

SUBJECTIVE ATTITUDES TO INCLUSION AS A CURRENT SOCIAL PROBLEM

Radmila Burkovičová¹, Daniel Hanuš²

Abstract

Czech society has recently emphasized the positive attitude towards inclusion. Thus, this article presents the results of research of subjective attitudes of 132 qualified and professionally active kindergarten teachers, namely to the process of inclusion of a preschool child at present; their structure and characteristics. Attitudes to inclusion were obtained by the method of free answer to the specific assignments. They are therefore declared and focused especially on children with special educational needs. All components of attitudes were uncovered. Characteristics of teacher attitudes have identified (1) selectivity to situations, to unspecified circumstances, and to other people, which is influenced by the age, frequency and personal specifics of children in the classroom; (2) multi-quality orientation; (3) notice and (4) the awareness of the inclusion process. General claims were the types of found opinions; derivatives and secondary things (Benesch, 1997). The obtained data fragments were analysed by a qualitative approach in the paradigm model.

Keywords

Inclusion, Attitude, Child of Preschool Age, Belief, Selectivity, Orientation

I. Úvod

Jednou z významných kvalit, která je českou společností v poslední době akcentována, je inkluze (inclusion). Znamená zahrnutí, vřazení prvku do určité třídy (Vágnerová, 2000, s. 140), příslušnost k celku (Hájková a Strnadová, 2010, s. 12), nevyčleňování jedinců z běžné společnosti. Základní idea inkluze – chápání heterogenity jedinců principálně jako normality – je výrazem přesvědčení, že všichni lidé si jsou rovni (Brandl, 2006, s. 28). Pro přijetí konceptu inkluze je potřeba vytvářet předpoklady a přirozené podmínky a vést k ní mladého jedince již od narození. Jako předmět svého bádání uvádí inkluzi mj. sociologie (Urban, 2017, s. 9). Cílem článku je prezentovat výsledky výzkumu subjektivních postojů 132 kvalifikovaných a profesně aktivních učitelek mateřských škol, a to k procesu inkluze dítěte předškolního věku v současnosti; jejich strukturu a charakteristiku.

II. Inkluzivní přístup společnosti

Koncept inkluze má své východisko zejména v diskusi o lidských právech, jež jsou právní kategorií reflektující aspekt etický, historický, náboženský, filozofický, politický a sociální. Inkluze je založená na akceptování různorodosti pohlaví, národnosti, rasy, používaného jazyka, sociálního pozadí, úrovně výkonu nebo postižení a respektu k rozličným individuálním potřebám jednotlivců (Mittler, 2000). Jedná se o přirozená práva, z čehož můžeme vyvodit, že (každý) člověk má na ně přirozený nárok, přičemž stát ani společnost mu tato práva nepřiděluje (Vysokajová, 2000, s. 7). Z hlediska principu inkluze má podle Listiny základních práv a svobod (dále jen „Listina“)³ každý jedinec právo také na svou víru a náboženství,

¹ University of Ostrava, Faculty of Education, Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava. E-mail: Radmila.Burkovicova@osu.cz.

² The PRIGO University, Department of Social Sciences and Social Policy, Vítězslava Nezvala 801/1, 736 01 Havířov, Czech Republic, E-mail: danielhanus@post.cz.

³ Usnesení předsednictva České národní rady č. 2/1993 Sb. o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky, ve znění pozdějších předpisů.

na politické či jiné smýšlení, sociální původ, příslušnost k národnostní nebo etnické menšině či rodu, právo na majetek, na své postavení. Podle č. 10 odst. 1 Listiny má kdokoli právo, aby byla zachována jeho lidská důstojnost, osobní čest, dobrá pověst, aby bylo chráněno jeho jméno. Myšlenka inkluze je obsažena i v odst. 2 v právu každého na ochranu před neoprávněným zasahováním do soukromého, rodinného života a do soukromí jeho obydlí, je obsažena v právu na zachovávání listovního tajemství, v právu na svobodu pohybu a pobytu, v právu na svobodu projevu a v dalších právech. Reflexi inkluzivního vnímání obsahu základních práv a svobod najdeme i v dalších člancích Listiny. Avšak tak, jak z pohledu inkluze Listina na jedné straně každému zaručuje práva, tak na druhé straně pro všechny případy, které splňují stanovené podmínky, a pro každého jedince platí i zákonná omezení základních práv a svobod.

Koncept inkluze je jedním z nejpodstatnějších schémat myšlení a idea inkluze je jednou z nejpodstatnějších myšlenek 21. století. Od přijetí myšlenky inkluze se odvíjí vůle a následná akceschopnost kohokoliv se ve smyslu inkluze chovat a vždy za všech okolností jednat. Celkový globální trend přístupu k různorodosti jedinců šel od represivního přístupu až po přístup akceptující (Lechta (ed.), 2010, s. 27-31). 20. stol. přineslo jednak návrat některých negativních přístupů, např. sociálního inženýrství, tzv. praktikovanou eugeniku, ale také ústup od medicinizace, tedy od pohledu na postižené či nějakým způsobem v životě omezené jedince jako na pacienty (Slowik, 2007, s. 29). Jako katalyzátor urychlující v tomto směru proces pozitivních společenských změn funguje mezinárodní spolupráce a výměna zkušeností (tamtéž, s. 14). Jde o nikdy nekončící proces, ve kterém se všichni lidé, i s postižením, omezením či ztížením života v plné míře zúčastňují všech aktivit společnosti (Slowik, 2007, s. 32), tedy i vzdělávání.

Kladný postoj k inkluzi obecně patří mezi trvalé společensky žádoucí postoje ve všech demokraticky smýšlejících společnostech a zároveň jeho naplňování je jedním z kritérií hodnocení demokracie.

III. Inkluze ve vzdělávacím prostředí

V současné evropské pedagogice, včetně pedagogiky české, patří inkluze k nejdiskutovanějším tématům. Inkluzivní vzdělávání totiž stírá rozdíly mezi vědou a náboženstvím (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 91), také v osobních filozofiích života, poněvadž vytváří pro všechny jedince stejné příležitosti k tvorbě subjektivních zkušeností a k osvojování objektivních faktů. Ve smyslu inkluzivní filozofie mají tak být společnosti vytvořeny předpoklady pro respektování individuální potřeby každého, nejen různě znevýhodněného jedince.

Jako aktuální téma se inkluze objevuje ve školském terénu, který podle čl. 26 odst. 1 Listiny realizuje vzděláváním právo každého na přípravu ke svobodné volbě povolání, podnikání či provozování jiné hospodářské činnosti. V České republice tak téma implementuje do politického, sociálního, kulturního prostředí a ve smyslu vřazení jedinců do ekonomické sféry, jejich zařazení na pracovní místa a s tím spojeného individuálního výkonu má dopady i v oblasti hospodářské.

V demokratické společnosti je nezpochybnitelné právo dětí, žáků, studentů na vzdělávání zaručeno Listinou základních práv a svobod (čl. 33), a to v přirozeném, nerestriktivním prostředí, které mj. podle Bobka (2011, s. 678-679) v sobě zahrnuje také právo na rovný přístup k existujícím vzdělávacím prostředkům a institucím. Právo na vzdělání je možno vnímat v několika rovinách: „*a) právo na rovný a férový přístup ke vzdělání (přístup); b) právo na setrvání ve vzdělávacím procesu při plnění stanovených podmínek (proces); c) právo na vzdělání určitého obsahu či v určité (minimální) kvalitě (obsah).*“ S ohledem na inkluzivní vzdělávání byl novelizován zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění novely zákona č. 82/2015 Sb. ze dne

19. března 2015 s účinností od 1. září 2016. Dalšími předpisy souvisejícími se zkoumanou problematikou jsou vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění novely vyhlášky č. 197/2016 Sb. ze dne 2. června 2016.

Wade na základě komparací více definic dochází k závěru, že se mají vzdělávat všechny děti v běžných třídách s většinovou dětskou populací ve školách nejbližší svému bydlišti, a to bez ohledu na jazykové, kulturní, etnické rozdíly, rozdíly ekonomického statusu, pohlaví, schopností (2000); a to zpravidla pod dohledem a s pomocí osobních asistentů (Urban, 2017, s. 200). Přístup, myšlení o způsobech sdružování jedinců ke vzdělávání i reálná pedagogická praxe mohou být různé a reprezentují individuální postoje jedinců.

IV. Postoje jako výzkumný objekt

Ve společenských vědách je **postoj** (attitude) specifickou získanou predispozicí a dispozicí k reakci, která se od jiných stavů reakcí liší jejím hodnotícím charakterem (Hayes, 1998, s. 95). Jako jeden z hlavních konceptů uvádí postoj sociální psychologie (Hewstone, Stroebe, 2001, s. 281).

V postoji se odráží (1) rozumové poznání a názory (opinion) jednotlivce jako jeho specifická osobní stanoviska na jím získané výsledky, (2) emoční motivační složka jako jedincovo prožívání, která je syčená několika různými potřebami (Čáp, 1993, s. 86) např. porozuměním, spoluprací, potřebou činnosti a výkonu, a zájmy (Čáp, Mareš, 2001, s. 149-150). Třetí složkou je (3) tendence reagovat na myšlenky, předměty, situace, osoby (Mareš, 2013, s. 485), a to v souladu s názorem a emočním hodnocením, které dovádí jedince až k navyklé formě chování a jednání (Čáp, 1993, s. 86). Podle Hartla a Hartlové jsou postoje sestaveny ze složky kognitivní, afektivní a konativní (2015, s. 442) a obdobně jejich složení uvádějí Hewstone a Stroebe (2001, s. 284). Nakonečný přidává další složky postoje, a to (4) intenzitu postoje a (5) rezistenci postoje vůči změně (1995, s. 119). Jsou naučené, relativně trvalé (Výrost, Slaměník (eds.), 2008, s. 128), získáváme je v průběhu života prostřednictvím osobní zkušenosti, vzdělání a širšími sociálními vlivy, jako jsou veřejné mínění, sociální kontakty aj. (Hartl, Hartlová, 2015, s. 442), jsou konzistentní a o jejich stabilitě rozhoduje především jejich emocionální složka (Čačka, 2001, s. 48). I když zpravidla vykazují všechny dílčí složky postojů souhlasnost a soudržnost, nemusí být složka rozumového poznání s názorem v souladu se složkou chování a jednání. Pak dochází k sociálním tlakům a jedna složka postoje zvítězí (Hayes, 1998, s. 96). Stejně tak lze jednat v souladu s názorem vyznávaným společností, ale mít své individuální stanovisko se společenským více či méně neslučitelné (Hayes, 1998, s. 97). Společnosti jedinec své postoje vyjeví slovním vyjádřením nebo chováním či jednáním. Lidé často ve snaze o zachování kognitivní konzistence mění své názory tak, aby byly v souladu s jejich chováním (Hewstone, Stroebe, 2001, s. 327). Postoje tedy nejsou neutrální. Mají explanační sílu při vysvětlování příčin chování jednotlivce i sociálních skupin (Výrost, Slaměník, 2008, s. 127).

Postoje se dají podle různých kritérií dělit např. na citové, poznávací; kladné, záporné; verbální, neverbální; silné, slabé; soudržné, nesoudržné; vědomé, nevědomé; individuální, skupinové; stálé, proměnlivé. Mají zaměření, míru intenzity, místo na škále libost-nelibost; stupeň trvání (Hartl, Hartlová, 2015, s. 442-443).

Podle dominance toho kterého prvku může být rozumová složka postoje označována jako *přesvědčení* (belief) vztahující se ke správnosti a pravdivosti souboru informací a názorů (Hartl, Hartlová, 2015, s. 436), emočně nabitě, kriticky nezhodnocené a na porozumění nezávisící *předsudky* (prejudice), tedy názory, které nejsou založeny na spolehlivém poznání (tamtéž, s. 464) a jako *produkty učení* (Nakonečný, 1995, s. 121-122). Jedná se o druhy

rozumové složky postoje. Podle Eagly, Chaikena jsou předsudky negativními postoji (1998), Hartl, Hartlová připouští, že předsudky mohou mít i kladný emoční náboj (2015, s. 464). Podle typů názorů rozeznává Benesch *obecné soudy, odvození a vedlejší věci* (1997, s. 267).

Z pohledu zaměření rozlišuje Čačka postoje k různým objektům – k sobě, k lidem, k práci, ke společnosti, k institucím, k přijímání dobových společenských hledisek... (2001, s. 48). Z hlediska významnosti se rozlišují *centrální* postoje, jež jsou důležité z hlediska subjektu (k rodičům, k zaměstnání) a *okrajové*, jež jsou pro konkrétního člověka méně významné (Nakonečný, 1995, s. 118). Postoj k inkluzi je u každého jedince na škále mezi centrálním a okrajovým individuálně odlišný. Charakter jejich struktury odráží kvalitu rozumové, emoční a volní vyspělosti osobnosti, zejména konformitu (Čačka, 2001, s. 48).

Vznik postojů se vysvětluje formami sociálního učení, jako jsou napodobování, identifikace, vyrovnávání se s životními událostmi a zvládáním zátěže, při nichž u různých jedinců působí větší počet odlišných osob a podmínek, které se v průběhu ontogeneze mohou měnit (Čáp, Mareš, 2001, s. 344-345), které Hartl, Hartlová označují jako vnitřní i vnější činitele (2015, s. 442-443). Vytvořené postoje následně ovlivňují vnímání, myšlení, chování jedince (Hewstone, Stroebe, 2001, s. 283).

Zobecněný systém postojů vytváří osobní ideologii, tj. subjektivní pojetí a hodnocení různých aspektů světa a života, v nichž politické, náboženské, umělecké, vědecké ideologie jednotlivce jsou do určité míry oddělitelné (Nakonečný, 1995, s. 121-122). Na změnu postojů jedince v důsledku zprostředkování nových nebo upravených informací má vliv přesvědčování.

Význam postojů tkví v tom, že mají řadu funkcí. Integrativní funkci (Nakonečný, 1995, s. 119), funkci znalostní, užití, funkci sociální identity, funkci udržování sebeúcty (Hewstone, Stroebe, 2001, s. 285). Funkci instrumentální, vyjadřující hodnoty, jichž je jedinec nositelem; funkci sociální adjustace a sebeobrannou přidávají Výrost, Slaměník (eds.) a upozorňují, že se nejedná o izolované jednotky (2008, s. 128).

Postoje vyjadřují a zesilují sounáležitost jednotlivce s určitými osobami a skupinami, a naopak odlišnost od jiných. Usnadňují rozhodování v životních situacích, poskytují orientaci v nepřehledných situacích, posilují dojem možnosti jejich zvládnutí, a tím podporují jedincovo sebehodnocení. Morálně důležité postoje se osvojují v průběhu života, v dětství a mládí interakcí jedince se společenským prostředím, především nejbližším (Čáp, Mareš, 2001, s. 344-345).

Učitelovy postoje se podle Mareše vyznačují sedmi charakteristikami: výběrovostí, orientovaností, intenzitou; zobecnělostí; přenositelností; relativní stabilitou; rizikovostí (Mareš, 2013, s. 485).

Výzkum postojů je dominantně orientovaný do řešení vztahu postoj-chování (Výrost, Slaměník (eds.), 2008, s. 142), k různým objektům v určitých oblastech a zabývali se jím např. J. A. Krosnick et al., A. H. Eagly, D. S. Boninger, J. A. Rosnick, M. K. Berent. V zemích, v nichž z důvodů historicky trvale probíhajícího přistěhovalectví mají v oblasti inkluze mnohostranné zkušenosti s rozličnými komunitami, např. ve Velké Británii, v Německu, byla od počátku století realizována řada výzkumů v oblasti postojů k inkluzi a byly koncipovány různé způsoby hodnocení kvality inkluze specifickými měřítky, tzv. indexy. Přinesly podnětná data. V českém prostředí je znám výzkum Polechové (Lechta (ed.), 2010, s. 37). Výzkumy postojů učitelů k inkluzi uskutečnily týmy odborníků-výzkumníků, např. Jordan et al., (2009); White (2007); Giangreco et al. (1993), Center, Ward (1989), Center, Ward, Parmenter, Nash (1985).

Prostředím, jež společnost dítěti předškolního věku pro jeho vzdělávání vytvořila, je mateřská škola a činitelem, jehož vzděláváním pověřila, je učitel/ka. V české mateřské škole nebyly postoje učitelek v procesu inkluze doposud zkoumány.

V. Metodologie

Na interpersonální úrovni své postoje běžně odhadujeme, poněvadž známe-li vzájemně své postoje, svět je předvídatelnější (Hewstone, Stroebe, 2001, s. 283). Vycházíme z téze Schwarze a Bohnera, že když se lidí zeptáme, jak hodnotí danou entitu, v našem případě jaký mají postoj k inkluzi, mohou si postojový úsudek aktivně utvářet (2001). Ve výzkumném šetření postoj k inkluzi učitelky definovaly ve vzájemných vztazích s dalšími momenty výkonu své profesní činnosti; ve vztahu s aspekty své osobnosti; ve vztahu k prostředí, v němž k inkluzi docházelo, v začlenění do každodenního života, v obecně lidské podobě a zároveň ve vysoké variabilitě, rozmanitosti lidí a jejich vlastností (Čáp, Mareš, 2001, s. 25).

Předmětem výzkumného šetření byly subjektivní postoje učitelek mateřských škol k realizaci inkluze dítěte předškolního věku v současnosti. Hlavním cílem výzkumného šetření, jehož část je prezentována, bylo prostřednictvím deklarováných výpovědí respondentek **zjistit, ke kterým objektům jsou zaměřeny postoje učitelek mateřských škol⁴ v jimi realizované inkluzi dětí předškolního věku v mateřských školách v současnosti, jaká je jejich struktura a charakteristika.**

K získání dat od učitelek mateřských škol byla využita metoda volné výpovědi na zadání:

Jaký je váš postoj k vámi realizované inkluzi dětí předškolního věku v mateřské škole v současnosti?

Výzkumný soubor tvořilo 132 kvalifikovaných učitelek mateřských škol, jež byly v době výzkumu profesně aktivní. Z tohoto počtu 44 respondentek kromě výkonu učitelky mateřské školy studovalo obor učitelství pro mateřské školy bakalářského stupně na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v kombinované formě vzdělávání, 29 bylo učitelek fakultních mateřských škol, zbytek byly dobrovolnice z dalších mateřských škol badatelkou k výzkumným rozhovorům oslovených e-mailem i osobně. Individuální rozhovory proběhly v období od ledna do dubna 2019. Sledováno bylo kritérium stejného období výzkumu pro všechny respondentky. Rozhovory byly individuálně dlouhé, poněvadž obsah a rozsah dat sdělovaných respondentkami byly rozdílné. Délka rozhovoru nebyla kritériem, oscilovala od 15 min do dvou hodin. Odpovědi byly respondentkami verbálně sdělované, vědomé, individuální (Hartl, Hartlová, 2015, s. 442), osobní, subjektivní, vztahující se k předmětu výzkumu. Byly nahrány, jejich formulace přepsány do protokolu. Podmínky – prostředí a psychosociální atmosféra pro výzkumný rozhovor – oboustranně vyhodnocená jako spřízněná. Učitelkám bylo přiřazeno označení od (U1) do (U132).

Získané datové fragmenty z volných odpovědí respondentek byly analyzovány kvalitativním přístupem v paradigmatickém modelu. V otevřeném kódování datových úryvků (Švaříček & Šedřová; Strauss & Corbin) byly opakovaně se vyskytující kódy seskupeny do kategorií, pro jejichž pojmenování byly využity vědecké koncepty i vlastní označení. Identifikované postoje jsou postoji sociálními (social attitude). Do výzkumu nebylo vstupováno s předem definovanými proměnnými. V této etapě nejsou výsledky zpracovány z hlediska stupně vzdělání učitelek, délky jejich profesní praxe, geografického místa výkonu profese ani hledisek jiných.

VI. Výsledky

U prezentovaných datových fragmentů jsou uvedeny jejich autorky pod svým označením ve výzkumu, např. (U15) a v závorce pak četnost datových jednotek, jímž byl přidělen stejný kód, např. (14).

⁴ Dále taky „učitelka MŠ“ nebo jen „učitelka“.

Ve vyjádřených postojích učitelek v situaci realizace procesu inkluze v době uskutečněného výzkumu identifikujeme zaměření postoje k lidem, které bylo dále specifikováno na zaměření postoje k dítěti předškolního věku; k asistentům pedagoga; k rodičům všech dětí a k dalším lidským činitelům podílejícím se na řešení inkluze; a také k procesu inkluze, který učitelky MŠ realizují jako fenomén své práce; tedy k činitelům vnějším. Uvádíme zjištěné výsledky zaměření postoje učitelek MŠ v procesu inkluze k nejvýznamnějšímu objektu, a to k **dítěti předškolního věku**, a jeho identifikované charakteristiky.

Ve vyjádřených postojích učitelek-respondentek⁵ identifikujeme složku rozumovou, a to **přesvědčení o správnosti inkluze**: „V podstatě jsem pro inkluzi (dětí).“ (U17)⁶(74)⁷ Učitelka, jejíž datový fragment je uveden pod označením U2, jeho rozumovou složku sama označuje jako *názor*.

Z *charakteristik přesvědčení* jako druhu rozumové složky postoje byla analyzována jednak *výběrovost*, a to *ke vzdělávacímu prostředí* vztahujícímu se k dítěti: „Ve třídě mám jen xx dětí, je to třída pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami.“ (U7)(17) Dále ve sdělených postojích identifikujeme *jednoznačnou kladnou orientovanost* k inkluzi dětí *s porozuměním k jejich osobnostním specifickým*: „Osobně se k inkluzi stavím kladně, ale myslím, že je velmi důležité opravdu potřeby každého dítěte hodnotit zcela individuálně.“ (U65)(17) „... záleží, o jaké postižení se u dítěte jedná...“ (U2)(44); „Jsou zde děti s logopedickými vadami, tři autisté, z nich jeden vůbec nemluví, pracuje s komunikátorem.“ (U3) Uvedená orientovanost je podstatou emoční, motivační složky postoje, a to α) k dětem s lehkým postižením (U2)(56), kdy první věta výroku je podle typu *názoru obecným soudem*: „Děti s lehkým postižením nečiní při inkluzi potíže.“ a druhá *odvozením (vyvozením) návrhu*: „Vše by ulehčil menší počet dětí ve třídách.“ (U22)(64); β) k dětem s autismem: „Děti s autismem lze do skupiny dětí integrovat, ti to⁸ zvládnou.“ (U3)(7); γ) k dětem s komunikační nedostatečností: „Určitě lze některé děti s drobnými vadami řeči integrovat do skupiny dětí ve třídě.“ (U44)(56); δ) k dětem ze sociálně nedostatečně podnětného prostředí: „Inkluze dětí ze sociálně méně podnětného prostředí je podle mě vhodná a žádoucí.“ (U15)(11) „Je to (inkluze) v zájmu edukace a kvality života dítěte i jeho rodiny.“ (U17)(2) Sdělené datové fragmenty pod označením β až δ vyjadřují *obecný soud*. Je v nich prezentována i konativní, výkonová složka postoje, která je zřejmá i v dalších prezentovaných datových jednotkách.

Rozmanitost osobnostních specifik zastupují v inkluzi: děti se sluchovým aparátem (U12)(18); děti s mnohočetnou dyslálií (U19)(22) a s koktavostí (U20)(32); děti s poruchami chování (U26)(42), děti s dietami (U56)(48); děti s poruchami vyprazdňování (U77)(12); děti z méně podnětného prostředí (U48)(78); děti bez základních osobně pracovních návyků (U79)(26); děti bez zájmu o řízení aktivity (U101)(25).

V typu *názoru odvození* v **přesvědčení** jako složce postoje identifikujeme rovněž *jednoznačnou kladnou orientovanost* k inkluzi dětí, která v rozhodné době ještě neprobíhala, ale učitelky seznaly, že v dalším období nastane: „Teprve během prvních měsíců docházky dítěte do MŠ jsme vyzorovaly, že se bude jednat o dítě se zdravotním znevýhodněním nebo postižením.“ (U66)

Dále v rámci **přesvědčení** evidujeme *obecný soud s jednoznačně kladnou orientovaností* jako typ *názoru* v prezentovaném datovém fragmentu: „Integrace této dívenky taky velmi ztěžuje individuální rozvoj dalších dětí...“, a následuje *odvození*: „...“ protože její chování narušuje klidné, pohodové klima třídy, především v řízených činnostech.“ (U64).

⁵ Dále již jen učitelka.

⁶ Uvedeno jedno znění analytické jednotky.

⁷ Četnost shodných odpovědí učitelek MŠ-respondentek.

⁸ Inkluzi.

Kromě *obecného soudu*: ... “(autistka) svými každodenními ataky narušuje průběh celého dne“ obsahují datové fragmenty i *vedlejší (doplňující) informace o vlivu průběhu inkluze* dětí s rozmanitými osobnostními charakteristikami na kvalitu a výkonnost učitelčiny profesní činnosti a jež jsou nesená *neutrální, věcnou orientovaností*: „Agrese vůči dětem, k sobě, k učitelkám, každodenní ataky provázející křik, vztek, dupání a házení věcmi kolem sebe...v další třídě, kde je 26 dětí, je integrována dívka s podobnými, i když mírnějšími ataky...“(U28).

Orientovanost k inkluzi *kladná podmíněná* byla identifikovaná v rozumové složce postoje vyjádřeném **přesvědčení**: „Inkluze v MŠ by měla být uvážena a promyšlená.“ (U3) **Přesvědčení** má obecnou povahu, ale v kontextu postoje se vztahuje se k procesu inkluze s dítětem v předškolním věku. Tutéž orientovanost identifikujeme dále opět k dětem s komunikační nedostatečností, ale závažnou „Děti s těžšími vadami řeči...(ne)lze jen velmi těžce do větší skupiny integrovat – zpravidla je to na úkor ostatních dětí.“ (U12)(6). *Jednoznačně podmíněné* postoje identifikujeme z prezentovaných datových fragmentů: „Inkluze do MŠ ano, ale...α) současně snížit počty dětí ve třídách – nepovolovat výjimky“, (U33)(7); β) „Automaticky navýšit počet pedagogických pracovníků ve třídě“ (U34)(5); γ) dát škole větší pravomoc požadovat od zákonných zástupců spolupráci - např. povinnost navštívit pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra na písemné doporučení MŠ (U1)(25), které jsou zároveň *vyvozením návrhu*. Z datové jednotky učitelky označené (U73), jež významem doplňuje předchozí jednotku: „Zatím vždy záleží na ochotě zákonných zástupců.“ ...stejně jako pod γ) identifikujeme nedobrovolnou **přenositelnost odpovědnosti** za proces inkluze v tomto případě z učitelky na rodiče dětí, která je umožněná společností, ale rodiče v zájmu svých dětí s učitelkami nespolupracují. Z dalších charakteristik **přesvědčení** jako složky postoje je opět zřejmé *porozumění osobnostním specifikům* dětí.

Některé učitelky, které proces inkluze dětí v mateřské škole v současné době aktuálně realizují, vyjadřují **přesvědčení s negativní orientovaností** se silným emočním nábojem k inkluzi. *Zápornou orientovanost k inkluzi* obsahují sdělené postoje ve vztahu k dětem s těžším mentálním postižením (U74)(17); k dětem s poruchami chování (s častými atakami zlosti, agrese, výbušnosti) (U26)(45), k dětem s ADHD (U71)(18), k širokému věkovému složení dětské skupiny ve třídě (U22) (32), k vysokým počtům dětí ve třídě: „Integrovat do skupiny dvaceti osmi dětí je většinou zcela nemožné.“ (U2)(18) „Ale když jich mám do doby, než přijde druhá kolegyně, sama dvacet osm, tak ať si to jde některý ten teoretik zkusit.“ (U29). Nejde o předsudek, poněvadž učitelka se v předchozí větě vyjádřila: „Obecně jsem pro inkluzi⁹. A učitelka pokračovala: „Tři dvouleté, jedno z nich se počurává, dva kluky s odloženou školní docházkou, kteří jsou enormně pohybově aktivní. A jsou hluční. A jednoho s autismem.“ Datová jednotka má pokračování: „S těmito dětmi to¹⁰ jde zvládat i za pomoci asistenta pedagoga jen velmi těžko.“ Segmenty obsahují *obecný soud* ve smyslu zdůvodnění a lze v nich identifikovat konativní, výkonovou složku postoje.

Přesvědčení s negativní orientovaností k inkluzi, *s výběrovostí k situacím vztahujícím se k dítěti*, kdy jde o *obecný soud*, je obsaženo i v segmentech upozorňujících na ostatní děti ve skupině třídy: „Nemám čas na děti, které vykazují dobré schopnosti, znalosti. Veškerý čas se věnuji těm dětem, které v něčem, co mi ukázala diagnostika, zaostávají.“ (U15)(26) „Inkluze narušuje edukaci všech dětí; nelze při 28 dětech pracovat individuálně jen s tím jedním¹¹ dítětem, a nejde osobnostně rozvíjet ostatní děti.“ (U1)(4) „Problémem je, kolik je intaktních nebo dokonce nadaných dětí v běžné třídě, při zařazení inkludovaného dítěte.“ (U7)(4) Učitelky tak vyjádřily svůj postoj rovněž k problematice vzdělávání dětí nadaných či talentovaných

⁹ Dítěte předškolního věku do mateřské školy.

¹⁰ Inkluzi.

¹¹ Inkludovaným.

v průběhu inkluze dětí se specifickými vzdělávacími potřebami s různými nedostatečnostmi a upozornily na opomíjení dětí intaktních a nadaných. Jde o *obecný soud*, v němž identifikujeme *výběrovost k situacím vztahujícím se k dítěti*¹². Jeden datový fragment byl vztažen k dětem, mezi něž je inkludované dítě zařazováno: „Ostatní děti s ním nechtějí být, nechtějí si s ním hrát.“ (U71).

Ve (4) datových fragmentech učitelek, v nichž není možné rozeznat, zda v současné době inkluzi realizují, identifikujeme *neutrální orientovanost* k procesu inkluze s typem *názoru obecného soudu*. Jednalo se o **přesvědčení** se směřováním α) k minulosti: „Z mého pohledu inkluze¹³ probíhá již od počátku mé pedagogické praxe, tj. více než 40 let, třebaže jsme toto slovo ani neměli ve svém slovníku. Prostě se přijímaly všechny děti, s kterými zákonní zástupci přišli k zápisu do MŠ.“ (U4) „Není novou záležitostí, pouze v současnosti medializovanou.“ (U88); β) i k přítomnosti: „Všechny děti přijímám stejně.“ (U1). Jednou z dalších charakteristik je *uvědomovaná odbornost procesu inkluze*: „Inkluzi dětí předškolního věku vnímám jako možnost přirozenější a snazší cesty k začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu...“ (U35)

Identifikujeme i *výběrovost*, a to *k nespecifikovaným okolnostem*: ... „a další faktory, které usnadňují nebo znevýhodňují podmínky vzdělávání v dané třídě“...(U40)(3); také *výběrovost k dalším lidem*: ...„záleží, jaké je složení třídy ve smyslu individualit dětí, počet dětí“ ... (U76)

Byla identifikovaná i nesprávně chápaná diferenciaci v prezentovaném druhu postojů **produktu učení** učitelky s typem *názoru odvození*, a to s *negativní orientovaností* jako charakteristikou postojů učitelky: „Když je¹⁴ nemám selektovat, tak jim neselektuji ani úkoly. Zadávám všem stejné a podle stejných kritérií i výsledky vyhodnocuji.“ (U59)

V datových fragmentech identifikujeme dále *nerozhodnost orientovanosti* k inkluzi vyvěrající z náročnosti inkluze: Jsou dny, kdy se věnujeme pouze usměrňování jejího vzteku, vzdoru. ...vždy jedna učitelka musí být v blízkosti dívenky a usměrňovat její chování.“ (U28)(5) „Občas nevím, co dřív. A jsem bez asistenta.“ (U12)(7) Z hlediska sděleného obsahu jsou poslední dvě věty z pohledu typu *názoru* v ohledu inkluze a ve vztahu k cíli výzkumu *vedlejší věci* doplňující dříve sdělený postoj k inkluzi.

V druhu postojů **přesvědčení** lze v charakteristice *orientovanosti* detekovat i přímé **odmítnutí** inkluze: „Ať si inkluzi dělá, kdo chce. Já odcházím“. (U69) Přičemž druhá věta prezentovaného datového fragmentu je *vedlejší doplňující věci* gradující odmítnutí inkluze, nepřipouštějící diskusi. Shodnou charakteristiku **přesvědčení** rozkrýváme v prohlášení: „Jsem ráda, že už jdu do důchodu, asi bych odešla.“ (U122); jež se nese ve stejném myšlenkovém naladění jako druhá věta předcházejícího prezentovaného datového fragmentu. Prohlášení: „Ráda bych viděla někoho z politiků, jak uskutečňují inkluzi aspergra.“ (U89) představuje *výběrovost k dalším lidem*, v tomto případě politikům (54), a zároveň rozkrýváme, že jde o jednu z charakteristik, a to **přání** s typem *názoru odvození*. Charakteristika **upozornění** je obsažena v datovém fragmentu: „Nikdo z politiků to napřed nezkusil, než nám inkluzi nařídili.“ (U22). Objevilo se i přímé odmítnutí inkluze spojené s konkrétní osobou (U82). Také jeden z příkladů *záporné orientovanosti k inkluzi*, jež výše uvádíme, má dodatek: „Tak ať si to jde některý ten teoretik zkusit.“ (U29) a představuje charakteristiku **přání**.

V jednom z prezentovaných datových fragmentů objevujeme především názor, *specifické osobní stanovisko* k dalším **lidským** činitelům a k dalším **institucím**, podílejícím se na řešení inkluze: „Vidím to taky jako znevažování práce speciálních škol. Pracovaly přece dobře, nevím

¹² Je potřeba v tomto bodě upozornit, že učitelky pojmenování procesu inkluze mnohdy zaměňovaly za pojem integrace.

¹³ Děti.

¹⁴ Děti.

o žádných výtkách vůči nim. Mají tam pro inkluzi připravené odborníky.“ (U64) Obsah datového fragmentu zároveň oceňuje práci uvedených druhů škol.

V zaměření postoje učitelek MŠ k procesu inkluze, kdy ony jsou hlavním činitelem proces inkluze realizujícím, lze v postoji identifikovat i **přesvědčení** s typem názoru *obecného soudu* a s charakteristikou *porozumění k náročnosti práce*: ...“asistentky pedagoga i učitelku zaměstnává¹⁵ větší část dne v MŠ.“

VII. Závěr

Jak uvádí nejen Urban, pohledy na svět a jeho interpretace mohou být různé (2017, s. 11). I učitelky mateřských škol se mohou na inkluzi dítěte předškolního věku dívat velmi rozmanitě. A stejnými slovy mohou vyjadřovat odlišné skutečnosti. Myšlenky a výpovědi učitelek mohla ovlivnit i aktuální společenská žádanost inkluze. Avšak zjištění stavu v současnosti může být východiskem pro další, možné longitudinální výzkumy téhož předmětu výzkumu v budoucnosti či východiskem pro výzkumy předmětem blízké, což je vzhledem k uvědomované nutnosti inkluze ve společnosti potřebné. Subjektivní postoje učitelek mateřských škol k inkluzi jsou součástí problému postoje celé společnosti k inkluzi, který je v naší republice aktuálním sociálním problémem trvale rezonujícím v médiích, na sociálních sítích, v odborných debatách i politických kruzích.

Analýza výzkumného materiálu, který zachycuje deklaraci subjektivních postojů učitelek mateřských škol v situaci realizace procesu inkluze dětí v mateřských školách v době uskutečněného výzkumu, odhalila zaměření těchto postojů k *lidem*, mj. k dítěti předškolního věku, čemuž se věnujeme v tomto textu. Učitelky se při vyjevování svých postojů k inkluzi vyjadřovaly zejména k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami s projevenými nedostatečnostmi, jež vyžadují učitelčinu zvýšenou pozornost a různorodou péči. Rozkryly pozitivní emocionální složku svého postoje nejen k těmto dětem, ale také k dětem nadaným a talentovaným i k dětem intaktním, jímž se v důsledku vytíženosti dětmi s různými nedostatečnostmi nemají možnost věnovat. Poněvadž se jednalo o výpovědi, jde o verbální, vědomé, individuální postoje (Hartl, Hartlová, 2015, s. 442).

Analýzou byly ve výzkumném materiálu rozkryty všechny složky postojů: rozumové poznání a názory na něj; emoční motivační složka i tendence reagovat na situace inkluze v souladu se svým názorem a emočním hodnocením. Rozumovou složku postoje, názor představuje přesvědčení o správnosti inkluze podpořené vyjádřenými specifickými osobními stanovisky, v některých případech subvenované silnou emoční a motivační složkou sycenou porozuměním k osobním zvláštnostem konkrétních dětí a potřebou dětem v procesu inkluze pomoci. Zjištěn byl i produkt učení ve smyslu potřebnosti rovnosti podmínek i nároků v procesu inkluze. V deklarovaných postojích lze identifikovat i konativní, výkonovou složku postoje k inkluzi.

Ze sedmi charakteristik učitelových postojů, jež uvádí Mareš, byla identifikována výběrovost k situacím vztahujícím se k dítěti v procesu inkluze, výběrovost k nespecifikovaným okolnostem jako faktorům, které usnadňují nebo znevýhodňují podmínky vzdělávání v konkrétní třídě dětí, a výběrovost k dalším lidem, jenž je ovlivněná věkovým a četnostním složením třídy dětí a jejich osobními specifiky představující rozmanitost dětí jako jedinců. V charakteristice výběrovost k dalším lidem lze vysledovat negativní orientovanost, v tomto případě jednak k politikům obecně, a také přímé odmítnutí inkluze spojené s konkrétní osobou politika a spojenou s jednou z dalších charakteristik, a to s přáním s typem názoru odvození. Identifikována byla i charakteristika upozornění. Zjištěnými typy názorů byly obecné soudu, odvození i vedlejší věci.

¹⁵ Proces inkluze dítěte s potřebou podpůrných opatření v inkluzi.

Z dalších charakteristik přesvědčení byla identifikována orientovanost, a to ve více kvalitách. Jednoznačná kladná orientovanost postojů k probíhající inkluzi dětí i k procesu inkluze v budoucnosti, jednoznačná kladná orientovanost k inkluzi dětí s porozuměním k jejich osobnostním specifikům doplněná obecným soudem i s vyvozením návrhu, odvozením i vedlejší (doplňující) informace o vlivu průběhu inkluze. Neutrální, věcná orientovanost rozumové složky postojů přesvědčení s typem názoru obecného soudu, směřovala k realizaci inkluze v minulosti. Zjistili jsme i nerozhodnou orientovanost k inkluzi vyvěrající ze subjektivně uvědomované náročnosti inkluze.

Přesvědčení s negativní orientovaností k procesu inkluze s odůvodněním výběrovosti k situacím vztahujícím se k dítěti je podepřena výhradami učitelů k vysokým počtům dětí ve třídě na jednu učitelku (až 28 dětí), k širokému věkovému rozpětí dětské skupiny, k povolování výjimek z počtu dětí stanovaného vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v případě inkluze dětí se specifickými vzdělávacími potřebami.

Z dalších zjištěných charakteristik přesvědčení je potěšující učitelkami uvědomovaná odbornost procesu inkluze, kterou jsou schopny uvést s charakteristikou porozumění k náročnosti své profese. Na druhou stranu identifikace odmítnutí diferenciací v prezentovaném druhu postojů k produktu učení s typem názoru odvození s negativní orientovaností a akcentování jednotného pohledu na rovnosti podmínek a nároků ve vzdělávání na všechny děti předškolního věku v procesu inkluze u učitelů mateřských škol potěšující není. Určité rozčarování budí skutečnost, že přesto, že výzkumná otázka obsahovala pojem inkluze, kterou zjišťovala, učitelky zaměňovaly pojem inkluze s integrací.

Mateřská škola je svět, v němž se děti a učitelky denně setkávají a prožijí v něm velkou část dne. Individuální, subjektivní postoje učitelů k inkluzi dětí předškolního věku v mateřských školách se vytvořily v průběhu realizace jejich profese, jejich interakcí se společenským prostředím v mateřské škole ve vzájemné interakci s inkudovaným dítětem i ostatními dětmi v MŠ, s rodiči všech dětí zařazených do konkrétní MŠ, s asistentem pedagoga a se všemi dalšími pracovníky MŠ (Čáp, Mareš, 2001, s. 25). Vznikly vyrovnáváním se se státem nařízenou inkluzí, se zvládáním učitelské zátěže a vlivem podmínek (Čáp, Mareš, 2001, s. 344-345) v konkrétních školských subjektech.

Učitelkami sdělené postoje ke státem požadované inkluzi dětí v předškolním věku v mateřských školách obsahovaly i další informace výzkumem nezjišťované, s inkluzí však v pedagogickém terénu související a v mnohém subjektivní postoje učitelů k inkluzi osvětlující. K nim i k zjištěným výsledkům by mělo být odpovědnými zástupci veřejné sféry při další realizaci inkluze v mateřských školách přihlíženo.

Literatura

Benesch, H. (1997). *Encyklopedický atlas psychologie*. Praha: Lidové noviny.

Bobek, M. (2012). Čl. 33 Právo na vzdělání. In Wágnerová, E., Šimíček, V., Langášek, T., Pospíšil, I. a kol. *Listina základních práv a svobod. Komentář*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 678-679.

Boninger, D. S., Rosnick, J. A., Berent, M. K. (1995). Origins of attitude importance: Self interest, social identification, and value relevance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 61-80.

Brandl, M. (2006). Sociální nerovnost a boj proti ní, dušení zdraví a sociální inkluze a národnostní menšiny v EU. *Kompetentní pracovník: manuál pro pracovníky pomáhajících profesí*. Praha: Naděje.

- Center, Y., Ward, J. (1989). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 34, 41-55.
- Center, Y., Ward, J., Parmenter, T., Nash, R. (1985). Principal's attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 32, 140-161.
- Čačka, O. (2001). *Nástin psychologie pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Eagly, A. H. (1992). Uneven progress: Social psychology and the study of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 693-710.
- Eagly, A. H., Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey. (Eds.). *The handbook of social psychology*. New York: McGraw-Hill, 269-322.
- Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., Schattman, R. (1993). „I've counted Jon“: transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59(4), 359-372.
- Hájková, V., Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing., a. s.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hayes, N. (1998). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Hewstone, M., Stroebe, W. (2001). *Sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Jordan, A., Schwarz, E., McGhie-Richmond, D. (2009). Parents choice of education of students which Disability. *International Journal of Disability. Development and Education*, 45(2), 189-202.
- Krosnick, J. A. et al. (1993). Attitude strenght. One construct or many related constructs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1132-1151.
- Lechta, V. (ed.). (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mittler, P. (2000). *Working toward inclusive education*. London: David Fulton Publisher.
- Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Polechová, P. (2006). *Q třídění jako nástroj zpětné vazby ve škole. Metodický portál RVP, inspirace a zkušenosti učitelů*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/920/q-trideni-jako-nastroj-zpetne-vazby-ve-skole.html/> (21. 06. 2019).
- Průcha, J., E. Walterová, Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Schwarz, N., Bohner, G. (2001). The construction of attitudes. A Tesser & N. Schwarz (Eds.) *Blackwell handbook of social psychology. Intrapersonal processes*. (489-512). Oxford: Blackwell.
- Slowik, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Strauss, A., Corbin, J. (Eds.). (c2008). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Švaříček, R., Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Urban, L. (2017). *Sociologie*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Usnesení předsednictva České národní rady č. 2/1993 Sb. o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2> (21. 06. 2019).

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197> (21. 06. 2019).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v případě inkluze dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27> (21. 06. 2019).

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72> (21. 06. 2019).

Výrost, J., Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Vysokajová, M. (2000). *Hospodářská, sociální, kulturní práva a zdravotně postižení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Wade, S. (2000). *Inclusive Education. A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers*. London: Lawrence Erlbaum.

White, B. (2007). Pre-service teachers' epistemology viewed through perspectives on problematic classroom situations. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 48-51.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561> (21. 06. 2019).

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82> (21. 06. 2019).