento email vnímáte jako obtěžující, a těm, kteří se účastní, předem děkuji za cenné informace.

Pro vyplnění dotazníku prosím klikněte na následující odkaz:

<https://postoje-pedagogu-zakladnich.vyplnto.cz/>

1. Jste:

- žena
- muž

2. Váš věk:

- do 29 let
- 30 až 39 let
- 40 až 49 let
- nad 50 let

3. Vaše nejvyšší ukončené vzdělání:

- středoškolské
- bakalářské
- magisterské
- doktorské

4. Svě profesi se věnujete:

- 0–5 let
- 6–10 let
- 11–20 let
- 21–30 let
- 31 a více let

5. Na jakém stupni ZŠ vyučujete?

- pouze na 1. stupni
- pouze na 2. stupni
- na 1. i 2. stupni

6. Máte osobní zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

- ano
- ne

Nakolik souhlasíte s výrokem?

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
7. Inkluzivní vzdělávání je přínosné pro všechny žáky.				
8. Inkluzivní vzdělávání je přínosné pouze pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.				
9. Inkluzivní vzdělávání je přínosné pouze pro intaktní žáky				
10. Inkluzivní vzdělávání není přínosné pro nikoho.				
11. Inkluzivní vzdělávání obohatí mou pedagogickou praxi.				
12. Různorodé složení běžných tříd základních škol poskytne žákům do budoucna skutečný obraz o různorodé společnosti.				
13. Přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě nezvýší mou pracovní zátěž.				
14. Přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě nezhorší kvalitu výuky ostatních žáků.				
15. České školství je po účinnosti novely školského zákona dostatečně připraveno na inkluzivní vzdělávání.				
16. Postoj, který zaujmu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, bude ovlivňovat přístup dětí v mé třídě k těmto žákům.				
17. Materiální podmínky jsou pro inkluzivní vzdělávání v základní škole, kde vyučuji, výborné.				
18. Personální podmínky jsou pro inkluzivní vzdělávání v základní škole, kde vyučuji, výborné.				
19. Informace, které mám k novelou uzákoněnému inkluzivnímu vzdělávání, jsou výborné.				

20. Váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání celkově lze charakterizovat

- Pozitivně
- Spíše pozitivně
- Spíše negativně
- Negativně

Nakolik souhlasíte s výrokem?

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
21. Obávám se, že nemám dostatečné znalosti a schopnosti potřebné pro výuku žáků se zdravotním postižením.				
22. Obávám se, že studenti s postižením nebudou přijati intaktními žáky.				
23. Obávám se, že v inkluzivní třídě pro mě bude obtížné věnovat adekvátní pozornost všem žákům stejně.				
24. Obávám se, že moje pracovní vytížení se navýší, pokud budu mít ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.				