

Faktory související s postoji učitelů a učitelek českých základních škol k inkluzivnímu vzdělávání

Seminární práce (Úvod do sociologie)

Eliška Náprstková

ZS 2024/2025

Abstrakt

V roce 2016 byla v České republice realizována tzv. inkluzivní reforma vzdělávacího systému, v rámci níž byla zavedena řada opatření směřujících k inkluzivnímu vzdělávání. Výzkumy provedené v letech následujících po zavedení reformy ukazují, že její ohlas mezi učitelskou populací je rezervovaný, až negativní. Je přitom široce zdokumentováno, že pozitivní přijetí ze strany učitelů je jedním ze zásadních předpokladů úspěšné realizace inkluzivních opatření. V předložené práci na základě existující české i zahraniční literatury odpovídám na otázku, jaké faktory souvisí s postoji učitelů českých základních škol vůči inkluzivnímu vzdělávání. Prostudovaná literatura zahrnuje jak studie, v rámci nichž autoři provedli vlastní dotazníkovou šetření mezi učiteli, tak rozsáhlé meta-analytické studie. Faktorů, které literatura identifikuje, je celá řada a týkají se jak učitelů samotných (vzdělání, zkušenosti, připravenost na práci se žáky se speciálními potřebami), tak vzdělávacího prostředí (spolupráce týmu specialistů na škole, inkluzivní kultura a zkušenosti školy) i specifík žáků (konkrétní typ speciální vzdělávací potřeby a jeho důsledky pro výuku). Oblast poskytuje mnoho prostoru pro další výzkum, například co se týče přípravy učitelů na inkluzivní vzdělávání či pozitivního vlivu různých forem intervence.

Obsah

1. Úvod	2
2. Inkluzivní vzdělávání v České republice	2
3. Přínosy inkluzivního vzdělávání	2
4. Postoje českých učitelů k inkluzivnímu vzdělávání	3
5. Faktory související s postoji učitelů k inkluzivnímu vzdělávání	4
6. Závěr	4

1. Úvod

Jako inkluzivní vzdělávání se označuje přístup, v rámci něhož jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) integrováni do běžných škol a vyučováni společně s ostatními žáky za využití specifické podpory (Pivarč, 2020). Reformy směřující k inkluzivnímu vzdělávání, jehož cílem je rozvoj tolerance vůči odlišnostem a rovný přístup ke vzdělání pro všechny děti neohledně na jejich kognitivní, fyziologická či jiná znevýhodnění, jsou výrazným trendem napříč Evropou (Dignath et al., 2022; Pivarč, 2024). Inkluzivní opatření jsou prováděna rovněž v České republice, milníkem byla tzv. inkluzivní novela školského zákona, která vstoupila v platnost v září 2016 a kladla si za cíl umožnit běžným školám vzdělávat a vhodně podporovat děti se SVP (Straková et al., 2019). Tato novela, jejíž implementace se stala úkolem ředitelů škol a učitelů, mimo jiné zavedla systém podpůrných opatření pro žáky se SVP, možnost individuálního studijního plánu a stanovila podmínky pro využití asistenta pedagoga. Jak ukazují zahraniční výzkumy, postoje učitelů vůči shora zavedeným inkluzivním opatřením se promítají do způsobu, jak je ve vlastní třídě realizují (Dignath et al., 2022). Analýza postojů tak může pomoci pochopit rozpory mezi teorií a praxí inkluzivního vzdělávání. Cílem této práce je na základě existující literatury zodpovědět otázku, **jaké faktory souvisí s postoji učitelů českých základních škol vůči inkluzivnímu vzdělávání.**

2. Inkluzivní vzdělávání v České republice

Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, tzv. inkluzivní novela, zahrnuje do kategorie osob se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) děti, studenty a žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Vedle dětí s poruchami učení či kombinovanými vadami se tak týkala například i dětí dlouhodobě nemocných, dětí z nepodnětného prostředí či dětí, jejichž mateřským jazykem není čeština. Všem takovým žákům měla umožnit docházet do běžné školy namísto školy speciální díky systému podpůrných opatření financovaných ministerstvem školství. Podpůrná opatření, jejichž potřebu individuálně stanovují pedagogicko-psychologické poradny či speciálněpedagogická centra, zahrnují vedle asistentů pedagoga například také možnosti úpravy rozvrhu a hodnocení, pořízení kompenzačních pomůcek či odbornou podporu (např. ze strany psychologa či logopeda).

Vlivem rozsahu novely, která se dotkla prakticky všech základních škol v České republice, se téma společného vzdělávání dostalo do povědomí široké odborné i laické veřejnosti. Pivarč (2024) zmiňuje široké mediální pokrytí inkluzivní novely, v rámci něhož některá média i politické strany šířily zavádějící informace. Například nejčtenější český deník Blesk opakovaně psal o inkluzivním vzdělávání negativně a též v jiných médiích byla reforma mylně interpretována jako pokus zrušit speciální školy, které ve skutečnosti nadále existují a vzdělávají děti, jejichž specifické potřeby se neslučují s výukou v běžné škole (Straková, 2019).

3. Přínosy inkluzivního vzdělávání

Ačkoliv v České republice doposud nevzniklo mnoho výzkumů srovnávajících výsledky společného vzdělávání oproti vzdělávání diferencovanému (tedy systému, kde žáci se speciálními potřebami navštěvují speciální školy a žáci nadaní školy výběrové), Straková et al. (2019) shrnuje některé výsledky studií provedených v zahraničí. Zásadním poznatkem je, že rozdělení na výběrové a nevýběrové školy zvyšuje nerovnosti. V nevýběrových třídách jsou nadproporčně zastoupeni žáci s horším socioekonomickým zázemím či příslušníci menšin – v České republice takto byli do speciálních škol neprávem umísťováni romští žáci (Sys, 2020). Jak rovněž podotýká

Straková et al. (2019), diferencovaný systém navíc nepřináší lepší průměrné výsledky žáků – vede k lepším výsledkům žáků ve výběrových třídách a horším výsledkům ve třídách nevýběrových, což má za následek reprodukci socioekonomického statusu všech žáků. Společenské přínosy inkluzivních opatření tak jsou široce zdokumentované, jejich dopad však závisí na úspěšnosti implementace. Jedním ze zásadních předpokladů úspěšné praxe společného vzdělávání je pozitivní přístup těch, kdo ho primárně realizují, tedy učitelů a učitelek (Charitaki et al., 2022).

4. Postoje českých učitelů k inkluzivnímu vzdělávání

V zahraničním kontextu byla provedena řada výzkumů zaměřených na postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání a několik studií na toto téma bylo publikováno i v České republice. Tuzemské studie se převážně shodují, že postoje českých učitelů k inkluzivnímu vzdělávání jsou rezervované, až negativní (Němec, 2018; Pivarč, 2024; Straková et al., 2019; Štech & Smetáčková, 2023;). Straková et al. (2019) navíc uvádí, že postoje učitelů ke společnému vzdělávání se staly ještě více negativními v souvislosti s tzv. inkluzivní reformou z roku 2016 a zároveň se zvýšil podíl učitelů, kteří si nejsou jistí, zda je lepší diferencovaný, či společný vzdělávací systém. Ve srovnání s rozsáhlou meta-analytickou studií, kterou provedla Dignath et al. (2022), lze konstatovat, že postoje českých učitelů vůči inkluzi jsou oproti jejich zahraničním kolegům o něco odmítavější.

Vaďurová a Pančocha (2023) dávají nadprůměrně negativní postoje českých učitelů do souvislosti s dlouhou tradicí diferencovaného školství zavedenou původně podle sovětského modelu. K podobnému závěru dochází rovněž Pivarč (2024), který zmiňuje, že vzhledem k dlouhé praxi dotazovaných učitelů (polovina respondentů jeho výzkumu byla starší 50 let) hraje pravděpodobně roli návyk na tradiční strukturu školství a určitá rigidita myšlení. Srovnatelný je rovněž pohled Štecha a Smetáčkové (2023), podle nichž čeští učitelé inkluzivní vzdělávání převážně vnímají v rámci tradičního diskurzu jako práci navíc a zvláštní péči věnovanou žákům s SVP spíše než společnou výuku a práci se všemi žáky. Myšlenku inkluze navíc podle autorů často považují za ideologickou záležitost, která je externě vnucována dobře fungujícímu českému vzdělávacímu systému.

Další okolností, která přispívá k váhavým, až negativním postojům českých učitelů vůči inkluzi, je podle autorů zmíněných studií „prolínání četných mocenských diskurzů, které debatu o inkluzivním vzdělávání utvářejí“ (Straková et al., 2019, s. 102), rozporuplné mediální ohlasy, postoje některých politiků (Vaďurová & Pančocha, 2023) a rovněž časté legislativní změny. Důsledkem tohoto je především rozpor mezi teorií inkluze a jejím vnímáním ze strany učitelů a ředitelů škol a nedostatečná inkluzivní kultura na českých školách (Vaďurová & Pančocha, 2023; Štech & Smetáčková, 2023).

Pivarč (2024) analyzoval postoje učitelů za využití standardizovaných psychometrických škál adaptovaných ze zahraničních výzkumů. Došel ke zjištění, že kognitivní složka postoje učitelů je negativnější než složka emocionální, že učitelé vnímají inkluzi převážně jako překážku spíše než příležitost, ale navzdory tomu deklarují relativně vysokou míru ochoty implementovat inkluzivní opatření v praxi. Negativní postoj podle autora souvisí jednak s nízkou vnímanou systémovou podporou a jednak s v průměru relativně nízkou mírou vnímané vlastní zdatnosti (self-efficacy). Souvislost self-efficacy s postojem vůči inkluzivnímu vzdělávání potvrzuje řada dalších českých i zahraničních studií (Dignath et al., 2022; Straková et al., 2019; Vaďurová & Pančocha, 2023).

Respondenti výzkumů rovněž sami popsali vnímaná negativa inkluze, která přispívají k jejich odmítavému postoji. Patří mezi ně nedostatečná připravenost systému inkluzivního vzdělávání a nedostatečná příprava učitelů (Štech & Smetáčková, 2023), zpomalení tempa a

snížení standardu výuky, jakož i větší objem práce pro učitele související mimo jiné s příliš vysokým počtem žáků ve třídě (Němec, 2018). Mezi vnímaná pozitiva naopak patří zkušenost žáků s SVP s fungováním v běžném kolektivu či výuka k empatii a spolupráci (Němec, 2018).

5. Faktory související s postoji učitelů k inkluzivnímu vzdělávání

Pivarč (2020) klasifikuje faktory související s postoji učitelů, z nichž některé jsme již zmínili výše, do tří skupin – faktory související s učiteli, faktory související se vzdělávacím prostředím a faktory související se specifiky žáků.

Do kategorie faktorů souvisejících s učiteli spadá již zmíněná příprava učitelů a vnímání vlastní schopnosti úspěšně realizovat inkluzivní opatření (self-efficacy). Profesní přípravu na inkluzi vnímá řada českých učitelů jako nedostatečnou (Štech & Smetáčková, 2023). Některé výzkumy ukazují, že pozitivní efekt mají vzdělávací kurzy a programy pro učitele zaměřené na porozumění principům inkluze i rozšíření kompetencí (Dignath et al., 2022). Z výzkumu provedeného Pivarčem (2024) vyplynulo jako jeden z nejvýraznějších prediktorů pozitivního postoje vůči inkluzivnímu vzdělávání výše zmíněné self-efficacy, tento výzkum dále ukázal, že se zvyšující se délkou praxe ve školství je přístup vůči inkluzi negativnější. Toto zjištění koresponduje s výše popsanou tradicí diferencovaného vzdělávání v České republice, ale je v rozporu se závěry některých zahraničních studií, podle nichž má délka praxe naopak pozitivní vliv (Charitaki et al., 2022). Straková (2019) jako další z faktorů spadajících do této kategorie zmiňuje zkušenost učitele s SVP, která má pozitivní vliv na jistotu učitele při práci s žáky, a tedy i postoj k inkluzivnímu vzdělávání.

Ačkoliv v Pivarčově (2024) výzkumu se faktory související se vzdělávacím prostředím neprokázaly jako statisticky významné, což autor vysvětluje aktuálním nastavením českého vzdělávacího systému, jiné v tuzemsku provedené studie těmto faktorům přikládají větší význam. Štech & Smetáčková (2023) uvádějí, že významným faktorem přispívajícím k pozitivnímu postoji učitelů vůči inkluzi je přítomnost týmu specialistů (školního psychologa, speciálního pedagoga, koordinátora inkluze) na škole, tedy personální podpora učitelů. Podle Vaďurové a Pančochy (2023) hraje roli rovněž inkluzivní kultura školy, tedy zda je společné vzdělávání sdílenou hodnotou učitelského kolektivu.

S postoji učitelů souvisí i faktory provázané se specifiky žáků. Straková (2019) popisuje, že učitelé mají více negativní postoj vůči takovým typům SVP, které z jejich hlediska více narušují výuku, jako jsou poruchy chování, a naopak výrazně více jsou nakloněni integraci žáků s poruchami učení, vadami řeči či žáků sociálně znevýhodněných.

Nad rámec tří výše popsaných kategorií můžeme zmínit v literatuře často popisovaný negativní mediální a politický diskurz ohledně inkluze ovlivňující veřejné mínění (Straková, 2019), a tedy určitou nepřítomnost inkluzivní kultury v české společnosti.

6. Závěr

Faktory, které podle českých i zahraničních výzkumů souvisí s postoji učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání, lze podle Pivarče (2020) rozdělit do tří základních kategorií. Do první kategorie spadají individuální faktory týkající se učitelů, konkrétně typ absolvovaného vzdělání, připravenost na práci s žáky s SVP a pocit vlastní zdatnosti, jakož i zkušenost s žáky s SVP. Druhou kategorií tvoří kolektivní faktory týkající se vzdělávacího prostředí, jako je personální podpora učitelů (možnost spolupráce s dalšími specialisty) nebo sdílené hodnoty školy. Třetí kategorie

faktorů souvisí s rozmanitostí SVP a je dána samotnou podstatou inkluzivního vzdělávání. Postoj učitelů se liší na základě toho, jak moc konkrétní SVP z jejich pohledu narušují výuku.

Řada studií prokázala, že postoje učitelů k inkluzi mají vliv na úspěšnou implementaci inkluzivních opatření. Identifikace faktorů souvisejících s těmito postoji je prvním předpokladem jednak k potřebným úpravám vzdělávacího systému, se kterým mají učitelé nejlepší zkušenosti, a jednak k podpoře přijetí myšlenky společného vzdělávání učiteli. Je zdokumentován pozitivní přínos vzdělávacích kurzů pro učitele zaměřených na speciální pedagogiku či zvýšení pocitu vlastní zdatnosti i porozumění principům inkluzivního vzdělávání. Autoři v českém kontextu zdůrazňují význam rozvoje inkluzivní kultury na školách, Straková (2019) popsala nedostatečnost informační kampaně ministerstva školství v souvislosti s inkluzivní reformou. Zejména v těchto oblastech tak tkví příležitost, jak přispět k větší míře přijetí myšlenky společného vzdělávání učiteli i širokou veřejností, jež je předpokladem vybudování vzdělávacího systému, který poskytuje rovné příležitosti všem žákům bez rozdílu.

Seznam použité literatury

Charitaki, G., Kourti, I., Gregory, J. L., Ozturk, M., Ismail, Z., Alevriadou, A., Soulis, S., Sakici, Ş., & Demirel, C. (2022). Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: a Cross-National Exploration. *Trends in Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00240-0>

Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., Van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>

Němec, Z. (2018). Postoje pedagogů základních škol ke konceptu inkluzivního vzdělávání. *Speciální pedagogika*, 28(3), 221–232. <https://www.researchgate.net/publication/343933705>

Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Pivarč, J. (2024). Postoje učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání. *Studia Paedagogica*, 29(1), 83–107. <https://doi.org/10.5817/sp2024-1-4>

Straková, J., Simonová, J., & Friedlaenderová, H. (2019). Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia Paedagogica*, 24(1), 79–106. <https://doi.org/10.5817/sp2019-1-4>

Sys, F. (2020). D.H. v. Czech Republic: Roma Educational Equality and the Vulnerability of Strategic Litigation. *AUC Studia territorialia*, 20(1), 71–95. <https://doi.org/10.14712/23363231.2020.10>

Štech, S., & Smetáčková, I. (2023). Teacher and parental views on inclusive education policy lending in the Czech Republic. *European Journal of Education*, 58(2), 233–244. <https://doi.org/10.1111/ejed.12557>

Vaňurová, H., & Pančocha, K. (2023). Inclusive education in the Czech Republic: A scoping review of a paradigm shift. *European Journal of Education*, 58(2), 245–266. <https://doi.org/10.1111/ejed.12558>

Návrh výzkumného záměru

1. Výzkumná otázka: *Jaké faktory souvisí s postoji učitelů českých základních škol vůči inkluzivnímu vzdělávání?*

2. Východiska:

- a. Literatura zpravidla jako nejvíce relevantní uvádí faktory související s učiteli – jejich přípravou na inkluzivní vzdělávání, pocitem vlastní zdatnosti neboli self-efficacy (Dignath et al., 2022) či délkou praxe ve školství, na jejímž vlivu se ovšem zdroje neshodují, jak podotýká Pivarč (2020).
- b. České zdroje se neshodují na tom, do jaké míry jsou relevantní faktory týkající se vzdělávacího prostředí, jako je např. přítomnost týmu specialistů na škole (Pivarč, 2024 X Straková, 2019).
- c. Vyjdu z výše zmíněných skupin faktorů a díky využití metody polostrukturovaného rozhovoru získám přehled o případných dalších faktorech, které s postoji souvisejí. Zaměřím se rovněž na oddělení postoje vůči 1. teoretickému konceptu inkluzivního vzdělávání a 2. jeho praktické realizaci v České republice, případně na konkrétní škole (některé zdroje to podle mého opomněly), což může pomoci získat přesnější obrázek o faktorech, které postoje ovlivňují.

3. Výběr výzkumného vzorku

- a. Respondenti budou učitelé základních škol, přičemž dané školy získám prostřednictvím **kvótního výběru** na základě:
 - i. Kraje
 - ii. Velikosti obce
 - iii. Velikosti školy
- b. Díky tomuto výběru získám respondenty vyučující na charakterem odlišných školách a mohu zmapovat působení faktorů týkajících se prostředí školy.
- c. Ze zvolených škol vyberu **20 respondentů** s různou délkou praxe ve školství.

4. Metoda a nástroje sběru dat

- a. V první fázi budu vést s vybranými učiteli **polostrukturované rozhovory**. Tuto metodu jsem zvolila, protože většina v českém kontextu provedených výzkumů sbírala data prostřednictvím dotazníků a některé poznatky učitelů, které se nevešly do standardizovaných kolonek dotazníku, tak mohly zůstat opomenuty. Díky analýze rozhovorů mohu navíc posoudit, nejen co učitelé o svých postojích říkají, ale také jak se vyjadřují, jak si inkluzi konceptualizují.
- b. Před samotným rozhovorem zmapuji:
 - i. Jaká konkrétní inkluzivní opatření jsou na škole realizována
 - ii. Zda jsou na škole přítomni specialisté – školní psycholog, speciální pedagog, koordinátor inkluze (popř. zda s nimi škola externě spolupracuje)
 - iii. Jaký je postoj vedení školy vůči inkluzivnímu vzdělávání, do jaké míry je na škole inkluzivní kultura
- c. Rozhovor bude zaměřen na několik oblastí:
 - i. Hodnocení myšlenky inkluzivního (společného) vzdělávání, která stojí za inkluzivní reformou
 - ii. Hodnocení legislativních opatření, která jsou součástí reformy
 1. Proveditelnost opatření

- iii. Hodnocení praxe na úrovni školy
 - 1. Dopady na učitelskou praxi
 - 2. Dopady z hlediska žáků
 - a. Bez speciálních vzdělávacích potřeb
 - b. Se speciálními vzdělávacími potřebami
 - c. Žáků nadaných
- iv. Hodnocení vlastní inkluzivní praxe
 - 1. Hodnocení vlastní připravenosti
 - 2. Hodnocení vlastní zdatnosti (self-efficacy)
 - 3. Vnímání přínosů/překážek pro učitele i žáky.

5. Analýza

- a. Tematická analýza materiálu. Identifikace vzorců, opakujících se témat.
- b. Na základě tematické analýzy a získaných opakujících se témat by bylo možné sestavit dotazník s přesněji zaměřenými otázkami, který by bylo možné dostat k širšímu vzorku učitelské populace.

6. Etické aspekty:

- a. Nesmíme hodnotit postoje učitelů jako správné nebo špatné, nesmíme soudit respondenty.
- b. Ochrana osobních údajů.

7. Limity výzkumu

- a. Provedením výzkumu prostř. polostrukturovaných rozhovorů s 20 respondenty nezískáme reprezentativní obrázek o postojích učitelské populace a faktorech, které je ovlivňují.
- b. Některé z otázek (např. hodnocení myšlenky inkluze) jsou sociálně desirabilní a respondenti tak nemusí odpovídat zcela upřímně. Stejně tak nemusí být schopni objektivně posoudit svoje schopnosti a inkluzivní praxi.

Použití nástrojů umělé inteligence v této seminární práci

Použitý nástroj (název, odkaz)	Microsoft Copilot https://copilot.microsoft.com
Způsob použití nástroje (slovní popis)	Vyhledávání odborných zdrojů

Autorka přebírá plnou zodpovědnost a autorství předložené seminární práce.