

# POSTOJE ODBORNÉ A LAICKÉ VEŘEJNOSTI K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU OBECNÝCH POSTOJŮ K VNĚJŠÍ DIFERENCIACI

## ATTITUDES OF THE PROFESSIONAL AND GENERAL PUBLIC TO INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF GENERAL ATTITUDES TOWARDS TRACKING

JANA STRAKOVÁ, JAROSLAVA SIMONOVÁ,  
HANA FRIEDLAENDEROVÁ

### Abstrakt

*Počínaje školním rokem 2016/2017 byl významně modifikován systém podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem této úpravy bylo umožnit, aby běžné školy získaly prostředky na to, aby mohly tyto žáky lépe vzdělávat. Úpravě označované jako společné neboli inkluzivní vzdělávání se dostalo velké kritiky v médiích, kde byla opakovaně interpretována jako snaha zrušit speciální školy. Cílem tohoto textu je představit výsledky šetření mezi učiteli základních škol a veřejností, která zkoumají postoje ke společnému vzdělávání v širším kontextu postojů k diferenciaci vzdělávacích drah. Výzkumy se uskutečnily zhruba rok po zavedení opatření do praxe na reprezentativních výběrech 500 učitelů a 500 dospělých. Výsledky ukazují, že v posledních letech se mezi učiteli základních škol zvýšila podpora diferenciaci a míra nejistoty, co se týče žádoucí struktury vzdělávacího systému. Postoje veřejnosti jsou rozporuplné a ukazují na nedostatek informací.*

### Klíčová slova

*inkluzivní vzdělávání, vnější diferenciaci, postoje, učitelé základních škol, veřejnost*

### Abstract

*Starting with the 2016/2017 school year, the system of support for children with special educational needs was significantly modified. The purpose of this adjustment was to allow regular schools to have the means to care for such children. The treatment referred to as common or inclusive education has been widely criticized in the media, where it has been repeatedly interpreted as an attempt to abolish special schools. The aim of this article is to present the results of surveys among elementary school teachers and the general public examining*

*attitudes towards inclusive education in the context of tracking in the education system in general. The surveys took place roughly a year after the measures were put into practice and involved representative samples of 500 teachers and 500 adults. The results show that in recent years support for differentiation has increased as has uncertainty among elementary school teachers in terms of the desirable structure of the education system. Public attitudes are contradictory and point to a lack of available information.*

### Keywords

*inclusive education, tracking, attitudes, elementary school teachers, the general public*

## Úvod

Počínaje školním rokem 2016/2017 byl významně modifikován systém podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem této úpravy, označované jako společné vzdělávání, bylo umožnit běžným školám získat prostředky na efektivní vzdělávání žáků s rozmanitými speciálními vzdělávacími potřebami. Tedy vytvořit podmínky pro vzdělávání všech znevýhodněných žáků, kteří budou mít prospěch ze vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, v běžných základních školách s tím, že se jim dostane potřebné podpory.<sup>1</sup> MŠMT v materiálu nazvaném *Základní informace ke společnému vzdělávání* (MŠMT, 2018, s. 1) uvádí, že cílem opatření je „garance společného vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu všude tam, kde je to v jejich zájmu, a podpora každého žáka, který ji potřebuje, včetně nároku na finanční úhradu takto přiznaných podpůrných opatření v plné výši“. Opatření má tedy dva rozměry: inkluzivní, který cílí na společné vzdělávání všech žáků, a podpůrný, jenž má zajistit poskytování podpory těm žákům, kteří ji potřebují. Oba by měly být naplňovány také nezávisle na sobě, podporu by měli získat nejenom ti žáci, kteří přecházejí do hlavního vzdělávacího proudu ze škol s upraveným kurikulem, ale také stávající žáci běžných škol, kteří pro realizaci svého vzdělávacího potenciálu podporu potřebují.

Úprava narazila na velký odpor části odborné i laické veřejnosti. Kritici zpochybňovali užitečnost vzdělávání žáků s hendikepy s žáky zdravými v běžných školách a namítali, že tito žáci získají lepší podmínky pro vzdělá-

<sup>1</sup> Školský zákon hovoří o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami a definuje je jako žáky, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření.

vání ve speciálních školách a že jejich začlenění do běžných škol bude mít neblahé důsledky pro ně i jejich spolužáky. Do protestu proti společnému vzdělávání se zapojily některé učitelské organizace a také řada politiků v čele s prezidentem republiky (Mediainfo, 2016). Na odpor reagovalo MŠMT kampaní, ve které se snažilo vysvětlit svůj záměr a jeho očekávané dopady. Cílem tohoto textu je prezentovat výsledky výzkumů realizovaných po uplynutí prvního školního roku, ve kterém byla opatření vedoucí ke společnému vzdělávání realizována. Zajímalo nás, jak se v průběhu prvního roku zavádění těchto opatření změnily postoje široké a odborné veřejnosti ke společnému vzdělávání a postoje k diferenciaci ve vzdělávacím systému obecně.<sup>2</sup>

### Změna výukové praxe jako předpoklad inkluzivního vzdělávání

Opatření označovaná u nás jako společné vzdělávání směřují ke stavu běžně označovanému jako inkluze neboli inkluzivní vzdělávání. V tomto textu používáme tyto termíny jako shodné a rozumíme jimi v souladu s Tannenbergerovou (2016) takový systém, který umožňuje všem žákům v rámci povinného vzdělávání navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště, s tím, že každému žákovi budou zajištěny optimální podmínky pro jeho sociální a kognitivní rozvoj.<sup>3</sup>

Inkluzivní vzdělávání je jedním z leitmotivů vzdělávacích politik mnoha zemí od 90. let minulého století, kdy se dostalo do širšího povědomí zejména díky konferenci UNESCO v Salamance. Na ní téměř sto zemí deklarovalo právo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) na vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu, jež by měly své prostředí a přístupy přizpůsobit potřebám těchto žáků (UNESCO, 1994).

Základní teoretická východiska inkluzivního vzdělávání shrnuli na konci 90. let Clark, Dyson, Millward a Robson (1999). Upozornili, že praktickým důsledkem inkluze by neměla být jenom restrukturační tradicích forem speciálního vzdělávání, ale spíše rozvoj nových struktur a metod ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Clark s kolegy vycházeli z organizačního

<sup>2</sup> Diferenciací zde rozumíme vnější diferenciaci, při které jsou žáci nenáhodným způsobem (například na základě kognitivních schopností, zájmu, finančních možností) trvale rozdělováni do odlišných tříd a škol. Tento fenomén nás zajímá ve vztahu k veřejnému školství a k povinnému vzdělávání.

<sup>3</sup> Inkluzivní vzdělávání odlišujeme od integrovaného vzdělávání/integrace. Rozdíl mezi oběma koncepty chápeme tak, že integrace vyžaduje přizpůsobení integrovaného dítěte stávající škole, zatímco inkluze se snaží přizpůsobit edukační prostředí všem žákům (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009).

paradigmatu, podle kterého problémy žáků s učením nevycházejí primárně z deficitu na straně žáka, ale z nevhodné reakce školy, jejíž kořeny leží v organizačních charakteristikách škol hlavního vzdělávacího proudu. V nich učitelé pracují především individuálně a uplatňují rutinní a relativně úzkou expertizu. Toto organizační nastavení snižuje pravděpodobnost, že se u učitelů rozvinou flexibilní strategie řešení problémů, které by jim umožnily adekvátně reagovat na různorodost žáků.

Speciální školství tedy není důsledkem charakteristik žáků, ale způsobu organizace škol. Z tohoto pojetí pak plyne požadavek reorganizovat školy takovým způsobem, aby se přizpůsobily všem žákům. Mělo by jít především o vytvoření struktur, ve kterých školy umožní učitelům pracovat v týmech na společném řešení problémů, které v souvislosti s různorodostí žáků v průběhu výuky vznikají. Inkluzivní školy se tedy od neinkluzivních neliší pouze v postojích učitelů, ale především svojí strukturou a metodami. Nově vznikající struktury by ovšem neměly odpovídat jednotlivým typům vzdělávacích potřeb. Místo nabídky specializované podpory žákům s problémy by školy měly nabízet kvalitní vzdělávání pro všechny s argumentem, že takové vzdělávání bude automaticky generovat vhodné podmínky i pro žáky s vysokou potřebou podpůrných opatření (Clark, Dyson, Millward, & Robson, 1999).

Hájková a Strnadová (2010) konstatují, že v evropských vzdělávacích systémech se často paralelně vyskytují dva vývojové stupně v zavádění inkluze. V prvním se nově setkáváme se začleňováním žáků, kteří byli dříve z edukačního procesu z různých důvodů úplně vyloučeni. Druhá fáze inkluze pak směřuje k výše uvedenému modelu, kdy všechny děti z jedné územní oblasti navštěvují stejnou místní školu a jsou společně vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadání.

Inkluzivní vzdělávání mění pohled na žáka, který ve vzdělávacím systému selhává. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený potřebám jednotlivce, a ne je nacházet u jednotlivce samotného a stigmatizovat jej. Každé dítě má unikátní charakteristiky, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Inkluze stojí na formách školní výuky, učení a organizace, které vycházejí vstřícně vývojovým a učebním potřebám všech žáků. Pro pedagogický koncept inkluze jsou charakteristické vlastní zodpovědnost, uznání individuality a heterogenity, kooperace a solidarita, které jsou v současné době rovněž považovány za charakteristiky kvalitně orientované „školy budoucnosti“ (Tannenbergerová, 2016).

Na potřebu změnit zaběhanou školní praxi v situaci, kdy chceme efektivně vyučovat heterogenní třídy, poukázaly i výzkumy, které se nezabývaly specificky začleňováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale zkoumaly obecně dopady diferenciací vzdělávacích drah na vzdělávání žáků. Například Decristan, Fauth, Kunter, Büttner a Klieme (2017) ukázali,

že nálezy týkající se dopadu diferenciaci na vzdělávací výsledky žáků se velmi různí. Nekonzistentnost výsledků přisuzovali skutečnosti, že do analýz nebyly zahrnuty proměnné charakterizující organizaci školy a výuky, které jsou pro efektivitu výuky v heterogenním kolektivu určující. Ve svém výzkumu dopadů diferenciaci v primární škole ukázali, že výuka ve třídách s rozmanitou úrovní kognitivních schopností žáků se může projevit jako výhoda, pokud jsou učitelé schopni ve třídě vytvořit podpůrné klima a ovládají metody kognitivní aktivace žáků. K podobným závěrům došli rovněž Johnson Rothenberg, McDermott a Martin (1998), kteří zdůrazňovali význam přístupu zaměřeného na jednotlivé žáky, interaktivity a kritického myšlení. Význam vhodných výukových strategií, konkrétně kooperativního vyučování, při výuce heterogenních skupin ukázaly i výzkumy v kolektivech heterogenních nikoli z hlediska kognitivních schopností, ale z hlediska rasy a etnicity žáků (Khmelkov & Hallinan, 1999).

I když existuje řada dokladů o tom, že k úspěšné realizaci výuky v heterogenních skupinách je nezbytná změna výuky, aplikace tohoto poznatku do praxe není jednoduchá. V případě zavádění proinkluzivních opatření není možno předpokládat, že učitelé v průběhu krátké doby mezi legislativním ukotvením změny a nabytím platnosti příslušných zákonných norem významně změní své postoje i dosavadní způsob výuky. Jak upozorňuje jeden z nejcitovanějších teoretiků změny ve vzdělávání M. Fullan (2007), změnu nelze považovat za pouhý technický racionální proces, a nedá se tedy očekávat, že jednotliví učitelé budou automaticky a okamžitě souhlasit s externě nařízenou inovací a úspěšně ji v průběhu krátkého období zavedou do své praxe. Změnu je možné úspěšně realizovat pouze v takové organizaci, která jednotlivcům umožňuje prozkoumávat smysl změny, aktivně konstruovat své vlastní porozumění změně a sdílet toto porozumění s ostatními. Zahraníční zkušenosti ukazují, že pro úspěšný posun k inkluzivnímu vzdělávání jsou zásadní přesvědčení a postoje učitelů. Krátkodobá školení poskytovaná externími lektory, kteří představí několik vybraných výukových strategií, nemohou bez širšího zapojení celého pedagogického sboru a místní komunity samy o sobě praxi školy změnit, zvláště proto, že východiska pro inkluzivní vzdělávání se zcela zásadně liší od předchozích zkušeností, sdílených přesvědčení a zavedené praxe (Carrington, 1999).

### **Inkluzivní vzdělávání v širším kontextu vnější diferenciaci**

Jak bylo uvedeno výše, již Clark, Dyson, Millward a Robson (1999) upozorňovali, že praktickým důsledkem inkluze by neměla být jenom restrukturalizace tradičních forem speciálního vzdělávání, ale zejména restrukturalizace hlavního vzdělávacího proudu ve prospěch společného vzdělávání, a tedy

snižování nerovností mezi všemi žáky. Za zcela zásadní považujeme nazírat inkluzivní vzdělávání v kontextu organizace celého vzdělávacího systému. Tedy nespátřovat v něm integraci žáků s nějakým hendikepem do hlavního vzdělávacího proudu, ale směřování ke stavu, kdy nebude v rámci povinného vzdělávání (až na výjimky) docházet k žádné diferenciaci. Tedy nikoli pouze k vyčleňování žáků s nižšími kognitivními schopnostmi do škol s redukováným kurikulem, ale ani k vyčleňování žáků s vyššími kognitivními schopnostmi do výběrových škol a tříd. Zároveň s tím ovšem musí dojít k významné změně organizace škol a výuky tak, aby umožnila rozvoj všem skupinám žáků.

Takovéto chápání inkluzivního vzdělávání není zdaleka samozřejmé. Podpora myšlenky začlenění žáků se znevýhodněním do hlavního vzdělávacího proudu nemusí být nutně v rozporu s podporou myšlenky diferenciaci například podle kognitivních schopností, což je ovšem neslučitelné se směřováním k inkluzivnímu modelu. Jsme přesvědčeny o tom, že z hlediska dalšího směřování českého vzdělávacího systému je důležité nejen to, jak se změnilo smýšlení odborné a laické veřejnosti o prospěšnosti kroků vedoucích k úspěšnému vzdělávání většiny žáků dosud vzdělávaných ve zvláštních školách, respektive základních školách praktických, ve školách běžných. Zásadní je zejména dopad nové úpravy a diskuse o ní na přemýšlení o celkovém uspořádání vzdělávacího systému a jeho diferenciaci. Pokud společnost přijme začleňování žáků s postižením, respektive sociálním znevýhodněním, ale zároveň umožní odchod žáků s lepšími kognitivními předpoklady a/nebo s lepším rodinným zázemím do výběrových tříd, bude systém i nadále nespravedlivý a pro znevýhodněné žáky se situace nikterak zásadně nezlepší. Máme totiž řadu výzkumných dokladů o tom, že diferenciaci sama o sobě zhoršuje situaci žáků, kteří se nacházejí v nevýběrových třídách, a zároveň poškozuje žáky s nepříznivým rodinným zázemím.

Výzkumy v anglosaských zemích (např. Kerckhoff, 1986; Gamoran & Mare, 1989; Ireson, Clark, & Hallam, 2002) ukázaly, že diferenciaci systému na výběrové a nevýběrové třídy zvyšuje nerovnosti, které jsou mezi žáky z hlediska jejich socioekonomického zázemí. Zjistily, že v mnoha případech dochází ke špatnému přiřazení žáků do tříd (žáci nejsou ve třídách, které odpovídají jejich výkonnosti či studijním předpokladům) a že rozdělování do skupin je ovlivňováno takovými faktory, jako je etnický původ, rasa, rodinné zázemí. Nevýběrové třídy mají vyšší zastoupení žáků z chudých rodin a minorit. Problémem zůstává i to, že žáci nemohou změnit třídu v případě, když dojde ke změnám v jejich výkonnosti. Výzkumy ukázaly, že ve školách, které dělí žáky podle výkonu, je socioekonomický status hlavním prediktorem výsledku, a to i při kontrole vstupních znalostí, při společném vzdělávání tomu tak není. Špatné zařazení má tedy přímý dopad na výsledky žáků.

Mnohé výzkumy dále ukázaly,<sup>4</sup> že diferencovaný systém nevede k celkově efektivnějšímu vzdělávání: průměrné výsledky žáků v diferencovaném a nediferencovaném systému jsou stejné, ve výběrových třídách však prospívají žáci lépe a v nevýběrových třídách hůře než v případě společného vzdělávání. Na této skutečnosti se podílejí mimo jiné odlišné vzdělávací zkušenosti žáků ve výběrových a nevýběrových třídách. Zatímco žáci v nevýběrových třídách rozdělením trpí, žáci ve výběrových třídách z něj naopak profitují. Mají více akademických předmětů, více entuziastické a erudované učitele, lepší výukové klima (např. Gamoran & Nystrand, 1991; Oakes, 2005).

V České republice nemáme k dispozici mnoho výzkumů přímo zkoumajících dopady diferenciaci na studijní výsledky žáků. Máme však k dispozici řadu dokladů o tom, že rodinné zázemí žáků má zásadní vliv na jejich vzdělávací dráhu, a to od vstupu do povinného vzdělávání až po vysokoškolské studium. Český vzdělávací systém je značně diferencovaný a jednotlivé studijní programy a školy se od sebe významně liší z hlediska složení žáků i z hlediska jejich výsledků (Matějů, Řeháková, & Simonová, 2003; Straková, 2010; Straková & Greger, 2013; Straková & Simonová, 2015).

Myšlenka inkluzivního vzdělávání se tedy v České republice nestřetává pouze s dlouholetou tradicí speciálního vzdělávání a tradiční organizací výuky, ale také s vysokou diferenciací vzdělávacího systému, která sama o sobě má značný dopad na vzdělanostní nerovnosti. Domníváme se proto, že postoje k inkluzivnímu vzdělávání je nutno zkoumat v tomto kontextu.

## **Poznatky o postojích k inkluzivnímu vzdělávání a vzdělanostním nerovnostem**

### *a) Postoje veřejnosti*

Zahraniční literatura nabízí mnoho výzkumů, které se zabývaly postoji rodičovské veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání (de Boer, Pijl, Post, & Minnaert, 2010). Výzkumy ukázaly obecně pozitivní postoje, a to i u rodičů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, i u rodičů žáků s normálním vývojem,

<sup>4</sup> V letech 2012–2016 proběhlo sledování vzdělávacího pokroku u reprezentativního výběru žáků vzdělávajících se na 2. stupni ZŠ a na nižším stupni víceletých gymnázií. Výzkum potvrdil lepší výsledky a vyšší socioekonomický status u žáků víceletých gymnázií, ale přírůstek ve vědomostech v základních předmětech (matematika, český jazyk) byl v obou vzdělávacích programech srovnatelný (Greger, Martinková, Drabíková, Chvál, & Straková, 2017).



přičemž pozitivněji reagovali rodiče žáků s normálním vývojem. Rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami však uváděli rizika spojená s nedostatkem potřebných služeb v běžných školách a neschopností učitelů individualizovat vzdělávání. Výzkumy ukázaly, že postoje rodičů jsou ovlivněny jejich socioekonomickým statusem, vzděláním, zkušeností s inkluzivním vzděláváním a v případě rodičů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami také typem postižení jejich dítěte.

V České republice jsme dosud neměli k dispozici výzkumy, které by nám umožnily detailně sledovat postoje různých skupin rodičů k inkluzi. Postoje veřejnosti vůči společnému vzdělávání se v poslední době zabýval výzkum agentury Median, analytické společnosti Socialbakers a think tanku EDUin, který proběhl v roce 2016 na reprezentativním výběru 1027 respondentů populace starší 18 let (Median, n. d.). Se začleněním romských žáků do běžných škol v něm vyjádřilo souhlas 35 % respondentů, se začleněním sociálně znevýhodněných žáků 56 % respondentů a se začleněním žáků s lehkým mentálním postižením 29 % respondentů. Jako nejčastější důvod proti společnému vzdělávání byla zmiňována jeho nepřipravenost a obava, že učitel nezvládne třídu se žákem se SVP (75 % respondentů). Dalším důvodem pak byl stres žáků se SVP v běžných školách a jejich domněle lepší vzdělávací výsledky v základních školách praktických (69 % respondentů). Současně však bylo zjištěno, že ačkoliv ve veřejnosti převažovali vyhranění odpůrci společného vzdělávání nad vyhraněnými příznivci (v poměru cca 31,5 % ku 14,5 %), skupina lidí, kteří za určitých podmínek společné vzdělávání neodmítali, byla s převahou největší (více než 53 %).

Centrum pro výzkum veřejného mínění (CVVM) provedlo v roce 2016 průzkum zaměřený na otázku, jaké kategorie žáků by měly či neměly být vzdělávány „v běžných třídách“, a srovnávalo vývoj mezi lety 2014 a 2016 (N = 999, věk 15+, výběr kvótní, sběr září 2016) (Tuček, 2016). Z šetření vyplývá, že největší odpor veřejnost projevuje k zařazení žáků s mentálním postižením (více než 80 % respondentů). Dalšími skupinami žáků, u nichž průzkum konstatuje markantní nesouhlas se společným vzděláváním, jsou žáci romští (34 %) a žáci mimořádně nadaní (30 %). Nejvýraznější posun (o 8 % směrem proti společnému vzdělávání) identifikuje průzkum mezi srovnávanými lety u žáků s cizí státní příslušností, což může být podle autorů důsledkem mediální diskuse na téma migrace.

V ČR byla dále uskutečněna řada výzkumů, které se zabývaly postojem veřejnosti k nerovnostem ve vzdělávání obecně. Máme k dispozici dlouhodobé informace o pozitivním hodnocení dostupnosti vzdělávání. Od roku 1995 byla dospělá populace v rámci výzkumů CVVM pravidelně dotazována v rámci „hodnocení některých sociálních podmínek“ na přístup ke vzdělávání (Tuček, 2017). Ten byl v roce 2017 hodnocen 85 % populace jako dobrý



nebo velmi dobrý a mezi osmi položkami (vzdělání, zdravotní péče, práce, založení rodiny, koupě domu, bydlení, podmínky zdravotně postižených a zabezpečení ve stáří) získává od roku 1995 kontinuálně nejpozitivnější hodnocení. Trend hodnocení jeví v celém období od r. 1995 vzestupnou tendenci s tím, že nejvyšší souhlas vyjevili respondenti v roce 2015 (87 %). Od té doby došlo k poklesu o dva procentní body. Hodnocení se nicméně ve svých odpovědích poněkud liší podle vnímané životní úrovně. Zatímco ve skupině občanů se subjektivně dobrou životní úrovní hodnotilo dostupnost jako velmi dobrou 37 % respondentů, ve skupině se subjektivně špatnou životní úrovní jen 11 % respondentů.

V letech 2007–2009 dotazovalo CVVM dospělou populaci na okolnosti, jež ovlivňují vzdělání, kterého jedinec dosáhne. Výzkumy i zde ukazovaly vysokou míru důvěry ve spravedlivost vzdělávacího systému (Škodová, 2009). Tři čtvrtiny dotázaných uvedly, že každý může dosáhnout vzdělání, které odpovídá jeho schopnostem. Ovšem 70 % respondentů se domnívalo, že svoji úlohu hraje vzdělání rodičů, a 58 % uvedlo rovněž ekonomickou situaci rodiny.

V roce 2007/2008 realizoval Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání na výběru 1518 respondentů (z toho 1206 „běžná populace“ ve věku 18–69 let a 474 populace rodičovská, tj. rodiče žáků ve věku povinné školní docházky) kvantitativní dotazníkové šetření zjišťující názory veřejnosti týkající se různých aspektů školního vzdělávání (Greger, Chvál, Walterová, & Černý, 2009). Výsledky jsou uvedeny v tabulkách 1 a 2.

Tabulka 1

*Postoje rodičů k diferenciaci (2008)*

|   | % ano |
|---|-------|
| Rozdělování žáků podle schopností do různých typů škol je dobré pro všechny žáky.   | 68    |
| Mimořádně talentované děti by měly mít vlastní školy.   | 60    |
| Děti, které v běžné základní škole nestačí ostatním, by měly být přeřazeny do speciálních škol.   | 67    |
| Učitelé na základní škole nemohou věnovat individuální pozornost nadaným žákům, a proto je dobře, že nadaní žáci mohou studovat na víceletých gymnáziích. | 76    |

Zdroj: Greger, Chvál, Walterová, & Černý (2009)

Tabulka 2

*Postoje rodičů ke společnému vzdělávání (2008)*

|  | % ano |
|--|-------|
| Děti by se neměly dělit na více a méně chytré, ale měly by se všechny vzdělávat v jednom typu školy.   | 53    |
| To, že lepší žáci odcházejí z 5. třídy na víceletá gymnázia, je vůči ostatním žákům nespravedlivé.   | 27    |
| Žáci s poruchami učení (dyslektici apod.) by se měli vzdělávat spolu s ostatními dětmi ve stejné třídě.  | 61    |
| Všechny děti by se měly bez ohledu na talent, schopnosti a sociální původ vzdělávat společně (v jednom typu školy) až do konce povinné školní docházky (15 let). | 52    |
| Mimořádně nadaní by se měli vzdělávat společně s ostatními žáky, měla by jim být ale věnována zvláštní péče.   | 57    |
| Je užitečné vytvářet třídy, kde se společně učí odlišní žáci (nadání, majetkové poměry rodiny, barva pleti aj.).   | 63    |

Zdroj: Greger, Chvál, Walterová, &amp; Černý (2009)

Ve výzkumu se neprojeví téměř žádné rozdíly mezi názory rodičů a veřejnosti.

Z tabulek je zřejmé, že postoje respondentů jsou značně rozporuplné. Podpora oddělování žáků podle kognitivních schopností je jen o málo vyšší než podpora společného vzdělávání. Výjimku tvoří víceletá gymnázia, u nichž je podpora jednoznačná. U obecněji formulovaných otázek je tomu jinak. Významná část respondentů například zároveň souhlasí s tvrzením, že oddělování žáků do různých typů škol je dobré pro všechny žáky, i s tvrzením, že je užitečné vytvářet třídy, kde se společně učí odlišní žáci. Je obtížné rozhodnout, zda jsou rozpory způsobeny formulacemi výroků, nebo zda je příčinou nějaký faktický rozpor. V prvním případě je možné, že si pod jednotlivými výroky respondenti v zásadě nic nepředstaví a vyjadřují automaticky shodné stanovisko, aniž by jim bylo zřejmé, že tvrzení jsou v přímém rozporu. Faktický rozpor pak může nastat například v situaci, kdy respondent s tvrzeními o prospěšnosti společného vzdělávání principiálně souhlasí, ale vlastní dítě má ve výběrové škole a je si dobře vědom výhod, které tato výběrová škola pro jeho dítě přináší.

Analogickou rozporuplnost výpovědí potvrdil i výzkum společnosti STEM/MARK uskutečněný v roce 2009 (STEM/MARK, 2009), který se týkal vnímání kvality a dostupnosti vzdělávání a byl proveden na reprezentativním výběru 646 rodičů žáků základních a středních škol. Kvantitativní údaje byly získány prostřednictvím tazatelů. Součástí dotazníku bylo rovněž několik otázek týkajících se spravedlivosti. Odpovědi jsou uvedeny v tabulce 3.

Tabulka 3

*Postoje rodičů k podpoře znevýhodněných a k výběrovým školám (2009)*

|   | % ano |
|---|-------|
| Měla by škola odstraňovat znevýhodnění, která si děti ze sociálně slabých a problémových rodin přinášejí z domova?  | 84    |
| Může škola nějak pomoci dětem, jejichž rodina nefunguje, jak by měla?   | 67    |
| Je znepokojivé, že v ČR je silnější souvislost mezi rodinným zázemím a výsledky žáků než v jiných vyspělých zemích? | 65    |
| Je správné, že se žáci brzy dělí podle schopností, že máme výběrové třídy, víceletá gymnázia, zvláštní školy?       | 76    |

Zdroj: STEM/MARK (2009)

V tomto výzkumu respondenti na jedné straně podporovali představu, že by škola měla pomoci žákům, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodnění, a většinově nevívali silnou závislost výsledků vzdělávání na rodinném zázemí typickou pro český vzdělávací systém. Na druhé straně ovšem vítali diferenciaci, která znevýhodnění posiluje. Společné vzdělávání všech dětí by upřednostnila zhruba polovina respondentů. Zde si ovšem respondenti pravděpodobně neuvědomovali souvislost mezi diferenciací a vzdělanostními nerovnostmi. I když se o nerovnostech ve vzdělávání v posledních letech hovoří, souvislost mezi diferenciací vzdělávacích drah a nerovnostmi nebývá explicitně zmiňována ani vysvětlována.

#### *b) Postoje učitelů*

V řadě zemí na celém světě se v uplynulých dvou dekadách, kdy začala být věnována rostoucí pozornost inkluzivnímu vzdělávání, uskutečnilo mnoho výzkumů postojů studentů učitelství a učitelů k inkluzivnímu vzdělávání. Výzkumy studentů učitelství se zaměřovaly zejména na možnosti ovlivnění postojů učitelů v průběhu studia a na souvislost postojů s připraveností učitelů a prostředím, ve kterém působí (např. Forlin, 2001; Forlin, Douglas, & Hattie, 2006; Forlin, Jobling, & Carroll, 2001; Forlin, Loreman, Sharma, & Earle, 2009; Sharma, Loreman, Forlin, & Earle, 2006; Sharma, Forlin, & Loreman, 2008). Podobně zaměřena byla pak řada výzkumů praktikujících učitelů, u kterých byly zkoumány postoje v závislosti na jejich přípravě, kultuře společnosti a době a intenzitě, se kterou je ve vzdělávacím systému prosazována inkluzivní praxe (např. Norwich & Avramidis, 2002; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012). Výzkumy ukázaly, že v systémech, které usilují o zavedení inkluzivní praxe a systematicky na ni učitele připravují, mají učitelé k inkluzi obecně pozitivní přístup. Přesto jsou i v těchto systémech učitelé daleci toho přijmout myšlenku totální inkluze. Učitelé jsou otevření začlenění žáků s lehkým mentálním postižením a fyzickým a smyslovým postižením. Na druhou

stranu mají negativní postoj k začleňování žáků s komplexnějšími speciálními vzdělávacími potřebami a poruchami chování. Tyto postoje jsou velmi konzistentní mezi zeměmi a v čase. Z uskutečněných výzkumů nevyplývá jednoznačně, jaké jsou silné prediktory učitelských postojů. Je však zřejmé, že před zavedením inkluzivních opatření musí dojít k významné restrukturalizaci běžných škol a učitelům se musí dostat významné podpory. Pokud toho proběhne, postoje učitelů jsou pozitivnější. Al-Zyoudi (2006) ukázal, že v Jordánsku jsou postoje k inkluzi závislé na povaze a závažnosti postižení dítěte, na délce praxe a přípravě učitelů. Konstatoval, že velká pozornost musí být věnována přípravě učitelů. I když učitelé mohou projevovat nedůvěru k jakýmkoli inovacím, jejich postoje se mění, když nabudou dovednosti nezbytné k tomu, aby se s inovacemi vyrovnali. Baar (2016) zjistil, že přestože postoje většiny budoucích učitelů jsou spíše pozitivní, myšlenky inkluze dostatečně nerozumějí a neprojevují ochotu se sami ve věci inkluze angažovat.

V ČR proběhlo mapování postojů a potřeb pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v letech 2013 a 2015. V roce 2013 bylo dotazováno 598 pedagogů, kteří nicméně nebyli vybráni reprezentativním výběrem, výsledky tedy nemohou být zobecňovány na celou populaci (Hájková, Pastieriková, Klusáčková, Daškin, & Košák, 2014). Výzkum zjistil, že respondenti měli zkušenost se vzděláváním žáků se sociálním znevýhodněním, největší potíže shledávali ve spolupráci s rodinou a malou motivovaností žáků. V otázce zdravotního znevýhodnění měla méně než polovina respondentů pocit, že je dobře připravena pro jejich začlenění do běžné třídy. Největší potřebu poučit se pocitovali učitelé v oblasti vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra a s poruchami chování.

Další výzkum proběhl na souboru 4123 pedagogických pracovníků na jaře 2015 (Kolektiv autorů, 2015a). Nový systém považovalo za správný krok 42 % respondentů, 80 % respondentů se domnívalo, že pro ně bude představovat více práce. 60 % respondentů se domnívalo, že škola je připravena na žáky se zdravotním postižením, a 70 % na žáky se sociálním znevýhodněním, přičemž vnímaná míra připravenosti se velmi lišila dle typu postižení. Nadpoloviční podíl pedagogů považoval běžnou třídu za vhodné prostředí pro vzdělávání žáků s tělesným postižením, se závažným dlouhodobým onemocněním, se specifickými vývojovými poruchami učení, bez podpory z domácnosti, mimořádně nadané a žáky jiného etnika. U posledních dvou jmenovaných skupin se podpora vzdělávání v běžných třídách pohybovala kolem 75 %, v ostatních případech maximálně kolem 60 %. Více než 50 % respondentů se domnívalo, že společné vzdělávání má pro společnost význam a že společné vzdělávání má význam pro žáky s postižením i pro žáky bez postižení. Polovina respondentů souhlasila s tím, že společné vzdělávání je „trend, který se vyčerpá“.

Potměšil (2013) zkoumal v rámci mezinárodního projektu postoje učitelů před započítáním bakalářského specializačního studia speciální pedagogiky a po jeho ukončení. Do výzkumu bylo zařazeno 563 respondentů z celé ČR. Výzkum ukázal, že učitelé se po absolvování studia většinou necítili dobře připraveni na inkluzivní vzdělávání a nevěřili, že se jim dostane dostatečné podpory. Domnívali se, že inkluze zvyšuje zátěž učitele, a obávali se nepřijetí žáka s postižením intaktními vrstevníky. Autor výzkumu konstatuje, že postoje studentů k inkluzi byly většinou kladné, ale že se obávali nedostatečných kompetencí a podpory. Zarážející je, že se neobjevily žádné rozdíly mezi první a druhou vlnou výzkumu, což by znamenalo, že vzdělávání postoje pedagogů nijak neovlivnilo.

### Cíl výzkumu, výzkumné otázky

Cílem této stati je prezentovat vybrané aktuální poznatky týkající se postojů učitelů a veřejnosti ke společnému vzdělávání a obecných postojů k diferenciaci. Odpovídá na tyto výzkumné otázky:

1. Jaké jsou aktuální postoje českých učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání? Jak se změnilo postoje učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání poté, co byla zavedena do praxe opatření na jeho podporu?
2. Jaké jsou aktuální postoje českých učitelů základních škol k diferenciaci v systému základního vzdělávání? Jak se v posledních letech změnilo postoje učitelů základních škol k diferenciaci v systému základního vzdělávání?
3. Co si široká veřejnost představuje pod pojmem inkluzivní vzdělávání? Jaký má postoj k záměru realizovat inkluzivní vzdělávání v českých školách?

Pomocí odpovědí na tyto otázky chceme porozumět tomu, jak úspěšná byla informační kampaň, která předcházela implementaci opatření na podporu společného vzdělávání. Bylo by možno očekávat, že pokud byla provedena dobře a pokud byla implementace zavedených opatření dobře připravena, mělo by se to příznivě odrazit v postojích učitelů i veřejnosti. Ty by měly vykazovat zlepšení a veřejnost by měla lépe rozumět tomu, s jakým očekávaným výsledkem jsou inkluzivní opatření implementována. Pokud tomu tak není, je třeba informovanost zvýšit, význam inkluzivního přístupu lépe vysvětlovat a poskytnout učitelům i veřejnosti čas a příležitost aktivně konstruovat porozumění idejím společného vzdělávání. V této práci se zcela záměrně omezujeme na základní postoje k myšlence inkluzivního vzdělávání a k diferenciaci ve vzdělávacím systému. Domníváme se, že právě tyto základní postoje jsou určující nejen pro zdar implementace opatření na podporu společného vzdělávání ve školách a jejich podporu veřejností, ale zejména pro další vývoj nerovností v českém vzdělávacím systému.

## Metodologie

K naplnění výzkumného cíle a zodpovězení výše uvedených otázek jsme nerealizovaly vlastní cílené výzkumné šetření, ale využily jsme dat ze dvou kvantitativních výzkumů, na jejichž realizaci jsme se podílely. Z těchto výzkumů jsme pro naše účely využily pouze část získaných dat, neboť rozsah výzkumů přesahoval záběr prezentované stati.

Prvním z použitých zdrojů byl výzkum učitelů, který administrovala výzkumná agentura Nielsen Admosphere na zakázku Nadace OSF, Českomoravského odborového svazu pracovníků školství a České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání. Výzkum proběhl v období 17. 5. – 30. 6. 2017 a zúčastnilo se jej 507 učitelů a 126 ředitelů ze 126 základních škol. Školy byly vybrány kvótním výběrem podle kraje, velikosti obce a velikosti školy. Dotazníky byly administrovány elektronicky. Aby bylo zajištěno, že výsledky budou dobře reprezentovat populaci učitelů základních škol, byly učitelské výpovědi ještě převáženy podle pohlaví a podle věku. Informace o složení souboru respondentů uvádíme v tabulce 4. Počty respondentů jsou uváděny před a po vážení.

Tabulka 4

*Složení souboru učitelů*

| Učitelé základních škol |               | Počet neváženě | Procento neváženě | Počet váženě | Procento váženě |
|-------------------------|---------------|----------------|-------------------|--------------|-----------------|
| Celkem                  |               | 507            | 100 %             | 507          | 100 %           |
| Pohlaví                 | Muž           | 59             | 12 %              | 80           | 16 %            |
|                         | Žena          | 448            | 88 %              | 427          | 84 %            |
| Věk                     | do 25 let     | 4              | 1 %               | 7            | 1 %             |
|                         | 26–35 let     | 74             | 15 %              | 94           | 19 %            |
|                         | 36–45 let     | 145            | 29 %              | 154          | 30 %            |
|                         | 46–55 let     | 184            | 36 %              | 169          | 33 %            |
|                         | 56–65 let     | 96             | 19 %              | 78           | 15 %            |
|                         | 66 a více let | 4              | 1 %               | 5            | 1 %             |

Dotazník pro učitele se dotazoval na informovanost učitelů v oblasti společného vzdělávání a jejich možnosti vzdělávání v tomto tématu, na obtíže, se kterými se setkávají při vzdělávání různých skupin žáků, na metodickou pomoc a podporu, která je učitelům k dispozici. Výzkum zahrnoval rovněž ředitelské dotazníky, které se věnovaly stejným tématům ještě podrobněji.

Do výzkumu byly zařazeny také tři otázky, které zjišťovaly postoje učitelů a ředitelů ke společnému vzdělávání. Byly voleny jednoduché otázky, které byly reprezentativnímu výběru učitelů základních škol administrovány již v minulosti (FACTUM INVENIO, 2009; Straková, Spilková, Friedlaenderová, Hanzák, & Simonová, 2014), aby bylo možno si udělat představu o vývoji postojů této skupiny učitelů. V tomto textu pracujeme s posledními zmíněnými otázkami. Zařadily jsme rovněž otázku zjišťující subjektivní pocity učitelů týkající se jejich dovednosti pracovat s různými skupinami žáků, neboť tyto dovednosti ovlivňují postoje učitelů k začleňování těchto skupin žáků do hlavního vzdělávacího proudu.

Druhým naším zdrojem byl výzkum společnosti Nielsen Admosphere, uskutečněný na reprezentativním výběru 500 respondentů z internetové populace Českého národního panelu starší 15 let rok a půl poté, co byla zavedena opatření na podporu inkluzivního vzdělávání. Pomocí několika jednoduchých otázek bylo zjišťováno, co respondenti o inkluzivním vzdělávání vědí a zda je považují za prospěšné či nikoli.

Účast ve výzkumu byla pro respondenty zcela dobrovolná. Datové soubory, s nimiž jsme pracovaly, neobsahují žádné proměnné, na základě kterých by bylo možno identifikovat jednotlivé respondenty. Výzkum i práce s daty jsou tedy v souladu s etickými zásadami i se zákonem na ochranu osobních údajů.

Výsledky jsou prezentovány pouze prostřednictvím deskriptivních statistik. V případě dat o postojích učitelů využíváme skutečnosti, že identické otázky byly administrovány opakovaně, a uvádíme informace o změně postojů ve sledovaném období.

## Výsledky

### *a) Postoje učitelů*

Učitelé byli dotázáni, s jakými skupinami žáků s potřebou podpůrných opatření se jim nejlépe pracuje. Výsledky uvádíme v tabulce 5, kde jsou položky seřazeny podle průměrného hodnocení učitelů, kteří mají s danými žáky zkušenost.



Tabulka 5

*Subjektivní dovednost učitelů poradit si s žáky s potřebou podpůrných opatření (% učitelů)*

|   | 1 – velmi snadno | 2  | 3  | 4  | 5 – velmi špatně | nemám zkušenost |
|---|------------------|----|----|----|------------------|-----------------|
| Vývojové poruchy učení                        | 10               | 48 | 29 | 4  | 3                | 6               |
| Sociální znevýhodnění                         | 10               | 31 | 28 | 10 | 6                | 15              |
| Vady řeči                                     | 11               | 35 | 21 | 3  | 2                | 26              |
| Tělesné postižení                             | 11               | 19 | 8  | 2  | 1                | 60              |
| Sluchové postižení                            | 5                | 12 | 10 | 1  | 1                | 71              |
| Chronické onemocnění                          | 9                | 20 | 8  | 2  | 1                | 61              |
| Mentální postižení                            | 2                | 13 | 18 | 7  | 10               | 50              |
| Vývojové poruchy chování                      | 2                | 18 | 34 | 17 | 13               | 16              |
| Poruchy autistického spektra                  | 3                | 15 | 19 | 8  | 7                | 48              |
| Nedostatečná znalost českého jazyka (cizinci) | 3                | 15 | 15 | 8  | 5                | 54              |
| Zrakové postižení                             | 4                | 10 | 8  | 1  | 1                | 76              |
| Psychické onemocnění                          | 1                | 8  | 13 | 8  | 8                | 63              |

Nejsnadněji (hodnocení 1 a 2) se učitelům (58 %) pracuje s žáky, kteří trpí vývojovými poruchami učení. Téměř polovině učitelů se pak daří dobře pracovat s žáky s vadou řeči. 41 % učitelů uvádí, že se jim daří pracovat s žáky se sociálním znevýhodněním. Nejhůře se učitelům pracuje s žáky, kteří mají vývojové poruchy chování (30 % dotázaných uvedlo, že se jim s těmito žáky pracuje snadno). Nejmenší zkušenost mají učitelé s žáky se zrakovým postižením.

Z tabulky 5 vyplývá, že zkušenosti učitelů s různými skupinami žáků s potřebou podpůrných opatření jsou velmi odlišné a odlišné je i hodnocení dovednosti s různými skupinami pracovat. Lze se tedy domnívat, že odlišná bude i podpora začleňování různých skupin žáků ze strany učitelů. Je velmi pravděpodobné, že zkušenost ovlivňuje větší subjektivní jistotu učitelů při práci s žáky s poruchami učení, s vadou řeči a se sociálním znevýhodněním. Je možné, že podobná větší zkušenost (v kombinaci s podporou a výukovými materiály) by pomohla učitelům získat větší jistotu při práci s žáky cizinci. Na druhé straně skupiny žáků, se kterými si učitelé umějí subjektivně nejhůře poradit, jsou ty, které nejvíce narušují výuku. Tam učitelé velmi těžce nesou dopady, které má toto narušování pro ostatní žáky, za jejichž kvalitní výuku cítí zodpovědnost. Zároveň jsou také v daleko menší míře vybaveni dovednostmi, které umožňují zvládání situací, kdy k narušení výuky dochází.

I když účast žáků se specifickými vývojovými poruchami chování může být z hlediska managementu třídy obdobně náročná jako účast žáků s poruchami autistického spektra, podpora, které se učitelům dostává, může být

velmi odlišná – dle šetření postojů, hodnocení a postojů asistenta pedagoga, které realizovala Univerzita Palackého v Olomouci v roce 2015 (Kolektiv autorů, 2015b), cca 30 % asistentů pedagoga uvedlo, že poskytují podporu žákům s poruchami autistického spektra, ale pouze cca 6 % poskytuje podporu žákům se specifickými vývojovými poruchami chování. Jak ukazuje příklad subjektivního hodnocení dovednosti pracovat s vývojovými poruchami chování, masivní zkušenost se speciální vzdělávací potřebou ještě sama o sobě není zárukou, že si s ní učitelé umí poradit.

Další část výzkumu zjišťovala, jak se po zavedení opatření na podporu společného vzdělávání změnilo postoje učitelů k diferenciaci vzdělávacího systému. Otázky uvedené v tabulkách 6 a 7 byly administrovány souboru 431 učitelů základních škol v roce 2009 a dotazovaly se na vnímání počtu škol a tříd pro nadané, respektive hůře kognitivně disponované žáky ve vzdělávacím systému (FACTUM INVENIO, 2009). V tabulkách je uvedeno znění otázek a podíly jednotlivých odpovědí v letech 2009 a 2017.

Tabulka 6

*Co se týče množství výběrových tříd pro nadanější žáky, myslíte, že jich je málo, tak akorát, příliš mnoho, či by neměly vůbec existovat?*

|   | 2009 (%) | 2017 (%) |
|---|----------|----------|
| Je jich málo, měly by se zřizovat další             | 24       | 22       |
| Je jich tak akorát                                  | 47       | 21       |
| Je jich příliš mnoho, jejich počet by se měl omezit | 13       | 5        |
| Neměly by vůbec existovat                           | 5        | 13       |
| Nevím   | 11       | 38       |

Tabulka 7

*Co se týče množství tříd pro méně nadané (kognitivně hůře disponované) žáky, myslíte, že jich je málo, tak akorát, příliš mnoho, či by neměly vůbec existovat?*

|   | 2009 (%) | 2017 (%) |
|---|----------|----------|
| Je jich málo, měly by se zřizovat další             | 31       | 38       |
| Je jich tak akorát                                  | 47       | 20       |
| Je jich příliš mnoho, jejich počet by se měl omezit | 4        | 1        |
| Neměly by vůbec existovat                           | 6        | 8        |
| Nevím   | 13       | 32       |

Z tabulek 6 a 7 je zřejmé, že podpora existence tříd pro nadanější žáky je mezi učiteli nižší než podpora existence tříd pro kognitivně méně disponované žáky. V obou případech je však podíl učitelů, kteří si myslí, že jich je příliš

mnoho nebo že by neměly vůbec existovat, relativně nízký. Z prezentovaných údajů je dále zřejmé, že co se týče škol pro nadané, respektive kognitivně méně disponované žáky, snížil se podíl učitelů, kteří mají pocit, že aktuální stav je vyhovující (volba „tak akorát“), a naopak se více než o polovinu zvýšil podíl učitelů nerozhodnutých, pro které je obtížné si na tuto otázku vytvořit názor.

Třetí otázka, u které bylo možno provést srovnání, byla administrována reprezentativnímu výběru 553 učitelů základních škol v roce 2011 (Straková et al., 2014). V této otázce byli učitelé požádáni, aby vyjádřili svůj postoj na škále tvořené dvěma protichůdnými výroky týkajícími se společného vzdělávání. Tabulka 8 uvádí průměrné odpovědi v obou sběrech.

Tabulka 8

*Prosím označte u každé dvojice na škále 1–7, k jakému výroku se více kloníte.*

| hodnota | výrok   | hodnota | výrok  | průměr 2011 | průměr 2017 |
|---------|---|---------|--|-------------|-------------|
| 1       | Rozdělování dětí do tříd, škol nebo pracovních skupin podle schopností je nutné pro jejich efektivní vzdělávání.  | 7       | Rozdělování dětí do tříd, škol nebo pracovních skupin podle schopností je nespravedlivé a nemotivující.                                  | 3,5         | 2,1         |
| 1       | Učení se ve třídě, kde jsou žáci s různým kulturním a sociálním zázemím, je pro všechny děti vždy méně přínosné, než kdyby se učily ve společnosti dětí s podobným zázemím. | 7       | Používá-li učitel vhodné výukové metody, může být učení se v různorodé skupině z výukového hlediska výhodou.                             | 5,1         | 4,6         |
| 1       | Výuka ve zvláštních školách poskytuje dětem lepší péči, ve třídách s třiceti žáky by se jim učitel nemohl zdaleka tak věnovat a jejich vzdělávací výsledky by byly horší.   | 7       | Výuka ve zvláštních školách děti znevýhodňuje tím, že na ně klade nižší nároky. Mnohým z nich by bylo lépe v běžných základních školách. | 2,1         | 1,8         |
| 1       | Pro vzdělávání všech žáků je dobré, když se poměrně záhy dělí do výběrových a nevýběrových tříd a škol, kde se jim dostává odpovídajícího vzdělávání.                       | 7       | V rámci povinného vzdělávání by se měly všechny děti vzdělávat společně.   | 4,0         | 2,5         |

Tabulka ukazuje, že ve většině případů se učitelé přiklánějí spíše k výrokům podporujícím diferenciaci. Jedinou výjimkou je druhé tvrzení, kde se učitelé mírně přiklánějí k názoru, že používá-li učitel vhodné výukové metody, může být učení se v různorodé skupině z výukového hlediska výhodou.

Z tabulky je zřejmé, že postoje učitelů ke společnému vzdělávání se v posledních šesti letech mají tendenci spíše zhoršovat. Učitelé se nyní více než dříve přiklánějí k výrokům, které zdůrazňují význam diferenciaci pro efektivní vzdělávání.

Celkově je možno dovozovat, že snahy získat učitele pro myšlenku společného vzdělávání dosud nepřinesly kýžené výsledky. Zavedení proinkluzivních opatření vedlo spíše k posílení postojů té části učiteléské populace, která měla vyhraněný názor ve prospěch diferenciaci žáků. Na druhou stranu u zhruba pětiny učitelů došlo ke změně postojů směrem k nevyhraněnosti – jde o poměrně významný podíl, jehož postoje se dle dalších kroků vzdělávací politiky mohou posunout buď pro, nebo proti diferenciaci. Šetření, které učitelům explicitně neumožnilo uvést neutrální postoj, ukazuje spíše zhoršení postojů ke společnému vzdělávání. Diferenciaci je učiteli ceněna zejména ve vztahu ke kognitivním rozdílům, méně již ve vztahu k rozdílům kulturním a sociálním.

#### *b) Postoje veřejnosti<sup>5</sup>*

Respondenti byli nejprve dotázáni, co rozumějí pod pojmem inkluzivní vzdělávání. Odpovědi uvádíme v následující tabulce 9 pro všechny respondenty a pro respondenty, kteří jsou rodiči dětí do 18 let. Mezi rodiči a ostatní veřejností neshledáváme téměř žádné rozdíly. Zhruba třetina respondentů neví, co to je inkluzivní vzdělávání, přičemž polovinu z nich to zajímá a polovinu nikoli. Třetina respondentů se domnívá, že se jedná o začleňování dětí s hendikepem do normálních škol. Jenom méně než desetina respondentů se domnívá, že se jedná o úpravy, které by měly principiálně cílit na všechny žáky s potřebou jakékoli podpory. Zdá se, že se v rámci informační kampaně ani v rámci zavádění inkluzivního vzdělávání do škol nepodařilo podstatu inkluzivního vzdělávání veřejnosti tlumočit tak, aby na ně nahlížela prizmatem prospěchu všech žáků.

<sup>5</sup> Část informací prezentovaných v tomto odstavci byla uveřejněna v časopise Řízení školy (Friedlaenderová & Straková, 2018).

Tabulka 9

*Který z následujících bodů nejlépe vystihuje Vaši představu o tom, co se rozumí pod pojmem inkluzivní vzdělávání?*

|  | všichni (%) | rodiče (%) |
|--|-------------|------------|
| Nemám žádnou představu o tom, co inkluzivní vzdělávání je, ale zajímá mě to  | 16          | 17         |
| Nemám žádnou představu, co inkluzivní vzdělávání je, a ani mě to nezajímá  | 15          | 13         |
| Přizpůsobení tempa, obsahu výuky a hodnocení dětem se speciálními vzdělávacími potřebami na úkor ostatních dětí ve třídě     | 8           | 9          |
| Rušení výběrových škol a tříd (např. osmiletých gymnázií, jazykových škol atd.)  | 1           | 0          |
| Vzdělávání dětí s různými hendikepy v normálních školách   | 35          | 31         |
| Zajištění potřebných podpůrných opatření pro všechny děti/žáky, kteří je potřebují, v rámci běžné školní/předškolní docházky | 7           | 8          |
| Změna způsobu výuky podle individuálních potřeb všech dětí ve třídě  | 11          | 11         |
| Zrušení speciálních škol pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami  | 6           | 9          |
| Něco jiného, prosím, uveďte co   | 2           | 2          |

Další otázka směřovala k tomu, zda občané vědí, jak si na tom Česká republika stojí z hlediska podílu žáků vzdělávaných ve speciálních školách. Odpovědi jsou uvedeny v tabulce 10.

Tabulka 10

*Jak si stojí Česká republika ve srovnání s ostatními zeměmi EU z hlediska podílu žáků ve speciálních školách?*

|  | %  |
|--|----|
| Česká republika má průměrný podíl dětí vzdělávaných ve speciálních ZŠ (školy pro děti s hendikepem)              | 27 |
| Česká republika má nadprůměrný podíl dětí vzdělávaných ve speciálních ZŠ (školy pro děti s hendikepem)           | 8  |
| Česká republika patří k zemím s nízkým podílem dětí vzdělávaných ve speciálních ZŠ (školy pro děti s hendikepem) | 12 |
| Nemám představu, ale rád/a bych to věděl/a   | 35 |
| Nevím a vůbec mě to nezajímá   | 18 |

Je zřejmé, že téměř polovina respondentů nezná odpověď, přičemž více než třetina by se o situaci České republiky v komparaci s dalšími zeměmi EU ráda poučila. Tato informace pravděpodobně nebyla v rámci informační kampaně dostatečně zdůrazňována. Česká republika dlouhodobě patřila k zemím s relativně vysokým podílem žáků vzdělávaných mimo hlavní vzdělávací proud, což byl důležitý argument pro zavádění inkluzivního vzdělávání. V posledních letech se podíly těchto žáků snižují a ČR se začíná blížit k průměru. V roce 2014 se však ČR podílem žáků diagnostikovaných jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávaných ve speciálních školách mimo hlavní vzdělávací proud stále nacházela nad průměrem států EU (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014).

Další otázka směřovala k tomu, do jaké míry občané podporují začleňování žáků s nějakým hendikepem do hlavního vzdělávacího proudu.

Tabulka 11 udává tuto informaci opět pro celou populaci a rodiče s dětmi ve věku do 15 let. Otázky se zaměřovaly na to, zda se občané domnívají, že by měly být ve školách vytvořeny takové podmínky, které by umožnily žákům s hendikepy vzdělávání v běžných školách, čímž by mohlo dojít ke snížení počtu žáků ve speciálních školách. Podporu pro vytváření podmínek pro začleňování žáků s hendikepy vyjádřila téměř polovina respondentů.

Respondenti byli požádáni, aby svoji odpověď týkající se podpory začleňování znevýhodněných žáků odůvodnili. Větší část respondentů argumentovala ve prospěch začleňování. Třetina respondentů odpověděla, že je prostě správné, aby byly děti vzdělávány společně a aby se všem dostalo stejně kvalitního vzdělávání. Část respondentů (8 %) dále argumentovala tím, že společné vzdělávání je užitečné pro žáky s postižením, cca 3 % respondentů zdůrazňovala, že je užitečné pro žáky zdravé. Respondenti, kteří se začleňováním nesouhlasili, nejčastěji argumentovali tím, že znevýhodnění žáci budou zdržovat žáky normální (celkem čtvrtina respondentů). Zhruba 10 % respondentů naopak argumentovalo tím, že znevýhodnění žáci budou v běžné škole strádat (budou mít pocit neúspěchu, budou šikanováni a podobně). Objevily se rovněž argumenty, že máme osvědčenou tradici speciálního školství, kterou není dobré zničit (3 %), a také že nepotřebujeme tolik vzdělaných lidí (5 %). Dále 15 % respondentů uvedlo, že každý případ je jedinečný a není možno jednoduše rozhodnout, koho začlenit a koho nikoli.

Stejná otázka byla respondentům položena ve vztahu k žákům nadaným s tím, že tato podpora by měla oslabit tendence k odchodu nadaných do výběrových tříd. Z tabulky vyplývá, že podpora žáků nadaných je u širší veřejnosti i u rodičů vyšší než podpora žáků s hendikepem. Z otevřených otázek po zdůvodnění, která následovala, nicméně vyplývá, že většina respondentů nespojovala tuto podporu s cílem zachovat tyto žáky v hlavním vzdělávacím proudu. Otázka byla pro respondenty příliš komplikovaná a nelze z ní usuzovat na obecnou podporu diferenciaci nebo naopak na tendenci diferenciaci oslabit.

Tabulka 11

*Podpora vytvoření podmínek pro žáky hendikepované a žáky nadané*

|            | hendikepovaní žáci |            | žáci nadaní |            |
|------------|--------------------|------------|-------------|------------|
|            | všichni (%)        | rodiče (%) | všichni (%) | rodiče (%) |
| Určitě ano | 17                 | 17         | 18          | 18         |
| Spíše ano  | 31                 | 29         | 49          | 45         |
| Spíše ne   | 35                 | 39         | 27          | 31         |
| Určitě ne  | 17                 | 15         | 6           | 6          |

### Diskuse a závěr

Cílem výzkumu bylo ukázat, jaké jsou postoje učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání a k diferenciaci vzdělávacího systému a jak se tyto postoje vyvíjejí v čase, dále jak na inkluzivní vzdělávání pohlíží široká veřejnost a jaké jsou postoje veřejnosti k záměru realizovat inkluzivní vzdělávání.

Poznatky z výzkumu učitelů základních škol ukazují, že učitelé vyučující v hlavním vzdělávacím proudu mají velmi odlišné zkušenosti se vzděláváním různých skupin žáků s potřebou podpůrných opatření a také si s nimi subjektivně nedovedou stejnou měrou poradit. Tyto poznatky odpovídají výsledkům zahraničních výzkumů, které udávaly odlišné postoje k začleňování různých skupin žáků, přičemž největší obtíže byly shledány v případech žáků s poruchami chování a mentálním postižením (např. Balboni & Pedrabissi, 2000; Leatherman & Niemeyer, 2005).

Pokud budeme vycházet z toho, že o postojích učitelů k inkluzivnímu vzdělávání nejlépe vypovídá postoj k bývalým ZŠ praktickým, respektive bývalým zvláštním školám, můžeme konstatovat, že učitelé většinově podporují speciální vzdělávání. Analogicky je pozitivní jejich celkový postoj k diferenciaci ve vzdělávacím systému.

Výsledky výzkumu učitelů dále ukázaly, že po implementaci opatření na podporu inkluzivního vzdělávání se významně zvýšila nejistota učitelů ve vztahu ke struktuře vzdělávacího systému jako celku. Současný stav jim již nepřipadá v pořádku, na druhou stranu ale nemají jasno v tom, jakou alternativou by měl být nahrazen. Je možné, že díky zavedeným opatřením a diskusí týkající se inkluzivního vzdělávání začali učitelé o problematice více přemýšlet a dosud nemají vytvořen pevný názor. Toho by měli využít tvůrci vzdělávací politiky k tomu, aby se snažili získat učitele pro myšlenku inkluzivního vzdělávání. Spolu s tím by jim však museli poskytnout nějaké další záruky podpory v její praktické realizaci ve školách.

Z odpovědí na protichůdné výroky týkající se užitečnosti diferenciaci je zřejmé, že přesvědčit učitele o přednostech společného vzdělávání nebude jednoduché. Zde je evidentní, že se od roku 2011 výrazně zvýšilo přesvěd-



čení učitelů o užitečnosti rané diferenciaci pro efektivitu vzdělávání. Učitelé věří, že se žákům dostává v diferencovaných třídách kvalitnějšího vzdělávání než v hlavním vzdělávacím proudu. To platí jak pro žáky s potřebou podpůrných opatření, tak pro žáky nadané. Významný posun směrem k podpoře diferencovaného vzdělávání může souviset s poměrně nízkou vnímanou vlastní zdatností (*self-efficacy*) učitelů vzhledem k nárokům, které před ně staví inkluzivní vzdělávání – učitelé, kteří vyučují vyšší podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, měli tendenci si méně věřit, že se jim daří dosahovat žádoucích výsledků (Kašparová et al., 2015). Zatímco v době prvního šetření bylo společné vzdělávání pro řadu pedagogů především teoretickým konstruktem, v době druhého šetření se s ním již musela konfrontovat větší část pedagogů. Ve školním roce 2008/2009 bylo 4,7 % žáků se SVP vzděláváno mimo hlavní vzdělávací proud ve speciálních školách a třídách a 4,2 % žáků bylo individuálně integrováno, ve školním roce 2016/2017 bylo mimo hlavní vzdělávací proud vzděláváno jen 3,1 % žáků a individuálně integrováno 5,9 % (MŠMT, 2017). Pokud vzhledem k inkluzivnímu vzdělávání mají relativně nízkou sebejistotu, že si s ním umí poradit, pak není překvapující, že prezentují postoje, které žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vydělují z hlavního vzdělávacího proudu.

Dalším důvodem pro nejistotu v postojích může být prolínání četných mocenských diskurzů, které debatu o inkluzivním vzdělávání utvářejí – Klapko (2016) jich ve své diskurzivní analýze týdeníku *Učitelské noviny* identifikoval sedm – inkluzivní (pedagogové ZŠ praktických x zástupci neziskového sektoru), diskurz učitelský (speciální pedagogové x běžní učitelé), diskurz globalizační (nadmárodní instituce x české instituce), diskurz segregativní (školy romské x školy neromské), diskurz etnický (Romové x neromská populace), diskurz strukturální nerovnosti (konkrétní jednotlivci x institucionální systém) a diskurz historizující (minulost x přítomnost). Ve své analýze rovněž upozorňuje, že mezi skupinami, které mají velmi podobné cíle – zlepšit výsledky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je „mediálně vytvářen nesmiřitelný konflikt“ (Klapko, 2016, s. 224).

Podpora diferencovaného vzdělávání ze strany učitelů může také souviset s celkovým podílem žáků, kteří se vzdělávají ve školách mimo hlavní vzdělávací proud, jak ukazuje srovnávací studie Finska a Braniborska. Obě země se vyznačují srovnatelným poměrně vysokým podílem žáků ve speciálním vzdělávání, nicméně postoje finských učitelů k inkluzi jsou pozitivnější než jejich braniborských kolegů. Braniborští učitelé ve srovnání s finskými vyjadřovali obavu z práce navíc spojenou s inkluzí a méně než Finové očekávali, že inkluze může mít pozitivní dopady (Saloviita & Schaffus, 2016). Autoři uvádějí, že jedním z důvodů vysvětlujících rozdíly v postojích může být fakt, že zatímco v Braniborsku je speciální vzdělávání vyčleněno do speciálních škol, ve Finsku se pouze 1 % žáků vzdělává ve speciálních školách,

zatímco ostatní jsou ve speciálních třídách v rámci škol hlavního vzdělávacího proudu.

Postoje učitelů k inkluzi mohou být rovněž propojeny se způsoby, jakými si inkluzi konceptualizují (Lalvani, 2013), přičemž způsob konceptualizace může být ovlivněn také diskusemi v médiích – mediální sdělení nepochybně ovlivňují veřejné mínění. Společnost NEWTON Media, a. s., která se zabývá mediálními analýzami a monitoringem médií, ve své analýze vývoje objemu publicity o inkluzi ve vzdělávání v celostátních denících Blesk, Mladá fronta Dnes, Právo a Hospodářské noviny od 1. července 2015 do 29. března 2016 (Mediainfo, 2016) uvádí, že ve druhé polovině roku věnovaly deníky Mladá fronta Dnes, Právo a Hospodářské noviny inkluzi poměrně malý, ale odpovídající prostor. Naproti tomu se deník Blesk v tomto období inkluzí vůbec nezabýval a na jeho stránkách se objevila až v lednu 2016 v souvislosti s vyjádřeními prezidenta Miloše Zemana. V první polovině roku 2016 pak 78 % článků o inkluzi v nejčtenějším deníku ČR mělo negativní vyznění (Mediainfo, 2016). Podobně Týdeník Učitelské noviny jednoznačně podporuje diferencované vzdělávání a argumentaci strukturuje tak, aby tomuto pojetí vycházela vstříc (Klapko, 2016). Na konceptualizaci postojů může mít výrazný vliv také vedení školy, důležitá je proto zejména role ředitelů škol (MacFarlane & Woolfson, 2013).

U široké veřejnosti je podpora diferenciac méně zřetelná než u pedagogů. Výsledky výzkumu ukazují, že téměř polovina respondentů podporuje myšlenku vzdělávání dětí s hendikepy v běžných školách. Zároveň však ukazují, že řadě občanů chybí informace o tom, co se rozumí pod společným vzděláváním, a také o situaci v České republice v mezinárodním srovnání. Z výzkumu jsme se zároveň dozvěděli, že nejčastějším argumentem proti začleňování žáků s hendikepy je obava, že budou zdržovat zdravé žáky v učení, část respondentů má však obavy rovněž o to, že škola nebude schopna zabránit strádání žáků s hendikepy. Veřejnost zároveň požaduje, aby byla ve vzdělávacím systému poskytována podpora žákům nadaným.

Představený výzkum poskytuje pouze omezený vhled do přemýšlení aktérů o inkluzivním vzdělávání. Zkoumání jejich postojů je třeba věnovat další výzkumnou pozornost, neboť jejich pochopení je klíčové pro utváření vzdělávací politiky v této oblasti. Naše analýzy naznačují, že chtějí-li tvůrci vzdělávací politiky získat pro podporu společného vzdělávání větší podíl občanů, měli by se zaměřit zejména na poskytování podrobnějších informací o podstatě inkluzivního vzdělávání a jeho přednostích široké veřejnosti a na cílenou podporu učitelů, která bude eliminovat škodlivé dopady, jichž se občané obávají. Učitelé také potřebují čas a příležitost detailněji se s myšlenkami inkluze seznámit a vytvářet v rámci školy sdílené porozumění různorodým procesům, které inkluzi v místní komunitě konstruují. Jak ale upozorňují Ainscow, Dyson, Goldrick a West (2012), (re)konstrukce inkluze

je lokálně podmíněna a je možná jenom díky propojování školy s komunitou a s dalšími školami, které čelí obdobným výzvám.

### Poděkování

Autorky děkují Nadaci OSF, Českomoravskému odborovému svazu pracovníků školství, České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání a společnosti Nielsen Admosphere za možnost použít jejich data. Zároveň děkují recenzentům za cenné připomínky. Text je výstupem řešení projektu GA ČR 18-19056S.

### Literatura

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership and Management*, 32(3), 197–213.
- Al-Zyoudi, M. (2006). Teacher's attitudes towards inclusive education in Jordanian schools. *International Journal of Special Education*, 21(2), 55–62.
- Baar, R. (2016). Attitudes of German student teachers on inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 225–228.
- Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 148–159.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257–268.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools: Deconstructing and reconstructing the „inclusive school“. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157–177.
- de Boer, A., Pijl, S. P., Post, W., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181.
- Decristan, J., Fauth, B., Kunter, M., Büttner, G., & Klieme, E. (2017). The interplay between class heterogeneity and teaching quality in primary school. *International Journal of Educational Research*, 86, 109–121.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014). *EASIE: European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 dataset cross-country report*. Dostupné z <https://www.european-agency.org/publications/ereports/easie-2014-dataset-cross-country-report>
- FACTUM INVENIO. (2009). *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro z kvalitňování jejich pedagogické práce. Učitelé ZŠ a SŠ*. Praha.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235–245.
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (2006). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119–133.

- Forlin, C., Jobling, A., & Carroll, A. (2001). Preservice teachers' discomfort levels toward people with disabilities. *The Journal of International Special Needs Education*, 4, 32–38.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195–209.
- Friedlaenderová, H., & Straková, J. (2018). Veřejnost se inkluzi nebrání, ale potřebuje více informací. *Řízení školy*, (4), 13–15.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Routledge.
- Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality? *The American Journal of Sociology*, 94(5), 1146–1183.
- Gamoran, A., & Nystrand, M. (1991). Background and instructional effects on achievement in eighth-grade English and social studies. *Journal of Research on Adolescence*, 1(3), 277–300.
- Greger, D., Chvál, M., Walterová, E., & Černý, K. (2009). Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. *Orbis Scholae*, 3(3), 51–78.
- Greger, D., Martinková, P., Drabinová, A., Chvál, M., & Straková, J. (2017). *Tisková zpráva o přidané hodnotě víceletých gymnázií na základě zjištění longitudinálního výzkumu CLOSE*. Dostupné z [http://pages.pdf.cuni.cz/uvrv/files/2017/12/TZ\\_CLOSE2017pridana\\_hodnotaVG\\_final.pdf](http://pages.pdf.cuni.cz/uvrv/files/2017/12/TZ_CLOSE2017pridana_hodnotaVG_final.pdf)
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada.
- Hájková, V., Pastieriková, L., Klusáčková, M., Daškin, O., & Košák, P. (2014). *Analýza potřeb pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání v projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. Dostupné z <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza-potreb/html5/index.html?&locale=CSY&pn=5>
- Ireson, J., Clark, H., & Hallam, S. (2002). Constructing ability groups in the secondary school: Issues in practice. *School Leadership and Management*, 22(2), 163–176.
- Johnson Rothenberg, J., McDermott, P., & Martin, G. (1998). Changes in pedagogy: A qualitative result of teaching heterogeneous classes. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 633–642.
- Kašparová, V., Holečková, H., Hučín, J., Janík, T., Najvar, P., Pišová, M., Potužníková, E., Soukup, P., & Ševců, M. (2015). *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013*. Praha: ČŠI.
- Kerckhoff, A. C. (1986). Effect of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review*, 51(6), 842–858.
- Khmelkov, V. T., & Hallinan, M. T. (1999). Organisational effects on race relations in schools. *Journal of Social Issues*, 55(4), 627–645.
- Klapko, D. (2016). Prolínání mocenských diskursů v týdeníku Učitelské noviny: Sociální inkluze romských žáků v českém školství. *Pedagogická orientace*, 26(2), 203–227.
- Kolektiv autorů. (2015a). *Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“: Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy* (Zpráva z výzkumu). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-21.pdf>
- Kolektiv autorů. (2015b). *Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“: Asistent pedagoga u žáků se zdravotním postižením: Postoje, hodnocení, činnosti* (Zpráva z výzkumu). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-03.pdf>
- Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability and Society*, 28(1), 14–27.

- Leatherman, J. M., & Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23–36.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 46–52.
- Matějů, P., Řeháková, B., & Simonová, N. (2003). Transition to university under communism and after its demise. The role of socio-economic background in the transition between secondary and tertiary education in the Czech Republic 1948–1998. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 39(3), 301–324.
- Mediainfo. (2016). *Diskuse o inkluzi jako ukázková možných novinářských přístupů*. Dostupné z <https://www.newtonmedia.cz/cs/mediainfo-cz/analyzy-studie/diskuse-o-inkluzi-jako-ukazka-moznych-novinarskych-pristupu/detail>
- Median. (n. d.). *Sociální inkluze ve vzdělávání*. Dostupné z <https://drive.google.com/file/d/0B-4CRL6qnQpfBRFI2YnBTMGZvS0E/view>
- MŠMT. (2017). *Vývojová ročenka školství 2006/07–2016/17*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2006-07-2016-17>
- MŠMT. (2018). *Základní informace ke společnému vzdělávání*. Dostupné z [www.msmt.cz/file/39369/download/](http://www.msmt.cz/file/39369/download/)
- Norwich, B., & Avramidis, E. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality* (2nd ed.). New Haven: Yale University Press.
- Potměšil, M. (2013). *Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání* (Zpráva z výzkumu). Dostupné z [http://www.inkluzie.upol.cz/portal/Download/publikace/Milon\\_Potmesil\\_Pocity\\_\\_postoje\\_a\\_obavy\\_pedagogickych\\_pracovniku\\_ve\\_vztahu\\_k\\_inkluzivnimu\\_vzdelavani.pdf](http://www.inkluzie.upol.cz/portal/Download/publikace/Milon_Potmesil_Pocity__postoje_a_obavy_pedagogickych_pracovniku_ve_vztahu_k_inkluzivnimu_vzdelavani.pdf)
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458–471.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.
- Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of novice pre-service teachers. *International journal of special education*, 21(2), 80–93.
- STEM/MARK. (2009). *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Část 2: Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání*. Praha.
- Straková, J. (2010). Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 46(2), 187–210.
- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnasium. *Orbis Scholae*, 7(3), 73–85.

- Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 51(4), 587–606.
- Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 64(1), 34–65.
- Škodová, M. (2009). *Okolnosti ovlivňující dosažení vzdělání* (Tisková zpráva). Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z [https://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c2/a638/f9/100954s\\_or90930.pdf](https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a638/f9/100954s_or90930.pdf)
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Tuček, M. (2016). *Veřejnost o speciálních školách a inkluzivním vzdělávání – září 2016* (Tisková zpráva). Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ostatni/ostatni-ruzne/2093-verejnost-o-specialnich-skolach-a-inkluzivnim-vzdelavani-zari-2016>
- Tuček, M. (2017). *Hodnocení některých sociálních podmínek – říjen 2017* (Tisková zpráva). Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z [https://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c2/a4452/f9/eu171113.pdf](https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4452/f9/eu171113.pdf)
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris.

### **Kontakt na autorky**

Jana Straková

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

E-mail: [jana.strakova@pedf.cuni.cz](mailto:jana.strakova@pedf.cuni.cz)

Jaroslava Simonová

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

E-mail: [jaroslava.simonova@pedf.cuni.cz](mailto:jaroslava.simonova@pedf.cuni.cz)

Hana Friedlaenderová

Nielsen Admosphere

E-mail: [hana.friedlaenderova@admosphere.cz](mailto:hana.friedlaenderova@admosphere.cz)

### **Corresponding authors**

Jana Straková

Institute for Research and Development of Education, Faculty of Education, Charles University

E-mail: [jana.strakova@pedf.cuni.cz](mailto:jana.strakova@pedf.cuni.cz)

Jaroslava Simonová

Institute for Research and Development of Education, Faculty of Education, Charles University

E-mail: [jaroslava.simonova@pedf.cuni.cz](mailto:jaroslava.simonova@pedf.cuni.cz)

Hana Friedlaenderová

Nielsen Admosphere

E-mail: [hana.friedlaenderova@admosphere.cz](mailto:hana.friedlaenderova@admosphere.cz)