

Vybrané aspekty organizační kultury základních škol a jejich souvislost s inkluzivním vzděláváním

Bc. Irena Kráčalíková

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Irena Kráčalíková**
Osobní číslo: **H160290**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vybrané aspekty organizační kultury základních škol a jejich souvislost s inkluzivním vzděláváním**

Zásady pro vypracování:

- Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
- Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti organizační kultury, organizační kultury školy 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 diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BĚLOHLÁVEK, František. Organizační chování: jak se každý den chovají spolupracovníci, nadřízení, podřízení, obchodní partneři či zákazníci. Olomouc: Rubico, 1996, 343 s. Učebnice pro každého. ISBN 80-85839-09-1.

BRIDGES, William. Typologie organizace: využití osobnostních typů v procesu rozvoje organizace. Praha: Management Press, 2006, 165 s. ISBN 80-7261-137-2.

HOFSTEDE, Geert a Gert Jan HOFSTEDE. Kultury a organizace: software lidské mysli : spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití. Praha: Linde, 2007, 335 s. ISBN 978-80-86131-70-2.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 207 s., [26] s. příl. ISBN 978-80-210-6527-7.

SCHEIN, Edgar H. Psychologie organizace. Praha: Orbis, 1969, 161 s. Malá moderní encyklopedie.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Tomáš Karger, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce: **21. listopadu 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 21. listopadu 2018

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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 29. 7. 2019

.....

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, § 47h Zveřejňování závěrečných prací;

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

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady 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). *Odpirá-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 užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z 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 přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá vybranými aspekty organizační kultury základních škol a jejich souvislostmi s inkluzivním vzděláváním. Práce porovnává jednotlivé školy navzájem v síle kultury a míře ochoty přijmout inkluzi. Zajímá se, jestli se různě silná kultura projevuje na pocitu jistoty učitelů, a jestli vede k ochotě učitelů přijmout inkluzi. Zaměřuje se na ochotu učitelů přijmout inkluzi v závislosti na pohlaví, délce praxe, věku a frekvenci kontaktu s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami.

Klíčová slova: organizační kultura, organizační kultura školy, inkluze, inkluzivní vzdělávání

ABSTRACT

This diploma thesis deals with selected aspects of the organisational culture of elementary schools and their contexts with inclusive education. The thesis compares the individual school to each other in the power of culture and the willingness to accept inclusion. It is wondering if a differently strong culture is reflected in the feeling of teacher certainly and whether it leads teachers to accept inclusion. It focuses on teachers' willingness to accept inclusion based on gender, length of practice, age and frequency of contact with pupils with special educational needs.

Keywords: organizational culture, school organizational culture, inclusion, inclusive education

Děkuji panu Mgr. Tomášovi Kargerovi, PhD. za pomoc a metodické vedení, které přispěly k vytvoření této diplomové práce.

Poděkování patří také mé rodině za podporu při studiu.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 ORGANIZAČNÍ KULTURA.....	12
1.1 DEFINICE ORGANIZAČNÍ KULTURY	14
1.2 VZNIK ORGANIZAČNÍ KULTURY.....	15
1.3 PRVKY A VRSTVY ORGANIZAČNÍ KULTURY	16
1.4 TYPOLOGIE ORGANIZAČNÍCH KULTUR.....	18
2 ORGANIZAČNÍ KULTURA ŠKOLY.....	20
2.1 SYSTÉM KULTURY ŠKOLY	21
2.2 SILNÁ A SLABÁ KULTURA ŠKOLY.....	23
2.3 ZMĚNA KULTURY ŠKOLY	24
2.4 ROZVOJ A INOVACE KULTURY ŠKOLY	25
3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	28
3.1 TRANSFORMACE ŠKOLY	30
3.2 ŠKOLA A UČITELÉ JAKO AKTÉŘI INKLUZE	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	35
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	35
4.2 CÍLE VÝZKUMU	35
4.3 HYPOTÉZY.....	36
4.4 VÝZKUMNÁ TECHNIKA	37
4.5 PILOTÁŽ	38
4.6 VÝZKUMNÝ VZOREK	38
5 ANALÝZA A INTEPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ.....	40
5.1 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	40
5.1.1 Otázka č. 1.....	40
5.1.2 Otázka č. 2.....	41
5.1.3 Otázka č. 3.....	44
5.1.4 Otázka č. 4.....	46
5.1.5 Otázka č. 5.....	49
5.1.6 Otázka č. 6.....	51
5.1.7 Otázka č. 7.....	55
5.1.8 Otázka č. 8.....	58
5.2 SHRnutí VÝZKUMU.....	62
5.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	64
ZÁVĚR	65

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	67
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	70
SEZNAM OBRÁZKŮ	71
SEZNAM TABULEK.....	72
SEZNAM GRAFŮ	73
SEZNAM PŘÍLOH.....	74

ÚVOD

Všechno, co se kolem nás děje, ovlivňuje naše chování, zároveň ale nezapomínáme, co je nám vlastní, co jsme se za dobu své existence o sobě naučili, a co je v nás hluboce zakořeněné. Je to kultura, která nás ovlivňuje všude, kam se podíváme, a to na všech úrovních. V naší práci se zamyslíme nad kulturou, která se odehrává na úrovni škol a podíváme se na ni pohledem učitelů.

Školský systém byl v minulosti mnohokrát podroben kritice a prošel si kurikulární reformou, aby byl schopen reagovat na měnící se požadavky společnosti. Školy byly v roce 2016 postaveny před nelehký úkol, kterým byla změna školského zákona týkající se společného vzdělávání žáků. Tím vzrostl tlak na proces výuky a jeho výsledky ve školách. Učitelé jsou tak nuceni přemýšlet, jak daný tlak zvládnout, jestli jsou ochotni investovat svoje síly a jak moc jsou nakloněni tomu, aby se podřídily změně. Všechny tyto úvahy mohou vyvolávat destabilizaci systému škol při naplňování jejich poslání.

V naší práci se budeme zabývat školní kulturou, která bezpochybně zasahuje do fungování škol, ve spojení s aktuální školskou problematikou inkluzivního vzdělávání. To, jak školy fungují, je dáno jednak jejich vnitřním i vnějším prostředím a současně také jejich aktéry, kteří se velkou měrou podílejí na tom, jak bude škola vypadat. Nás budou ve výzkumu zajímat učitelé, neboť právě na ně jsou kladeny vysoké požadavky při zvládnutí inkluzivního vzdělávání.

V teoretické části první kapitoly si uvedeme, co si můžeme pod organizační kulturou v obecné rovině představit spojením pojmů kultura a organizace. Podíváme se na jednotlivé definice a na to, jak a proč organizační kultura vzniká, kdo se na ní podílí a proč jsou důležité lidi, kteří ji formují. Rovněž se zaměříme na to, z jakých prvků a vrstev se organizační kultura skládá a proč jsou tyto prvky důležité pro to, jak se jeví vnějšmu pozorovateli. Podíváme se také na nejznámější typologie, které nám umožňují porozumět tomu, proč se lidé v organizaci chovají určitým způsobem.

Druhá kapitola je věnována organizační kultuře školy, která je součástí vnitřního prostředí školy. Podíváme se, jak může vypadat její systém, co v sobě zahrnuje a k jakým interakcím projevujícím se navenek může docházet. Zaměříme se rovněž na vlastnosti školy, které ukazují na její silnou nebo slabou kulturu. Vysvětlíme si, proč je důležité změnit kulturu školy a v jakých případech a připomeneme si důležitost jejího rozvoje a inovací.

V poslední kapitole se přesuneme k inkluzivnímu vzdělávání, abychom si vysvětlili, co je jeho cílem, podívali se na různé přístupy k inkluzi a v čem spočívá její kladné hodnocení a kritika. Uvedeme možné důvody transformace škol na základě probíhajících změn ve společnosti. Ujasníme si, jaký vliv má škola a učitelé jako aktéři inkluze na zdárný průběh inkluzivního vzdělávání.

V praktické části se budeme zabývat vybranými aspekty organizační kultury základních škol a jejich souvislostmi s inkluzivním vzděláváním. Budeme porovnávat rozdíly mezi jednotlivými školami v síle kultury a míře ochoty přijmout inkluzi. Budeme ověřovat, jestli se různě silná kultura projevuje na pocitu jistoty učitelů, a jestli to vede k ochotě učitelů přijmout inkluzi. Zaměříme se také na to, jestli je ochota učitelů přijmout inkluzi závislá na pohlaví, věku, délce praxe a frekvenci kontaktu s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ORGANIZAČNÍ KULTURA

Kultura se dotýká široké oblasti lidského života. Je předmětem zkoumání zejména společenských vědních oborů. Pojem kultura původně vycházel z konceptu přírody a byl spojován s péčí o půdu. Jednalo se o činnosti a aktivity týkající se zušlechtění a obdělávání půdy. Později se metaforicky tyto aktivity přenesly na intelektuální činnosti vedoucí k ušlechtilosti ducha. Kultura se soustředila na lidské chování spojené s morálkou, které vedlo ke specifickému způsobu života. Poté význam pojmu kultura nabral směr od kultury ovlivňující způsob života ke kultuře, která je vnímána jako síť sdílených významů a činností. V současnosti je pojem kultura chápán jako abstrakce sociální reality vznikající v myšlení lidí. Znamená to tedy, že tak jak tyto abstrakce lidé vnímají, přetvářejí je a tím pozměňují svou realitu. Tímto způsobem skrze sdílenou kulturní identitu hledají svůj vztah k realitě. (Hloušková, 2008, s. 8-14)

V literatuře můžeme nalézt nespočetné množství definic, přičemž jednotná definice neexistuje. V pojetí E. B. Tylora, jež je považován za tvůrce první moderní vědecké definice pojmu kultura, je použito antropologické vymezení. To nám sděluje, že „kultura neboli civilizace je složitý celek, který zahrnuje vědění, víru, umění, právo, morálku, zvyky a všechny ostatní schopnosti a obyčeje, jež si člověk osvojil jako člen společnosti“. (Maříková, Petrušek a Vodáková, 1996, s. 548)

Sdílené hodnoty, názory, normy, které jsou předávány prostřednictvím učení, ovlivňují chování lidí. Prostřednictvím enkulturace, při němž dochází k osvojování hodnot a norem, které sdílí společnost, se jedinec stává nositelem kultury. Osobnost každého jedince je jedinečná. Způsob, jakým lidé reagují na podněty, vychází z nich samotných a je dán osobnostními charakteristikami, ale každý z nás může být ovlivněn také sociálním učením. Pokud sociální učení probíhá dostatečně dlouho, člověk tak na základě sdílení sociokulturních regulativů s jinými lidmi získá kulturně specifické způsoby myšlení, cítění a jednání, které jsou charakteristické pro dané sociální celky nebo kategorie lidí. Zvnitřnění všech hodnot a norem chování ale neprobíhá u všech stejnou měrou. (Lukášová, 2010, s. 12) Kromě toho probíhá na různých úrovních, které je dle Hofsteda spojeno s „mentálním naprogramováním“ neboli úrovněmi kultury, jež se týká společenského prostředí, ve kterém se jedinec nachází.

Kultura ve spojení s organizací se stává v moderní době fenoménem pro zkoumání. Pojem organizační kultura se dostává do popředí zájmu teprve po druhé světové válce, a to

v souvislosti s managementem. Ve větší míře ho pak můžeme nalézt v literatuře koncem 70. a začátkem 80. let. Důvodů, proč tomu tak bylo, je mnoho. Jako jednu z příčin je možné uvést ekonomický růst Japonska, který znamenal pro USA obrovskou výzvu a podnítil zájem o filozofii japonských firem a jejich řízení. (Lukášová, 2010, s. 15) Ekvivalentem k pojmu organizační kultura můžeme v české literatuře rovněž nalézt pojmy podniková kultura nebo firemní kultura, jejichž obsah je totožný.

Myšlenka vzniku organizace je soustředěna především na skutečnost, že jedinec sám není schopen realizovat veškeré své potřeby. K tomu, aby se mu to podařilo, je zapotřebí spojit síly s dalšími jedinci, kteří disponují jinými schopnostmi a znalostmi. Na základě koordinace činností mezi nimi jsou tak uspokojeny potřeby všech a dochází ke vzájemné pomoci. Organizace tedy musí být postaveny na ideji dosažení společných cílů nebo účelu a to způsobem, kdy se rozdělí potřebné funkce různým lidem podle jejich dovedností. Do takové dělby práce je ovšem nutné také zakomponovat určitou hierarchickou strukturu, která koordinuje, kontroluje a vede činnost jednotlivců nebo řídí různě veliké jednotky. Hovoříme tedy o systému hierarchie autority, tedy o odpovědnosti a vztahu podřízenosti a nadřazenosti. (Schein, 1969, s. 13-15) Zjednodušeně můžeme uvést definici, kterou uvádí Nový a Surynek (2006, s. 104). „Organizace je celistvý sociální útvar, kde se jednotlivé části vzájemně doplňují a jsou spojovány s jejich významem pro celek.“

Každý nově příchozí člen organizace se musí vypořádávat někdy s drobnými a někdy s velkými odlišnostmi v chování, jednání lidí a celkovou atmosférou uvnitř organizace. Chování lidí v rámci jedné organizace je vymezeno její kulturou.

Jak můžeme pohlížet na organizační kulturu popisuje Linda Smircich, (1983) Vymezila dva hlavní přístupy, interpretativní a objektivistický. Kořeny interpretativního přístupu vychází z kulturní antropologie a nahlíží na organizační kulturu, jako „něco, čím organizace je.“ V tomto případě organizační kultura není hodnocena objektivně, ale jde o to, jak je pochopena, jak ji interpretujeme. Jde o určitou představu v myšlení lidí, jak organizace funguje. Objektivistický přístup chápe kulturu jako něco, „co organizace má,“ je tedy považována objektivně za součást reálného světa. (Lukášová, 2010, s. 15-16)

1.1 Definice organizační kultury

Kulturu organizace popisují z antropologického hlediska Deal a Kennedy (2000, s. 4) jako „způsob, jakým v organizaci něco děláme“. Ukazují tak na skutečnost, že do kultury organizace můžeme zahrnout všechno, co organizace dělá, s čím se potýká, co řeší.

S trochou nadsázky se dá říci, že kultura definuje úplně všechno. Veškerá rozhodnutí, která každý z nás udělá, jsou dopředu dána kulturou. Kultura ovlivňuje dění uvnitř organizace i mimo ni. Ovlivňuje tedy způsob, jak jsou věci řešeny. I přesto, že si každý myslí, že je zcela svobodný, neuvědomuje si, že mu to umožnila daná kultura. Naše víra v to, že můžeme dělat, co chceme, je pouze naučená.

To také potvrzuje Hofstede (2007, s. 14), který tvrdí, že kultura nesouvisí s našimi geny, ale se sociálním prostředím, ve kterém se učíme jeden od druhého. Hofstede také poznamenává, že kultura má mnoho významů. Vychází ze sociální antropologie, která zahrnuje různé způsoby myšlení, cítění a jednání. Patří zde běžné prvky života jako je například způsob zdravení se nebo stolování. Kulturu označuje jako kolektivní jev, jelikož ji sdílí lidé žijící ve stejném společenském prostředí, v němž ji pojali za svou. Hovoří tak o „kolektivním programování mysli, které odlišuje příslušníky jedné skupiny nebo kategorie lidí od druhých.“

Schein definuje organizační kulturu jako „vzorec sdílených základních přesvědčení, které si skupina osvojila při řešení problémů externí adaptace a interní integrace, které se natolik osvědčily, že jsou považovány za platné a jsou předávány i novým členům organizace jako způsob vnímání, myšlení a cítění, který je ve vztahu k těmto problémům správný.“ (Schein, 1992 cit. podle Lukášová a kol., 2004, s. 22)

Denison tvrdí, že organizační kulturu představují „základní hodnoty, názory a předpoklady, které existují v organizaci, vzorce chování, které jsou důsledkem těch sdílených významů a symboly, které vyjadřují spojení mezi předpoklady, hodnotami a chováním členů organizace.“ (Denison, 1990 cit. podle Lukášová a kol., 2004, s. 22)

Hall vidí organizační kulturu jako programový způsob vnímání, odvozený z názorů a hodnot“ (Hall, 1995 cit. podle Lukášová a kol., 2004, s. 22)

Pro zobecnění organizační kultury, tak jak ji chápe Lukášová (2010, s. 18), můžeme konstatovat, že se jedná o „soubor základních přesvědčení, hodnot, postojů a norem chování,

které jsou sdíleny v rámci organizace a které se projevují v myšlení, cítění a chování členů organizace a v artefaktech (tj. výtvorech) materiální a nemateriální povahy.“

Organizace se od sebe odlišují právě svými kulturami. Jejich členové pak mohou do jisté míry ovlivňovat sami sebe a rozhodovat, zda se k ní připojí. (Hofstede, 2007 s. 37)

I když organizační kulturu popisují jednotliví autoři různě, dá se říci, že důležitý je její obsah. Dá se shrnout do soustavy hodnot, obyčejů, zvyků, norem, sankcí, stereotypů a postojů, které každou organizační kulturu dělají jedinečnou.

1.2 Vznik organizační kultury

Základy organizační kultury formují její zakladatelé, kteří mají jasnou představu, jak by měla vypadat. Svůj podíl na něm mají samozřejmě také členové organizace, kteří do ní vkládají své zkušenosti a ideály. Noví členové se pak zpravidla mají vůči organizační kultuře přizpůsobit.

Aby vedení udrželo organizační kulturu, je zapotřebí podporovat tři praktiky: personální výběr, akce vrcholového vedení a socializaci. Lze toho docílit výběrem vhodných zaměstnanců a eliminací kandidátů, kteří nevyhovují organizační kultuře, dále pak žádoucím jednáním a chováním manažerů, kteří jdou příkladem ostatním zaměstnancům a socializací nově přijatých zaměstnanců do nového prostředí. (Robbins, 1990 cit. podle Bělohlávek, 1996, s. 109-110)

Organizační kultura vzniká při procesu řešení problému na základě učení. Problémy, kterým organizace čelí a musí je řešit, způsobují u zaměstnanců nejistotu a stres. Proto, aby byly odstraněny, jsou nuceni hledat přijatelná řešení, která by celou situaci stabilizovala. Nalezením přijatelného řešení problému dochází k adaptaci na prostředí a odstranění úzkosti, což umožní zaměstnancům používat stejné vzorce chování i v budoucnu. Kromě vytvoření této obranné strategie hraje roli také pozitivní posilování, kdy jsou při řešení problému preferovány postupy, které se ukázaly jako funkční a vedou tedy k žádoucím výsledkům. Od chování, které nefunguje, se upouští. (Lukášová a kol., 2004, s. 37)

Armstrong a Taylor (2015, s. 165) uvádějí, že k utváření kultury organizace, jejichž základem jsou hodnoty a normy dochází čtyřmi způsoby:

- kulturu formují lídři s vizí, kteří jdou ostatním příkladem;
- kulturu formují kritické případy, ze kterých se organizace ponaučí;

- kultura se vytváří prostřednictvím efektivních pracovních vztahů;
- kultura se vytváří v prostředí organizace, které může být stálé nebo proměnlivé.

1.3 Prvky a vrstvy organizační kultury

Za základní jednotky organizační kultury lze považovat prvky kultury. I když se jednotliví autoři zcela neshodují ve výčtu prvků organizační kultury, budeme považovat za základní prvky kultury základní přesvědčení, hodnoty, normy, postoje, a artefakty materiální a nemateriální povahy, jak uvádí Lukášová (2010, s. 18).

Základní přesvědčení se považují za naprosto samozřejmé, nezpochybnitelné, akceptovatelné představy, které jsou natolik samozřejmé, že o nich nediskutujeme. Jsou natolik pravdivé, že máme tendenci je bránit.

Edgar Schein sdílí názor, že základní přesvědčení tvoří jádro kultury. Na vzniku takového přesvědčení se podílí opakovaná funkční zkušenost při řešení problému. Znamená to, že jestliže určité opakované chování nebo uvažování vede k úspěšnému výsledku, lidé ho začnou používat, nebudou o něm diskutovat, budou ho brát za samozřejmý, jako jediný způsob, jak vyřešit daný problém ve snaze vyhnout se úzkosti.

Schein vztahuje základní přesvědčení k těmto třem oblastem: (Schein 1992, podle Lukášová 2010, s. 19)

- přesvědčení vztahující se k přežití a adaptaci na vnější prostředí;
- přesvědčení vztahující se k integraci vnitřních procesů;
- přesvědčení týkající se podstaty pravdy, času, člověka a lidských vztahů.

Hodnoty vyjadřují přesvědčení o tom, co je cenné, čemu jedinec nebo skupina přikládá určitý význam. Platí zde ale pravidlo, že co je cenné pro jednotlivce, nemusí platit pro skupinu. Respektive hodnoty, které organizace prezentuje navenek, nemusí být těmi, které jsou napříč organizací skutečně sdíleny jednotlivými členy.

Hofstede (2007, s. 17-18) považuje za jádro organizační kultury hodnoty. Uvádí, že „hodnoty jsou pocity, které mají směr: mají kladnou a zápornou stranu“, jedná se tedy o preferenční rozlišení protikladů.

Postoje vyjadřují vztah k určitému objektu, osobě, k dané věci, události, či problému. Postoje zahrnují tři složky: kognitivní obsahující názory na objekt, představují znalosti, které o objektu jedinec ví, dále pak konativní, kterou jsou vyjadřovány sklony chovat se

k objektu určitým způsobem v závislosti na situaci a afektivní zahrnující emoce například sympatie, antipatie nebo hněv. (Nakonečný, 2009, s. 247)

Normy zahrnují nepsaná pravidla týkající se chování v organizaci. Tyto normy nestanovuje organizace formální cestou, ale jedná se o zásady slušnosti. Vhodné chování je odměňováno formou vldnosti a vstřícnosti, znamená, že členové jsou ve skupině akceptováni. Nevhodné chování je trestáno formou odmítavého a nepřátelského postoje ostatních členů. Normy se mohou týkat mnoha aspektů pracovního života. Mohou se soustředit směrem k pracovním činnostem, jakými jsou rychlost a kvalita práce nebo také ke komunikaci, tj. způsobu sdělování informací či k oblékání. Normy pracovníkům pomáhají v každodenních činnostech orientovat se v tom, co přijatelné je a co není. Pomáhají tak vytvářet stabilní pracovní prostředí. (Lukášová, 2010, s. 22)

Artefakty materiální a nemateriální povahy zpravidla manifestují, jak kultura vypadá. Lidem zvenčí umožňují lépe pochopit organizační kulturu a mohou ledacos odhalit a prozradit. Mezi artefakty materiální povahy můžeme zařadit firemní architekturu, produkty, které organizace vytváří, brožury, letáky, vybavení firem nábytkem, technologiemi apod. K artefaktům nemateriální povahy patří organizační mluva, historky, mýty, zvyky, rituály, ceremoniály nebo firemní hrdinové. (Lukášová 2010, s. 18)

Za jeden z nejznámějších modelů organizační kultury můžeme považovat Scheinův model, (1992). Uspořádal organizační kulturu do jednotlivých vrstev z hlediska viditelnosti a přístupnosti z pohledu vnějšího pozorovatele. Podle Scheina jsou **artefakty** nejvíce viditelné, můžeme je vidět slyšet, cítit. Jejich význam je bez znalosti obsahu dané organizační kultury do jisté míry nejednoznačný a těžko pochopitelný. **Hodnoty a normy chování** jsou částečně vědomé. Pro vnějšího pozorovatele jsou již ale částečně zřetelné a obtížněji pochopitelné. **Základní přesvědčení** jsou považována za nejhlubší vrstvu, kam můžeme zařadit nevědomé obsahy názorů a myšlenek, které jsou pro členy dané kultury zcela samozřejmé. Mezi jednotlivými vrstvami Scheinova modelu organizační kultury existuje propustnost, nejedná se tedy o oddělené celky, ale o vzájemně se prolínající. (Lukášová, 2010, s. 26-27)

V teoriích organizační kultury zaujímá důležitou roli rovněž koncept hodnot G. Hofsteda. Rovněž pohlíží na kulturu z hlediska vnějšího pozorovatele, kterou přirovnává ke „slupkám cibule“. Symboly, hrdinové a rituály, jež tvoří jednotlivé vrstvy, souhrnně označuje jako praktiky (projevy praxe). Ty jsou pro pozorovatele viditelné, ale jejich význam a porozumění je skrytý. Smysl dává pouze příslušníkům dané kulturní skupiny. Hodnoty,

které tvoří jádro kultury, nejsou viditelné. Jaké hodnoty daná kultura zastává, si můžeme odvodit pouze z chování lidí. (Hofstede, 2007, s. 17)

1.4 Typologie organizačních kultur

Smyslem typologií je určit počet kritérií a následně vytvořit skupiny. Typologie organizačních kultur popisují a zjednodušují obsah jinak nepřehledné a komplikované sociální reality. Jejich význam je vědecký i praktický. Typologie umožňují manažerům porovnávat a pochopit kulturní rozdíly jednotlivých organizací a zároveň slouží jako teoretický základ pro diagnostiku v poradenské činnosti. Typologické přístupy mají rovněž svoje úskalí, které se projevují v nedostatečném popisu kombinací různých typů kultury u jedné organizace.

V minulosti byla vytvořena řada typologií. Nejznámější z nich Lukášová (2010, s. 99) shrnuje do čtyř skupin:

1. typologie formulované ve vztahu k organizační struktuře;
2. typologie formulované ve vztahu k vlivu prostředí a reakci organizace na prostředí;
3. typologie formulované ve vztahu k fázi vývoje organizace;
4. typologie formulované ve vztahu k tendencím v chování organizace.

Konstruování typologií se věnovala řada autorů. Jednu z prvních typologií vytvořil v roce 1972 Roger Harrison, která je tvořena čtyřmi dimenzemi. V jeho pojetí je ideologie organizace orientovaná na moc, na lidi, na úkol a na roli. O pár let později navázal na Harrisona Charles Handy (1981), který tuto typologii ještě přepracoval a pomocí piktogramů názorně ukázal spojitost jednotlivých kultur s organizační strukturou. (Armstrong a Taylor, 2015, s. 168)

Handy rozlišuje čtyři typy organizační kultury:

- **Kultura moci** – dominantní postavení v takové kultuře má jedinec nebo jedinci, kteří jsou v centru organizace. Moc je dána z jednoho místa, tedy ze středu pomyslné pavučiny, která je tvořena paprsky, které jsou mezi sebou navzájem spojeny. Toto spojení pak představuje funkční vztahy v organizaci.
- **Kultura rolí** – jedná se o postupy, plány, pravidla, normy, které jsou založeny na logice. Důležitá je přitom role, která je vymezena chováním, které je očekáváno pro určitou pozici. Kulturu představuje nejvyšší management, který je zobrazen jako

střecha. Ta je postavena na pilířích, které tvoří základnu organizace, což jsou pracovníci plnící specializované odborné funkce.

- **Kultura úkolů** – orientuje se na úkoly a projekty a jejich realizaci. Moc je dána odborností a týmovou prací. Kultura je zobrazena jako maticová síť, jejímž prostřednictvím management vybírá vhodné lidi na základě jejich odbornosti do jednotlivých projektů za účelem jejich realizace.
- **Kultura osob** – středem zájmu v takové kultuře je jedinec, organizace je tady proto, aby plnila zájmy jedinců. Vztahy mezi jedinci nejsou konkurenční ani dominantní, ale jsou na partnerské úrovni.

I když jsou Harisonovy i Handyho typologie již v dnešní době překonané, přispěly tak významně k zájmu o studování problematiky firemní kultury. (Lukášová, 2010, s. 100-102)

Každá organizace představuje sociální útvar a typologie nám umožňují porozumět tomu, proč se lidé v organizaci chovají určitým způsobem, a proč je těžké je podstatně změnit. Je zřejmé, že nejprve je nutné zjistit podstatné stránky charakteru organizace a poznat tak, její kladné i záporné stránky. Dále je nutné zjistit potřeby organizace v konkrétní etapě jejího života s tím, aby mohly růst a vyvíjet se. Nakonec je nutné nalézt důvod, proč kladou organizace odpor ke změnám nebo jejím rozvojovým programům a pochopit je. Důležité je také najít způsob co nejefektivnější komunikace, aby odpor ke změnám byl eliminován. (Bridges, 2006, s. 127)

2 ORGANIZAČNÍ KULTURA ŠKOLY

Kultura školy je součástí vnitřního prostředí školy a odráží se v kvalitě její práce. Školy se od sebe odlišují. Každá škola má jiný charakter vnitřního prostředí. Je to dáno také tím, že ji tvoří lidé, kteří nejsou v každé škole stejní. A každý člověk, který je se školou spojen, přináší s sebou systém vlastních hodnot, norem, postojů a zkušeností. Primárně je posláním školy zaměřit se na rozvoj žáků. Jak tento rozvoj bude pobíhat, závisí mimo jiné také na její kultuře. (Eger viz Světlík, 2006, str. 66)

Pro vymezení kultury školy používají Pol aj. (2002, s. 206-216) analogii s pojmy kultura a organizační kultura. Při hledání pojmu kultura školy se autoři opírají zejména o postřehy z managementu, antropologie a sociologie, přičemž zřetel kladou zejména na management, který ovlivňuje obsahově pojem kultury školy nejvýrazněji. Dávají ho do souvislosti s jeho praktickým zaměřením, které cílí na práci se skupinami lidí. Je zde patrná jasná snaha působit na kulturu školy tak, aby jeho práce byla efektivní a úspěšná. Docházejí k závěru, že pro kulturu školy jsou klíčové především hodnoty a normy, které se „promítají do vize školy, tradují se v rituálech a ceremoniích, bývají vyjádřeny symbolicky, promítají se do chování lidí ve škole i mimo ni, prostupují a vzájemně pojí všechny další aspekty života školy.“ Kultura školy se rovněž dotýká všech aktérů, kteří jsou nějakým způsobem ve vztahu se školou. Autoři uvádějí, že ke škole patří jak její pedagogický ráz, tak i technicko-organizační stránka školy, které se podílejí na její kultuře.

V německy psané literatuře se při vymezení pojmu kultura školy můžeme setkat se spojením dvou pojmů kultura a škola, která je inspirována tradicí, že školní vzdělání je součástí kultury. Oproti tomu anglická literatura připouští, že spojitost kultury a školy je dána logikou. Jelikož každý z nás je součástí různých sociálních celků, školu nevyjímáme, a každý z nich má svou specifickou kulturu, setkáváme se v průběhu života s různými kulturami, které v nás zanechávají určitou stopu. (Hloušková, 2008, s. 37) Hofstede (2007, s. 19-20) uvádí, že kulturu vytváří každá skupina nebo kategorie lidí, jejíž jsme součástí, přičemž každý z nás je součástí rozmanitého množství sociálních skupin a kategorií současně. Každá skupina nebo kategorie sdílí určité mentální programy, které vytvářejí její kulturu, a to na různých úrovních. Hofstede vymezuje zejména tyto úrovně:

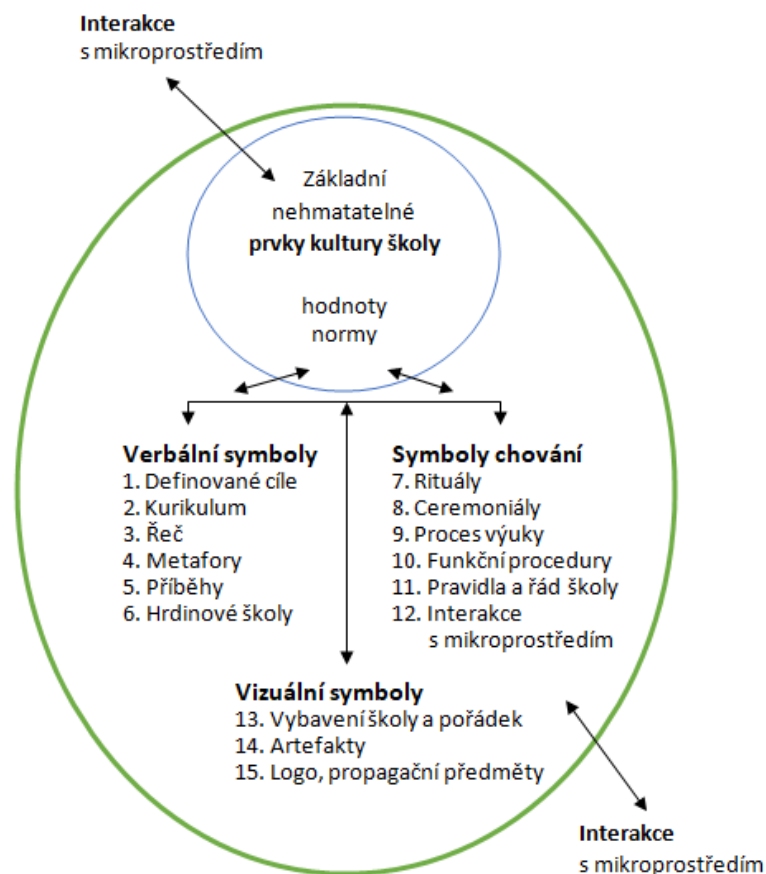
- národní úroveň (země odkud jedinec pochází nebo, kam se ve svém životě stěhoval);
- úroveň regionální, národnostní, náboženské nebo jazykové příslušnosti;

- úroveň související s pohlavím;
- úroveň generace (děti, rodiče, prarodiče);
- úroveň sociální třídy související s povoláním nebo vzděláním;
- úroveň organizační kultury, do které jedinec patří.

Hloušková (2008, s. 37) dle výše zmíněného připouští, že by se kultura školy dala přirovnat k organizační kultuře nebo také k organizační kultuře školy. Stejný názor má také Lukášová (2010, s. 14) a hovoří o tom, že každá kultura má svá specifika fungování.

2.1 Systém kultury školy

Systém kultury školy v sobě zahrnuje množství prvků, ze kterých je kultura tvořena. Jak tento systém funguje, nejlépe demonstruje schéma Světlíka.

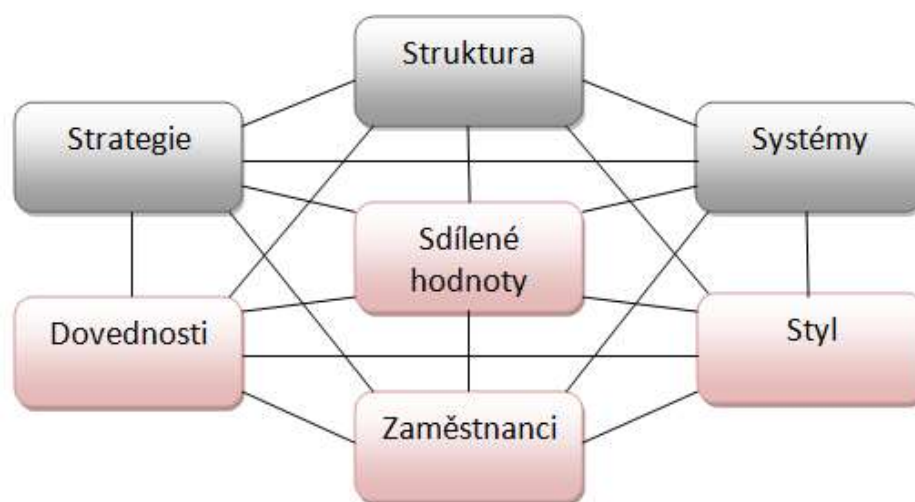


Obr. 1 Systém kultury školy, Světlík, 2006, s. 69, (vlastní zpracování obr.)

Světlík (2006, s. 68-69) uvažuje, že kultura školy se skládá ze základních dvou komponent. Rozpoznává hmatatelné a nehmaterelné stránky kultury, přičemž nehmaterelné tvoří nema-

teriální stránku kultury a je možno do nich zahrnout hodnoty, normy a vztahy. Mezi hmatatelné znaky kultury patří verbální symboly, které zahrnují definované cíle, kurikulum, řeč, metafory, příběhy, hrdiny školy. Součástí hmatatelných znaků kultury jsou dále rituály, ceremoniály, proces výuky, funkční procedury, pravidla a řád školy, interakce s mezoprostředím, vizuální symboly, které zahrnují vybavení školy, artefakty, korporativní identitu, jež je zastoupena například logem nebo propagačními materiály.

K porozumění kultury školy z pohledu řízení je možné inspirovat se modelem kultury organizace firmy „7s“ Mc Kinsey, jak uvádí Eger. (2006, s. 130) .



Obr. 2 Model kultury organizace, Eger, 2006, s. 130, (vlastní zpracování obr.)

Dle modelu je organizace rozčleněna na tvrdé a měkké prvky. Horní část modelu představuje tvrdé prvky řízení, do kterých patří strategie, struktura, systémy. Měkké prvky jsou umístěny v dolní části modelu a jsou tvořeny dovednostmi, zaměstnanci a stylem vedení. K nim patří rovněž sdílené hodnoty, které jsou umístěny uprostřed, ty pak představují organizační kulturu.

Jakubíková (2001 cit. podle Prášilová, 2006, s. 180) chápe kulturu školy jako „vnitřní fenomén, který je primárně vytvářen a využíván v oblasti řízení vztahu k vlastním zaměstnancům školy. Jedná se o souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouho udržovaných.“ „Projevuje se ve specifických formách komunikace, realizace jednotlivých personálních činností, způsobem rozhodování ředitelů škol a jejich zástupců, celkovém sociálním klimatu, a především ve společně přibližném náhledu učitelů a dalších zaměstnanců školy na dění uvnitř školy, v jejich obdobné interpretaci a hodnocení,

i ve vzhledu budov, učeben, šaten, dvorů, hřišť, školních jídelen atd., což znamená, že se projevuje materiálně i nemateriálně, uvnitř i vně školy.“

Pod touto definicí si můžeme představit, že dochází k dynamické interakci mezi hmatatelnými i nehmatatelnými prvky kultury školy projevující se navenek tím, jaký obraz si o škole vytváříme.

2.2 Silná a slabá kultura školy

Každá kultura školy disponuje určitými vlastnostmi, které ovlivňují dění uvnitř školy. Síla kultury má velký vliv na chování lidí v organizaci. Obecně, existuje slabá nebo silná kultura. Silná kultura se projevuje tím, že všichni v organizaci vědí, co mají dělat. Čím je kultura silnější, tím méně je potřeba korigovat zaměstnance v jejich pracovních činnostech. Eger (2006, s. 132) uvádí, že silná kultura školy zjednodušuje každodenní činnosti pracovníků tím, že je pro ně přehledná a pochopitelná skrz jasné cíle, komunikační síť je jednoznačná, umožňuje jim rychle se rozhodovat, není potřebná přílišná kontrola pracovníků, vytváří motivovanost a loajálnost jak pracovníků, tak i žáků školy a neposlední řadě celkovou stabilitu sociálního systému.

Silná organizační kultura se pozná podle toho, jestli jsme schopni donutit ostatní, aby se jí podřizovali, ať už dobrovolně nebo nedobrovolně.

Lukášová (2010, s. 32) uvádí, že pokud jsou vzorce chování vyplývající z přesvědčení, hodnot a norem sdíleny v organizaci ve vysoké míře, znamená to, že je její organizační kultura silná. Pokud jsou vzorce chování sdíleny naopak v menší míře, znamená to, že jsou preferovány individuální a osobní názory, hodnoty a normy chování, což má za následek slabou organizační kulturu. Velký význam sdílející kultury přikládají rovněž Pol a kol. (2005, s. 130), kteří mají za to, že čím více je kultura školy sdílená, tím více organizace pracuje efektivněji, proto by se zejména ředitelé škol měli snažit v co největší míře sdílení uplatňovat. Důvodem pro toto tvrzení je názor, že pouze „sdílená zkušenost může prokázat správnost úsudku“. (Pol a kol., 2005, s. 119)

Eger (2006, s. 132) poukazuje na problém, který může nastat, pokud je kultura školy hodně silná. Velmi silné kultury, pokud nemají uvnitř sebe přímo zakomponováno, že je to kultura postavená na změně, se mohou dostat do stereotypního chování, které se změnám brání. V takovém případě se mohou jevit jako zastaralé.

Slabá kultura se může projevat také nízkým zájmem o organizaci a vyvolávanými konflikty mezi zaměstnanci nebo konkurujícími si skupinami uvnitř organizace. Bush (1995, cit. podle Eger, 2006, s. 133) v této souvislosti hovoří o „balkanizované kultuře.“ Jelikož každá kultura školy v sobě zahrnuje také subkultury sdílející stejné hodnoty, jež mohou být například dány osobnostními charakteristikami pracovníků nebo organizační hierarchií, je zde předpoklad, že mezi nimi mohou existovat rozdíly v jejich zájmech. Tyto zájmy pak mohou být v rozporu se zájmy organizace. Eger (2006, s. 133) proto zmiňuje důležitost oboustranné komunikace ve škole na vertikální i horizontální úrovni, aby bylo dosaženo shody mezi kulturou školy a jednotlivými subkulturami.

To, jak je kultura připravena na eventuální krize, jestli je schopna a ochotna se s nimi vyrovnat nám říká, zda je zdravá nebo nemocná. V jakém stavu se kultura nachází, můžeme zjistit z postojů a názorů zaměstnanců.

2.3 Změna kultury školy

Cesta ke změně kultury školy vede přes stanovení její diagnózy. Důležité je tedy především zmapovat stávající stav kultury školy a pochopit ji. Způsob, jakým změnu provést patří k obtížným úkolům, jelikož si vyžaduje jakýsi souhlas všech zúčastněných lidí pracujících v organizaci ve smyslu na změně pracovat a podpořit ji. Prášilová (2006, s. 194) uvádí, že pro úspěšné provedení změny je nutné splnit podmínky a předpoklady. Důležité je **vyvinout tlak na provedení změny, mít jasnou vizi, být způsobilý provést změnu a zároveň mít odvahu provést první krok** ke změně, přičemž při vynechání jednoho z předpokladů je proces změny nerealizovatelný.

Při provádění změn je nutno počítat i s odmítavým postojem pracovníků. Příčinou tohoto odporu jsou zejména obavy. Ty pramení ze strachu z neznámého, zaměstnanci mají tendenci k setrvačnosti a jsou spokojeni se stávající situací, kterou nechtějí měnit. Obávají se časové i odborné náročnosti nových úkolů, změny nechápou, mají strach ze ztráty pracovního místa apod. (Prášilová, 2006, s. 197)

Nutnost změny, jak uvádí Světlík (2006, s. 84), které se školy musí přizpůsobit, souvisí s novými podmínkami v makro a mezoprostředí školy. Důvodů pro změnu kultury, která je již zavedená, můžeme nalézt vícero. Světlík (2006, s. 84) i Eger (2006, s. 137) v této souvislosti se shodují a uvažují o nutnosti změny v případě:

- ekonomických a společenských změn vzhledem k prostředí ve škole;

- nesouladu mezi vžitou a potřebnou kulturou z hlediska její vize, cíle, poslání a strategie při zavádění kurikulární reformy;
- transformace školy na vyšší úroveň vzdělávání;
- optimalizace (slučování škol);
- generační výměny nebo managementu školy;
- očekávaných změn (trendy, reformy aj.).

Každá kultura, ať už slabá či silná je relativně stabilní a její změnu není možno provést okamžitě. Proces změny může probíhat 3-5 let. Změna kultury je tedy poměrně dlouho trvajícím procesem. Poměrně náročná se může jevit trajektorie změny kultury, která podle Egera (2006, 138) probíhá v pěti etapách. Nejprve je nutno rozmrazit vžitou kulturu, ve druhé etapě pak utříbit zájmy, postoje, příležitosti a hrozby, které jsou pro a proti změně kultury. Další etapa je zacílena na ovlivňování toho, čeho chceme dosáhnout. Ve čtvrté etapě pak sladovat změny, upravit chyby a dosažené pozitivní výsledky posílit. V neposlední řadě je nutné rozvíjet žádoucí stav.

V případě škol je vyvíjen tlak na změnu zejména zvenčí, a to kurikulárními reformami, které jsou dány zákonem. Je tedy zřejmé, že je zejména na vedení školy, aby tuto změnu kultury školy podpořilo a dovedlo ke zdárnému konci. Podporu změny ze strany vedení očekává také Prášilová (2006, s. 190-191) a dodává, že taková podpora napomáhá také ke změně chování u ostatních pracovníků organizace. Změny je nutné přizpůsobit každé škole přímo na míru, jelikož škola je organickou součástí společnosti, která citlivě reaguje na veškeré dění uvnitř školy. Pro její existenci je důležité, aby reagovala na všechny podněty, ať už přichází zevnitř nebo z vnějšího prostředí a udržela si tak rovnováhu svého systému, která je signifikantní pro správně fungující školu.

2.4 Rozvoj a inovace kultury školy

Jak zmiňuje Eger, (2006, 138) poslední etapou na cestě změny kultury je její rozvoj. Podporovat žádoucí stav a rozvíjet kulturu je nesmírně důležité. Změna kultury by měla samozřejmě vést ke zlepšení stávajícího stavu. Hloušková (2008, s. 60) považuje za lepší alternativu ke stávajícímu stavu zejména rozvíjející se nebo inovativní školu. Rozvoj kultury školy chápe jako „záměrnou práci s kulturou školy, která vychází z reflexe kultur jednotlivých škol a reflexe kontextu rozvoje dané školy“.

Hloušková (2008, s. 67) proces rozvoje kultury rozdělila do fází. Podle jejího názoru rozvoj kultury začíná fází existence konkrétních **impulsů ke změně kultury školy**, ke kterým dochází při procesu enkulturace a kulturního transferu, přicházejících zevnitř školy nebo zvenčí. Další fází je **diagnóza** nebo **reflexe** daného stavu. Třetí fází dochází k **plánování** rozvoje kultury školy. Důležitým aspektem při plánování je, zda je ve škole vytvořena a sdílena vize. Dále následuje fáze **implementace** změn. V další fázi **inkorporace** dochází k zvnitřnění a zakořenění přijatých činností a poslední fází je **evaluace** změn. Úspěšnost rozvoje kultury škol spočívá v podpoře práce vedení školy, ale také v míře sdílení kultury školy a schopnosti přijmout novou kulturu.

Kultura všech škol není stejná. Stanovisko Pola a kol. (2005, s. 115-118) zdůrazňuje, že prosazení pedagogických inovací je nemožné uskutečnit po částech z rozhodnutí jednotlivce. Každou inovací dochází ke změně systému, jak se věci budou dělat. Úspěch inovace spočívá v tom, že bere v potaz a přiřadí správnou váhu hodnotám, normám, mocenským vztahům, jež jsou výstižné pro jednotlivce nebo sociální entity. Na kultuře školy závisí, zda se bude orientovat směrem k rozvoji svých praktik nebo zachová setrvalý stav. Může se tedy příznivě nebo nepříznivě stavět k inovacím. Odpor, který je projevován učiteli při jakékoli změně jejich praktik, je jedním z důvodů neúspěchu reform. Opustit rutinní práci, kterou s úspěchem dosud učitelé používali, se může zdát nepohodlné. Podstoupení rizik ve prospěch slibné, ale nevyzkoušené inovace se setkává s nesouhlasným názorem. Z toho plyne, že kultura má spíše konzervativní povahu. Je důležité si uvědomit, že požadované změny mají dopad na učitelovo přesvědčení, zkušenosti i každodenní život v jeho práci. Je nemožné se domnívat, že pouhým předefinováním cílů výuky, nových učebních plánů nebo pracovní náplně a požadavků na učitele je možno změnit jejich myšlení a názory na to čemu věří. V této souvislosti můžeme hovořit o nesouladu u pedagogických pracovníků, který ukazuje na jakési rozdělení světa na ty, kteří „předepisují“ a na ty, kteří „praktikují“. Právě tento nesoulad kulturního pojetí prohlubuje rozdíly v pohledu na svět, který nepřináší pozitivní spolupráci a kooperaci.

Pol a kol. (2005, s. 124) dále uvádějí, že reakce na novátorské myšlenky a na reformy vzdělávacího systému se u každé školy budou různit, a to v souvislosti na prioritách školy a na nastavení její kultury. Ve školách, které jsou orientované k neustálému rozvoji svých praktik, je předpoklad, že ideje inovací dojdou ke zdárnému konci, a naopak v jiných školách mohou inovace způsobit destabilizaci systému. Tvrdé jádro kultury, které je neměnné, nedotknutelné, hluboce zakořeněné, vztahující se k identitě školy dává tušit, že veškeré

návrhy změn budou pravděpodobně odvrženy. Okolo tohoto jádra se ale nacházejí také méně života schopné prvky, které dají šanci proniknout inovacím, jež se pak dostanou do pole vědomí učitelů a mohou nastolit proces pokusů, analýz a osvojování.

3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Do pedagogické terminologie se pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání dostávají teprve v roce 1994, kdy bylo na konferenci v Salamance podepsáno českou vládou prohlášení podporující inkluzivní vzdělávání. Toto prohlášení vychází z předpokladu, že přístup do běžných škol by měly mít i děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Přijetím tohoto dokumentu se Česká republika zavázala k plnění úkolů v oblasti integrace a inkluze.

Inkluzivní vzdělávání zajišťuje spravedlivý přístup ke vzdělávání pro všechny. Jedná se o celosvětovou reformní snahu, která je založena na principu rovnosti a spravedlnosti, jejímž cílem je odstranění sociální exkluze, zvýšení příležitostí na trhu práce a podpořit tak uplatnitelnost jedince ve společnosti. (Kratochvílová, 2013, s. 175) I když se o inkluzivním vzdělávání hovoří řadu let, výklad tohoto pojmu se zdá nejednoznačný ve smyslu jeho obsahu a cílové skupiny, které se týká.

Michalík a kol. (2018, s. 9) upozorňují na nejednotnost v chápání pojmu inkluze a vymezují tři způsoby, jakými je na inkluzi pohlíženo:

- Inkluze je shodná s integrací a je tudíž opakem segregace.
- Inkluze je vylepšenou integrací, která má vyšší vylepšenou kvalitu.
- Inkluze je chápána jako jakási normalita, samozřejmost, že ve společnosti existují i jedinci, kteří se narodí s postižením a společnost přijímá jejich odlišnost, která je přirozená. Intaktní společnost se nad tímto stavem nepozastavuje, a naopak různorodost je pro společnost přínosná a obohacuje ji.

Potměšil a kol. (2018, s. 7-8) rovněž sledují, že jak laická, tak i odborná veřejnost často zaměňuje pojem inkluze s pojmem integrace a vysvětlují problematiku na pěti přístupech k dětem s postižením, na které je patrný její vývoj. V minulosti byly děti s postižením vylučovány z edukace v případě, že nesplňovaly určitá kritéria, která určovaly příslušné orgány, tento stav nazýváme **exkluze**. Později se vycházelo z předpokladu, že optimální podmínky pro edukaci je možno dosáhnout pouze v homogenních skupinách, docházelo k **segregaci**. Edukační systém se tedy rozdělil na soustavu běžných škol a soustavu speciálních škol, přičemž hranice těchto systémů se staly pro děti nepropustné a nebylo možné mezi nimi přecházet. Dalším systémovým krokem byla změna, která se týkala podmínek a podpory dětí s postižením. Snažil se uplatňovat model **integrace**, kdy za určitých podmínek a podpory bylo možné, aby děti navštěvovaly běžnou školu. Zde stále ale ještě funguje sou-

běžně integrační a segregovaná edukace. Další vývoj nastiňuje **inkluzi**, která je chápána jako rozvoj integrace, která se rozvinula v odlišnou, vyšší kvalitu a projevuje se názorem, že lišit se je normální. Heterogenita se stává běžnou součástí života. Segregující instituce postupně zanikají. Při dovršení inkluze dochází k názoru, že **různorodost je normální**.

Potměšil a kol. (2018, s. 7-8) označují inkluzi za stav. S tímto názorem nesouhlasí Tannenbergerová (2016, s. 35), která hovoří o tom, že inkluze není stav ale proces, který nikdy nekončí. Své tvrzení opírá o skutečnost, že není možné docílit přesně takového okamžiku, kdy se škola stává zcela inkluzivní. Proto raději než termín „inkluzivní škola“, který ukazuje více na stav, je lépe operovat s pojmy „inkluzivní zaměření“ nebo „inkluzivní orientace“. Ztotožňujeme se s názorem Tannenbergerové a uvažujeme rovněž o inkluzi jako o procesu, ke kterému dochází postupně v myšlení všech zúčastněných aktérů.

Pojetí integrace a inkluze ukazuje rovněž na rozdílný přístup k žákovi. Integrace je více zaměřena na potřeby jedince s postižením a snahou je zařadit jedince s postižením do společnosti, třídy, školy a společnosti. Více se věnuje jeho slabým stránkám a více se zabývá jeho odlišností a kategorizací jeho postižení. Oproti tomu inkluze ve vzdělávání vykazuje potřebu zaměřit se na všechny žáky, přičemž děti se speciálně vzdělávacími potřebami jsou součástí hlavního vzdělávacího proudu, jsou součástí každé třídy a jejich učební schopnosti je potřeba nalézt a rozvíjet. (Kratochvílová, 2013, s. 15-16)

Inkluzivní vzdělávání umožňuje všem dětem vzdělávat se na běžné základní škole ideálně v místě jejich bydliště. Učitelé přistupují individuálně ke každému žákovi. Individualizovaný přístup je patrný také v celé organizaci. Výuka se soustřeďuje na využití plného potenciálu žáka a komunikaci a spolupráci s ostatními. Každý žák je zohledňován pro svá osobní specifika. Pokud žák v tomto vzdělávacím systému selhává, je nutné nehledat příčiny žákova neúspěchu u něj samotného, ale zaměřit se na bariéry v systému, které nejsou dostatečně nakloněny jeho potřebám. (Tannenbergerová, 2016, s. 35)

Cílem inkluze není pouze akceptace společnosti osob s postižením, jak uvádí také Michalík a kol. (2018, s. 9). Pozornost je nutné věnovat také dětem zatíženým nepříznivou sociální situací, mimořádně nadaným žákům, dětem azylantů, příslušníkům jiných národnostních menšin aj. Je nutno podotknout, že do popředí zájmu inkluze by se neměla dostat žádná cílová skupina. Právě k tomu, aby všichni lidé napříč společností vnímali odlišnost jako součást života, je nutné intaktní populaci připravit.

Z tohoto pohledu se ukazuje, že odborná i laická veřejnost se liší v názorech na pojetí inkluze. Děje se tak jak ve světě, tak i v České republice, že existují zastánci i odpůrci inkluze. Kritika spočívá zejména v rychlosti zavedení do praxe, nepřipravenosti společnosti při zavádění inkluze, financování a řadě dalších nesystémových opatření.

Zastánci připomínají zase důležitost a prospěch inkluze v těchto oblastech (Kratochvílová 2013, s. 14):

- Humánní – všichni mohou rozvíjet své schopnosti a svůj vzdělávací potenciál
- Právní – inkluzivní vzdělávání jako základní lidské právo pro všechny
- Ekonomické – nižší ekonomická náročnost inkluzivního vzdělávání, náklady spojené se segregací jsou vyšší
- Sociální – podporuje nediskriminaci a sociální soudržnost
- Vzdělávací – rozvíjí spolupráci učitelů s ostatními aktéry ve škole a jejich kompetence

V současné době je patrný trend, který se odklání od integračních konceptů, které zabezpečovaly péči o žáka se speciálně vzdělávacími potřebami a přiklání se směrem k inkluzivnímu vzdělávání, které má vliv na kvalitu života každého žáka a jeho osobnostní rozvoj.

3.1 Transformace školy

Změny, které probíhají ve společnosti, si vynutily také změnu v systému vzdělávání. Stejně jako společenský vývoj směřoval k získání demokracie a svobody, proměna škol a celého vzdělávacího systému odráží obraz společnosti. Jaké hodnoty jsou ve společnosti vnímány a uplatňovány, takové by mělo kopírovat rovněž školství. Z tohoto důvodu byl selektivní vzdělávací systém podroben kritice a začal se prosazovat systém, kdy se různorodost považuje za přirozenou součást života. Podle Svobody et al., 2015, s. 10-11 jsou ve vyspělých demokratických státech prosazovány hodnoty a principy „svobody, spravedlnosti a demokracie, také tolerance a respekt k odlišnosti, jakožto přirozené a obohacující součásti každodenního života“. Na rozdíl od společnosti centrálně normalizované přináší samozřejmě systém decentralizace různá dilemata, která je potřeba řešit v regionech přímo na místě.

Rovněž Moree (2013 s. 13-24) připomíná, že transformace škol souvisí se změnami ve strukturách a kultuře společnosti. Přelomovým okamžikem se stal rok 1989, který přinesl

změnu režimu a touha vyrovnat se Západu byla podmíněna ochotou podílet se na rozvoji společnosti a pečovat o dobré vztahy se sousedy. Je zřejmé, že pro transformaci celé společnosti jsou školy zcela klíčové. Bylo tedy nutné uvést „věci“ do pohybu, aby se docílilo potřebné proměny. Po listopadových událostech byl novelizován školský zákon z roku 1984, který zavedl možnost vzniku soukromých a církevních škol. Později měly základní školy možnost vybrat si ze třech variant vzdělávacích programů – Národní škola, Základní škola a Obecná škola. V roce 2004 byl novelizován školský zákon (Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), kde byly zrušeny osnovy, podle kterých se doposud centrálně vyučovalo a byly nahrazeny rámcově vzdělávacími programy (RVP), na základě, kterých si školy, respektive jejich učitelé, vytvářely svoje vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP). Kromě toho byl v roce 2001 formulován Národní program pro oblast vzdělávání tzv. Bílá kniha, který nastínil, na jakých principech se budou žáci vzdělávat.

Všechny tyto změny položily základ pro novelu školského zákona v roce 2016, která přinesla další očekávané proinkluzivní změny. O nejdůležitějších z nich informuje Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018, s. 7):

- deklaruje rovný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky;
- upouští od kategorizace žáků (žáci se sociálním znevýhodněním, zdravotním znevýhodněním, zdravotním postižením);
- zavádí pojem podpůrných opatření nezbytných pro zajištění maximálně dosažitelného plnohodnotného vzdělání v hlavním vzdělávacím proudu pro všechny žáky;
- zavádí nové vymezení pojmu žák se speciálně vzdělávacími potřebami, kterým se rozumí žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje podpůrná opatření. Základem bude stanovení individuálních vzdělávacích cílů, na které bude navazovat identifikace speciálních vzdělávacích potřeb a doporučení a realizace podpůrného opatření;
- zavádí možnost vzdělávání v přípravných třídách pro všechny děti. (MŠMT, 2018)

I když byly změny implementovány zákonem, což má vliv na úspěch procesu demokrati- zace společnosti, nevypovídá to nic o skutečném stavu ve školách. Eger (2006, s. 139) vidí souvislost mezi strategií školy a její kulturou. Změny, které přináší strategické dokumenty a jsou dány zákonem, nejsou většinou v souladu s jejich kulturami. Proto školy nemají na

výběr a jsou nuceny svoji kulturu změnit. To se ale většinou neseťkává s nadšením učitelů, kterých se to primárně týká.

Pod politickým tlakem vlivem mediálně štvavé kampaně namířené proti inkluzivnímu vzdělávání přistoupilo MŠMT k používání termínu „společné vzdělávání“. Právě v této souvislosti si Slowík (2018, s. 216-217) všímá nebezpečného nahrazení termínu „inkluzivní vzdělávání“ za termín „společné vzdělávání“, které může vést k riziku nepochopení. „Zatímco společné vzdělávání je vždy nezbytnou součástí inkluze, naopak to neplatí a žáky lze vzdělávat sice společně, ale přitom neinkluzivně!“ Slowík se domnívá, že díky zákonem vynucené inkluzi ve vzdělávání se v případě odmítavého postoje učitelů a jejich vnitřního nenadšení pro inkluzi její realizace neseťká s úspěchem.

Pravdou ale zůstává, že již dnes existují školy, které se s úspěchem s touto problematikou vyrovnaly a mohou být tak příkladem pro ostatní. Příklady dobré praxe jsou pak prezentovány v různých výzkumech, které ukazují na to, že jsou otevřené a přijímající hodnoty oceňující rozmanitost.

3.2 Škola a učitelé jako aktéři inkluze

Učitelé patří mezi stěžejní aktéry celého vzdělávacího procesu, neboť se přímo podílí na edukaci a výchově žáků. Přicházejí do styku s žáky prakticky dennodenně. Nároky, které jsou kladeny na pedagogy při procesu inkluzivního vzdělávání, jsou bezpochyby vysoké. Učitelova role je významná z pohledu zajištění odborné pedagogicko-psychologické vybavenosti ve školách. Kvalita učitele se odvíjí od jeho vybavenosti kompetencemi jak po stránce odborné, tak i po stránce osobnostní. Vítková a Lechta in Lechta (2010, s. 168) v této souvislosti uvádějí, že pedagogové nebyly dostatečně připravení na inkluzivně vzdělávací trend z důvodu absence konkrétních informací a způsobu, jak prakticky aplikovat obecné principy inkluzivní edukace do praxe. Zároveň vyzdvihují důležitost osobnostních charakteristik, které jsou významné pro přijetí filozofie inkluze, jelikož se přímo promítají do postojů pedagogů k dané problematice.

Postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání se mohou lišit v závislosti na tom, co o problematice vědí a jak jí chápou. V tomto případě hovoříme o kognitivní postojové složce, která se promítá do individuálních přesvědčení pedagogů. Současně hrají roli také zkušenosti učitelů s prací s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, která se promítá do jejich emocí ve formě pocitů. Projevy chování, které učitelé na sobě dávají znát formou postojů, jsou

potom základem jejich úspěchu nebo neúspěchu inkluzivního vzdělávání. (Bartoňová et al., 2016, s. 19)

Rovněž Jermář (2016, s. 64-65) shledává důležitý soulad hodnot mezi člověkem a organizací, vyjádřený vztahem k jeho povolání, které si zvolil a které vykonává. Důvodem pro volbu povolání bývají zpravidla znalosti, schopnosti a potřeby člověka, k nimž má kladný vztah, a které chce v organizaci uplatňovat. Kladný vztah k organizaci, ve které jedinec pracuje, je důležitý jak pro jedince, který v organizaci uplatňuje svůj potenciál, tak i pro organizaci z důvodu naplňování cílů organizace.

Vomáčková a kol. (2015, s. 57-58) upozorňuje na nedostatečnou připravenost absolventů pedagogických studií pro výkon povolání inkluzivního pedagoga. Operuje tak s výsledky výzkumu, které ukázaly rozdíly mezi pedagogickými fakultami a fakultami nabízející učitelská studia. Tyto fakulty zvyšují nároky na budoucí učitele na oborové předměty na úkor pedagogicko-psychologických předmětů. Pak se v praxi stává, že pedagog je profesionálně vybaven po stránce oborově didaktické, ale není schopen si poradit s hendikepem žáka nebo šikanou. Za optimální stav pro potřeby inkluzivního vzdělávání považuje vybavenost učitele poznatky jak obecné pedagogiky, tak i sociální a speciální pedagogiky a psychologie.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Způsob, jakým jsme přistupovali k výzkumu se odvíjel o tématu práce. Zaměřili jsme se na vybrané aspekty organizační kultury základních škol a jejich souvislost s inkluzivním vzděláváním. S ohledem na výzkumnou problematiku jsme zvolili kvantitativní výzkum, techniku dotazníkového šetření.

4.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Vycházeli jsme z předpokladu tak, jak ho uvádí Hofstede (2007, s.14), že kultura je kolektivní programování lidské mysli, ke kterému dochází prostřednictvím učení a ovlivňuje chování lidí. Mezi jednotlivci, ale existují značné rozdíly, jelikož každý není naprogramovaný stejným způsobem.

V našem výzkumu se zaměříme na problematiku organizační kultury školy a budeme zjišťovat, jestli souvisí s inkluzivním vzděláváním.

Pro účely výzkumu jsme si stanovili tyto výzkumné otázky:

- 1. Jaké jsou mezi školami rozdíly v síle kultury?**
- 2. Jaké jsou mezi školami rozdíly v ochotě přijmout inkluzi?**
- 3. Jak souvisí síla kultury s mírou pocitu jistoty učitelů?**
- 4. Jak souvisí míra pocitu jistoty učitelů s ochotou přijetí inkluze?**
- 5. Jaké jsou rozdíly v ochotě učitelů přijmout inkluzi v závislosti na pohlaví?**
- 6. Jaké jsou rozdíly v ochotě učitelů přijmout inkluzi v závislosti na délce praxe?**
- 7. Jaké jsou rozdíly v ochotě učitelů přijmout inkluzi v závislosti na věku?**
- 8. Jaké jsou rozdíly v ochotě učitelů přijmout inkluzi v závislosti na frekvenci kontaktu s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami?**

4.2 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bude zjistit, zda existuje souvislost mezi organizační kulturou základních škol a inkluzivním vzděláváním. Na organizační kulturu budeme nahlížet pomocí vybra-

ných aspektů, které vychází z teoretických východisek o organizační kultuře školy, a zaměříme se na její sílu a postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání.

Budeme tedy porovnávat rozdíly mezi jednotlivými školami v síle kultury a míře ochoty přijmout inkluzi.

Budeme ověřovat, jestli se různě silná kultura projevuje na pocitu jistoty učitelů a jestli to vede k ochotě učitelů přijmout inkluzi. Cílem práce bude tedy zjistit, zda existuje souvislost mezi silou kultury a mírou pocitu jistoty učitelů; zda existuje souvislost mezi mírou pocitu jistoty učitelů s mírou přijetí inkluzivního vzdělávání učiteli.

Zaměříme se také na to, jestli je ochota učitelů přijmout inkluzi závislá na pohlaví, věku, délce praxe a frekvenci kontaktu s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami.

4.3 Hypotézy

Každou výzkumnou otázku měříme vzhledem k inkluzi jednak v plné míře a jednak v omezené míře. Na základě výzkumných otázek jsme stanovili tyto hypotézy:

H1: Existují rozdíly v síle kultury mezi školami.

H21: Existují rozdíly mezi školami v ochotě přijmout inkluzi v plné míře.

H22: Existují rozdíly mezi školami v ochotě přijmout inkluzi v omezené míře.

H3: Silná organizační kultura snižuje nejistotu učitelů.

H41: Vyšší míra pocitu jistoty učitelů zvyšuje ochotu učitelů přijmout inkluzi v plné míře.

H42: Vyšší míra pocitu jistoty učitelů zvyšuje ochotu učitelů přijmout inkluzi v omezené míře.

H51: Ženy budou více ochotné přijmout inkluzi v plné míře než muži.

H52: Ženy budou více ochotné přijmout inkluzi v omezené míře než muži.

H61: Učitelé s délkou praxe do 10- ti let budou více ochotni přijmout inkluzi v omezené míře než učitelé s délkou praxe 11 a více let.

H62: Učitelé s délkou praxe do 10- ti let budou více ochotni přijmout inkluzi v omezené míře než učitelé s délkou praxe 11 a více let.

H71: Učitelé do 35- ti let budou více ochotni přijmout inkluzi v plné míře než učitelé ve věku 56 a více let.

H72: Učitelé do 35- ti let budou více ochotni přijmout inkluzi v omezené míře než učitelé ve věku 56 a více let.

H81: Učitelé, kteří mají častý kontakt s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, budou méně nakloněni inkluzi v plné míře než učitelé, kteří častý kontakt nemají.

H82: Učitelé, kteří mají častý kontakt s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, budou méně nakloněni inkluzi v omezené míře než učitelé, kteří častý kontakt nemají.

V tabulce uvádíme pro přehlednost proměnné, které se vztahují k následujícím položkám v dotazníku:

Tab. 1 Proměnné z dotazníku

Proměnná	Položka číslo
Pohlaví	1
Věk	2
Délka praxe	3
Frekvence kontaktu s žáky se SVP	4
Síla kultury	6, 7, 9
Pocit jistoty	5, 8, 10, 11
Ochota přijmout inkluzi	12, 13

4.4 Výzkumná technika

Při výzkumu jsme použili techniku dotazníkového šetření. Při konstrukci dotazníku jsme částečně využily anglické verze standardizovaného Hofstedova dotazníku VSM 2013, který jsme přeložili do češtiny. Nástroj není přímo určen pro výzkum organizační kultury, proto jsme ho nepoužili celý, ale vybrali jsme pouze dvě položky týkající se dimenze vyhýbání se nejistotě. Dále jsme se inspirovali dotazníkem, který se týkal mezinárodního výzkumu „The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Preservice Teachers’ Perceptions about Inclusion“. Tento dotazník byl využit v roce 2010 ve výzkumu Potměšila, který se zabíral Pocity, postoji a obavami pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. I z tohoto dotazníku, jsme čerpali pouze částečně, neboť byl koncipován pro deskriptivní výzkumný problém. Abychom mohli některé položky dotazníku použít, museli jsme je upravit, tak aby odpovídaly současné legislativě.

V úvodu dotazníku jsme respondenty seznámili s tématem diplomové práce a požádali jsme je o jeho vyplnění na základě dobrovolnosti a zachování anonymity. Vyplněním do-

tazníku respondenti zároveň vyjádřili souhlas s jeho zpracováním pro účely diplomové práce.

Sestavili jsme vlastní dotazník s využitím výše uvedených dvou dotazníků, který je tvořen třinácti položkami, z nichž první tři se týkají sociodemografických údajů respondentů. Zbývající položky byly zapsány ve formě výroků do tabulky, k nimž bylo možné přiřadit odpovědi ze čtyřbodové škály Lickertova typu. Respondenti měli možnost vyjádřit míru svého souhlasu nebo nesouhlasu s danými výroky na škále bez možnosti použít střední hodnotu, aby se zabránilo neutrální odpovědi. Vzor dotazníku uvádíme v příloze P1.

Z důvodu zachování, co největší anonymity vyplněných dotazníků na každé škole, byla ke každému dotazníku přiložena obálka, do které mohli učitelé dotazník vložit a zalepit ji. Tímto způsobem byli učitelé více chráněni před tím, že mohl někdo jiný kromě výzkumníka dotazník prohlížet. Většina učitelů této možnosti využila.

4.5 Pilotáž

Před vlastním výzkumem jsme provedli pilotní ověření zkonstruovaného dotazníku. Dotazník jsme předali osobně nebo poslali mailem několika učitelům základních škol, a požádali je, aby dotazník vyplnili a vyjádřili se k jeho obsahu k jednotlivým položkám, abychom si ověřili jeho srozumitelnost. Na základě provedené pilotáže byl dotazník upraven tak, aby jednotlivé položky byly respondentům srozumitelné.

4.6 Výzkumný vzorek

Jelikož byla naším cílem také komparace organizačních kultur jednotlivých škol, potřebovali jsme získat data, co největšího množství učitelů na každé škole. Do výzkumu jsme zainteresovali čtyři základní školy, které byly zvoleny záměrně na základě dostupnosti a možnosti výzkumníka. Oslovili jsme ředitele nebo zástupce ředitele jednotlivých škol a požádali jsme je o spolupráci při našem výzkumu. Ochota ze strany vedení škol, hrála důležitou roli, jelikož dotazníky byly distribuovány směrem k učitelům právě prostřednictvím jich samotných. Ředitelé škol nebo jejich zástupci museli tedy nejprve souhlasit tím, že se bude na jejich škole takový výzkum realizovat. Způsob, jakým se dotazníky dostali k učitelům, závisel tedy na formě, které vedení školy zvolilo samo. Počet distribuovaných dotazníků na jednotlivých školách odpovídal počtu učitelů v každé škole (viz Tab. 2) Do výzkumu byli zapojeni pouze učitelé, a to z důvodu, že jsou především na nich při realizaci

inkluzivního vzdělávání, kladeny vysoké požadavky na zvládnutí celého procesu výuky a s tím také zvýšená administrativa ve spojení s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Dotazník vyplnilo celkem 87 respondentů, jeden dotazník jsme z důvodu neúplnosti dat museli vyřadit.

Tab. 2 Informace o výzkumném vzorku respondentů na školách

Škola číslo	Počet učitelů ve škole	Celkový počet respondentů	Muži	Ženy	Věkový průměr respondentů
1	7	6	1	5	46,5
2	37	29	4	25	42,4
3	30	24	4	20	42,8
4	32	27	7	20	43,0
Celkem	106	86	16	70	43,7

Výzkumný vzorek zahrnoval celkem 86 respondentů. Vzhledem k tomu, že vzorek není reprezentativní a není ani dostatečně velký, nemohli bychom posoudit platnost většiny korelací. Z tohoto důvodu nebudeme provádět statistické testování a nebudeme tedy hypotézy posuzovat z hlediska platnosti. Stanovili jsme pouze věcné hypotézy, u kterých budeme vyhodnocovat, jestli je data podporují nebo nepodporují. Odkazujeme se na studii Soukupa a Kočvarové (2016, s. 523-524; 530).

5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

V této kapitole přejdeme přímo k vyhodnocení jednotlivých otázek, které jsme si stanovili na začátku našeho výzkumu.

5.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

Pro vyhodnocení výzkumných otázek jsme použili program Excel. Získaná data od respondentů jsme roztrídili do datové matice a zanesli je do kontingenčních tabulek, kde uvádíme absolutní a relativní četnosti. Z některých kontingenčních tabulek jsme pro názornost vytvořili grafy.

5.1.1 Otázka č. 1

1. Jaké jsou mezi školami rozdíly v síle kultury?

Pro výzkumnou otázku jsme stanovili hypotézu:

H1: *Existují rozdíly v síle kultury mezi školami.*

V našem výzkumu figurují celkem 4 školy, které mezi sebou porovnáme. Síla kultury je v našem výzkumu subjektivně vnímaným pohledem učitelů na kulturu školy, ve které učitel pracuje. Síla kultury se týká výroků 6, 7 a 9 našeho dotazníku:

- Výrok č. 6 - Pravidla jsou v naší škole jasně nastavená.
- Výrok č. 7 - Pravidla všichni pracovníci školy dodržují.
- Výrok č. 9 - Každý učitel ve škole ví, co má dělat.

Jednotlivé výroky z dotazníku jsme sdružili do jedné proměnné, kterou byla síla kultury. Respondenti vyjadřovali míru svého souhlasu nebo nesouhlasu s danými výroky na čtyřbodové škále (1 – rozhodně nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – spíše souhlasím, 4 – rozhodně souhlasím). Nejprve jsme spočítali aritmetický průměr za každého respondenta ze součtu výroků k dané proměnné. Ke každé škole jsme podle počtu respondentů spočítali aritmetický průměr a směrodatnou odchylku.

V tabulce uvádíme, průměrnou sílu kultury na jednotlivých školách:

Tab. 3 Rozdíly v síle kultury mezi školami

Škola	Počet respondentů	Průměr/ Síla kultury	Směrodatná odchylka
1	6	3,28	0,574
2	29	3,40	0,349
3	24	3,00	0,606
4	27	3,22	0,515

Průměr síly kultury u zkoumaných škol nabývá hodnot od 3 do 3,4. Nejvyšší je tedy u školy č. 2 s hodnotou 3,4 a nejnižší u školy č. 3 s hodnotou 3. Tento údaj nám říká, že respondenti souhlasí s výrokem, že na jejich škole se kultura projevuje spíše jako silná. Na úrovni jednotlivých škol jsme rovněž nenalezli žádné větší odchylky, které by se výrazně lišily od průměru síly kultury.

Nelze říct, že se školy jako celky od sebe liší v síle kultury, ale variabilita existuje na individuální úrovni, kde každý jednatel vnímá sílu kultury školy jinak silně.

5.1.2 Otázka č. 2

2. Jaké jsou mezi školami rozdíly v ochotě přijmout inkluzi?

Otázkou opět porovnáváme čtyři školy, které se výzkumu účastnily. Zajímalo nás, do jaké míry jsou školy ochotné přijmout inkluzi, abychom je mohli mezi sebou porovnat. Ochotu přijmout inkluzi měříme pomocí dotazníkových výroků č. 12 a 13.

- *Výrok č. 12 - Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami patří do tříd běžných škol.*

Tento výrok nám indikuje ochotu učitelů přijmout inkluzi v plné míře. Znamená to, že do tříd běžných škol by patřili všichni žáci bez rozdílu.

- *Výrok č. 13 - Pouze žáci se speciálně vzdělávacími potřebami s nižšími stupni podpůrných opatření patří do tříd běžných škol.*

V tomto výroku se zaměřujeme na ochotu učitelů přijmout inkluzi v omezené míře.

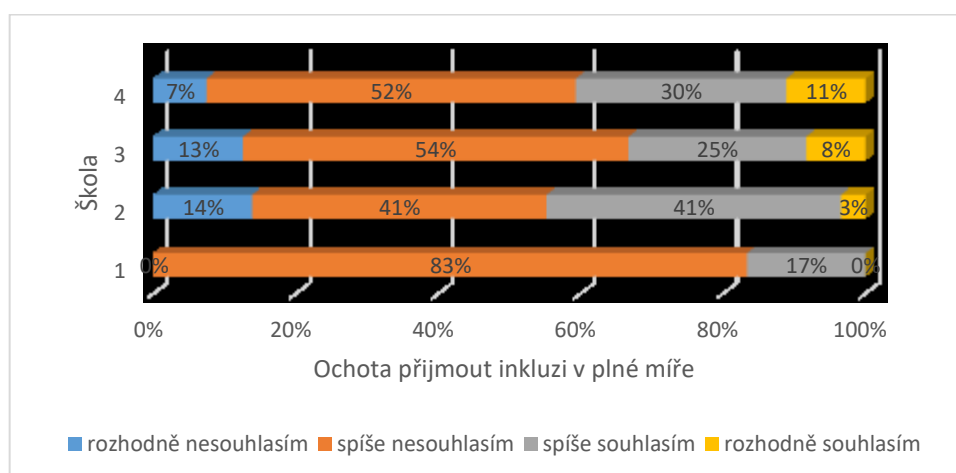
Nyní se podíváme na jednotlivé výroky zvlášť:

Pro výrok č. 12 jsme stanovili hypotézu:

H21: Existují rozdíly mezi školami v ochotě přijmout inkluzi v plné míře.

Tab. 4 Rozdíly mezi školami v ochotě přijmout inkluzi v plné míře

Ochota přijmout inkluzi v plné míře	Škola							
	Absolutní četnost				Relativní četnost			
	1	2	3	4	1	2	3	4
rozhodně nesouhlasím	0	4	3	2	0%	14%	13%	7%
spíše nesouhlasím	5	12	13	14	83%	41%	54%	52%
spíše souhlasím	1	12	6	8	17%	41%	25%	30%
rozhodně souhlasím	0	1	2	3	0%	3%	8%	11%
Celkem	6	29	24	27	100%	100%	100%	100%



Graf 1 Rozdíly mezi školami v ochotě přijmout inkluzi v plné míře

Ze všech zkoumaných škol je u školy č. 1 patrný největší odklon směrem od inkluze v plné míře. Sice ani jeden učitel neodpověděl, že rozhodně nesouhlasí s inkluzí v plné míře, ale 83 % učitelů se vyjádřilo, že s inkluzí spíše nesouhlasí. U školy č. 2 můžeme vidět vyrovnanou odpověď výroků, kde 41 % učitelů spíše souhlasí a 41 % spíše nesouhlasí. Tuto vyrovnanost ale převládá odpověď s rozhodným 14 % nesouhlasem oproti 3 % rozhodnému souhlasu s inkluzí. U třetí a čtvrté školy je skóre pro a proti inkluzi poměrně vyrovnané. U školy č. 3 rozhodně souhlasí s inkluzí v plné míře 13 % učitelů a 54 % spíše nesouhlasí. Škola č. 4 se podílí rozhodným nesouhlasem 7 % a spíše nesouhlasem 52 %.

Škola č. 1 má výrazně jinou podobu oproti ostatním zkoumaným školám. Liší se svou velikostí a má podobu malotřídní školy. Můžeme tedy uvažovat o tom, že jsou zde jiné podmínky z pohledu organizace výuky, z pohledu financování nebo materiálního vybavení, které mohou mít vliv na ochotu přijetí inkluze.

Můžeme tedy podpořit tvrzení, že existují rozdíly mezi školami v ochotě přijmout inkluzi v plné míře. Bohužel se ale jedná spíše o nepřijetí inkluze na školách než o její přijetí.

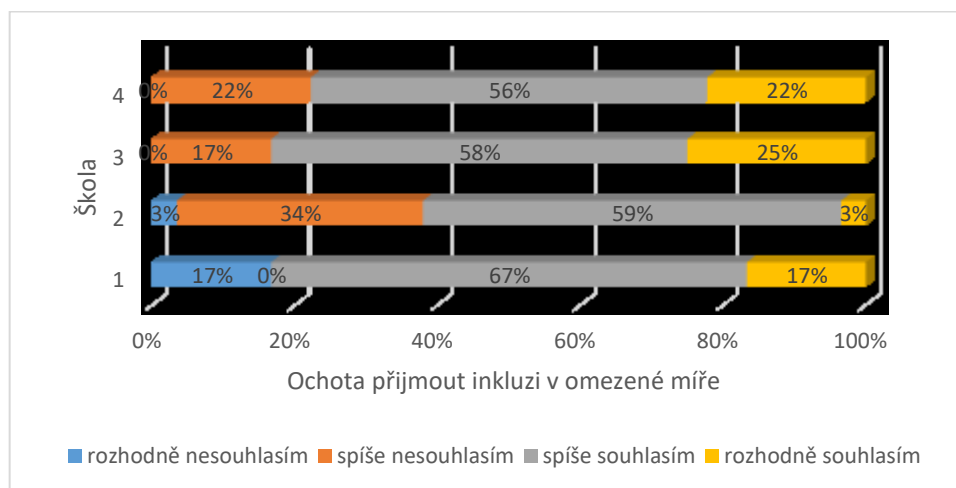
Všechny školy přesáhly hranici 50 % s mírou nesouhlasu a znamená to, že školy ve větší míře nesouhlasí s inkluzí s tím, jak je nastavena v současné době.

Pro výrok č. 13 jsme stanovili hypotézu:

H22: Existují rozdíly mezi školami v ochotě přijmout inkluzi v omezené míře.

Tab. 5 Rozdíly mezi školami v ochotě přijmout inkluzi v omezené míře

Ochota přijmout inkluzi v omezené míře	Škola							
	Absolutní četnost				Relativní četnost			
	1	2	3	4	1	2	3	4
rozhodně nesouhlasím	1	1	0	0	17%	3%	0%	0%
spíše nesouhlasím	0	10	4	6	0%	34%	17%	22%
spíše souhlasím	4	17	14	15	67%	59%	58%	56%
rozhodně souhlasím	1	1	6	6	17%	3%	25%	22%
Celkem	6	29	24	27	100%	100%	100%	100%



Graf 2 Rozdíly mezi školami v ochotě přijmout inkluzi v omezené míře

S přijetím inkluze v omezené míře by na škole č. 1 rozhodně nesouhlasilo pouze 17 % učitelů. Zbytek učitelů již z 67 % spíše souhlasí a 17 % jich rozhodně souhlasí. Na škole č. 2 rozhodně nesouhlasí s inkluzí pouze 3 % učitelů a 34 % jich spíše nesouhlasí. U porovnávaných škol č. 3 a 4 je skóre souhlasu a nesouhlasu opět velmi vyrovnané. Škola č. 3 spíše nesouhlasí s inkluzí pouze v 17 % a škola č. 4 spíše nesouhlasí s inkluzí ve 22 %, zbývající procenta pak vyjadřují ochotu přijmout inkluzi v omezené míře jako spíše souhlasné nebo rozhodně souhlasné stanovisko.

Můžeme tedy podpořit tvrzení, že existují rozdíly mezi školami v ochotě přijmout inkluzi v omezené míře. Z grafu je vidět patrný příklon učitelů směrem k inkluzi v omezené míře

ve více než 60 % pro všechny školy, tedy přesně opačně než v předchozím grafu, kdy byl patrný odklon od inkluze v plné míře.

I když je celkově patrný příklon učitelů k omezené míře inkluze, na úrovni jednotlivců se nám objevila zajímavá informace. V datové matici jsme porovnávali odpovědi učitelů, kteří vyjádřili určitou míru souhlasu s inkluzí v plné míře a zároveň vyjádřili nižší souhlas nebo nesouhlas s inkluzí v omezené míře. 9 učitelů z celkového počtu 86 tak uvedlo, že mají vyšší ochotu přijmout inkluzi v plné míře než ochotu přijmout inkluzi v omezené míře. Znamená to, že se pravděpodobně vymezují proti inkluzi v omezené míře a souhlasí s tím, aby inkluze v plné míře byla zachována.

5.1.3 Otázka č. 3

3. Jak souvisí síla kultury s mírou pocitu jistoty učitelů?

V této otázce nás bude zajímat, jestli se různě silná kultura projevuje na pocitu jistoty učitelů. V obou proměnných, tedy jak u síly kultury, tak i u pocitu jistoty vyjadřovali respondenti míru svého souhlasu nebo nesouhlasu s danými výroky na čtyřbodové škále (1 – rozhodně nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – spíše souhlasím, 4 -rozhodně souhlasím).

Síla kultury se týká výroků 6, 7 a 9 našeho dotazníku:

- *Výrok č. 6 - Pravidla jsou v naší škole jasně nastavená.*
- *Výrok č. 7 - Pravidla všichni pracovníci školy dodržují.*
- *Výrok č. 9 - Každý učitel ve škole ví, co má dělat.*

Jednotlivé výroky z dotazníku jsme sdružili do jedné proměnné, kterou byla síla kultury. Síla kultury je v našem výzkumu subjektivně vnímaným pohledem učitelů na kulturu školy, ve které učitel pracuje.

Další proměnnou je pocit jistoty učitelů, který se týká výroků 5, 8, 10 a 11 našeho dotazníku.

- *Výrok č. 5 - Při vyučování se cítím jistě.*
- *Výrok č. 8 - Při vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami se cítím jistý(á).*
- *Výrok č. 10 - Dobrým nadřízeným může být i ten, který nezná přesné odpovědi na všechny otázky svých podřízených.*

- *Výrok č. 11 - Pravidla organizace (školy) by neměla být porušována, ani za předpokladu domněnky, že je to v zájmu organizace (školy).*

Podobně jako u síly kultury jsme i tyto výroky z dotazníku sdružili do jedné proměnné, kterou byl pocit jistoty. Pro výzkumnou otázku jsme stanovili hypotézu:

H3: Silná organizační kultura snižuje nejistotu učitelů.

Jednotlivé výroky jsme za každého respondenta sečetli a následně spočítali aritmetický průměr, který jsme zaokrouhlili na celá čísla. Získali jsme tak ordinální data, která jsme zanesli do kontingenční tabulky (Tab.6).

Tímto způsobem jsme zpracovali obě proměnné, tedy jak sílu kultury, tak i pocit jistoty.

Tab. 6 Souvislost síly kultury s pocitem jistoty

Pocit jistoty	Síla kultury					
	Absolutní četnost			Relativní četnost		
	spíše nesouhlasím	spíše souhlasím	rozhodně souhlasím	spíše nesouhlasím	spíše souhlasím	rozhodně souhlasím
spíše nesouhlasím	0	2	0	0%	4%	0%
spíše souhlasím	6	36	16	86%	68%	62%
rozhodně souhlasím	1	15	10	14%	28%	38%
Celkem	7	53	26	100%	100%	100%

Ve výsledné tabulce nejsou zaneseny výroky rozhodného nesouhlasu, neboť po zaokrouhlení dat neměli žádnou četnost a v kontingenční tabulce se tak nezobrazili. Z toho se dá usuzovat, že učitelé nepovažovali kulturu školy za rozhodně slabou, a že by vykazovali ve vztahu k její síle pocit nejistoty.

Z tabulky vyplývá, že největší množství respondentů (celkem 53) spíše souhlasí s tím, že je kultura školy silná. 26 respondentů pak rozhodně souhlasí se silnou kulturou školy a pouze 7 respondentů spíše nesouhlasí se silnou kulturou školy. Pokud se podíváme na procentuální rozložení síly kultury ve vztahu k pocitu jistoty, tak je vidět, že respondenti, kteří vnímají kulturu jako silnou v 62 % se cítí spíše jistě a ve 38 % rozhodně jistě. Stejně tak, pokud spíše souhlasí se silnou kulturou, tak pouze ve 4 % se vyjadřují k pocitu jistoty spíše nesouhlasně, ale v 68 % spíše souhlasně a ve 28 % rozhodně souhlasně. I když ale nepovažují sílu kultury za příliš silnou, přesto uvažují o tom, že jsou si spíše jistí v 86 % a ve 14

% rozhodně jistí. Vyplývá z toho, že i když kultura škol je více méně silná a učitelé jsou si více méně jistí, nedá se říci, že by tam byla přímá úměra ve smyslu, že čím vyšší síla kultury tím vyšší pocit jistoty. Nemůžeme tedy podpořit tvrzení, že silná organizační kultura snižuje nejistotu učitelů, protože i když někteří učitelé nepovažují kulturu školy za příliš silnou, přesto se cítí jistě.

5.1.4 Otázka č. 4

4. Jak souvisí míra pocitu jistoty učitelů s ochotou přijetí inkluze?

V této otázce nás bude zajímat, jak se bude podílet pocit jistoty učitelů na jejich ochotě přijmout inkluzi. V obou proměnných, tedy jak u pocitu jistoty, tak i u ochoty přijetí inkluze vyjadřovali respondenti míru svého souhlasu nebo nesouhlasu s danými výroky na čtyřbodové škále (1 – rozhodně nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – spíše souhlasím, 4 – rozhodně souhlasím).

Pocit jistoty učitelů se týká výroků 5, 8, 10 a 11 našeho dotazníku.

- *Výrok č. 5 - Při vyučování se cítím jistě.*
- *Výrok č. 8 - Při vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami se cítím jistý(á).*
- *Výrok č. 10 - Dobrým nadřízeným může být i ten, který nezná přesné odpovědi na všechny otázky svých podřízených.*
- *Výrok č. 11 - Pravidla organizace (školy) by neměla být porušována, ani za předpokladu domněnky, že je to v zájmu organizace (školy).*

Výroky z dotazníku jsme sdružili do jedné proměnné, kterou byl pocit jistoty. Jednotlivé výroky jsme za každého respondenta sečetli a následně spočítali aritmetický průměr, který jsme zaokrouhlili na celá čísla. Získali jsme tak ordinální data, která jsme zanesli do kontingenční tabulky.

Ochotu přijmout inkluzi měříme pomocí dotazníkových výroků č. 12 a 13.

- *Výrok č. 12 - Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami patří do tříd běžných škol.*

Tento výrok nám indikuje ochotu učitelů přijmout inkluzi v plné míře. Znamená to, že do tříd běžných škol by patřili všichni žáci bez rozdílu.

- *Výrok č. 13 - Pouze žáci se speciálně vzdělávacími potřebami s nižšími stupni podpůrných opatření patří do tříd běžných škol.*

V tomto výroku se zaměřujeme na ochotu učitelů přijmout inkluzi v omezené míře.

Nyní se podíváme na jednotlivé výroky zvlášť:

Pro výrok č. 12 jsme stanovili hypotézu:

H41: Vyšší míra pocitu jistoty učitelů zvyšuje ochotu učitelů přijmout inkluzi v plné míře.

Tab. 7 Souvislost pocitu jistoty s ochotou přijmout inkluzi v plné míře

Ochota přijmout inkluzi v plné míře	Pocit jistoty					
	Absolutní četnost			Relativní četnost		
	spíše nesouhlasím	spíše souhlasím	rozhodně souhlasím	spíše nesouhlasím	spíše souhlasím	rozhodně souhlasím
rozhodně nesouhlasím	0	7	2	0%	12%	8%
spíše nesouhlasím	2	29	13	100%	50%	50%
spíše souhlasím	0	17	10	0%	29%	38%
rozhodně souhlasím	0	5	1	0%	9%	4%
Celkem	2	58	26	100%	100%	100%

Ve výsledné tabulce nejsou zaneseny výroky rozhodného nesouhlasu s pocitem jistoty, neboť po zaokrouhlení dat neměli žádnou četnost a v kontingenční tabulce se tak nezobrazili. Z celkem 86 respondentů tedy neudal ani jeden učitel, že by se rozhodně cítil nejistě, pouze 2 učitelé z celkového počtu 86 respondentů udávali, že se cítí spíše nejistě, 58 z nich spíše jistě a 26 rozhodně jistě. Tyto údaje nám říkají, že u učitelů jednoznačně převažuje pocit jistoty nad nejistotou.

Učitelé, kteří se cítí rozhodně jistě, v 8 % rozhodně nesouhlasí s inkluzí v plné míře. V největší míře pak připouští a to z 50 %, že spíše nejsou ochotni přijmout inkluzi, 38 % z nich pak s inkluzí spíše souhlasí a 4 % rozhodně souhlasí. Učitelé, kteří se cítí spíše jistě ve 12 % vyjadřují rozhodný nesouhlas a v 50 % spíše nesouhlas k ochotě přijmout inkluzi v plné míře. Zbývajících 29 % učitelů, kteří se cítí spíše jistě, vyjadřují rozhodný souhlas pouze v 9 % a spíše souhlasné stanovisko ve 29 %.

Ve vztahu k ochotě přijmout inkluzi v plné míře se pak projevuje nejvýrazněji spíše nesouhlasné stanovisko u 29 (50 %) učitelů, kteří se cítí spíše jistě, a u 13 (50 %) učitelů, kteří se cítí rozhodně jistě, což nám ale nekoresponduje s naším předpokladem, že čím je pocit jistoty vyšší, tím je vyšší ochota přijmout inkluzi v plné míře. Nemůžeme tedy podpořit tvrzení, které jsme si stanovili na začátku výzkumu, že vyšší míra pocitu jistoty učitelů zvyšuje ochotu učitelů přijmout inkluzi v plné míře.

Pro výrok č. 13 jsme stanovili hypotézu:

H42: Vyšší míra pocitu jistoty učitelů zvyšuje ochotu učitelů přijmout inkluzi v omezené míře.

Tab. 8 Souvislost pocitu jistoty s ochotou přijmout inkluzi v omezené míře

Ochota přijmout inkluzi v omezené míře	Pocit jistoty					
	Absolutní četnost			Relativní četnost		
	spíše nesouhlasím	spíše souhlasím	rozhodně souhlasím	spíše nesouhlasím	spíše souhlasím	rozhodně souhlasím
rozhodně nesouhlasím	0	0	2	0%	0%	8%
spíše nesouhlasím	0	16	4	0%	28%	15%
spíše souhlasím	1	34	15	50%	59%	58%
rozhodně souhlasím	1	8	5	50%	14%	19%
Celkem	2	58	26	100%	100%	100%

Stejně jako v předchozí tabulce i tady nejsou zaneseny výroky rozhodného nesouhlasu s pocitem jistoty, neboť po zaokrouhlení dat neměli žádnou četnost a v kontingenční tabulce se tak nezobrazili. Z celkem 86 respondentů tedy neudal ani jeden učitel, že by se rozhodně cítil nejistě, pouze 2 učitelé z celkového počtu 86 respondentů udávali, že se cítí spíše nejistě, 58 z nich spíše jistě a 26 rozhodně jistě. Tyto údaje nám říkají, že u učitelů jednoznačně převažuje pocit jistoty nad nejistotou.

Učitelé, kteří se cítí rozhodně jistě, v 8 % rozhodně nesouhlasí a v 15 % spíše nesouhlasí s inkluzí v omezené míře. V 58 % pak připouští, že spíše nejsou ochotni a 19 % nejsou rozhodně ochotni přijmout inkluzi v omezené míře. Žádný z učitelů, kteří se cítí spíše jistě nevyjádřil rozhodný nesouhlas s inkluzí v omezené míře. Učitelé, kteří se cítí spíše jistě, ve

28 % pak vyjádřili spíše nesouhlas, 59 % spíše souhlas a 14 % rozhodně souhlasilo s ochotou přijmout inkluzi v omezené míře.

Ve vztahu k ochotě přijmout inkluzi v omezené míře se pak projevuje nejvýrazněji spíše souhlasné stanovisko, což je posun (od předchozí tabulky) od spíše nesouhlasu u ochoty přijmout inkluzi v plné míře, ke spíše souhlasu u 34 (59 %) učitelů, kteří se cítí spíše jistě, a u 15 (58 %) učitelů, kteří se cítí rozhodně jistě, což nám ale stále nekorresponduje s naším předpokladem, že čím je pocit jistoty vyšší, tím je vyšší ochota přijmout inkluzi v plné míře. Nemůžeme tedy podpořit tvrzení, které jsme si stanovili na začátku výzkumu, že vyšší míra pocitu jistoty učitelů zvyšuje ochotu učitelů přijmout inkluzi v omezené míře.

5.1.5 Otázka č. 5

5. Jaké jsou rozdíly v ochotě učitelů přijmout inkluzi v závislosti na pohlaví?

Na pohlaví respondentů jsme se dotazovali otázkou č. 1. Respondenti měli možnost zaškrtnout dvě možnosti, muž nebo žena.

Zajímalo nás, do jaké míry jsou muži a ženy rozdílní v ochotě přijmout inkluzi. Respondenti vyjadřovali míru svého souhlasu nebo nesouhlasu s danými výroky na čtyřbodové škále (1 – rozhodně nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – spíše souhlasím, 4 -rozhodně souhlasím). Ochotu přijmout inkluzi měříme pomocí dotazníkových výroků č. 12 a 13.

- *Výrok č. 12 - Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami patří do tříd běžných škol.*

Tento výrok nám indikuje ochotu učitelů přijmout inkluzi v plné míře. Znamená to, že v do tříd běžných škol by patřili všichni žáci bez rozdílu.

- *Výrok č. 13 - Pouze žáci se speciálně vzdělávacími potřebami s nižšími stupni podpůrných opatření patří do tříd běžných škol.*

V tomto výroku se zaměřujeme na ochotu učitelů přijmout inkluzi v omezené míře.

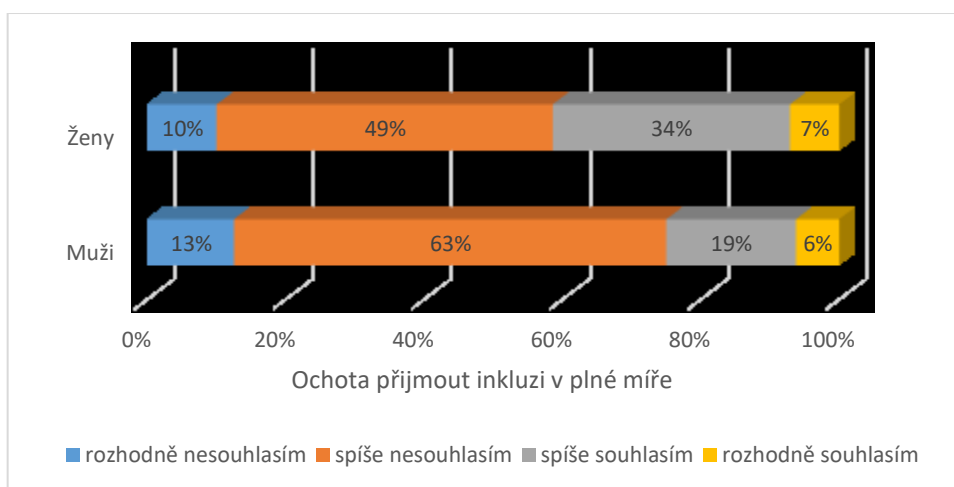
Nyní se podíváme na jednotlivé výroky zvlášť:

Pro výrok č. 12 jsme stanovili hypotézu:

H51: Ženy budou více ochotné přijmout inkluzi v plné míře než muži.

Tab. 9 Ochota přijmout inkluzi v plné míře v závislosti na pohlaví

Ochota přijmout inkluzi v plné míře	Pohlaví			
	Absolutní četnost		Relativní četnost	
	Muži	Ženy	Muži	Ženy
rozhodně nesouhlasím	2	7	13%	10%
spíše nesouhlasím	10	34	63%	49%
spíše souhlasím	3	24	19%	34%
rozhodně souhlasím	1	5	6%	7%
Celkem	16	70	100%	100%



Graf 3 Ochota přijmout inkluzi v plné míře v závislosti na pohlaví

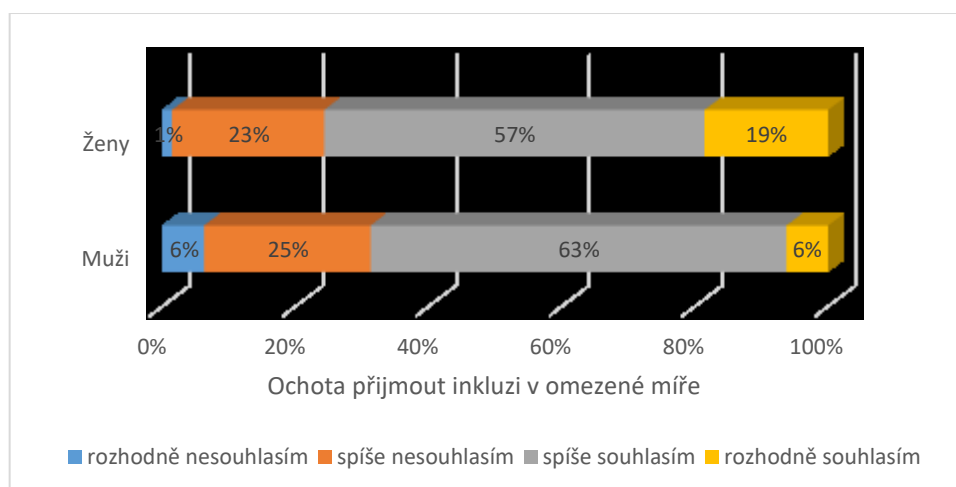
Z grafu je patrné, že muži v porovnání se ženami spíše nesouhlasí s inkluzí plné míře. Na tomto nesouhlasu se podílí 63 % v porovnání se ženami, které uvádějí 49 %. Rovněž tak převyšují ženy o 3 % v rozhodném nesouhlasu s inkluzí v plné míře. Znamená to tedy, že můžeme podpořit hypotézu, že ženy jsou více ochotné přijmout inkluzi v plné míře než muži. Zajímavé ale je, že ženy ze 34 % v porovnání s muži s 19 % spíše souhlasí s inkluzí v plné míře. Roli může hrát skutečnost, že ženy jsou hlavně matky a mají jiný vztah k dětem než muži. Celkově však převládá neochota přijmout inkluzi v plné míře, jak u mužů, tak i u žen.

Pro výrok č. 13 jsme stanovili hypotézu:

H52: Ženy budou více ochotné přijmout inkluzi v omezené míře než muži.

Tab. 10 Ochota přijmout inkluzi v omezené míře v závislosti na pohlaví

Ochota přijmout inkluzi v omezené míře	Pohlaví			
	Absolutní četnost		Relativní četnost	
	Muži	Ženy	Muži	Ženy
rozhodně nesouhlasím	1	1	6%	1%
spíše nesouhlasím	4	16	25%	23%
spíše souhlasím	10	40	63%	57%
rozhodně souhlasím	1	13	6%	19%
Celkem	16	70	100%	100%



Graf 4 Ochota přijmout inkluzi v omezené míře v závislosti na pohlaví

Z grafu vyplývá, že ženy rozhodně souhlasí s přijetím inkluze v omezené míře v 19 % oproti mužům, kteří uvádějí pouze 6 %. Ženy spíše souhlasí s tímto výrokem, ale už jen z 57 % a muži z 63 %. Jejich poměr sil pro a proti inkluzi v omezené míře se tak téměř vyrovnává. Přesto můžeme podpořit tvrzení, že ženy jsou více ochotnější přijmout inkluzi i v omezené míře než muži.

5.1.6 Otázka č. 6

6. Jaké jsou rozdíly v ochotě učitelů přijmout inkluzi v závislosti na délce praxe?

Abychom respondentům ulehčili odpověď na položku číslo 3 z dotazníku a nemuseli nad ní dlouho přemýšlet, dotazovali jsme se na jejich délku praxe pomocí rozpětí od 0-5 let, 6-10 let, 11-15 let, 16-20 let a 21 a více let. Respondenty jsme pak na základě odpovědí rozdělili na dvě skupiny. První skupinu tvořili respondenti s délkou praxe do 10- ti let, druhou skupinu respondenti s délkou praxe 11 a více let. Hranici deseti let jsme tedy stanovili jako pomyslnou pro to, abychom ověřili hypotézu. Opět nás zajímalo, do jaké míry jsou učitelé

v závislosti na délce praxe rozdílní v ochotě přijmout inkluzi. Respondenti vyjadřovali míru svého souhlasu nebo nesouhlasu s danými výroky na čtyřbodové škále (1 – rozhodně nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – spíše souhlasím, 4 -rozhodně souhlasím). Ochotu přijmout inkluzi měříme pomocí dotazníkových výroků č. 12 a 13.

- Výrok č. 12 - *Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami patří do tříd běžných škol.*

Tento výrok nám indikuje ochotu učitelů přijmout inkluzi v plné míře. Znamená to, že v do tříd běžných škol by patřili všichni žáci bez rozdílu.

- Výrok č. 13 - *Pouze žáci se speciálně vzdělávacími potřebami s nižšími stupni podpůrných opatření patří do tříd běžných škol.*

V tomto výroku se zaměřujeme na ochotu učitelů přijmout inkluzi v omezené míře.

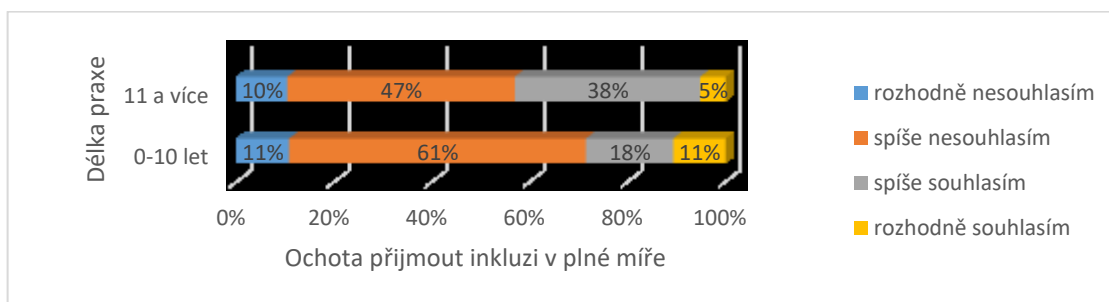
Nyní se podíváme na jednotlivé výroky zvlášť:

Pro výrok č. 12 jsme stanovili hypotézu:

H61: Učitelé s délkou praxe do 10- ti let budou více ochotni přijmout inkluzi v plné míře než učitelé s délkou praxe 11 a více let.

Tab. 11 Ochota přijmout inkluzi v plné míře v závislosti na délce praxe

Ochota přijmout inkluzi v plné míře	Délka praxe			
	Absolutní četnost		Relativní četnost	
	0-10 let	11 a více	0-10 let	11 a více
rozhodně nesouhlasím	3	6	11%	10%
spíše nesouhlasím	17	27	61%	47%
spíše souhlasím	5	22	18%	38%
rozhodně souhlasím	3	3	11%	5%
Celkem	28	58	100%	100%



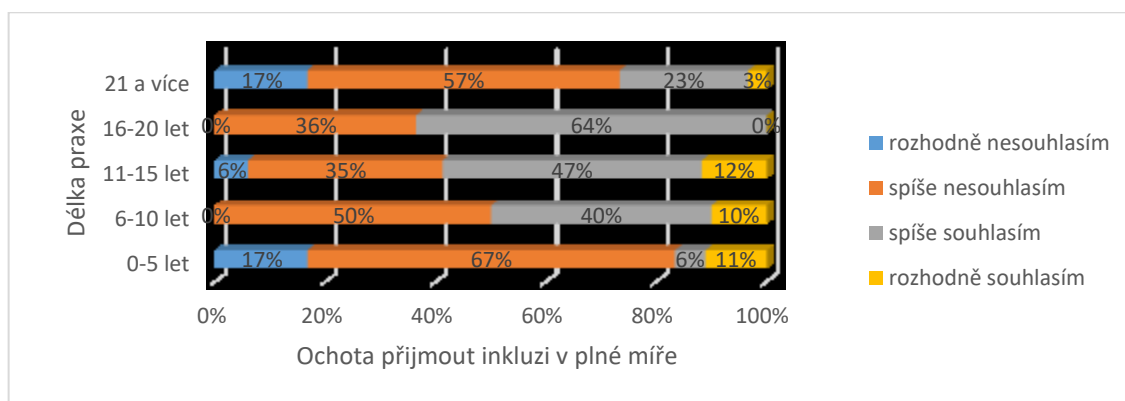
Graf 5 Ochota přijmout inkluzi v plné míře v závislosti na délce praxe

Dílčí celek respondentů s délkou praxe do 10- ti let zahrnuje 28 respondentů. Dílčí celek respondentů s délkou praxe 11 a více let zahrnuje 58 respondentů. Z grafu je patrné, že učitelé s délkou praxe do 10- ti let i učitelé s délkou praxe 11 a více let se drží na rozhodném nesouhlasu s inkluzí v plné míře v podobných mezích. V prvním případě je to 11 % ve druhém pak 10 %. Učitelé s délkou praxe do 10 let pak spíše nesouhlasí v 61 %, oproti učitelům s délkou praxe 11 a více let, kteří jsou zastoupeni 47 %. Výraznější nepoměr mezi učiteli je také zastoupen u výroku spíše souhlasím, kde učitelé s délkou praxe do 10- ti let se podílí 18 % a učitelé s délkou praxe 11 a více let se podílí 38 %. Nemůžeme tedy podpořit tvrzení, které jsme si stanovili na začátku výzkumu, že učitelé s délkou praxe do 10- ti let budou více ochotni přijmout inkluzi v plné míře než učitelé s délkou praxe 11 a více let. Je zvláštní, že celkově učitelé s praxí do 10- ti let jsou méně ochotní přijmout inkluzi než učitelé s délkou praxe 11 a více let, jelikož by měli být více nadšeni pro obor, který vystudovali a lépe se tak uměli adaptovat na změny, které učitelství přináší, proto se pokusíme nalézt odpověď pomocí podrobnější analýzy. Zanesli jsme tedy do grafu (viz. Graf č.6) informace, tak jak nám je učitelé dali k dispozici prostřednictvím vyplněného dotazníku. Je z něj patrné zajímavé zjištění. Nejvýrazněji proti inkluzivnímu vzdělávání se projevují učitelé s délkou praxe do 5- ti let. V 17 % uvažují o tom, že rozhodně nesouhlasí s inkluzí v plné míře a v 67 % spíše nesouhlasí. Celková míra nesouhlasu je tedy velmi výrazná a činí 84 %. Pokud se zamyslíme nad tím, proč tomu tak je, můžeme spekulovat o tom, že tito učitelé ještě nejsou dostatečně adaptováni na školní prostředí ve smyslu erudice, tedy znalosti, zkušenosti, zvládnutí pedagogické přípravy na vyučování nebo na způsob výuky, a tudíž již nemají energii na to, aby se rychle v hodinách přizpůsobovali inkluzivnímu žákovi a jeho potřebám.

Podobné, i když ne tak výrazné výsledky vycházejí z grafu učitelům s délkou praxe 21 a více let. Stejně, jako učitelé s praxí do 5- ti let, vykazují rozhodný souhlas s neochotou k inkluzivnímu vzdělávání v 17 % a spíše s ním nesouhlasí v 57 %. Tady opět můžeme přemýšlet nad tím, proč tomu tak je. Můžeme tedy přemýšlet, že s touto hranicí 21 a více let praxe již pedagogové nejsou nakloněni změnám, jelikož mají svůj roky prověřený způsob výuky a přístup k žákům, který nechtějí měnit. Inkluze v plné míře je pro ně tedy nepohodlná a pracná.

Tab. 12 Ochota přijmout inkluzi v plné míře v závislosti na délce praxe (podrobnější zpracování)

Ochota přijmout inkluzi v plné míře	Délka praxe									
	Absolutní četnost					Relativní četnost				
	0-5 let	6-10 let	11-15 let	16-20 let	21 a více let	0-5 let	6-10 let	11-15 let	16-20 let	21 a více let
rozhodně nesouhlasím	3	0	1	0	5	17%	0%	6%	0%	17%
spíše nesouhlasím	12	5	6	4	17	67%	50%	35%	36%	57%
spíše souhlasím	1	4	8	7	7	6%	40%	47%	64%	23%
rozhodně souhlasím	2	1	2	0	1	11%	10%	12%	0%	3%
Celkem	18	10	17	11	30	100%	100%	100%	100%	100%



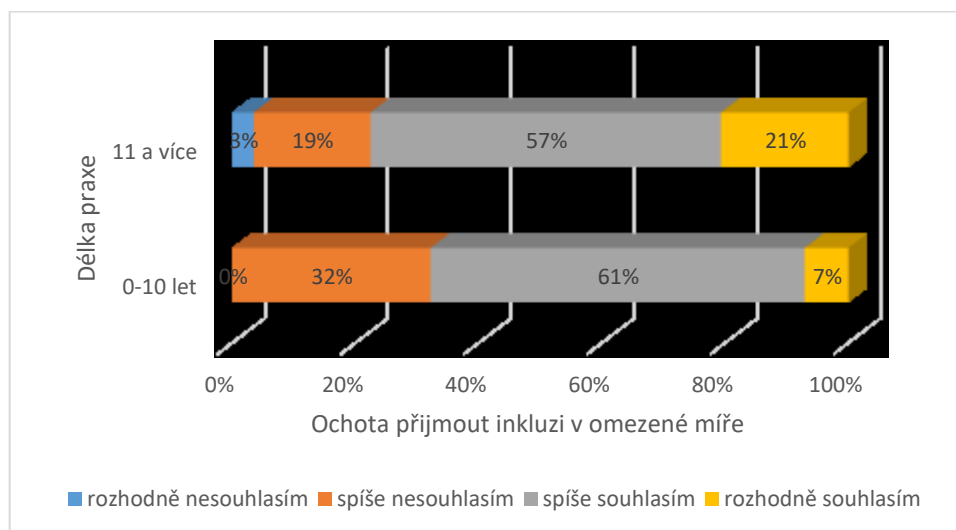
Graf 6 Ochota přijmout inkluzi v plné míře v závislosti na délce praxe (podrobnější zpracování)

Pro výrok č. 13 jsme stanovili hypotézu:

H62: Učitelé s délkou praxe do 10- ti let budou více ochotni přijmout inkluzi v omezené míře než učitelé s délkou praxe 11 a více let.

Tab. 13 Ochota přijmout inkluzi v omezené míře v závislosti na délce praxe

Ochota přijmout inkluzi v omezené míře	Délka praxe			
	Absolutní četnost		Relativní četnost	
	0-10 let	11 a více	0-10 let	11 a více
rozhodně nesouhlasím	0	2	0%	3%
spíše nesouhlasím	9	11	32%	19%
spíše souhlasím	17	33	61%	57%
rozhodně souhlasím	2	12	7%	21%
Celkem	28	58	100%	100%



Graf 7 Ochota přijmout inkluzi v omezené míře v závislosti na délce praxe

Podíváme-li se na výsledný graf, který nám porovnává učitele s délkou praxe do 10- let a učitele s délkou praxe 11 a víc let v závislosti na ochotě přijetí inkluze v omezené míře, můžeme říci, že učitelé s délkou praxe 11 a více let rozhodně souhlasí s inkluzí v omezené míře v 21 % na rozdíl od učitelů s délkou praxe do 10- let, kteří s ní rozhodně souhlasí pouze v 7 %. Spíše souhlasí s inkluzí v omezené míře obě skupiny zhruba stejně. Učitelé s délkou praxe do 10- ti let souhlasí z 61 %, učitelé s délkou praxe 11 a více let pak z 57 %. Z výsledků je patrné, že můžeme podpořit tvrzení, že celkově vyšší míru ochoty přijmout inkluzi omezené míře vykazují učitelé s délkou praxe 11 a více let.

5.1.7 Otázka č. 7

6. Jaké jsou rozdíly v ochotě učitelů přijmout inkluzi v závislosti na věku?

Údaje o věku respondentů jsme získali na základě dotazníkové otázky č. 2., kde měli uvést svůj skutečný věk. Věk jsme potom zanesli do tabulky, kde byly uvedeny věkové kategorie 20-35 let, 36-45 let, 46-55 let a 56 a více let.

Zajímalo nás, do jaké míry jsou učitelé v závislosti na věku rozdílní v ochotě přijmout inkluzi. Respondenti vyjadřovali míru svého souhlasu nebo nesouhlasu s danými výroky na čtyřbodové škále (1 – rozhodně nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – spíše souhlasím, 4 – rozhodně souhlasím).

Ochotu přijmout inkluzi měříme pomocí dotazníkových výroků č. 12 a 13.

- Výrok č. 12 - Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami patří do tříd běžných škol.

Tento výrok nám indikuje ochotu učitelů přijmout inkluzi v plné míře. Znamená to, že v do tříd běžných škol by patřili všichni žáci bez rozdílu.

- *Výrok č. 13 - Pouze žáci se speciálně vzdělávacími potřebami s nižšími stupni podpůrných opatření patří do tříd běžných škol.*

V tomto výroku se zaměřujeme na ochotu učitelů přijmout inkluzi v omezené míře.

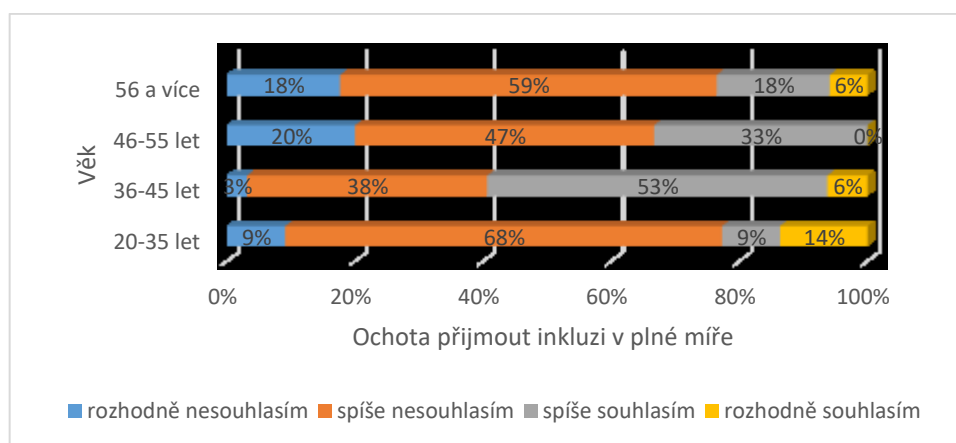
Nyní se podíváme na jednotlivé výroky zvlášť:

Pro výrok č. 12 jsme stanovili hypotézu:

H71: Učitelé do 35- ti let budou více ochotni přijmout inkluzi v plné míře než učitelé ve věku 56 a více let.

Tab. 14 Ochota přijmout inkluzi v plné míře v závislosti na věku

Ochota přijmout inkluzi v plné míře	Věk							
	Absolutní četnost				Relativní četnost			
	20-35 let	36-45 let	46-55 let	56 a více	20-35 let	36-45 let	46-55 let	56 a více
rozhodně nesouhlasím	2	1	3	3	9%	3%	20%	18%
spíše nesouhlasím	15	12	7	10	68%	38%	47%	59%
spíše souhlasím	2	17	5	3	9%	53%	33%	18%
rozhodně souhlasím	3	2	0	1	14%	6%	0%	6%
Celkem	22	32	15	17	100%	100%	100%	100%



Graf 8 Ochota přijmout inkluzi v plné míře v závislosti na věku

Opět nás zajímalo, do jaké míry jsou učitelé v závislosti na věku rozdílní v ochotě přijmout inkluzi v plné míře. Hodnoty rozhodného souhlasu i rozhodného nesouhlasu s inkluzí napříč věkovými kategoriemi jsou spíše marginální. Největší množství učitelů se ve svých

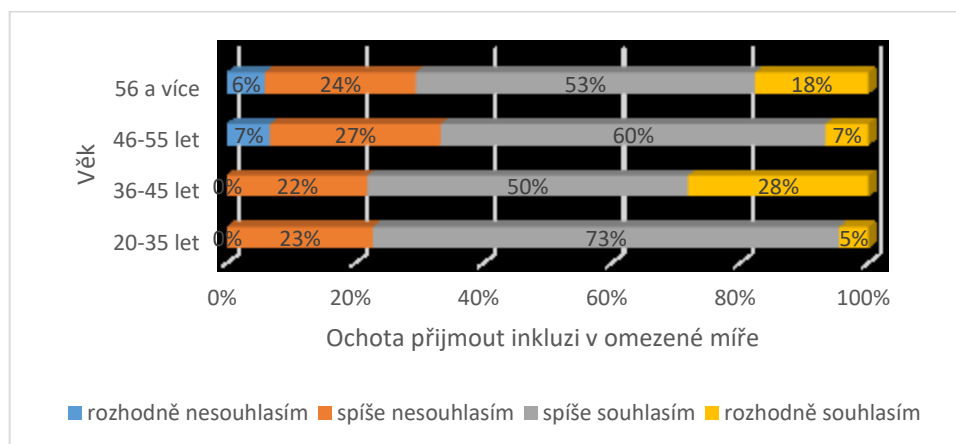
odpovědích drželo spíše středních hodnot tedy, že spíše nesouhlasí nebo spíše souhlasí s inkluzí v plné míře. Nejvíce se proti inkluzi v plné míře vyhraňovali učitelé v kategorii 20-35 let, kteří s ní v 68 % spíše nesouhlasili a v 9 % spíše souhlasili. Velmi podobně na tom byli učitelé v kategorii 56 a více let, kteří v tomto případě 59 % spíše nesouhlasili a v 18 % rozhodně nesouhlasili. Rovněž nezanedbatelný nesouhlas s inkluzí v plné míře můžeme zaznamenat u učitelů ve věkové kategorii 46-55 let, kteří se vymezují ve 47 %, že spíše nesouhlasí a ve 20 %, že rozhodně nesouhlasí. Naopak učitelé v kategorii 36-45 let, jsou nejvíce nakloněni inkluzi, 53 % spíše souhlasí a 6 % rozhodně souhlasí. Roli může hrát skutečnost, že v tomto věku jsou také rodiči a jsou více chápající vůči odlišnostem dětí. Dalším důvodem by mohla být již dostatečně nabitá zkušenost v pedagogické praxi oproti učitelům v mladší kategorii a zároveň zatím ještě dostatečná ochota a pružnost reagovat na změny oproti starším kolegům, kteří již mají své zavedené způsoby práce a v některých případech nevnímají změnu pozitivně, ať by byla jakákoli. Nejsilněji se vyhraňují proti inkluzi učitelé v kategorii 20-35 let a učitelé v kategorii 56 a více let. Nepodpoříme tedy tvrzení, že učitelé do 35- ti let budou více ochotni přijmout inkluzi v plné míře než učitelé do 56 a více let.

Pro výrok č. 13 jsme stanovili hypotézu:

H72: Učitelé do 35- ti let budou více ochotni přijmout inkluzi v omezené míře než učitelé ve věku 56 a více let.

Tab. 15 Ochota přijmout inkluzi v omezené míře v závislosti na věku

Ochota přijmout inkluzi v omezené míře	Věk							
	Absolutní četnost				Relativní četnost			
	20-35 let	36-45 let	46-55 let	56 a více	20-35 let	36-45 let	46-55 let	56 a více
rozhodně nesouhlasím	0	0	1	1	0%	0%	7%	6%
spíše nesouhlasím	5	7	4	4	23%	22%	27%	24%
spíše souhlasím	16	16	9	9	73%	50%	60%	53%
rozhodně souhlasím	1	9	1	3	5%	28%	7%	18%
Celkem	22	32	15	17	100%	100%	100%	100%



Graf 9 Ochota přijmout inkluzi v omezené míře v závislosti na věku

Oproti předchozímu vyhodnocení souhlasů a nesouhlasů učitelů s plnou mírou inkluze v závislosti na věku je u grafu č. 9 opět patrný posun směrem pro inkluzi v omezené míře. Procentuální podíl nesouhlasu napříč všemi věkovými kategoriemi je podobný. Pouze dvě věkové kategorie vyslovili rozhodný nesouhlas vůči omezené inkluzi, a to učitelé v kategorii 46-55 let (7 %) a učitelé v kategorii 56 a více let (6 %). Rozhodný nesouhlas učinilo 23 % učitelů v kategorii 20-35 let, 22 % učitelů v kategorii 36-45 let, 27 % učitelů v kategorii 46-55 let a 24 % učitelů v kategorii 56 a více let. Na pohled na inkluzi v omezené míře tak napříč věkovým spektrem učitelů panuje více méně shoda, celkový poměr mezi souhlasem a nesouhlasem není příliš výrazný. 5 % učitelů v kategorii 20-35 let rozhodně souhlasí a 73 % spíše souhlasí s inkluzí v omezené míře. U učitelů ve věkové kategorii 56 a více let je rozhodný souhlas s inkluzí v omezené míře zastoupen v 18 % a v 53 % učitelé uvažují spíše o souhlasném stanovisku. Nejmladší učitelé ve věkové kategorii 20-35 let vykazují vyšší míru souhlasu než učitelé v kategorii 56 a více let. Můžeme tedy podpořit hypotézu, že učitelé do 35- let budou více ochotni přijmout inkluzi v omezené míře než učitelé ve věku 56 a více let.

5.1.8 Otázka č. 8

8. Jaké jsou rozdíly v ochotě učitelů přijmout inkluzi v závislosti na frekvenci kontaktu s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami?

Zajímalo nás, do jaké míry jsou učitelé v závislosti na frekvenci kontaktu s žáky se SVP rozdílní v ochotě přijmout inkluzi. Respondenti vyjadřovali míru svého souhlasu nebo nesouhlasu s danými výroky na čtyřbodové škále (1 – rozhodně nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – spíše souhlasím, 4 – rozhodně souhlasím).

Frekvenci kontaktu jsme měřili pomocí dotazníkového výroku č. 4:

- Výrok č. 4 – *Mám častý kontakt s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami.*

Ochotu přijmout inkluzi měříme pomocí dotazníkových výroků č. 12 a 13.

- Výrok č. 12 - *Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami patří do tříd běžných škol.*

Tento výrok nám indikuje ochotu učitelů přijmout inkluzi v plné míře. Znamená to, že v do tříd běžných škol by patřili všichni žáci bez rozdílu.

- Výrok č. 13 - *Pouze žáci se speciálně vzdělávacími potřebami s nižšími stupni podpůrných opatření patří do tříd běžných škol.*

V tomto výroku se zaměřujeme na ochotu učitelů přijmout inkluzi v omezené míře.

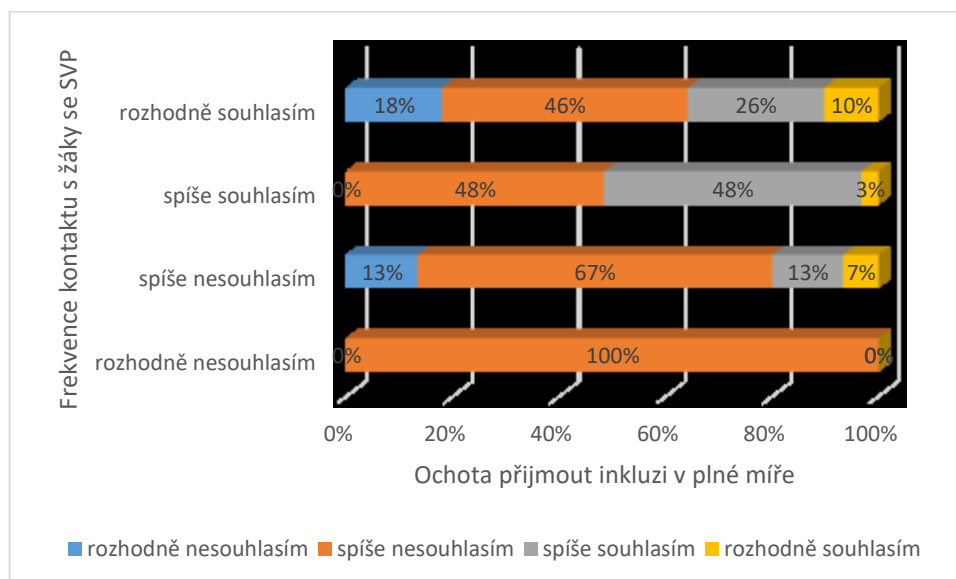
Nyní se podíváme na jednotlivé výroky zvlášť:

Pro výrok č. 12 jsme stanovili hypotézu:

H81: Učitelé, kteří mají častý kontakt s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, budou méně nakloněni inkluzi v plné míře než učitelé, kteří častý kontakt nemají.

Tab. 16 Ochota přijmout inkluzi v plné míře v závislosti na frekvenci kontaktu s žáky se SVP

Ochota přijmout inkluzi v plné míře	Frekvence kontaktu s žáky se SVP							
	Absolutní četnost				Relativní četnost			
	rozhodně nesouhlasím	spíše nesouhlasím	spíše souhlasím	rozhodně souhlasím	rozhodně nesouhlasím	spíše nesouhlasím	spíše souhlasím	rozhodně souhlasím
rozhodně nesouhlasím	0	2	0	7	0%	13%	0%	18%
spíše nesouhlasím	1	10	15	18	100%	67%	48%	46%
spíše souhlasím	0	2	15	10	0%	13%	48%	26%
rozhodně souhlasím	0	1	1	4	0%	7%	3%	10%
Celkem	1	15	31	39	100%	100%	100%	100%



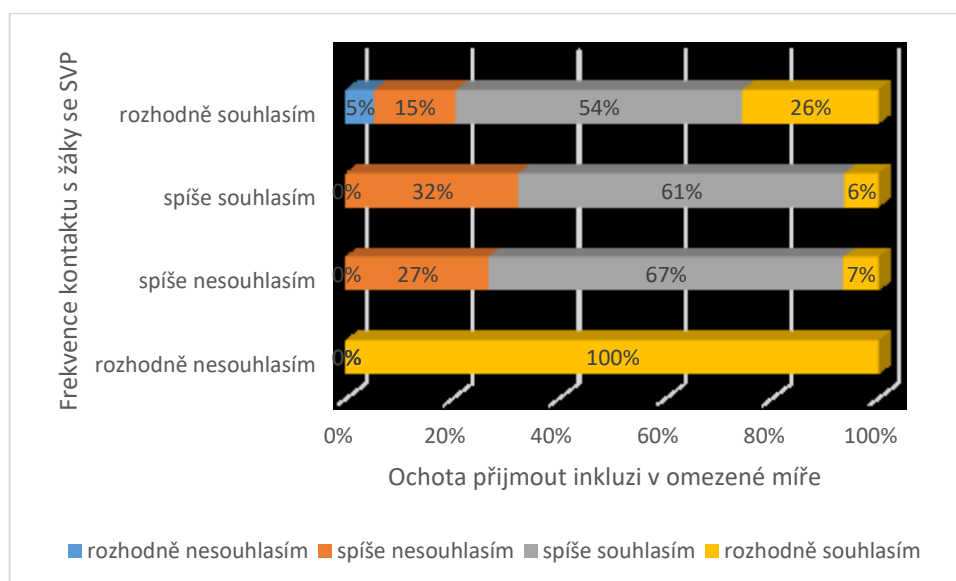
Graf 10 Ochota přijmout inkluzi v plné míře v závislosti na frekvenci kontaktu s žáky se SVP

Podíváme-li se do tabulky na četnosti, je zde zcela patrné, že až na jednoho učitele, který rozhodně nesouhlasí s tím, že by přicházel do styku s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, jich pouze 15 spíše nesouhlasí, 31 pak spíše souhlasí a největší skupinu nám tvoří 39 učitelů, kteří rozhodně souhlasí s tím, že přicházejí do styku s žáky se SVP často. Tito učitelé se pak nejvíce vymezují proti inkluzi v plné míře s rozhodně nesouhlasným stanoviskem v 18 %. Kupodivu, ti učitelé (13 %), kteří spíše nepřichází do styku s žáky se SVP se vymezují rovněž rozhodně nesouhlasným stanoviskem a v 67 % spíše nesouhlasným stanoviskem. Je tedy zvláštní, že ačkoli uvádí, že s takovými žáky téměř nepřichází do styku mají vůči nim poměrně vysoké výhrady. Učitelé, kteří jsou často v kontaktu s žáky se SVP ve 46 % spíše nesouhlasí a ve 26 % spíše souhlasí s přijetím inkluze v plné míře. Učitelé, kteří spíše souhlasí s tím, že mají častý kontakt s žáky se SVP mají tendenci se příliš nevyhraňovat a jejich odpovědi k ochotě přijmout inkluzi v plné míře se přiklání na stranu, že spíše souhlasí (48 %), tak i na stranu, že spíše nesouhlasí (48 %). Z výsledků vyplývá, že nemůžeme podpořit hypotézu, že učitelé, kteří mají častý kontakt s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, budou méně nakloněni inkluzi v plné míře než učitelé, kteří častý kontakt nemají.

H82: Učitelé, kteří mají častý kontakt s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, budou méně nakloněni inkluzi v omezené míře než učitelé, kteří častý kontakt nemají.

Tab. 17 Ochota přijmout inkluzi v omezené míře v závislosti na frekvenci kontaktu s žáky se SVP

Ochota přijmout inkluzi v omezené míře	Frekvence kontaktu s žáky se SVP							
	Absolutní četnost				Relativní četnost			
	rozhodně nesouhlasím	spíše nesouhlasím	spíše souhlasím	rozhodně souhlasím	rozhodně nesouhlasím	spíše nesouhlasím	spíše souhlasím	rozhodně souhlasím
rozhodně nesouhlasím	0	0	0	2	0%	0%	0%	5%
spíše nesouhlasím	0	4	10	6	0%	27%	32%	15%
spíše souhlasím	0	10	19	21	0%	67%	61%	54%
rozhodně souhlasím	1	1	2	10	100%	7%	6%	26%
Celkem	1	15	31	39	100%	100%	100%	100%



Graf 11 Ochota přijmout inkluzi v omezené míře v závislosti na frekvenci kontaktu s žáky se SVP

U učitelů, kteří rozhodně souhlasí s tím, že přicházejí do styku s žáky se SVP často, převažuje spíše souhlasné stanovisko v 54 % a rozhodně souhlasné stanovisko ve 26 % s inkluzí v omezené míře. Učitelé, kteří spíše souhlasí s tím, že přicházejí do styku s žáky se SVP uvádějí spíše nesouhlasné stanovisko ve 32 % a spíše souhlasné stanovisko v 61 %, v 6 % pak rozhodně souhlasí s inkluzí. Učitelé, kteří spíše nesouhlasí s tím, že by přicházeli do styku s žáky se SVP, se oproti inkluzi v plné míře již staví kladněji. Znamená to tedy, že

již jen 27 % učitelů spíše nesouhlasí a 67 % spíše souhlasí a 7 % rozhodně souhlasí s inkluzí v omezené míře. Z tabulky opět vyplývá zajímavá skutečnost, stejně jako v případech plné míry inkluze, že učitelé, kteří spíše nesouhlasí, že by s žáky se SVP byli v kontaktu v 67 % (10 učitelů) se spíše vymezují proti inkluzi v omezené míře. Získaná data nám neumožní posoudit hypotézu, z toho důvodu ji nemůžeme podpořit nebo nepodpořit.

5.2 Shrnutí výzkumu

V první části výzkumu jsme porovnávali rozdíly mezi jednotlivými školami, které se zúčastnily našeho výzkumu, v síle kultury školy tak, jak ji učitelé subjektivně vnímají. Nedá se říct, že by se školy jako celky v síle kultury od sebe výrazně lišily. Variabilita přesto existuje na individuální úrovni, kde každý jednotlivec vnímá sílu kultury jinak silně, proto jsme se v našem výzkumu zaměřili na jednotlivce.

Zaměřili jsme se rovněž na rozdíly mezi školami v ochotě přijmout inkluzi jak plné míře, tak i v omezené míře. Mohli jsme tak v obou případech podpořit tvrzení, že rozdíly mezi školami existují. Rozdíly mezi školami se nejvýrazněji projeví u školy, která se lišila svou velikostí a měla podobu malotřídní školy. Můžeme tedy uvažovat o tom, že jsou zde jiné podmínky z pohledu organizace výuky, z pohledu financování nebo materiálního vybavení, které mohou mít vliv na ochotu přijetí inkluze. Celkově se školy bohužel vymezovaly ve více než 50 % v neprospěch přijetí inkluze v plné míře. U přijetí inkluze v omezené míře pak byly školy zdrženlivější ve svých výrociích proti a vymezovali se v její prospěch ve více než 60 %. Zajímavé bylo rovněž zjištění na úrovni jednotlivců, kdy pouze 9 učitelů z celkového počtu 86 dává přednost inkluzi v plné míře před inkluzí v omezené míře.

Zjistili jsme rovněž, že různě silná kultura škol nemá souvislost s pocitem jistoty učitelů. I když je kultura školy silná nebo slabá, nemá to vliv na pocit jistoty nebo nejistoty učitelů. Ukázalo se, že i když někteří učitelé nepovažují kulturu školy za příliš silnou, přesto se cítí jistě. Dále jsme zjistili, že pocit jistoty nezvyšuje ochotu učitelů přijmout inkluzi, jak v plné míře, tak i v omezené míře. Znamená to, že předpoklad, který jsme měli, že čím vyšší pocit jistoty tím vyšší ochota přijmout inkluzi, se nám nepotvrdil.

Ujasnili jsme si, že ochota učitelů přijmout inkluzi je závislá na pohlaví. Vyšší míru ochoty přijmout inkluzi jak v plné míře, tak i v omezené míře jsme zaznamenali u žen. Rozdíly mezi muži a ženami v ochotě přijmout inkluzi v omezené míře byly potom méně výraznější

než u ochoty přijmout inkluzi v plné míře. Domníváme se, že roli může hrát skutečnost, že ženy jsou hlavně matky a mají jiný vztah k dětem než muži.

U ochoty učitelů přijmout inkluzi v závislosti na délce praxe jsme dospěli k zajímavému zjištění. Dospěli jsme k závěru, že učitelé s délkou praxe do 10- ti let jsou méně ochotní přijmout inkluzi v plné míře než učitelé s délkou praxe 11 a více let. Náš předpoklad, že mladší učitelé, jelikož jsou více pružní a jsou tedy schopni se lépe adaptovat na změny, neplatil. Proto jsme se podívali na výsledky podrobněji. Ukázalo se, že učitelé s délkou praxe do 5- ti let a učitelé s délkou praxe 21 a více let vykazují vyšší neochotu k přijetí inkluze v plné míře než ostatní věkové kategorie. U učitelů s praxí do 5- ti let, můžeme spekulovat o tom, že tito učitelé ještě nejsou dostatečně adaptováni na školní prostředí ve smyslu erudice, tedy znalosti, zkušenosti, zvládnutí pedagogické přípravy na vyučování nebo na způsob výuky, a tudíž již nemají energii na to, aby se rychle v hodinách přizpůsobovali inkluzivnímu žákovi a jeho potřebám. Učitelé s praxí 21 a více let pak pravděpodobně nejsou nakloněni změnám, jelikož mají svůj roky prověřený způsob výuky a přístup k žákům, který nechtějí měnit. Inkluze v plné míře je pro ně tedy nepohodlná a pracná. Zajímavý rovněž je posun učitelů s praxí do 10- ti let týkající se inkluze v omezené míře oproti inkluzi v plné míře. Dospěli jsme v tomto případě k závěru, že učitelé s délkou praxe do 10- ti let jsou ochotnější než učitelé s délkou praxe 11 a více let.

Věkové kritérium v ochotě učitelů přijmout inkluzi rovněž hraje roli. V případě inkluze v plné míře se nejvíce proti ní vyhraňovali učitelé do 35- ti let následováni učiteli 56 a více let. Naopak největší ochotu projeví učitelé 36-45 let. Roli může hrát skutečnost, že v tomto věku jsou také rodiči a jsou více chápající vůči odlišnostem dětí. Dalším důvodem by mohla být již dostatečně nabitá zkušenost v pedagogické praxi oproti učitelům v mladší kategorii a zároveň zatím ještě dostatečná ochota a pružnost reagovat na změny oproti starším kolegům, kteří již mají své zavedené způsoby práce a v některých případech nevnímají změnu pozitivně. Pokud jsme se zaměřili na ochotu přijetí inkluze v omezené míře v závislosti věku, tak tam už učitelé do 35- ti let oproti učitelům do 56- ti let vykazovali vyšší míru souhlasu.

U frekvence kontaktu s žáky se SVP jsme došli ke zjištění, že učitelé, kteří mají častý kontakt s žáky se SVP, jsou více nakloněni inkluzi v plné míře než učitelé, kteří častý kontakt nemají. Z toho usuzujeme, že učitelé, kteří si vyzkoušeli inkluzivní vzdělávání se utvrdili v tom, že jsou schopni připustit změnu v přizpůsobení se žákovi se SVP, oproti učitelům,

kterí s žáky se SVP spíše nepřicházejí do styku a obávají se tak pracnosti. Rovněž zde může hrát roli i předsudečné myšlení vůči žákům se SVP.

5.3 Doporučení pro praxi

Celkově se dá shrnout, že se učitelé, jak na úrovni škol, tak i na úrovni jednotlivců, ve svých postojích vymezovali spíše proti inkluzi v plné míře.

Kupodivu častější kontakt učitelů s žáky se SPV měl za následek vyšší ochotu učitelů k inkluzi v plné míře. Domníváme se, že by sdílení praktických zkušeností s inkluzivním vzděláváním pomohlo těm učitelům, kteří tuto zkušenost nemají. Jedním z důvodů pro tento návrh je rovněž výraznější neochota přijetí inkluze, která se v tomto výzkumu projevila u učitelů do 35- ti let. Důležitá je pomoc mladým učitelům s adaptací na školní prostředí za pomoci využití kolegiální podpory např. přidělením průvodce (mentora) ze strany starších zkušenějších kolegů, který zároveň projevuje kladný postoj k inkluzi v plné míře. Kladný postoj k inkluzi v plné míře v našem výzkumu převažoval u učitelů ve věkové kategorii 36-45 let a zcela jasně můžeme hovořit o 9 učitelích, kteří inkluzi v plné míře vnímají pozitivně. Domníváme se tedy, že tito učitelé se jeví jako nejvhodnější kandidáti z hlediska sdílení zkušeností a přenášení dobré praxe. Správná identifikace těchto učitelů na školách by mohla být důležitým faktorem na cestě k úspěšnosti inkluzivního vzdělávání. Z tohoto důvodu, by bylo potřeba vytvořit na školách takové podmínky, aby tito učitelé byli za tuto práci navíc finančně ohodnoceni nebo, aby na činnost spojenou s mentorováním měli vyčleněný čas v rámci pracovního úvazku. Uvedený způsob opatření by mohl být aplikovatelný u těch základních škol, které se v našem výzkumu co do velikosti příliš nelišili. Ve vztahu k malotřídní škole, kde byl odpor k inkluzi nejvýraznější, bychom mohli uvažovat o výměně zkušeností s inkluzivním vzděláváním mezi ostatními školami ve formě pracovních stáží.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali vybranými aspekty organizační kultury základních škol a jejich souvislostmi s inkluzivním vzděláváním. Výzkum probíhal prostřednictvím dotazníkového šetření a zúčastnili se ho učitelé ze čtyř základní škol.

Cílem bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi vybranými aspekty organizační kultury základních škol a inkluzivním vzděláváním. Zaměřili jsme se na sílu kultury škol a postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání. Jednotlivé školy jsme porovnávali mezi sebou v síle kultury a míře ochoty přijmout inkluzi. Zajímalo nás, jestli se různě silná kultura projevuje na pocitu jistoty učitelů, a jestli to vede k ochotě učitelů přijmout inkluzi. Zaměřili jsme se na ochotu učitelů přijmout inkluzi v závislosti na pohlaví, délce praxe, věku a frekvenci kontaktu s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Ochotu přijetí inkluze učitelů jsme měřili, jak v plné míře, tak i v omezené míře.

Zjistili jsme, že síla kultury školy nehraje roli v přijetí nebo nepřijetí inkluze ze strany učitelů. Školy se od sebe výrazně nelišily v síle kultury, ale variabilita existovala spíše na úrovni jednotlivců. Zjistili jsme, že rozdíly mezi školami v ochotě učitelů přijmout inkluzi, jak v plné míře, tak i v omezené míře existují. Zjistili jsme rovněž, že různě silná kultura škol nemá souvislost s pocitem jistoty učitelů. Ujasnili jsme si, že ochota učitelů přijmout inkluzi je závislá na pohlaví, a že ženy jsou více nakloněny inkluzi, jak v plné, tak i omezené míře než muži. Dospěli jsme k závěru, že učitelé s délkou praxe do 10- ti let jsou méně ochotní přijmout inkluzi v plné míře než učitelé s délkou praxe 11 a více let. Ukázalo se také, že věkové kritérium v ochotě učitelů přijmout inkluzi rovněž hraje roli. Zjistili jsme, že učitelé v kategorii do 35- let se nejvíce vymezují proti inkluzi v plné míře a jsou následováni učiteli v kategorii 56 a více let. U frekvence kontaktu s žáky se SVP jsme došli ke zjištění, že učitelé, kteří mají častý kontakt s žáky se SVP, jsou více nakloněni inkluzi v plné míře než učitelé, kteří častý kontakt nemají, proto jsme se na základě zjištěné skutečnosti k této problematice vyjádřili v doporučení pro praxi.

Cíle práce, které jsme si stanovili jsme naplnili. Celkově se dá shrnout, že se učitelé jak na úrovni škol, tak i na úrovni jednotlivců ve svých postojích vymezovali spíše proti inkluzi v plné míře. Pouze u učitelů ve věkové kategorii 36-45 let převažuje souhlas nad nesouhlasem s inkluzí v plné míře. Stejně tak můžeme říci, že se učitelé jak na úrovni škol, tak i na úrovni jednotlivců ve svých postojích vymezovali spíše pro inkluzi v omezené míře.

Je zřejmé, že tématu inkluze a inkluzivního vzdělávání bude potřeba se i nadále věnovat formou výzkumů, jelikož pozitivní postoje zúčastněných aktérů k této problematice jsou nezbytné pro naplnění jejich cílů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*: 13. Vydání, Praha: Grada Publishing, 2015, 920 s. ISBN 978-80-247-5258-7.
- [1] BARTOŇOVÁ, Miroslava 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.
- [3] BĚLOHLÁVEK, František. *Organizační chování: jak se každý den chovají spolupracovníci, nadřízení, podřízení, obchodní partneři či zákazníci*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 1996, 343 s. Učebnice pro každého. ISBN 80-85839-09-1.
- [4] BRIDGES, William. *Typologie organizace: využití osobnostních typů v procesu rozvoje organizace*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2006, 165 s. ISBN 80-7261-137-2.
- [5] DEAL, T. E., A. A. KENNEDY. *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Cambridge: Pressure Book Publishing, 2000. 232 s. ISBN 0-7382-0330-0.
- [6] EGER, Ludvík. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006, 224 s. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 80-7238-583-6.
- [7] HLOUŠKOVÁ, Lenka. *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 106 s. ISBN 978-80-210-4813-3.
- [8] HOFSTEDE, Geert a HOFSTEDE, Gert Jan. *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde, 2007. 335 s. ISBN 978-80-86131-70-2.
- [9] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [10] JERMÁŘ Milan. Osobností hodnotové preference a organizační kultura. *Trendy v podnikání*. 2016, roč. 6, č. 3, s. 63-72. ISSN 1805-0603

- [2] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 207 s. [26] s. příl. ISBN 978-80-210-6527-7.
- [12] LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [13] LUKÁŠOVÁ, Růžena a kol. *Organizační kultura: od sdílených hodnot a cílů k vyšší výkonnosti podniku*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. 174 s. Expert. ISBN 80-247-0648-2.
- [14] LUKÁŠOVÁ, Růžena. *Organizační kultura a její změna*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 238 s. ISBN 978-80-247-2951-0.
- [15] MAŘÍKOVÁ, Hana, Miloslav PETRUSEK a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník: I. svazek, A-O*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.
- [16] MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2013, 185 s. ISBN 978-80-246-2298-9.
- [17] MŠMT. Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018. www.vzdelavani2020.cz [online]. © 2018 [cit. 2018-11-6]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.
- [18] MICHALÍK, Jan a kol. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018, 186 s. Monografie. ISBN 978-80-244-5321-7.
- [19] NAKONEČNÝ, Milan, *Sociální psychologie*. Vyd. 2, rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- [20] NOVÝ, Ivan a Alois SURYNEK. *Sociologie pro ekonomy a managery*. 2., přeprac a rozš.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. 287 s. ISBN 80-247-1705-0.
- [21] POL, Milan aj. Hledání pojmu kultura školy. *Pedagogika*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002, roč. 52, č. 2, s. 206-218. ISSN 0031-3815.
- [22] POL, Milan a kol. *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 217 s. ISBN 70-210-3746-6.

- [23] POTMĚŠIL, Miloň. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání: Sentiments, attitudes and concerns of teachers about inclusive education. In: HAVEL, Jiří, Hana Filová et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole = Inclusive education in primary school*. Brno: Paido: Masarykova univerzita, 2010. ISBN
- [24] POTMĚŠIL, Miloň a kol. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018, 98 s. Monografie. ISBN 978-80-244-5295-1.
- [25] PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 212 s. Učebnice. ISBN 80-244-1415-5.
- [26] SLOWÍK, Josef, 2018. Co je rozmanité a co je společné v inkluzivní škole z hlediska Ukazatele inkluze. *Pedagogická orientace*. roč. 28, č. 2, s. 213–234. ISSN: 1211-4669.
- [27] SCHEIN, Edgar H. *Psychologie organizace*. Překlad Jarmila Milnerová. 1. vyd. Praha: Orbis, 1969. 161 s. Malá moderní encyklopedie.
- [28] SOUKUP, Petr a Ilona KOČVAROVÁ. Velikost a reprezentativita výběrového souboru v kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace*, [S.l.], 2016, roč., 26, č. 3, s. 512–536. ISSN 1805-9511.
- [29] SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketingové řízení školy*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2006, 300 s. Řízení školy. ISBN 80-7357-176-5.
- [30] SVOBODA, Zdeněk et al. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015, 89 s. ISBN 978-80-7414-958-0.
- [31] TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 135 s. ISBN 978-80-7552-008-1.
- [32] VOMÁČKOVÁ, Helena a kol. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015, 240 s. ISBN 978-80-7414-933-7.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj. a jiní

apod. a podobně

atd. a tak dále

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

žák se SVP žák se speciálně vzdělávacími potřebami

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr. 1 Systém kultury školy, Světlík, 2006, s. 69, (vlastní zpracování obr.)</i>	21
<i>Obr. 2 Model kultury organizace, Eger, 2006, s. 130, (vlastní zpracování obr.)</i>	22

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1 Proměnné z dotazníku.....</i>	<i>37</i>
<i>Tab. 2 Informace o výzkumném vzorku respondentů na školách.....</i>	<i>39</i>
<i>Tab. 3 Rozdíly v síle kultury mezi školami.....</i>	<i>41</i>
<i>Tab. 4 Rozdíly mezi školami v ochotě přijmout inkluzi v plné míře.....</i>	<i>42</i>
<i>Tab. 5 Rozdíly mezi školami v ochotě přijmout inkluzi v omezené míře.....</i>	<i>43</i>
<i>Tab. 6 Souvislost síly kultury s pocitem jistoty.....</i>	<i>45</i>
<i>Tab. 7 Souvislost pocitu jistoty s ochotou přijmout inkluzi v plné míře.....</i>	<i>47</i>
<i>Tab. 8 Souvislost pocitu jistoty s ochotou přijmout inkluzi v omezené míře.....</i>	<i>48</i>
<i>Tab. 9 Ochota přijmout inkluzi v plné míře v závislosti na pohlaví.....</i>	<i>50</i>
<i>Tab. 10 Ochota přijmout inkluzi v omezené míře v závislosti na pohlaví.....</i>	<i>51</i>
<i>Tab. 11 Ochota přijmout inkluzi v plné míře v závislosti na délce praxe.....</i>	<i>52</i>
<i>Tab. 12 Ochota přijmout inkluzi v plné míře v závislosti na délce praxe (podrobnější zpracování).....</i>	<i>54</i>
<i>Tab. 13 Ochota přijmout inkluzi v omezené míře v závislosti na délce praxe.....</i>	<i>54</i>
<i>Tab. 14 Ochota přijmout inkluzi v plné míře v závislosti na věku.....</i>	<i>56</i>
<i>Tab. 15 Ochota přijmout inkluzi v omezené míře v závislosti na věku.....</i>	<i>57</i>
<i>Tab. 16 Ochota přijmout inkluzi v plné míře v závislosti na frekvenci kontaktu s žáky se SVP.....</i>	<i>59</i>
<i>Tab. 17 Ochota přijmout inkluzi v omezené míře v závislosti na frekvenci kontaktu s žáky se SVP.....</i>	<i>61</i>

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 Rozdíly mezi školami v ochotě přijmout inkluzi v plné míře</i>	42
<i>Graf 2 Rozdíly mezi školami v ochotě přijmout inkluzi v omezené míře</i>	43
<i>Graf 3 Ochota přijmout inkluzi v plné míře v závislosti na pohlaví</i>	50
<i>Graf 4 Ochota přijmout inkluzi v omezené míře v závislosti na pohlaví</i>	51
<i>Graf 5 Ochota přijmout inkluzi v plné míře v závislosti na délce praxe</i>	52
<i>Graf 6 Ochota přijmout inkluzi v plné míře v závislosti na délce praxe (podrobnější zpracování)</i>	54
<i>Graf 7 Ochota přijmout inkluzi v omezené míře v závislosti na délce praxe</i>	55
<i>Graf 8 Ochota přijmout inkluzi v plné míře v závislosti na věku</i>	56
<i>Graf 9 Ochota přijmout inkluzi v omezené míře v závislosti na věku</i>	58
<i>Graf 10 Ochota přijmout inkluzi v plné míře v závislosti na frekvenci kontaktu s žáky se SVP</i>	60
<i>Graf 11 Ochota přijmout inkluzi v omezené míře v závislosti na frekvenci kontaktu s žáky se SVP</i>	61

SEZNAM PŘÍLOH

P1 Dotazník

PŘÍLOHA PI: DOTAZNÍK

Milí učitelé,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění níže uvedeného dotazníku. Dotazník je součástí mé diplomové práce na téma **Vybrané aspekty organizační kultury základních škol a jejich souvislost s inkluzivním vzděláváním**. Dotazník je zcela anonymní a dobrovolný. Jeho vyplněním vyjádříte souhlas se zpracováním pro účely této diplomové práce.

Za ochotu a Váš čas při vyplňování Vám velmi děkuji

Bc. Irena Kráčalíková

V následujících položkách zaškrtněte pouze jednu z možností:

1. Jsem muž
 žena
2. Věk (napište Váš skutečný věk číslem)
3. Jako učitel(ka) pracuji 0-5 let
 6-10 let
 11-15 let
 16-20 let
 21 a více let

K jednotlivým výroky v tabulce přiřaďte Vaši odpověď (zaškrtněte pouze jednu možnost):

- 1 - rozhodně nesouhlasím
- 2 - spíše nesouhlasím
- 3 - spíše souhlasím
- 4 - rozhodně souhlasím

4.	Mám častý kontakt s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami.	1	2	3	4
5.	Při vyučování se cítím jistě.	1	2	3	4
6.	Pravidla jsou v naší škole jasně nastavená.	1	2	3	4
7.	Pravidla všichni pracovníci školy dodržují.	1	2	3	4
8.	Při vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami se cítím jistý(á).	1	2	3	4
9.	Každý učitel ve škole ví, co má dělat.	1	2	3	4
10.	Dobrým nadřízeným může být i ten, který nezná přesné odpovědi na všechny otázky svých podřízených.	1	2	3	4
11.	Pravidla organizace (školy) by neměla být porušována, ani za předpokladu domněnky, že je to v zájmu organizace (školy).	1	2	3	4
12.	Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami patří do tříd běžných škol.	1	2	3	4
13.	Pouze žáci se speciálně vzdělávacími potřebami s nižšími stupni podpůrných opatření patří do tříd běžných škol.	1	2	3	4

Vyplněný dotazník můžete vložit do přiložené obálky a zalepit. Děkuji.