

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

**FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ POSTOJE PEDAGOGŮ
KE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI NA ZÁKLADNÍCH
ŠKOLÁCH V PLZNI**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Aneta Kratochvílová
Speciální pedagogika

Vedoucí práce: PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

Plzeň 2023

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, dne 26. 4. 2023

.....

vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Josefu Slowíkovi, Ph.D. za odborné vedení, věnovaný čas a cenné rady, které mi při zpracovávání bakalářské práce ochotně poskytl. Dále bych tímto chtěla vyjádřit poděkování všem respondentům za jejich přínos do výzkumné části této bakalářské práce.

Anotace:

Bakalářská práce se zabývá problematikou inkluzivního vzdělávání na běžných základních školách, konkrétně se zaměřením na faktory, které ovlivňují postoje pedagogů k tomuto modelu vzdělávání. Teoretická část práce vymezuje tři základní oblasti, které jsou podstatou celé práce. Jednou z nich je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy inkluzivní model vzdělávání, jeho definiční vymezení, legislativní ukotvení, opora ve významných mezinárodních dokumentech a možnosti poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Následující teoretickou oblastí jsou faktory ovlivňující postoje pedagogů směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde dává práce do souvislostí faktory, které souvisejí přímo s pedagogy, se specifiky žáků a se vzdělávacím prostředím. Teoretická část práce je zakončena oblastí, která je věnována definici postojů a vymezení jejich dimenzí. Část se dále zaměřuje na postoje, jež mohou pedagogové zaujímat k jednotlivým žákům a definuje jednotlivé druhy zaujímaných postojů. Výzkumná část práce zkoumá faktory, které ovlivňují postoje pedagogů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumné šetření využívá analýzy dotazníkového šetření a analýzy rozhovorů s pedagogy působícími na běžných základních školách v Plzni.

Klíčová slova:

inkluzivní vzdělávání, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, postoje pedagogů, ovlivňující faktory, základní škola

Annotation:

The bachelor thesis deals with the issue of inclusive education in mainstream primary schools, specifically focusing on the factors that influence teachers' attitudes towards this model of education. The theoretical part of the thesis defines three fundamental areas which are the base of the whole work. The first one is the education of pupils with special educational needs, which signifies the inclusive model of education, its definition, legislative anchoring, support in important international documents and the possibilities of providing support to pupils with special educational needs. The following theoretical area devotes to the factors influencing teachers' attitudes towards pupils with special educational needs. There the thesis puts into context factors that are directly related to teachers, the specific characteristics of pupils, and the educational environment. The theoretical part of the thesis ends with an area dedicated to defining attitudes and delimiting their dimensions. The section then focuses on the attitudes that educators may adopt towards individual pupils and defines different types of adopted attitudes. The research part of the thesis examines the factors that influence educators' attitudes towards the education of pupils with special educational needs. The research investigation uses an analysis of a questionnaire survey and interviews with educators working in mainstream primary schools in Pilsen.

Keywords:

inclusive education, pupils with special educational needs, attitudes of teachers, affecting factors, primary school

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	2
ÚVOD.....	3
1 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	5
1.1 INKLUZIVNÍ MODEL VZDĚLÁVÁNÍ	6
1.2 VÝZNAMNÉ DOKUMENTY VZTAHUJÍCÍ SE K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ.....	8
1.3 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ	11
1.4 POSKYTOVÁNÍ PODPORY ŽÁKŮM SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	11
2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ POSTOJE PEDAGOGŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	13
2.1 FAKTORY SOUVISEJÍCÍ S UČITELI.....	13
2.2 FAKTORY SOUVISEJÍCÍ SE SPECIFIKY ŽÁKŮ	16
2.3 FAKTORY SOUVISEJÍCÍ SE VZDĚLÁVACÍM PROSTŘEDÍM.....	16
3 POSTOJE A JEJICH VÝZNAM V KONTEXTU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	18
3.1 POSTOJE UČITELŮ K ŽÁKŮM.....	18
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	21
4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	21
4.2 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	21
4.3 METODOLOGIE	22
4.3.1 Výzkumné metody.....	23
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	25
4.5 ETICKÁ STRÁNKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	25
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE	27
5.1 ANALÝZA DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	27
5.2 ANALÝZA ROZHovorŮ	40
5.2.1 Postoje pedagogů k inkluzivnímu modelu vzdělávání	40
5.2.2 Klíčové faktory ovlivňující postoje pedagogů.....	41
5.2.3 Podpora.....	43
6 SHRNUtÍ ANALÝZY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	44
6.1 SHRNUtÍ ANALÝZY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	44
6.2 SHRNUtÍ ANALÝZY ROZHovorŮ	46
6.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	47
ZÁVĚR	49
SEZNAM LITERATURY.....	51
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK.....	55
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

AP	Asistent pedagoga
OSN	Organizace spojených národů
PO	Podpůrná opatření
ZŠ	Základní škola
SVP	Speciální vzdělávací potřeby

ÚVOD

Mnoho odborných publikací se zabývá faktory, které ovlivňují úspěšný proces inkluze na běžných základních školách. Do předpokladu úspěšného začlenění v proudu běžného základního vzdělávání však nespádají pouze faktory působící na žáky, jelikož neméně důležitou roli hrají i faktory, které ovlivňují samotné pedagogy a jejich postoje ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola je rozvíjejícím prostředím a měla by být podnětným prostředím jak pro žáky, tak pro pedagogy. Kvalita sociálních vztahů ve školách je dána sociálním klimatem školy, případně konkrétní třídy, a hlavními faktory, které ovlivňují klima školy nebo třídy, jsou pedagogové a samotní žáci. Vztahy mezi pedagogy a žáky tak mají zásadní význam pro kvalitu klimatu, a tedy i pro kvalitu společné práce při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Toto téma jsem si pro svou závěrečnou práci zvolila z toho důvodu, že považuji za důležité zjistit, které faktory mají na pedagogy zásadní vliv při utváření jejich postojů k inkluzivnímu modelu vzdělávání, a to proto, že se osobně setkávám s různorodými postoji pedagogů k tomuto modelu vzdělávání.

Bakalářská práce je členěna do pěti kapitol. První tři kapitoly tvoří teoretickou část bakalářské práce. První kapitola všeobecně vymezuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nezapomíná zde na vymezení inkluzivního modelu vzdělávání, a zabírá se jím i z pohledu legislativního rámce. Dále v této kapitole nalezneme oporu tohoto vzdělávání ve významných mezinárodních dokumentech a stručné objasnění možnosti poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhá kapitola se zabývá faktory ovlivňující postoje pedagogů směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Do souvislostí uvádí faktory, které souvisejí přímo s pedagogy, se specifiky žáků a se vzdělávacím prostředím. Třetí kapitola se věnuje definici postojů a vymezení jejich dimenzí. Dále se zaměřuje na postoje, jež mohou pedagogové zaujímat k jednotlivým žákům a definuje jednotlivé druhy zaujímaných postojů. Teoretická část bakalářské práce byla zpracována analýzou odborných publikací a příslušných legislativních dokumentů.

Výzkumná část bakalářské práce byla zpracována na základě smíšeného výzkumného designu s využitím techniky dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru. První kapitola praktické části se věnuje vymezení výzkumného problému a stanovení výzkumných cílů a otázek, na které pak následně druhá kapitola nabízí odpovědi vycházející z analýzy

získaných dat. Tato část bakalářské práce je zaměřena na pedagogy základních škol a jejich postoje ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, v jaké míře jsou jednotlivé faktory zásadní pro utváření postojů pedagogů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Naplněním dílčích cílů jsme měli zmapovat, v jakém zastoupení se vyskytují pozitivní a negativní postoje pedagogů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zjistit, který druh znevýhodnění považují pedagogové jako nejvíce náročný v oblasti vzdělávání, a identifikovat faktor, jež je pedagogy považován za klíčový při utváření jejich postojů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

1 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

V průběhu několika posledních let došlo v rámci inkluzivního přístupu v procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také jen SVP) k prudkému vývoji a naše společnost dospěla k nemálo změnám. Změnám, které někteří vnímají otevřeně, někteří na ně naopak nahlízejí z negativní perspektivy. Pro úspěšné začlenění žáků s SVP však nestačí, aby byl zařazen do běžných škol. Je potřeba aby všechny zúčastněné strany tohoto procesu byly nastaveny proinkluzivně a aby i kognitivní postojová složka všech zúčastněných subjektů byla otevřená inkluzi, a ta tak mohla být realizována ve svém plném potenciálu (Bartoňová, Vítková et al., 2017).

Do kategorie žáků s SVP spadají jedinci s různými druhy a stupni speciálních vzdělávacích potřeb. Můžeme sem zařadit **žáky se zdravotním postižením, znevýhodněním**. Do této kategorie patří žáci se smyslovým, tělesným, mentálním a kombinovaným postižením. Dále žáci s vadami řeči, u nichž se jedná o poruchy zpracování jazykových informací, ať na základě produkce či příjmu informací. Následně sem zařazujeme žáky se specifickými poruchami učení a chování. Žákem s poruchou chování je žák, u kterého se projevují negativní odchylky v chování. Žák není schopen respektovat normy chování na úrovni, která odpovídá jeho věku a rozumovým schopnostem, ačkoliv normám rozumí. Tyto normy nepřijímá a nedokáže se jimi řídit, jelikož v dané chvíli nebo trvale není schopen ovládat své chování. Poruchy chování mají své tři základní znaky: chování vymykající se sociální normě, neschopnost udržovat sociální vztahy a agresivita jako projev chování nebo rys osobnosti. Do kategorie spadají i žáci s poruchami autistického spektra, žáci se zdravotním oslabením, žáci dlouhodobě nemocní a žáci s nepříznivým zdravotním stavem (ČOSIV, 2018).

Další skupinou jsou **žáci s kulturní odlišností**. Do této skupiny řadíme žáky s příslušností k minoritě (např. etnické, náboženské, genderové), žáky v postavení azylantů nebo uprchlíků. Následuje skupina **žáků s jazykovou odlišností**. V této kategorii se jedná převážně o žáky cizince, kteří pobývají na území České republiky, tedy žáky s odlišným mateřským jazykem. Dále sem spadají i žáci, kteří se vrátili z dlouhého pobytu v zahraničí. Nelze opomenout ani skupinu **žáků s jinými životními podmínkami**. Sem řadíme žáky sociálně vyloučené, s nepodnětnou výchovou, dysfunkční rodinou, nepříznivou socio-ekonomickou situací v rodině (např. chudoba, samoživitelství), rizikovým chováním rodičů či násilím v rodině (ČOSIV, 2018).

Poslední zmíněnou kategorií jsou **žáci s nadáním**. V této kategorii se můžeme setkat s žáky nadanými a mimořádně nadanými, a také s žáky s dvojitou výjimečností. Nadaným žákem je ten žák, který prokazuje v jedné či více oblastech (např. pohybová, umělecká, rozumová, manuální, sociální) vysokou úroveň dovednosti v porovnání s jeho vrstevníky. Mimořádně nadaným žákem je žák, jehož schopnosti dosahují mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech. Žáci nadaní a mimořádně nadaní jsou pak klasifikováni jako žáci s SVP pouze v případě, pokud jim jsou speciální vzdělávací potřeby přidruženy – mluvíme tak o nich jako o **žácích s dvojitou výjimečností**. Mezi často se vyskytující kombinace patří nadání v kombinaci s poruchami pozornosti, nebo specifickými poruchami učení (ČOSIV, 2018).

1.1 INKLUZIVNÍ MODEL VZDĚLÁVÁNÍ

I v dnešní společnosti, která má snahu realizovat inkluzivní model vzdělávání na běžných základních školách (dále také jen ZŠ), stále v některých případech spíše k integraci nežli samotné inkluzi. Pro uplatňování inkluzivního modelu vzdělávání je však zásadní, aby všichni účastníci inkluze chápali pojetí inkluzivního modelu vzdělávání správně a porozuměli tak jeho principům pro vhodné uplatňování v praxi.

Uko (2018) popisuje inkluzi jako proces řešení a reagování na různorodost potřeb všech žáků prostřednictvím zvýšení jejich účasti ve vzdělávání a snížení jejich vyloučení ze vzdělávacího procesu. To zahrnuje zavádění změn, v již zajištěném systému v běžném vzdělávacím proudu, a přijetí společné vize, která pokrývá osoby všech věkových kategorií s přesvědčením o efektivitě tohoto vzdělávacího směru.

Obani (2014) chápe inkluzi jako vyšší úroveň integrace, která vyžaduje, aby školy připravovaly, plánovaly a přizpůsobovaly své systémy a postupy tak, aby vyhovovaly vzdělávacím potřebám každého žáka. Inkluzivní model vzdělávání je tak velmi komplexním procesem, který nemůže fungovat bez mezioborové spolupráce.

Pojem inkluze označuje proces, který umožňuje všem osobám se znevýhodněním účastnit se všech aktivit ve společnosti spolu s lidmi bez znevýhodnění. Inkluze probíhá po celý život a je tak nikdy nekončícím procesem. Základní rovinou pro inkluzi je rovnost v právech a důstojnosti pro všechny lidi bez rozdílů. Osoby se znevýhodněním jsou cíleně zapojovány do všech aspektů běžného života bez speciálních postupů a prostředků. Inkluzivní myšlenkou je to, že každý je jedinečný, což neznamená být špatný a společností odmítaný.

V procesu vzdělávání je právě tato myšlenka předávána žákům bez znevýhodnění a ti si tak mohou utvářet vlastní nezaújaté postoje k osobám se znevýhodněním (Slowík, 2016).

Za klíčové předpoklady pro realizaci fungujícího inkluzivního vzdělávání jsou považovány proinkluzivní nastavení školy a jejího zřizovatele, legislativní uzákonění a odborná připravenost všech pedagogických pracovníků (Havel, Filová, 2010).

Široká společnost zahraničních autorů zmiňuje vícero základních principů a aspektů inkluzivního vzdělávání, nejčastěji se však shodují na následujících zásadách (Zilcher, Svoboda, 2019):

- existence jasné a všemi sdílené vize školy, která přijímá všechny žáky bez rozdílu a dbá na individuální přístup ke všem členům
- všichni žáci jsou rovnocennými účastníky vzdělávacího procesu a důležitou součástí školní komunity
- uplatňování veškeré dostupné podpory všem subjektům v maximální možné míře
- v rámci řešení obtíží či krizových situací se uplatňuje týmová spolupráce, jež je založena na mezioborové spolupráci
- škola aktivně vyhledává personální i finanční zdroje a efektivně jich využívá ve prospěch všech
- na základě příkladů dobré praxe klade škola důraz na práci s různými vzdělávacími a výchovnými metodami a postupy, jež zefektivňují průběh vzdělávacího procesu
- poskytování všech dostupných forem podpory všem subjektům ze strany vedení školy
- realizace podpory v oblasti profesního a osobnostního růstu všech zaměstnanců školy

1.2 VÝZNAMNÉ DOKUMENTY VZTAHUJÍCÍ SE K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

V současné době v naší společnosti existuje množství dokumentů orientujících se na podporu inkluzivního modelu vzdělávání v naší společnosti. V historii vznikaly dokumenty, ze kterých tyto současné vycházejí a na jejichž základech staví. Dokumenty jsou nejen symbolické, ale jedná se o dokumenty, které posouvají naši společnost blíže k ostatním vyspělým zemím, jež inkluzivní model vzdělávání úspěšně aplikují v denní praxi. Česká republika níže zmíněné dokumenty na mezinárodní úrovni ratifikovala a zavázala se tak k jejich prosazování a dodržování.

Prvním dokumentem je **Všeobecná deklarace lidských práv**. Deklarace byla přijata 10. prosince 1948 *Valným shromážděním OSN* a její hlavní myšlenkou je vyzdvižení základních lidských práv pro všechny bez rozdílu. Ve svých třiceti člancích zahrnuje oblast občanskou, kulturní, ekonomickou, politickou a sociální. Oblast vzdělávání zde zahrnuje **článek 26**, který stanovuje, že na vzdělání má právo úplně každý jedinec, že je základní vzdělání je povinné a že rodiče mají právo volit druh vzdělání pro své děti. Vzdělávání má rozvíjet celou osobnost člověka a posilovat úctu k lidským právům a svobodám. Dále zmiňuje důležitost podpory vzájemného porozumění a přátelství mezi všemi národy a skupinami (United Nations, 2015).

Dalším významným dokumentem je **Úmluva o právech dítěte**, která je hlavním nástrojem ukotvujícím práva dětí ve společnosti. Ta byla přijata 20. listopadu 1989 *Valným shromážděním OSN* a v platnost pro Českou republiku (tehdejší Českou a Slovenskou Federativní Republiku) vstoupila 6. února 1991. Za stěžejní považujeme **článek 23**, který zmiňuje potřebu zabezpečení vhodného přístupu při vzdělávání dětí s postižením a uznává jejich speciální potřeby. Využívá při tom způsobu, jež vede k aktivnímu zapojení dítěte do společnosti, k jeho kulturnímu a duchovnímu rozvoji a co nejvyššímu možnému stupni rozvoje jeho osobnosti. Dítě má právo prožívat život v důstojnosti, sebedůvěře a aktivně se zapojovat do života ve společnosti. Dále je v této fázi pro nás významný **článek 28**, který stanovuje všem dětem nárok na bezplatné vzdělání bez rozdílu a stanovuje povinné základní vzdělání pro všechny (United Nations, 2022).

Autorka Tannenbergerová (2016) uvádí, že zásadním hlediskem *Úmluvy o právech dítěte* je jednání v nejlepším zájmu dítěte. Objasňuje, že dítěti by mělo být poskytováno takové vzdělání, které bude maximálně rozvíjet jeho dovednosti, schopnosti a potenciál, jež jsou u každého jedince individuální.

Od roku 1994, kdy se ve španělské Salamance uskutečnila mezinárodní konference *UNICEF: Světová konference o vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami: dostupnost a kvalita*, se používají pojmy jako je inkluze či inkluzivní vzdělávání. Výstupy z konference jsou shrnuty v **Prohlášení ze Salamanky**, k jehož podpisu přistoupilo devadesát dva zemí světa. Prohlášení vyzývá vlády podepisujících zemí, aby pozměnily své právní předpisy v oblasti vzdělávání, zejména v oblasti zakotvení inkluzivních principů do příslušných zákonů a vyhlášek (UNESCO, 1994).

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením je dalším významným mezinárodním dokumentem, který zaručuje osobám se zdravotním postižením uplatnění všech lidských práv a podporuje jejich aktivní zapojení do společnosti, avšak nezavádí v platnost žádná nová práva. Úmluva ukládá státům, které ji přijaly, jak mají postupovat, aby lidé se zdravotním postižením mohli uplatňovat stejná práva jako lidé bez tohoto typu postižení.

Úmluva doplňuje sedm již stávajících základních úmluv OSN a Česká republika se jejím přijetím zavázala k tomu, aby lidé se zdravotním postižením mohli realizovat stejné činnosti a uplatňovali stejná práva jako lidé bez zdravotního postižení. Dne 13. prosince 2006 přijalo *Valné shromáždění OSN text Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením* a v České republice byla následně ratifikována prezidentem republiky 28. září 2009. Úmluva se opírá o zásady, jimiž jsou nezávislost, respekt a důstojnost, nediskriminace, plnohodnotné zapojení do všech aspektů společenského života, rovné příležitosti pro všechny občany České republiky bez rozdílu, přístup ke zdrojům a informacím, rovnost mezi ženami a muži, respekt k vyvíjejícím se schopnostem dětí a jejich právu na zachování identity, možnosti svobodně rozhodovat o sobě a svém životě, nebo právo na přístup do budov, v dopravě a bezbariérovost. Nedílnou součástí jejího uplatňování je vytvoření ideálních podmínek k tomu, aby závazky z dokumentu vyplývající mohly být naplňovány a jejich uplatňování monitorováno. Zajištění těchto podmínek v České republice navrhuje *Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky*, a to po konzultacích a ve spolupráci s relevantními resorty a organizacemi osob se zdravotním postižením (MPSV ČR, 2020).

Článek 24: Vzdělávání *Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením* se zabývá vzděláváním osob se zdravotním postižením. Tento článek stanovuje, že každá osoba se zdravotním postižením má právo na vzdělání a na základě toho je Česká republika povinna zajišťovat inkluzivní vzdělávací systém na všech úrovních pro osoby se zdravotním postižením. Má také za úkol dohlížet, že nedochází k diskriminaci a zda jsou příležitosti

těchto osob vyrovnány s ostatními. Hlavní záměr tohoto článku se týká rozvoje osobnosti, potenciálu a kreativity v co nejvyšší možné míře, plného rozvoje lidského potenciálu a posilování úcty k základním svobodám a lidské různorodosti. Dále usiluje o posilování dodržování lidských práv a začleňování osob se zdravotním postižením do společnosti. Při uskutečňování těchto práv stát musí zajistit, aby lidé se zdravotním postižením měli stejné možnosti získání základního a středního vzdělání v místě svého bydliště bez poplatků, a dále pak i terciálního vzdělání, vzdělání v dospělém věku, nebo možnosti celoživotního vzdělávání. Poskytuje se přiměřená úprava studijního plánu, nezbytná podpora umožňující vzdělávání osob se zdravotním postižením, a především se eliminují případy vyloučení ze všeobecné vzdělávací soustavy, kdy je důvodem právě zdravotní postižení (MPSV ČR, 2020).

Aby byla tato práva naplňována je potřeba aplikovat různá opatření. Společnost se snaží, aby rozvoj osob probíhal rovnoměrně jak po stránce vzdělávací, tak výchovné i sociální. Snaží se hledat nejvhodnější formy vzdělávání a ty každému upravit na míru. Stát zajišťuje kvalifikaci a připravenost pedagogů a všech ostatních odborníků v oboru, kteří budou v tomto ohledu plně vzděláni a připraveni na svědomité provádění své profese. Budou se využívat různé metody vzdělávání, techniky a materiály přizpůsobené osobám se zdravotním postižením, nebo formáty a prostředky komunikace uzpůsobené pro každého jedince tak, aby jeho výkony ve vzdělání probíhaly v co nejvyšší možné míře a byly sebevědomě, cílevědomě, a především plnohodnotně naplňovány všechny sféry jeho osobnostního i společenského života (MPSV ČR, 2020).

Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021–2025 je strategickým dokumentem, který určuje směřování vládní politiky České republiky v oblasti vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením. Plán je základním podkladem pro systematické kroky v procesu začleňování osob se zdravotním postižením do široké společnosti. Tento dokument byl vládou České republiky schválen 20. července 2020 a jedná se o již sedmý plán, který navazuje na plán z předešlého období. Zároveň úzce navazuje svou strukturou na *Úmluvu OSN o právech osob se zdravotním postižením*. **Oblast č. 8: Vzdělávání a školství** tohoto plánu si stanovuje cíle v oblasti podpory systému společného vzdělávání, poskytování podpory ve všech stupních vzdělávání a zvolení formy vzdělávání v souladu s nejlepšími zájmy osoby se zdravotním postižením. Oblast vyzdvihuje šíření osvěty, podporu projektů

osvětlujících pozitiva inkluzivního modelu vzdělávání a vytváření respektujícího klimatu při vzdělávání všech osob bez rozdílu. Za nezbytné považuje zlepšování efektivity poradenského systému, sjednocení postupů zřizovatelů a škol, dále pak vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti práce s žáky s SVP (Vláda ČR, 2020).

1.3 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon) ve znění pozdějších předpisů, definuje žáka s SVP následovně: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“ (MŠMT ČR, 2022, s. 10).

Pravidla vzdělávání žáků s SVP upravuje **Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**, ve znění účinném od 1. 1. 2021. Dále je pro nás v této oblasti důležitá i **Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**, taktéž ve znění účinném od 1. 1. 2021 (MŠMT ČR, 2022).

1.4 POSKYTOVÁNÍ PODPORY ŽÁKŮM SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Spolu s legislativní úpravou došlo k několika zásadním změnám v přístupu k podpoře žáků s SVP a financování ze strany státu. Všichni žáci s SVP tak mají ze zákona nárok na odpovídající podporu na základě svých individuálních vzdělávacích potřeb. Takovéto poskytování podpory může pedagogům silně zasahovat do výuky, což mohou někteří shledávat jako pozitivní a někteří naopak jako náročné. Z toho důvodu byla do práce přidána i tato stručná kapitola pro lepší pochopení kontextu, který může potenciálně ovlivňovat postoje pedagogů.

V rámci poskytování podpory žákům s SVP se často setkáváme s pojmem **podpůrná opatření** (dále také jen PO), jež zahrnuje nezbytné úpravy vyplývající z žákových individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek. Druhy PO a jejich standardizovanou finanční náročnost upravuje samotný zákon, poskytovány jsou v pěti stupních. PO 1. stupně se poskytují na základě vlastního posouzení vzdělávacích potřeb žáka ze strany školy. Poskytování PO

2. až 5. stupně stanovuje školské poradenské zařízení formou doporučení. Od 3. stupně jsou doporučována speciálně-pedagogická intervence a psychologická intervence. Školy jsou povinny předepsaná PO poskytovat a stát za přiznanou podporu ručí v potřebné výši z veřejného rozpočtu (MŠMT, 2022).

Na základně doporučení, které obsahuje závěry z vyšetření žáka, se v rámci PO pohybujeme v oblastech: individuální vzdělávací plán, personální podpora, pomůcky a učebnice, úpravy vzdělávání a poradenství (Bartoňová, Vítková in Lechta, 2016).

V 1. stupni PO škola zpracovává plán pedagogické podpory. Od 2. stupně PO pak mluvíme o individuálním vzdělávacím plánu. **Individuální vzdělávací plán** zpracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení a jedná se o závazný dokument, který vychází ze školního vzdělávacího programu. *„Individuální vzdělávací plán obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka“* (MŠMT, 2022, s. 2).

V oblasti **personální podpory** je v českém prostředí nejčastěji skloňován termín asistent pedagoga (dále také jen AP), jehož činnost sestává převážně z poskytování podpory jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků s SVP. Podporu poskytuje při organizaci a realizaci vzdělávání a usiluje o aktivní zapojení žáka s SVP do všech činností probíhajících ve školním prostředí. Asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou a výchovnou činnost dle pokynů. Možnou personální podporou může být také další pedagogický pracovník, školní psycholog nebo školní speciální pedagog (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Další oblastí jsou **pomůcky a učebnice**, kam spadají kompenzační pomůcky, speciální učebnice a učební pomůcky, komunikační systémy neslyšících a hluchoslepých, nebo Braillovo bodové písmo. **Poradenství** zahrnuje školská poradenská zařízení, kam spadají pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Dále sem patří školní poradenská pracoviště, která se skládají z týmu výchovného poradce, školního metodika prevence a školního psychologa. **Úpravy vzdělávání** poskytují úpravy obsahu, forem, hodnocení, metod a výstupů. Dále úpravy podmínek přijímání a ukončování vzdělávání, prodloužení délky vzdělávání a předměty speciálně pedagogické péče. Tyto úpravy jsou zaznamenány v individuálním vzdělávacím plánu žáka (MŠMT, 2022).

2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ POSTOJE PEDAGOGŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Inkluzivní vzdělávání je celosvětově uznáváno jako nejúčinnější způsob poskytování vzdělání žákům s SVP a stalo se celosvětovým trendem. Studie však ukázaly, že jedním z faktorů ovlivňujících efektivní realizaci inkluze jsou právě postoje učitelů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (Uko, 2018).

Uko (2018) uvádí, na základě provedeného výzkumného šetření, že postoje učitelů mohou usnadňovat, nebo naopak zpomalit snahy o implementaci inkluzivního vzdělávání žáků s SVP v běžných třídách základní školy.

Pivarč (2020) rozděluje přehled faktorů, které determinují postoje k inkluzivnímu vzdělávání do tří kategorií:

- faktory související s učiteli
- faktory související se specifiky žáků
- faktory související se vzdělávacím prostředím

2.1 FAKTORY SOUVISEJÍCÍ S UČITELI

Vedle empiricky méně prokazatelných souvislostí mezi postoji pedagogů a základními údaji o nich, jako jsou věk, pohlaví a délka pedagogické praxe, jsou jedním z klíčových předpokladů úspěšné inkluzivní praxe ve vzdělávání dostatečné znalosti a objektivní povědomí učitelů o inkluzi. **Porozumění inkluzivnímu modelu vzdělávání** je klíčovým východiskem pro úspěšnou realizaci jednotlivých kroků k inkluzi spolu s přijetím samotné myšlenky inkluze a jejích základních principů, na kterých je tento koncept vzdělávání založen. Porozumění by mělo vycházet především z příkladů dobré praxe, relevantních výzkumných studií a objektivního informování učitelů o tomto konceptu (Pivarč, 2020).

Mnoho učitelů dále poukazuje na nedostatečnou **odbornou přípravu s orientací na vzdělávací potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** a na to, jak jim usnadnit zapojení do běžného vzdělávacího proudu. To způsobuje, že učitelé jsou omezeni ve svých znalostech a profesionální reakci na vzdělávací potřeby těchto žáků. Lampe (2017) v návaznosti na to uvádí, že jedním z faktorů ovlivňujících postoje pedagogů je právě úroveň znalostí a kompetencí učitelů běžného vzdělávacího proudu při poskytování vzdělání žákům s SVP v souladu s nejlepšími globálními postupy ze speciálního vzdělávání.

Cílem každého odborného vzdělání učitelů je získání potřebných dovedností nezbytných k naplnění vzdělávacích a výchovných cílů. Pro úspěšnou realizaci inkluzivního vzdělávání je zásadní, aby si učitelé byli jisti svými schopnostmi učit žáky s různými vzdělávacími potřebami a schopnostmi. Svou kompetentností učitelé nabývají sebevědomí a jsou lépe připraveni implementovat inkluzivní přístupy. Jedním z nejsilnějších prediktorů pozitivních postojů k inkluzivnímu modelu vzdělávání je tak pocit vlastní efektivity. Naopak učitelé s nízkým míněním o svých vlastních kompetencích se myšlenice zahrnout žáky s SVP do svých tříd, bránili (Sodak, Podell, Lehman, 1998, in Pivarč, 2020).

Ve světle výše zmíněného Muir (2011) a Lampe (2017) uvádí, že běžné třídy se stávají rozmanitějšími, pokud jde o schopnosti žáků, což vyžaduje zlepšení dovedností, znalostí a kompetencí učitelů při poskytování vzdělání těmto žákům podle jejich individuálních potřeb a také značnou míru motivace. Tyto zvýšené povinnosti učitelů podněcují zároveň jejich negativní postoje, což v konečném důsledku brání úspěšnému začlenění žáků s SVP.

Khan, Ehsaan, Gulzar (2018) se ve své studii dopracovali k výsledkům, které ukázaly, že pokud mají učitelé dostatečné odborné znalosti, dovednosti a jsou podporováni ostatními specialisty, mění to jejich postoje a obavy vůči inkluzivnímu vzdělávání. Autoři také označují učitele za klíčové osoby pro realizaci inkluzivního modelu vzdělávání.

Při práci pedagoga nelze opomenout **zpětnou vazbu** na jeho výkon, které by se mělo dostávat všem učitelům pravidelně, a to v různých podobách. Může se jednat např. o reflexi s kolegy, supervize, nebo hospitace. Dále pak menší porady, na kterých dojde k sebereflexi a zhodnocení odvedené práce, případně navržení různých výukových aktivit, které by výukový proces zefektivnily. Dále ale také mentoring či sebezkušenostní výcviky či kurzy (Pivarč, 2020).

Vzhledem k vysokým požadavkům, které inkluzivní proces klade na kompetence pedagogů, je nepostradatelné zabývat se potřebami, které učitelé při realizaci své profese pocítují. I pedagogové se někdy ocitají v situacích, kdy je třeba jejich práci konzultovat. Prostředkem konzultace bývají jak obecné přístupy k práci, tak i konkrétní postupy a vyučovací metody, které pedagog při své profesi uplatňuje. Zde sehraává opěrný bod pro pedagoga otevřený a funkční tým kolegů, s nimiž má učitel možnost komunikovat nejen v rámci týmových porad, ale i v neformální podobě (Hájková, Strnadová, 2010).

Hájková a Strnadová (2010) kladou důraz na kritické zhodnocení své práce a schopnost sebereflexe ze strany pedagoga. Pouze pokud je pedagog schopen těchto procesů,

je připraven přijmout podporu, a také o ni sám požádat. Sestavování týmu metodiků zaměřených na inkluzivní principy, který by koordinoval konkrétní inkluzivní postupy v rámci konkrétních škol, je navíc odborníky všeobecně doporučováno. Hlavním úkolem takového týmu je převážně poskytování konzultací pedagogům, reflektivní setkávání se zaměřením na jejich pedagogickou činnost vzhledem k práci s žáky s SVP a zlepšování třídního klimatu. Hlavními aktéry takového týmu by měli být zaměstnanci školy se zkušenostmi s inkluzivním vzděláváním a pracovníci školního poradenského pracoviště, jehož členy jsou výchovný poradce, metodik prevence, speciální pedagog a školní psycholog. Nelze opomenout ani důležitost školských poradenských zařízení, kterými jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

Dalším skloňovaným faktorem jsou **předchozí zkušenosti z praxe**. Některé předešlé zkušenosti mohou mít pedagogové z oblasti proinkluzivního prostředí, avšak mohou se setkat i se segregativně orientovanou praxí, což se může následně odrážet v jejich postojích k žákům s SVP. Spolu s předešlou zkušeností se mohou u pedagogů rozvíjet schopnosti, jako je přijetí či iniciace změn ve školském systému směrem k žákům s SVP. Odborná společnost upozorňuje, že tuto zkušenost může pedagog načerpat již v pregraduální přípravě k výkonu své profese. Záleží tedy i na tom, v jaké kombinaci praxí a v jakých typech vzdělávacích institucí se pedagog dříve realizoval a jaké předešlé zkušenosti v praxi nasbíral (Hájková, Strnadová, 2010).

Učitelské pojetí inkluzivního modelu vzdělávání je taktéž ovlivněno **vyučovacím stupněm**, tedy tím, zda je výuka realizována na prvním, nebo druhém stupni základní školy. Obecně vychází najevo, že na prvním stupni základní školy je výuka více zaměřena holisticky a je často řízena jedním či několika málo učiteli. Ti s jednou skupinou žáků stráví velké množství času, přičemž dochází k jejich lepšímu poznání. Navíc kladou velký důraz na žákovskou individualitu. Na druhém stupni základní školy je naopak kladen důraz na výuku školních předmětů a konkrétní témata – vzdělávací proces se tak méně zajímá o individuální potřeby žáků. Z tohoto poznání tedy vychází najevo, že negativní postoje ke vzdělávání žáků s SVP se vyskytují převážně u učitelů druhého stupně (Pivarč, 2020).

Neméně důležitý faktor analyzovaly Ellins a Porter (2005), které se zaměřily na **postoje učitelů v kontextu vyučovacího předmětu**. Z jejich analýzy vzešlo, že učitelé vyučující anglický jazyk, matematiku a přírodní vědy (např. biologie, chemie, fyzika) mají ve srovnání s učiteli ostatních předmětů méně příznivý postoj k inkluzi.

2.2 FAKTORY SOUVISEJÍCÍ SE SPECIFIKY ŽÁKŮ

Rozmanitost žáků je v inkluzivním vzdělávání považována za jeden ze základních rysů tohoto konceptu. Učitelé se ve svých třídách setkávají s heterogenní skupinou žáků, která může zahrnovat i žáky s různými druhy znevýhodnění. Předchozí sociálně psychologické výzkumy ukázaly, že přijetí a postoje odborníků i široké veřejnosti k lidem se zdravotním postižením jsou ovlivněny jak druhem postižení, tak i stupněm daného postižení (Pivarč, 2020).

Několik studií zaměřených na problematiku inkluze se zabývalo určováním postojů učitelů k různým kategoriím žáků s SVP a jejich vnímané vhodnosti pro inkluzi. **Druh a míru závažnosti znevýhodnění** žáka tedy považujeme za jeden z mnoha faktorů, které ovlivňují postoje pedagogů při realizaci inkluzivního vzdělávání (Jenkins in Uko, 2018).

Společnost dává jasně najevo, jak společensky významně vnímá jednotlivá postižení. To platí i pro přijetí a ochotu učitelů začleňovat žáky se zdravotním postižením do běžných tříd. Relativně konzistentní různá výzkumná data prokazují, že učitelé mají k určitým skupinám žáků se zdravotním postižením odlišný postoj. U žáků s tělesným postižením a smyslovým postižením se obecně přiklání k individuální inkluzi. Naopak u žáků s mentálním a kombinovaným postižením, nebo u žáků s poruchami chování mají učitelé k individuální inkluzi spíše negativní postoj a jsou méně ochotni s těmito žáky pracovat v rámci inkluzivního vzdělávání (Avramidis, Bayliss, Burden, 2000).

2.3 FAKTORY SOUVISEJÍCÍ SE VZDĚLÁVACÍM PROSTŘEDÍM

Jedním z nejdůležitějších a vyzdvihovaných faktorů úspěšného inkluzivního vzdělávání je dle odborné literatury **podpora učitelů ze strany vedení školy a mezioborová spolupráce**. Podpora učitele má dva základní aspekty: poskytování materiálních zdrojů a poskytování lidských zdrojů (Pivarč, 2020).

Materiální podporou rozumíme například dostupnost výukových materiálů, speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek, technické vybavení školy, nebo uzpůsobení vzdělávacího prostředí (např. bezbariérovost, uspořádání zasedacího plánu ve třídě) (Avramidis, Norwich 2002, in Pivarč, 2020).

V oblasti lidských zdrojů sehrává ústřední roli vedení školy, které by mělo podporovat a utužovat spolupráci učitelů s ostatními členy pedagogického sboru a dalšími odborníky v oboru. Dále pak posilovat komunikaci mezi učitelem a rodinou/zákonnými zástupci žáka

se speciálními vzdělávacími potřebami, případně s komunitou a místní samosprávou. Spolupráce se speciálními pedagogy je považována za velmi potřebnou a efektivní vzhledem k měnící se dosud zažité roli učitele s nástupem nových výzev. Efektivní spolupráce s asistentem pedagoga je považována za naprosto nepostradatelnou a vedení školy by mělo poskytovat vhodné zázemí k utužování a rozvíjení těchto vztahů a podporovat budování příjemného pracovní klimatu. Podporování, případně poskytování učitelům dalších forem vzdělání pro získání širšího pole kompetencí, je jednou z možností podpory jejich svědomitého pracovního výkonu ze strany vedení školy (Pivarč, 2020).

V poslední řadě je důležité zmínit, že nedostatek podpory učitele podněcuje jeho negativní postoje k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Naopak učitelé s dobrou **motivací** a podporou z různých sfér bývají oddaní své práci a více se zajímají o vzdělávací a sociální pokroky svých žáků (Uko, 2018).

3 POSTOJE A JEJICH VÝZNAM V KONTEXTU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

„Postoje jsou stabilní systémy pozitivního nebo negativního hodnocení, emočních pocitů a technik jednání týkajících se sociálních cílů“ (Krech, Crutchfield, Ballachey, 1962, in Hayesová, 2003, s. 95). Postoje nás připravují k činnosti a ovlivňují naše jednání. Mít k něčemu postoj znamená zaujímat vůči někomu či něčemu hodnotící stanovisko. Vlastní postoje si člověk utváří v průběhu celého svého života – při vzdělávání, výchově či působením sociálních vlivů (Hayesová, 2003).

Postoje se v naší společnosti vyskytují v pozitivní a negativní podobě. Pozitivní postoje staví svůj základ na vlastní dobré zkušenosti, znalosti problematiky či kritickém myšlení. Na protipólu stojí negativní postoje, které mohou být zapříčiněny hned několika faktory – vlastní negativní zkušenost, neznalost problematiky, nebo samotné předsudky. Předsudky jsou zakořeněné úsudky či názory, které nejsou založeny na spolehlivém poznání, ale na pouhém mínění či předpokladu. Obvykle vycházejí ze stereotypů, neoprávněného zobecňování, nebo ze zjednodušení zkušenosti. Jestliže si jednou člověk vytvoří názor na základě předsudku, je těžké ho změnit. Vztahy společnosti vůči lidem s odlišností od společenské většiny bývají poznamenány především nedostatkem informací, ale také existencí předsudků, které z nedostatku informací pramení (Michalík a kol., 2011).

Hayesová (2003) popisuje tři dimenze postojů, které společně tvoří komplexní proces:

- **Kognitivní (poznávací) dimenze** se týká myšlenek a názorů, které si osoba o předmětu postoje vytváří.
- **Emocionální (citová) dimenze** je zaměřena na to, co osoba cítí k předmětu postoje a jedná se tak o emocionální reakce.
- **Konativní (behaviorální) dimenze** znázorňuje tendence k chování či jednání ve vztahu k předmětu postoje.

3.1 POSTOJE UČITELŮ K ŽÁKŮM

Učitelův postoj vůči žákům je utvářen jeho racionálními poznatky a úsudky o žácích. Svou roli hraje i jeho emocionální hodnocení a jedná se o poměrně striktní reakce na jednotlivé žáky. Postoj může být pozitivní, neutrální, nebo negativní. Jakmile se postoje k jednotlivým žákům jednou vytvoří, je pro učitele obtížné je změnit a takto zafixované postoje mají

významný vliv na interakci mezi žákem a učitelem. Takto ustálené postoje učitelů mohou způsobovat, že si učitel není schopen povšimnout proběhlé změny u žáka (Mareš, 2013).

Mareš (2013) uvádí, že kromě osobních zkušeností může postoje učitelů ovlivnit také pověst vyučovaných žáků. Pod pověstí si můžeme vybavit širokou škálu skutečností. Pro kontext této bakalářské práce si můžeme představit například žáka s poruchou chování, který svým chováním vystupuje ze společenské normy sociálního chování, což pedagog považuje za nežádoucí a pověst žáka tak potvrdí.

Možným důsledkem subjektivního vnímání žáka je zaujmutí preferenčního postoje ze strany učitele. Pokud učitel zaujme preferenční postoj, klade větší důraz na konkrétní žáky ve třídě. Svou pozornost může na žáky zaměřovat buď v pozitivním, nebo negativním světle. Tyto postoje často probíhají nevědomě a projevují se v nadhodnocování nebo podhodnocování žáka. V důsledku toho mohou takové postoje ovlivnit výkony a výsledky žáka, hodnocení žáka učitelem a jeho vztahy ve škole, s dalšími učiteli a vztahy mimo vzdělávací instituci. Zaujímání preferenčního postoje úzce souvisí s učitelovým pojetím úspěšného žáka a žáka, který této koncepci neodpovídá (Pelikán, Helus, 1984).

Preferenční postoje odráží navyklé tendence ve způsobu, jakým učitelé přistupují k žákům a jak je hodnotí. V praxi často zůstávají nepovšimnuty, protože bývají pod vlivem pocitů sympatie, antipatie, nebo haló efektu. Učitelé si často nejsou ochotni tyto postoje připustit, jelikož jsou důkazem, že svým žákům ve skutečnosti příliš nerozumí a nevěnovali jejich poznání dostatek času (Pelikán, Helus, 1984).

Výzkum, který realizovali Pelikán a Helus (1984) odhalil, že existují určité skutečnosti, které mohou ovlivnit celkový dojem žáka, který působí na pedagoga. Žáci, které učitelé popisují jako pracovitě a schopně přizpůsobit se požadavkům školy, jsou celkově hodnoceni jako inteligentní, spolupracující a ve třídě oblíbení. Určitou roli při vytváření postojů hraje i to, v jaké třídě jsou žáci hodnoceni a s jakou skupinou žáků jsou srovnáváni. Postoje k jednotlivým žákům ovlivňují klima celé třídy, a právě na tomto pozadí je žák vnímán buď jako pozitivně nebo negativně laděná figura.

Dle Mareše (2013) může učitel zaujímat k žákům tyto postoje:

- **Výrazně kladný postoj** zastává pedagog, pokud je žák samostatný, iniciativní a poslušný. Svůj kladný vztah k nim projevuje prostřednictvím pochval před celou třídou a vkládá v ně velkou důvěru.

- **Mírně kladný postoj** zaujímá pedagog k žákům, kteří nejsou v hodinách příliš aktivní, nejsou s nimi kázeňské obtíže a v jejich výsledcích se vyskytují malé odchylky. Pedagog je zapojuje do dění ve třídě, je ochoten jim nabídnout pomoc a usiluje u nich o individuální přístup.
- **Neutrální postoj** v pedagogovi vzbuzují žáci, kteří jsou při výuce pasivní, avšak dodržují stanovená pravidla a normy. Tento postoj se často vyskytuje v interakci s žáky, kteří jsou určitým způsobem odlišní od většiny.
- **Záporný postoj** má pedagog k žákům, kteří mají kázeňské obtíže, při výuce neprojevují zájem, narušují svým chováním třídní klima a jejich výkony jsou ve třídě podprůměrné. Pedagog může zaujmout k žákovi záporný postoj i v případě, že má žák o vyučovaném předmětu nadstandardní znalosti a svou aktivitou narušuje chod vyučovacího procesu.

Při utváření postojů hrají důležitou roli lidské hodnoty, které jsou charakterizovány jako poměrně stálé osobní předpoklady a jsou samotným základním kamenem pro utváření postojů učitelů. Zahrnují jak morálku, tak i etiku a společensky akceptované sociální jevy. Osobní hodnoty jsou standardy, dle kterých je posuzováno chování jak nás samotných, tak i ostatních a jsou nedílnou součástí utváření postojů vůči žákům (Hayesová, 2003).

Postoje vychází z hodnotové struktury každého člověka individuálně a je potřeba zohledňovat, že postoj nemusí vždy vyjadřovat jeho osobní názor a může být dokonce v rozporu s jeho hodnotami. Chování je ve společnosti přizpůsobováno sociálním normám, které jedince obklopuje a sociální prostředí tyto normy striktně uvádí a dohlíží na jejich dodržování (Hayesová, 2003).

Ve společnosti se tak můžeme setkat s různými postoji pedagogů k žákům s SVP, které mohou mít kořeny hluboce zakotveny v názoru společenské většiny. Avšak pedagog se tím nezabývá odpovědnosti za své jednání, a měl by být schopen aktuálnímu trendu ve vzdělávacím procesu porozumět.

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Postoje učitelů mohou negativně ovlivnit přijetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do svých tříd. K dosažení tohoto univerzálního mandátu je naléhavě nutné identifikovat ty faktory, které u pedagogů podněcují negativní postoje k inkluzivnímu vzdělávání žáků s SVP, aby bylo možné přijmout realistická opatření k předcházení současné nedostatečnosti ve vzdělávání těchto žáků tak, aby bylo dosaženo globálního udržitelného inkluzivního přístupu (Uko, 2018). A právě na tomto pozadí se výzkumné šetření této bakalářské práce zaměřuje na zkoumání toho, jaké faktory mají vliv na formování postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání.

4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

V rámci zpracování bakalářské práce je stanovení výzkumných otázek a cílů počáteční fázi a určujícím aspektem celého výzkumného šetření, proto je nezbytně nutné v počátku vymezit výzkumný problém, na jehož základech bude výzkumné šetření stavět (Hendl, 2016). V souladu s názvem této práce jsou výzkumným problémem faktory, které ovlivňují postoje pedagogů směrem k žákům s SVP na základních školách, a to konkrétně se zaměřením na město Plzeň.

Jak bylo výše zmíněno v teoretických východiscích této práce, inkluzivní trend byl do českého školství zaveden převážně jako nová politika, ke které se Česká republika zavázala v rámci mezinárodních smluv. Tato změna s sebou však přináší různá úskalí, se kterými se současní pedagogové setkávají ve své pedagogické praxi, a proto jsem v detailnějším záběru pro tuto práci jako výzkumný problém určila zabývat se mírou vlivu a vnímanou důležitostí těchto faktorů z pohledu samotných pedagogů.

4.2 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Hlavním cílem prováděného výzkumného šetření bylo zjistit, v jaké míře jsou jednotlivé faktory zásadní pro utváření postojů pedagogů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Následně pak na základě zjištění vytvořit doporučení do praxe za účelem předcházení vzniku negativních postojů pedagogů při inkluzivním vzdělávání na běžných základních školách v budoucí pedagogické praxi.

V rámci výzkumného šetření byly vedle hlavního výzkumného cíle stanoveny následující **dílčí cíle:**

1. Zmapovat, v jakém zastoupení se vyskytují pozitivní a negativní postoje pedagogů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách v Plzni.
2. Zjistit, který druh znevýhodnění považují pedagogové základních škol v Plzni jako nejvíce náročný v rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
3. Identifikovat, který z faktorů považují pedagogové základních škol v Plzni za klíčový při utváření jejich postojů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro toto výzkumné šetření byla stanovena **hlavní výzkumná otázka:** V jaké míře jsou jednotlivé faktory zásadní pro utváření postojů pedagogů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách v Plzni?

V návaznosti na hlavní výzkumnou otázku byly formulovány tři **dílčí výzkumné otázky**, které jsou odvozeny od výše stanovených výzkumných cílů:

1. V jakém zastoupení se vyskytují pozitivní a negativní postoje ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách v Plzni?
2. Který druh znevýhodnění považují pedagogové základních škol v Plzni jako nejvíce náročný v rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
3. Který z faktorů považují pedagogové základních škol v Plzni za klíčový při utváření jejich postojů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

4.3 METODOLOGIE

V rámci výzkumných šetření se v posledních letech stále častěji využívá kombinace kvantitativních a kvalitativních výzkumných přístupů. Tuto kombinaci nazýváme jako smíšený výzkumný design, ve kterém se užívají metody a techniky kvantitativní a kvalitativní metodologie ve vzájemné kombinaci podle potřeb výzkumného šetření a volby výzkumníka. Smíšený výzkumný design byl v této bakalářské práci využit s cílem vytvořit objektivní vhled do problematiky a zároveň díky zvoleným výzkumným metodám umožnit její hlubší poznání.

Za přednost využití smíšeného výzkumného designu je považováno vzájemné doplňování kvantitativního a kvalitativního přístupu v rámci jednoho výzkumného šetření, které umožňuje pokrýt případné nedostatky, které se mohou vyskytnout při užití pouze jednoho z těchto přístupů (Hendl, 2016).

Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji, přičemž zjišťuje rozsah, množství, míru či frekvenci výskytu zkoumaných jevů. Výsledky jsou dobře zaznamenatelné a je s nimi možno dále lehce pracovat či je interpretovat za pomoci matematických statistických metod. V rámci tohoto druhu výzkumu se výzkumník zaměřuje převážně na uspořádání a rozřazení údajů se snahou vysvětlit jejich příčiny či změny. Převážně pak prověřuje již existující poznatky (Gavora, 2010).

Kvalitativní výzkum na druhé straně pracuje se slovní podobou údajů. Takovéto údaje jsou detailnější a dosahujeme skrze ně hlubšího porozumění zkoumaných jevů. Při tomto druhu výzkumu se výzkumník soustředí na porozumění samotnému člověku, nahlédnutí na zkoumané jevy z jeho perspektivy či pochopení jeho postojů, myšlenek a jednání. Také skrze něj dochází k odkrývání nových skutečností a otevírají se oblasti nových zájmů výzkumných šetření (Šafránková, 2019).

Gavora (2010) poukazuje na rozdílnost těchto dvou výzkumů a zamýšlí se nad otázkou, zda je možno tyto dva přístupy použít v rámci jednoho výzkumného šetření. A ačkoliv na jedné straně stojí radikálnější výzkumníci, kteří vyjadřují, že vzhledem k velké rozdílnosti a filozofiím těchto dvou přístupů nelze tyto dva přístupy kombinovat, na protější straně názorového pole se můžeme setkat s podporou této výzkumné orientace.

Výzkumníci užívající smíšeného výzkumného designu prezentují představu, že kvantitativní a kvalitativní metody jsou skutečně kompatibilní (Howe, 1988). Pracují s daty jak z objektivního, tak subjektivního hlediska a výzkumné metody volí podle toho, zda se v dané části výzkumného šetření angažují v kvantitativním nebo kvalitativním aspektu. Jevy, kterými se chtějí v šetření zabývat, hrají důležitou roli pro určení, jaké smíšené metody výzkumníci zvolí a jak budou data analyzovat (Tashakkori, Teddlie, 1998).

4.3.1 VÝZKUMNÉ METODY

V následující části budou detailněji popsány výzkumné metody, které byly v rámci výzkumného šetření zvoleny a jež sloužily jako nástroj pro sběr dat.

Dotazník: Za stěžejní výzkumnou metodu sběru dat v rámci smíšeného výzkumného šetření byl zvolen dotazník, jež prezentuje kvantitativní část výzkumného šetření. Písemné či elektronické kladení otázek se ziskem odpovědí je jednou z nejčastěji se vyskytujících metod získávání dat. Výzkumník za pomoci této metody může získat velké množství dat za malý časový úsek. Aby byl dotazník správně postaven, musí být přehledný a mít očividně stanovený cíl, který sleduje (Gavora, 2010).

Sběr dat pro dotazníkové šetření probíhal od 1. ledna 2023 a ukončen byl 28. února 2023. Dotazník byl realizován v souladu se stanovenými cíli výzkumného šetření a obsahuje celkem 12 otázek. V rámci uzavřených otázek byly využity otázky *dichotomické* (celkem 3 otázky), kde mají respondenti na výběr pouze ze dvou odpovědí, které se vzájemně vylučují. Dále byly v rámci uzavřených otázek využity otázky *polytomické-výběrové* (celkem 7 otázek), kdy respondent vybírá jednu z několika nabízených odpovědí. Dále otázky *škálové* (celkem 1 otázka), na které respondent odpovídá tak, že volí jeden odpovídající bod na předložené škále. V závěru dotazníku se nacházela 1 otevřená otázka (Chráska, 2016).

Dotazník byl zpracován v programu *Google Forms* a byl respondentům rozeslán emailovou korespondencí, kterou po individuální domluvě zprostředkovali ředitelé zapojených škol. Jeho vyplnění bylo možné elektronicky po získání elektronického odkazu. Do dotazníku byl zařazen průvodní dopis s vysvětlením cíle dotazníku a s pokyny k jeho vyplnění. V závěru se nacházelo poděkování za účast respondentů v dotazníkovém šetření a prostor pro vyjádření, zda by byli respondenti ochotni zúčastnit se rozhovoru, který na dotazník navazuje.

Rozhovor: Za další výzkumnou metodu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor s cílem získat otevřenější vyjádření zkušeností, postojů a názorů pedagogů. Ten představuje kvalitativní část výzkumného šetření. V rámci polostrukturovaného rozhovoru má tazatel předem připravené otázky, které respondentovi pokládá a drží se jejich pořadí, přičemž se tazatel může respondenta během rozhovoru doptat, požádat ho o dovysvětlení, zdůvodnění. Pro realizaci rozhovoru je důležité držet se základních pravidel, jako je dostatečný časový prostor na realizaci rozhovoru a vhodné prostředí, postup od obecnějších otázek ke konkrétním, navození komfortní atmosféry a v neposlední řadě přesný záznam (Chráska, 2016).

Realizované rozhovory obsahovaly 9 otázek a byly zaznamenány jako audionahrávky s doslovným přepisem. Vyhodnocování dat z rozhovorů proběhlo technikou otevřeného kódování. Tato technika stojí na principu rozložení získaných dat, následné konceptualizaci a opětovném složení dat do nové podoby. V rámci rozložení sesbíraných dat vzniknou při analýze jednotky, kterým je výzkumníkem přidělený kód označující konkrétní jevy, jež jsou v rámci výzkumného šetření podstatné. Zásadní při otevřeném kódování je, aby kódy nebyly příliš obecné, nebo naopak příliš detailní – je důležité najít přiměřenost jednotlivých kódů. Po vytvoření konkrétních kódů přichází na řadu jejich zařazení do systematických kategorií. V případě kategorizace dojde k seskupení jednotlivých kódů do oblastí podle příbuznosti či vnitřní souvislosti. Tento způsob je důležitým procesem v následné interpretaci získaných dat, jelikož umožňuje detailní práci s textem a jeho hloubkové poznání (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK

Cílovou skupinou výzkumného šetření byli pedagogové 1. a 2. stupně běžných základních škol v Plzni, jejichž zřizovatelem je město Plzeň. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 134 pedagogů a celkem se zapojilo 20 z 26 oslovených plzeňských základních škol. Rozhovor byl v rámci výzkumného šetření realizován se 3 pedagogy, kteří byli vybráni záměrným výběrem. Ten podléhal dvěma základním podmínkám – respondent musí působit jako učitel na základní škole a zúčastnit se dotazníkového šetření, v jehož závěru uvede souhlas s případnou účastí v rozhovoru a s ním i své jméno a emailovou adresu pro případné zkontaktování, pokud by byl do rozhovoru vybrán. Následně bylo všem respondentům, kteří tyto podmínky splnili, přiděleno číslo v pořadí, ve kterém se zapojili do dotazníkového šetření. Tato čísla pak byla vložena do online generátoru čísel a formou losování byla vybrána první tři vygenerovaná čísla. Na základě těchto čísel došlo k oslovení vylosovaných respondentů.

4.5 ETICKÁ STRÁNKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Etická stránka byla řešena ve dvou základních rovinách. Nejdříve byli do procesu výzkumného šetření zapojeni ředitelé škol, které byly vybrány pro výzkumné šetření. Ti byli zkontaktováni a dotázáni na možnost realizace výzkumného šetření na jejich škole a seznámeni s cílem výzkumného šetření. Následně byli respondenti v rámci dotazníkového šetření i rozhovorů v úplném úvodu seznámeni s cílem výzkumného šetření, obsahem

dotazníku a etickými zásadami výzkumného šetření (dobrovolnost, zachování anonymity respondentů, užití dat pouze pro účely daného šetření v rámci bakalářské práce).

V rámci zpracování dat z rozhovorů byla změněna jména respondentů, jež jsou pro účely bakalářské práce pojmenováni jako pedagog A, pedagog B, pedagog C. Před začátkem rozhovoru byli respondenti seznámeni se všemi náležitostmi, které odsouhlasili podpisem informovaného souhlasu. Informovaným souhlasem bylo stvrzeno, že rozhovor bude zcela anonymní, jméno respondenta ani žádné jiné osobní informace nebudou nikde zveřejněny ani uchovávány. Dále, že po doslovném přepisu rozhovoru bude audionahrávka trvale smazána a všechna získaná data budou užitá pouze pro účely bakalářské práce.

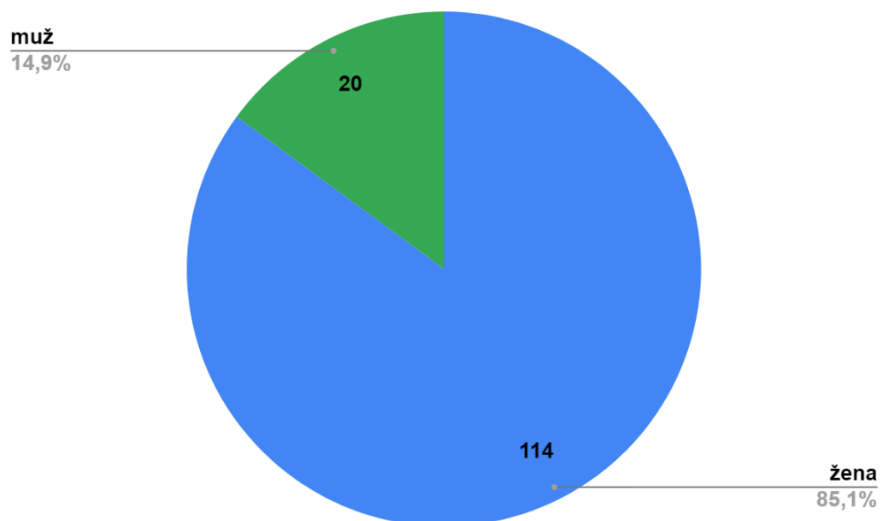
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE

Následující kapitola se věnuje detailní interpretaci dat získaných v dotazníkovém šetření a při rozhovorech s pedagogy. Z důvod dobré přehlednosti jsou data zaznamenána v grafech. Data z dotazníkového šetření jsou zároveň prezentována ve stejném pořadí jako byly sestaveny otázky v dotazníku.

5.1 ANALÝZA DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Respondentům bylo v dotazníkovém šetření položeno celkem 12 otázek. Prvních 6 otázek bylo statistické formy, které zjišťovaly pohlaví respondenta, věk respondenta a název školy, na které respondent působí jako pedagog. Dále zjišťovaly délku pedagogické praxe respondenta a vyučovací stupeň, na kterém respondent působí jako pedagog, a v poslední řadě zkušenost respondenta z vlastní pedagogické praxe s výukou žáků s SVP. Zbýlých 6 otázek se týkalo tématu probíraného v teoretické části této bakalářské práce.

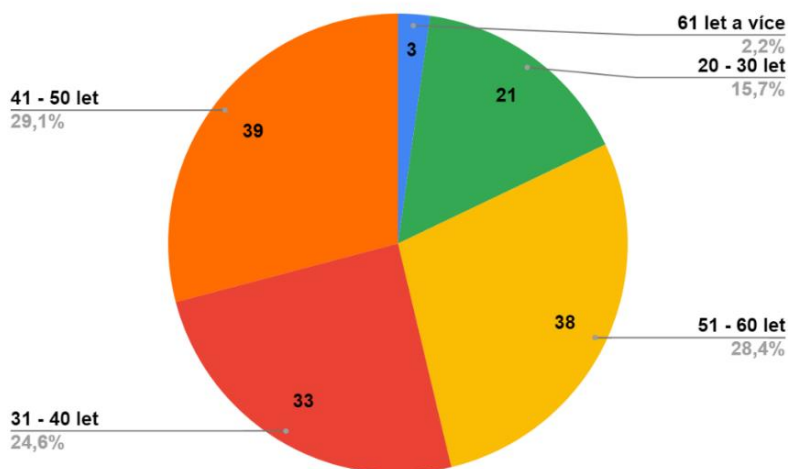
Graf 1: Pohlaví pedagogů



(Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2023)

Do dotazníkového šetření se zapojilo 114 žen a 20 mužů. Z těchto dat vyplývá, že dotazníkového šetření se zúčastnilo více žen než mužů.

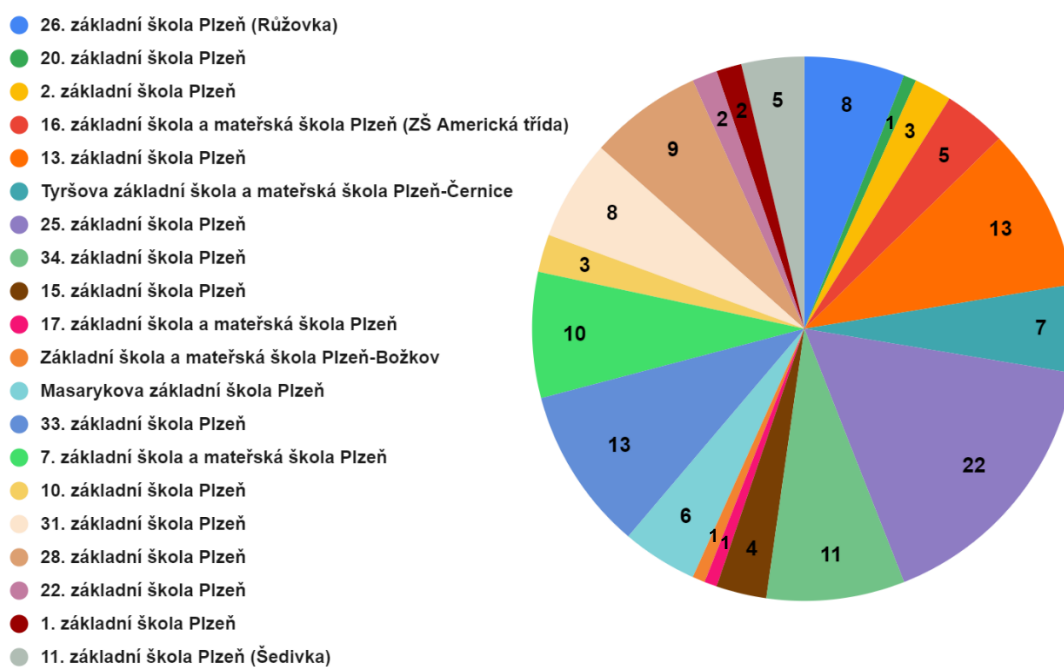
Graf 2: Věk pedagogů



(Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2023)

Druhá otázka ukázala, že největší zastoupení měla v dotazníkovém šetření věková skupina 41–50 let, druhou nejvíce zastoupenou kategorií byla věková skupina 51–60 let. Následovala věková skupina 31–40 let a věková skupina 20–30 let. Nejméně početné zastoupení měla skupina 61 let a více.

Graf 3: Přehled škol, na kterých pedagogové působí

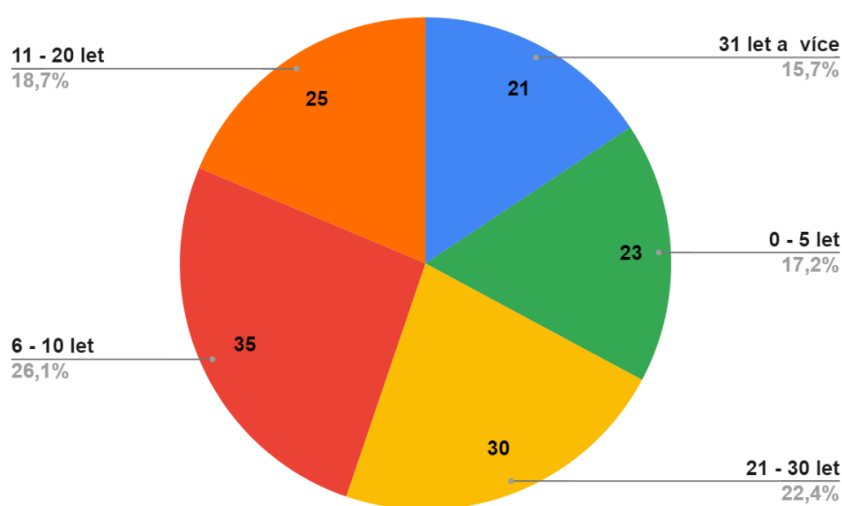


(Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2023)

Sesbíraná data prokazují, že z celkového počtu 26 oslovených základních škol se do dotazníkového šetření zapojilo přesně 20 základních škol, jejichž zřizovatelem je město Plzeň.

Data ukazují počet zapojených pedagogů z jednotlivých základních škol, a to od nejčtenější skupiny zúčastněných v tomto pořadí: 25. základní škola Plzeň (16,4 %), 13. základní škola Plzeň (9,7 %), 33. základní škola Plzeň (9,7 %), 34. základní škola Plzeň (8,2 %), 7. základní škola Plzeň (7,5 %), 28. základní škola Plzeň (6,7 %), 26. základní škola Plzeň – Růžovka (6 %), 31. základní škola Plzeň (6 %), Tyršova základní škola a mateřská škola Plzeň Černice (5,2 %), Masarykova základní škola Plzeň (4,5 %), 11. základní škola Plzeň – Šedivka (3,7 %), 16. základní škola a mateřská škola Plzeň – ZŠ Americká třída (3,7 %), 15. základní škola Plzeň (3 %), 2. základní škola Plzeň (2,2 %), 10. základní škola Plzeň (2,2 %), 1. základní škola Plzeň (1,5 %), 22. základní škola Plzeň (1,5 %), 17. základní škola a mateřská škola Plzeň (0,7 %), 20. základní škola Plzeň (0,7 %), základní škola a mateřská škola Plzeň-Božkov (0,7 %).

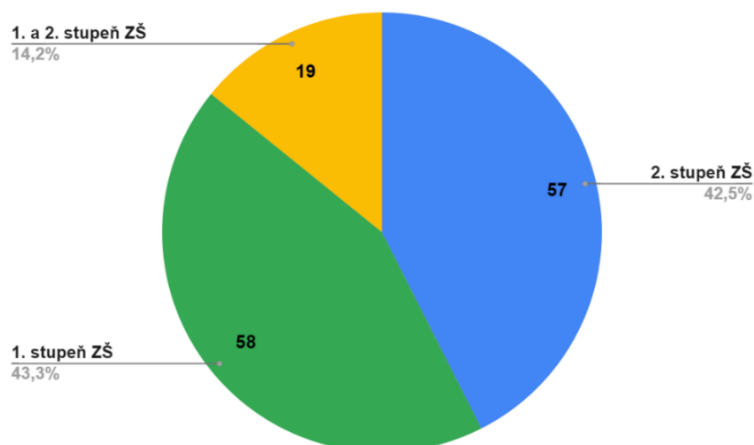
Graf 4: Délka pedagogické praxe pedagogů



(Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2023)

Čtvrtá otázka zjišťovala délku pedagogické praxe jednotlivých pedagogů. Vyplynulo zde najevo, že dotazníkového šetření se zúčastnilo nejvíce pedagogů, jejichž délka pedagogické praxe je 6–10 let, naopak nejmenší zastoupení měla skupina 31 let a více.

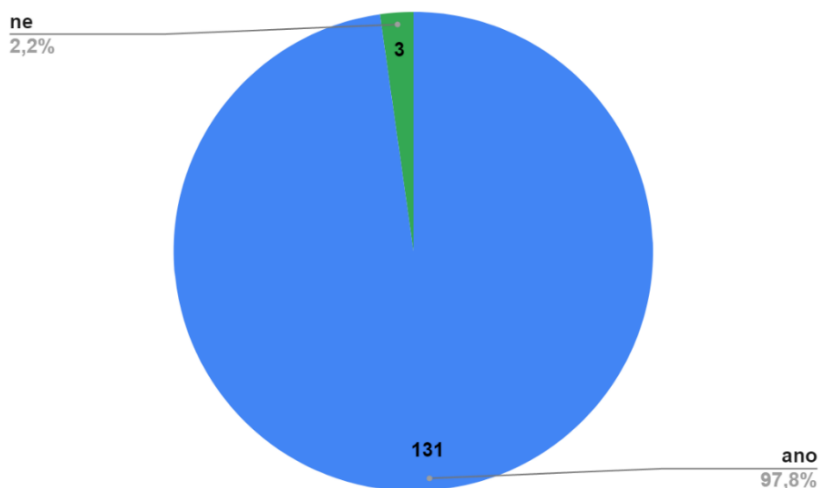
Graf 5: *Vyučovací stupně, na kterých pedagogové působí*



(Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2023)

Z následující páté otázky vychází najevo, že dotazníkového šetření se zúčastnilo nejvíce pedagogů, kteří vyučují na 1. stupni ZŠ. Následuje skupina pedagogů, kteří působí jako pedagogové na 2. stupni ZŠ. Nejmenší zastoupení mají pedagogové, jež vyučují zároveň na 1. stupni, tak i na 2. stupni ZŠ.

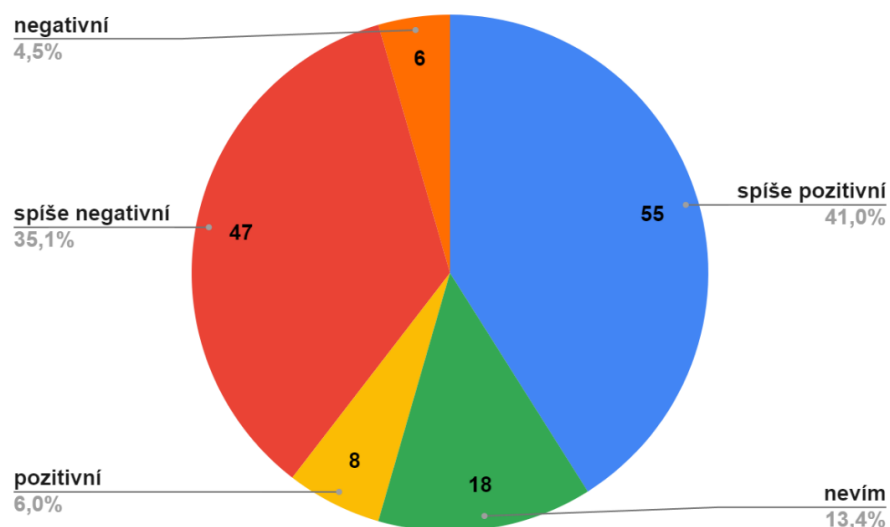
Graf 6: *Zkušenost pedagogů s výukou žáků s SVP*



(Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2023)

Cílem šesté otázky bylo získat stručný přehled o tom, jaké množství pedagogů se ve své profesi setkává s výukou žáků s SVP a poukázat tak na důležitost této problematiky. Tato otázka ukázala, že 131 pedagogů má zkušenost z vlastní pedagogické praxe se vzděláváním žáků s SVP, zatímco jen 3 pedagogové tuto zkušenost nemají.

Graf 7: *Postoje pedagogů k inkluzivnímu modelu vzdělávání*



(Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2023)

Sedmá z otázek mapovala, jaké postoje pedagogové zaujímají k inkluzivnímu modelu vzdělávání. Výsledky ukázaly, že pedagogové mají nejčastěji spíše pozitivní postoj, avšak následuje skupina, která zastává spíše negativní postoj. 18 respondentů nemá k inkluzivnímu modelu vzdělávání vyhraněný postoj a v otázce uvedli, že neví. Pozitivní postoj uvedlo 8 respondentů a negativní postoj má 6 respondentů.

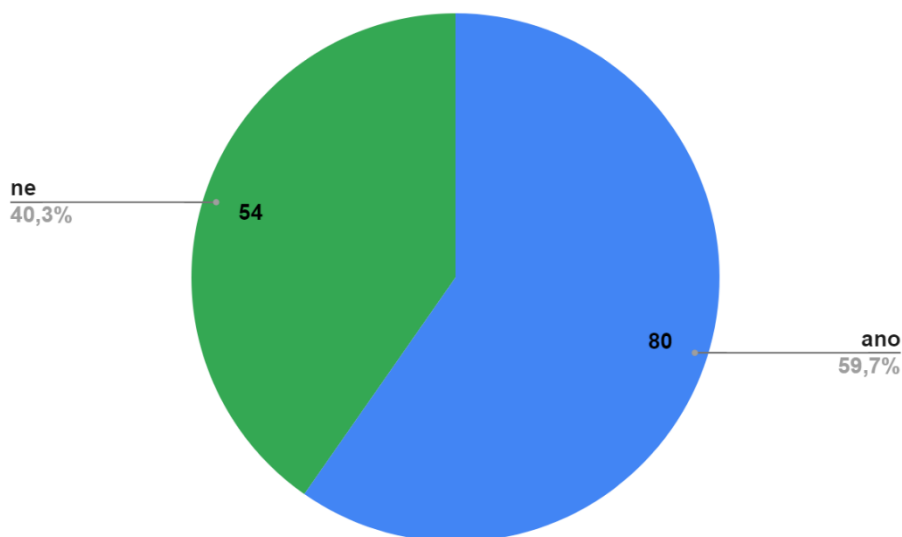
Ženy i muži nejčastěji zastávaly spíše pozitivní postoj. Naopak ženy nejméně označovaly svůj postoj jako negativní. Muži nejméně čistě pozitivní postoj.

Co se týče věkových kategorií, nejčastěji zastávala skupina učitelů ve věku 20–30 let a 41–50 let spíše negativní postoj. Učitelé ve věku 31–40 let, 51–60 let a 61 let a více nejvíce obsáhli oblast spíše pozitivní postoj.

V oblasti délky pedagogické praxe zastávali učitelé s délkou pedagogické praxe 0–5 let, 11–20 let, 21–30 let a 31 let a více nejčastěji spíše pozitivní postoj. Nejvíce těchto odpovědí vzešlo ze skupiny, která má 31 let a více pedagogické praxe. Pouze u učitelů s délkou pedagogické praxe 6–10 let se nejčastěji vyskytují směrem k inkluzi spíše negativní postoje.

U učitelů, kteří působí na 1. stupni ZŠ a na 1. i 2. stupni ZŠ, převládají spíše negativní postoje, zatímco u učitelů čistě 2. stupně ZŠ spíše pozitivní postoje.

Graf 8: *Vliv druhu znevýhodnění žáka na postoje pedagogů*



(Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2023)

V osmé otázce bylo cílem jistit, zda postoje pedagogů k zařazení žáků s SVP do běžného vzdělávacího proudu základní školy ovlivňuje druh znevýhodnění žáků. Z celkového počtu respondentů 80 uvedlo, že jejich postoj k zařazení žáka do běžné školy ovlivňuje druh jeho znevýhodnění. Protichůdný názor, tedy že druh znevýhodnění žáka nemá vliv na jejich postoj k jeho zařazení do běžné ZŠ, zastává 54 respondentů.

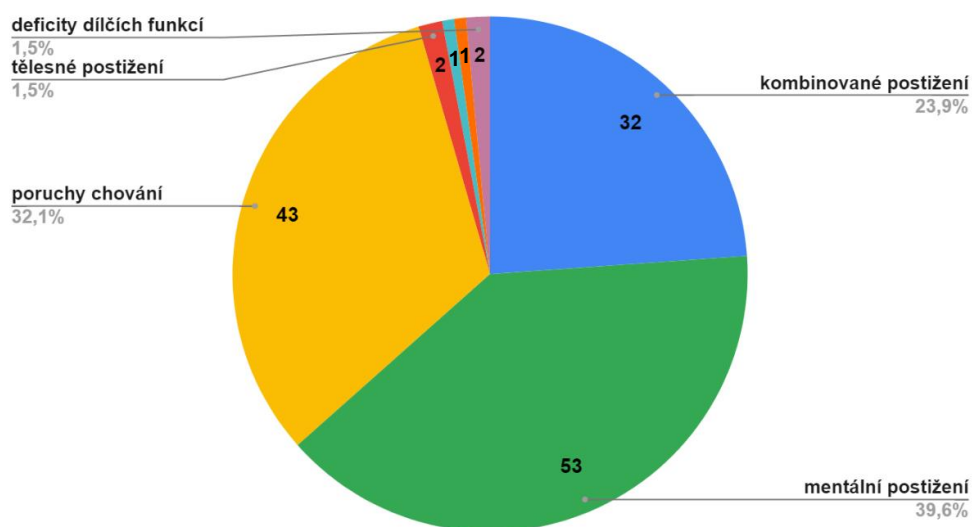
Ženy i muži nejčastěji odpovídali, že jejich postoj druh znevýhodnění žáka ovlivňuje.

V rámci všech věkových kategorií taktéž převládal stejný názor, avšak u věkové kategorie 51–60 let se nejčastěji vyskytovala odpověď, že znevýhodnění žáka neovlivňuje jejich postoj k jeho zařazení do běžné ZŠ.

Učitelé všech skupin podle délky pedagogické praxe nejčastěji volili odpověď ano, pouze učitelé s délkou pedagogické praxe 0–5 let nejčastěji volili odpověď ne.

Učitelé 1. stupně ZŠ a učitelé 2. stupně ZŠ se nejčastěji přikláněli k odpovědi, že jejich postoj druh znevýhodnění žáka ovlivňuje. Pouze učitelé, kteří vyučují na 1. i 2. stupni ZŠ nejčastěji zastávají názor, že druh znevýhodnění na jejich postoj vliv nemá.

Graf 9: *Vnímaná náročnost jednotlivých znevýhodnění ze strany pedagogů*

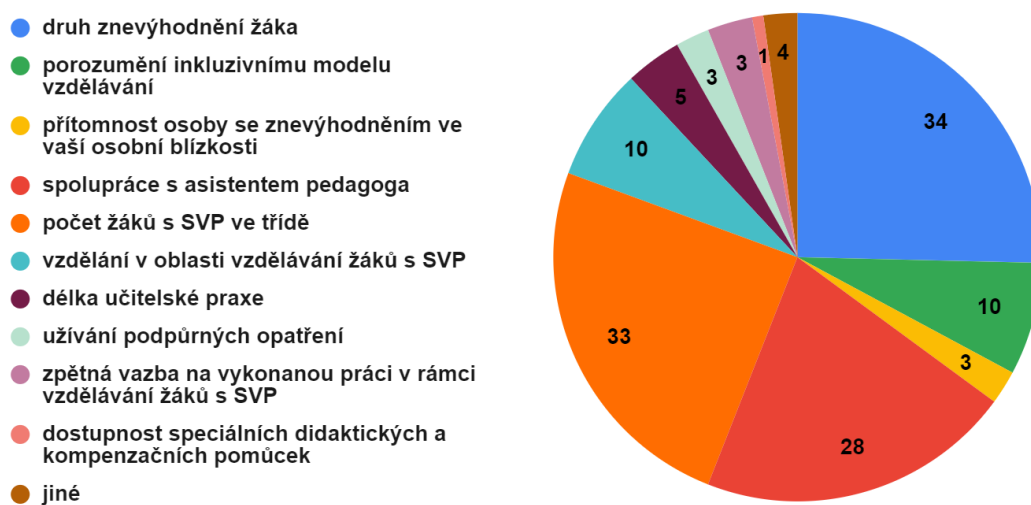


(Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2023)

Devátá otázka zjišťovala, který druh znevýhodnění u žáka považují pedagogové jako nejvíce náročný. Z výsledků vychází najevo, že pedagogové považují v rámci vzdělávání na běžných základních školách za nejvíce náročné mentální postižení. Na pomyslném druhém místě jsou poruchy chování a následuje kombinované postižení. Tělesné postižení zvolili 2 respondenti a deficity dílčích funkcí taktéž 2 respondenti. Zrakové postižení (0,7 %) a sluchové postižení (0,7 %) zvolil v každé kategorii pouze 1 respondent. Socio-kulturní znevýhodnění, narušení komunikační schopnosti, poruchy autistického spektra a dvojí výjimečnost nebyly zvoleny ani jedním respondentem.

Ženy za nejnáročnější druh znevýhodnění v rámci vzdělávání v běžném vzdělávacím proudu považují mentální postižení a muži kombinované postižení. Poruchy chování častěji volily ženy. Učitelé ve věku 20–30 let považují za nejnáročnější poruchy chování. Všechny ostatní věkové kategorie jednotně považují za nejnáročnější mentální postižení. Kombinované postižení našlo největší početnost u věkové skupiny 61 let a více. Učitelé, jejichž délka pedagogické praxe je 0–5 let mají největší obavu z poruch chování. Učitelé ze všech ostatních skupin délky pedagogické praxe shledávají za nejobtížnější mentální postižení. Z kombinovaného postižení mají nejvíce obavy učitelé, jejichž délka pedagogické praxe je 11–20 let. Učitelé 1. stupně ZŠ a učitelé 2. stupně ZŠ nejčastěji shledávají obtíže u žáků s mentálním postižením. Učitelé, kteří působí na 1. i 2. stupni ZŠ v poruchách chování. Z kombinovaného postižení mají nejvíce obavu učitelé 2. stupně ZŠ.

Graf 10: Klíčové faktory



(Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2023)

Desátá otázka zjišťuje, který z uvedených faktorů považují pedagogové za klíčový při utváření jejich postoje ke vzdělávání žáků s SVP. Za nejvíce klíčové považují pedagogové druh znevýhodnění žáka (25,4 %), druhým nejčastěji označovaným faktorem byl počet žáků s SVP ve třídě (24,6 %). Jako třetí nejčastější faktor byla respondenty vybrána spolupráce s AP (20,9 %). Společně na pomyslném čtvrtém místě se umístilo porozumění inkluzivnímu modelu vzdělávání (7,5 %) a vzdělání v oblasti vzdělávání žáků s SVP (7,5 %). Následuje délka učitelské praxe (3,7 %), přítomnost osoby se znevýhodněním v osobní blízkosti pedagoga (2,2 %), užívání podpůrných opatření (2,2 %) a zpětná vazba na vykonanou práci v rámci vzdělávání žáků s SVP (2,2 %) a následuje kategorie dostupnost speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek (0,7 %).

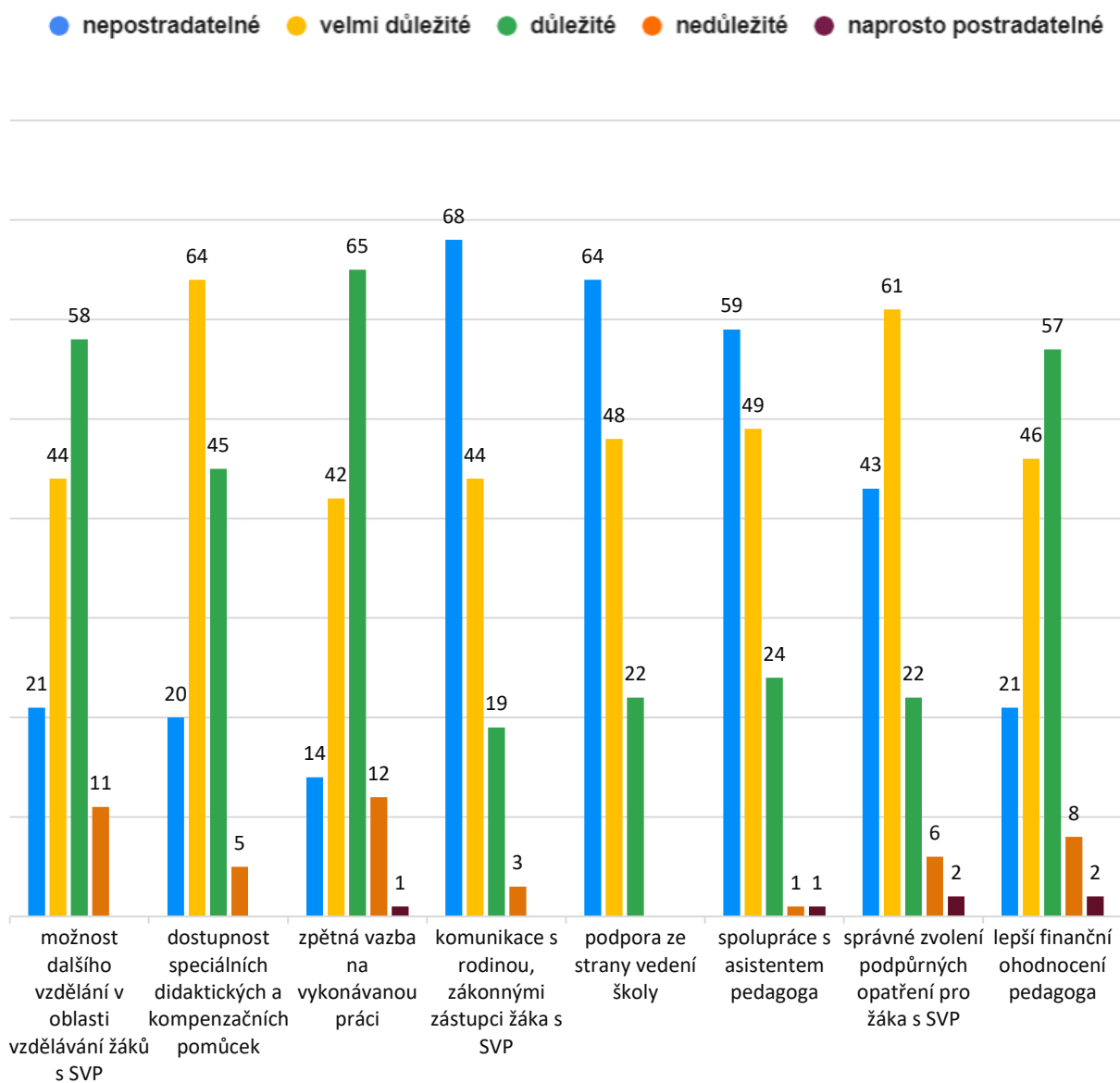
V rámci této otázky zvolili čtyři respondenti možnost jiné odpovědi (3,1 %), z nichž 2 respondenti uvedli, že nelze vybrat pouze jeden faktor a 1 respondent napsal, že jeho postoj nejvíce utváří mimoškolní činnost s žáky s SVP. Poslední respondent uvedl, že za klíčovou považuje přístup rodiny ke speciálním vzdělávacím potřebám svého dítěte a její komunikaci se školou, případně dalšími odborníky.

Pro muže je nejvíce klíčový počet žáků s SVP ve třídě, pro ženy druh znevýhodnění žáka.

Věková kategorie 20–30 let nejčastěji volila odpověď počet žáků s SVP ve třídě. Kategorie 31–40 let a kategorie 41–50 let za klíčové považují spolupráci s asistentem pedagoga. Věková kategorie 51–60 let druh znevýhodnění žáka a pedagogové v kategorii 61 let a více nejčastěji vybírali porozumění inkluzivnímu modelu vzdělávání.

Učitelé, jejichž délka pedagogické praxe je 0–5 let, 6–10 let a 11–20 let, nejčastěji jako klíčový faktor volili počet žáků s SVP ve třídě. Učitelé s délkou pedagogické praxe 21–30 let nejčastěji vybírali faktor spolupráce s asistentem pedagoga a v kategorii 31 let a více pedagogické praxe učitelé nejčastěji označovali druh znevýhodnění žáka. Učitelé 1. stupně ZŠ a 2. stupně ZŠ za klíčové nejčastěji označovali druh znevýhodnění žáka. Učitelé, kteří vyučují na 1. i 2. stupni ZŠ počet žáků s SVP ve třídě.

Graf 11: Míra zásadnosti jednotlivých faktorů



(Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2023)

Jedenáctá z otázek zjišťuje, v jaké míře jsou pro pedagogy zmiňované faktory v rámci jejich práce při vzdělávání žáků s SVP zásadní. Za nejvíce nepostradatelnou považuje 68 respondentů komunikaci s rodinou/zákonnými zástupci žáka s SVP. Následuje podpora ze strany vedení školy, spolupráci s asistentem pedagoga, správné zvolení podpůrných opatření pro žáka s SVP, dále lepší finanční ohodnocení pedagoga a možnost dalšího vzdělání v oblasti vzdělávání žáků s SVP, jež v obou kategoriích zvolilo 21 respondentů.

Dostupnost speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek zvolilo 20 respondentů a nejméně respondentů volilo zpětnou vazbu na vykonávanou práci.

V kategorii velmi důležité vyšlo najevo, že nejvíce respondentů volí dostupnost speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek, 61 respondentů zvolilo správné zvolení podpůrných opatření pro žáka s SVP, 49 respondentů označilo spolupráci s AP, 48 respondentů podporu ze strany vedení školy, 46 respondentů lepší finanční ohodnocení pedagoga. V kategorii dalšího vzdělání v oblasti vzdělávání žáků s SVP a komunikace s rodinou/zákonnými zástupci žáka přispělo svým názorem 44 respondentů. Nejméně respondentů zvolilo zpětnou vazbu na vykonávanou práci.

Míru důležité volilo nejvíce respondentů v oblasti zpětné vazby na vykonávanou práci. Oblast možnost dalšího vzdělání v oblasti vzdělávání žáků s SVP vybralo 58 respondentů, lepšího finančního ohodnocení vybralo 57 respondentů, dostupnost speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek zvolilo 45 respondentů a spolupráci s AP vybralo 24 respondentů. Oblasti podpora ze strany vedení školy a správné zvolení podpůrných opatření pro žáka s SVP volilo 22 respondentů. Nejméně respondentů zvolilo oblast komunikace s rodinou/zákonnými zástupci žáka.

Kategorii nedůležité zvolilo nejvíce respondentů v oblasti zpětné vazby na vykonávanou práci. Možnost dalšího vzdělání v oblasti vzdělávání žáků s SVP volilo 11 respondentů, lepší finanční ohodnocení pedagoga volilo 8 respondentů, správné zvolení podpůrných opatření pro žáka zvolilo 6 respondentů, dostupnost speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek zvolilo 5 respondentů a komunikaci s rodinou/zákonnými zástupci žáka zvolili 3 respondenti. Nejmenší zastoupení měla v kategorii nedůležité oblast spolupráce s AP, již zvolil pouze 1 respondent. Podpora ze strany vedení školy neměla v této kategorii žádného respondenta.

Jako naprosto postradatelné zvolili 2 respondenti v oblastech správné zvolení podpůrných opatření pro žáka s SVP a lepší finanční ohodnocení pedagoga. V oblastech spolupráce s asistentem pedagoga a zpětná vazba na vykonávanou práci přispěl svým hlasem vždy 1 respondent. V dalších oblastech nebylo žádné zastoupení ze strany respondentů.

Možnost dalšího vzdělání v oblasti vzdělávání žáků: Ženy tento faktor nejčastěji hodnotily jako důležitý, muži jako velmi důležitý. Věková skupina pedagogů 20–30 let nejčastěji volila faktor jako nepostradatelný. Věková kategorie 31–40 let, 41–50 let a 51–60 let jako důležitý a skupina 61 let a více jako velmi důležitý. Učitelé, jejichž délka

pedagogické praxe je 0–5 let, zastávají názor, že je faktor velmi důležitý, zatímco všechny ostatní skupiny se shodují na hodnotě důležité. Učitelé všech vyučovacích stupňů taktéž označili tento faktor jako důležitý.

Dostupnost speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek: Ženy v této oblasti nejčastěji volily faktor jako velmi důležitý, muži jako důležitý. Věková skupina 20–30 let, 31–40 let a 51–60 let volila nejpočetněji míru faktoru jako velmi důležitou. Skupina 41–50 let jako důležitou a skupina 61 let a více jako nepostradatelnou. Pedagogové všech délek pedagogické praxe označili nejčastěji odpověď velmi důležité, stejně jako učitelé všech vyučovacích stupňů.

Zpětná vazba na vykonávanou práci: V této kategorii volily všechny skupiny všech komparovaných kategorií nejčastěji odpověď důležité. Pouze skupina pedagogů, kteří působí jak na 1., tak i 2. stupni ZŠ, uváděla nejčastěji odpověď velmi důležité.

Komunikace s rodinou/zákonnými zástupci žáka s SVP: Tento faktor považují všechny statistické skupiny, bez výjimky, za nepostradatelný.

Podpora ze strany vedení školy: Stejně jako v předešlé kategorii i zde vyšlo najevo, že všechny kategorie respondentů považují tento faktor za nepostradatelný. Pouze věková skupina 31–40 let a učitelé s délkou pedagogické praxe 21–30 let uvedli míru velmi důležité.

Spolupráce s asistentem pedagoga: Následující faktor všichni respondenti nejčastěji označovali jako nepostradatelný, avšak kategorie mužů, pedagogů s délkou pedagogické praxe 21–30 let a skupina učitelů ve věku 41–50 let a 61 let a více, využily jiné škálové míry a faktor označily jako velmi důležitý.

Správné zvolení podpůrných opatření pro žáka s SVP: Kromě skupiny učitelů ve věku 20–30 let a učitelů s délkou pedagogické praxe 0–5 let, kteří zvolili tematickou oblast jako nepostradatelnou. Všechny ostatní kategorie nejčastěji označovaly tento faktor jako velmi důležitý.

Lepší finanční ohodnocení pedagoga: Skupina pedagogů ve věku 20–30 let, 51–60 let, 61 let a více, skupina učitelů s délkou pedagogické praxe 31 let a více a skupina učitelů, kteří působí na 1. i 2. stupni ZŠ, nejčastěji hodnotily lepší finanční ohodnocení pedagoga jako velmi důležité. Všechny ostatní kategorie jako důležité.

Poslední otázka dotazníkového šetření byla otázkou otevřenou. Respondenti zde měli prostor pro vyjádření některých dalších faktorů, které je osobně ovlivnily, či které osobně vnímají jako důležité a neměly by být opomenuty.

Dva respondenti uvádí, že za důležité považují snížení celkového počtu žáků ve třídě v případě zařazení žáka s SVP. Jeden z respondentů zmiňuje faktor míry dopadu přítomnosti žáka se znevýhodněním na zbylé žáky ve třídě – obzvláště při poruše chování.

Dále byly vždy jedním respondentem zmíněny tyto faktory – časová vytíženost pedagogů a s tím spojený stres, důležitost snahy samotných žáků i jejich zákonných zástupců, týmová spolupráce v rámci pedagogického sboru a pozitivní školní klima, povahové rysy žáka a jeho osobnost, správné stanovení diagnózy pro žáky z pedagogicko-psychologické poradny, spolupráce rodiny s dalšími institucemi z důvodu podnětného rozvoje žáka, aktivní spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, realizace formativního hodnocení včetně sebehodnocení.

Jeden z respondentů uvádí, že za důležité považuje kvalitně zpracované zprávy ze školských poradenských zařízení, jež budou podrobné a vysoce individuální ke každému žákovi, aby byl pedagog schopen vyhodnotit přiměřený přístup ke vzdělávacím potřebám jednotlivce. Další z respondentů upozorňuje na to, aby bylo v doporučeních mimo jiné nastaveno i to, jak rodiče mohou podpořit školu/vzdělávání žáka s SVP (např. domácí přípravou, doplňováním učiva).

Poslední z respondentů se domnívá, že by se mělo daleko důsledněji vybírat, které žáky zařazovat do běžných základních škol, jelikož ačkoliv se všichni snaží žákům s SVP ze všech sil dopřát co nejlepší podmínky pro výuku a seberozvoj, ne vždy se to setká s úspěchem. Nesprávné rozhodnutí o zařazení konkrétního žáka do běžné školy tak může mít za následek, dle slov respondenta, psychickou frustraci žáka nebo zbytečné zpomalení postupu celé třídy. Respondent následně zmiňuje, že hodně žáků na základní škole ještě není vybaveno dostatečnou mírou mentálních schopností pro pochopení projevů některých žáků s SVP a nedokáží tak s nimi správně komunikovat a mohou jim dokonce na základě jejich odlišnosti ubližovat. Dále respondent zmiňuje, že speciální školy vždy vytvářely ideální podmínky pro jejich vzdělávání s oporou o adekvátně připravené pedagogy, kteří přesně věděli, jak s těmito žáky pracovat a jaké pomůcky k tomu využívat. V návaznosti na to respondent zmiňuje, že abychom alespoň podobného efektu dosáhli i na běžných základních školách, museli by si všichni pedagogové doplnit alespoň několikaleté studium speciální pedagogiky.

5.2 ANALÝZA ROZHOVORŮ

Tabulka 1: Přehled informací o pedagozích

	Pohlaví	Věk	Délka pedagogické praxe	Nejvyšší dosažené vzdělání	Vyučovací stupeň
PEDAGOG A	muž	37	12 let	vysokoškolské doktorské	1. stupeň ZŠ
PEDAGOG B	muž	30	7 let	vysokoškolské magisterské	2. stupeň ZŠ
PEDAGOG C	žena	56	32 let	vysokoškolské magisterské	1. stupeň ZŠ

(Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2023)

5.2.1 POSTOJE PEDAGOGŮ K INKLUZIVNÍMU MODELU VZDĚLÁVÁNÍ

Pedagog A inkluzi vítá. Zmiňuje, že některým žákům inkluze velmi pomáhá a rozhodně do ní patří, avšak zmiňuje i úskalí které v současné podobě inkluze spatřuje. Tím je zneužívání úlev ze strany rodin, které chtějí pro své dítě pouze papír z vyšetření, aby se mu dostávalo ve škole úlev, a to na úkor poskytování podpory žákům s nutnou potřebou podpory ve vzdělávání. Dále pronáší: „*Já jsem proinkluzivní a nastavený žákům pomáhat. Takže jsem se přizpůsobil vlastně všem potřebám žáků a jsem otevřený učitel. Každému pomáhám individuálně a nesrovnávám je s většinou.*“ Pedagog za nejvíce náročné znevýhodnění v běžném vzdělávacím proudu považuje mentální postižení, jako druhé zmiňuje těžké formy poruch chování.

Pedagog B nemá inkluzivní model vzdělávání, jak je nastavený v České republice, úplně rád, jelikož na základě praktických zkušeností vidí, že se tento model u některých žáků neseťká s úspěchem. Svůj názor podkládá zkušeností, kdy si všimá, že na 1. stupni ZŠ žáci s SVP zvládají adaptaci velmi dobře, avšak na 2. stupni, a také s nástupem puberty, začínají být žáci s SVP vyčleňováni na okraj kolektivu. To nemusí probíhat formou záměrného ubližování, ale spíše ignorací a přehlížením, jelikož ostatní žáci se v určitém ohledu posunou dál a začnou mít odlišné zájmy. Respondent i přes to nepovažuje inkluzi za špatnou a zmiňuje, že u některých druhů znevýhodnění spatřuje vhodnost začlenění žáků do běžného vzdělávacího proudu, kdy dokáží u žáků jejich deficity kompenzovat – jako konkrétní uvádí

např. tělesné postižení. Naopak náročnost spatřuje v mentálním postižení, kdy uvádí, že někteří tito žáci se vývojově zastaví v určitém ročníku a začnou se setkávat s určitými limity v rámci chápání učiva.

Pedagog C uvádí, že vnímá inkluzi jako určitý pokrok a přínos, ale musí být určené hranice, jak bude celý tento model zasahovat do vyučovacího procesu. Pedagog dále uvádí, že v současných podmínkách se inkluze tak, jak by měla být správně uchopována, nedá zrealizovat tak, jak je psáno na papíře, a proto si dle jeho slov v praxi tento model vzdělávání upravují pedagogové podle sebe. Avšak pedagog s inkluzí souhlasí a aktivně se do ní zapojuje. Za nejnáročnější znevýhodnění považuje mentální postižení, avšak v případě, že není škola bezbariérová, vnímá tuto náročnost i u žáků s tělesným postižením.

5.2.2 KLÍČOVÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ POSTOJE PEDAGOGŮ

Pedagog A za zásadní považuje odbornou připravenost pedagoga k práci s žáky s SVP, avšak nezamýšlí tím samostatné studium např. speciální pedagogiky, ale osobní dohledávání si informací o jednotlivých znevýhodněních, podporách a intervencích. Dále zmiňuje důležitost přímé pedagogické praxe, s již nabývání získává pedagog zásadní zkušenosti pro práci s žáky s SVP. *„Praxe, zkušenosti a vlastně ten svůj vlastní chůč, ta vlastní motivovanost vůbec se k tomu postavit pozitivně a hledat si někde v odborné literatuře.“* Pedagog neopomíná zmínit ani dobrou připravenost ze svých vlastních studií na pedagogické fakultě v rámci vysokoškolského vzdělávání. Zde vyzdvihuje praktičnost vyučovaných předmětů a oznamuje, že již v této době inkluzivní model vzdělávání přijal za vlastní. Pedagog by také ocenil snížení počtu žáků s SVP ve třídě, a to právě z důvodu časového prostoru pro poskytování individuální podpory všem žákům dle jejich potřeb. Za nejzásadnější považuje spolupráci s asistentem pedagoga, který ale musí svou práci vykonávat kvalitně a svědomitě, aby byla spolupráce efektivní. Zmiňuje i důležitost jeho odborné připravenosti, vzdělání. *„Úplně zásadní věc, a úplně nejzásadnější za celou dobu mé praxe, je pro mě spolupráce s kvalitním asistentem pedagoga.“* Vyzdvihuje i potřebu dobré a aktivní komunikace s rodiči/zákonnými zástupci žáka.

Pedagog B považuje za nejdůležitější komunikaci s rodinou, a to především z toho důvodu, že velmi často žáci s SVP potřebují pracovat určitým způsobem i doma. *„Pro mě je na prvním místě spolupráce s rodinou, případně s někým, kdo se dítěti věnuje.“* Jako další zásadní faktor považuje dobrou spolupráci s asistentem pedagoga, avšak vyzdvihuje nutnost kvality této spolupráce. Tedy nastavení vhodných hranic výkonu jejich práce ve vyučovacích

hodinách i mimo ně, aby byla práce příjemná všem stranám a vyučovací proces nenarušovala, dále zlepšení komunikace s pedagogem, sebevědomé vykonávání své práce a porozumění náplně vlastní práce a svých kompetencí a povinností. *„Kdyby byla větší podpora ze strany asistenta pedagoga a dejme tomu nějaká jeho větší odbornost, tak to by mi mnohonásobně usnadnilo práci.“* Jako zásadní také pedagog považuje odbornou kvalifikaci pro práci s žáky s SVP. Za důležité skrze odbornou kvalifikaci považuje jak odbornost pedagogů, tak asistentů pedagoga. Vyzdvihuje nutnost, aby AP rozuměl probíranému učivu, aby žákům dokázal poskytnout adekvátní podporu a vykládanou látku žákům v případě potřeby vysvětlit. Ze svého vlastního pohledu vnímá, že širší dozdělení v oblasti speciální pedagogiky je pro pedagogy zásadní. S tím jde ruku v ruce to, jakým způsobem by se mělo pracovat s žáky s konkrétními typy znevýhodnění pod určitým metodickým vedením, jež by mělo přicházet jako podpora učitele ze strany školského poradenského zařízení. Ze svého pohledu byl také pedagog na práci v inkluzivním prostředí připravován již během vysokoškolského studia, které mu vždy dokázalo propojit teoretické poznatky o inkluzi s praktickou částí a na tento vzdělávací model lépe připravit.

Pedagog C klade důraz na spolupráci s kvalitním asistentem pedagoga a považuje ji za důležitou součást inkluzivního vzdělávání. Pedagog také vnímá potřebu odborné kvalifikace. *„Já bych řekla, že bychom my učitelé základních škol, prvostupňový i druhostupňový, měli mít základy speciální pedagogiky. Já vím, že je máme, ale ty základy teďka v tomhle světě nefungují. A rozhodně jsem pro nějaké kurzy, nebo doplňující vzdělávání pro učitele v téhle formě.“* Pedagog dává do popředí i důležitost své pedagogické praxe, v níž během svého působení získal postupem času zásadní zkušenosti pro práci s žáky s SVP a upozorňuje i na faktor vysokého počtu žáků ve třídě. *„Byla bych určitě pro, aby se počty žáků ve třídách snižovaly. Jenomže když máte školu a nemáte prostory, tak to vlastně ani jinak nejde. Třídy jsou nejčastěji postaveny na počet 30 žáků.“* Dále zmiňuje, že komunikace s rodinou/zákonnými zástupci žáka, je důležitým faktorem, díky kterému je pedagog schopen se orientovat v žákově situaci, což mu napomáhá lépe vykonávat vlastní povinnosti. Avšak zmiňuje zde i úskalí, které vychází z nekomunikace rodiny/zákonných zástupců se školou, což pedagoga demotivuje. Zajímavý pohled nám pedagog nabízí na rozdílnost přístupu učitelů 1. stupně ZŠ a 2. stupně ZŠ. Zde zastává postoj, že pedagogové působící na 1. stupni jsou k žákům s SVP více přívětiví nežli pedagogové 2. stupně.

5.2.3 PODPORA

Pedagog A vyzdvihuje podporu materiální (např. ve formě didaktických pomůcek pro žáky s SVP), a především pak podporu ze strany lidských zdrojů. Zmiňuje, že by velmi ocenil zpětnou vazbu na svou práci, což by ho v práci více motivovalo. „*Myslím si, že učitelé jsou kolikrát z inkluze vyčerpaný, a ještě se jim nedostává pozitivní zpětné vazby.*“ Pedagog následně zmiňuje, že vzhledem k nedostatečné podpoře, spolupráci a komunikaci se školským poradenským zařízením dochází k jeho demotivaci k výkonu práce a ocenil by ze strany zařízení určité metodické vedení. Na finanční ohodnocení nahlíží jako na něco, co by postojе pedagogů, kteří nejsou proinkluzivní, mohlo v práci s žáky s SVP namotivovat a změnit jejich přístup.

Pedagog B v oblasti podpory zastává názor, že není potřeba, aby ho vedení školy chválilo za jeho činnost, ale vyzdvihuje podporu ze strany dostupnosti materiální podpory, jako jsou finance na různé speciální učebnice či kompenzační pomůcky. O kompenzačních pomůckách hovoří jako o důležitých a zmiňuje, že jejich dostupnost je na velmi dobré úrovni, což pedagogovi usnadňuje práci s žáky s SVP. Ze strany dalších subjektů je pro něho důležitým faktorem mezioborová spolupráce. Sem patří spolupráce s lektory žáka, případně propojení s dalšími organizacemi, které se na znevýhodnění žáka zaměřují. Jako důvod uvádí předávání si zpráv o výkonu žáka, potřebu podpory v dalších oblastech a na co se mimo školní prostředí zaměřit.

Pedagog C zmiňuje význam faktoru materiální podpory pro žáky s SVP na různé pomůcky, které usnadňují jejich vzdělávání a zpětnou vazbu na vykonávanou práci. „*Zpětnou vazbu ze strany školy pociťuji jako důležitou, stejně jako zpětnou vazbu právě třeba od poradny, protože ne každý ví, že to dělá dobře. Já si klidně nechám poradit, jak druhého podpořit.*“ Pedagog v návaznosti na to tvrdí, že důležitým faktorem je právě i zmiňovaná spolupráce se školským poradenským zařízením, ze kterého by uvítal nejen zpětnou vazbu, ale i kvalitnější a konkrétnější doporučení pro práci s jednotlivými žáky s SVP.

6 SHRnutí ANALýZY VÝZKUMNÉHO ŤETŘENÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Závěrečná kapitola bakalářské práce se věnuje shrnutí všech poznatků, které vzešly z výzkumného ťetření. Díky důsledné analýze bylo možné odpovědět na všechny stanovené výzkumné otázky a naplnit tak cíle bakalářské práce. Na základě těchto dat se v samotném závěru této kapitoly nachází doporučení pro pedagogickou praxi.

6.1 SHRnutí ANALýZY DOTAZNÍKOVÉHO ŤETŘENÍ

V rámci stanovené první dílčí výzkumné otázky (*V jakém zastoupení se vyskytují pozitivní a negativní postoje ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách v Plzni?*) z výzkumného ťetření vyplývá, že u pedagogů běžných základních škol v Plzni převládají spíše pozitivní postoje k inkluzivnímu modelu vzdělávání. Avšak pro přesné stanovení odpovědi na stanovenou otázku je nutno podotknout, že zastoupení čistě pozitivních postojů se vyskytuje v 6 % a naopak čistě negativní názory mají 4,5 % zastoupení u pedagogů. Lze tedy říci, že větší míru zastoupení mají u učitelů pozitivní postoje. Avšak je nutno zohlednit, že do dotazníkového ťetření se některé školy vůbec nezapojily a postoje dalších pedagogů se tak v práci nedají zohlednit. Konkrétně pak čistě pozitivní postoje zastávají více ženy než muži, avšak s minimálním rozdílem. Taktéž vyšlo najevo, že učitelé ve věku 20–30 let, učitelé s délkou pedagogické praxe 0–5 let a učitelé 1. stupně ZŠ zastávají z daných skupin ve své kategorii nejvíce pozitivní postoje ke vzdělávání žáků s SVP. Ačkoliv toto výzkumné ťetření neprokázalo jednoznačný vliv věku na postoje pedagogů, můžeme na tomto výsledku spatřovat vliv současného systému vzdělávání budoucích učitelů. Oproti věkově starší kategorii pedagogů se té mladší v dnešní době dostává přímé přípravy na výuku žáků s SVP již během jejich vlastních studií a jsou na inkluzivní vzdělávání systematicky připravováni. Lze se tedy domnívat, že i právě z tohoto důvodu u nich převládají pozitivní postoje k inkluzi. Autorky Bartoňová a Vítková (2017) navíc zmiňují, že u starší věkové kategorie můžeme spatřovat nižší akceptaci inkluze. To opírají o fakt, že v době počátku jejich pedagogické praxe byly osoby se znevýhodněním ještě stále segregovány do různých institucí a pedagogové tak neměli přímou zkušenost s jejich vyučováním. U této myšlenky je vhodné zmínit dvě souvislosti, které mohou být příčinou tohoto jevu. První souvislostí je efekt kohorty, kdy se starší generace pedagogů přiklání k určitým vzorcům chování, které jsou pro jejich generaci typické. Kromě toho se „*ale může jednat o efekt zrání, tedy o tendenci starších lidí zastávat konzervativnější postoje a být méně vstřícní ke změnám*“ (Bartoňová, Vítková, 2017, s. 33).

Odpovědí na druhou stanovenou dílčí výzkumnou otázku (*Který druh znevýhodnění považují pedagogové základních škol v Plzni jako nejvíce náročný v rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?*) je dle sesbíraných dat mentální postižení, které jako svou odpověď zvolilo 53 pedagogů (39,6 % z celkového počtu respondentů). Mentální postižení jako nejnáročnější nejčastěji volily ženy, učitelé ve věku 61 let a více, učitelé s délkou pedagogické praxe 31 let a více a učitelé, kteří působí na 1. stupni ZŠ. Tento vyskytující se jev může být zakořeněn ve špatné informovanosti, či nedostatečné odborné připravenosti pedagogů k práci s žáky s mentálním postižením. Z toho následně může vyplývat samotný strach z přítomnosti žáka s mentálním postižením ve výuce. Lze také podotknout, vzhledem k výskytu velkého množství výzkumných šetření, že tuto obavu sdílejí pedagogové z toho důvodu, že přítomnost žáka s mentálním postižením by mohla mít negativní vliv na kvalitu výuky ostatních žáků ve třídě (Bartoňová, Vítková, 2017).

Ve třetí dílčí výzkumné otázce (*Který z faktorů považují pedagogové základních škol v Plzni za klíčový při utváření jejich postojů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?*) byl za klíčový faktor vyhodnocen druh znevýhodnění žáka. Ten zvolilo 34 pedagogů (25,4 % z celkového počtu respondentů). Respondenty v této oblasti byla nejčastěji skupina žen, učitelů ve věku 51–60 let a učitelů s délkou pedagogické praxe 31 let a více. V rámci vyučovacího stupně se stejným počtem voleb přispěla skupina učitelů působících na 1. stupni ZŠ a učitelů působících na 2. stupni ZŠ.

Získaná data, v návaznosti na stanovenou hlavní výzkumnou otázku (*V jaké míře jsou jednotlivé faktory zásadní pro utváření postojů pedagogů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách v Plzni?*) jasně prokazují, že komunikaci s rodinou/zákonnými zástupci žáka s SVP, podporu ze strany vedení školy a spolupráci s asistentem pedagoga považují pedagogové za nepostradatelné. Jako velmi důležité označují dostupnost speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek a správně nastavená podpůrná opatření pro žáka s SVP. Mírou důležité pak označují pedagogové možnost dalšího vzdělání v oblasti vzdělávání žáků s SVP, zpětnou vazbu na vykonávanou práci a lepší finanční ohodnocení pedagoga. Je tedy patrné, že všechny faktory byly pedagogy vždy nejčastěji označovány minimálně mírou důležité, z čehož vyplývá, že veškeré podněty působící na pedagogy mají určitou hodnotu a je třeba na nich i nadále pracovat a neopomíjet je. Zároveň z analýzy vyplývá, že pro každého pedagoga je míra zásadnosti jednotlivých faktorů velmi individuální záležitostí.

6.2 SHRNUÍ ANALÝZY ROZHovorŮ

V oblasti postojŮ pedagogŮ k inkluzivnímu modelu vzdělávání vyšlo najevo, že dotazovaní pedagogové mají k inkluzivnímu vzdělávání pozitivní postoj, pouze jeden z pedagogŮ má spíše negativní postoj. Všichni však spatřují v myšlence inkluze smysl, ale zároveň každý shledává v tomto modelu určitá úskalí a nutnou lepší připravenost českého vzdělávacího prostředí na aplikovatelnost inkluze do praxe, jelikož současná implementace pozbývá v určitých ohledech důležitá nastavení. Všichni tři pedagogové zároveň považují za nejvíce náročné znevýhodnění u žáků vzdělávaných v běžném vzdělávacím proudu mentální postižení. V oblasti klíčových faktorů nejčastěji respondenti zmiňovali jako zásadní komunikaci s rodinou/zákonnými zástupci žáka. Tu považují za klíčovou hned z několika důvodů, avšak silným podnětem pro aktivní komunikaci je předávání si informací o žákovi, zpětná vazba na jeho výkon a podpora jeho sociálního prostředí. Všichni tři respondenti se dále shodují na tom, že je třeba, aby pedagogové i asistenti pedagoga disponovali odbornou kvalifikací, a byli tak dostatečně připraveni na výuku žáků s SVP. Respondenti upozorňují na to, že jejich pracovní pohoda se odvíjí od kvalitní spolupráce s asistentem pedagoga a zmiňují, že by měl projít vlastním dozděláním pro sebevědomé vykonávání této pracovní pozice. Zmiňují, že nepodnětná spolupráce těchto dvou subjektů pak pedagogům naopak práci komplikuje a z tvrzení pedagogů tak vyplývá, že spolupráce s kvalitním asistentem pedagoga je pro ně nepostradatelným faktorem. Dále pedagogové zmiňují, že je pro ně neméně důležité, aby byl ve třídách nižší počet žáků, a to nejen žáků s SVP, ale počet žáků ve všeobecném měřítku. Pedagogové také přikládají velkou váhu na tvorbu jejich postoje k inkluzivnímu modelu vzdělávání dříve jejich pedagogické praxe, při níž nasbírali zásadní zkušenosti pro práci s žáky s SVP. Stejně tak uvádějí, že ve vytváření jejich postoje sehrálo důležitou roli jejich vysokoškolské vzdělání, které je na inkluzivní model vzdělávání vhodně připravovalo.

V oblasti podpory vyšlo najevo, že pedagogové oceňují dostupnost materiální podpory ze strany školy při využívání různých speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek pro žáky s SVP. Je to pro ně faktor zásadní, jelikož jim umožňuje hladší výukový proces, a který žákům s SVP umožňuje plnohodnotné zapojení se do hodin. Dále pedagogové vyzdvihují důležitost zpětné vazby na jejich pracovní výkon. Tu by ocenili zejména ze strany školy a školského poradenského zařízení, z jehož strany by byli rádi metodicky vedeni a instruováni při práci s žáky s SVP.

6.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z odpovědí výzkumného šetření můžeme vyvodit návrhy na zlepšení procesu přijímání inkluzivního vzdělávání z pohledu pedagogů. Získaná data se mohou stát podkladem pro následné zohlednění v pedagogické praxi. To především v návaznosti na analýzu výzkumného šetření, z níž vyplývá, že faktory ovlivňující postoje pedagogů jsou důležitým tématem, kterému by se v realizaci inkluzivního vzdělávání měla věnovat pozornost. To zejména pro úspěšnou implementaci tohoto vzdělávacího modelu a jeho přijetí ze strany pedagogů. Výzkumné šetření pracovalo s faktory, které nalézají pevnou oporu v zahraničních výzkumech a jež jsou odborníky často užívány. Z tohoto důvodu je proto doporučováno s nimi pracovat i v dalších potenciálních výzkumných šetřeních.

Ve výsledcích jsme se nejčastěji setkávali s odpovědí, že postoje pedagogů nejvíce ovlivňuje druh znevýhodnění žáka. Z toho je patrné, že je i nadále zásadní pracovat s informovaností pedagogické společnosti o různých druzích znevýhodnění, podporovat komunikaci o tématech, ze kterých mají pedagogové obavy a zvyšovat jejich sebevědomí pro práci s různými skupinami žáků.

Zároveň pedagogové považují v běžném vzdělávacím proudu jako nejvíce náročné vzdělávání žáků s mentálním postižením. Zde je pedagogům doporučeno získání odborných znalostí z oblasti speciální pedagogiky osob s mentálním postižením. Dále podporovat aktivní spolupráci a komunikaci s rodinou/zákonnými zástupci žáka, asistentem pedagoga a dalšími zařízeními, jež jsou do výchovy a vzdělávání žáků s mentálním postižením angažovány. V neposlední řadě je doporučeno zvolení vhodných výukových metod, přiměřených podpůrných opatření a aktivní práce na začleňování žáků do kolektivu třídy. Pro upevnění pozitivních postojů pedagogů je také doporučeno aktivně spolupracovat se všemi dostupnými odborníky, konzultovat a reflektovat svou práci s kolegy a vedením školy, případně se nebát požádat o podporu od kompetentních pracovníků, kteří se na dané znevýhodnění zaměřují.

Výsledky rozhovorů s pedagogy navíc upozornily na několik důležitých faktorů. Zajímavým poznatkem, který vzešel z výzkumné části této bakalářské práce, je vnímaná důležitost odborné kvalifikace asistentů pedagoga. Na potřebu kvalitního vzdělání asistentů pedagoga upozorňují samotní pedagogové, kteří vnímají potřebu jejich kvalitní připravenosti. Zároveň si všímají rozdílů mezi pracovními výkony asistentů pedagoga, jež mají vzájemně mezi sebou odlišná vzdělání a kvalifikace. Pro zkvalitnění následné pedagogické praxe je

doporučováno, aby školy důkladně zohledňovaly kvality asistentů pedagoga, kteří se na konkrétní pracovní pozice hlásí. Především proto, že při práci s žáky, a to nejen s žáky s SVP, je naprosto nepostradatelné, aby pedagogický pracovník oplýval určitými kvalitami a vykonával svou práci svědomitě. V oblasti kvalifikace se dále objevuje doporučení v otázce podpory asistentů pedagoga v profesním rozvoji v oblasti pedagogických věd a rozšíření tak jejich kompetencí a odborných znalostí.

Shrneme-li výše zmíněné, vyplývají nám do pedagogické praxe tato doporučení: podpora mezioborové spolupráce, podpora komunikace mezi všemi zainteresovanými subjekty, podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a šíření informovanosti o inkluzivním vzdělávání a jednotlivých znevýhodněních. Pokud budou tyto faktory cíleně zohledňovány při realizaci inkluzivního vzdělávání a bude se s nimi správně pracovat v jednotlivých školách, je naděje na zlepšení fungování celého inkluzivního procesu, a především k jeho plnohodnotnému přijetí ze strany pedagogických pracovníků. Jak bylo zmíněno již v teoretické části, osvojený postoj je velmi obtížné změnit, a proto bychom jako členové jedné společnosti měli klást důraz nejen na odstraňování negativních postojů k inkluzivnímu vzdělávání, ale především na prevenci jejich samotného vzniku.

ZÁVĚR

V kontextu speciální pedagogiky se tato bakalářská práce zabývala faktory, které ovlivňují postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v prostředí běžných základních škol.

Pro obsažení teoretické části bylo využito studium odborné literatury, legislativy a dalších zdrojů s aktuálními informacemi o dané problematice. Teoretická část byla zaměřena na vymezení inkluzivního vzdělávání a s ním spojené významné mezinárodní dokumenty, legislativní ukotvení a neopomíjela ani podrobnější informace ohledně samotných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jim poskytované podpoře. Dále se věnovala faktorům, které ovlivňují postoje pedagogů, a jež jsou pro bakalářskou práci stěžejní. V této oblasti bakalářská práce popisuje faktory, které souvisejí s pedagogy, se specifiky žáků a se vzdělávacím prostředím. Poslední část teoretické části byla věnována postojům, jejich terminologickému vymezení a definování jednotlivých druhů zaujímaných postojů ze strany pedagoga směrem k žákům.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, v jaké míře jsou jednotlivé faktory zásadní pro utváření postojů pedagogů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Prostřednictvím dílčích cílů jsme pak zmapovali, v jakém zastoupení se vyskytují pozitivní a negativní postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání, dále jsme zjistili, který druh znevýhodnění považují pedagogové jako nejvíce náročný, a posledním cílem bylo identifikovat, který z faktorů považují pedagogové za klíčový při utváření jejich postojů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V praktické části bakalářské práce bylo pro naplnění všech stanovených výzkumných cílů využito realizace a následné analýzy dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů uskutečněných se třemi respondenty, kterými byli učitelé běžného vzdělávacího proudu ve městě Plzeň. Hlavní cíl práce i její dílčí cíle byli splněny.

Závěrem bych ráda zmínila, že tato bakalářská práce by se mohla stát inspirací pro hlubší zkoumání této problematiky, případně dalších témat vycházejících z jejích výsledků. Tato zjištění mohou být přínosná v oblasti předcházení vzniku negativních postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání na běžných základních školách v budoucí pedagogické praxi. Zároveň tato zjištění mohou sloužit široké společnosti pedagogických pracovníků jako přehled, na které negativní a pozitivní faktory se zaměřit při realizaci inkluzivního vzdělávání, a u kterých z nich dbát na jejich systematické odstraňování a které naopak posilovat.

Resumé:

Bakalářská práce s názvem „*Faktory ovlivňující postoje pedagogů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách v Plzni*“ se zabírala zkoumáním faktorů, které ovlivňují postoje pedagogů směrem k inkluzivnímu vzdělávání.

Bakalářská práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretickou část práce tvořily tři základní oblasti. První oblast obsahovala odborné ukotvení inkluzivního modelu vzdělávání, jeho legislativní oporu, propojení s významnými mezinárodními dokumenty a stručně vymezila možnosti poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí českého školství. Následovala oblast faktorů, jež ovlivňují postoje pedagogů. Zde byly uvedeny faktory, které souvisejí s pedagogy, se specifiky žáků a se vzdělávacím prostředím. Teoretická část byla zakončena oblastí, která byla věnována definici postojů, vymezení jejich dimenzí a druhům postojů zaujímaných ze strany pedagoga k žákům. Výzkumná část práce zkoumala faktory, které ovlivňují postoje pedagogů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a hledala odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

Summary:

The bachelor thesis entitled "*Factors influencing teachers' attitudes towards education of pupils with special educational needs in primary schools in Pilsen*" dealt with the investigation of factors that influence teachers' attitudes towards inclusive education.

The bachelor thesis was divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part of the thesis consisted of three main areas. The first area included the professional anchoring of the inclusive model of education, its legislative support, its connection with important international documents, and briefly defined the possibilities of providing support to pupils with special educational needs in the Czech schools' environment. This part was followed by the area of factors influencing teachers' attitudes. There were mentioned factors, that are related to teachers, the specifics of pupils, and the educational environment. The theoretical part was concluded with an area devoted to the definition of attitudes, the definition of their dimensions, and the types of attitudes towards pupils that are taken by teachers. The research part of the thesis examined the factors that influence teachers' attitudes towards the education of pupils with special educational needs, and searched for answers to the set of research questions.

SEZNAM LITERATURY

1. AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P., BURDEN, R., 2000. *Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school*. Teaching and Teacher Education [online]. [cit. 2023-2-28] Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/record/2000-15278-001>.
2. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al., 2017. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8140-6.
3. ČESKÁ ODBORNÁ SPOLEČNOST PRO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (ČOSIV), 2018. *Infografiky – inkluze* [online]. [cit. 2023-02-28] Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/material/infografiky-inkluze/>.
4. ČESKO. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. MPSV ČR, 2020 [online]. [cit. 2023-02-28] Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim>.
5. ČESKO. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* (ve znění účinném od 1. 1. 2021). MŠMT ČR, 2022 [online]. [cit. 2023-02-28] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>.
6. ČESKO. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* (ve znění účinném od 1. 1. 2021). MŠMT ČR, 2022 [online]. [cit. 2023-02-28] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>.
7. ČESKO. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání* (ve znění účinném od 1. 2. 2022). MŠMT ČR, 2022 [online]. [cit. 2023-02-28] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>.
8. ELLINS, J., PORTER, J., 2005. *Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school*. British Journal of Special Education [online]. [cit. 2023-02-28] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/229540860_Departmental_differences_in_attitudes_to_special_educational_needs_in_the_secondary_school.

9. GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Druhé, rozšířené české vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
10. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
11. HAVEL, J., FILOVÁ, H., 2010. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole: Inclusive Education in Primary School*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-202-4.
12. HAYESOVÁ, N., 2003. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-763-9.
13. HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum. Základní Teorie, metody a aplikace*. 4. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
14. HOWE, K. R., 1988. *Against the Quantitative-Qualitative Incompatibility Thesis or Dogmas Die Hard*. Educational Researcher [online]. [cit. 2023-02-28] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/237828997_Against_the_Quantitative-Qualitative_Incompatibility_Thesis_or_Dogmas_Die_Hard.
15. CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
16. KHAN, M. S., EHSAAN, F., GULZAR, S., 2018. *Factors Influencing the Teacher's Attitude and Concerns Towards Inclusive Education of Special Need Children*. Pakistan: International Conference on Research in Special Education. The University of Punjab, Lahore, Pakistan [online]. [cit. 2023-02-28] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/325857779_factors_influencing_the_teacher's_attitude_and_concerns_towards_inclusive_education_of_special_need_children.
17. LAMPE, L. C., 2017. *Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning*. Educational Psychologist [online]. [cit. 2023-02-28] Dostupné z: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2802_3.
18. LECHTA, V. (ed.), 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
19. MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
20. MICHALÍK, J. a kol., 2011. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-859-3.

21. MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření: obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. 1. vyd. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.
22. MUIR, E., 2011. *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature*. Journal of Special Needs Education [online]. [cit. 2023-02-28] Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250210129056>.
23. PELIKÁN, J., HELUS, Z., 1984. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. 1. vyd. Praha: VÚOŠ.
24. PIVARČ, J., 2020. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-206-4.
25. SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.
26. ŠAFRÁNKOVÁ, D., 2019. *Pedagogika*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5511-3.
27. ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K. a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
28. TANNENBERGEROVÁ, M., 2016. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-009-8.
29. TASHAKKORI, A., TEDDLIE, C., 1998. *Mixed methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousands Oaks, California: SAGE Publications. ISBN 0-7619-0070-5.
30. UKO, F., 2018. *Factors associated with negative attitudes of teachers towards inclusive education of children with hearing impairment in Uyo, Nigeria*. ResearchGate [online]. [cit. 2023-02-28] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/333753990_Factors_associated_with_negative_attitudes_of_teachers_towards_inclusive_education_of_children_with_hearing_impairment_in_Uyo_Nigeria.

31. UNESCO, 1994. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain* [online]. [cit. 2023-02-28] Dostupné z: <https://osf.cz/publikace/prohlaseni-ze-salamanky/>.
32. UNITED NATIONS, 2015. *Všeobecná deklaráce lidských práv* [online]. [cit. 2023-02-28] Dostupné z: https://osn.cz/wp-content/uploads/2022/08/UDHR_2016_CZ_web.pdf.
33. UNITED NATIONS, 2022. *Úmluva o právech dítěte* [online]. [cit. 2023-02-28] Dostupné z: <https://osn.cz/wp-content/uploads/2022/08/umluva-o-pravech-ditete.pdf>.
34. VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY, 2020. *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 202-2025*. Praha: Vládní výbor pro osoby se zdravotním postižením [online]. [cit. 2023-02-28] Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvozp/aktuality/Narodni-plan-2021-2025.pdf>.
35. ZILCHER, L., SVOBODA, Z., 2019. *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Graf 1: <i>Pohlaví pedagogů</i>	27
Graf 2: <i>Věk pedagogů</i>	28
Graf 3: <i>Přehled škol, na kterých pedagogové působí</i>	28
Graf 4: <i>Délka pedagogické praxe pedagogů</i>	29
Graf 5: <i>Vyučovací stupně, na kterých pedagogové působí</i>	30
Graf 6: <i>Zkušenost pedagogů s výukou žáků s SVP</i>	30
Graf 7: <i>Postoje pedagogů k inkluzivnímu modelu vzdělávání</i>	31
Graf 8: <i>Vliv druhu znevýhodnění žáka na postoje pedagogů</i>	32
Graf 9: <i>Vnímaná náročnost jednotlivých znevýhodnění ze strany pedagogů</i>	33
Graf 10: <i>Klíčové faktory</i>	34
Graf 11: <i>Míra zásadnosti jednotlivých faktorů</i>	36
Tabulka 1: <i>Přehled informací o pedagozích</i>	40

PŘÍLOHY

Příloha 1: Zadání dotazníkového šetření

Faktory ovlivňující postoje pedagogů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Vážení pedagogové, jmenuji se Aneta Kratochvílová a jsem studentkou Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni, oboru Speciální pedagogika. Pro svou bakalářskou práci jsem v rámci studia zvolila téma: *Faktory ovlivňující postoje pedagogů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách v Plzni*, a proto se na vás obracím s žádostí o vyplnění tohoto krátkého dotazníku, jenž se zaměřuje na zmapování faktorů, které ovlivňují postoje pedagogů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dotazník je určen učitelům 1. a 2. stupně vybraných základních škol v Plzni. Vyplnění dotazníku nezabere více než 5 minut. Za účelem sběru spolehlivých dat pro výzkumné šetření je realizován na základě anonymity a dobrovolnosti. S vyplněním dotazníku souhlasíte s anonymizovaným zpracováním dat pro účely bakalářské práce.

VYSVĚTLIVKY

žák s SVP = žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.

1. Vaše pohlaví:

Označte jen jednu elipsu.

žena

muž

2. Váš věk:

Označte jen jednu elipsu.

20 - 30 let

31 - 40 let

41 - 50 let

51 - 60 let

61 let a více

3. Škola, na které působíte jako pedagog:

Označte jen jednu elipsu.

- 1. základní škola Plzeň
- 2. základní škola Plzeň
- 4. základní škola Plzeň
- 7. základní škola a mateřská škola Plzeň
- Benešova základní škola a mateřská škola Plzeň
- 10. základní škola Plzeň
- 11. základní škola Plzeň (Šedivka)
- Masarykova základní škola Plzeň
- 13. základní škola Plzeň
- 14. základní škola Plzeň
- 15. základní škola Plzeň
- 16. základní škola a mateřská škola Plzeň (ZŠ Americká třída)
- 17. základní škola a mateřská škola Plzeň
- Bolevecká základní škola Plzeň
- 20. základní škola Plzeň
- 21. základní škola Plzeň
- 22. základní škola Plzeň
- 25. základní škola Plzeň
- 26. základní škola Plzeň (Růžovka)
- 28. základní škola Plzeň
- 31. základní škola Plzeň
- 33. základní škola Plzeň
- 34. základní škola Plzeň
- Tyršova základní škola a mateřská škola Plzeň-Černice
- Základní škola a mateřská škola Plzeň-Božkov
- Základní škola Plzeň-Újezd

4. **Délka vaší pedagogické praxe:**

Označte jen jednu elipsu.

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

5. **Na jakém stupni vyučujete?**

Označte jen jednu elipsu.

1. stupeň ZŠ
2. stupeň ZŠ
1. a 2. stupeň ZŠ

6. **Máte zkušenost z vlastní pedagogické praxe s výukou žáků s SVP?**

Označte jen jednu elipsu.

- ano
- ne

7. **Vnímáte osobně vzdělávání žáků s SVP (tedy inkluzivní model vzdělávání) na běžných základních školách jako:**

Označte jen jednu elipsu.

- pozitivní
- spíše pozitivní
- nevím
- spíše negativní
- negativní

8. **Ovlivňuje druh znevýhodnění žáka váš postoj k jeho zařazení do běžné základní školy?**

Označte jen jednu elipsu.

ano

ne

9. **Které z těchto znevýhodnění u žáků považujete za nejvíce náročné v rámci vzdělávání na běžných základních školách?**

Označte jen jednu elipsu.

tělesné postižení

mentální postižení

zrakové postižení

sluchové postižení

narušení komunikační schopnosti

deficity dílčích funkcí

poruchy chování

socio-kulturní znevýhodnění

kombinované postižení

poruchy autistického spektra

dvojí výjimečnost

10. **Který z uvedených faktorů považujete za klíčový při utváření vašeho postoje ke vzdělávání žáků s SVP (tedy k inkluzivnímu modelu vzdělávání)?**

Označte jen jednu elipsu.

délka učitelské praxe

přítomnost osoby se znevýhodněním ve vaší osobní blízkosti

počet žáků s SVP ve třídě

druh znevýhodnění žáka

vzdělání v oblasti vzdělávání žáků s SVP

dostupnost speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek pro žáky s SVP

zpětná vazba na vykonanou práci v rámci vzdělávání žáků s SVP

užívání podpůrných opatření

spolupráce s asistentem pedagoga

porozumění inkluzivnímu modelu vzdělávání

Jiné: _____

11. Označte, v jaké míře jsou pro vás zmíněné faktory zásadní při utváření vašeho postoje:

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	nepostradatelné	velmi důležité	důležité	nedůležité	naprosto postradatelné
možnost dalšího vzdělání v oblasti vzdělávání žáků s SVP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dostupnost speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zpětná vazba na vykonávanou práci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
komunikace s rodinou/zákonnými zástupci žáka s SVP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podpora ze strany vedení školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spolupráce s asistentem pedagoga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
správné zvolení podpůrných opatření pro žáka s SVP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lepší finanční ohodnocení pedagoga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. **Máte osobní zkušenost s jinými faktory, které vás osobně ovlivnily, nebo které považujete za důležité a nebyly zmíněny? Pokud ano, zde je prostor pro jejich vyjádření:**

ZÁVĚR

V poslední části tohoto dotazníku bych se vás ráda dotázala na vaši ochotu zúčastnit se rozhovoru, který tematicky navazuje na zjištění z tohoto dotazníkového šetření a který bude využit pro kvalitativní část výzkumného šetření v bakalářské práci. Pokud byste byla/byl ochotná/ochoten se rozhovoru zúčastnit, byla bych vám velmi vděčná - uvědomuji si hodnotu vašeho času a vaší pracovní vytíženosti.

13. **Byla/byl byste ochotna/ochoten zúčastnit se rozhovoru? Pokud je vaše odpověď ANO, uveďte, prosím, do odpovědi vaše celé jméno a váš email.**

Pozn.: Pokud odpovíte ano, neznamená to, že budete do rozhovoru automaticky zařazeni... výběr proběhne náhodným výběrem ze skupiny pedagogů, kteří uvedou své jméno a kontakt.

PODĚKOVÁNÍ

Vážená paní učitelko/vážený pane učiteli, tímto bych vám ráda poděkovala za vyplnění dotazníku. Velmi si vážím vašich odpovědí a času, který jste dotazníku při vyplňování věnovali. Děkuji a přeji vám hodně úspěchů a spokojenosti v pedagogické praxi.

Aneta Kratochvílová

Příloha 2: Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s pedagogy

INKLUZIVNÍ MODEL VZDĚLÁVÁNÍ

1. Co si myslíte o inkluzivním vzdělávání? Jak inkluzi osobně vnímáte?

FAKTORY SUVISEJÍCÍ SE SPECIFIKY ŽÁKŮ

2. Jaký druh znevýhodnění u žáka považujete za nejvíce náročný?
3. Jak ovlivňuje druh a míra znevýhodnění žáka váš postoj k jeho zařazení do výuky?

FAKTORY SOUVISEJÍCÍ S PEDAGOGY

4. Které faktory se podílely na utváření vašeho postoje k inkluzivnímu vzdělávání? Které z faktorů považujete za klíčové?
5. Jakým způsobem ovlivnilo porozumění inkluzi formování vašeho postoje k žákům s SVP?
6. Jak byste zhodnotil/a potřebnost odborné kvalifikace pro práci s žáky s SVP?
7. Jaké předchozí pracovní zkušenosti, případně vaše osobní zkušenosti, ovlivnily váš postoj k inkluzi?

FAKTORY SOUVISEJÍCÍ SE VZDĚLÁVACÍM PROSTŘEDÍM

8. Jaké druhy podpory ze strany školy měly vliv na váš postoj k žákům s SVP?
9. Které další subjekty (AP, rodina, ŠPP, ŠPZ) napomohly k formování vašeho postoje k žákům s SVP?