

Předsudky a stereotypy žáků druhého stupně základních škol vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami

Kristýna Prokešová

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kristýna Prokešová**
Osobní číslo: **H140150**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Předsudky a stereotypy žáků 2. stupně základní školy vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, speciálních vzdělávacích potřeb a postojů intaktních žáků.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ALLPORT, Gordon Willard. O povaze předsudků. Praha: Prostor, 2004, 574 s. Obzor. ISBN 80-7260-125-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2013. ISBN 978-80-8105-514-0.

LECHTA, Viktor. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál, 2016, 463 s. ISBN 978-80-262-1123-5.

CHRÁSKA, Miroslav a Iлона KOČVAROVÁ. Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **22. listopadu 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2017



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

20.4.2018

Kristína Fialová

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

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

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k 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 užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá předsudky a stereotypy žáků druhého stupně základních škol vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato práce se dělí na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládá ze tří kapitol, kdy první kapitola se věnuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále se zaměřuje na inkluzi, její pozitiva a negativa, či integraci a poslední kapitola obsahuje předsudky a stereotypy. V praktické části kvantitativního výzkumu je použito dotazníkové šetření s cílem zjistit předsudky a stereotypy žáků druhého stupně základních škol vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Klíčová slova: žák se speciálními vzdělávacími potřebami, předsudky a stereotypy, inkluze, integrace, inkluzivní vzdělávání

ABSTRACT

Bachelor thesis is focused on prejudices and stereotypes of secondary school pupils towards pupils with special educational needs. The thesis is divided into theoretical part and practical one. Theoretical part consists of three chapters, when the first one is pursued on education of pupils with special educational need. Then it focuses on inclusion, on its positives and negatives, or integration and the last chapter contains prejudices and stereotypes. In the practical part of quantitative research a questionnaire survey is used to find out prejudices and stereotypes of secondary school pupils towards pupils with special educational needs.

Keywords: Pupils with special educational needs, prejudices and stereotypes, inclusion, integration, inclusion education.

Tímto bych chtěla poděkovat především paní Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce. Mé díky patří všem respondentům, kteří se podíleli na výzkumném šetření praktické části bakalářské práce. Velké díky patří také mé rodině, příbuzným, přátelům a dalším lidem, kteří při mně po celou dobu studia stáli, pomáhali mi a podporovali mě.

Motto:

„Je to ale smutná epocha, když je snadnější rozbít atom, než zničit předsudek.“

Albert Einstein

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

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	10
1.1 ROZDĚLENÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI DLE POSTIŽENÍ ČI ZNEVÝHODNĚNÍ	11
1.1.1 Žák se zrakovým postižením.....	11
1.1.2 Žák se sluchovým postižením	12
1.1.3 Žák s tělesným postižením	13
1.1.4 Žák s mentálním postižením	13
1.1.5 Žák s autismem	14
1.1.6 Další dělení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	15
1.2 SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA	17
2 INKLUZE	19
2.1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	21
2.2 INKLUZE VS. INTEGRACE	24
2.3 POZITIVA A NEGATIVA INKLUZE	25
3 PŘEDSUDDKY A STEREOTYPY	27
3.1 PŘEDSUDDKY	27
3.2 STEREOTYPY	28
3.3 POSTOJE	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 DESIGN VÝZKUMU	31
4.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ A OTÁZEK	31
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	32
4.3 TECHNIKA SBĚRU DAT	32
4.4 METODA ANALÝZY DAT	33
5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	34
5.1 ZÁKLADNÍ ÚDAJE O RESPONDENTECH	34
5.2 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	36
6 SHRUTÍ	55
6.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	56
ZÁVĚR	58
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	59
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	62
SEZNAM GRAFŮ	63
SEZNAM PŘÍLOH	64

ÚVOD

Předsudky a stereotypy jsou neustále probíraným tématem, kterým se zabývá spousta odborníků. V této práci jsou předsudky a stereotypy orientované na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, což úzce souvisí s inkluzí, která je v dnešní době velmi aktuální hlavně díky novele školského zákona, která vstoupila v platnost 1. 9. 2016. Vznikla tak velká diskuze na toto téma, která má mnoho zastánců ale i odpůrců. Inkluzí se zabývá hodně odborníků, pedagogů a učitelů. Existuje i velké množství výzkumů ohledně tohoto tématu, avšak minimum výzkumů se, zvláště u nás, zaměřuje na to, jak tuto skutečnost vnímají žáci. Žáci jsou nedílnou součástí tohoto procesu, a proto je důležité znát jejich postoj. Práce se tedy zabývá předsudky a stereotypy žáků druhého stupně základních škol vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vzdělávání hraje velmi důležitou roli v životě každého jedince. Právo na vzdělání má každý a proto se nachází v centru zájmu společnosti. Nyní je prioritou docílit kvalitního vzdělávacího systému dostupného pro každého a zároveň se usiluje o snižování nerovností ve vzdělávání. A právě o to se snaží inkluze, jinými slovy dát možnost i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami rozvíjet svůj potenciál v systému veřejného vzdělávání.

V této práci nejprve vymežíme základní problematiku žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich rozdělení podle postižení, se kterým se potýkají. Zaměříme se také na inkluzi, která úzce souvisí se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. K inkluzi lehce navážeme i na pojem integrace, jelikož tyto dva pojmy bývají často zaměňovány. V poslední kapitole je obsažena problematika předsudků a stereotypů, ale také postoje, jež jsou utvářeny právě předsudky a stereotypy.

Období dospívání je pro každého jedince důležitým obdobím a to hlavně, co se jejich vztahů s vrstevníky týká. Důležité pro něj je, aby byl pozitivně přijat vrstevnickou skupinou, v tomto případě třídním kolektivem. Období, kdy žáci navštěvují druhý stupeň základní školy, je začátkem období jejich dospívání. Záměrem je tedy zjistit předsudky a stereotypy právě žáků druhého stupně základních škol vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Mezi základní hodnoty vzdělávání dětí patří úcta, empatie, důstojnost, pomoc, tolerance a mimo jiné i právo na rovnocenné vzdělávání, které tak zaručují přijímání práv, možností a schopností každého dítěte. Školství nyní legislativně vymezuje, které kategorie speciálních vzdělávacích potřeb sem spadají (Pacholík, Lipnická, Machů, Leix, Nedělová, 2015, s. 10).

Termín speciální vzdělávací potřeby se začal používat od roku 1978 v Anglii a nahradil tak doposud používané různé druhy postižení a sjednotil je pod jeden pojem a to speciální vzdělávací potřeby. V současné době se tento termín používá v mnoha zemích, avšak bez jasné definice a tak jsou žáci označeni touto nálepkou, což směřuje k jejich segregaci (Havel, 2013, s. 11).

Z historického hlediska byli dříve tito jedinci segregováni ve velké míře, v dnešní době je však snaha o jejich integraci a inkluzi do společnosti. Úroveň inkluze a integrace je ve všech zemích různá. Závisí na obyvatelstvu a jejich přístupu ke koncepci vzdělávání, ale taky na sociálně-politickém vývoji dané země. Nicméně myšlenky integrace, inkluze a rovnocenných práv na vzdělání jsou již ukotveny v některých národních a nadnárodních dokumentech (Röderová, P., 2015).

Označení *žák se speciálními vzdělávacími potřebami* (dále jen žák se SVP) a jejich terminologie jsou u nás opřeny o legislativu a to především o školský zákon č. 561/2004 Sb., kde za osoby se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považovány děti, žáci a studenti se zdravotním postižením, dále děti, žáci a studenti se zdravotním znevýhodněním a děti, žáci a studenti se sociálním znevýhodněním (Valenta, M. a kol., 2014). Všeobecně osoby - děti, žáci a studenti, se zdravotním postižením, jsou osoby s tělesným, zrakovým, sluchovým a mentálním postižením, dále pak osoby s autismem, vadami řeči, vývojovými poruchami učení nebo chování a souběžným postižením více vadami. Zdravotně znevýhodnění jsou ti, jež jsou zdravotně oslabeni, dlouhodobě nemocni nebo s lehčími zdravotními poruchami, vedoucími k poruchám učení a chování, které vyžaduje zohlednění při vzdělání. Sociální znevýhodnění zahrnuje osoby z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, osoby ohrožené sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, a také žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu na území České republiky (Školský zákon č.561/2004 Sb., §16 odst. 1).

1.1 Rozdělení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle postižení či znevýhodnění

Účelem pojmu žák se speciálními potřebami a legislativy v tomto odvětví je právě tyto žáky nekategorizovat podle jednotlivých postižení či znevýhodnění, ale pro lepší pochopení a orientaci v této práci si jednotlivá postižení či znevýhodnění uvedeme.

Podle Pasche rozdělujeme 6 druhů poruch, které komplikují vzdělávání žáka:

- 1) Mentální postižení
- 2) Tělesné a jiné zdravotní vady
- 3) Smyslové vady
- 4) Vady řeči
- 5) Emocionální poruchy
- 6) Specifické poruchy učení (Pasch in Havel, 2013, s. 11-12)

Lechta, co se týče speciálních vzdělávacích potřeb, zmiňuje zrakové, sluchové a tělesné postižení, dále mentální postižení, autismus, narušenou komunikační schopnost, specifické poruchy učení, poruchy chování a emoční poruchy, poruchy pozornosti s hyperaktivitou, nadprůměrné nadání, bilingvismus, romské etnikum a multikulturní prostředí (Lechta, 2010). V této práci si tedy rozdělíme žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podle rozdělení Viktora Lechty.

1.1.1 Žák se zrakovým postižením

Zrakové postižení ovlivňuje celou osobnost člověka, jelikož člověk přijímá pomocí zraku přibližně 85% informací z jeho okolí. To do jaké míry může člověka zrakové postižení ovlivnit, záleží na závažnosti postižení. V umístování zrakově postižených žáků do běžných škol hraje důležitou roli stupeň zrakového postižení. Rozdělujeme 4 kategorie a to slabozraké děti, děti se zbytky zraku, nevidomé děti a děti tupozraké a šilhavé. Vliv má i to, jaký je věk dítěte, zda je porucha zraku vrozená či získaná, v kolika letech se projevila a jestli je progresivní (Šimko J., Šimko M. in Lechta, 2010).

Je tedy kladen velký důraz na vzdělávání a výchovu a to hlavně v období dospívání, kdy je podstatné přijetí tohoto handicapu a jeho omezení, sebeurčení, ale taky motivace a pozitivní přístup k situacím každodenního života. Žáci zrakově postižení mají právo být vzděláváni, a to v rámci integrace či inkluze například za pomoci individuálního vzdělávacího plánu. Také jim může být přidělen asistent pedagoga, který mu věnuje individuální péči v případě, kdy učitel se mu nemůže aktivně věnovat (Šimko J., Šimko M. in Lechta, 2010).

Nástup do školy bývá velmi obtížný a je důležité správné načasování tak, aby dítě zvládlo včas dovednosti správného a přiměřeně rychlého čtení a psaní, což pro dítě se zrakovým postižením je velmi náročné. V takových případech je vhodnou volbou pomoc asistenta pedagoga. Dále katalog podpůrných opatření orientovaný na zrakově postižené uvádí doporučení a opatření týkajících se např. organizace výuky, modifikace výukových metod a forem práce, pomůcek a intervence, úpravy obsahu vzdělávání, hodnocení či přípravy výuky (Röderová, 2015).

1.1.2 Žák se sluchovým postižením

Mezi jedno z nejtěžších postižení se řadí sluchové postižení, což vystihuje i citát „*Slepota odděluje člověka od věcí, hluchota od lidí*“ (Kellerová in Lechta, 2010). Rozlišujeme zde sluchové postižení od poruchy sluchu, kdy porucha sluchu je spíše ze zdravotnického hlediska změřitelným omezením nebo úplným zamezením sluchu, kdežto sociální postižení je psychosociálního rázu. Tento typ postižení snižuje úroveň komunikačních kompetencí u žáka, což má dopad i na proces socializace (Lechta, 2010).

Neustále se vedou diskuze a hledají se metody, jak pomoci sluchově postiženým osobám se vzděláváním, navazováním kvalitních vztahů a celkovým zapadnutím do společnosti. Snahou je zvýšit vzdělanost sluchově postižených, aby se v budoucnu lépe orientovali ve společnosti bez pomoci ostatních, čímž by se měla zvýšit kvalita jejich života (Šedivá, 2006).

Co se výchovy sluchově postižených dětí týká, jsou důležité postoje, hodnoty, zkušenosti a vzorce chování, které jsou dětem předávány výhradně rodiči, ale i okolím. Dále je pak nejvýhodnější možností v rámci integrace dát dítě do školy v místě bydliště spolu se slyšícími spolužáky. Aby integrace fungovala, je důležitá funkčnost, jak integrace ve vzdělávání, tak i integrace sociální. Samozřejmě je možné dítě dát i na speciální školu pro sluchově postižené, kde jsou žáci ve třídě maximálně po desíti. Přístup k dětem je individuální a při výuce jsou hojně využívány vizuální pomůcky. Ke komunikaci a poznání je u sluchově postižených také důležité použití počítačové techniky a internetu. V rámci individuálního přístupu je zde zajištěna i logopedická péče a výuka znakového jazyka. Speciální školy také organizují aktivity pro volný čas. Většinou je i možnost ubytování se spolužáky v místě školy, pokud děti pochází ze vzdálenějších měst a vesnic (Šedivá Z., 2006).

1.1.3 Žák s tělesným postižením

Tělesné postižení rozdělujeme na vrozené a získané v průběhu života, které vzniká poškozením nosného a pohybového ústrojí nebo nervového ústrojí. Pod označení tělesné postižení, nemoc a zdravotní oslabení spadá široká škála tělesných postižení různého typu a původu, proto je důležité hlavní rozdělení a to zdali postižení vzniklo důsledkem poškození mozku nebo z jiné příčiny. V případě vzniku důsledkem poškození mozku lze totiž předpokládat výskyt i jiných přidružených postižení, jako jsou mentální či sensorické postižení, epilepsie, poruchy chování atd. Dále je možné tělesné postižení rozlišit na to, které je relativně stabilizované, dále to, kdy správnou léčbou může dosáhnout zlepšení stavu a pak tělesné postižení, při němž se stav zhoršuje. Hodnotit stupeň postižení můžeme jako lehké, střední a těžké (Lechta, 2010).

Žáci s tělesným postižením, nemocí či zdravotním oslabením vyžadují zdravotnickou péči různého zaměření. Je tedy možná ambulantní péče, která dítěti umožňuje setrvat v rodinném prostředí. Pokud tato péče nestačí, je dítě umístěno do zdravotnického zařízení. Proto východiskem pro edukaci žáků s tělesným postižením, nemocí či zdravotním oslabením je zhodnocení aktuálního stavu odborníky a to lékaři, psychology a speciálními pedagogy, kteří vyhodnotí žákův edukační proces a jeho přibližný vývoj (Lechta, 2010).

1.1.4 Žák s mentálním postižením

Výrazně podprůměrnou úroveň obecné inteligence, kdy IQ je nižší než 70, můžeme souhrnně říci mentální retardace, která se projevuje již od malička. Mentální retardace vzniká z organické poruchy mozku nebo je sociálně podmíněná a způsobuje také poruchy přizpůsobování se. Dříve byly využívány mnohé názvy, avšak dnes se používá označení osoba (člověk, dítě, mladiství) s mentálním postižením nebo mentální retardací. Při tomto postižení „jde o celkové snížení intelektových schopností pod průměr, které nastalo v období vývoje a je provázeno jednou nebo více poruchami v oblasti zrání, učení a sociální přizpůsobivosti“ (Požár in Lechta, 2010, s. 250).

V rámci mentálního postižení ho můžeme dle Lechty (2010, s. 251) rozdělit ještě na další podskupiny jako oligofrenie, demence a výchovná zanedbanost. Organické poškození mozku v prenatálním, perinatálním a postnatálním období zapříčiňuje oligofrenii. Demence pak vzniká po druhém roku věku, kdy již nabyté intelektové schopnosti začínají ubývat a mohou se začít i nerovnoměrně rozpadat. Pokud dítě vyrůstá v nedostatečně podnětném

prostředí, může dojít k výchovné zanedbanosti, která je způsobena exogenními faktory. Těmi jsou hlavně dlouhodobá výchovná a sociální zanedbanost.

V zásadě rozdělujeme mentální retardaci na lehkou mentální retardaci, střední těžkou a hlubokou. Mohou se však objevit i případy neurčené mentální retardace či jiné mentální retardace (Lechta, 2010, s. 252).

Křištofiková (in Lechta, 2010) uvádí, že žák s mentálním postižením se aktivně zúčastňuje edukace, a pod vedením pedagoga si osvojuje nové poznatky a rozvíjí své schopnosti. Tento proces probíhá ovšem obtížněji a pomaleji než u intaktních žáků, avšak častým opakováním se v jejich paměti vytváří stopa. S novými návyky např. manuálního charakteru mají větší obtíže, ale v momentu řádného osvojení zůstávají stálé.

1.1.5 Žák s autismem

Jako první použil pojem autismus švýcarský psychiatr Eugen Bleuler, když sepsal psychopatologii schizofrenie v roce 1911 (Lechta, 2010). Co se terminologie týká, můžeme se setkat s mnoha názvy tohoto postižení. S pojmem autismus, který je v dnešní době běžně používaný, dále porucha nebo poruchy autistického spektra (dále jen PAS), ale také pro laika méně známá zkratka PVP, která se spíše používá v medicíně, což znamená pervazivní vývojová porucha (dále jen PVP), neboli všepřonikající (Bazalová, 2017).

Podle MKN-10 (in Lechta, 2010) rozdělujeme PVP do kategorií: dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jiná dezintegrativní porucha v dětství, hyperaktivní porucha spojená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jiné PVP, nespecifikovaná PVP a to všechno zaštiťuje označení žáci (děti) s autismem nebo dalšími PVP.

U nás jsou žáci s autismem nebo dalšími PVP v rámci inkluze vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Může jim být zařízena individuální péče asistenta pedagoga, školního psychologa či školního speciálního pedagoga. Pro začlenění žáka s autismem nebo dalšími PVP je důležitý akademický cíl, aby se žákovi dostávalo dostatečného vzdělání a sociální cíl, kde je velmi důležitá sociální integrace, aby se žák naučil jak si hrát, jak fungovat ve skupinových situacích atd. Problém nastává v momentě, kdy žák s autismem nebo další PVP má tak moc odlišné sociální chování, že vzdělávání nemůže být efektivní ani pro žáka samotného, ani pro ostatní žáky ve třídě. Právě proto se před integrací a inkluzí žáka

s autismem nebo další PVP rozhoduje zejména o jeho rozumových schopnostech, dále o jeho úrovni řeči a v neposlední řadě o sociálním chování (Lechta, 2010).

1.1.6 Další dělení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Žák s narušenou komunikační schopností

Člověk dle Lechty (2010, s. 281) svým způsobem komunikuje neustále, např. i svým chováním. Komunikace zároveň ovlivňuje i kvalitu našeho života, protože patří k těm nejzákladnějším lidským potřebám. Narušená komunikační schopnost má spoustu druhů, které se velmi různorodě projevují, liší se i obdobím v průběhu života, ve kterém se objeví až po naprostou ztrátu schopnosti komunikovat. Nejčastější z druhů, se kterými se pedagogové setkávají, jsou poruchy hlasu, koktavost a dyslálie (patlavost).

Základním nástrojem lidské komunikace je lidský hlas, mluvená lidská řeč. Lidský hlas je individuálním a charakteristickým znakem každého z nás a to, i když se v průběhu života mění. Pokud má jedinec lehčí poruchu hlasu, není vždy nutné, aby si toho jeho okolí všimlo. Navíc společnost ve velké míře poruchy hlasu při komunikaci značně toleruje. Za jedno z nejtěžších narušení komunikačních schopností se považuje koktavost. Její příčina je dosud nejasná. Koktavost spočívá v několika symptomech a to psychická tenze, kdy jde o potřebu zvukové verbální komunikace, dále nadměrná námaha při mluvě a dysfluence při řečovém projevu, což znamená například opakování, tlačení na souhlásky, tiché pauzy v mluvě, přerušené slova, nekompletní slovní obraty, atd. Dysfluence může být však pro rodiče a učitele matoucí, jelikož se často ztrácí například při zpěvu, recitaci, divadelní roli či skupinovém čtení. Dyslálie neboli patlavost se pak vyznačuje chybnou výslovností.

„I když se běžné dyslálie považují za lehčí druh NKS, ve školním věku (zejména na začátku školní docházky) představují reální riziko, že tato „jednoduchá“ porucha přeroste do složitějšího problému. Proto je důležité, jak se k dítěti chová jeho nejbližší okolí – rodinné a školní“ (Králiková B., in Lechta, 2010).

Žák se specifickou poruchou učení

Zápotočná (in Lechta, 2016) uvádí, že specifické poruchy učení jsou tak širokou oblastí, kterou je potřeba pořádně poznat. Děti se specifickými poruchami učení patří mezi nejpočetnější skupinu, která je inkludována či integrována v rámci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejvíce zastoupené a obvyklé jsou pak poruchy čtení a psaní.

Tradiční klasifikace žáků s poruchami učení zůstává stále ukotvena, avšak tato klasifikace se již většinou nepoužívá a neodpovídá ani současnému poznání jejich příčin. Tradiční klasifikace zmiňuje dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii jako čtyři nejčastější poruchy učení (Lechta, 2010, s. 304).

Dyslexie je dle defektologického slovníku poruchou učení projevující se obtížemi při učení čtení běžnou výukou, čili problém při čtení, kdy žakovy například splývají písmenka, či některé zaměňuje, přehazuje pořadí písmen atd. Specifická porucha psaní se nazývá dysgrafie, kdy žák má problém s napodobením písmen, nepamatuje si je, zaměňuje je nebo zrcadlově obrací. Dysortografie jde ruku v ruce s dyslexií a platí pro ni i stejná definice, akorát je specifická poruchou pravopisu. Porucha matematické funkce se nazývá dyskalkulie (Sovák a kol., 2000).

Žák s poruchami chování a emočními poruchami

Při růstu a výchově dětí v mladém věku může dojít k mnoha nepříznivým okolnostem, které mohou zapříčinit, že se dítě svým chováním projevuje rušivě a nepřiměřeně k jeho věku. A tyto projevy jsou většinou pro jeho okolí nežádoucími. Pojem děti a mládež s poruchami emocí a chování zdůrazňuje spojení mezi prožíváním a konáním. Mezi poruchy chování se řadí také např. poruchy na bázi hyperaktivity a poruchy pozornosti. Poruchy chování se vyznačují problémovými vztahy, agresivitou a nedodržováním sociálních norem. (Horňáková in Lechta, 2016).

V rámci inkluzivní pedagogiky se vyhýbáme nálepkování a zdůrazňování defektů, avšak pro lepší pochopení si zde představíme základní přehled poruch chování a emočních poruch, jako jsou hyperkinetické poruchy, kam spadají děti s ADHD, pak poruchy chování, jejichž projevem je např. opoziční a vzdorovité chování, dále smíšené poruchy chování a emoční poruchy, emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství, poruchy sociálního fungování se začátkem specifickým pro dětství a dospívání. Do přehledu poruch chování a emočních poruch spadají také poruchy tikové a jiné poruchy chování a emoční poruchy s obvyklým začátkem v dětství a během dospívání (Lechta, 2016, s. 363).

Nadprůměrně nadaní žáci

V druhé polovině 20. století se odborníci začali věnovat vzdělávání nadprůměrně nadaných a talentovaných žáků, ale vzdělávání takovýchto žáků nebyla řešena legislativně až do začátku 21. století. Mimořádné nadání je geneticky podmíněné, ale k jeho realizaci je potřeba podpůrného prostředí. „*Za intelektově nadané se považují děti, které mají vlohy, předpo-*

klady, dispozice pro dosahování vynikajících výsledků ve škole, ve vzdělávání nebo v akademické oblasti. Takoví jedinci mohou být mírně, středně, nadprůměrně, vysoce až výjimečně, extrémně nadaní“ (Lechta, 2016, s. 388).

Bilingvismus

Bilingvismus můžeme také označit jako dvojjazyčnost. Existuje vícero přístupů k bilingvistu, kdy odborníci mají jiné rozdělení proto, kdo bilingvistou je, či není. Bilingvistou můžeme označit jedince, který je schopen používat dva a více jazyků v závislosti na situaci a prostředí, ve kterém komunikuje. Znamená to, že mají dané jazyky osvojené a používají je v určitých situacích, což může znamenat, že úroveň ovládnutí každého z jazyků se může lišit (Lechta, 2016).

Žák ze sociálně znevýhodněného prostředí

Do sociálně znevýhodněného prostředí spadají 3 úrovně prostředí, které ovlivňují jedince a utváří tak jeho sociální prostředí. První úrovní a zároveň tou nejbližší jsou rodiče, sourozenci, prarodiče atd. Druhou úrovní jsou pak např. spolužáci, pedagogové, trenéři. Spadají sem i kamarádi a všichni, s kým se dítě stýká v rámci svého volného času. Třetí úrovní sociálního prostředí je to prostředí, kam dítě obecně patří, tedy vesnice, město, kraj, stát. Tyto tři úrovně se pak navzájem ovlivňují a společně tak tvoří sociální prostředí, kde dítě vyrůstá a jaká je jeho kvalita života. Pokud se tyto úrovně ovlivňují spíše v negativním smyslu, tvoří pak sociálně znevýhodněné prostředí. Clegg a Ginsborg uvádějí, že sociálně znevýhodněné prostředí je z velké části dáno sociálně-ekonomickým postavením rodiny. Loran zase na sociálně znevýhodněné prostředí nahlíží z jiného úhlu pohledu a to, že prostředí bez inženýrských sítí, obchodů a dalších civilizačních služeb, které se uzavírá širšímu okolí, má vysokou pravděpodobnost stát se sociálně znevýhodněným prostředím (Šuhajdová in Lechta, 2016, s. 440).

1.2 Speciální pedagogika

Speciální pedagogika je poměrně mladou vědní disciplínou, která se v užším pojetí zabývá edukací dětí, žáků a dospělých osob se speciálními vzdělávacími potřebami a zkoumáním výchovných a vzdělávacích vlivů na tyto jedince. Na speciální pedagogiku lze nahlížet v širším kontextu jako interdisciplinární obor zabývající se péčí o jedince minoritních skupin obyvatelstva s důrazem na edukaci, reedukaci a kompenzaci, diagnostiku, rehabilitaci, inkluzi, socializaci, resocializaci či terapeuticko-formativní intervenci, prevenci a prognos-

tiku osob se zdravotním postižením a zdravotním či sociálním znevýhodněním (Valenta, M. a kol., 2014).

Předmětem speciálně-pedagogické péče je osoba se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním a na základě toho zkoumá zákonitosti procesu edukace a socializace těchto osob, které můžeme ještě více specifikovat a rozdělit podle tzv. pedií na logopedii, psychopedii, oftalmopedii, somatopedii, surdopedii a etopedii. Logopedie se zabývá osobami s narušenou komunikační schopností, psychopedie osobami s mentálním postižením či jinou duševní poruchou, oftalmopedie neboli tyflogopedie se zaměřuje na osoby se zrakovým postižením. Somatopedie, jak už z názvu vyplývá, se zabývá osobami s postižením hybnosti, což zahrnuje osoby s tělesným postižením, nemocné a zdravotně oslabené. Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením se pak nazývá surdopedie a etopedie, která se věnuje osobám s rizikovým chováním, psychosociálně ohroženým a osobám s poruchami chování (Valenta, M. a kol., 2014).

2 INKLUZE

Pojem inkluze vychází z latiny a v překladu znamená přijetí a zároveň slovo přijetí je v latině synonymem pro akceptaci, která je velmi podstatná pro inkluzivní pedagogiku v rámci akceptování rozmanitostí (Hlušíková in Lechta, 2016, s. 34). Inkluzivní myšlenky zde byly odedávna, ale inkluzivní směřování, které ovlivňuje současné vzdělávání je patrné až poslední dvě desetiletí. Teprve od roku 1994, kdy se konala konference v Salamance, se začaly používat pojmy jako inkluze a inkluzivní vzdělávání (Tannenbergerová, 2016, s. 34).

Ze začátku byla pro spoustu lidí inkluze snahou vzdělávat všechny, kteří doposud byli vzděláváni mimo hlavní vzdělávací proud. V základu to může být chápáno jako soužití žáků se SVP a žáků bez SVP na jednom místě (Watkins in Adamus, 2015, s. 15). Dříve se mělo za to, že žák se SVP má právo na rovný přístup ke kurikulu, což vzbuzovalo dojem, že tato situace se nedá nijak změnit, ale žáci by měli být podporováni různými způsoby, aby zvládli vzdělávání se v hlavním vzdělávacím proudu. V dnešní době se pojem inkluze používá v souvislosti s předpokladem, že žák se SVP má právo se vzdělávat podle programu, který odpovídá jejich potřebám a vzdělávací systém je povinen jim jej poskytnout. Takový program je složité vypracovat, a proto je nutné v rámci něj stále reagovat na změny a přizpůsobovat ho do té doby, než bude vyhovovat potřebám všech žáků (Adamus, 2015, s. 15)

Lore Anderlik rozlišuje inkluzi na inkluzi sociální a školní. Pokud je člověk ve své individualitě přijímán společností a může se do ní plně zapojit, jedná se o sociální inkluzi. V rámci ní je divergence brána jako obohacující prvek pro celou skupinu. Přítomnost takovýchto jedinců není společností zpochybňována, ani považována za výjimku. V inkluzi není předpokládána normalita a základem je tak rovnocennost jedinců. Rozmanitost, kde jsou přítomny menší či větší rozdíly, je zde naopak považována za normální. Společnost vytváří strukturu, do které zapadají všichni jedinci bez rozdílu a dle svých schopností a dovedností dosahují výkonů přispívajících k budování celku. Společnost tak nenutí jednotlivce splňovat určité normy. Jedná se zde o pocit sounáležitosti, který se staví proti společenskému vyloučení a vyžaduje svobodnou a rovnoprávnou sociální inkluzi (Anderlik, 2014, s. 42). Školní inkluzi tedy můžeme zařadit pod inkluzi sociální, která se prolíná do všech oblastí života a snaží se zamezit vyloučení ze společnosti, případnou izolaci (Pančocha in Tannenbergerová, 2016, s. 34).

Inkluzi jako takovou vykládají autoři různě a není vymezena jednotná definice. Jedni považují pojem inkluze za totožný s pojmem integrace, jiní tyto pojmy oddělují a vymezují odlišně. Dle Watkinse je cílem integrace zpětné začlenění žáka do hlavního vzdělávacího proudu, jelikož z něj byl dříve vyčleněn a naopak inkluze dává možnost žákovi být jeho součástí už od začátku a po celou dobu trvání (Watkins in Havel, 2013, s. 14).

V dnešní době je inkluze chápána spíše jako zapojení nebo začlenění, tzn. zapojení se do učení dohromady s ostatními a také zažívání a sdílení procesu učení. Inkluze se dá vysvětlit i jako proces, který směřuje ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny, kdy jsou respektovány všechny odlišnosti, rozdílné potřeby, vlastnosti, schopnosti a dovednosti. Čili odmítání jakékoliv diskriminace (Havel, 2013, s. 14). Lze také říci, že inkluze je rozšířenější, rozpracovanější a prohloubenější integrace (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 11).

Levin je názoru, že *„inkluze by se neměla chápat jako jakýsi přídavek k tradiční škole, ale musí se na ni pohlížet jako na pravé poslání, filozofii, hodnoty, správnou praxi a činnost školy. Plná inkluze proto musí být pevně zasazena v samotných základech školy, jejího poslání, jejího kréda a její každodenní činnosti“* (Levin, in Havel, 2013, s. 15).

Inkluze je tedy vnímána jako vzdělávání v běžných školách, které zahrnuje všechny děti, kdy pracovníci školy dohromady s danou komunitou vytvářejí podmínky pro podporu kvality života žáků. Havel také zmiňuje čtyři klíčové prvky inkluze. První říká, že inkluze je proces, kdy probíhá neustálé hledání ideálnější reakce na rozmanitost a učení se toleranci vůči těmto rozmanitostem. Druhý z klíčových prvků vymezuje inkluzi jako zabývání se identifikací a odstraňováním bariér. Součástí toho je i shromažďování, pořádání a vyhodnocování informací z mnoha zdrojů s cílem zlepšení situace. Dále inkluze znamená účast a výkon všech studentů, což se vztahuje k prožitkům ve škole jejich pohledem a k výsledkům učení nejen ze zkoušek a testů. Poslední prvek inkluze klade důraz hlavně na skupiny žáků, které by mohly být ohroženy marginalizací, vyloučením nebo nedostatečnými výsledky. To musí být monitorováno a v případě potřeby se musí zasáhnout (Havel, 2013, s. 15-16).

Snaha a cíl inkluze tedy směřuje k začlenění a přijetí všech žáků do běžného vzdělávání, vytvořit jim podmínky pro rozvoj ve všech oblastech a podpořit úspěšnost jejich vzdělávání (Walterová in Tannenbergerová, 2016, s. 35).

Je tedy jasné, že jednotná definice zatím neexistuje, a tak *„obecně budeme dále na inkluzi nahlížet jako na proces oslovující a reagující na nejrozličnější potřeby všech dětí prostřed-*

nictvím jejich stále větší účasti na učení v kulturách a komunitách a omezující jejich vyloučení v rámci vzdělávacího procesu či mimo něj. Inkluze pro nás znamená změny a úpravy obsahu, přístupů, struktur a strategií, zaštitěné společnou vizí, jež zahrnuje všechny děti příslušného věku, a přesvědčením, že všechny děti mají být vzdělávány v běžném vzdělávacím systému“ (Havel, 2013, s. 17).

2.1 Inkluzivní vzdělávání

Výchovně-vzdělávací proces neodmyslitelně spadá do inkluze a rozvíjí tak osobnost žáka. Tento proces v rámci inkluze usiluje o rozvoj všech stránek osobnosti žáka se SVP a taky o jeho úspěšnou socializaci. Školní inkluze staví na několika předpokladech a to, že všichni ve škole, ať už pracovníci nebo žáci, jsou stejně důležití. Snižuje se míra vyčlenění, pomocí zapojení se do vzdělávacího procesu, školní kultury a přijetím do komunity. Probíhá zde akceptování a přijímání různorodosti žáků a to jak změnami ve školní kultuře, tak i politice a praxi. Jsou zde likvidovány překážky ve vzdělávání a snaha zapojení všech studentů bez výjimky. Ostatní žáci, čerpají ze zkušeností s překonáváním překážek a rozdíly mezi žáky jsou inspirací pro podporu učení. Žáci také mají právo studovat v místě, kde žijí. V rámci inkluze probíhá zkvalitňování školy pro potřeby všech a vyzdvihování její úlohy při tvorbě komunity a rozvoji hodnot, kdy je na místě podpora vzájemných vztahů mezi školou a okolními komunitami (Finková, Langer a kol., 2014, s. 98-99).

Základ inkluze spočívá v komplexním chápání obrazu člověka a světa. Inkluze umožňuje všem dětem, bez ohledu na jejich potřeby, navštěvovat běžnou základní školu v místě bydliště. Přístup všech pracovníků k jednotlivým žákům musí být individuální. *„Všichni žáci potřebují výchovu, která je naučí, jak vstoupit do vztahů, které je současně připraví na spolupráci s druhými a jak si vztahy udržet. Inkluze tak redukuje obavy, podporuje přátelství, respekt a porozumění“* (Bartoňová, Vítková in Adamus, 2015, s. 16).

Hájková a Strnadová ve své knize uvádí, že na základě dokumentu MŠMT z roku 2010 - Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání – se inkluzivním vzděláváním myslí takové vzdělávání, které vytváří sociální konzistentnost v kultuře školy a inkluzí je myšleno uspořádání běžné školy tak, že může nabídnout všem žákům adekvátní studium v závislosti na jejich individuálních potřebách, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani výsledcích jejich výkonů (Hájková, Strnadová, 2010, s. 90).

Inkluzivní vzdělávání můžeme také označit jako soubor různých strategií, procesů a aktivit, prostřednictvím kterých je realizováno rovnoprávné, kvalitní, přínosné a přiměřené vzdělávání všem žákům. Je to neustálý proces změn v organizaci školy, v metodách a didaktice, v učitelském sboru, kdy jsou nutnou a nezaměnitelnou součástí i speciální pedagogové a asistenti pedagoga. Učitelé musí změnit a přizpůsobit i svou přípravu (Bartoňová, Vítková at al., 2013, s. 31-32).

Individuální potřeby žáků stojí vždy na prvním místě v rámci inkluzivního vzdělávání. To ovlivňují jisté faktory, mezi něž se řadí například vzdělání i zkušenosti učitele, kdy učitel se zkušenostmi se žákem se SVP je pravděpodobně lépe připraven na inkluzivní vzdělávání než učitel, který se ještě s ničím takovým nesešel (Biewer in Adamus, 2015, s. 16).

Ainscow považuje rozdílnost žáků za hnací motor kreativity učitelů, kteří se v nově vzniklé situaci musí vypořádávat s novými problémy a nalézat nová, optimální a kreativní řešení. Důležitou roli v tomto procesu hrají i rodiče a jejich přístup k celé situaci, kvůli znalosti dítěte samotného. Učitelé ve spolupráci s rodiči tak mohou zajistit prostředí a podmínky pro žáky se SVP v jejich prospěch a zlepšení sociálního chování. Změny musí probíhat jak na úrovni institucionální, tak na individuální úrovni každého učitele (Ainscow in Adamus, 2015, s. 16).

Individuální potřeby žáků stojí na prvním místě a mělo by jim odpovídat inkluzivní vzdělávání. Mnoho faktorů, které ovlivňují efektivnost tohoto vzdělávání, vycházejí z postojů učitelů, podpory speciálních pedagogů a úprava kurikula s případnými individuálními vzdělávacími plány. Žák může díky inkluzivnímu vzdělávání rozvíjet svou kognitivní a sociální složku osobnosti, naučí se lépe pracovat s obavami a předsudky a zároveň upevňuje kolektiv, přátelství a s tím ruku v ruce jsoucí respekt a porozumění (Adamus, 2015, s. 17).

Hájková a Strnadová definují inkluzivní vzdělávání jako *„uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a studium všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na výsledcích poměrování výkonu žáků“* (Hájková, Strnadová in Adamus, 2015, s. 18). V inkluzivním vzdělávání jde také o to, aby se speciální pedagogové stali hlavní součástí běžného vzdělávání, přičemž musí vycházet z individuálního pohledu na žáka, a tak se smazaly rozdíly mezi žákem in-taktním a žákem se SVP. Učitel by měl být také schopen zajistit učební metody, formy a

pomůcky přiměřené jejich schopnostem na základě rozpoznání potřeb žáka. Každý jedinec je originál a unikát, má své potřeby, schopnosti a dovednosti a my se musíme snažit vytvořit takové edukační prostředí, které bude vytvořeno speciálně pro ně. Pokud inkluzivní vzdělávání selže, nesmíme chybu hledat v žákovi, nýbrž v systému (Bartoňová, Vítková in Adamus, 2015, s. 18).

V dnešní době se po celém světě stalo hlavní ideou inkluzivní vzdělávání. Ve skandinávských zemích a např. Velké Británii je už dávno pevně zakotveno, ale v mnoha evropských zemích je teprve v začátcích (Květoňová, Strnadová, Hájková in Adamus, 2015, s. 18).

Lze tedy říci, že jednoduše řečeno inkluzivní vzdělávání znamená, že většina dětí je zařazena do běžného hlavního vzdělávacího proudu, kde je podnětné prostředí a rozdíly mezi žáky jsou akceptovány a respektovány. Čili každý žák, který je schopen se vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu by měl dostat příležitost se takto vzdělávat. Škola by tedy měla vytvořit takové inkluzivní prostředí, kde se budou žáci cítit vítáni, bezpečně a okolí bude vůči jejich rozdílům vstřícné (Adamus, 2015, s. 19).

Principy inkluzivní školy podle Reida:

- 1) Každý je vítán;
- 2) Žáci si navzájem pomáhají;
- 3) Zaměstnanci spolupracují mezi sebou;
- 4) Zaměstnanci a žáci pečují o vzájemný respekt;
- 5) Funguje partnerství mezi zaměstnanci a rodiči;
- 6) Všechny místní komunity jsou zahrnuty do školy (Reid in Zámečnicková, Vítková at al., 2015, s. 13).

Hlavním cílem inkluzivního vzdělávání je sociální adaptace člověka s postižením. Tímto cílem je vedena i integrace nebo selekce/segregace, ale liší se v tom jak tohoto cíle dosáhnout. Horňáková to rozděluje tak, že integrace se soustřeďuje především na potřeby postiženého dítěte, kdežto inkluze vychází z práv všech dětí (Horňáková in Lechta, 2016, s. 30). Platí zde třístupňová integrace dětí s postižením. První je lokalizovaná integrace, při které jsou všichni žáci v jedné škole, ale jsou rozděleny i na třídy speciální, čili zde téměř neexistuje kontakt s ostatními žáky na škole. Dalším typem je sociální integrace a zde platí stále segregované vyučování, nicméně všichni žáci se společně potkávají například při stravování nebo dopravě do školy. Poslední je integrace funkční. Tady mluvíme o úplné integraci, kdy žáci jsou umístováni do běžných tříd (Farrel, Ainscow, in Lechta, 2016, s. 30). Avšak u inkluze už žádné stupně nerozlišujeme. Lindmeier, který vychází z Průvodce pro inkluzi (UNESCO, 2005), popisuje integraci v souvislosti s pedagogikou speciálních

potřeb, kdežto inkluze je už brána jako škola pro všechny děti. Taková škola je škola, kde se rozmanitost, odlišnost a individualita bere jako obohacení edukačního procesu. Změna úhlu pohledu tedy mění i cíle, který od integrace pro postižené směřuje ke škole pro všechny (Lindmeier in Lechta, 2016, s. 30). Avšak Požár upozorňuje na to, že „*skutečný koncept inkluze by měl připravit také intaktní lidi na život ve společnosti, ve které odjakživa byli, jsou a zjevně i budou lidé s různými druhy postižení*“ (Požár in Lechta, 2016, s. 30).

2.2 Inkluze vs. Integrace

Je velmi důležité také rozlišit pojem inkluze a integrace, jelikož bývají tyto pojmy často zaměňovány nebo mylně vykládány. V literatuře nejsou stále zřetelné rozdíly mezi pojmy inkluze a integrace. Někteří autoři vykládají inkluzi jako vyšší úroveň integrace, čili něco, co vzešlo z integrace a jiní je definují rozdílně.

Bartoňová s Vítkovou vymezují inkluzi jako nový koncept, který směřuje k inkluzi. Chápu inkluzi jako zařazení všech žáků bez výjimky do hlavního vzdělávacího proudu a s tím souvisejícím rušením speciálních zařízení a speciální pedagogiky, kdy se při tomto procesu upouští od etiketování žáků. Úplná inkluze se však neujala a výrazy integrace a inkluze se používají jako synonyma. Inkluze je spíše používána jako poukázání, že je potřeba rozšířit integraci a její realizaci v rámci integrování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v praxi (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 11).

Potměšil uvádí, že pojem integrace se začal objevovat dříve než inkluze. Integrace respektuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami stejně jako žáky intaktní a má za cíl spojit tyto dvě skupiny ve výchovně vzdělávacím procesu a tam, kde je potřeba, poskytnout potřebnou speciálně pedagogickou pomoc (Potměšil in Havel, 2013, s. 13).

Školní integrace je dle Bürliho snaha, aby žák se speciálními vzdělávacími potřebami byl vychováván a vzděláván nejrůznějšími formami vzdělávání v prostředí, které je co nejvíce optimální vůči jeho skutečným individuálním potřebám (Bürli in Vítková, 2004, s. 17). Integrace je proces vyčlenění a následného začlenění zpět do hlavního vzdělávacího proudu a oproti tomu inkluze je integrace všech žáků do hlavního vzdělávacího proudu (Pípková, 2006, s. 11).

Susanne Abram uvádí, že je „*rozdíl mezi integrací a inkluzí v tom, že při integraci stále ještě vnímáme rozdíly a usilujeme o opětovné sjednocení toho, co bylo původně rozděleno. Naproti tomu inkluzi ve vztahu ke škole chápe jako koncept vycházející z předpokladu, že*

se všichni žáci aktivně účastní vyučování podle svých schopností a úrovně. “ Žáci se výuky účastní i díky tomu, že každý z nich ví, že v takové společnosti má místo, kam patří a cítí se zde bezpečně (Abram in Anderlik, 2014, s. 44). Názor Waltera Kröga na rozdíl mezi inkluzí a integrací je takový, že inkluze jde dále než integrace. Integrace je tedy vykládána jako začlenění vyloučeného jedince a inkluze se vymezuje snahou o uznání rozdílnosti ve společnosti, tedy přijímání individuality a potřeb všech. Inkluze tedy nerozděluje lidi podle skupin, do kterých by měli zapadat, ale snaží se o spoluutváření a spolurozhodování všemi lidmi pro všechny, kdežto u integrace se ještě setkáváme se spojením s předchozím vyloučením jedince. Inkluze zde vyjadřuje jakousi ideální představu o tom, že všichni členové společnosti se mohou účastnit všeho s tím, že jsou zohledňovány jejich potřeby a individualita. Nejedná se zde o přizpůsobování se daných skupin společnosti, ale o to, že rozdílnost je přirozená, a tak každý jedinec se může podílet na spoluutváření a spolurozhodování ve společnosti (Krög in Anderlik, 2014, s. 44).

2.3 Pozitiva a negativa inkluze

Havel (2013, s. 15) zmiňuje pozitivní rysy inkluze, mezi které patří například rozmanitost, která je přínosem pro všechny. Dále se zaměřuje na všechny, ne jen na vyloučené děti a týká se i dětí, které se v běžné škole mohly cítit vyloučené. Znamená rovnoprávné vzdělávání a ochranu pro všechny, zaměřuje se na dostatečnou podporu žáků na běžné škole, reformuje formální i neformální vzdělávací systém. Pozitivním rysem inkluze je také její zlepšování kvality vzdělávání všech žáků. Neprobíhá zde uspokojování pouze potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na úkor druhých žáků.

Mezi další pozitiva inkluze patří podle Vosmika a Bělohlávkové (2010, s. 71) i to, že náročnější prostředí školy více odpovídá běžnému životu. Jedním z pozitiv je i odbourání izolace, lepší adaptace v pozdějším věku a podpora touhy některých dětí patřit mezi běžnou populaci. Přínosem pro intaktní žáky je pak setkávání se s diverzitou a učit se ji tolerovat a následně více žákům se speciálními vzdělávacími potřebami pomáhat.

Hlavním negativem může být chybějící speciálně pedagogické vzdělání pedagogů, také rovnocenný partnerský vztah mezi školou a rodiči, vyšší zátěž, která může vést k stresu, strachu ze selhání až úzkostem. Nebezpečí šikany a sklony k podhodnocování sebe sama jsou taky jedním z negativních jevů inkluze (Vosmika a Bělohlávková, 2010).

Hájková a Strnadová (2010) uvádějí například, že jedním z hlavních problémů inkluze je nedostatečná osvěta a informovanost všech, kteří jsou do školní praxe zapojeni. Postupy k dosažení fungující inkluze jsou buď příliš nereálné a naivní nebo naopak velmi limitované. Upadá zájem o změny, a když už se změny zavádí, jsou zavedeny příliš rychle nebo příliš pomalu. Zdroje k zabezpečení inkluze nejsou dostatečné, nebo nejsou řádně využity. Chybí také zapojení klíčových osob přímo do procesu a škola většinou nevnímá rodiče jako rovnocenné partnery. Učitelé jsou málo podněcováni k vyšším cílům ze strany vedení školy. Vlastně by se dalo říci, že pro úspěšnou inkluzi nemají pedagogové i další účastníci inkluze potřebnou způsobilost.

3 PŘEDSUDKY A STEREOTYPY

Předsudky a stereotypy jsou nedílnou součástí postojů, které se podílejí na utváření povahy člověka. Žijeme v multikulturní době, která je plná rozdílů, které vedou ke kategorizaci, k rozlišování na jedny a ty druhé, což je jen kousek od stereotypizace, předsudků a diskriminace. Multikulturalismus nemusí být nutným důsledkem stereotypů a předsudků, minimálně se však na tom velkou měrou podílí (Hnilica, 2010).

Všechny výklady slova či pojmu předsudek mají stejný základ, a to posouzení objektu předem bez vlastní předešlé zkušenosti nebo znalosti. Všechny předsudky se zakládají na chybné generalizaci. Dle Allporta je zároveň pro člověka běžné a přirozené mít sklony ke generalizaci a kategorizovat na základě zjednodušených zkušeností, tudíž je pro člověka přirozené mít předsudky. Aby se člověk socializoval a vyznal ve světě kolem sebe, potřebuje si vše kategorizovat. K tomu je prvním krokem generalizace obecných věcí, kterými se řídíme v každodenním životě. Dále na základě existujících kategorií probíhá zařazování životních situací a fenoménů, což znamená, že lidská mysl je setrvačná neboli stereotypní. Každá kategorie pak vyvolává jistou představu a emoci, a to i když kategorie mohou být více či méně racionální (Šmídová, 2017).

„Generalizace, které jsou „věcným“ obsahem předsudečných postojů, nejsou založeny zdaleka pouze na zkušenosti z první ruky ani na otevřených informacích, ale také jde o využívání a kolování různých „drbů“, hoaxů a městských legend“ (Šmídová, 2017, s. 19-20).

Na základě předsudků a stereotypů mohou vznikat také pověry, mýty a fámy, které pak utváří postoje jednotlivců. Přesvědčení, které může být na základě naší víry subjektivní nebo na základě vědění objektivní, je také jednou z forem postojů, které jedinec může zaujímat (Novák, 2002).

Publicista Kuras (in Novák, 2002, s. 41) uvádí, že *„v lidském mozku, médii snadno oblbnutelném, to funguje přibližně takto: Okradli mě dva Romové – všichni cikáni jsou zloději. Tři Židé nedodrželi slib – světové židovstvo je banda podvodníků.“*

3.1 Předsudky

Co se samotného slova předsudek týče, Allport (2004) ve svém díle zmiňuje, že bylo odvozeno z latinského *praejudicium* a tak jako u většiny slov a pojmů došlo v průběhu let

k přeměně jeho významu. *Praejudicium* ve starověku znamenalo *precedent*, čili úsudek, který závisel na dřívějším rozhodnutí a zkušenosti. Poté v angličtině nabylo toto slovo významu úsudku, který si člověk vytvoří dřív, než pořádně prozkoumá a uváží fakta, v podstatě ukvapený úsudek. Nyní toto slovo nabylo i emocionálního nádechu přízně či nepřízně, který doprovází nepodložený a předčasný úsudek. Souhrnně by se tedy dalo říci, že mít předsudky znamená smýšlet o ostatních špatně bez pádného opodstatnění. Allport definuje předsudek jako „příznivý či nepříznivý postoj vůči osobě anebo věci, který člověk zaujímá předem, bez opravdové zkušenosti nebo bez ohledu na ni“ (Allport, 2004, s. 38).

U člověka, který odmítá jednu cizí skupinu, je dle Allporta (2004) velmi vysoká pravděpodobnost, že odmítá i další cizí skupiny, například pokud je člověk zaujatý vůči Židům, je zaujatý s největší pravděpodobností i vůči černochům, katolíkům, nebo jiným cizím skupinám.

Je zcela běžné, že lidé téhož druhu se sdružují a naopak jiní se separují. Za sdružování lidí může pravděpodobně pouhá pohodlnost, a proto většina životních úkolů nás stojí méně úsilí, když se vyskytujeme ve své skupině. Naopak lidé z jiných skupin, například cizinci, jsou pak už jakousi zátěží (Allport, 2004).

Předsudky mají podíl na utváření povahy jedince, jelikož se mohou stát jeho součástí v rámci zjednodušení jeho života. Nemusí se tak stát vždy, někdy jsou předsudky pouze otázkou konformity a nesouvisejí s osobností jedince (Allport, 2004).

3.2 Stereotypy

„Stereotyp je příliš silné přesvědčení spojené s nějakou kategorií. Jeho funkce spočívá v tom, že má ospravedlnit (racionálně vysvětlit) naše chování a postoj vůči této kategorii“ (Allport, 2004, s. 215).

Stereotypy samy o sobě nemusí být nutně odmítavé. Allport (2004, s. 213) uvádí, že skupina lidí může například obdivovat Lincolna proto, že byl šetrný, tvrdě pracoval, prahl po vědomostech, byl ambiciózní a dokázal využít příležitostí, které se mu nabízely. Naopak skupina lidí nebude mít v oblibě Židy, protože jsou šetrní, tvrdě pracují, prahnou po vědomostech, jsou ambiciózní a dokážou využít příležitostí, které se jim nabízejí. Zůstává tedy faktem, že vlastnosti obdivované u Lincolna můžeme zároveň odsuzovat u Židů. Stereoty-

py jsou tedy hlavně představy v rámci nějaké kategorie, na které se člověk odvolává, aby tím tak mohl omluvit svůj předsudek. Ať už pozitivní nebo negativní.

Bylo zjištěno, že díky masmédiím stereotypy mizí či se mění a u dnešních mladých lidí jsou bourána některá etnická klišé, a to díky rozšířenému multikulturnímu vzdělávání ve školách. Je tedy zjevné, že současná generace nepodléhá tolik stereotypům jako generace minulé (Allport, 2004).

Stereotypy můžeme chápat jako zkratkovité představy, které připisujeme všem jednotlivcům patřícím k dané skupině nebo třídě jevů o věcech, lidech nebo institucích., povahou stereotypů je generalizace a na základě toho vzniklá klišé. Člověk má tak tendence připisovat určité vlastnosti všem členům dané skupiny, které jsou dle jeho mínění typické, pro tuto skupinu (Novák, 2002).

Nakonečný (in Novák, 2002) uvádí ještě tzv. autostereotypy a heterostereotypy. Představa a mínění, které mají příslušníci určité skupiny o sobě samých, se označuje pojmem autostereotyp. Představa a mínění, které mají příslušníci jedné skupiny o příslušnících druhé skupiny, bývá pak označována jako heterostereotyp. Příkladem může být např. to, jak Pražáci vnímají sami sebe, čili autostereotyp, anebo, jak Pražáci vnímají vesničany a naopak, to označujeme heterostereotypem.

3.3 Postoje

Postoje jsou mimo jiné utvářeny předsudky a stereotypy. S postoji se často setkáváme ve výzkumech veřejného mínění, kde je hodnocen nějaký fenomén, osoba nebo skupina či kategorie osob. V rámci sociologie a sociální psychologie patří pojem postoj mezi nejdůležitější. Například Fishbein a Aizen definují postoje jako „naučené predispozice k celkově příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt, osobu či událost.“ Nebo Krech, Crutchfield, Ballachey říkají, že „postoje jsou stabilní systémy pozitivního nebo negativního hodnocení, emočních pocitů a technik jednání týkajících se sociálních cílů“ (Šmídová, 2017, s. 15).

Jedním z nejfrekventovanějších pojmů sociální psychologie patří pojem postoj. Ve spojitosti s tímto pojmem se často objevují také pojmy předsudek a stereotyp. Pojem postoj je termín, který je jak přesně definovaný, tak obecný a řeší vztahy s vlivy dědičnosti a prostředí. Je tak pružný, široký a zároveň úzký, že může hovořit o individuálních postojích i o postojích celé společnosti (Novák, 2002, s. 7).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

Bakalářská práce *Předsudky a stereotypy žáků druhého stupně základních škol vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami* zjišťuje, zda intaktní žáci mají předsudky vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část pojednává nejprve o žácích se SVP jako takových. Je zde vystiženo, kdo všechno se řadí mezi žáky se SVP a také souvislost se speciální pedagogikou. Dále je tu vylíčen úzký vztah s inkluzí a integrací, jelikož žáci se SVP jsou přímí účastníci inkluze a integrace. Třetí kapitola pojednává o předsudcích a stereotypech a také jsou zde lehce nastíněny postoje, jelikož postoje jsou tvořeny právě předsudky a stereotypy. Na teoretickou část navazuje část praktická, na základě níž je postavena. Podává nám obraz o tom, jak žáci druhého stupně vnímají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak se staví k pomoci těmto spolužákům, jestli je jim přítomnost těchto žáků ve třídě příjemná nebo jaký mají postoj k jejich vzdělávání či jak si myslí, že tyto žáky vnímá společnost a zda je pro ně těžké zařadit se do nového kolektivu.

Pro bakalářskou práci byl využit deskriptivní kvantitativní výzkum. Podle Gavory (2000, s. 31), „*Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji. Zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, resp. jejich míru. Číselné údaje se dají matematicky zpracovat. Je možno je sčítat, vypočítat jejich průměr, vyjádřit je v procentech nebo použít další metody matematické statistiky.*“

Kvantitativně orientovaný výzkum definuje Chráska (2016, s. 11) jako „*Záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jestli žáci druhého stupně základních škol mají předsudky vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jak vnímají jejich vzdělávání, jaký postoj mají k pomoci těmto žákům, zda přijímají tyto žáky a jak vnímají přímý kontakt s nimi.

4.1 Stanovení výzkumných cílů a otázek

Hlavní výzkumný cíl:

- Zjistit předsudky a stereotypy žáků druhého stupně základních škol vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jaký mají postoj žáci druhého stupně základních škol k přijetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Zjistit, jak žáci druhého stupně základních škol vnímají vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Odhalit, jaký mají postoj žáci druhého stupně základních škol k pomoci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Odhalit, jak žáci druhého stupně základních škol vnímají přímý kontakt s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké jsou předsudky a stereotypy žáků druhého stupně základní školy vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaký postoj mají žáci druhého stupně základních škol k přijetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Jak žáci druhého stupně základních škol vnímají vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Jaký postoj mají žáci druhého stupně základních škol k pomoci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Jak žáci druhého stupně základních škol vnímají přímý kontakt s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

4.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je tvořen 154 respondenty. Tito respondenti jsou žáci druhého stupně základní školy v Kyjově. Z celkového počtu 154 respondentů bylo 81 chlapců a 73 dívek z 6. až 9. třídy. Výběr výzkumného souboru probíhal náhodně. Vypsány byly všechny školy v Jihomoravském kraji, které splňují všechny podmínky, a to, aby škola byla druhým stupněm běžné základní školy. Ze všech škol se pak jedna náhodně vylosovala.

Celkem bylo ve spolupráci s pedagogy rozdáno 154 dotazníků. Všechny rozdané dotazníky se vrátily vyplněné. Z celkového počtu 154 dotazníků bylo 14 dotazníků vyřazeno z důvodu neúplného vyplnění nebo případně z důvodu zjevné neserióznosti odpovědí.

4.3 Technika sběru dat

Realizace deskriptivně kvantitativního výzkumu proběhla formou dotazníkového šetření. Dotazník byl realizován v papírové podobě a obsahoval 20 otázek. Položky dotazníku byly jak otevřené, uzavřené, polozavřené, tak škály.

Anonymita dotazníku byla zachována. Před zahájením samotného výzkumného šetření byl proveden předvýzkum. Předvýzkumu se účastnilo 8 žáků, tak aby aspoň jeden byl z každé třídy. Na základě předvýzkumu byl dotazník ještě upraven tak, aby byl vyhovující. Dotazník byl tvořen 20 otázkami. Skládal se z položek otevřených, polozavřených, uzavřených a z posuzovacích škál. Zvolili jsme pětistupňové škály.

V úvodu zjišťujeme pohlaví respondentů a třídu, kterou navštěvují. Dále zjišťujeme, zda se už se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami setkali či nesetkali. V prostřední části dotazníku byly výroky s pětistupňovou škálou, které se orientovaly na to, jak žáci druhého stupně vnímají vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dále také výroky pro zjištění, zdali jsou si vědomi, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami může mít problém v zařazení se do nového kolektivu. Byly zde uvedeny také výroky osobnějšího rázu orientované na pomoc nebo přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V závěrečné části jsou výroky se škálami na jednotlivé typy postižení. Je zde i jedna otevřená otázka na doplnění vlastního názoru k dotazníku či tématu samotnému. Uvedené položky v dotazníku byly v souladu s výzkumnými otázkami.

4.4 Metoda analýzy dat

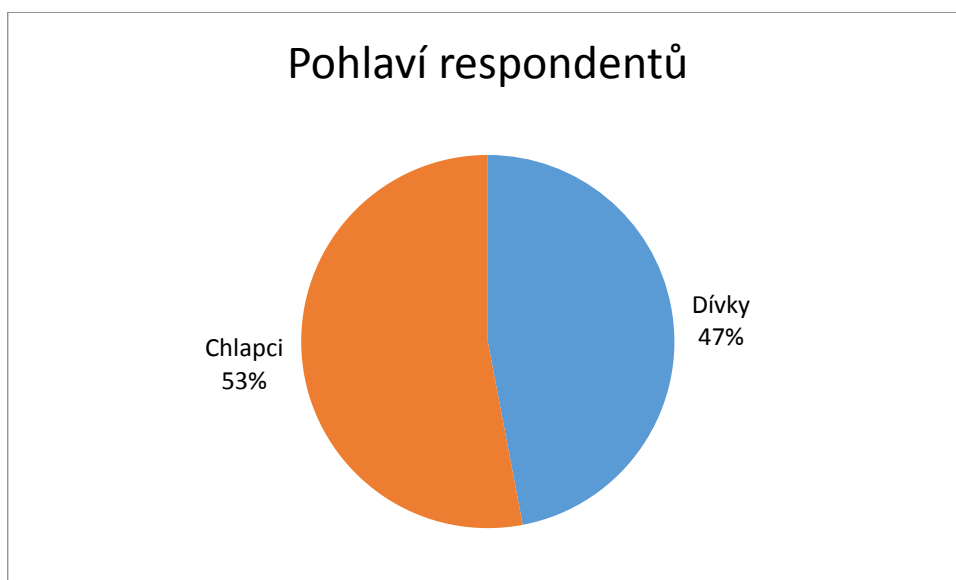
Data jsme třídili na základě deskriptivní statistiky. K vyhodnocení odpovědí z dotazníkového šetření byl použit program Microsoft Excel a Microsoft Word. Vytvořili jsme tabulky četnosti i s procentuálním vyjádřením. Na základě vypočtených dat jsme vytvořili grafy.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V následující kapitole jsme se zaměřili na rozbor výsledků a interpretaci získaných dat. Nejprve se zaměříme na upřesnění složení výzkumného souboru a poté analyzujeme a interpretujeme data následujících jednotlivých položek dotazníku.

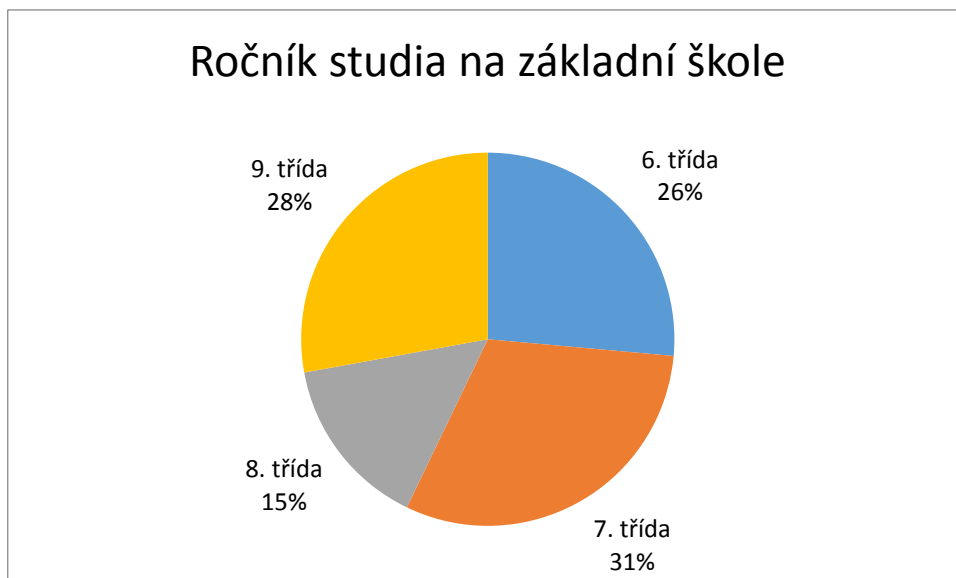
5.1 Základní údaje o respondentech

V úvodu dotazníkového šetření jsme zjišťovali pohlaví a ročník studia respondentů. Dále jsme také zjišťovali, jestli se respondenti již setkali s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě, že se již setkali, uváděli, s kým z nabízených možností se již setkali. Cílem těchto položek bylo, abychom zjistili přesné složení výzkumného souboru.



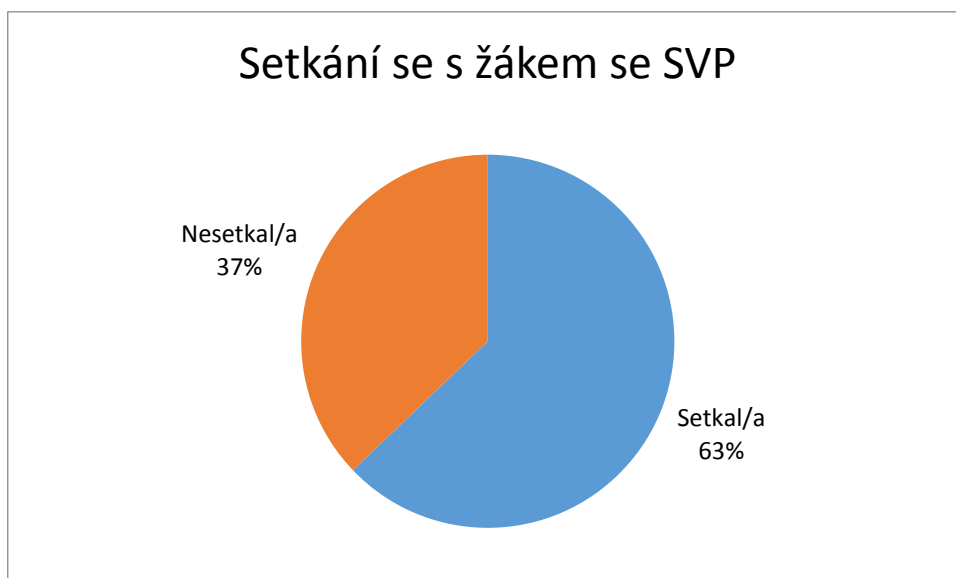
Graf 1. Pohlaví respondentů

První otázka byla orientovaná na zjištění pohlaví respondentů. Z uvedeného grafu vyplývá, že 53% (74) respondentů tvoří chlapci. Dívky pak tvoří 47% (66) z celkového počtu respondentů. Mírný rozdíl mezi chlapci a dívkami tvoří 8 osob.



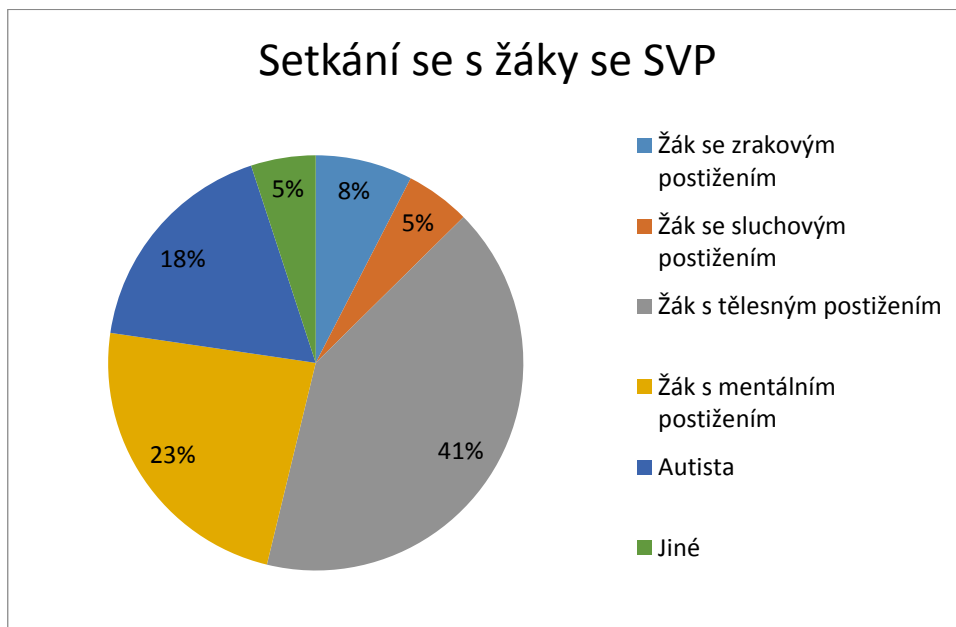
Graf 2 Ročník studia na základní škole

Následující graf znázorňuje ročník studia respondentů na základní škole v rozmezí 6. až 9. třída. Největší zastoupení podle grafu mají žáci sedmých tříd s 31% (43). Žáků šestých tříd je 26% (37) a devátých je 28% (39), jsou tedy v téměř stejném zastoupení. Nejméně respondentů je pak z osmé třídy a to 15% (21) z celku. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 154 respondentů, ale 14 muselo být vyřazeno. Za celek tedy považujeme 140 respondentů.



Graf 3 Setkání se s žákem se SVP

Respondentů, kteří se již setkali nebo setkávají s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je 63% (88) a tvoří tak většinu dotazovaných. 37% (52) respondentů uvedlo, že se ještě nikdy nesetkali s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.



Graf 4 Setkání se s žáky se SVP

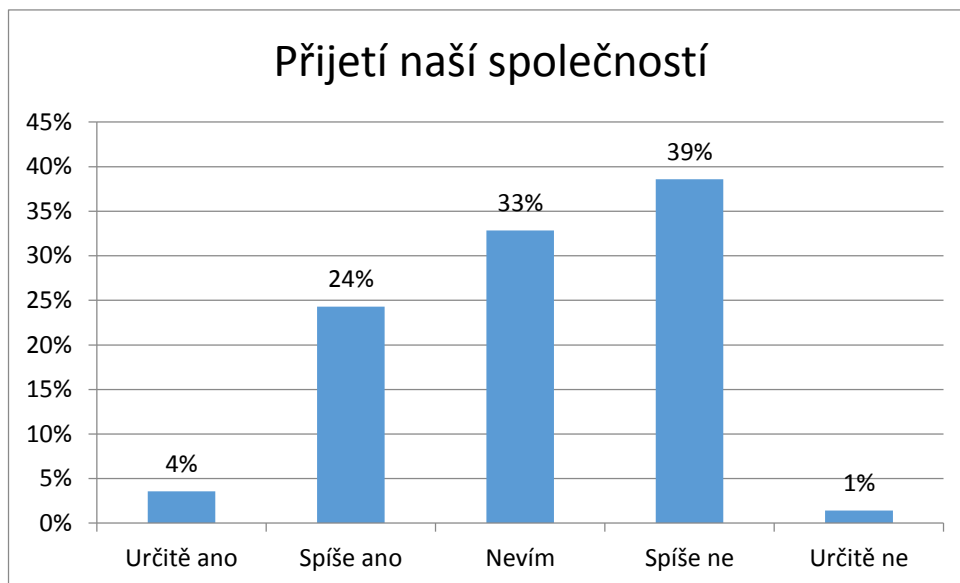
Respondenti, kteří v předešlé otázce uvedli, že se již se žákem se SVP setkali, dále uváděli, se kterým z žáků se SVP se již setkali či setkávají. Z grafu tak vyplývá, že nejčastěji se respondenti setkávají s žáky s tělesným postižením. Tato odpověď byla zaznamenána až v 49 případech. Další dosti početnou skupinou jsou pak žáci s mentálním postižením, se kterými přišlo do kontaktu 28 respondentů. S žáky s poruchou autistického spektra se setkala 21 respondentů. Malou skupinu pak tvoří žáci se zrakovým postižením a sluchovým postižením. Šest respondentů dále uvedlo, že se setkali i s jinými žáky se SVP než s těmi, kteří byli uvedeni mezi nabízenými možnostmi.

5.2 Analýza a interpretace dat

V této podkapitole se zaměříme na vyhodnocení a interpretaci dat získaných za pomoci dotazníkového šetření.

5. položka dotazníku

Pátá položka dotazníku byla zaměřena na názor žáků druhého stupně, který se týkal přijetí žáků se SVP ve společnosti.

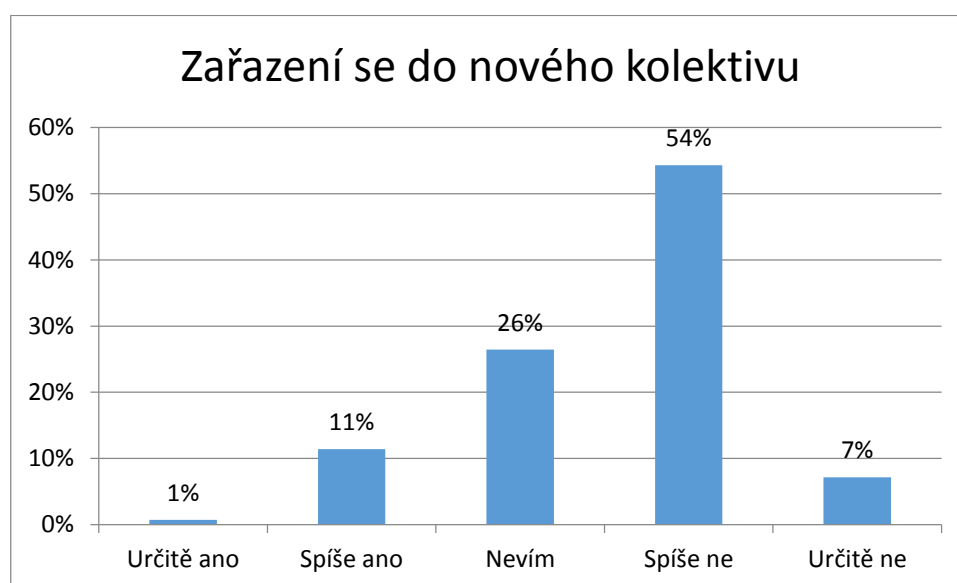


Graf 5 Přijetí naší společnosti

Z tohoto grafu můžeme vidět, že až 54 respondentů (39%) si je vědomo špatného přijímání žáků se SVP naší společností. Pouze 1% (2) respondentů si je jisto tím, že žáky se SVP naše společnost přijímá špatně. Naopak 4% (5) respondentů odpovědělo, že žáci se SVP jsou určitě dobře přijímáni naší společností. Odpověď nevím pak zahrhlo 33% (46) respondentů. Z grafu je tedy vidět, že respondenti jsou si vědomi toho, že společnost nemusí vždy přijímat žáky se SVP dobře.

6. položka dotazníku

Tento výrok se zabýval názorem na dobré zařazení žáků se SVP do nového kolektivu.

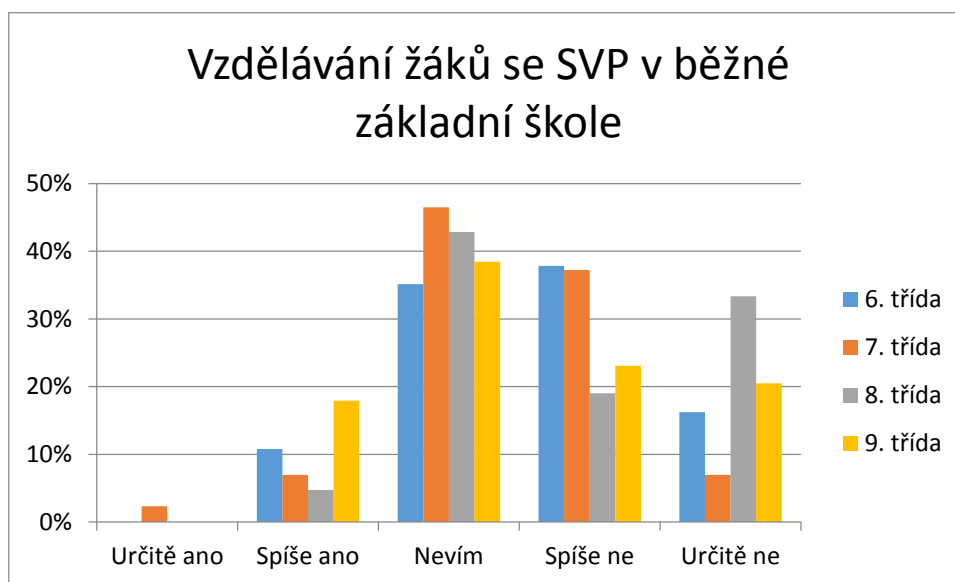


Graf 6 Zařazení se do nového kolektivu

Respondentů, kteří jsou si vědomi toho, že žáci se SVP se spíše obtížněji zařazují do nového kolektivu je až 54% (76) a 7% (10) si je jisto, že zařazení do nového kolektivu je pro žáky se SVP obtížné. S tvrzením, že žáci se SVP se dobře zařazují do nového kolektivu, určitě souhlasí 1 (1%) respondent a spíše souhlasí 16 (11%). Z celkového počtu respondentů 26% (37) zvolilo odpověď nevím. Lze tedy říci, že respondenti jsou si vědomi, že žáci se SVP se obtížněji zařazují do nového kolektivu.

7. položka dotazníku

Následující položka byla zaměřena na vyjádření souhlasu či nesouhlasu s výrokem, zda by se žáci se SVP měli vzdělávat v běžné základní škole.

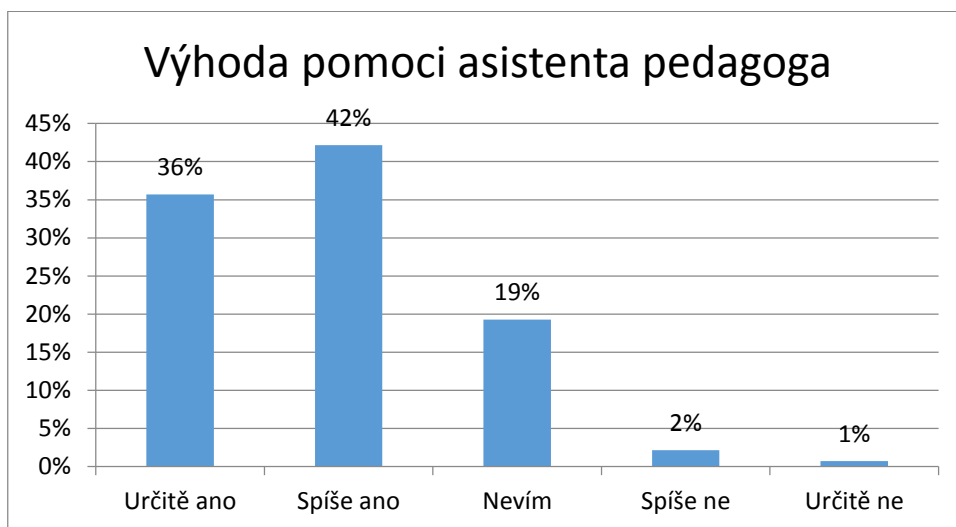


Graf 7 *Vzdělávání žáků se SVP v běžné základní škole*

S výrokem, zda by se žáci se SVP měli vzdělávat v běžné základní škole, spíše nesouhlasilo 37% (43) respondentů a určitě nesouhlasilo 17% (24). Přičemž největší míru nesouhlasu vyjádřili žáci osmých tříd s 33% (7), kteří s výrokem určitě nesouhlasí, a dále pak žáci šestých tříd s 38% (14), kteří s výrokem spíše nesouhlasí a hned za nimi v těsném kontaktu s 37% (16) skončili žáci sedmých tříd. Naopak s výrokem spíše souhlasí 11% (15) dotazovaných a 1% (1) určitě souhlasí. Nejvíce s daným výrokem souhlasí žáci devátých tříd s 18% (7). Odpověď nevím k této položce zvolilo 41% (57) respondentů, což můžeme přičíst tomu, že žáci nemusí mít zkušenost s inkluzivním vzděláváním, a tak neví, jak se k takovéto situaci postavit. Většina dotazovaných se však staví k tomu, aby žáci se SVP nebyli vzděláváni v běžné základní škole.

8. položka dotazníku

Položka číslo osm zjišťovala, zda je pomoc asistent pedagoga pro žáky se SVP výhodná pohledem respondentů.

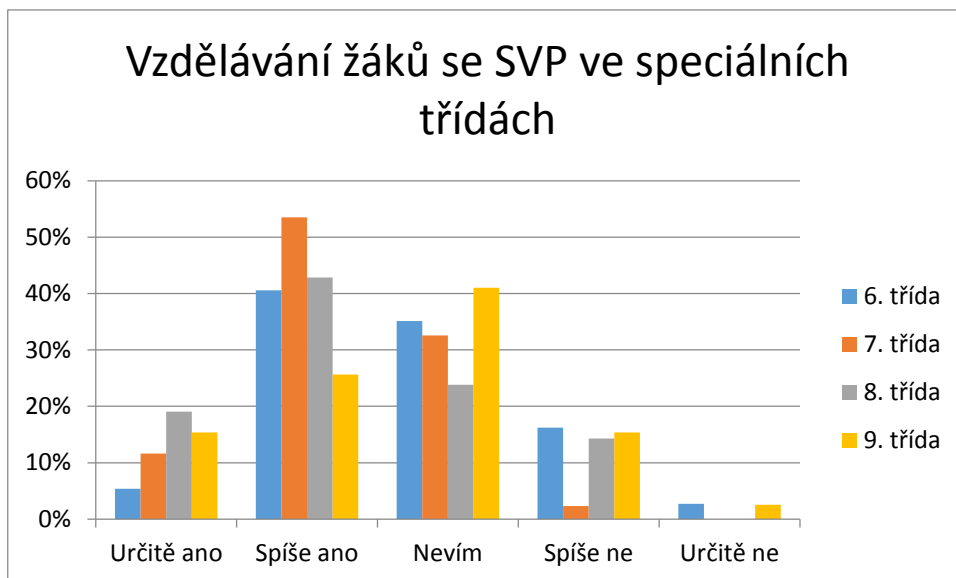


Graf 8 Výhoda pomoci asistenta pedagoga

Pomoc asistenta jakožto výhodnou pro žáky se SVP vnímá 36% (50) respondentů a spíše se k této možnosti přiklání 42% (59) dotazovaných. Tři respondenti (2%) uvádí tuto možnost jako spíše nevýhodnou a jeden respondent (1%) označil tuto možnost za naprosto nevýhodnou. Zbylých 19% (27) respondentů nedokáže posoudit, jestli je asistent pedagoga pro žáky se SVP výhodou nebo ne. Z grafu vyplývá, že respondenti vnímají asistenta pedagoga pro žáky se SVP jako výhodnou pomocí.

9. položka dotazníku

Devátá položka byla zaměřena na vyjádření míry souhlasu či nesouhlasu s výrokem, který se vztahuje ke vzdělávání žáků se SVP ve speciálních třídách v rámci běžné základní školy.

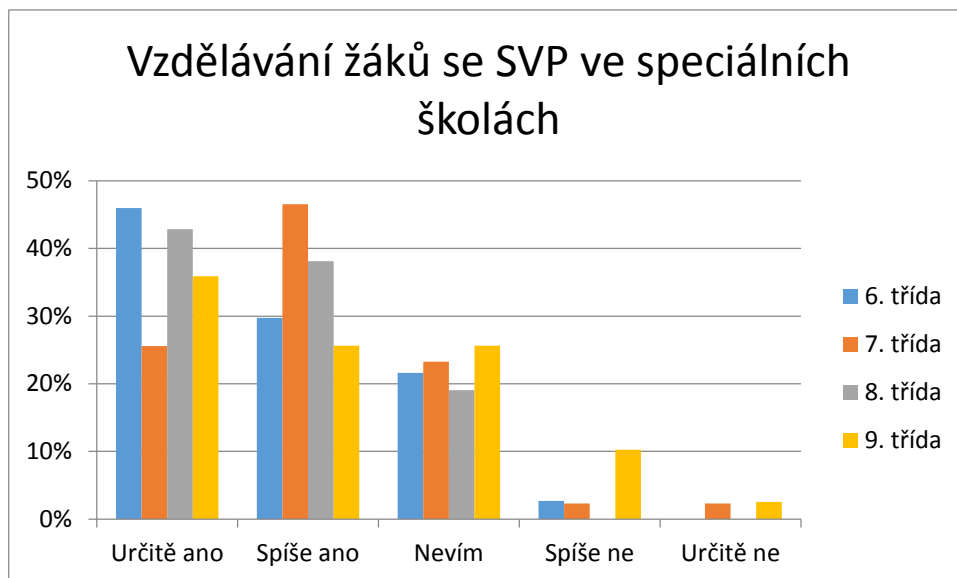


Graf 9 *Vzdělávání žáků se SVP ve speciálních třídách*

Respondenti, kteří si myslí, že by žáci se SVP měli být spíše vzděláváni ve speciálních třídách v rámci běžných základních škol je 41% (57) a 12% (17) zvolilo odpověď určitě ano. Spíše nesouhlasí s tímto výrokiem 11% (16) dotazovaných a 1% (2) dotazovaných určitě nesouhlasí. Odpověď nevím se rozhodlo zvolit 34% (48) respondentů. Z grafu můžeme vyčíst, že 41% žáků devátých tříd (16) si nejsou jisti tím, zda by žáci se SVP měli či neměli být vzděláváni ve speciálních třídách v rámci běžných základních škol, kdežto 41% žáků šestých (15), 53% sedmých (23) i 43% osmých (9) tříd volí v tomto případě možnost spíše ano. Na základě výsledků můžeme usoudit, že většina respondentů vnímá vzdělávání žáků se SVP ve speciálních třídách v rámci běžných základních škol jako vhodnou variantu jejich vzdělávání.

10. položka dotazníku

Tato položka pojednává o vyjádření míry souhlasu či nesouhlasu s výrokiem, jestli je pro žáky se SVP lepší vzdělávat se ve speciálních školách.

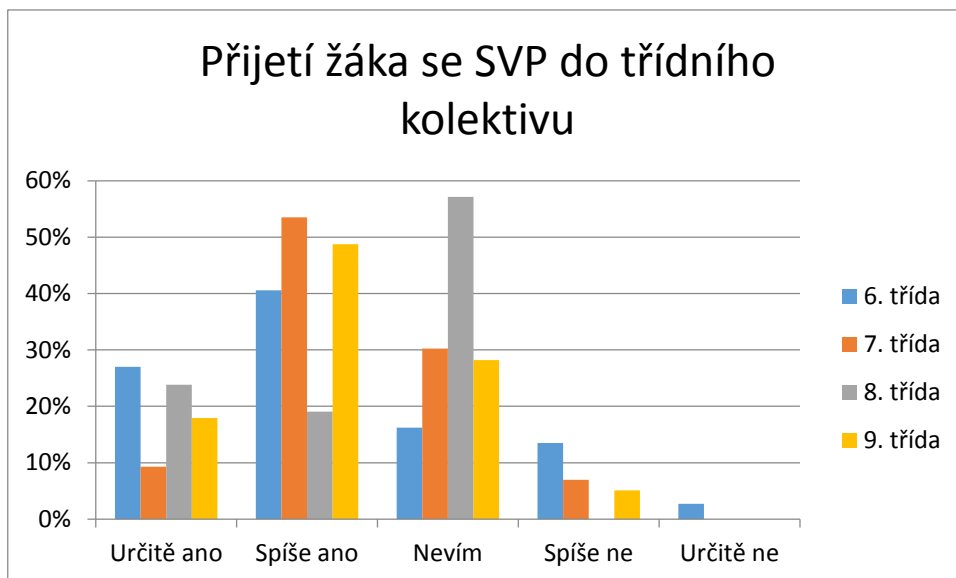


Graf 10 *Vzdělávání žáků se SVP ve speciálních školách*

S výrokem, zda by se žákům se SVP nejlépe vzdělávalo ve speciálních školách, určitě souhlasí 43% (61) z celkového počtu respondentů. Dále s výrokem spíše souhlasí 35% (49) respondentů a lze tedy říci, že většina dotazovaných souhlasí se vzděláváním žáků se SVP ve speciálních školách. Tedy, že pro žáky se SVP, je podle respondentů nejlepší vzdělávání ve speciálních školách. Naopak s tímto výrokem nesouhlasí 1% (2) dotazovaných a 4% (6) spíše nesouhlasí. Ohledně výroku se nedokázalo s jistotou vyjádřit zbylých 23% (32) respondentů, kteří zvolili odpověď nevím. S výrokem určitě souhlasí ve větší míře žáci šestých se 46% (17), osmých se 43% (9) a devátých tříd se 36% (14). Menší rozdíl můžeme zaznamenat u žáků sedmých tříd, kteří s výrokem spíše souhlasí ve 47% (20) a určitě souhlasí pouze v 26% (11).

11. položka dotazníku

Položka číslo jedenáct se věnuje výroku o přijetí žáka se SVP do třídního kolektivu.

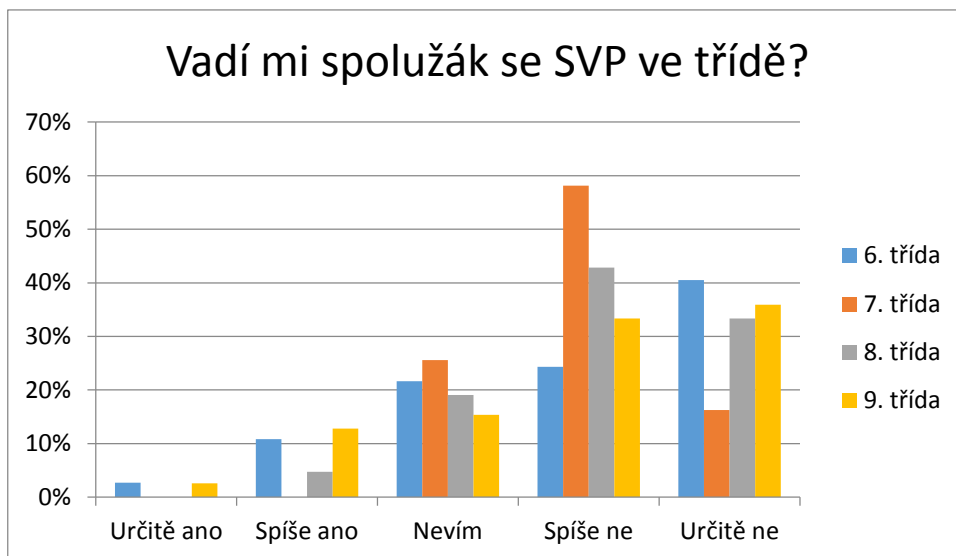


Graf 11 Přijetí žáka se SVP do třídního kolektivu

K výroku, zda by do třídního kolektivu přijali žáka se SVP, se 44% (61) respondentů vyjádřilo možností spíše ano. Určitě by pak přijalo do třídního kolektivu žáky se SVP 19% (26) dotazovaných. Pouze 1% (1) respondentů uvedlo, že by určitě žáka se SVP nepřijali a 7% (10) z celkového počtu dotazovaných by jej spíše nepřijalo. Možnost nevím zvolilo 30% (42) respondentů. Na grafu můžeme zaznamenat, že 57% (12) žáků osmých tříd si nejsou jisti přijetím žáků se SVP do třídního kolektivu a proto jejich nejčastější odpovědí bylo nevím. Naopak 41% (15) žáků šestých, 53% (23) žáků sedmých a 49% (19) žáků devátých tříd by spíše přijali žáky se SVP do třídního kolektivu. Určitě by žáky se SVP nepřijali 3% (1) žáků šestých tříd a spíše by je pak nepřijalo 5% (2) žáků devátých tříd, 7% (3) žáků sedmých tříd a 14% (5) žáků tříd šestých.

12. položka dotazníku

Dvanáctá položka se zabývá výrokem, zda žákům vadí ve třídě spolužák se SVP.

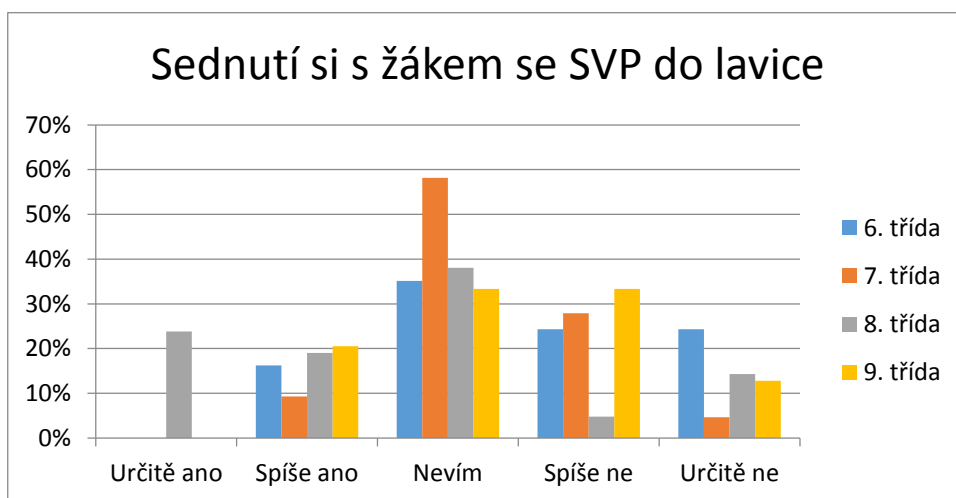


Graf 12 Vadí mi spolužák se SVP ve třídě?

Na základě grafického zobrazení 40% (56) respondentů žák se SVP ve třídě spíše nevadí a 31% (43) určitě nevadí. Spolužák se SVP vadí 1% (2) dotazovaných a spíše vadí 7% (10). Odpověď nevím pak zvolilo 21% (29) z celkového počtu respondentů. Pouze 3% (1) žáků devátých tříd a 3% (1) žáků šestých tříd uvedli, že žák se SVP by jim ve třídě vadil. Na druhé straně žák se SVP ve třídě nevadí patnácti žákům šestých tříd (41%), sedmi žákům ze sedmých tříd (16%), sedmi žákům z osmých tříd (33%) a čtrnácti žákům z tříd devátých (36%). Žáci sedmých tříd pak v 58% (25) uvedli, že by jim žák ve třídě spíše nevadil. Z výsledků vyplývá, že respondentům by žák se SVP ve třídě nevadil.

13. položka dotazníku

Tato položka zjišťuje, zda by si respondenti sedli do lavice se žákem se SVP.

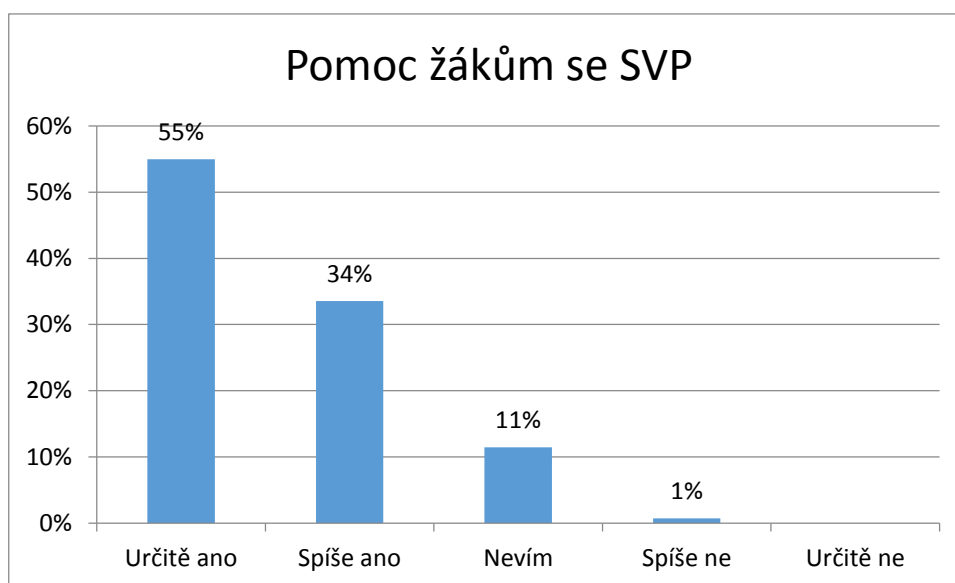


Graf 13 Sednutí si s žákem se SVP do lavice

Respondenti vyjadřovali míru souhlasu, popřípadě nesouhlasu, s výrokem, zda by si sedli do lavice s žákem se SVP. Určitě ano odpovědělo pouze 5 respondentů (4%) a spíše ano uvedlo 16% (22) respondentů. S žákem se SVP by si do lavice neseslo určitě 14% (19) dotazovaných a 35 (25%) respondentů zaznamenalo možnost spíše ne. Z celkového počtu dotazovaných nedokázalo odpovědět s jistotou, a tak 42% (59) dotazovaných zvolilo odpověď nevím. Největší míru souhlasu vyjádřili žáci osmých tříd s 24% (4) a naopak nejvíce nesouhlasili žáci tříd šestých s 24% (9). Nejvíce nerozhodní byli žáci sedmých tříd, s 58% (25) zaznamenali odpověď nevím. Lehce nejasné výsledky z tohoto grafu pravděpodobně vyplývají jednak proto, že někteří žáci nechtěli přiznat svoji odpověď, na druhé straně, jak někteří z nich uváděli v jiné položce dotazníku, záleží jim více na samotné povaze a osobnosti člověka než na tom, zda mají nějaké postižení či znevýhodnění.

14. položka dotazníku

V následující položce, na základě míry souhlasu nebo nesouhlasu s výrokem, zjišťujeme, zdali respondenti pomohou žákům se SVP.



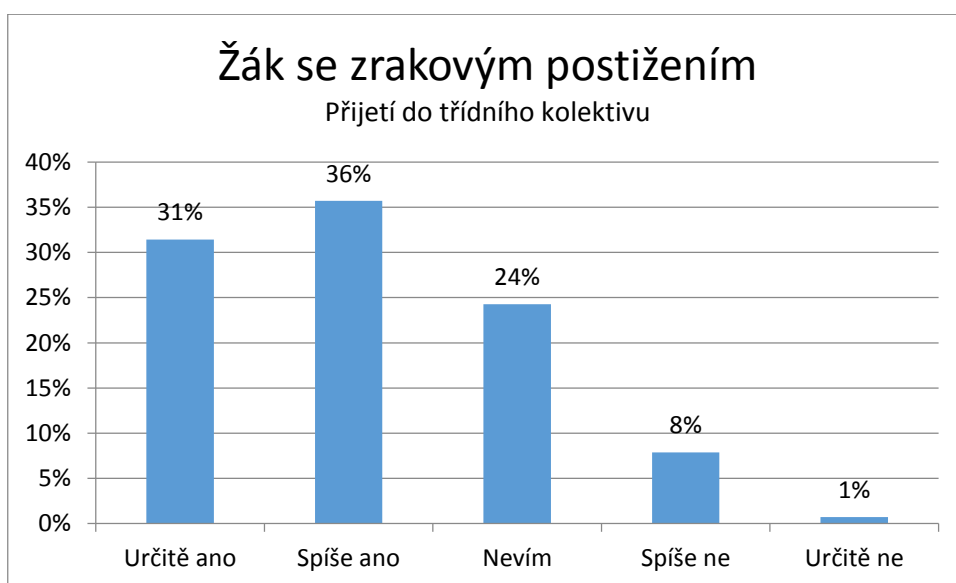
Graf 14 Pomoc žákům se SVP

Z grafu je zřejmé, že většina dotazovaných, nemají problém s pomáháním žákům se SVP. Více než polovina, tedy 55% (77) respondentů, by určitě pomohlo spolužákovi se SVP, kdyby potřeboval pomoci. Respondentů, kteří by spíše pomohli žákovi se SVP, je 34% (47). Pouze jeden respondent (1%) by spíše nepomohl. Zbylých 11% (16) respondentů neví, zda by spolužákovi se SVP pomohlo. Nicméně lze konstatovat, že nadpoloviční většina dotazovaných by v případě, kdy by žák se SVP potřeboval pomoci, pomohlo. Větší

rozdíly mezi odpověďmi žáků šestých, sedmých, osmých a devátých tříd nebyly zaznamenány. Obecně tedy respondenti nemají problém s pomocí žákům se SVP, kdyby potřebovali pomoci.

15. položka dotazníku

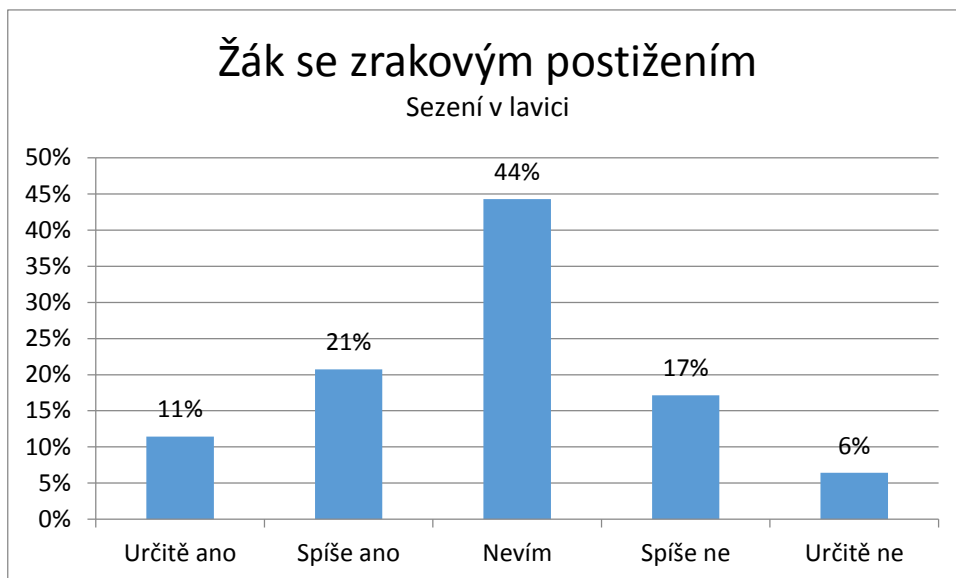
První výrok 15. položky dotazníku.



Graf 15 Žák se zrakovým postižením – přijetí do kolektivu

Nejčastěji zaznamenaná odpověď u výroku, zda by respondenti přijali dobře do třídního kolektivu žáka se zrakovým postižením, je odpověď spíše ano s 36% (50). Druhou nejčastější odpovědí bylo určitě ano s 31% (44). Žáka se zrakovým postižením by do třídy nejspíše nepřijalo 8% (11) a určitě nepřijalo 1% (1). Zbýlých 24% (34) respondentů se řadí k odpovědi nevím. Respondenti by tedy pravděpodobně žáka se zrakovým postižením dobře přijali do třídního kolektivu.

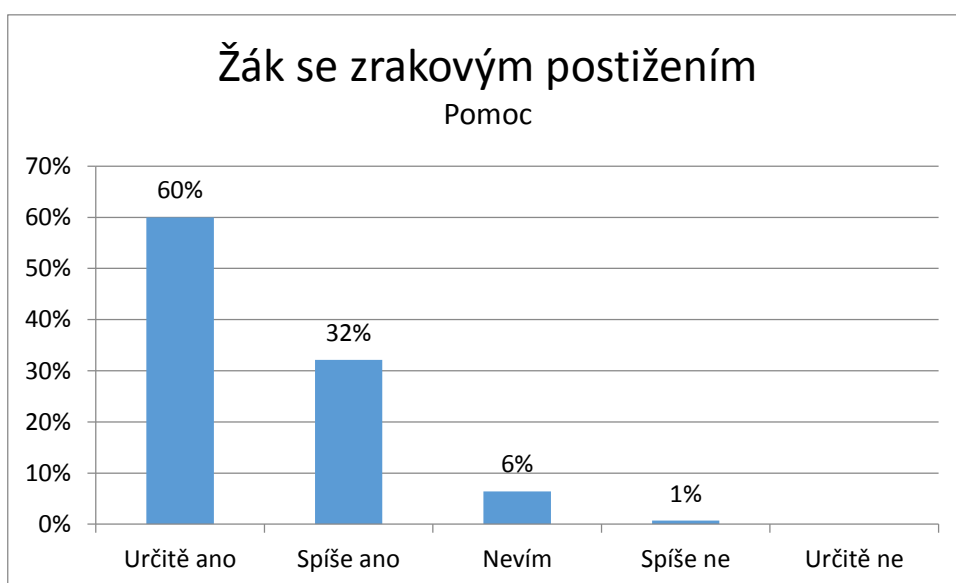
Druhý výrok 15. položky dotazníku.



Graf 16 Žák se zrakovým postižením – sezení v lavici

Se žákem se zrakovým postižením by si do lavice sedlo 11% (16) dotazovaných a 21% (29) by si s ním nejspíše sedlo. Šest procent respondentů (9) uvedlo, že by si s žákem se zrakovým postižením do lavice určitě nesedlo a 17% (24) nejspíše ne. Nejvíce zaznamenaných odpovědí je u možnosti nevím s 44% (62). Tato otázka je zřejmě pro respondenty kontroverzní a je určitě podnětem k diskusi.

Třetí výrok 15. položky dotazníku.



Graf 17 Žák se zrakovým postižením – pomoc

V případě nouze by žákovi se zrakovým postižením pomohlo až 60% (84) respondentů. Dalších 32% (45) by pravděpodobně pomohlo. Jen 1% (1) respondentů by spíše nepomoh-

lo a zbylých 6% (9) neví, zda by pomohlo. Můžeme tedy konstatovat, že by téměř všichni respondenti pomohli žákovi se zrakovým postižením, kdyby potřeboval pomoci.

16. položka dotazníku

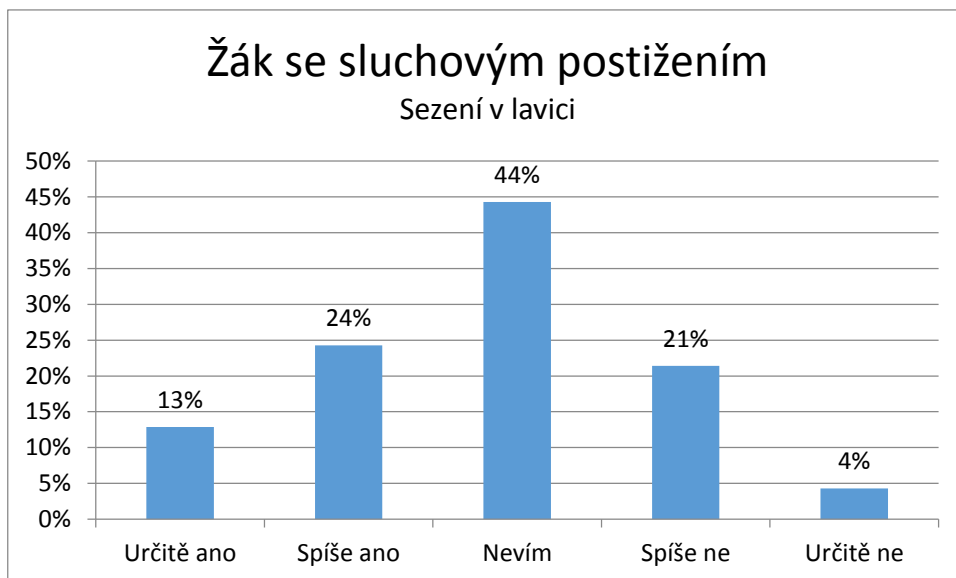
První výrok 16. položky dotazníku



Graf 18 Žák se sluchovým postižením – přijetí do kolektivu

Více jak polovina respondentů by přijala do třídního kolektivu žáka se sluchovým postižením, z toho 31% (44) by ho určitě přijalo a 38% (53) spíše ano. Můžeme tedy konstatovat, že respondenti by mezi sebe žáka se sluchovým postižením přijali. Jedno procento dotazovaných (1) by jej určitě nepřijalo a 4% (5) spíše ne. Dalších 26% (36) respondentů neví, zda by žáka se sluchovým postižením přijali do třídního kolektivu.

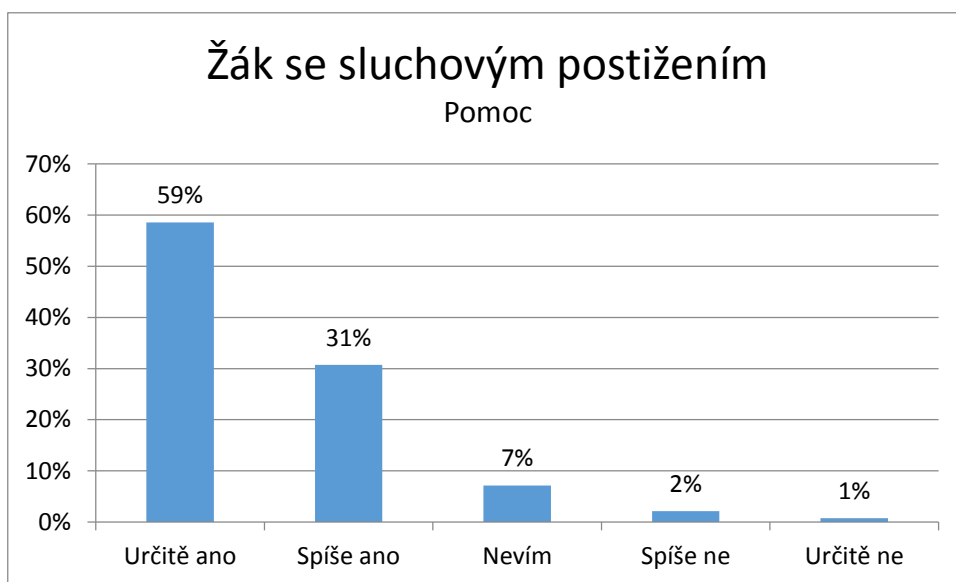
Druhý výrok 16. položky dotazníku.



Graf 19 Žák se sluchovým postižením – sezení v lavici

Z grafu je zřejmé, že 44% (62) respondentů neví, zda by si s žákem se sluchovým postižením sedlo do lavice. Těch, co by si s ním sedli je 13% (18) a spíše sedli je 24% (34). Dalších 21% (30) by si nejspíš s žákem se sluchovým postižením do lavice nesedli. Jsou tu pak 4% (6), které by si určitě nesedli do lavice s tímto žákem.

Třetí výrok 16. položky dotazníku.

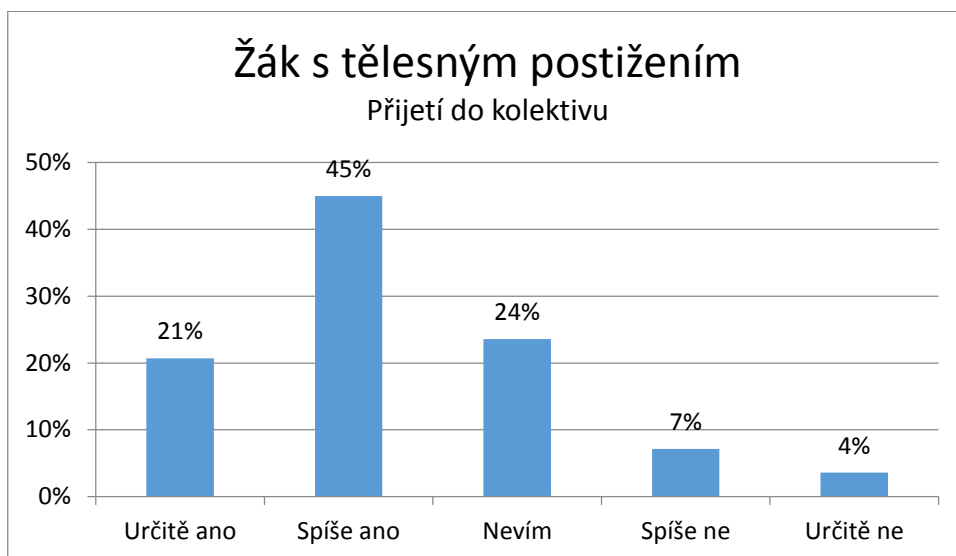


Graf 20 Žák se sluchovým postižením – pomoc

Odpověď určitě ano zaznamenalo 59% (82) respondentů. Dalších 31% (43) respondentů uvedlo, že by nejspíše pomohli spolužákovi se sluchovým postižením, kdyby potřeboval pomoc. Pouze 3% (4) by nepomohli.

17. položka dotazníku

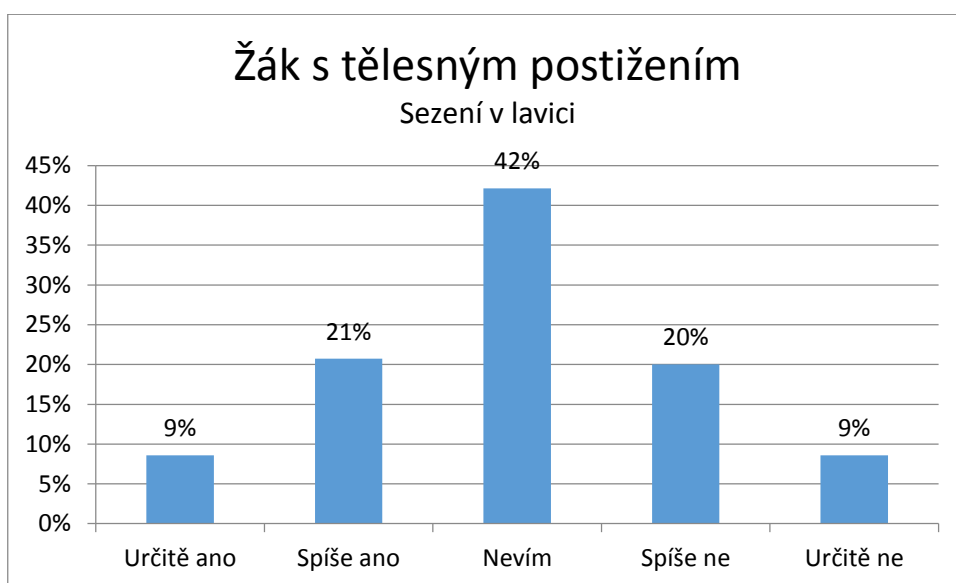
První výrok 17. položky dotazníku.



Graf 21 Žák s tělesným postižením – přijetí do kolektivu

Žáka s tělesným postižením by do třídního kolektivu spíše přijalo 45% (63) respondentů. Určitě by jej přijalo do kolektivu 21% (29) dotazovaných. Žák s tělesným postižením by tedy byl pravděpodobně dobře přijat respondenty do třídního kolektivu. Do kolektivu by jej nepřijaly 4% (5) respondentů a 7% (10) by jej spíše nepřijalo. Zbýlých 24% (33) dotazovaných neví, zda by do kolektivu dobře přijalo žáka s tělesným postižením.

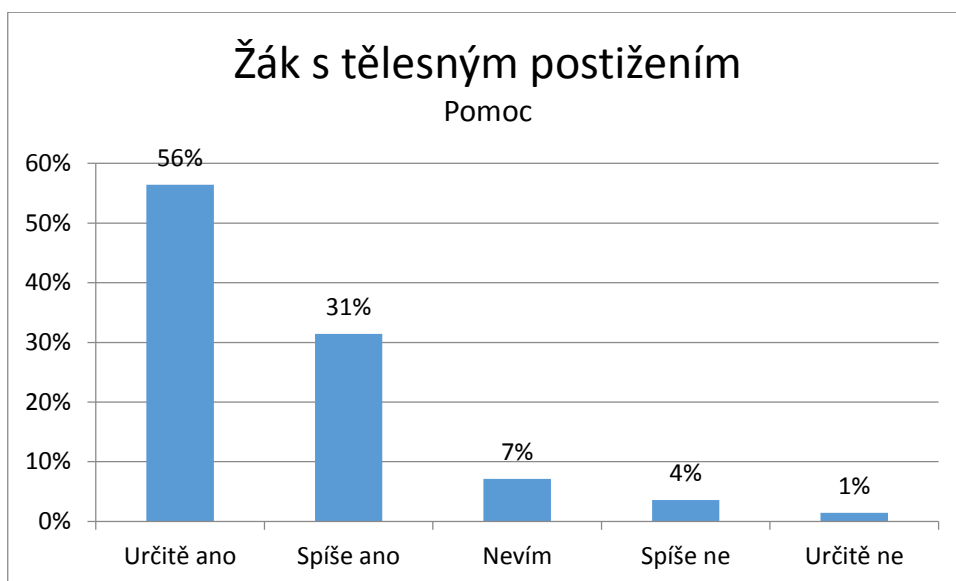
Druhý výrok 17. položky dotazníku.



Graf 22 Žák s tělesným postižením – sezení v lavici

Tento graf zobrazuje, kolik procent respondentů by si sedlo do lavice s žákem s tělesným postižením. Nejvíce a to 42% (59) uvedlo, že neví, zda by si s žákem s tělesným postižením sedlo do lavice. Odpověď spíše ne zvolilo 20% (28) dotazovaných a určitě ne 9% (12). Naopak by si s žákem s tělesným postižením sedlo 9% (12) respondentů a 21% (29) se vyjádřilo, že by si s ním spíše sedlo.

Třetí výrok 17. položky dotazníku.

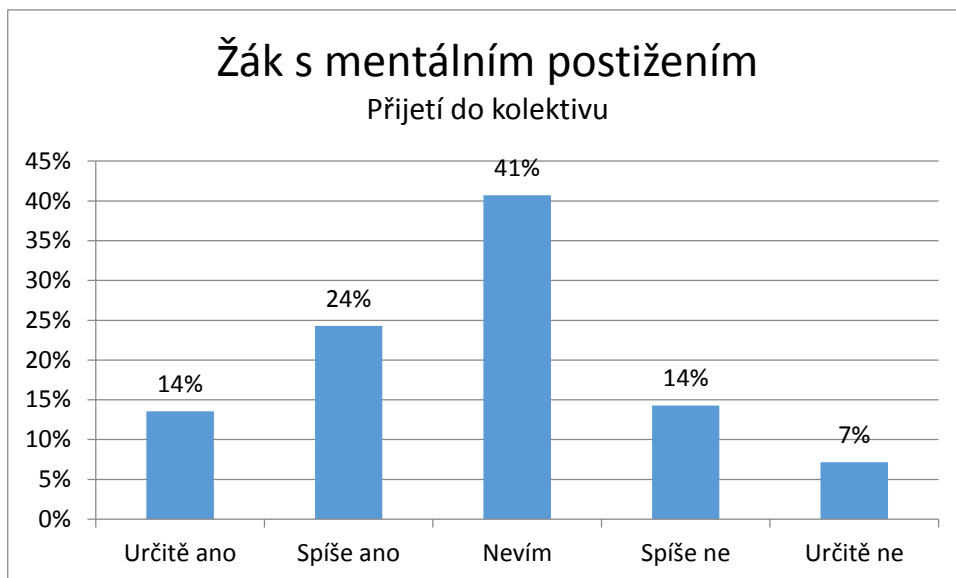


Graf 23 Žák s tělesným postižením – pomoc

V otázce pomoci se více jak polovina respondentů vyjádřila kladně, a to že by 56% (79) dotazovaných určitě pomohlo a 31% (44) by spíše pomohlo. Určitě by nepomohlo 1% (2) respondentů a spíše by nepomohly 4% (5) respondentů. Zbýlých 7% (10) dotazovaných se vyjádřilo, že neví, zda by pomohli.

18. položka dotazníku

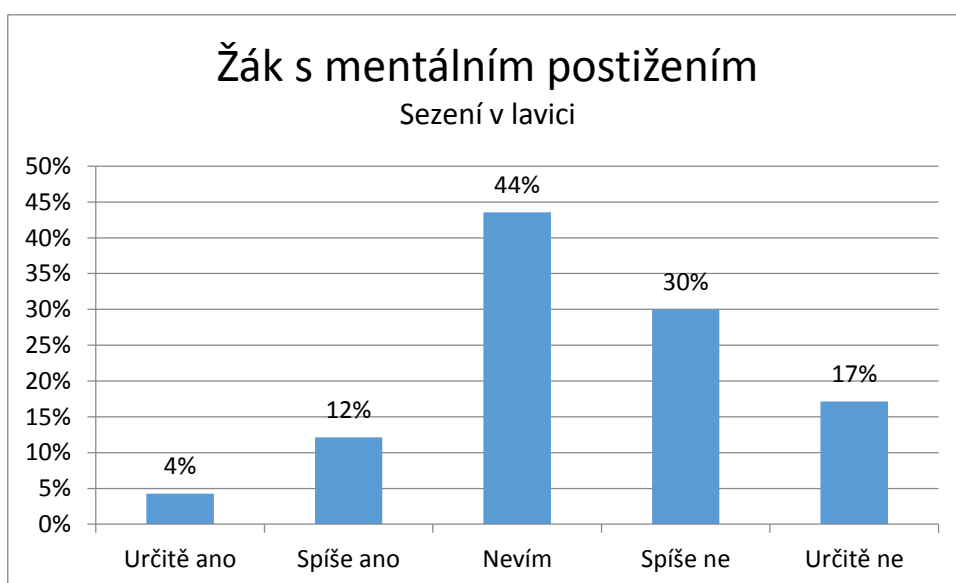
První výrok 18. položky dotazníku.



Graf 24 Žák s tělesným postižením – přijetí do kolektivu

Z grafu lze vyčíst, že 41% (57) respondentů neví, zda by do třídního kolektivu přijali žáka s mentálním postižením. Z celkového počtu respondentů se 24% (34) vyjádřilo pro možnost spíše ano a 14% (19) by určitě přijalo do třídního kolektivu žáka s mentálním postižením. Určitě by jej nepřijalo 7% (10) dotazovaných a spíše by jej nepřijalo 14% (20) respondentů.

Druhý výrok 18. položky dotazníku.

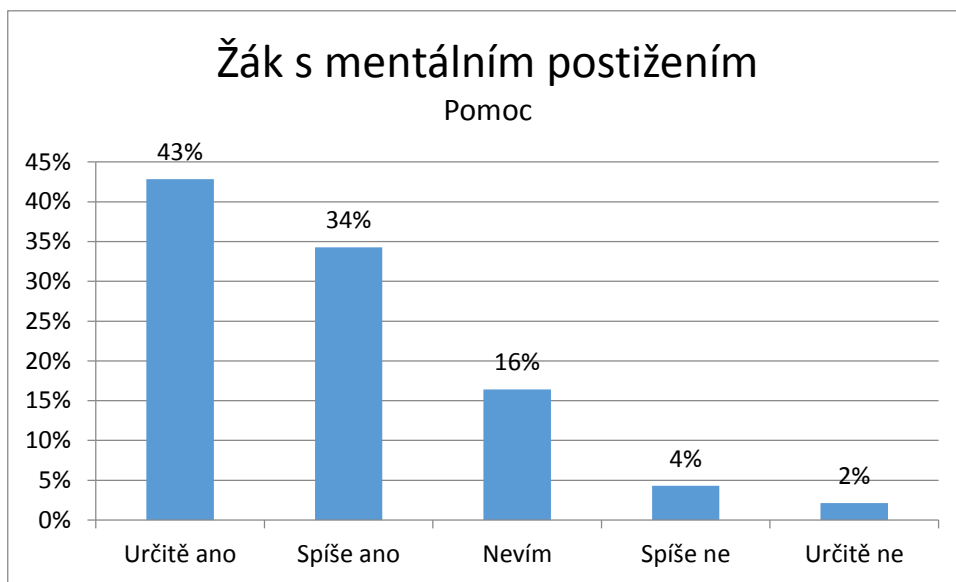


Graf 25 Žák s mentálním postižením – sezení v lavici

Téměř polovina respondentů, a to 44% (61), neví, zda by si sedla do lavice s žákem s mentálním postižením. Až 30% (42) se vyjádřilo, že by si s žákem s mentálním postižením

spíše nesedli do lavice a 17% (24) by si s ním určitě nesedlo. Odpověď spíše ano zvolilo 12% (17) dotazovaných a 4% (6) respondentů uvedli, že by si s žákem s mentálním postižením sedli do lavice.

Třetí výrok 18. položky dotazníku.

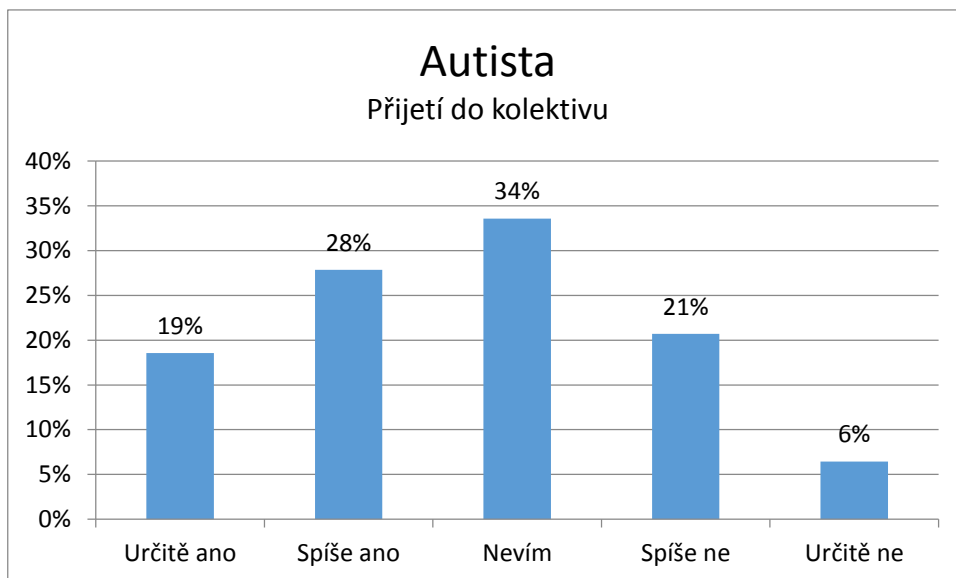


Graf 26 Žák s mentálním postižením – pomoc

Co se pomoci žákovi s mentálním postižením týče, pomohlo by mu až 43% (60) respondentů. Dalších 34% (48) by mu spíše pomohlo a 16% (23) neví, zda by mu pomohlo. Určitě by mu nepomohla 2% (3) dotazovaných a spíše by mu nepomohla 4% (6) respondentů.

19. položka dotazníku

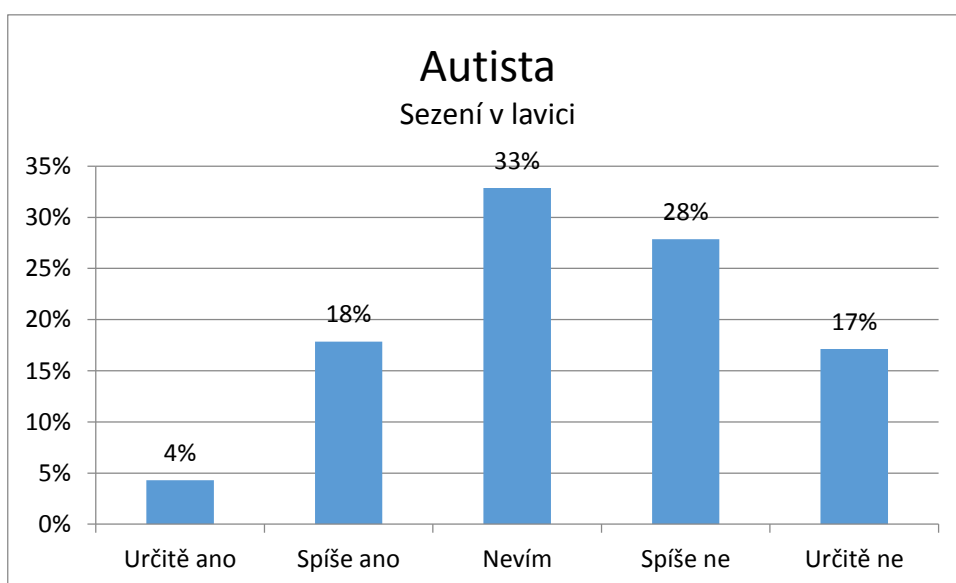
První výrok 19. položky dotazníku.



Graf 27 Autista – přijetí do kolektivu

Z grafu můžeme vyčíst, že 28% (39) respondentů by spíše přijali autistu do třídního kolektivu a dalších 19% (26) dotazovaných by jej přijalo určitě. Na druhé straně by jej nepřijalo do kolektivu 6% (9) respondentů a 21% (29) by jej spíše nepřijalo. Z celkového počtu dotazovaných pak 34% (47) uvedlo, že neví, zda by žáka s poruchou autistického spektra přijali do třídního kolektivu.

Druhý výrok 19. položky dotazníku.

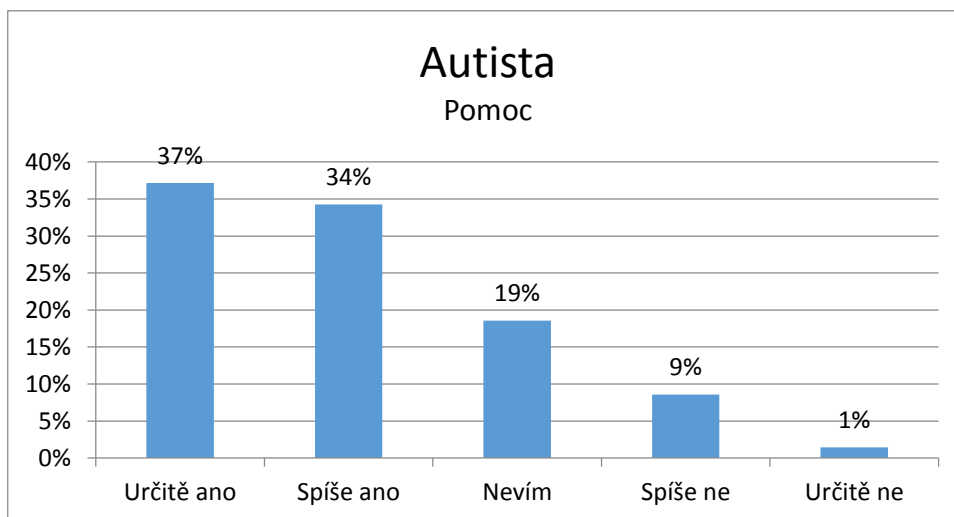


Graf 28 Autista – sezení v lavici

Nejčastěji uváděnou odpovědí v této položce je odpověď neví s 33% (46), kdy respondenti uvedli, že neví, jestli by si sedli do lavice s žákem s poruchou autistického spektra.

Většina respondentů uvedla, že by si s autistou do lavice nesedli, z toho 28% (39) uvedlo, že spíše ne a 17% (24) určitě ne. Naopak 18% (25) dotazovaných by si spíše sedlo s tímto žákem a 4% (6) by si s ním určitě sedli do lavice.

Třetí výrok 19. položky dotazníku.



Graf 29 Autista – pomoc

Nadpoloviční většina respondentů uvedla, že by pomohla žákovi s poruchou autistického spektra, kdyby potřeboval pomoci. Z toho 37% (52) by mu určitě pomohlo a následujících 34% (48) by mu spíše pomohlo. Pouze 1% (2) by autistovi nepomohlo a 9% (12) by spíše nepomohlo. Zbýlých 19% (26) neví, zda by mu pomohlo.

20. položka dotazníku

Tato položka byla otevřená a dobrovolná. Respondenti zde měli prostor pro vyjádření se k dotazníku nebo i k tématu samotnému. Několik z nich tuto možnost využilo. Většina respondentů se vyjádřila tak, že je jedno, jestli je někdo postižený či jinak znevýhodněný, že jsou to lidé jako my a nemají vůči nim teda žádné předsudky. Nebo že jim nezáleží na tom, jeli někdo postižený nebo znevýhodněný, ale záleží na jejich povaze. Dále se respondenti zmínili o tom, že těmto lidem by se mělo pomáhat a společnost by je měla lépe přijímat mezi sebe. Jeden z respondentů vyjádřil obavu, že si není jist, zda by dokázal žákovi se sluchovým a zrakovým postižením pomoci například s učením. Pár respondentů pak uvedlo, že pro ně byl dotazník zajímavý nebo se jim líbil. Jeden se pak vyjádřil, že by potřeboval u některých položek otevřené odpovědi.

6 SHRNU TÍ

V této kapitole si shrneme důležité poznatky z praktické části bakalářské práce. Cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda žáci druhého stupně základních škol mají předsudky vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výzkumným souborem byli zvoleni žáci druhého stupně základních škol v Jihomoravském kraji. Výběr výzkumného souboru proběhl náhodně. Pro kvantitativní výzkum jsme zvolili dotazníkové šetření, jako výzkumný nástroj. Dotazník obsahoval 20 položek, z nichž poměrná část byly ve formě škál, a byl rozdán do základních škol v okrese Hodonín. Rozdáno bylo celkem 154 dotazníků a zpět se jich vrátilo všech 154. Z celkového počtu 154 dotazníků bylo 14 vyřazeno z důvodu neserióznosti odpovědí nebo odpovědí chybějících. Celkem tedy bylo 140 dotazníků, které byly vyhodnoceny. Anonymita dotazníku byla zachována.

Úvodem jsme v dotazníku zjistili pohlaví a třídu našich respondentů. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 74 chlapců a 66 dívek. Šetření proběhlo v 6. až 9. třídách. Většina respondentů už někdy přišla do styku s žákem se SVP, a to až 63% dotazovaných. Nejvíce respondentů se setkalo hlavně se žáky s tělesným postižením.

Z obecnějších položek dotazníku jsme zjistili, že respondenti jsou si vědomi toho, že žáci se SVP mohou být hůře přijímáni společností, a že pro ně není snadné zařadit se do nového kolektivu. Zároveň by většina dotazovaných přijala žáka se SVP do třídního kolektivu, a kdyby potřeboval takový spolužák pomoc, pomohli by mu. U položky, zda by respondentům spolužák se SVP ve třídě vadil, odpověděla více než polovina dotazovaných, že by nevadil. Největší problém respondentům dělala otázka, zda by si se žákem se SVP sedli do lavice. Protipóly odpovědí s ano a spíše ano, proti ne a spíše ne, byly téměř vyrovnané, avšak nejvíce odpovědí bylo, že neví. Na základě předvýzkumu byl dotazník zkrácen, ovšem zpětně možná právě u této otázky mohla být dodána možnost, proč by si respondent se spolužákem se SVP sedl nebo naopak nesedl do lavice.

Respondenti byli také dotazováni na otázky týkající se vzdělávání žáků se SVP. Z výsledků můžeme říci, že většina dotazovaných spíše souhlasí s vzděláváním žáků se SVP ve speciálních školách nebo speciálních třídách v rámci běžných základních škol. Zde by opět možná stálo za to rozvést diskuzi, proč vnímají tento typ vzdělávání pro žáky se SVP jako lepší. Jestli kvůli tomu, že vůči nim mají předsudky, nebo jsou spíše přesvědčeni o tom, že

se jim v těchto vzdělávacích zařízeních dostává lepší péče a vzdělání, než v běžných základních školách.

V poslední části dotazníkového šetření byly škály zaměřené na jednotlivá postižení, která byla vybrána na základě předvýzkumu. U každého postižení, jako zrakové, sluchové, tělesné, mentální a autismus, byly tři výroky. Na základě toho jsme zjistili, že žáci jsou ochotni pomoci každé z těchto skupin, kdyby pomoc potřebovali. Ovšem u přijetí do třídního kolektivu už se výsledky liší právě v závislosti na druhu postižení. Do třídního kolektivu by respondenti spíše přijali žáky se zrakovým, sluchovým a tělesným postižením. K odpovědi spíše ano, co se přijetí do třídního kolektivu týká, se respondenti kloní ještě v případě žáka s poruchou autistického spektra, i když velká část respondentů se zároveň kloní k odpovědi nevim. Ovšem u žáka s mentálním postižením většina dotazovaných zvolila odpověď nevim. Respondenti si tedy nejsou jisti přijetím žáka s mentálním postižením do třídního kolektivu. Co se týče výsledků k výroku, zda by si respondenti sedli do lavice s těmito žáky, vychází, že by si většina dotazovaných sedla do lavice spíše s žákem se zrakovým nebo sluchovým postižením než se žákem s tělesným, mentálním postižením nebo autistou. Přičemž u všech těchto skupin převažovala, v dotazu na sezení v lavici, odpověď nevim nebo minimálně byla zastoupena vysokým procentem negativních odpovědí. Stálo by tedy zato zjistit, proč dali odpověď, jakou dali. Bylo by vhodné rozvést diskuzi k tomuto tématu. Je mnoho možností, proč si žáci nechtějí s žáky se SVP sednout do lavice. Jednou z možností je pouze neznalost a neinformovanost o postiženích a znevýhodněních svých spolužáků. Další z možností jsou pak ony předsudky a stereotypy v uvažování respondentů.

Poslední položka byla dobrovolná a otevřená. Několik studentů tento prostor pro svůj názor využilo. Ve směr se ve sděleních, ať už k dotazníku či tématu samotnému, objevovalo, že respondenti vnímají žáky se SVP jako rovnocenné členy naší společnosti, které vše přijímají, či vyjádřili soucit s nimi a starost o ně.

6.1 Doporučení pro praxi

Jak již bylo v teoretické části této bakalářské práce uvedeno, díky novele školského zákona se téma inkluze stalo aktuálním a propíraným tématem jak na poli odborníků, tak ve společnosti. Školství se teď ubírá směrem, kdy chce vyrovnat spoustu nerovností ve vzdělávání, a aby každý měl šanci na kvalitní vzdělání. Zároveň cílem inkluze není jen inklu-

zivní vzdělávání, ale i inkluze sociální. Tedy žáci intaktní by se neměli setkávat s žáky se SVP jen při výuce ve škole, ale i v mimoškolních aktivitách. Aby z těchto žáků vyrostla generace, která respektuje odlišnosti ve společnosti a ke všem se chová s respektem a úctou.

V rámci doporučení pro praxi je potřeba o problematice inkluze i předsudků mluvit a diskutovat, a to ať už v kruzích společnosti či odborníků, tak i přímo s pedagogy a žáky. Žáci jsou nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání, a proto je nutné znát jejich názory, postoje a pocity. Domnívám se, že některým nejistým vyjádřením, které vzešly z dotazníkového šetření, by se dalo předejít právě informovaností žáků nejen o inkluzivním vzdělávání, ale taky o žácích se SVP. Proto by bylo dobré začít například v rámci rodinné či občanské výchovy zavést diskuze i na tuto problematiku a popřípadě sdělit žákům více informací, aby si mohli utvořit lepší obraz o celé situaci.

Jak uvádí Allport ve své publikaci, že předsudků se můžeme zbavit opakovanými vlastními zkušenostmi, bylo by tedy dobré nejprve vytvořit projekt, v rámci kterého by se žáci se SVP s žáky intaktními začali potkávat a vytvářeli by si tak vlastní zkušenosti i celkový obraz na ně. Nemusel by to být ani speciální projekt, ale třeba žáky se SVP zařazovat mezi intaktní žáky například už v mateřských školách. Nebo v rámci mimoškolních aktivit.

Inkluze ve vzdělávání či inkluze sociální může fungovat, pokud se všichni naučíme vzájemnému respektu a to budeme učit i mladší generaci. Vzájemný respekt a morální hodnoty jsou klíčem k mnoha problémům a ne jen k inkluzi.

ZÁVĚR

Hlavní téma bakalářské práce byly předsudky a stereotypy žáků druhého stupně základních škol vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud opomeneme předsudky a stereotypy, jakožto věčně aktuální téma, je inkluze aktuálním tématem se spoustou zastánců i odpůrců. Cílem je dobré zařazení žáka se SVP do třídního kolektivu tak, aby společné vzdělávání mohlo fungovat. Pokud by se tak nestalo, mohl by se žák se SVP cítit méněcenným, v horším případě by mohl být až šikanován.

V této práci jsme zjišťovali, zda žáci druhého stupně mají předsudky vůči žákům se SVP. Z výzkumného šetření vyplynulo, že respondenti jsou si vědomi nepříznivého prostředí pro žáky se SVP ve společnosti, jsou připraveni přijmout tyto žáky do třídního kolektivu a případně jim pomoci. Na druhé straně vnímají vzdělávání žáků se SVP ve speciálních školách jako příznivější, než vzdělávání žáků se SVP v běžných základních školách. Existují pak rozdíly v postojích intaktních žáků vůči spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami v závislosti na tom, o jaký typ postižení se jedná. Žáci druhého stupně nejvíce odmítají společné vzdělávání s žáky s mentálním postižením. U žáků s poruchou autistického spektra nejsou výsledky taky moc pozitivní. Naopak nejlépe přijímají žáky se zrakovým nebo sluchovým postižením.

Teoretická část bakalářské práce se zabývá vysvětlením pojmů jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy v rámci kapitoly jsou vysvětleny i jednotlivá postižení a znevýhodnění, se kterými se žáci se SVP potýkají. Jsou vymezeny také důležité pojmy jako inkluze, inkluzivní vzdělávání, integrace, postoje, předsudky a stereotypy. Praktická část se pak věnovala hlavnímu cíli výzkumu a také dílčím cílům. Je zde zpracován popis výzkumného souboru a její poměrná část se věnuje právě analýze a interpretaci získaných dat.

Co se hodnocení přínosu práce týká, musíme konstatovat, že tato práce přináší pohled pouze na malý výzkumný vzorek, který nelze převést na celou populaci. Lze také zmínit, že by bylo zajímavé věnovat se některým položkám a datům zjištěným z dotazníku více a získat lepší pohled na toto téma, které tato práce již nemohla obsáhnout. Může to tak být podnětem například pro další studenty, aby se tomuto tématu ve svých pracích věnovali více do hloubky nebo aby podali pohled na tuto problematiku z jiného úhlu pohledu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Vydání první. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015, 75 s. ISBN 978-80-7510-163-1.
- [2] ALLPORT, Gordon Willard. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor, 2004, 574 s. Obzor. ISBN 80-7260-125-3.
- [3] ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014, 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
- [5] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.
- [6] BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016, 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6.
- [7] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 279 s. ISBN 978-80-210-6678-6.
- [8] BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017, 207 s. ISBN 978-80-262-1195-2.
- [9] FINKOVÁ, Dita a Jiří LANGER. *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 208 s. ISBN 978-80-244-4303-4.
- [10] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- [11] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010, 217 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [12] HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 150 s. ISBN 978-80-210-6395-2.

- [13] HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace: (pojmy, měření, teorie)*. Praha: Karolinum, 2010, 207 s. Acta Universitatis Carolinae. Philosophica et Historica. Monographia. ISBN 978-80-246-1776-3.
- [14] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [15] LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, 463 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
- [16] LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [17] PACHOLÍK, Viktor, Milena LIPNICKÁ, Eva MACHŮ, Alicja LEIX a Martina NEDĚLOVÁ. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015, 179 s. ISBN 978-80-7454-566-5.
- [18] PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2. přepracované a rozšířené vydání*. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-10-7.
- [19] RÖDEROVÁ, Petra. *Edukace osob se zrakovým postižením v osobnostním pojetí*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 203 s. ISBN 978-80-210-8091-1.
- [20] SOVÁK, Miloš, Ludvík EDELSBERGER a Tomáš EDELSBERGER. *Defektologický slovník*. 3., upr. vyd. Jinočany: H & H, 2000, 418 s. ISBN 80-86022-76-5.
- [21] ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, 2006, 64 s. ISBN 80-7216-232-2.
- [22] ŠMÍDOVÁ, Michaela, Martin VÁVRA a Tomáš ČÍŽEK. *Inventura předsudků*. Praha: Academia, 2017, 193 s. Společnost. ISBN 978-80-200-2731-3.
- [23] TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 135 s. ISBN 978-80-7552-008-
- [24] VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru. Vyd. I.* Praha: Portál, 2014, 269 s. ISBN 978-80-262-0602-6.
- [25] VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

[26] VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.

[27] ZÁMEČNÍKOVÁ, Dana a Marie VÍTKOVÁ et al. *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí – teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 367 s. ISBN 978-80-210-8098-0.

Legislativa

[28] ČESKO, Zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd.	a tak dále
kol.	kolektiv
např.	například
s.	strana
SVP	Speciálně vzdělávací potřeby
tzv.	takzvaný

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1. Pohlaví respondentů</i>	34
<i>Graf 2 Ročník studia na základní škole</i>	35
<i>Graf 3 Setkání se s žákem se SVP</i>	35
<i>Graf 4 Setkání se s žáky se SVP</i>	36
<i>Graf 5 Přijetí naší společnosti</i>	37
<i>Graf 6 Zařazení se do nového kolektivu</i>	37
<i>Graf 7 Vzdělávání žáků se SVP v běžné základní škole</i>	38
<i>Graf 8 Výhoda pomoci asistenta pedagoga</i>	39
<i>Graf 9 Vzdělávání žáků se SVP ve speciálních třídách</i>	40
<i>Graf 10 Vzdělávání žáků se SVP ve speciálních školách</i>	41
<i>Graf 11 Přijetí žáka se SVP do třídního kolektivu</i>	42
<i>Graf 12 Vadí mi spolužák se SVP ve třídě?</i>	43
<i>Graf 13 Sednutí si s žákem se SVP do lavice</i>	43
<i>Graf 14 Pomoc žákům se SVP</i>	44
<i>Graf 15 Žák se zrakovým postižením – přijetí do kolektivu</i>	45
<i>Graf 16 Žák se zrakovým postižením – sezení v lavici</i>	46
<i>Graf 17 Žák se zrakovým postižením – pomoc</i>	46
<i>Graf 18 Žák se sluchovým postižením – přijetí do kolektivu</i>	47
<i>Graf 19 Žák se sluchovým postižením – sezení v lavici</i>	48
<i>Graf 20 Žák se sluchovým postižením – pomoc</i>	48
<i>Graf 21 Žák s tělesným postižením – přijetí do kolektivu</i>	49
<i>Graf 22 Žák s tělesným postižením – sezení v lavici</i>	49
<i>Graf 23 Žák s tělesným postižením – pomoc</i>	50
<i>Graf 24 Žák s tělesným postižením – přijetí do kolektivu</i>	51
<i>Graf 25 Žák s mentálním postižením – sezení v lavici</i>	51
<i>Graf 26 Žák s mentálním postižením – pomoc</i>	52
<i>Graf 27 Autista – přijetí do kolektivu</i>	53
<i>Graf 28 Autista – sezení v lavici</i>	53
<i>Graf 29 Autista – pomoc</i>	54

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1 – Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník

Předsudky a stereotypy žáků 2. stupně základních škol vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami

Jmenuji se Kristýna Prokešová, studuji obor Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati a můj výzkum k bakalářské práci se zabývá předsudky a stereotypy žáků druhého stupně základních škol vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Chci tě tedy požádat o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je anonymní a výsledky budou použity pouze pro účely mé bakalářské práce. Vyplnění zabere přibližně 15 minut.

1. Pohlaví:

- Dívka
- Chlapec

2. Třída:

- 6. třída
- 7. třída
- 8. třída
- 9. Třída

3. Setkal/a jsem se s žákem/žákyní se speciálními vzdělávacími potřebami (je to žák se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním)?

- Ano (pokud ano, přejdi na otázku č. 4)
- Ne (pokud ne, přejdi na otázku č. 5)

4. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterým si se setkal/a byl: (Možnost zakřížkovat i více odpovědí)

- Žák se zrakovým postižením
- Žák se sluchovým postižením
- Žák s tělesným postižením
- Žák s mentálním postižením
- Autista
- Jiné: _____

Zde jsou tvrzení, u kterých zakřížkuj jednu odpověď, do jaké míry s daným tvrzením souhlasíš nebo nesouhlasíš.

5. Žáci s postižením jsou dobře přijímáni naší společností.

Určitě ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Určitě ne

6. Žáci s postižením se dobře zařazují do nového kolektivu.

Určitě ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Určitě ne

7. Žákům s postižením se nejlépe vzdělává mezi spolužáky v běžné základní škole.

Určitě ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Určitě ne

8. Pro žáky s postižením je výhodou pomoc asistenta pedagoga.

Určitě ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Určitě ne

9. Žákům s postižením se nejlépe vzdělává ve speciální třídě v rámci běžné základní školy.

Určitě ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Určitě ne

10. Žákům s postižením se nejlépe vzdělává ve speciálních školách.

Určitě ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Určitě ne

11. Přijmu dobře do třídního kolektivu žáka s postižením.

Určitě ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Určitě ne

12. Spolužák s postižením ve třídě mi vadí.

Určitě ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Určitě ne

13. Sedl/a bych si se spolužákem s postižením do lavice.

Určitě ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Určitě ne

14. Pomohl/a bych spolužákovi s postižením, kdyby potřeboval pomoc.

Určitě ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Určitě ne

Do jaké míry se ztotožňuješ s následujícími výroky? 1 - naprosto souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 – spíše nesouhlasím, 5 – naprosto nesouhlasím (zakřížkuj číslici, která vyjadřuje stupeň tvého souhlasu)

15. Žák se zrakovým postižením:

Přijal/a bych ho dobře do třídního kolektivu.	1	2	3	4	5
Sedl/a bych si s ním do lavice.	1	2	3	4	5
Kdyby potřeboval pomoci, pomohl/a bych mu.	1	2	3	4	5

16. Žák se sluchovým postižením:

Přijal/a bych ho dobře do třídního kolektivu.	1	2	3	4	5
Sedl/a bych si s ním do lavice.	1	2	3	4	5
Kdyby potřeboval pomoci, pomohl/a bych mu.	1	2	3	4	5

17. Žák s tělesným postižením:

Přijal/a bych ho dobře do třídního kolektivu.	1	2	3	4	5
Sedl/a bych si s ním do lavice.	1	2	3	4	5
Kdyby potřeboval pomoci, pomohl/a bych mu.	1	2	3	4	5

18. Žák s mentálním postižením:

Přijal/a bych ho dobře do třídního kolektivu.	1	2	3	4	5
Sedl/a bych si s ním do lavice.	1	2	3	4	5
Kdyby potřeboval pomoci, pomohl/a bych mu.	1	2	3	4	5

19. Autista:

Přijal/a bych ho dobře do třídního kolektivu.	1	2	3	4	5
Sedl/a bych si s ním do lavice.	1	2	3	4	5
Kdyby potřeboval pomoci, pomohl/a bych mu.	1	2	3	4	5

20. Tvoje názory a připomínky:

(Chceš-li něco dodat, vyjádřit se k dotazníku či tématu samotnému, zde je pro to prostor)

Děkuji za tvůj čas a vyplnění dotazníku.