

Postoje intaktních žáků základních škol k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami

Jana Šebestová

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Šebestová**
Osobní číslo: **H140044**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Postoje intaktních žáků základních škol k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti utváření postojů, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a inkluzivního vzdělávání.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ANDERLIK, Lore. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-220-8.

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

KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ. Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5731-9.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eva Šalenová**
Ústav pedagogických věd
Datum zadání bakalářské práce: **7. prosince 2016**
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 7. prosince 2016



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 17.2.2017

.....
Jana Šteflová

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá postoji žáků základních škol k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem práce je poukázat na postoje intaktních žáků k vrstevníkům se speciálními vzdělávacími potřebami v edukačním prostředí. V teoretické části se bakalářská práce zabývá základními pojmy jako postoje, inkluze, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktická část bakalářské práce se věnuje identifikaci postojů.

Klíčová slova:

postoje, inkluze, inkluzivní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření

ABSTRACT

The Bachelor's thesis deals with pupils from primary school and their position towards pupils with special educational needs. The aim is to highlight the attitudes of an intact pupils towards peers with special learning needs in educational environment. The theoretical part of the thesis deals with basic concepts such as attitudes, inclusion, pupils with special educational needs. The practical part of the Bachelor's thesis is devoted to identifying attitudes.

Keywords:

attitudes, inclusion, inclusive education, pupils whit special educational needs, support measures

Na tomto místě si zaslouží poděkování především vedoucí mé bakalářské práce paní Mgr. Eva Šalenová. Můj vděk patří také rodině a všem těm, kteří mě během studia podporovali.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	12
1.1 KATEGORIE ŽÁKŮ.....	13
1.1.1 Zrakové postižení	14
1.1.2 Sluchové postižení	14
1.1.3 Tělesné postižení	15
1.1.4 Mentální postižení	15
1.1.5 Další kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	16
1.2 SOCIALIZACE.....	16
1.2.1 Sociální učení	17
1.2.2 Sociální pozice dítěte s postižením	18
1.3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	19
2 INKLUZE	21
2.1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	22
2.2 ÚČASTNÍCI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	23
2.3 CÍLE INKLUZE.....	24
3 POSTOJE	25
3.1 UTVÁŘENÍ POSTOJŮ	26
3.2 PŘEDSUDKY A STEREOTYPY	27
3.3 MĚŘENÍ POSTOJŮ	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI	31
5 DESIGN VÝZKUMU	32
5.1 CÍL VÝZKUMU	32
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	32
5.3 METODA SBĚRU DAT	32
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	33
6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	34
7 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	57
7.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	59
ZÁVĚR	61
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	62
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	66
SEZNAM GRAFŮ	67
SEZNAM PŘÍLOH	68

ÚVOD

Vzdělání představuje významnou hodnotu. Právo na vzdělání je každému zaručeno Listinou základních práv a svobod, která je součástí Ústavy České republiky. Vzdělávání se tedy zcela logicky nachází v centru zájmu společnosti. Snahou současné vzdělávací politiky Vlády České republiky je kvalitní vzdělávací systém dostupný pro každého. Hlavní prioritou vzdělávací politiky je snižování nerovností ve vzdělání. S tím úzce souvisí podpora žáků všech typů znevýhodnění, tedy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V minulosti byla pro české školství typická segregační praxe, duální vzdělávací systém, budování speciálních vzdělávacích institucí, vznik rozsáhlé sítě speciálních škol. Děti, jakkoliv odlišné, byly vyřazeny z hlavního vzdělávacího proudu a byly vzdělávány odděleně od dětí intaktních. V důsledku této praxe, došlo k eliminaci přirozeného kontaktu mezi těmito skupinami dětí. Ještě v druhé polovině 80. let školský zákon vůbec nepočítal s možností přítomnosti dítěte s nějakým znevýhodněním v běžné škole. Změnu náhledu na tuto problematiku u odborné i laické veřejnosti přinesly až listopadové události roku 1989.

K prosazování inkluzivního vzdělávání se naše republika zavázala národními i mezinárodními právními úmluvami. Inkluzivní myšlenky začaly pozvolna pronikat do českého školství. V současné době je již inkluze ve vzdělávání legislativně ukotvena. Spoustu klíčových změn v této oblasti přinesla novela školského zákona účinná od 1. září 2016. Snahou této novely bylo, mimo jiné, odstranění kategorizace žáků na žáky se zdravotním znevýhodněním, zdravotním postižením či sociálním znevýhodněním a současně došlo k vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Školský zákon deklaruje rovný přístup ke vzdělání pro všechny žáky. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami tedy vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, ve skupině se svými vrstevníky. Díky této změně zákona dochází k tomu, že školství umožní každému rozvíjet svůj potenciál v systému veřejného vzdělávání.

Pokud hovoříme o postojích, většinou máme na mysli postoje k druhým lidem. Tato bakalářská práce má za cíl zjistit jaké jsou postoje žáků k sobě navzájem v rámci vrstevnické skupiny, přičemž nás nejvíce zajímá postoj intaktních žáků k jedincům se znevýhodněním, k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Záměrem této bakalářské práce je zjištění těchto postojů u žáků druhého stupně základních škol. Zvláště v době dospívání mají pro jedince vrstevníci značný význam. Pozitivní přijetí vrstevnickou skupinou v tomto období je pro jedince a jeho sebehodnocení velmi důležité. V případě neúspěšného zařa-

zení jedince do vrstevnické skupiny to zcela jistě má negativní dopad na jeho další život. Na jedné straně tedy stojí nezpochybnitelné právo na vzdělání v systému veřejného, inkluzivně orientovaného vzdělávání a na straně druhé potřeba pozitivního přijetí jedince do kolektivu školní třídy.

Téma inkluze ve škole je tématem významným, aktuálním a v poslední době hojně diskutovaným. Myšlenka inkluze vychází z demokratických hodnot, přesvědčení, že všichni jedinci jsou si rovni. Inkluze by měla posilovat sociální soudržnost společnosti a solidaritu s jedinci, kteří potřebují pomoc. Hlavní výzvou pro školy je výchova žáků k inkluzi. V teoretické části bakalářské práce je popsána sociální i školní inkluze. Své místo zde má i vymezení terminologie z oblasti postojů a skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V praktické části bakalářské práce se zaměříme na zjištění reálných postojů intaktních žáků druhého stupně základních škol k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Pojem speciální vzdělávací potřeby je v české legislativě užíván od roku 2004. Lechta (2016, s. 26) uvádí, že se u nás používají termíny jako: žák se speciálněpedagogickými potřebami, žák se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami, žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Novelou školského zákona, jejíž účinnost nastala ke dni 1. září 2016, došlo k vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Školský zákon (ČESKO, 2004) tedy hovoří o tom, že 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.

Ruku v ruce s touto legislativní změnou dochází i ke změně v celkovém vnímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle Valenty (2015, s. 149) termín „potřeby speciální vzdělávací“ označuje potřeby dětí, žáků a studentů, jimž je třeba poskytnout nezbytné úpravy ve vzdělávání, jež odpovídají jejich vzdělávacím možnostem. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že těžiště zájmu se přesouvá od kategorizace žáků na ty se zdravotním či sociálním znevýhodněním nebo postižením k individuálním vzdělávacím potřebám jednotlivců a poskytování podpůrných opatření. Vnímáme zde již silně myšlenku inkluzivního vzdělávání a snahu o zařazení všech dětí do běžných škol bez jejich nálepkování.

Vzhledem k tomu, že toto nové pojetí je na samém svém počátku, považujeme za užitečné uvést dosud užívané pojetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. „Osoby se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vymezeny jako osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním“ (Hájková, 2010, s. 16).

Obdobné je pojetí autorky Pipekové (2010, s. 13), která uvádí, že za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním postižením, ale také s autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování. Dále žáci se zdravotním znevýhodněním – zdravotně oslabení, dlouhodobě onemocnění a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování a dále také žáci se sociálním znevýhodněním – žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou.

Lechta (2016, s. 26) hovoří o žácích s postižením, narušením a ohrožením ve snaze vymezit a pojmenovat populaci, která je předmětem zájmu inkluzivní pedagogiky. Přesto, jak sám uvádí, si uvědomuje diskutabilnost těchto pojmů z etického aspektu.

Postupně dochází i v rámci odborné literatury k ústupu od kategorizace žáků dle již zmíněných kritérií. Novějšímu pojetí se blíží Kendíková (2013, s. 7), která uvádí, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou takoví žáci, kterým je nutné věnovat zvýšenou péči. „Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují k úspěšnému učení konkrétním způsobem přizpůsobit vyučování jejich individuálním potřebám“ (Pipeková, 2014, s. 152). Nový pohled na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se soustředí na individuální potřeby jednotlivců.

Nové vnímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se ještě dostatečně nedostalo do povědomí širší veřejnosti, nicméně legislativa i další dokumenty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k tomuto novému, inkluzivnímu pojetí směřují. Dle Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018 (MŠMT, 2016, s. 7) je základem nového pojetí stanovení individuálních vzdělávacích cílů, na které navazuje identifikace speciálních vzdělávacích potřeb a doporučení a realizace podpůrného opatření.

Do popředí zájmu se tedy nově dostávají individuální vzdělávací potřeby jednotlivce, což je velmi pozitivní změna oproti dosavadnímu pojetí, které kategorizovalo žáky podle typu postižení či znevýhodnění. Starší pojetí, dělící žáky podle typu postižení či znevýhodnění spíše předpokládalo podobné, ne-li stejné, vzdělávací potřeby u celé skupiny těchto žáků. Nyní se preferuje individuálnější pohled, kdy dva žáci se stejným typem postižení či znevýhodnění, mohou mít odlišné vzdělávací potřeby.

1.1 Kategorie žáků

Současná legislativa se tedy pokouší o vnímání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami v duchu inkluzivních myšlenek. Upouští se od kategorizace těchto žáků a jejich dělení podle zdravotního postižení, nicméně pro účely naší práce považujeme za vhodné vymezit, které osoby k této části populace patří, právě spíše dosavadním pohledem. Valenta (2015, s. 145) termín „postižení“ označuje za narušení běžné každodenní činnosti včetně osobní péče z důvodu tělesné či duševní poruchy.

Lechta (2016, s. 28) při vymezení konkrétních postižení, narušení, ohrožení uvádí, že se jedná zejména o: žáky s relativně ireparabilním (ale ne neměnným) kognitivním, senzo-

rickým nebo somatickým postižením; žáky s potenciálně reparabilním narušením zejména komunikační schopnosti či psychosociálním narušením (poruchy chování); žáky s danostmi či podmínkami vývoje především v kognitivní, behaviorální, emocionální, zdravotní, motorické, lingvistické a sociální oblasti, působícími zjevné nebo skryté ohrožení – riziko, že se u nich může rozvinout narušení, postižení, případně chronické onemocnění.

Podle Lechty (2010, s. 82) může být za jistých okolností postižení považováno za stigma. Nejvíce stigmatizující jsou taková postižení, která jsou viditelná a která se projevují v sociálním styku.

V této práci se blíže zaměříme hlavně na žáky se zrakovým postižením, se sluchovým postižením, tělesným postižením a mentálním postižením, neboť předmětem zájmu dotazníkového šetření bylo zjistit postoje žáků ke spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně pak se zrakovým, sluchovým, tělesným či mentálním postižením, případně zda se tyto postoje liší v závislosti na druhu postižení.

1.1.1 Zrakové postižení

Zrak je zdrojem mnoha informací a nejvýznamnějším prostředkem orientace (Vágnerová, 2000, s. 47). Dítě se zrakovým postižením má velmi omezené možnosti zrakového vnímání. Lechta (2016, s. 241) uvádí, že jde o velký handicap, neboť až 80% vjemů je vizuálních. Pokud jde u jedince o závažnější zrakové postižení, je tím ve velké míře ovlivněna i jeho socializace, neboť zrakové postižení omezuje možnost získat sociální zkušenosti a naučit se reagovat vhodným způsobem. Jak uvádí Lechta (2010, s. 202) velmi důležitým aspektem je věk dítěte a skutečnost, zda je porucha zraku vrozená nebo získaná, zda má progresivní charakter a v jakém věku se projevila.

Podle stupně postižení řadíme děti se zrakovým postižením do čtyř kategorií: slabozraké děti, děti se zbytky zraku (prakticky nevidomé), nevidomé děti, tupozraké a šilhavé děti (Lechta, 2010, s. 201-202).

1.1.2 Sluchové postižení

Jedno z nejzávažnějších postižení je sluchové postižení, sluchová vada většinou zcela zásadně ovlivňuje celkový vývoj dítěte. Podle Vágnerové (2000, s. 54) sluch je smysl, který, na rozdíl od zraku, funguje již v prenatalním období. Již v posledním trimestru prena-

tálního života plod reaguje na různé zvuky. Sluchové vnímání je jedním z předpokladů rozvoje řeči.

Žáky se sluchovým postižením lze rozdělit do čtyř skupin, a sice na žáky nedoslýchavé, neslyšící, ohluchlé a žáky s kochleárním implantátem. Dítě se sluchovým postižením mívá největší potíže v oblasti komunikace a osvojování si jazyka mluveného, později i psaného, přirozenou nápodobou (Sayoud Solárová a Vrubel, 2013, s. 108).

1.1.3 Tělesné postižení

Vágnerová (2014, s. 235-237) označuje tělesné postižení jako funkční i estetický handicap. Omezení pohybu, které tělesné postižení provází, představuje nesamostatnost jedince. Rozhodující je rozsah a závažnost pohybového postižení, od kterého se odvíjí míra soběstačnosti případně závislosti jedince na pomoci druhých. V případě, že se nejedná o pórakové tělesné postižení, pak bývá postižení hybnosti často spojeno s tělesnou deformací, s estetickým handicapem, což představuje další zátěž. Velkou psychickou zátěž představuje viditelná tělesná deformace, která snižuje sociální status jedince.

Nejčastěji členíme tělesné postižení na vrozené a získané, získané dále můžeme dělit na získané po úraze nebo po nemoci. Tělesné postižení vzniká poškozením nosného a pohybového ústrojí (kosti, klouby, šlachy a svaly) nebo nervového ústrojí (mozek, mícha, periferní nervstvo), pokud jsou jeho důsledkem poruchy hybnosti (Lechta, 2016, s. 273).

1.1.4 Mentální postižení

Podle Vágnerové (2014, s. 273) je termín mentální postižení souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projevuje neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Jde o neschopnost dosáhnout přiměřeného stupně intelektového vývoje. Toto postižení je vrozené a jedná se o postižení trvalé, přesto je možné dosáhnout, působením výchovných, výukových a terapeutických vlivů, určitého zlepšení.

Lechta (2016, s. 314) uvádí, že mentální postižení je vážná porucha inteligence, mající trvalý charakter, která zasahuje do všech oblastí života jedince a specificky ovlivňuje jednotlivé stupně vývoje, etapy života jednotlivce a vyžaduje vždy vnímání v kontextu všech spolupůsobících faktorů.

Toto postižení bývá vnímáno jako stigmatizující postižení, projevující se zejména odlišným chováním, sníženou schopností sebeovládání a obtížným dorozumíváním se. Bývá spojeno s opožděním v oblasti socializace.

1.1.5 Další kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Pokud hovoříme o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, může se dále jednat o žáky se specifickými poruchami učení, narušenou komunikační schopností, poruchami chování, žáky s emočními poruchami. Žáky s autismem nebo dalšími pervazivními vývojovými poruchami, poruchami pozornosti a poruchami pozornosti s hyperaktivitou. Dále sem spadají žáci ze sociálně znevýhodňujícího prostředí.

Na tomto místě považujeme ještě za užitečné zmínit žáky nadané a uvést, že žáci nadaní a mimořádně nadaní nespádají mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale tvoří samostatnou kategorii.

Současná snaha směřuje k tomu, aby byly veškeré kategorie žáků odstraněny a v oblasti edukace bylo na speciální vzdělávací potřeby nahlíženo pouze z pohledu tohoto, kterého konkrétního jedince a jeho individuálních edukačních cílů. Současně je nutné konstatovat, že dosud užívané rozdělení je značně zakořeněné a je pravděpodobné, že bude ještě nějakou dobu užíváno.

1.2 Socializace

Pojem socializace je důležitý pro celou řadu sociálních věd a představuje přeměnu člověka, který se z biologické bytosti, kterou je po svém narození, stane bytostí sociální. Socializace je celoživotní proces, který má v určitých vývojových fázích, svá specifika. Proces socializace tak započne u jedince narozením a probíhá po všechna vývojová stádia.

Dle Terminologického výkladového slovníku ze sociální pedagogiky (Bakošová, 2013, s. 305) je termín „socializace“ amerického původu a v Evropě se prosadil zásluhou francouzského sociologa a pedagoga E. Durkheima. Jde o proces zespolečňování člověka, prostřednictvím kterého se individuum postupně začleňuje do společnosti, osvojuje si specificky lidské normy i formy chování, řeč, hodnoty, kulturu a přebírá společenské role.

Lechta (2010, s. 77) vnímá socializaci osobnosti jako proces, v jehož průběhu si jednotlivec osvojuje jistý systém poznatků, norem, hodnot, postojů a forem chování, které mu

umožňují začlenit se do určité společnosti a aktivně se účastnit společenského života. Stejně tak Kořa (2013, s. 83) uvádí, že socializaci je možno pojmut jako souhrn procesů vzájemné interakce mezi společností a jedincem, kdy se jedinec postupně prostřednictvím interiorizace (zvnitřněním sociálních norem, postojů, hodnot, názorů, návyků) a exteriorizace (určité formy chování, kterými jedinec projevuje interiorizované navenek) začleňuje do společnosti, přijímá sociální role a zaujímá sociální pozice.

Socializaci tedy současná sociální psychologie chápe jako proces, který zahrnuje osvojení sociálních zkušeností, zapojení se do společnosti, do soustavy sociálních vztahů a také aktivní zapojení člověka, ať už postiženého nebo intaktního, do sociálního prostředí. Lechta (2010, s. 79) dodává, že nejnověji se k tomu přidává i nezbytnost jistého přizpůsobení ze strany společnosti některým stránkám života a způsobu komunikace lidí s různým druhem postižení.

Nesnáze spojené s postižením komplikují lidem s postižením samozřejmě i jejich socializaci. V minulosti preferované segregované vzdělávání tyto nesnáze ještě prohlubovalo, snahou inkluzivního vzdělávání je mimo jiné umožnit i přirozený kontakt vrstevníků v rámci školského zařízení. Primárním cílem inkluzivního vzdělávání je úspěšná socializace žáka. Jak uvádí Lechta (2010, s. 49) segregovaná výuka přináší nevýhody žákům s postižením tím, že je izoluje od běžného společenského prostředí, od socializačních vlivů.

Podle Tannenbergerové (2016, s. 34) jediným momentem v průběhu socializace, kdy se setkává celá generace v jednom společenském a společném institutu, je doba povinné školní docházky. Domnívá se tedy, že právě na úrovni povinné školní docházky je inkluze pro vývoj osobnosti nejdůležitější.

Vágnerová (2000, s. 56) konstatuje, že prostředkem socializace je sociální učení, tj. učení, k němuž dochází v rámci mezilidské interakce. Z tohoto pohledu je pro žáky, intaktní i ty se speciálními vzdělávacími potřebami, prospěšný vzájemný kontakt v inkluzivně orientované škole.

1.2.1 Sociální učení

Důležitým předpokladem úspěšného vývoje jedince je sociální učení. Sociální učení lze obecně označit za osvojování komplexních způsobů chování a jednání v určitých sociálních situacích, tedy i utváření postojů. Vágnerová (2016, s. 143) uvádí, že učení má soci-

ální charakter téměř vždycky, i když jde o řízené učení, které tvoří základ výchovy i vzdělávání.

„Sociální učení lze definovat jako získávání poznatků a zkušeností v rámci interakce s jinými lidmi. Jeho výsledkem je získávání poznatků a osvojení pravidel, která jsou v dané společnosti považována za důležitá, ale i přijetí názorů a postojů, která předurčují, jak budou její příslušníci chápat různé dění“ (Vágnerová, 2016, s. 143).

Kraus (2014, s. 112) poukazuje na to, že sociálněvýchovná činnost ve škole představuje pomoc učitelů při orientaci žáků v současném každodenním životě, ke zvládnutí životních situací a k aktivní účasti na společenském životě. Z této myšlenky vyplývá, že důležitým posláním sociálněvýchovné činnosti pedagogů ve školách je výchova k toleranci. Je žádoucí vést žáky k ujasnění vlastních postojů, podpořit pozitivní postoje, případně porozumět postojům negativním a tyto se pokusit přehodnotit.

1.2.2 Sociální pozice dítěte s postižením

Lechta (2016, s. 97) uvádí, že jakékoliv postižení či narušení mění sociální pozici dítěte, mění také jeho roli v rodině, v porovnání s intaktním dítětem se ve většině případů stává závislejší na okolním sociálním prostředí. V souladu s touto myšlenkou mluví Müller (2014, s. 25) o tom, že dítě s postižením nezískává pouze tradiční role jako chlapec, dívka, sourozenec, ale i roli outsidera, odlišného, nenormálního, což má za následek i rozdílná očekávání či postoje vůči tomuto dítěti. Každé postižení má tedy dle tohoto autora svůj charakteristický odstín při vytváření rolí či pozic v rodině i společnosti. Také Vágnerová (2014, s. 87) uvádí, že onemocnění mění postavení dítěte jednak v rodině, ale také ve školní i vrstevnické skupině. Chování jiných lidí vůči těmto jedincům je nejvíce ovlivněné viditelnými projevy nebo změnou zevnějšku. Nápadnost zevnějšku bývá rozhodující, neboť na jejím základě dochází ke generalizaci představy o míře postižení jedince.

Dítě s postižením je často vystaveno v raných vývojových fázích izolaci a nedostává se do kontaktu se svými intaktními vrstevníky. Izolace může být vedena i dobrými úmysly nejbližších, ve snaze dítě chránit. Nicméně podle Lechty (2010, s. 83) nedostatek vzájemného kontaktu v předškolním věku omezují i pozdější adaptační možnosti dětí s rozličným druhem postižení. Tyto děti mohou mít problémy i při začleňování do školní třídy. Velké problémy pak zažívají lidé s postižením v období puberty a adolescence.

Lechta (2010, s. 89) uvádí, že velký význam pro sociální vývoj jedinců s postižením mají i postoje širšího sociálního prostředí a zejména postoje vrstevníků. Proto je potřeba v aplikaci inkluzivního vzdělávání postupovat obezřetně. Stěžejní je, aby inkluze nepřinášela nebezpečí dětem s postižením, aby nevedla k pocitům méněcennosti či nedostatečnosti u těchto dětí, které mohou v kontaktu s vrstevníky nastat. Aby společné vzdělávání plnilo své funkce, je potřeba zapojit do něj všechny žáky bez rozdílu. Podle Lechty (2010, s. 122) je důležité, aby intaktní žáci byli aktivně zainteresováni na inkluzivním procesu, na partnerských a přátelských vztazích se žáky s postižením, narušením, ohrožením.

Pipeková (2010, s. 14) upozorňuje na to, že role žáka s handicapem je charakterizována odlišnostmi v chování, prožívání či zevnějšku. Škola je po rodině prostředím, které pomáhá socializaci jedince, prostředím, kde dochází také ke konfrontaci postojů rodiny a školy. Lechta (2010, s. 53) klade důraz na sociální dimenzi postižení (handicapu), nevylučuje schopnost člověka s postižením plnit normální sociální roli.

Doposud není mnoho pozornosti věnováno postojům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami k intaktním spolužákům i samotné inkluzi. Pro úspěšné inkluzivní vzdělávání je ale tento pohled podstatný a do značné míry záleží právě na jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami, zda se aktivně do procesu edukace v běžné škole zapojí.

1.3 Podpůrná opatření

Již zmiňovaná novela školského zákona zavedla nový pojem podpůrná opatření. Podpůrná opatření se poskytují žákům v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka. Za pomoci těchto podpůrných opatření mohou být žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání v běžné škole.

Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením (ČESKO, 2004).

Dochází tedy k vytvoření lepších podmínek pro všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou vzděláváni v běžných školách. Současně je ale zachován důležitý článek vzdělávacího systému, a sice speciální vzdělávání. Lechta (2010, s. 51) uvádí, že trend inkluze nemá za cíl likvidovat speciální školy a speciálněpedagogická zařízení.

Pro rodiče dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami se tedy těmito podpůrnými opatřeními více rozšiřuje možnost vzdělávání dítěte v běžné škole. Rodiče dítěte se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami by si měli vybrat takový typ školy, speciální školu nebo běžný typ školy, jaká dítěti lépe vyhovuje, kde budou lépe uspokojovány jeho edukační potřeby (Lechta, 2010, s. 51).

Podpůrná opatření spočívají jednak v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, ale také v úpravě samotné organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb. Je možné upravovat podmínky přijímání ke vzdělávání a také podmínky ukončování vzdělávání. Podpůrná opatření spočívají také v použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů. Dále v úpravě očekávaných výstupů vzdělávání, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení dalších osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu nebo v poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (ČESKO, 2004).

Samotná podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti (ČESKO, 2004). K podpůrným opatřením se dále vztahuje vyhláška Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy upravující pravidla pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, součástí které je příloha č. 1, kde jsou jednotlivá podpůrná opatření rozdělena a podrobně popsána.

Podpůrná opatření jsou určena žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření se realizují na základě stanovených individuálních vzdělávacích cílů a vzdělávacích potřeb. Podpůrná opatření jsou pedagogickými pracovníky volena tak, že odpovídají zdravotnímu stavu žáka, jeho kulturnímu prostředí i jiným životním podmínkám.

2 INKLUZE

Když se dnes hovoří o inkluzi, většina z nás ji automaticky vnímá z pohledu pedagogiky, ve spojitosti s edukací a výchovou ve školním prostředí. V pedagogice jde zcela jistě o nejvíce diskutovaný fenomén. Tento pojem použil poprvé Theunissen v roce 1998 právě při analýze speciální pedagogiky v USA (Lechta, 2010, s. 28). Nicméně termín inkluze chápeme jako pojem nadřazený, který se netýká pouze inkluzivních snah ve výchovně-vzdělávacím procesu (Bartoňová a Vítková, 2016, s. 17). Anderlik (2014, s. 42) píše o tom, že inkluze je založena na rovnocennosti jedinců, aniž by byla předpokládána normalita, kdy se za normální považuje spíše rozmanitost, tedy přítomnost větších či menších rozdílů.

„Pojem inkluze vychází z anglického inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení“ (Hájková a Strnadová, 2010, s. 12).

Rozlišujeme tedy inkluzi sociální a školní. Proces školské inkluze by měl přerůst v sociální inkluzi, která je pojímána jako vyšší stupeň integrace osob s postižením nebo znevýhodněním do společnosti (Pipeková a Vítková, 2014, s. 7). Podle Klenkové (2014, s. 97) inkluze ve školním prostředí má mít pozitivní dopad na inkluzivní charakter společnosti.

Anderlik (2014, s. 42) uvádí, že k sociální inkluzi dochází, pokud je každý člověk ve své individualitě společností přijímán a má možnost plně se do ní zapojit. Případné rozdíly a odchylky jsou v rámci sociální inkluze brány jako obohacení pro skupinu. Právo na účast ve společnosti se zdůvodňuje sociální etikou a vztahuje se na veškeré oblasti života, v nichž se všichni mohou pohybovat bez omezení.

„Sociální inkluzi v individuální rovině můžeme chápat jako sociální participaci, přístup k životním šancím a zajištění všech determinantů kvality života. V současné době zájem o sociální inkluzi významně narůstá, je projevem rostoucího zájmu moderní společnosti, která respektuje hodnoty každého individua“ (Pipeková a Vítková, 2014, s. 303-304). K sociální inkluzi tedy směřujeme jako společnost. V tomto pojetí má inkluze daleko širší rozměr, představuje solidaritu s lidmi vyžadujícími pomoc. V duchu těchto myšlenek by měla být nastupující generace vychovávána.

Podle Valenty (2015, s. 71) je inkluze ve vzdělávání proces transformace vzdělávacích systémů usilující o vytváření podmínek pro to, aby se mohli žáci bez ohledu na svůj původ či zdravotní stav vzdělávat společně v běžných školách. Inkluze se tak ve vzdělávání stává nástrojem sociální politiky, je odpovědí na požadavek zpřístupnění vzdělání všem a vychází ze základního účelu vzdělávání a výchovy, kterým je participace na životě společnosti.

Tannenbergerová (2016, s. 35) vnímá inkluzi jako nekončící proces, ve kterém se snažíme nacházet optimální řešení pro uplatnění stěžejní myšlenky inkluze, a ta zní: efektivní vzdělávání všech dětí v hlavním, běžném, vzdělávacím proudu.

Inkluze je založena především na rovnocennosti jedinců. Inkluze nahlíží na člověka jako na jedinečnou osobnost, která může v určitých situacích potřebovat pomoc okolí. Inkluze plně akceptuje rozdílnost všech zúčastněných, hledá možnosti, jak zapojit všechny. Jde o určitou vizi, kde společnost zohledňuje potřeby všech svých členů, všichni členové společnosti mají stejnou možnost účastnit se všech oblastí života. Inkluzivní myšlenky jsou postaveny na tom, že všichni lidé jsou rozdílní a od společnosti se očekává, že si je této skutečnosti vědomá a s touto rozdílností počítá.

2.1 Inkluzivní vzdělávání

Spojitosť termínu inkluze se školním prostředím vyplývá do značné míry z toho, že rozdílnost mezi jedinci se nejvíce projeví právě v procesu edukace. Současné školství stojí před nelehkou výzvou - vychovávat své žáky a do jisté míry i rodiče těchto žáků k inkluzi. Inkluzivní vzdělávání můžeme podřadit pod inkluzi sociální, která zasahuje do všech oblastí lidského života (Tannenbergerová, 2016, s. 34).

V důsledku mnohaleté segregace se společnost některým inkluzivním myšlenkám ve školství brání. V preambuli školského zákona je již mnoho let ukotvena rovnost práv, podmínek i příležitostí ke vzdělávání. Až v současné době jsme však svědky naplňování této myšlenky. Dle Müllera (2001, s. 32) obavy z odmítnutí dítěte zdravými spolužáky byly jedním z důvodů odmítnutí integračních tendencí, zejména v počátcích 90. let. Argumentem se stala obvyklá zkušenost většiny dospělých s agresivitou a posměšky dětí projevovanými vůči spolužákům, kteří se výrazněji odlišovali od běžného průměru. Od doby vydání citované publikace uplynulo již několik let a posun v náhledu na tuto problematiku doznal značných změn.

V dnešní společnosti je již odlišnost vnímána méně kriticky a díky větší otevřenosti společnosti je stále více rozmanitost vnímána jako obohacující faktor. Přesto trvalo delší dobu, než se podařilo vytvořit dětem se speciálními vzdělávacími potřebami otevřenější přístup do běžných škol. Česká republika se dosud řadila mezi země, kde je stále vysoké procento žáků se speciálními vzdělávacími potřebami segregováno z hlavního vzdělávacího proudu do specializovaných institucí (Hájková a Strnadová, 2010, s. 90).

„Na inkluzivní vzdělávání nahlížíme jako na vzdělávání, začleňující všechny děti/žáky/studenty dané komunity do běžných škol hlavního vzdělávacího proudu, v nichž jsou jim pracovníky škol ve spolupráci s danou komunitou vytvářeny takové podmínky pro kvalitní vzdělávání, které v maximální míře respektují jejich odlišnosti, podporují jejich rozvoj a přispívají k jejich individuaci ve všech oblastech kvalit života žáka, tj. zdraví somatického, psychického, sociálního, duchovního rozvoje a seberozvoje“ (Kratochvílová, 2013, s. 17).

Pipeková (2010, s. 149) uvádí, že pokud jde o inkluzivní vzdělávání, jedná se o uspořádání a fungování školy tak, aby nabízela odpovídající vzdělání všem svým žákům bez ohledu na jejich individuální rozdíly, tj. druh speciálních potřeb nebo roveň školních výkonů žáků. Inkluzivní škola, vzdělávající žáky se speciálními potřebami, dokáže potřebám žáků vyjít vstříc, bude oceňovat rozdíly, a proto se bude více orientovat na proces učení.

Dle Tannenbergerové (2016, s. 35-36) inkluzivní vzdělávání mění pohled na žáka, který ve vzdělávacím systému selhává. Při tomto neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený potřebám jednotlivce, a ne je nacházet a stigmatizovat u jedince samotného. Každé dítě má unikátní charakteristiky, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby.

Jak uvádí Lechta (2016, s. 92) základním východiskem inkluzivní edukace je člověk jako celek a ne konkrétní postižení. Inkluzivní pedagogika tedy vychází z celostního pohledu na člověka s postižením, kterého považuje za plnohodnotného, což znamená, že nedělá rozdíly mezi intaktním člověkem a člověkem s postižením.

2.2 Účastníci inkluzivního vzdělávání

Přímými účastníky inkluzivního vzdělávání jsou především samotní žáci, rodiče těchto žáků, pedagogové, asistenti pedagogů, školská poradenská zařízení, tedy ti, kteří se setkávají s inkluzí ve školách přímo v praxi.

Podle Lechty (2010, s. 29) se žáci v rámci inkluzivního edukačního konceptu již nedělí na dvě skupiny, ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby. Viděno touto optikou se nám tedy v procesu inkluzivního vzdělávání setkávají jedinci s různými individuálními biopsychosociálními potřebami.

Je tedy zřejmé, že české školství je na samém počátku tohoto inkluzivního procesu. V současné době ještě nelze konstatovat, že by byl každý žák vnímán tímto inkluzivním pohledem. Stále je zde přítomna určitá kategorizace žáků, ačkoliv legislativa se této vyhýbá a speciální vzdělávací potřeby mají spíše obecný charakter. Tuto kategorizaci nelze však vnímat negativně. Aby inkluzivní snahy měly své nejlepší výsledky, je nutné znát specifika při vzdělávání skupin žáků s postižením. V budoucnu ale zcela jistě dojde k tomu, že v rámci školy budou respektovány potřeby každého, nejen postiženého žáka.

2.3 Cíle inkluze

Cílem sociální inkluze, která zasahuje do všech oblastí lidského života, je zabraňovat sociální exkluzi, zabraňovat vyloučení ze společnosti, izolaci. Pokud budeme hovořit o cíli inkluze z pohledu pedagogiky, pak můžeme hovořit o snaze podporovat každé dítě v jeho vývoji individuálně s ohledem na jeho individuální edukační cíle a vzdělávací potřeby.

V tomto pojetí tedy stojí v centru zájmu žák. Walterová (2004, s. 389) vidí cíle inkluze v tom, aby se povedlo začlenit všechny žáky do hlavního proudu vzdělávání, zajistit jim optimální podmínky pro sociální a kognitivní rozvoj a podpořit vzdělávací úspěšnost každého žáka.

Podle Lechty (2016, s. 75) lze úkol inkluzivní pedagogiky spatřovat ve vštěpování celostní vize člověka, v níž se hodnota tohoto člověka nezakládá na výpočtu empirických daností, ale na důstojnosti lidské osoby.

Cílem školní inkluze je přerod v inkluzi sociální. Skutečnost, že se intaktní žáci mají možnost přirozeně setkat ve školním prostředí s rozličnými spolužáky, posílí jejich připravenost na život v pluralitní společnosti. Současně tento osobní kontakt zcela jistě přispěje k utváření postojů k těmto skupinám lidí a nezbyvá než doufat, že se bude jednat o postoje spíše pozitivního charakteru.

3 POSTOJE

Postoje jsou jednou z kategorií rysů osobnosti, jsou součástí života každého z nás a jsou důležité pro náš společenský život. Postoje ovlivňují naše vnímání, myšlení a chování, ovšem vztah mezi postojem a chováním může být komplikovanější. Postoje lze označit za produkt učení. Tím, co ovlivňuje naše postoje, je jednoznačně hodnotový systém. Hayes (2013, s. 97) uvádí, že postoje většinou přímo vycházejí ze základní hodnotové soustavy člověka.

Základ všech postojů tedy vzniká v rodině a v tom, jaké hodnoty vyznává rodina. Nejdříve jsou postoje jedince v procesu socializace ovlivňovány rodinou, později širší rodinou, následně mateřskou školou, základní školou atd. Školská zařízení a pedagogové v nich působící mají možnost v edukačním procesu postoje dětí ovlivnit. Podle Šiškové (2008, s. 181) chceme-li vychovávat děti a mládež k toleranci, znamená to, že si přejeme ovlivňovat jejich postoje.

Nakonečný (2009, s. 239) uvádí, že pojem postoje vnesli do sociologie a sociální psychologie W. J. Thomas a F. Znaniecki. Postoj tedy vyjadřuje vztah k nějaké hodnotě, jedná se o způsob hodnocení. Vyjadřujeme-li nějaký postoj k určitému objektu, tento objekt hodnotíme. Z tohoto konstatování je tedy zřejmé, že postoje přímo souvisí s hodnotami, jaké člověk zastává. Podle Hayes (2013, s. 97) jsou hodnoty poměrně stálé osobní předpoklady, které leží v samém základu postojů.

„Postoje jsou definovány jako přetrvávající získané dispozice k určitému hodnocení a z toho vyplývajícímu specifickému způsobu chování v různých situacích, resp. ve vztahu k nějakým objektům“ (Vágnerová, 2004, s. 291).

Podle Nakonečného (2015, s. 502-503) postoje vyjadřují hodnotící vztahy, tedy co se nám líbí nebo nelíbí, s čím souhlasíme nebo nesouhlasíme, co považujeme za dobré nebo špatné. Postoje vytvářejí určitou hierarchickou skladbu, která odpovídá subjektivní hierarchii hodnot, přičemž tato skladba je strukturou více a méně preferovaných nebo také odmítaných hodnot. Struktura těchto hodnot pak vyjadřuje určitý názor na svět a určitý životní styl.

Většina definic postoje se tedy shoduje v tom, že se jedná o hodnocení nějakého objektu. Hewstone (2001, s. 283) uvádí, že objektem postoje může být cokoli, co člověk registruje nebo čím se v mysli zabývá, předměty postojů mohou být konkrétní nebo abstrakt-

ní, mohou jimi být neživé věci, osoby nebo skupiny. „Pomocí hodnocení objektů usměrňují postoje naše reakce vůči věcem a událostem v okolí“ (Hayes, 2013, s. 97).

Podle Hayes (2013, s. 97) hrají postoje roli také v sociálním přizpůsobení. Vyjádření názorů má řadu sociálních funkcí, k nimž patří i posilování sociálních vztahů a zvyšování skupinové soudržnosti. Kořa (2013, s. 99) uvádí, že na základě vzorů a vlastních zkušeností si lidé vytvářejí postoje k druhým lidem, které pak ovlivňují způsob, jak s nimi poté komunikují či jak se vůči nim chovají.

Jak uvádí Vágnerová (2004, s. 292) každý postoj je tvořen třemi složkami: kognitivní, citovou a konativní. Kognitivní složka znamená souhrn informací a z něj vyplývající názor na situaci či objekt, k němuž jedinec zaujímá postoj. Citová, afektivní, složka postoje se týká toho, co osoba cítí k objektu, jde o emocionální hodnocení, tato složka postoje může ovlivňovat rozumové hodnocení. Složka konativní je vnějším projevem postoje, je to tendence reagovat, jednat určitým způsobem. Chování je ovlivněno jak rozumovou tak i emoční složkou postoje.

Nabízelo by se tedy konstatování, že postoje predikují chování, že jsou jeho příčinou. Odborná literatura však upozorňuje na fakt, že výzkumy v oblasti vztahů mezi postoji a chováním ukazují, že jsou zde určité faktory, které oslabují tento vztah a verbálně vyjádřené postoje se mohou lišit od postojů, o kterých svědčí naše chování. Podle Nakonečného (2009, s. 242) rozpory mezi postoji a chováním jsou zřejmé, zejména pak tam, kde za chování odpovídající postojům hrozí subjektu trest. Obecně lze tedy dovodit, že postoje jsou konzistentní se způsoby jednání tam, kde to situace dovoluje.

V každém okamžiku, kdy reagujeme na předměty, situace nebo na druhé osoby či jejich chování, vyjadřujeme své postoje. Postoje můžeme zaujímat k věcem, lidem, situacím, ale také k abstraktním předmětům. Postoje nejsou vrozenými dispozicemi, k jejich formování dochází v průběhu socializace.

3.1 Utváření postojů

Každý jedinec si v průběhu svého života utvoří individuální systém postojů. Skladba těchto postojů je ve velké míře ovlivněna společností, ve které jedinec žije a do které vrůstá. V převážné většině případů postoje přejímáme od jiných lidí identifikací či nápodobou. Postoje si ale také tvoříme na základně vlastních zkušeností. Nejvíce postojů vzniká v průběhu dětství.

Šišková (2008, s. 182) uvádí, že postoje se utvářejí v procesu sociálního učení. Jejich zdroji jsou specifické zkušenosti, sociální komunikace, modely, institucionální faktory. Z tohoto konstatování tedy vyplývá, jak potvrzuje i Nakonečný (2009, s. 261), že postoje nejsou vrozené, nýbrž získané v důsledku individuálního kontaktu s okolím, jsou tedy naučené.

Podle Špaňhelové (2016, s. 81) dítě ve vývojovém období od dvou do sedmi let nemá vytvořeny pevné a stabilní postoje téměř k ničemu. Postoje se u dítěte vytváří v těchto prvních letech života hlavně podle toho, jak vidí své rodiče se chovat, mluvit a reagovat v jednotlivých situacích. Postoje si dítě vytváří i ve vztahu se svými vrstevníky.

Jedním ze způsobů utváření postojů je identifikace se vzorem, tato identifikace může být založena na citové vazbě k dané osobě nebo obdivu. Vágnerová (2016, s. 146) hovoří o tom, že identifikace znamená ztotožnění s nějakým člověkem, který se stává pro daného jedince generalizovaným vzorem. Z toho vyplývá nejen tendence k napodobování jeho chování, ale i k přejímání jeho názorů a postojů a posléze i ke zvnitřnění norem a hodnot, které tento člověk uznává. Identifikačním modelem bývají pro menší děti rodiče, u dospívajících to pak může být imponující vrstevník či někdo starší, kdo má potřebou prestiž.

Kořa (2013, s. 101) píše o tom, že děti často získávají názory, představy, zaujatosti či výhrady k druhým osobám či velkým sociálním skupinám od svých rodičů. Ačkoliv nemají vlastní přímou zkušenost, mohou přijmout za své předsudky svých rodičů.

3.2 Předsudky a stereotypy

Předsudky představují bariéru v mezilidských vztazích, komplikují snahy o pochopení druhých, vzájemnou komunikaci a spolupráci. Předsudky se často vyznačují nedostatkem informací a mají značné emoční zabarvení, které je ve většině případů negativní, neboť je založeno na základě předpojatosti. Stereotypy lze z jedné strany chápat jako synonyma předsudků, z jiné lze na ně nahlížet spíše jako na neutrální či pozitivní hodnocení určitých skupin či kategorií lidí.

Allport (2004, s. 38) definuje předsudek jako příznivý či nepříznivý postoj vůči osobě anebo věci, který člověk zaujímá předem, bez opravdové zkušenosti nebo bez ohledu na ni. Ve stejném duchu na tuto problematiku nahlíží Vágnerová (2004, s. 295) podle které, jsou předsudky specifickou kategorií postojů a mají své nezanedbatelné sociální důsledky. Typické je pro ně, že mají silný emoční náboj a slabou kognitivní složku. Předsudky bývají

přejímány prostřednictvím sociálního učení od ostatních lidí a mnohdy vedou k diskriminačním projevům. Kořa (2013, s. 101) hovoří o tom, že mladí lidé často považují za samozřejmé pravdy či nezpochybnitelná fakta, právě nejprimitivnější předsudky převzaté od příslušníků vlastní rodiny.

Allport (2004, s. 215) definuje stereotyp jako příliš silné přesvědčení spojené s nějakou kategorií. Jeho funkce spočívá v tom, že má ospravedlnit naše chování a postoj vůči této kategorii. Morgensternová (2007, s. 72-73) píše o tom, že stereotypizace představuje určitou tendenci připisovat ostatní charakteristiky pouze na základě příslušnosti dané osoby do určité skupiny. Při stereotypizaci nebereme v úvahu to, jaký je člověk ve skutečnosti.

3.3 Měření postojů

Měření postojů je spojeno s celou řadou komplikací. U respondentů se můžeme setkat s neochotou vyjádřit své skutečné postoje, případně jejich odpovědi mohou být ovlivněny tím, že se snaží odpovědět tak, jak předpokládají, že by bylo sociálně žádoucí.

Kořa (2013, s. 40) píše o tom, že postoje lze zjišťovat různými technikami, nejrozšířenějším přístupem k jejich měření je konstrukce škály, na jejímž základě se stanoví intenzita příjemného nebo nepříjemného afektu. Takové škály se obecně skládají z určitého počtu výroků, se kterými respondent buď souhlasí, zaujímá neutrální postoj nebo nesouhlasí. Podle Nakonečného (2015, s. 503) existuje intenzita postoje, která se při zjišťování postojů zkoumá pomocí škálování.

Hayes (2013, s. 112) označuje Likertovu škálu jako jednu z nejspolehlivějších technik měření postojů. Skládá se z výroků, u kterých je vždy pětibodová škála, sahající od zcela souhlasím, přes nevím, po zcela nesouhlasím. Jelikož Likertova škála zjišťuje nejen obsah postoje, ale i jeho přibližnou sílu, stala se velmi užitečnou pomůckou pro výzkum postojů.

V dotaznících se užívají tzv. škály Likertova typu, kdy u těchto škál se prezentuje určité tvrzení a po respondentovi se požaduje, aby vyjádřil stupeň svého souhlasu či nesouhlasu na hodnotící škále (Chráska, 2016, s. 161).

Důležitou zásadou dle Chrásky (2016, s. 163) je, že v položkách dotazníku zjišťujícím postoje respondentů, se nesmí projevovat postoje, názory a hodnocení autora dotazníku. Dále uvádí, že v položkách zjišťujících mínění, postoje a motivy se užívá často tzv. nepřímých otázek, které se užívají zvláště při zkoumání choulostivějších problémů, o nichž re-

spondenti neradi hovoří. V takových případech se neptáme přímo na názory dotazovaného, ale na mínění celé skupiny, ke které dotazovaný patří. U takových otázek se předpokládá, že se respondent ztotožní s příslušnou skupinou a do odpovědi promítne svůj vlastní názor. Problémem při používání položek, které zjišťují mínění, postoje a motivy je skutečnost, že respondent může vědomě zkreslovat své odpovědi.

V této bakalářské práci jsme se zaměřili na zjišťování postojů, které zauímají intaktní žáci druhého stupně základních škol k vrstevníkům se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí školy. Pokusili jsme se o zjištění postojů, tyto byly měřeny pomocí nestandardizovaného, námi vytvořeného dotazníku. Konkrétní data zjištěná v rámci výzkumného šetření jsou blíže popsána v praktické části práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část bakalářské práce je věnována zjišťování postojů žáků druhého stupně základních škol k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Minulý rok se do značné míry stal pro inkluzivní vzdělávání přelomovým. Dne 1. září 2016 začala platit novela školského zákona, která se přímo dotýká vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato novela vymezila pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami novým pohledem. Ambicí této novely bylo odstranit dosud užívanou kategorizaci žáků na žáky konkrétních typů postižení a zaměřit pozornost spíše na individualitu jednotlivých žáků a na poskytování podpůrných opatření. Jak je uvedeno v teoretické části této práce, inkluzivní vzdělávání si klade za cíl začlenit všechny děti do běžných škol. Inkluzivní vzdělávání by tedy mělo být vzdělávání pro všechny. Od účinnosti novely školského zákona však ještě neuplynul dostatek času na to, aby se toto celostní pojetí vzdělávání vžilo. Zatím se stále prosazuje zažitě třídění na základě jednotlivých druhů postižení, které nalezneme i v této práci. Současně je potřeba konstatovat, že bez znalostí specifík jednotlivých druhů postižení, není možné efektivně poskytovat podpůrná opatření a vytvářet tak podmínky pro naplnění úspěšné inkluzivní edukace.

Významnou roli při inkluzi sehrávají postoje většinové, intaktní populace k lidem odlišným, ať už těm s rozličnými druhy postižení, znevýhodněným, trpícím nějakými poruchami, dlouhodobě nemocným či zdravotně oslabeným. Postoje v souvislosti se školní inkluzí jsou zkoumány z nejrůznějších pohledů, ať už postoje širší veřejnosti k inkluzi, postoje pedagogů či postoje žáků. Pro sociální vývoj všech jedinců mají postoje vrstevníků, učitelů a vychovatelů značný význam.

Samotný pojem „inkluze“ má svůj původ v latinském jazyce, překládáme a chápeme jej jako přijetí. K úspěšné inkluzi ve školním prostředí může tedy docházet za podmínek, že všechny děti budou přijaty bez ohledu na své individuální rozdílnosti ke společnému vzdělávání v běžných školách. Zdaleka nejdůležitější se však jeví to, aby došlo k přijetí dítěte jeho vrstevníky v rámci školy a třídy. Svou roli hraje také postoj samotného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, který by měl být ochoten zapojit se do společného vzdělávání se svými intaktními spolužáky. Jen tehdy můžeme hovořit o tom, že inkluzivní vzdělávání může být úspěšné.

5 DESIGN VÝZKUMU

V této kapitole se pokusíme vyjasnit cíle výzkumu, výzkumné otázky, přiblížíme metodu sběru dat a popíšeme výzkumný soubor. Jedná se o popisný výzkumný problém. Pro tuto práci byl zvolen kvantitativní druh výzkumu.

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaké postoje zauímají intaktní žáci základních škol k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Dílčím cílem je zjistit, jaké jsou postoje intaktních žáků k přítomnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami přímo v jejich třídě. Dále identifikovat postoje intaktních žáků k žákům se zrakovým postižením, s tělesným postižením, s mentálním postižením a se sluchovým postižením.

5.2 Výzkumné otázky

- 1) Jaké jsou postoje intaktních žáků základních škol k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami?
- 2) Jaké jsou postoje intaktních žáků základních škol k přítomnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jejich třídě?
- 3) Jaké jsou postoje intaktních žáků základních škol k žákům se zrakovým postižením?
- 4) Jaké jsou postoje intaktních žáků základních škol k žákům s tělesným postižením?
- 5) Jaké jsou postoje intaktních žáků základních škol k žákům s mentálním postižením?
- 6) Jaké jsou postoje intaktních žáků základních škol k žákům se sluchovým postižením?

5.3 Metoda sběru dat

K realizaci výzkumu byl zvolen kvantitativní výzkum. Pro sběr dat byla zvolena velmi frekventovaná metoda v pedagogickém výzkumu, a sice dotazníkové šetření. Dotazník se skládá z celkem 22 položek. V rámci předvýzkumu byl dotazník předložen pěti respondentům. Samotný výzkum poté probíhal v průběhu měsíce února a března 2017. Při sběru dat byla zachována anonymita respondentů. V úvodu dotazníku byli respondenti seznámeni s účelem využití sesbíraných dat a s pokyny k vyplnění.

Respondentům byl předložen dotazník, který obsahoval celkem 22 položek, z čehož deset položek obsahovalo pětibodovou škálu s hodnotami: naprosto souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím a zcela nesouhlasím. Respondenti pak vyjadřovali míru souhlasu či nesouhlasu s předloženými výroky. Tři položky dotazníku pak obsahovaly škálu s hodnotami: vůbec by mi to nevadilo, spíše by mi to nevadilo, nevím, spíše by mi to vadilo a velmi by mi to vadilo.

5.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je tvořen 139 respondenty, žáky druhého stupně základních škol. Dotazník byl distribuován do tří základních škol v okrese Hodonín. Z celkového počtu 139 respondentů bylo 65 dívek a 74 chlapců. Do výzkumného souboru byly zařazeni žáci šestých až devátých tříd základních škol, věkové složení respondentů je 11 až 16 let.

Celkem bylo ve spolupráci s pedagogy jednotlivých škol rozdáno 158 dotazníků, všechny dotazníky se vrátily vyplněné. Z celkového počtu 158 dotazníků bylo 19 dotazníků vyloučeno z důvodu odpovědí na filtrační položky, neúplného vyplnění, případně z důvodu zjevné neserióznosti odpovědí.

Je možné konstatovat, že u všech respondentů dochází ke kontaktu s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami minimálně v rámci školy, nicméně někteří žáci si tohoto kontaktu nejsou vědomi. Kontakt s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci školy si uvědomuje 117 dotázaných žáků.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o záměrný výběr, nelze předpokládat, že respondenti jsou typickými reprezentanty základního souboru, není tedy možné výsledky tohoto výzkumu zobecňovat na celou populaci.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V této kapitole se budeme věnovat jednotlivým položkám dotazníku. Zpracování dat probíhalo pomocí tabulkového editoru EXCEL. Četnost odpovědí na jednotlivé položky dotazníku byla zpracována do tabulek, které jsou součástí příloh této práce. V těchto tabulkách je uvedena absolutní četnost a je zde také uvedeno o kolik procent z celku se jedná. Pro lepší představu o výsledcích výzkumu jsou k jednotlivým položkám dotazníku připojeny grafy.

Celkem bylo rozdáno 158 dotazníků, které se všechny vrátily vyplněné. Vyřazeno bylo celkem 19 dotazníků. Některé dotazníky byly vyřazeny na základě filtračních položek. U třech dotazníků došlo k vyřazení z důvodu nepravdivého vyplnění položek zjišťujících demografické údaje a také z toho důvodu, že bylo na první pohled zřejmé, že k vyplnění nebylo přistoupeno seriózním způsobem.

Položka číslo jedna dotazníku má filtrační charakter a pomáhá nám zjišťovat, zda žáci mají speciální vzdělávací potřeby (dále SVP). Vyloučeny byly všechny dotazníky, které obsahovaly odpověď ano, případně nevím, neboť předmětem tohoto výzkumu jsou postoje intaktních žáků. Z celkového počtu 158 odevzdaných dotazníků bylo 12 dotazníků vyřazeno právě z důvodu odpovědi na první otázku možností nevím, 4 dotazníky obsahovaly odpověď ano, celkem tedy kvůli této položce bylo vyloučeno ze zpracování 16 dotazníků.

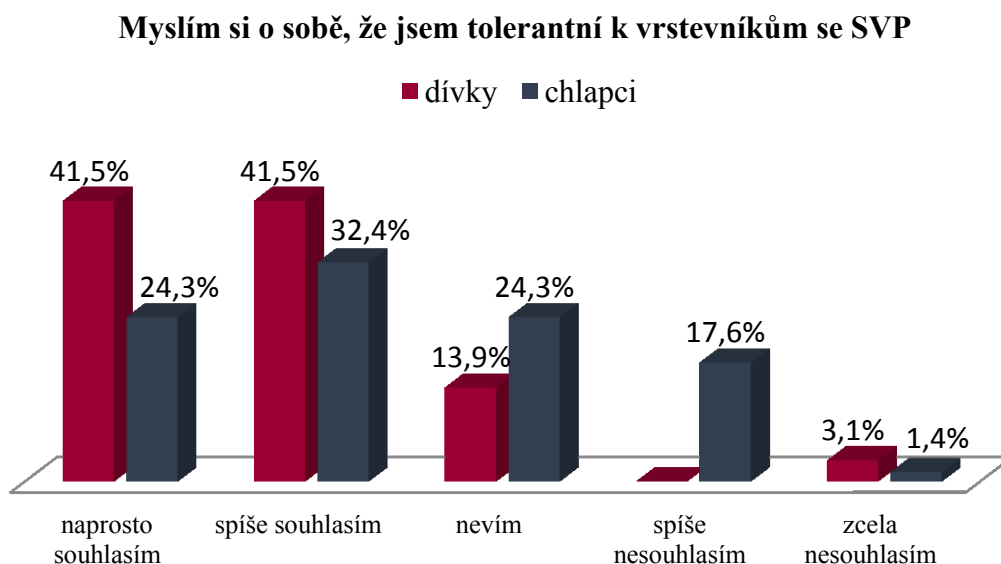
Položky číslo dva až pět dotazníku zjišťovaly míru kontaktu s žáky se SVP, případně s osobami s postižením v rámci školy, třídy, rodiny a přátel. Položka číslo dva zjišťovala, zda žáci vědí o tom, zda jejich školu navštěvují žáci se SVP. Celkem 117 respondentů uvedlo, že jejich školu tito žáci navštěvují, 22 respondentů si touto skutečností nebylo jistých, případně odpovídali, že tito žáci jejich školu nenavštěvují. Položka číslo tři se ptala na to, zda žáci se SVP navštěvují stejnou třídu jako dotazový žák. Celkem 46 žáků odpovědělo kladně. O tom, že by tito žáci navštěvovali stejnou třídu, pak neví nebo si myslí, že nenavštěvují celkem 93 respondentů. Položka číslo čtyři zkoumá, zda respondenti mají mezi svými přáteli případně příbuznými osobu s nějakým postižením. Celkem 51 žáků odpovědělo, že osobu s postižením mezi svými přáteli či příbuznými mají. Zbýlých 88 respondentů buď takovou osobu ve svém okruhu nemají, případně o tom nevědí. Položka číslo pět byla otevřenou položkou, vztahující se k položce číslo čtyři, kde respondenti měli napsat, o jaké postižení se u jejich přátel případně příbuzných jedná, pokud odpověď na předcházející položku byla kladná, ne všichni však tuto položku vyplnili.

Položka číslo šestnáct zjišťovala, kterou třídu žáci navštěvují. Složení respondentů podle třídy, kterou momentálně navštěvují, bylo následující: do šesté třídy chodí 34 respondentů, do sedmé třídy 47 respondentů, do osmé třídy 26 respondentů a do deváté třídy celkem 32 respondentů.

Položka číslo dvacet jedna zjišťovala pohlaví respondentů. Rozdělení respondentů na chlapce a dívky, přičemž šlo o 65 dívek a 74 chlapců. Položka číslo dvacet dva se ptala na věk respondentů, který se pohyboval v rozmezí 11 až 16 let.

Položka číslo šest dotazníku zjišťovala, zda si o sobě respondenti myslí, že jsou tolerantní k vrstevníkům se SVP. Ze zjištěných údajů lze dovodit, že s výrokem „myslím si o sobě, že jsem tolerantní k vrstevníkům se SVP“ souhlasí naprosto nebo spíše celkem 96 dotázaných, což představuje 69,1% všech respondentů, z toho 54 (83%) dívek a 42 (56,7%) chlapců. Celkem 27 respondentů označilo odpověď nevím, což představuje 19,4% všech respondentů. Spíše a zcela nesouhlasí s tímto výrokem celkem 16 respondentů, což představuje 11,5%, z toho 2 (3,1%) dívky a 14 (19%) chlapců.

Graf 1 Tolerantnost vůči vrstevníkům se SVP

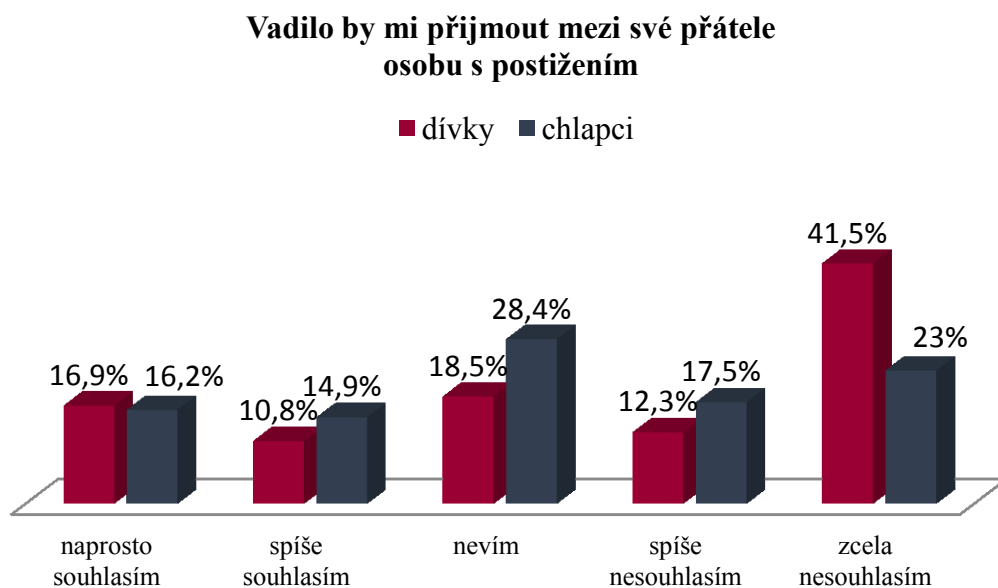


Z těchto dat vyplývá, že téměř 70% všech dotázaných se považuje za tolerantní ve vztahu k vrstevníkům se SVP. Pokud jde o dívky tak tyto samy sebe považují za tolerantnější k žákům se SVP než chlapci.

Položka číslo sedm dotazníku zjišťovala, zda by žákům vadilo přijmout mezi své přátele osobu s nějakým postižením, toto postižení nebylo v dotazníku nijak blíže specifikováno, pouze bylo v závorce naznačeno, že může jít o postižení tělesné, zrakové, sluchové, příp. jiné.

Z jednotlivých odpovědí respondentů vyplývá, že s výrokem „vadilo by mi přijmout mezi své přátele osobu s nějakým postižením“ naprosto souhlasí a spíše souhlasí celkem 41 dotázaných, což představuje 29,5% všech respondentů, z čehož je 18 (27,7%) dívek a 23 (31,1%) chlapců. Celkem 33 respondentů označilo odpověď nevíím, což představuje 23,7% všech respondentů. Spíše a zcela nesouhlasí s tímto výrokem celkem 65 respondentů, což představuje 46,8%, z toho je 35 (53,8%) dívek a 30 (40,5%) chlapců.

Graf 2 Vadilo by mi přijmout mezi své přátele osobu s postižením

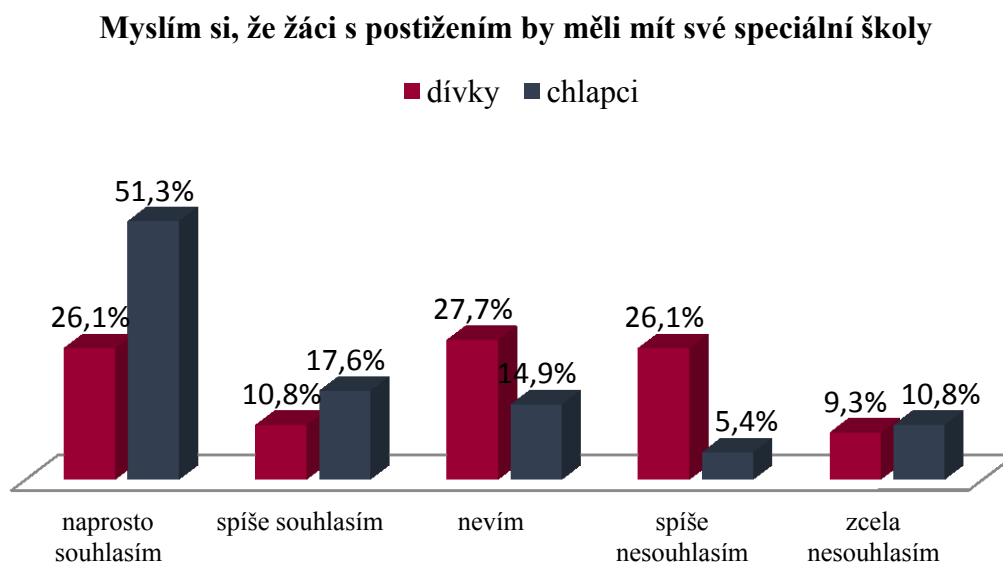


Téměř 30% všech respondentů se vyjádřilo, že by jim vadilo přijmout mezi své přátele osobu s postižením. S přijetím osoby s postižením mezi své přátele by naopak nemělo problém bezmála 47% dotázaných. Neutrální postoj k této otázce zaujalo celkem 24% dotázaných. Postoje u těch, kteří naprosto souhlasí s tím, že by jim vadilo přijmout mezi své přátele osobu s postižením, se při dělení na dívky a chlapce ukazuje, že nepřevazuje výrazněji ani jedna skupina a výsledky jsou vyrovnané. Jiná situace je u těch, kteří s tímto předkládaným výrokem zcela nesouhlasí, tam je jasně vidět, že dívek je zhruba o polovinu více než chlapců.

Položka číslo třináct dotazníku zjišťovala, zda si žáci myslí, že žáci s jakýmkoliv postižením by měli mít své speciální školy. Edukace těchto žáků by se tedy odehrávala mimo běžné školy, bez kontaktu s intaktními žáky.

Z jednotlivých odpovědí respondentů vyplývá, že s tímto výrokem naprosto souhlasí a spíše souhlasí celkem 75 dotázaných, což představuje 54% všech respondentů, z čehož je 24 (36,9%) dívek a 51 (68,9%) chlapců. Celkem 29 respondentů označilo odpověď nevím, což představuje 20,9% všech respondentů. Spíše a zcela nesouhlasí s tímto výrokem celkem 35 respondentů, což představuje 25,1%, z toho je 23 (35,4%) dívek a 12 (16,2%) chlapců.

Graf 3 Speciální školy pro žáky s postižením

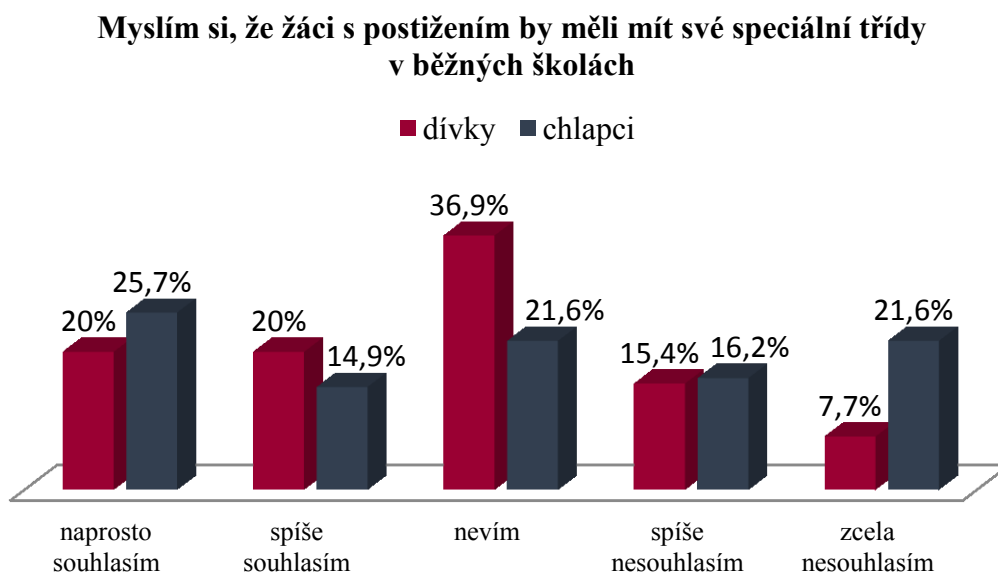


S tím, aby žáci s jakýmkoliv postižením měli své speciální školy, souhlasí téměř 69% chlapců a bezmála 37% dívek. Naopak s touto myšlenkou nesouhlasí 35% dívek a pouze 16% chlapců. V odpovědích na tuto otázku se projevil poměrně intenzivní postoj chlapců k této problematice, kdy přibližně 51% chlapců naprosto souhlasila s výrokem, že žáci s postižením, by se měli vzdělávat ve speciálních školách, bezmála 18% chlapců pak s tímto výrokem spíše souhlasí. U dívek míra pozitivního, neutrálního a negativního postoje je rozdělena rovnoměrněji, jak vyplývá z dat uvedených v grafu.

Položka číslo čtrnáct dotazníku zjišťovala, zda si žáci myslí, že žáci s jakýmkoliv postižením by měli mít své speciální třídy v běžných školách. Navštěvovali by tak běžné školy, ale jejich výuka by probíhala odděleně od intaktních žáků.

Z jednotlivých odpovědí respondentů vyplývá, že s tímto výrokem naprosto souhlasí a spíše souhlasí celkem 56 dotázaných, což představuje 40,3% všech respondentů, z čehož je 26 (40%) dívek a 30 (40,6%) chlapců. Celkem 40 respondentů označilo odpověď nevím, což představuje 28,8% všech respondentů. Spíše a zcela nesouhlasí s tímto výrokem celkem 43 respondentů, což představuje 30,9%, z toho je 15 (23,1%) dívek a 28 (37,8%) chlapců.

Graf 4 Speciální třídy v běžných školách

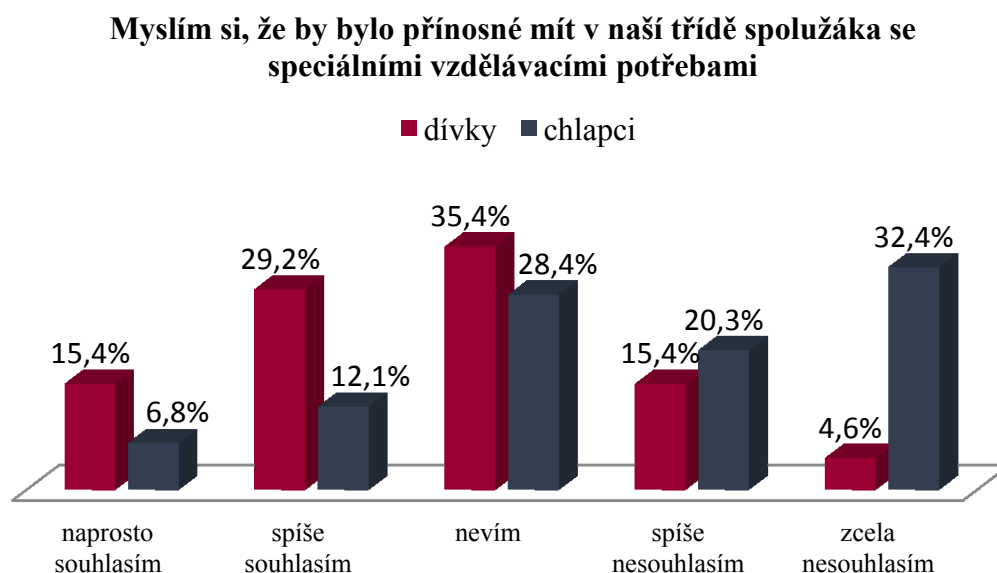


Názory na to, zda by měli žáci s postižením mít své speciální třídy v běžných školách, se výrazněji nekloní k žádné z nabízených možností. K tomuto tvrzení je ve větší míře zaujímán ze strany respondentů spíše neutrální postoj. V této otázce se pro vznik takových tříd v běžných školách vyslovilo téměř 41% chlapců a 40% dívek, míra kladných odpovědí dívek a chlapců je tedy v rovnováze. Nesouhlasilo by s tím 23% dívek a téměř 38% chlapců. Tady už je tedy možné vnímat, že se vznikem takových specializovaných tříd v běžných školách nesouhlasí více chlapci než dívky, přičemž chlapci ve vyšší míře zaujmají intenzivnější postoj v odmítnutí této myšlenky.

Položka číslo patnáct dotazníku zjišťovala, zda si žáci myslí, že by bylo přínosné mít ve své třídě spolužáka se SVP. Jinými slovy, jestli by vnímali přítomnost takového žáka ve třídě pozitivně.

Z jednotlivých odpovědí respondentů vyplývá, že s tímto výrokem naprosto souhlasí a spíše souhlasí celkem 43 dotázaných, což představuje 30,9% všech respondentů, z čehož se jedná o 29 (44,6%) dívek a 14 (18,9%) chlapců. Celkem 44 respondentů označilo odpověď 'nevím', což představuje 31,7% všech respondentů. Spíše a zcela nesouhlasí s tímto výrokem celkem 52 respondentů, což představuje 37,4%, z toho je 13 (20%) dívek a 39 (52,7%) chlapců.

Graf 5 Přínos spolužáka se SVP

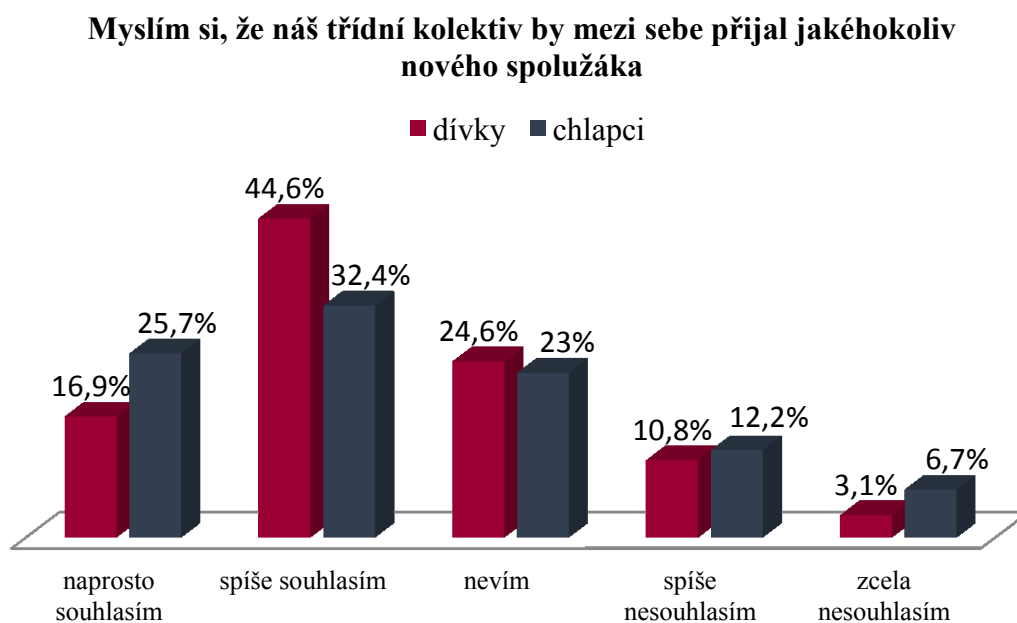


S tvrzením, že žák se SVP by byl přínosem pro třídní kolektiv, souhlasí spíše dívky, a to téměř 45% z nich. Naopak s tímto tvrzením nesouhlasí až 53% chlapců. Z těchto položek dotazníku vyplývá, že dívky zaujímají pozitivnější postoje ke spolužákům se SVP než chlapci. Více jak polovina všech chlapců v přítomnosti žáka se SVP ve třídě nespátňuje přínos, ještě o něco početnější skupina chlapců se vyslovila pro to, aby se žáci se SVP vzdělávali ve speciálních školách, odděleně od intaktních žáků. Postoj chlapců k této problematice je tedy poměrně konzistentní a lze dovodit, že většina chlapců, kteří si myslí, že žáci se SVP by měli být vzdělávání ve speciálních školách, zastává také názor, že tito spolužáci by pro jejich třídní kolektiv, kdyby byli vzdělávání v běžné škole, nebyli přínosní.

Osmá položka dotazníku zjišťovala, zda si žáci myslí, že jejich třídní kolektiv by mezi sebe přijal jakéhokoliv nového spolužáka, který by do jejich třídy přišel.

Z jednotlivých odpovědí respondentů vyplývá, že s tímto výrokem naprosto souhlasí a spíše souhlasí celkem 83 dotázaných, což představuje 59,7% všech respondentů, z čehož je 40 (61,5%) dívek a 43, (58,1%) chlapců. Celkem 33 respondentů označilo odpověď nevím, což představuje 23,8% všech respondentů. Spíše a zcela nesouhlasí s tímto výrokem celkem 23 respondentů, což představuje 16,5%, z toho je 9 (13,9%) dívek a 14 (18,9%) chlapců.

Graf 6 Přijetí nového spolužáka

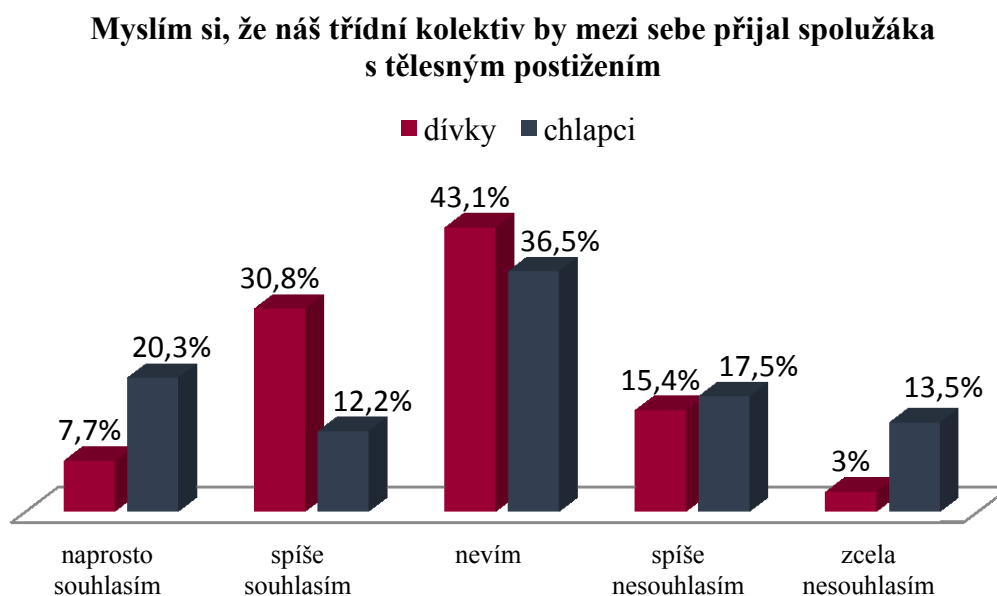


Bezmála 60% všech respondentů si myslí, že jejich třídní kolektiv by mezi sebe přijal jakéhokoliv nového spolužáka, který by začal chodit do jejich třídy, stejnou měrou si to myslí dívky i chlapci. Lze tedy konstatovat, že k přijetí nového spolužáka se nadpoloviční většina všech dotázaných staví pozitivně. Neutrální postoj k přijetí nového spolužáka vyjádřilo téměř 24% respondentů. Podobně početná skupina dotázaných, a sice 23% respondentů si nemyslí, že by třídní kolektiv mezi sebe nového spolužáka přijal.

Devátá položka dotazníku zjišťovala, zda si žáci myslí, že jejich třídní kolektiv by mezi sebe přijal nového spolužáka s tělesným postižením.

Z jednotlivých odpovědí respondentů vyplývá, že s tímto výrokem naprosto souhlasí a spíše souhlasí celkem 49 dotázaných, což představuje 35,3% všech respondentů, z čehož je 25 (38,5%) dívek a 24 (32,5%) chlapců. Celkem 55 respondentů označilo odpověď nevím, což představuje 39,5% všech respondentů. Spíše a zcela nesouhlasí s tímto výrokem celkem 35 respondentů, což představuje 25,1%, z toho je 12 (18,4%) dívek a 23 (31%) chlapců.

Graf 7 Přijetí nového spolužáka s tělesným postižením

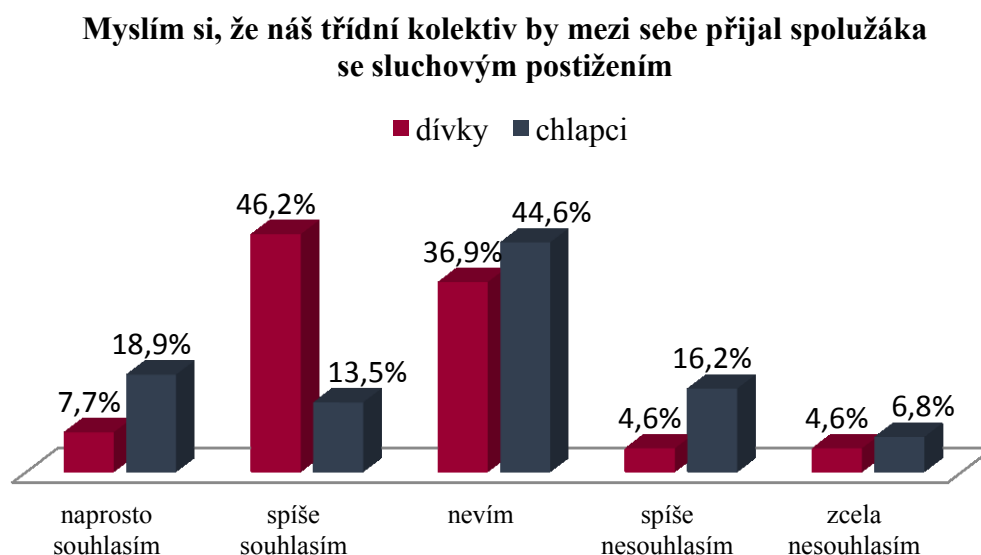


V okamžiku, kdy se ptáme přímo na přijetí žáka s tělesným postižením, pak s tím, že by tohoto žáka třídní kolektiv mezi sebe přijal, souhlasí celkem 35% dotázaných, téměř 40% se vyslovilo tak, že neví a 25% si myslí, že by tělesně postiženého spolužáka mezi sebe třídní kolektiv nepřijal. Lze tady již pozorovat i rozdíly mezi intenzitou postojů dívek a chlapců, kdy 20% chlapců s tímto výrokem naprosto souhlasilo, tedy přijali by tělesně postiženého žáka do své třídy. Takto kladný postoj má naproti tomu jen téměř 8% dívek.

Položka číslo deset dotazníku zjišťovala, zda si žáci myslí, že jejich třídní kolektiv by mezi sebe přijal nového spolužáka se sluchovým postižením.

Z jednotlivých odpovědí respondentů vyplývá, že s tímto výrokem naprosto souhlasí a spíše souhlasí celkem 59 dotázaných, což představuje 42,5% všech respondentů, z čehož je 35 (53,9%) dívek a 24 (32,4%) chlapců. Odpověď nevím označilo 57 respondentů, což představuje 41% z celkového počtu respondentů. Spíše a zcela nesouhlasí s tímto výrokem celkem 23 respondentů, což představuje 16,5%, z toho je 6 (9,2 %) dívek a 17 (23%) chlapců.

Graf 8 Přijetí nového spolužáka se sluchovým postižením

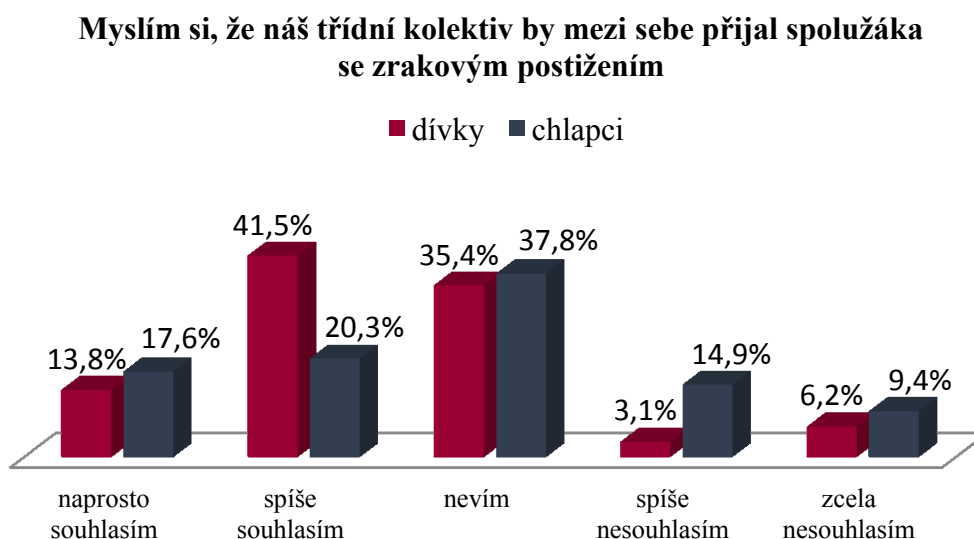


Pokud jde o přijetí spolužáka se sluchovým postižením, pak s tím, že by tohoto žáka třídní kolektiv mezi sebe přijal, souhlasí celkem 43% respondentů, téměř 41% se vyjádřilo tak, že neví, má tedy k této problematice postoj neutrální a 17% si myslí, že by sluchově postiženého spolužáka mezi sebe třídní kolektiv nepřijal. Pokud se zaměříme na odpovědi dívek a chlapců pak je zřejmé, že dívky zaujaly k této problematice pozitivnější postoj než chlapci. I přesto, pokud jde u chlapců o pozitivní postoj k přijetí sluchově postiženého žáka, více z nich vyjádřilo intenzivnější postoj k přijetí takového spolužáka do třídního kolektivu, a to téměř 19% z nich.

Položka číslo jedenáct dotazníku zjišťovala, zda si žáci myslí, že jejich třídní kolektiv by mezi sebe přijal nového spolužáka se zrakovým postižením.

Z jednotlivých odpovědí respondentů vyplývá, že s výše uvedeným výrokem naprosto souhlasí a spíše souhlasí celkem 64 dotázaných, což představuje 46% všech respondentů, z čehož je 36 (55,3%) dívek a 28 (37,9%) chlapců. Celkem 51 respondentů označilo odpověď neví, což představuje 36,7% všech respondentů. Spíše a zcela nesouhlasí s tímto výrokem celkem 24 respondentů, což představuje 17,3%, z toho je 6 (9,3%) dívek a 18 (24,3%) chlapců.

Graf 9 Přijetí nového spolužáka se zrakovým postižením



Pokud jde o přijetí spolužáka se zrakovým postižením, pak s tím, že by tohoto žáka třídní kolektiv mezi sebe přijal, souhlasí celkem 46% všech respondentů, téměř 37% zvolilo odpověď neví a tím zaujali neutrální postoj a zhruba 17% si myslí, že by zrakově postiženého spolužáka mezi sebe třídní kolektiv nepřijal. Při bližším pohledu na postoje dívek a chlapců, lze opětovně konstatovat, že dívky zaujaly pozitivnější postoj k přijetí takového spolužáka, kdy nesouhlas se zařazením, tímto postižením trpícího žáka, vyslovilo jen asi 9% dívek. Naproti tomu u chlapců jde o 24%.

V rámci dalších položek se nabízí srovnání postojů respondentů k jednotlivým druhům postižení. Obecně lze konstatovat, že společnost se dívá na lidi s jednotlivými druhy postižení rozdílně. Každé postižení má svá specifika a postoje k těmto skupinám lidí významně ovlivňuje i to, do jaké míry je dané postižení stigmatizující a jaké předsudky se k lidem trpícím těmito postiženími váží. Jak uvádí Požár (efeta, 2000), výzkumy ukázaly, že nejméně přijímanou skupinou jsou mentálně postižení, následují nevidomí, neslyšící a na čtvrtém místě tělesně postižení, nejvíce akceptovanou skupinou jsou potom řečově postižení.

Položka číslo dvanáct dotazníku zjišťovala, zda si žáci myslí, že je správné, aby do jejich třídy byli zařazeni žáci se zrakovým postižením, s tělesným postižením, s mentálním postižením či sluchovým postižením. Co se týče žáků se zrakovým postižením, s tímto výrokiem naprosto souhlasí a spíše souhlasí celkem 71 dotázaných, tedy 51,1% všech respondentů, z čehož je 42 (64,6%) dívek a 29 (39,2%) chlapců. Celkem 39 respondentů označilo odpověď nevim, což představuje 28,1% respondentů. Spíše a zcela nesouhlasí s tímto výrokiem celkem 29 respondentů, což představuje 20,8%, z toho je 6 (9,2%) dívek a 23 (31,1%) chlapců.

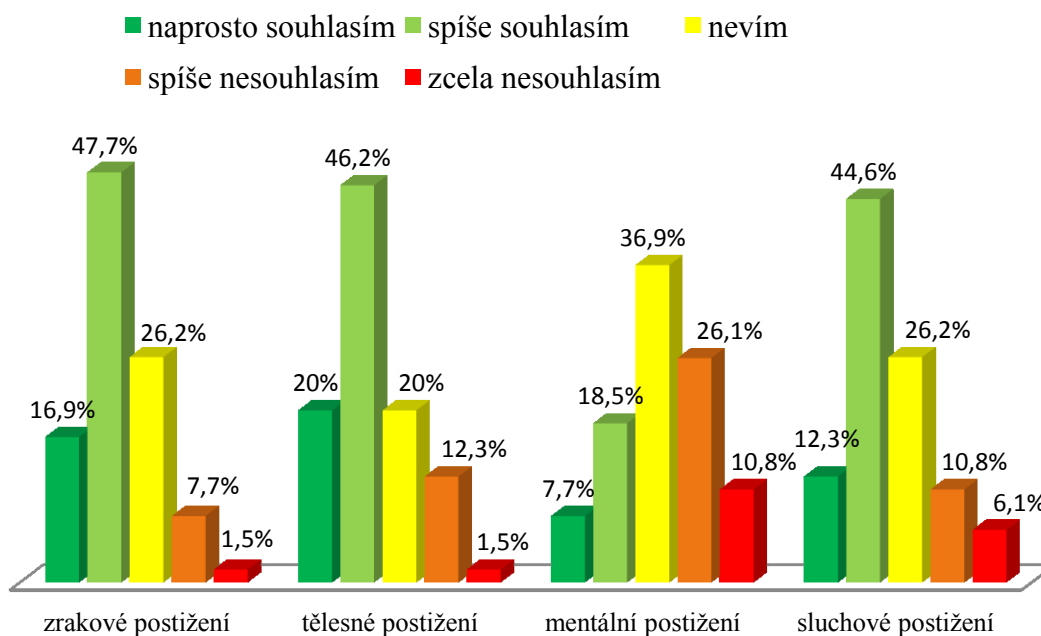
Pokud jde o žáky s tělesným postižením, s tímto výrokiem naprosto souhlasí a spíše souhlasí celkem 72 dotázaných, tedy 51,8% všech respondentů, z čehož je 43 (66,2%) dívek a 29 (39,2%) chlapců. Celkem 32 respondentů označilo odpověď nevim, tedy 23% všech respondentů. Spíše a zcela nesouhlasí s tímto výrokiem celkem 35 respondentů, což představuje 25,2%, z toho je 9 (13,8%) dívek a 26 (35,2%) chlapců.

V případě, že se ptáme na žáky s mentálním postižením, s tímto výrokiem naprosto souhlasí a spíše souhlasí celkem 31 dotázaných, což představuje 22,3% všech respondentů, z toho je 17 (26,2%) dívek a 14 (19%) chlapců. Celkem 47 respondentů označilo odpověď nevim, tedy 33,8% všech respondentů. Spíše a zcela nesouhlasí s tímto výrokiem celkem 61 respondentů, což představuje 43,9%, z toho je 24 (36,9%) dívek a 37 (49,9%) chlapců.

Když se otázka týká žáků se sluchovým postižením, s tímto výrokiem naprosto souhlasí a spíše souhlasí celkem 67 dotázaných, což představuje 48,2% všech respondentů, z čehož je 37 (56,9%) dívek a 30 (40,5%) chlapců. Celkem 39 respondentů označilo odpověď nevim, tedy 28,1% všech respondentů. Spíše a zcela nesouhlasí s tímto výrokiem celkem 33 respondentů, což představuje 23,7%, z toho je 11 (16,9%) dívek a 22 (29,7%) chlapců.

Graf 10 Zařazení žáků s postižením, názory dívek

Domnívám se, že je správné, aby do naší třídy byli zařazeni žáci s postižením - dívky



V otázce, zda se žáci domnívají, že je správné, aby do jejich třídy byli zařazeni žáci se zrakovým, tělesným, mentálním či sluchovým postižením, se dle předpokladu objevily rozdíly v odpovědích u jednotlivých druhů postižení.

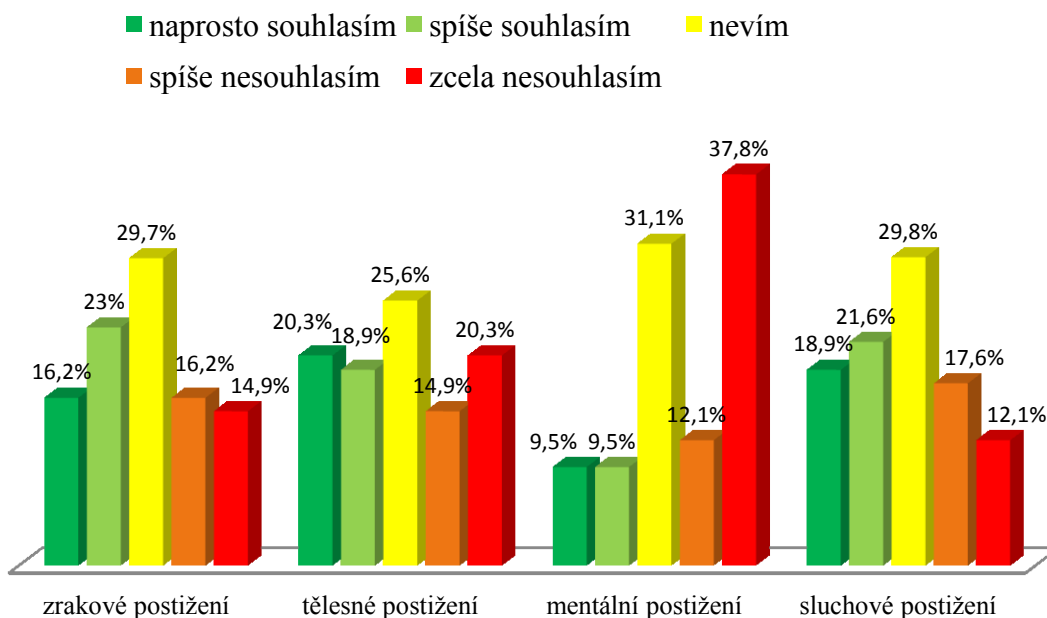
Z odpovědí dívek je zřejmé, že z jejich strany nejlépe přijímaní při zařazení do třídy by byli žáci s tělesným postižením, na druhém místě pak žáci se zrakovým postižením a na třetím místě žáci se sluchovým postižením. Na posledním místě by se jednalo o žáky trpící mentálním postižením.

Pokud jde o zařazení žáků s mentálním postižením do třídy, pak s tímto nesouhlasí téměř 37% dívek a stejný počet procent dotázaných dívek k zařazení mentálně postiženého žáka do jejich třídy zaujímá neutrální postoj. Se zařazením takto postiženého spolužáka do jejich třídy by souhlasilo 26% dívek.

Pro srovnání, pokud jde o tělesné postižení u spolužáka, s jeho zařazením souhlasí 66% dívek, u zrakově postiženého spolužáka by s jeho zařazením souhlasilo 65% dívek, v případě sluchově postiženého vrstevníka, vyslovalo souhlas 57% dívek.

Graf 11 Zařazení žáků s postižením, názory chlapců

Domnívám se, že je správné, aby do naší třídy byli zařazeni žáci s postižením - chlapci



Pokud jde o odpovědi chlapců, pak v otázce zařazení žáka se zrakovým postižením, tělesným i sluchovým postižením je míra souhlasu s jejich zařazením téměř stejná. Na prvním místě, jako nejlépe přijímaní, by se tedy umístili žáci se sluchovým postižením, kdy 40% chlapců vyslovilo souhlas s jejich přijetím do třídy. O druhé místo se v případě postojů k jejich zařazení do třídy u chlapců dělí žáci s tělesným a zrakovým postižením, kteří mají shodně 39%.

Lze konstatovat, že u těchto tří typů postižení je i míra nesouhlasu se zařazením takových žáků do třídy prakticky v rovnováze. Jedná se o 35% u tělesně postižených, o 31% u zrakově postižených a 30% u sluchově postižených.

Jiná situace je u žáků s mentálním postižením, kdy s jejich zařazením do třídy nesouhlasí 50% všech chlapců, z čehož téměř 38% s tímto postupem zcela nesouhlasí a je zde patrná intenzita tohoto postoje. Akceptovat zařazení žáka s mentálním postižením do třídy, by bylo schopno 19% chlapců. Zbylých 31% chlapců zaujalo k tomuto zařazení neutrální postoj.

Obecně je možné v otázce zařazení žáků s postižením do tříd běžných škol vnímat, že chlapci zastávají ve větší míře negativnější postoje k této problematice než dívky.

Položka číslo sedmnáct dotazníku zjišťovala, zda by žákům vadilo sedět v jedné lavici se spolužákem, který by trpěl zrakovým postižením, tělesným postižením, mentálním postižením či sluchovým postižením. V této položce se tedy dotazujeme na to, jaký postoj by zaujali v případě, že by měli sdílet jednu školní lavici s žákem trpícím postižením a zda by jim tato skutečnost vadila. Grafy znázorňující odpovědi jsou i u této položky zpracovány zvlášť u dívek a chlapců.

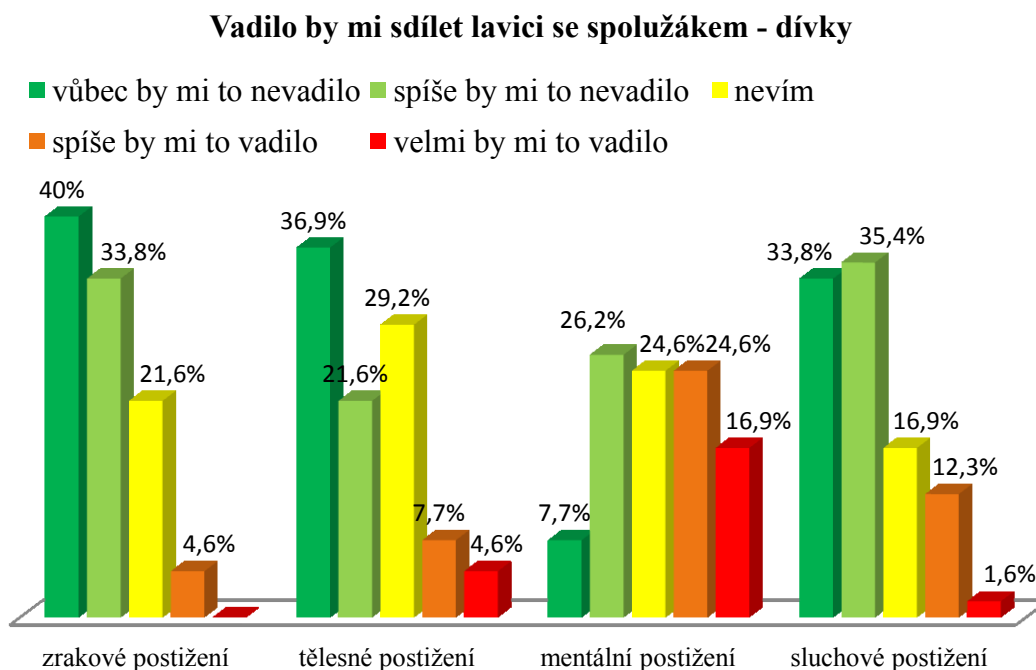
Z jednotlivých odpovědí respondentů vyplývá, že pokud jde o žáky se zrakovým postižením, toto by vůbec nebo spíše nevadilo celkem 82 dotázaným, což představuje 59% všech respondentů, z čehož je 48 (73,8%) dívek a 34 (45,9%) chlapců. Celkem 33 respondentů označilo odpověď nevím, což představuje 23,8% všech respondentů. Sdílení lavice s postiženým spolužákem by spíše nebo velmi vadilo celkem 24 respondentům, což představuje 17,2%, z toho jde o 3 (4,6%) dívky a 21 (28,4%) chlapců.

V případě, že by šlo o žáka s tělesným postižením, sedět s takovým spolužákem v jedné lavici by vůbec nebo spíše nevadilo celkem 64 dotázaným, což představuje 46% všech respondentů, z čehož je 38 (58,5%) dívek a 26 (35,1%) chlapců. Celkem 38 respondentů označilo odpověď nevím, což představuje 27,3% všech respondentů. Sdílet lavici se spolužákem s tělesným postižením by spíše nebo velmi vadilo celkem 37 respondentům, což představuje 26,7%, z toho jde o 8 (12,3%) dívky a 29 (39,2%) chlapců.

Pokud hovoříme o žákovi s mentálním postižením, sedět s takovým spolužákem v jedné lavici by vůbec nebo spíše nevadilo celkem 36 dotázaným, což představuje 26% všech respondentů, z čehož je 22 (33,9%) dívek a 14 (19%) chlapců. Celkem 32 respondentů označilo odpověď nevím, což představuje 23% všech respondentů. Sdílet lavici se spolužákem s mentálním postižením by spíše nebo velmi vadilo celkem 71 respondentům, což představuje 51%, z toho jde o 27 (41,5%) dívky a 44 (59,4%) chlapců.

U žáků se sluchovým postižením je situace taková, že sedět s takovým spolužákem v jedné lavici by vůbec nebo spíše nevadilo celkem 84 dotázaným, což představuje 60,4% všech respondentů, z čehož je 45 (69,2%) dívek a 39 (52,7%) chlapců. Celkem 28 respondentů označilo odpověď nevím, což představuje 20,1% všech respondentů. Sdílet lavici se spolužákem se sluchovým postižením by spíše nebo velmi vadilo celkem 27 respondentům, což představuje 19,5%, z toho jde o 9 (13,9%) dívky a 18 (24,3%) chlapců.

Graf 12 Sdílení jedné lavice – dívky



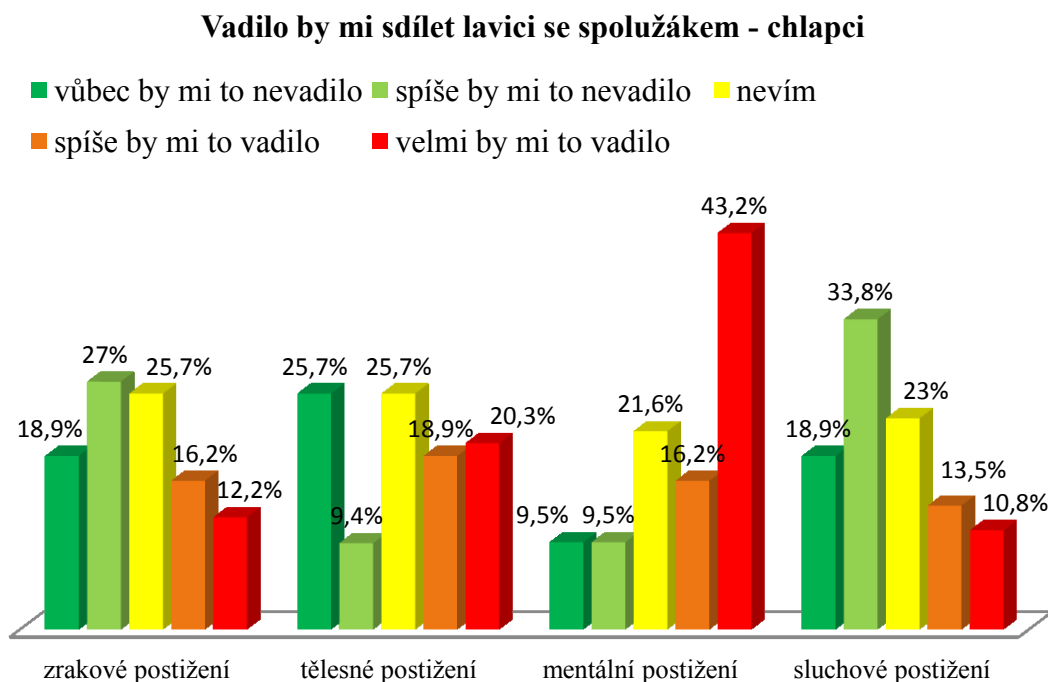
Sedět v jedné lavici se spolužákem, který by trpěl zrakovým postižením, by vadilo nejmenšímu počtu dívek, vyjádřeno procenty se jedná o necelých 5%. Celkem 21% dívek zaujalo neutrální postoj. Vysokému procentu, a sice téměř 74% dívek, by nevadilo sedět v jedné lavici se spolužákem se zrakovým postižením.

Na druhém místě by nejméně dívkám vadilo sedět v jedné lavici se spolužákem s tělesným postižením, celkem 12% dívek by nemělo problém s tímto žákem lavici sdílet. Neutrální postoj zaujalo 29% dívek. Pozitivně by tuto skutečnost vnímalo až 59% dívek.

Pomyslnou třetí příčku by obsadil spolužák, který trpí sluchovým postižením, sdílet s tímto jednu lavici by nevadilo celkem 14% dívek. Neutrálně takové sdílení lavice vnímá téměř 17% dívek. Pozitivně by tohoto souseda ve školní lavici přijalo až 69% dívek.

Nejvíce by sdílení jedné lavice vadilo se spolužákem s mentálním postižením. Pokud tedy jde o tyto žáky, pak pouze 34% dívek se vyslovilo tak, že by jim nevadilo sdílet s nimi jednu lavici. V tomto případě zjevně ve srovnání s jinými postiženími absentuje převažující pozitivní vnímání sdílení jedné lavice. Neutrální postoj zaujalo bezmála 25% dívek. Naopak sdílet jednu lavici se spolužákem s mentálním postižením by vadilo 42% dívek.

Graf 13 Sdílení jedné lavice - chlapci



Pokud jde o stejnou problematiku u chlapců, pak nejméně by jim vadil soused v lavici, který by trpěl sluchovým postižením, kdy 53% chlapců by tuto skutečnost přijalo pozitivně. Neutrální postoj zaujalo 23% chlapců. Celkem 24% chlapců by sdílení lavice s takovýmto spolužákem vnímalo negativně.

Na druhém místě by se pak umístil spolužák se zrakovým postižením, toho by pozitivně přijalo za souseda v lavici celkem 46% chlapců, neutrální postoj pak má téměř 26% chlapců. Sedět v jedné lavici se zrakově postiženým spolužákem by pak vadilo 28% chlapců.

Třetí příčku by pak u chlapců obsadili spolužáci s tělesným postižením. Pokud jde o vyjádření, kolika chlapcům by tato skutečnost nevadila, dostaneme se k 35%. Téměř 26% chlapců se k tomuto postavilo neutrálně a označilo z nabízených možností střední hodnotu. Sedět v jedné školní lavici s tělesně postiženým spolužákem by pak vadilo celkem 39% dotázaných chlapců.

Sdílet jednu lavici se spolužákem, který by trpěl mentálním postižením, by vadilo téměř 59% chlapců, tedy nadpoloviční většině všech chlapců. Neutrální postoj zaujalo 22% chlapců a 19% se jich vyjádřilo tak, že by jim sedět v jedné lavici s tímto spolužákem nevadilo.

Položka číslo osmnáct dotazníku zjišťovala, zda by žákům vadilo pomáhat spolužákovi se zrakovým postižením, tělesným postižením, mentálním postižením a sluchovým postižením. Jde o zjištění sklonů k určitému chování respondentů. Zkoumáme tedy konativní složku postoje.

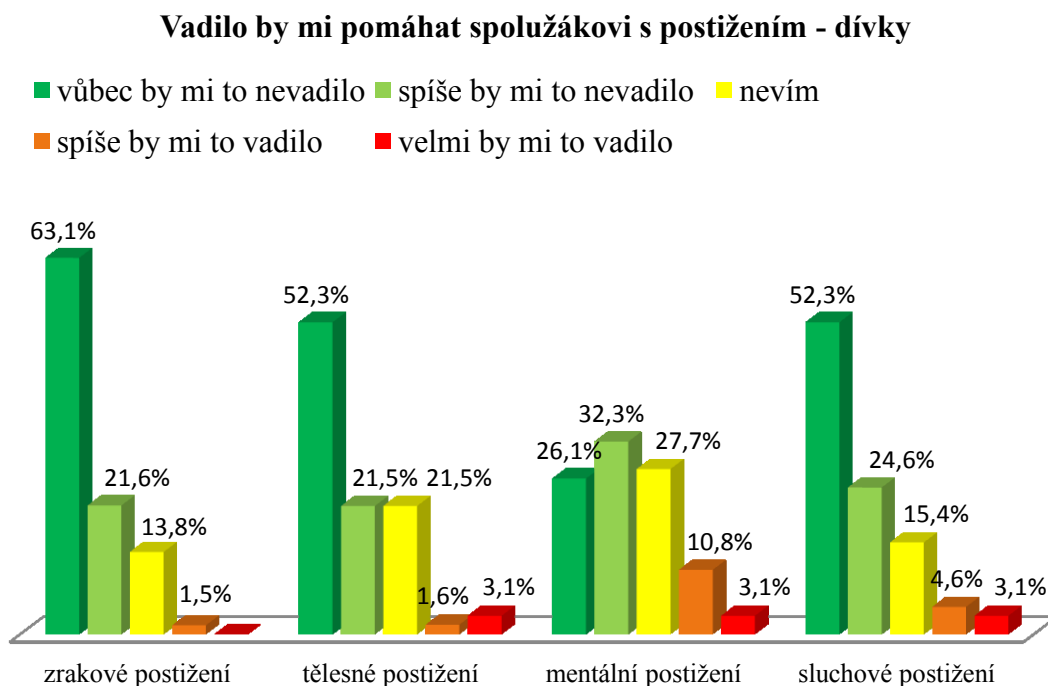
Z jednotlivých odpovědí respondentů vyplývá, že co se týče pomoci žákům se zrakovým postižením, toto by vůbec nebo spíše nevadilo celkem 102 dotázaným, což představuje 73,4% všech respondentů, z čehož je 55 (84,7%) dívek a 47 (63,5%) chlapců. Celkem 24 respondentů označilo odpověď nevím, což představuje 17,3% všech respondentů. Pomoc spolužákovi se zrakovým postižením by spíše nebo velmi vadila celkem 13 respondentům, což představuje 9,3%, z toho jde o 1 (1,5%) dívku a 12 (16,2%) chlapců.

Když se ptáme na žáky s tělesným postižením, pak pomáhat spolužákovi s tímto postižením by vůbec nebo spíše nevadilo celkem 79 dotázaným, což představuje 56,8% všech respondentů, z čehož je 48 (73,8%) dívek a 31 (41,9%) chlapců. Celkem 32 respondentů označilo odpověď nevím, což představuje 23% všech respondentů. Pomoc spolužákovi s tělesným postižením by spíše nebo velmi vadila celkem 28 respondentům, což představuje 20,2%, z toho jde o 3 (4,7%) dívky a 25 (33,8%) chlapců.

V případě žáků s mentálním postižením, pomáhat těmto spolužákům by vůbec nebo spíše nevadilo celkem 59 dotázaným, což představuje 42,4% všech respondentů, z čehož je 38 (58,4%) dívek a 21 (28,4%) chlapců. Celkem 37 respondentů označilo odpověď nevím, což představuje 26,6% všech respondentů. Pomoc spolužákovi s mentálním postižením by spíše nebo velmi vadila celkem 43 respondentům, což představuje 31%, z toho jde o 9 (13,9%) dívek a 34 (45,9%) chlapců.

U žáků se sluchovým postižením, by pomáhat takto postiženému spolužákovi vůbec nebo spíše nevadilo celkem 97 dotázaným, což představuje 69,8% všech respondentů, z čehož je 50 (76,9%) dívek a 47 (63,5%) chlapců. Celkem 25 respondentů označilo odpověď nevím, což představuje 18% všech respondentů. Pomoc spolužákovi se sluchovým postižením by spíše nebo velmi vadila celkem 17 respondentům, což představuje 12,2%, z toho jde o 5 (7,7%) dívek a 12 (16,2%) chlapců.

Graf 14 Pomoc spolužákovi – dívky



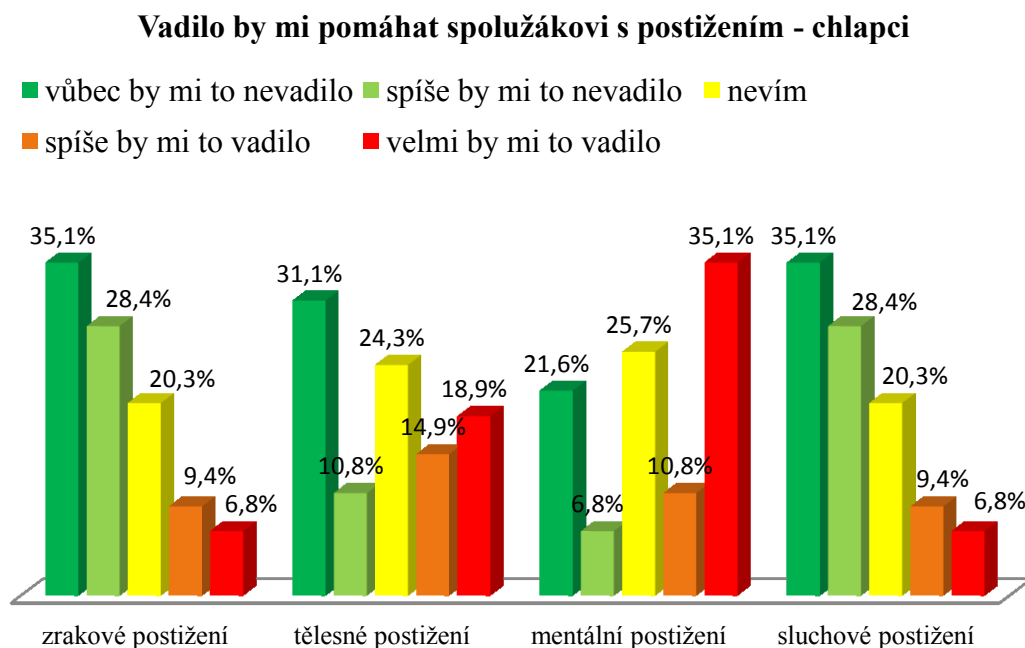
Pokud jde o pomoc spolužákovi s postižením, pak dívkám by taková pomoc spolužákovi s postižením nevadila a je možné tady vnímat ochotu pomáhat spolužákům prakticky bez ohledu na to, jakým typem postižení trpí.

Pokud bychom měli sestavit pořadí, nejméně by dívkám vadilo pomáhat spolužákovi se zrakovým postižením. Celých 85% dívek se k takové pomoci staví pozitivně. Neutrální postoj zaujalo 14% dívek. Druhé místo by obsadili spolužáci s tělesným postižením, na třetím místě by se pak jednalo o sluchově postižené a nejvíce by vadilo dívkám pomáhat spolužákovi s mentálním postižením, ale i tady se jedná o 14% dívek, kterým by taková pomoc vadila.

Pokud vezmeme v úvahu odpovědi dívek na otázku, zda by zařazení spolužáka s mentálním postižením do jejich třídy považovaly za správné, s tímto tvrzením nesouhlasilo celkem 37% dívek. Pokud se ale ptáme na pomoc spolužákovi s tímto postižením, pomáhat mu by vadilo pouze 14% dívek. Obdobně toto srovnání platí i pro ostatní druhy postižení.

Rozdíl tedy vnímáme v tom, že pokud jde o konativní složku postoje, má pozitivnější náboj než kognitivní složka. Tuto skutečnost je možné přičítat citovým reakcím, soucitu s těmito osobami.

Graf 15 Pomoc spolužákovi - chlapci



Pokud jde o pohled chlapců, tak pokud by se jednalo o spolužáky se zrakovým a sluchovým postižením rozvrstvení odpovědí je naprosto totožné, jen 16% chlapců by mělo problém s tím, pomáhat těmto spolužákům, 20% z nich k tomuto zaujalo neutrální postoj a 64% by nemělo problém pomáhat.

V případě spolužáka s tělesným postižením, 34% chlapců by vadilo tomuto spolužákovi pomáhat. Neutrálně se k této pomoci postavilo 24% chlapců. Intaktním chlapcům by nevadilo pomáhat spolužákovi s tělesným postižením, s tímto se ztotožnilo 42% z nich.

U spolužáka s mentálním postižením je situace dle očekávání jiná, 46% chlapců se vyjádřilo tak, že by jim vadilo takovému spolužákovi pomáhat. Celkem 26% zaujalo neutrální postoj a 28% by pomáhat problém nemělo.

Pokud se pokusíme o srovnání s otázkou na správnost zařazení žáků s postižením do stejné třídy, je zde u dvou z postižení patrná určitá návaznost názorů chlapců. Jedná se o postižení mentální a tělesné. Celkem 50% chlapců se vyslovilo, že nepovažují za správné, aby žáci s mentálním postižením navštěvovali jejich třídu. Při pohledu na to, kolika z nich vadí pomoc spolužákovi s tímto postižením, vidíme, že se jedná o celých 46%. Podobná situace je u tělesného postižení, kdy 35% chlapců s jejich zařazením nesouhlasí a 34% chlapců by mělo s pomocí tomuto spolužákovi problém.

Položka číslo devatenáct dotazníku zjišťovala konativní složku postoje, respondenti tedy byli dotazováni na chování v určité situaci. Konkrétně v této položce byli vyzváni, aby se vyjádřili k tomu, zda by jim vadilo zůstat ve stejné třídě, do které by chodil spolužák se zrakovým postižením, tělesným postižením, mentálním postižením, sluchovým postižením. Stejně jako v předchozích otázkách označovali odpovědi na pětistupňové škále od „vůbec by mi to nevadilo“, přes střední hodnotu „nevím“, po „velmi by mi to vadilo“. Grafy jsou opět rozděleny podle pohlaví respondentů, zvláště pro dívky a chlapce.

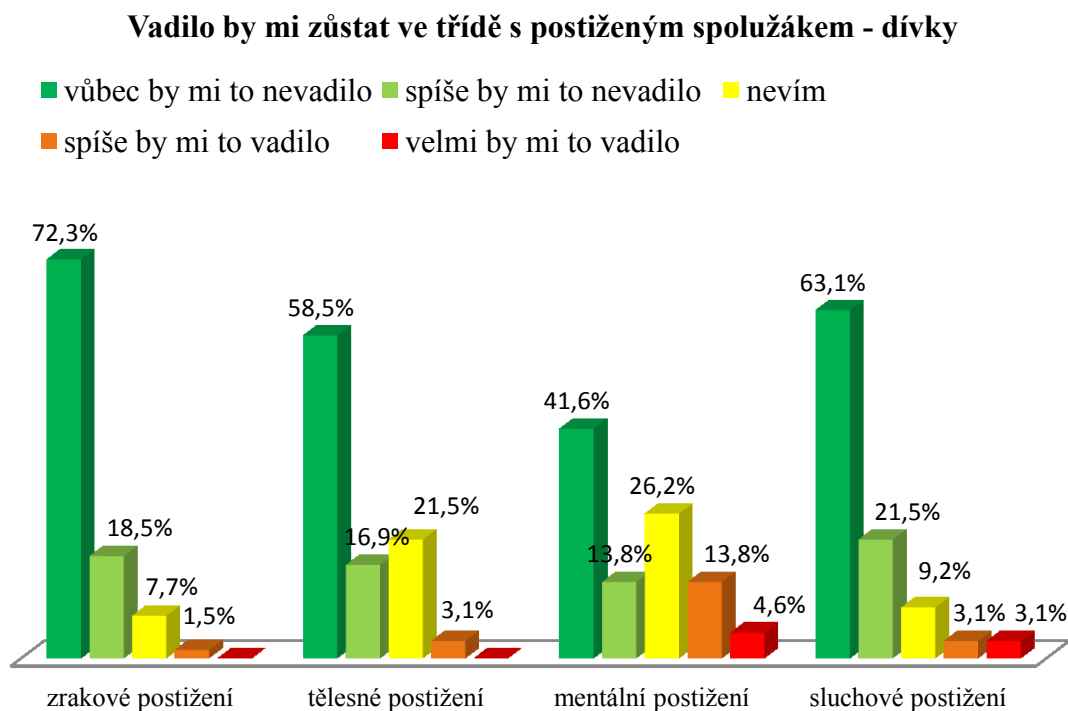
Z jednotlivých odpovědí respondentů vyplývá, že v případě, že by šlo o žáky se zrakovým postižením, toto by vůbec nebo spíše nevadilo celkem 108 dotázaným, což představuje 77,7% všech respondentů, z čehož je 59 (90,8%) dívek a 49 (66,2%) chlapců. Celkem 22 respondentů označilo odpověď nevím, což představuje 15,8% všech respondentů. Zůstat ve stejné třídě by spíše nebo velmi vadilo celkem 9 respondentům, což představuje 6,5%, z toho jde o 1 (1,5%) dívku a 8 (10,8%) chlapců.

Pokud jde o žáky s tělesným postižením, zůstat s těmito ve stejné třídě by vůbec nebo spíše nevadilo celkem 86 dotázaným, což představuje 61,8% všech respondentů, z čehož je 49 (75,4%) dívek a 37 (50%) chlapců. Celkem 37 respondentů označilo odpověď nevím, což představuje 26,6% všech respondentů. Zůstat ve stejné třídě by spíše nebo velmi vadilo celkem 16 respondentům, což představuje 11,6%, z toho jde o 2 (3,1%) dívky a 14 (18,9%) chlapců.

Když se ptáme na žáky s mentálním postižením, zůstat s těmito ve stejné třídě by vůbec nebo spíše nevadilo celkem 59 dotázaným, což představuje 42,5% všech respondentů, z čehož je 36 (55,4%) dívek a 23 (31,1%) chlapců. Celkem 41 respondentů označilo odpověď nevím, což představuje 29,5% všech respondentů. Zůstat ve stejné třídě by spíše nebo velmi vadilo celkem 39 respondentům, což představuje 28%, z toho jde o 12 (18,4%) dívek a 27 (36,5%) chlapců.

Pokud se tatáž otázka týká žáků se sluchovým postižením, zůstat s těmito ve stejné třídě by vůbec nebo spíše nevadilo celkem 105 dotázaných, což představuje 75,5% všech respondentů, z čehož je 55 (84,6%) dívek a 50 (67,5%) chlapců. Celkem 24 respondentů označilo odpověď nevím, což představuje 17,3% všech respondentů. Setrvání ve stejné třídě by spíše nebo velmi vadilo celkem 10 respondentům, což představuje 7,2%, z toho jde o 4 (60,2%) dívky a 6 (8,2%) chlapců.

Graf 16 Setrvání ve stejné třídě – dívky

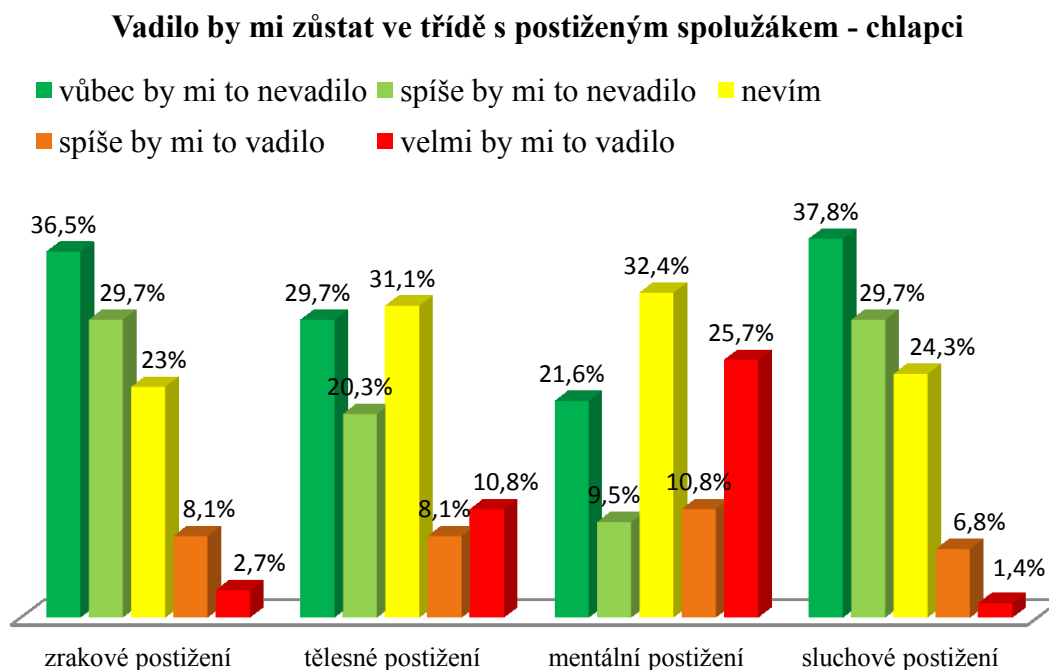


Pokud jde o setrvání v jedné třídě se spolužákem s nějakým z vyjmenovaných postižení, lze konstatovat, že u dívek by tato přítomnost žáka ve třídě nevedla k úvahám o odchodu z této třídy. O odchodu ze třídy, kterou by s nimi navštěvoval žák s mentálním postižením, by uvažovalo 18% dívek, 6% z nich by tento odchod zvažovalo v případě, že součástí třídy by byl spolužák se sluchovým postižením, 5% v případě spolužáka s tělesným postižením a pouze 1% v případě přítomnosti zrakově postiženého spolužáka.

Sestavíme-li typy postižení, která by dívkám nejméně vadila u spolužáků přítomných v jedné třídě, pak by se jednalo v první řadě o postižení zrakové, kdy celých 91% dívek by vůbec nemělo problém s tímto žákem chodit do stejné třídy, na druhém místě by se jednalo o sluchové postižení, kde se 85% dívek vyslovilo stejně a co se týče tělesně postiženého spolužáka, jde o 75% dívek, kterým by nevadilo chodit s tímto spolužákem do jedné třídy.

V případě srovnání s položkou zjišťující míru tolerance, lze konstatovat, že celkem 3% dívek samo sebe označilo za spíše netolerantní ke spolužákům se SVP. Nicméně pokud srovnáme odpovědi na otázku, zda by jim vadilo zůstat v jedné třídě s vrstevníkem, který trpí mentálním postižením, jde už o 18% dívek, které odpovídají, že by jim tato skutečnost vadila.

Graf 17 Setrvání ve stejné třídě – chlapci



Největší procento chlapců by ze třídy odešlo, pokud by s nimi do třídy chodil spolužák s mentálním postižením. Chlapci se v otázce setrvání v jedné třídě se spolužákem s mentálním postižením poměrně jasně vymezili v tom směru, že toto by vadilo až 37% z nich a nechtěli by s tímto spolužákem zůstat v jedné třídě.

Pokud jde o otázku setrvání ve stejné třídě se spolužákem se sluchovým postižením, toto by vadilo nejmenšímu počtu chlapců, a sice konkrétně 8% z nich. Podobně vnímají přítomnost spolužáka se zrakovým postižením, pouze 11% chlapců by ze třídy odešlo, pokud by chodil do stejné třídy. Odchod ze třídy by zvažovalo 19% chlapců v souvislosti s přítomností žáka s tělesným postižením.

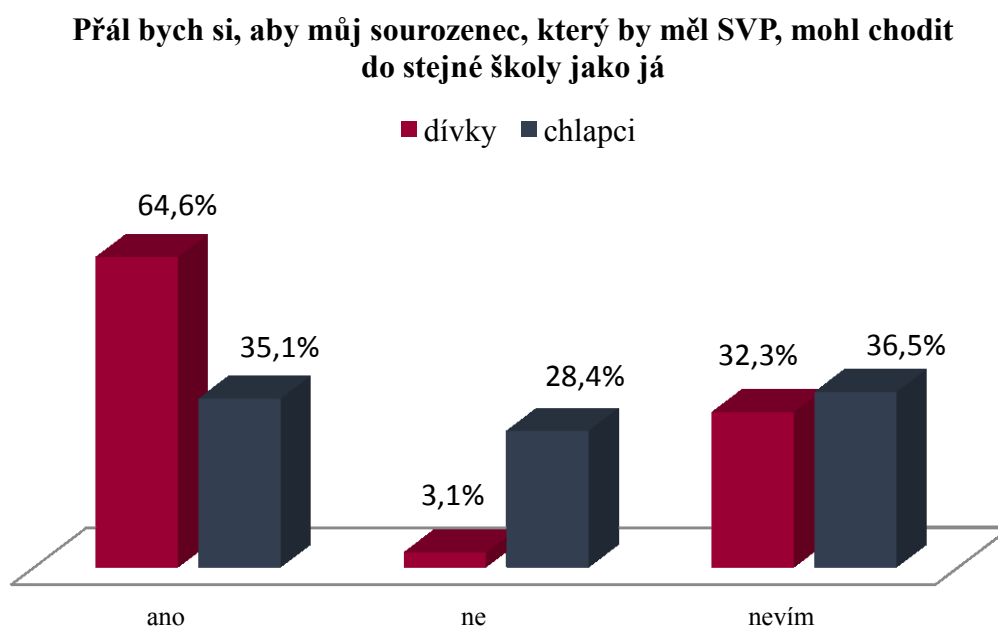
Chlapci sami sebe označili v 19% za netolerantní ke spolužákům se SVP. V případě, že by k nim do třídy přišel spolužák s mentálním postižením, přálo by si 37% chlapců odchod z této třídy, v případě přítomnosti spolužáka s tělesným postižením by odešlo ze třídy 19% chlapců. Srovnáním těchto hodnot lze dospět k závěru, že chlapci sami sebe hodnotili v otázce tolerance pozitivněji, než se ukázalo v této položce dotazníku.

Položka číslo dvacet dotazníku zjišťovala, pokud by žák měl sourozence se SVP, zda by si přál, aby tento sourozenec mohl navštěvovat stejnou školu. Z jednotlivých odpovědí respondentů vyplývá, že celkem 68 respondentů na tuto položku odpovědělo kladně, což

představuje 48,9% všech respondentů, z čehož je 42 (64,6%) dívek a 26 (35,1%) chlapců. Celkem 48 respondentů označilo odpověď neví, což představuje 34,6% z celkového počtu respondentů. Negativně se vyjádřilo celkem 23 respondentům, což představuje 16,5%, z toho jde o 2 (3,1%) dívky a 21 (28,4%) chlapců.

Když respondenty postavíme do situace, že si mají představit, že jejich sourozenec sám má speciální vzdělávací potřeby, pak se 49%, tedy téměř polovina z nich vyslovila tak, že by si přála, aby mohl navštěvovat stejnou školu jako oni. Neutrální postoj má 35% dotázaných a nesouhlasilo by s tímto celkem 17% respondentů.

Graf 18 Sourozenec se SVP



Více jak polovina dívek, pokud by šlo o jejího sourozence, který by měl speciální vzdělávací potřeby, přála, aby mohl navštěvovat běžnou školu a vzdělávat se tak společně s intaktními spolužáky. Pokud srovnáme odpovědi chlapců na tuto položku, zjistíme, že rozvrstvení odpovědí mezi všechny tři možnosti je prakticky v rovnováze, nepřevažuje žádná z nich.

7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole se pokusíme shrnout výzkumné šetření, kterého se zúčastnilo 139 respondentů, zodpovědět cíle výzkumu, konfrontovat výzkumná zjištění s odbornou literaturou a formulovat doporučení pro praxi.

V dotazníkovém šetření, které probíhalo v průběhu měsíce února a března 2017, byli osloveni žáci druhého stupně základních škol nacházejících se v okrese Hodonín. Četnost navštěvovaných ročníků byla následující: do šestých ročníků chodilo 34 respondentů, do sedmých ročníků 47 respondentů, do osmých ročníků 26 respondentů a do devátých ročníků celkem 32 respondentů. Jednalo se celkem o 139 žáků, z toho 65 dívek a 74 chlapců, což v procentuálním vyjádření představuje 47% dívek a 53% chlapců.

Skutečnosti, že stejnou školu jako respondenti navštěvují i žáci se SVP si bylo vědomo 117 žáků, zbylých 22 žáků buď o této skutečnosti nevědělo, případně si kontakt s těmito žáky neuvědomovalo. O vědomém kontaktu se spolužáky se SVP v rámci jedné třídy vědělo 46 dotázaných, zbylých 93 dotázaných buď v přímém kontaktu s žáky se SVP v rámci třídy nejsou, případně o tomto kontaktu nevědí. Kontakt s osobou s nějakým postižením, ať už v rámci přátel či rodiny potvrdilo celkem 51 respondentů. Zbylých 88 respondentů kontakt s osobou s postižením nemělo.

Věkové složení respondentů se pohybovalo v rozmezí 11 až 16 let. Celkem 6 žáků bylo v době výzkumu ve věku 11 let, 31 žáků ve věku 12 let, 41 žáků ve věku 13 let, 34 žáků ve věku 14 let, 24 žáků ve věku 15 let a 3 žáci ve věku 16 let. Z pohledu vývojových období se tedy všichni respondenti nachází v období dospívání, tzv. pubescence. V tomto vývojovém období dochází ke komplexní proměně složek osobnosti. Dospívající jedinec je již schopen abstraktního uvažování, a to i o situacích, které zatím reálně nenastaly.

V otázce sebehodnocení se vyslovilo 69% respondentů, že se považuje za tolerantní vůči vrstevníkům se SVP. Pokud byla otázka položena tak, zda by respondenti byli ochotní přijmout mezi své přátele osobu s postižením, pak se ukázalo, že k přijetí postiženého vrstevníka mezi své přátele je připraveno 47% všech dotázaných žáků. Z těchto údajů by se dalo usuzovat, že intaktní žáci zaujímají pozitivní postoje k žákům se SVP.

Když jsme se zaměřili na otázku, zda by respondenti byli ochotni akceptovat přítomnost žáků se SVP ve své třídě, případně, zda by se spíše přikláněli k tomu, aby se tito žáci vzdělávali ve svých speciálních školách, vyslovilo se 54% všech respondentů pro vzdělá-

vání těchto žáků ve speciálních školách. Jedná se tedy o nadpoloviční většinu všech dotázaných intaktních žáků. S tímto postojem korespondují i postoje týchž žáků k myšlence, že by bylo přínosné mít ve své třídě žáka se SVP, kdy 37% respondentů nesouhlasilo s tím, že by přítomnost žáka se SVP v jejich třídě, byla přínosem pro ostatní intaktní spolužáky.

Pokud jde o postoje intaktních žáků k žákům se zrakovým, tělesným, mentálním a sluchovým postižením, pak z tohoto výzkumného šetření vyplynulo, že existuje pozorovatelná rozdílnost v postojích k osobám s jednotlivými druhy postižení. Jako nejlépe přijímané z pohledu kognitivní složky postoje se na základě provedené výzkumného šetření jeví postižení tělesné, na druhém místě pak zrakové, následuje sluchové a nejméně akceptovatelné mentální postižení. V případě, že respondenti byli dotázáni na konativní složku postoje, lze na základě sesbíraných dat konstatovat, že nejlépe přijímanou skupinou by byli žáci se zrakovým postižením, následování žáky se sluchovým postižením. Obtížnější postavení pak mají žáci s tělesným postižením a nejméně přijímanou skupinu tvoří žáci s mentálním postižením. Negativní postoje byly zjištěny zejména vůči žákům s mentálním postižením, což může představovat bariéru při pokusech o jejich začlenění do běžných škol.

Takové postoje je možné si snadněji vysvětlit, pokud přijmeme myšlenku, že postižení představuje stigma. Za stigmatizující je pak možné považovat takové defekty, které se projevují nejvíce nápadně změněným zevnějškem, případně se taková nežádoucí nápadnost projevuje v sociálním kontaktu. Svou roli sehrávají i předsudky vůči skupinám osob trpícím určitým postižením. Tyto postoje velmi často nejsou založeny na osobní zkušenosti.

Za nejvíce stigmatizující postižení můžeme označit mentální postižení, které je charakteristické nízkým sociálním statutem, nepředvídatelnými reakcemi postiženého jedince a v neposlední řadě jistými obtížemi v dorozumívání se s okolím. Tělesné postižení je možné považovat hlavně za estetický handicap, čímž jej lze považovat také za stigmatizující postižení, neboť jej mohou provázet defekty například v podobě chybějící končetiny či nějaké deformace. Tělesné postižení jsou tedy svým okolím hodnoceni v souvislosti se svým vzhledem. Sluchové postižení lze do jisté míry také označit za stigmatizující, neboť postižení sluchu je zpravidla provázáno značnými komunikačními obtížemi, v kontaktu s neslyšícím vzniká problém domluvit se. Neslyšící bývají často hodnoceni jako lidé s nižší inteligencí, právě z důvodu obtíží při komunikaci. Za společensky nejméně odmítané postižení je považováno postižení zraku. Naopak se tito lidé setkávají spíše s uznáním. Pokud jde o zrakové postižení, může sociální akceptaci ztížit případná výraznější nápadnost oční vady.

Na základě zjištěných výsledků tohoto výzkumného šetření, lze konstatovat, že postoje žáků korespondují s obecnějšími postoji české populace k lidem s postižením. Stejně jako u výzkumu z roku 2012 autorů Pančocha, Slepíčková s názvem Postoje k osobám s postižením u obecné populace ČR, se projevila nejnižší akceptace osob s mentálním postižením. Lze konstatovat, že nejvíce je ze strany žáků odmítáno společné vzdělávání s vrstevníky s mentálním postižením. Pokud jde o žáky se smyslovým postižením, je jejich akceptace při společném vzdělávání nejvyšší. Dále lze konstatovat, že dívky vykazují pozitivnější postoje vůči osobám s postižením než chlapci.

7.1 Doporučení pro praxi

Jak bylo již uvedeno v teoretické části této práce, inkluze je nekončící proces. Od inkluze ve školním prostředí se očekává, že přirozeně přeroste v inkluzi sociální. Nelehkou výzvou pro školy je výchova žáků k inkluzi. V rámci povinné školní docházky se žáci budou stále častěji setkávat se spolužáky, kteří se budou od intaktních vrstevníků odlišovat. Pokud přijmeme teorii Allporta, který říká, že dlouhodobá osobní zkušenost může ovlivnit postoj k určité sociální skupině, pak právě kontakt intaktních žáků s žáky, kteří se jakkoliv odlišují, má potenciál utvářet postoje těchto žáků k těmto skupinám osob na základě osobní zkušenosti.

Děti si utváří postoje v rámci interakce s okolím, tedy i v rámci kontaktu se svými vrstevníky. K intenzivnějšímu kontaktu mezi vrstevníky dochází právě v edukačním prostředí. Vzhledem ke skutečnosti, že v současné době se stal poslední ročník mateřských škol povinný pro všechny děti, bylo by žádoucí, aby mateřské školy přijímaly k předškolnímu vzdělávání i děti se speciálními vzdělávacími potřebami a tyto děti byly v rámci předškolního vzdělávání zařazeny do kolektivu intaktních dětí. Čím dříve přijdou intaktní děti do kontaktu s vrstevníky, kteří trpí nějakým handicapem, tím pozitivnější postoje k nim mohou zaujmout. Pokud nám jde o skutečně efektivní inkluzi, pak je s touto potřebou začít co nejdříve.

Neméně důležitá je i podpora kontaktu v mimoškolní oblasti, která přináší možnost budovat přátelské vztahy v mimoškolním, zájmovém prostředí. V této oblasti hrají zásadní úlohu rodiče dítěte s postižením. Tito by měli být pozitivně nakloněni a otevření myšlenky kontaktu svého dítěte s intaktními vrstevníky a měli by dítěti takový kontakt umožnit.

Pozornost v procesu inkluzivní edukace si zaslouží také poradenství. Negativně lze vnímat skutečnost, že poradenství se ještě plně neztotožnilo s inkluzivními myšlenkami. Jednou z funkcí poradenství je i rozhodování o optimálním umístění dítěte v rámci edukačního procesu. Doporučení směrem k pracovníkům těchto poradenských zařízení je tedy takové, aby se oni sami stali nositeli, iniciátory a propagátory změn, kterých jsme v současné době, v oblasti inkluzivního vzdělávání, svědky.

V neposlední řadě lze doporučit, aby se pozornost výzkumníků obrátila k samotným žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a identifikovala jejich postoje k inkluzivním snahám jako takovým a k intaktním spolužákům. Jejich pohled je pro úspěšnou inkluzi zásadní.

ZÁVĚR

Hlavním tématem této bakalářské práce byly postoje intaktních žáků základních škol, které tito žáci zaujímají vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato tematika je v současnosti aktuální z pohledu prosazující se inkluzivní pedagogiky, kdy jedním z faktorů úspěšné inkluze je přijetí žáka, který má speciální vzdělávací potřeby ke společnému vzdělávání v běžné škole. Z našeho pohledu je míra akceptace, ze strany intaktních spolužáků, pro tyto žáky zásadní. Velkou chybou by bylo, pokud by společné vzdělávání s intaktními žáky vedlo u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami k pocitům méněcennosti, případně by společné vzdělávání přinášelo těmto žákům jiné nebezpečí.

V této práci jsme zacílili na postoje žáků druhého stupně základních škol, jejichž věkové složení je v rozmezí 11 až 16 let a prochází vývojovým obdobím dospívání. Z výzkumného šetření, které probíhalo v průběhu měsíce února a března 2017 vyplynulo, že existuje rozdílnost v postojích intaktních žáků vůči vrstevníkům se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na tom, o jaký typ postižení se u spolužáka jedná. Nejvíce je ze strany intaktních žáků odmítáno společné vzdělávání s vrstevníky s mentálním postižením. Při společném vzdělávání jsou lépe přijímáni spolužáci, kteří jsou zasaženi smyslovým postižením. Z našeho výzkumného šetření dále vyplynulo, že dívky vykazují pozitivnější postoje k vrstevníkům s nějakým postižením.

V teoretické části práce jsme se snažili zaměřit na teoretická východiska předkládané problematiky. Pokusili jsme se vymezit důležité pojmy a přiblížit dopad legislativních změn, které se odehrály v září loňského roku. Empirická část práce se pak věnovala hlavnímu cíli výzkumu a také dílčím cílům, je zde zpracován popis výzkumného souboru a její nejrozsáhlejší část se věnuje analýze a interpretaci zjištěných dat.

Pokud bychom měli hodnotit přínos práce, pak je nezbytné konstatovat, že poskytuje nahlédnutí do problematiky pouze v rámci velmi lokálního prostředí. Získaná data není možné zobecnit na celou populaci, mají význam a vypovídací hodnotu pouze v rámci jednotlivých škol. Nicméně i tak, pokud by tato práce poskytla informace rodičům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a byla oporou při rozhodování, zda dítě zapojit do společného vzdělávání v rámci běžných škol či nikoliv, pak veškeré úsilí spojené s psaním této práce, mělo smysl.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALLPORT, Gordon Willard. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor, 2004, 574 s. Obzor. ISBN 80-7260-125-3.
- [2] ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014, 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
- [3] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2013. ISBN 978-80-8105-514-0.
- [4] BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016, 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6.
- [5] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010, 217 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [6] HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2013, 166 s. ISBN 978-80-262-0534-0.
- [7] HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006, 769 s. ISBN 80-7367-092-5.
- [8] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [9] KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. V Praze: Pasparta, 2013, 109 s. ISBN 978-80-905576-0-4.
- [10] KLENKOVÁ, Jiřina. *Inkluze žáků s narušenou komunikační schopností a žáků se sluchovým postižením: psychologické, medicínské a speciálněpedagogické souvislosti = Inclusion of pupils with disordered communication ability and with hearing impairment : psychological, medical and special educational context*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7487-3.
- [11] KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2013, 176 s. ISBN 978-80-7452-029-7.
- [12] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.

- [13] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 207 s. ISBN 978-80-210-6527-7.
- [14] LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, 463 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
- [15] LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [16] MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 289 s. ISBN 80-244-0231-9.
- [17] MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 508 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4172-7.
- [18] MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007, 218 s. ISBN 978-80-246-1361-1.
- [19] NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie*. 2015. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015, 662 s. ISBN 978-80-7387-929-7.
- [20] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- [21] PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
- [22] PIPEKOVÁ, Jarmila a Marie VÍTKOVÁ. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti: From school inclusion to social inclusion and participation in society*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7530-6.
- [23] SAYOUD SOLÁROVÁ, Kateřina a Martin VRUBEL. *Facilitátory a bariéry v inkluzivním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6674-8.
- [24] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Slovník dětského světa, aneb, Rozumíme si?*. Praha: Mladá fronta, 2006, 125 s. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1513-0.
- [25] ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008, 273 s. ISBN 978-80-7367-182-2.

- [26] TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 135 s. ISBN 978-80-7552-008-1.
- [27] VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016, 413 s. ISBN 978-80-246-3268-1.
- [28] VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014, 815 s. ISBN 978-80-262-0696-5.
- [29] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
- [30] VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. V Praze: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
- [31] VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015, 317 s. ISBN 978-80-262-0937-9.
- [32] WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2004. Brno: Paido, 2004, 2 sv. (295 s., s. 301-502). ISBN 80-7315-083-2.

Legislativa

- [33] ČESKO, Zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. In Sbíрка zákonů České republiky. 2004, částka 190. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- [34] ČESKO, Vyhláška č. 27/2016 Sb., ze dne 21. ledna 2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In Sbíрка předpisů České republiky. 2016, částka 10. Dostupná také z: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-027.htm>

Internetové zdroje

- [35] EFETA. www.efeta.sk [online]. © 2000 [cit. 2017-4-22]. Dostupné z: http://www.efeta.sk/upload/oldies/efeta_2000_1.pdf

- [36] MŠMT, *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018*.
www.vzdelavani2020.cz [online]. © 2016 [cit. 2017-3-14]. Dostupné
z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

SVP Speciální vzdělávací potřeby

MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Tolerantnost vůči vrstevníkům se SVP	35
Graf 2 Vadilo by mi přijmout mezi své přátele osobu s postižením.....	36
Graf 3 Speciální školy pro žáky s postižením.....	37
Graf 4 Speciální třídy v běžných školách	38
Graf 5 Přínos spolužáka se SVP	39
Graf 6 Přijetí nového spolužáka.....	40
Graf 7 Přijetí nového spolužáka s tělesným postižením	41
Graf 8 Přijetí nového spolužáka se sluchovým postižením	42
Graf 9 Přijetí nového spolužáka se zrakovým postižením.....	43
Graf 10 Zařazení žáků s postižením, názory dívek.....	45
Graf 11 Zařazení žáků s postižením, názory chlapců	46
Graf 12 Sdílení jedné lavice – dívky	48
Graf 13 Sdílení jedné lavice - chlapci.....	49
Graf 14 Pomoc spolužákovi – dívky.....	51
Graf 15 Pomoc spolužákovi - chlapci.....	52
Graf 16 Setrvání ve stejné třídě – dívky	54
Graf 17 Setrvání ve stejné třídě – chlapci.....	55
Graf 18 Sourozenec se SVP.....	56

SEZNAM PŘÍLOH

Dotazník

Tabulka 1. Tolerantnost vůči vrstevníkům se SVP

Tabulka 2. Vadilo by mi přijmout mezi své přátele osobu s postižením

Tabulka 3. Přijetí nového spolužáka

Tabulka 4. Přijetí nového spolužáka s tělesným postižením

Tabulka 5. Přijetí nového spolužáka se sluchovým postižením

Tabulka 6. Přijetí nového spolužáka se zrakovým postižením

Tabulka 7. Zařazení žáků se zrakovým postižením do třídy

Tabulka 8. Zařazení žáků s tělesným postižením do třídy

Tabulka 9. Zařazení žáků s mentálním postižením do třídy

Tabulka 10. Zařazení žáků se sluchovým postižením do třídy

Tabulka 11. Speciální školy pro žáky s postižením

Tabulka 12. Speciální třídy v běžných školách

Tabulka 13. Přínos spolužáka s SVP

Tabulka 14. Vadilo by sdílet lavici se spolužákem se zrakovým postižením

Tabulka 15. Vadilo by mi sdílet lavici se spolužákem s tělesným postižením

Tabulka 16. Vadilo by mi sdílet lavici se spolužákem s mentálním postižením

Tabulka 17. Vadilo by mi sdílet lavici se spolužákem se sluchovým postižením

Tabulka 18. Pomoc spolužákovi se zrakovým postižením

Tabulka 19. Pomoc spolužákovi s tělesným postižením

Tabulka 20. Pomoc spolužákovi s mentálním postižením

Tabulka 21. Pomoc spolužákovi se sluchovým postižením

Tabulka 22. Setrvání ve stejné třídě se spolužákem se zrakovým postižením

Tabulka 23. Setrvání ve stejné třídě se spolužákem s tělesným postižením

Tabulka 24. Setrvání ve stejné třídě se spolužákem s mentálním postižením

Tabulka 25. Setrvání ve stejné třídě se spolužákem se sluchovým postižením

Tabulka 26. Sourozenec se SVP