

**Univerzita Karlova v Praze**

Pedagogická fakulta

**HABILITAČNÍ PRÁCE**

**Pedeutologické aspekty sociální distance vůči lidem s postižením**

Pedeutology aspects of social distance towards individuals with disability

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem habilitační práci vypracoval samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Ústí nad Labem dne 10. 10. 2019

.....

vlastnoruční podpis autora

## **Poděkování**

Upřímné poděkování patří především všem participantům výzkumu, a to učitelkám, učitelům i jejich žákům, neboť bez jejich vůle a součinnosti by nebylo možné tuto práci vytvořit. Děkujeme i jejich ředitelkám a ředitelům, kteří nám povolili výzkum na jednotlivých školách, a to jak výzkumnou část s učiteli, tak se žáky.

Kolegů, bez kterých by práce nevznikla, nebo alespoň ne v takové kvalitě, je celá řada. Dovolujeme si jim upřímně poděkovat takto hromadně, potože oni moc dobře vědí, jak moc si jejich vřelé a bezelstné pomoci vážíme a co pro nás znamenají. Nebylo by vhodné všechny vyjmenovávat, neboť bychom si zvyšovali šanci, že na některé z nich zapomeneme.

Poslední, ale ne v poslední řadě, zato však nejhlubší a nejupřímnější dík patří nejbližším, kteří byli maximálně podporující a chápající, a to i ve velmi náročných situacích, které v posledních měsících finalizace práce nastávaly.

## Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Teoretická východiska</b>	<b>9</b>
2.1	PARADIGMA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY JAKO PODPORY ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	10
2.1.1	<i>Nomenklaturní vymezení</i>	11
2.1.2	<i>Speciální pedagogika a inkluze ve vzdělávání</i>	13
2.1.3	<i>Inkluzivní paradigma oboru speciální pedagogiky</i>	15
2.1.4	<i>Model podpory ve speciální pedagogice</i>	29
2.2	UČITEL V INKLUZIVNĚ ORIENTOVANÉM PROSTŘEDÍ ŠKOLY	50
2.2.1	<i>Potřebné kompetence učitele v inkluzivním nastavení</i>	52
2.2.2	<i>Universal Design for Learning</i>	59
2.2.3	<i>Evidence-based practice</i>	70
2.3	SPOLEČNOST A LIDÉ S POSTIŽENÍM	72
2.3.1	<i>Medicínský model</i>	73
2.3.2	<i>Funkční model postižení</i>	74
2.3.3	<i>Sociální model postižení</i>	74
2.3.4	<i>Integrované modely postižení</i>	75
2.3.5	<i>Přístupy společnosti k lidem s postižením</i>	77
2.3.6	<i>Postoje společnosti k lidem s postižením</i>	85
<b>3</b>	<b>Empirická část</b>	<b>96</b>
3.1	POPIS VÝZKUMNÉHO PROJEKTU	96
3.2	ZDŮVODNĚNÍ VÝZNAMNOSTI, DESIGN VÝZKUMU A VÝCHODISKA	96
3.3	VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÉ OTÁZKY	98
3.4	CÍLE VÝZKUMU:	101
3.5	VÝBĚR VÝZKUMNÉHO SOUBORU	102
3.6	VÝZKUMNÉ NÁSTROJE A PROCEDURA	105
3.6.1	<i>Nástroj pro měření sociální distance vůči lidem s postižením</i>	105
3.6.2	<i>Nástroj pro měření proinkluzivně didaktických kompetencí učitelů</i>	109
3.6.3	<i>Doplňující otázky v nástroji</i>	111
3.6.4	<i>Nástroj pro měření postojů žáků k osobám s postižením</i>	112
3.7	PŘEDVÝZKUM	114
3.7.1	<i>Nástroj pro měření sociální distance učitelů</i>	115
3.7.2	<i>Nástroj pro měření postojů žáků vůči lidem s postižením</i>	115
3.7.3	<i>Nástroj na měření proinkluzivních kompetencí pedagogů</i>	117

3.8	HLAVNÍ STUDIE.....	121
3.8.1	<i>Analýza dat</i> .....	122
3.8.2	<i>Induktivní statistika</i> .....	123
3.8.3	<i>Induktivní statistika k VP1</i> .....	125
3.8.4	<i>Induktivní statistika k VP2</i> .....	134
3.8.5	<i>Induktivní analýza VP3</i> .....	140
3.8.6	<i>Schopnost práce s žáky s PO jako nezávisle proměnná</i> .....	147
3.8.7	<i>Schopnost individualizace cílů jako nezávisle proměnná</i> .....	163
3.8.8	<i>Zkušenost s žáky s potřebou podpůrných opatření jako nezávisle proměnná</i> .....	180
3.8.9	<i>Vliv velikosti školy na sociální distanci učitelů</i> .....	197
3.9	ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	201
3.10	DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI .....	211
3.10.1	<i>Základní přístupy k utváření inkluzivního vzdělávacího prostředí</i> .....	213
3.10.2	<i>Strategické postupy vytváření inkluzivního prostředí škol</i> .....	214
3.10.3	<i>Tvorba strategického plánu vytváření inkluzivního prostředí školy (model podle Svobody, Zilchera, Morvayové a Říčana)</i> .....	217
3.10.4	<i>Analýza výchozího stavu</i> .....	218
3.10.5	<i>Příprava školního týmu</i> .....	219
3.10.6	<i>Formulace vize inkluzivní školy</i> .....	221
3.10.7	<i>Hodnocení podmínek pro naplnění vize</i> .....	222
3.10.8	<i>Hodnocení partnerské sítě a zainteresovaných aktérů</i> .....	223
3.10.9	<i>Tvorba samotného strategického plánu školy</i> .....	224
3.10.10	<i>Hodnocení návrhu strategického plánu</i> .....	226
3.10.11	<i>Akční plán jako realizační schéma změny</i> .....	228
3.11	LIMITY STUDIE .....	229
<b>4</b>	<b>Závěr</b> .....	<b>233</b>
<b>5</b>	<b>Shrnutí</b> .....	<b>236</b>
<b>6</b>	<b>Summary</b> .....	<b>238</b>
<b>7</b>	<b>Seznam tabulek, grafů a obrázků</b> .....	<b>240</b>
<b>8</b>	<b>Literatura</b> .....	<b>245</b>
<b>9</b>	<b>Přílohy</b> .....	<b>270</b>

## 1 Úvod

Není pochyb o tom, že 21. stolní je určitým symbolem změny v oblasti práce a obecně přístupu k lidem s postižením. Můžeme dlouze polemizovat nad tím, co bylo hlavním spouštěčem, zdali Prohlášení ze Salamanky z roku 1994 či šest pilířů vymezených v IDEA (1990)<sup>1</sup>, nebo změna pojetí lidí s postižením ze strany WHO, která vytvořila integrovaný, bio-psycho-sociální model, uznávaný nyní i medicínskými obory (*MKF – Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*) a pojímá i postoje lidí a sociální prostředí jako součást limitů v participaci jedinců s postižením.

V evropském i českém měřítku můžeme polemizovat nad tím, zdali byl tento trend podpořen spíše Úmluvou OSN o právech osob se zdravotním postižením, nebo spíše rozsudkem Evropského soudu v případě DH a ostatní proti ČR. V samotném důsledku je důvod těchto změn irelevantní, avšak důležité je, že celá společnost v civilizovaném světě vytváří tendenční kroky, které mají za cíl směřovat k sociální inkluzi ve společnosti. Postupně se mění terminologie, kdy je pro nás už vždy důležitý člověk, nikoliv jeho postižení. Již nehovoříme o „*mentálně retardovaných*“, ale o „*lidech s mentálním postižením*“. Od exkluzivního po silně segregativní vzdělávání se i v České republice přešlo skrze individuální či skupinové integrace k proinkluzivně směřujícím tendencím ze strany decizní sféry. V českých zákonech je již reflektována vertikální rovina obtíží u lidí s postižením, tedy nikoliv pouze rovina horizontální v kontextu typu postižení, přičemž jsou zohledněny i úrovně potřebné podpory ve vzdělávání.

Přes různá legislativní nastavení a některé změny, které jsou prosazovány prostřednictvím mezinárodních úmluv či mezinárodních trendů v přístupu k lidem s postižením, si musíme položit otázku, zda náhodou dané nastavování společnosti poněkud nepředbíhá postoje, jež společnost vůči lidem s postižením zaujímá. Je zapotřebí se zamyslet nad tím, není-li vývíjen až přílišný tlak na změnu prostředí v legislativním a environmentálním smyslu, zatímco nedostatečná je práce se samotnou společností ve smyslu kultivace jejích postojů k těmto lidem. V samotném závěru své práce hodnotí Pančocha naši

---

<sup>1</sup> the Individuals with Disabilities Education Act

společnost tak, že se stále nacházíme v rovině přístupu tolerantní utility k lidem s mentálním postižením, což znamená, „že jsou lidé s mentálním postižením stále marginalizováni a vylučováni v mnoha sociálních kontextech, včetně vzdělávání. Lidem s mentálním postižením je umožněno účastnit se společenského dění pouze v situacích a sociálních rolích, které jim majoritní společnost vyhradila“ (Pančocha, 2013, s 229). Právě tato antinomie mezi směřováním celé společnosti k sociální participaci osob s postižením a její, stále ještě nedostatečně kultivované postoje vůči nim, je jedním ze stěžních důvodů, jenž nás vedl ke zpracování předkládané studie.

Druhým podstatným důvodem, proč jsme se rozhodli zaměřit na problematiku postojů žáků a jejich učitelů k lidem s postižením, již poněkud méně opřenou o aktuální literaturu, jsou naše vlastní několikaleté pedagogické zkušenosti z praxe realizované v nedávné době. Jako praktikujícího speciálního pedagoga vyučujícího v základní škole speciální, a to žáky s mentálním postižením a autismem, většinou žáky s těžšími formami postižení, nás toto téma zaujalo jako zajímavý fenomén natolik, že se stalo naší vědeckou nikou. Geneze výzkumných problémů byla ovlivněna mnoha návštěvami potomků ostatních pedagogických pracovníků v dané speciální škole. Interakce mezi intaktními potomky kolegů a žáky s postižením byla zcela přirozená, bez viditelných bariér, strachu, ostychu či negativních emocí. Děti si spolu hrály bez jakýchkoliv předsudků a rozuměly si bez ohledu na jejich případné postižení.

S velmi podobnou zkušeností přicházeli i vysokoškolští studenti pedagogických oborů ze své praxe. Ačkoliv před samotnou návštěvou školy a setkáním s žáky s těžkým postižením pociťovali silnou sociální distanci, předsudky a negativní emoce, tak po celodenní práci s nimi dávali zpětnou vazbu, jak byli ohromně překvapeni, že jde o děti jako o všechny ostatní, jež mají stejné potřeby, rády se smějí, baví a hrají si.

Na základě našich několikaletých zkušeností ve sledování těchto jevů jsme dospěli k vytvoření celé palety výzkumných problémů, přičemž některé jsme již ověřili svými předchozími šetřeními (Zilcher, 2016; Zilcher, Svoboda, 2019) a na další se pokusíme odpovědět právě touto předkládanou studií.

Obsah práce jsme zaměřili na pedeutologicky orientovanou tematiku, přičemž se plánujeme zabývat se hlavně otázkami spojenými s učitelským povoláním a profesním rozvojem pedagogů, v našem kontextu především s rozvojem jejich kompetencí a postoji vůči lidem s postižením. Ačkoliv naši cílovou skupinou jsou především učitelé, snažili jsme se zhodnotit i vliv pedagogů na jejich žáky, respektive zjistit, zdali proinkluzivně didaktické kompetence a sociální distance učitelů 4. a 5. tříd ovlivňují postoje jejich žáků vůči vrstevníkům s postižením. Středobodem práce jsou však zjištění, jež jsou zaměřena na možné vlivy a vztahy mezi proinkluzivně didaktickými kompetencemi a jejich sociální distancí vůči lidem s postižením, případně dalšími vlivy. Vzhledem ke složitosti a komplexnosti výzkumných problémů a cílů šetření odkazujeme přímo na ty kapitoly, v nichž jsou výzkumné cíle a problémy vymezeny.

Obsah předkládaé práce jsme se snažili koncipovat tak, aby nebyla příliš striktně rozdělena na část teoretickou a praktickou, neboť vnímáme, že se jedná o komplexní problematiku zahrnující jednotlivé proměnné v rámci teoretických východisek, jež následně plynule přechází ke zdůvodnění důležitosti a významu tématu, popisu výzkumných otázek a technik v předložené studii. Jako doporučení do praxe jsme zvolili komplexní model změny školního prostředí, který jsme pilotovali ve dvou vlnách, a to jednou na šesti a podruhé na třiadvaceti školách. Habilitační práci vnímáme jako dílo, které by mělo mít velký přesah do praxe a mělo by iniciovat či vytvářet doporučení pro koncepční a systémovou změnu, kterou se snažíme nastínit právě formou námi vytvořeného modelu.



## 2 Teoretická východiska

Vzhledem k cílům práce a celkovému výzkumnému záměru jsme zvolili tři základní roviny, v nichž budeme pracovat při vymezení teoretických koncepcí celého textu. *První rovinou* je vymezení měnícího se speciálně pedagogického paradigmatu s ohledem na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či potřebou podpůrných opatření ve školním prostředí. Neodstupujeme záměrně od speciálně pedagogických teorií a praxí, které se zaměřují na speciálně pedagogickou terapii, rehabilitaci, kompenzaci či reedukaci jedinců, avšak cílíme na součást speciální pedagogiky, jež je spjata s rovinou práce s žáky v prostředí běžné školy. Zde se zaměřujeme na inkluzivní paradigma speciální pedagogiky a její změny v kontextu podpůrných opatření, které z horizontální dimenze členění žáků podle typů postižení přechází k vertikálnímu na základě úrovně podpory, kterou jedinci potřebují, a s ohledem na intenzitu jejich potřeb. Druhá rovina teoretických východisek přechází ze systému podpory na systém didaktických strategií a kompetencí, jež jsou potřebné pro práci s diverzifikovanými kolektivy v běžných školách. Ta obsahuje metaanalýzu přístupů, které se používají v zahraničí, včetně jejich možných přesahů do současného českého prostředí edukační reality. Třetí a poslední teoretickou kapitolu představuje vymezení důležitosti přístupů k lidem s postižením, jejich historické konotace a přesahy do aktuálních proměn společnosti. Navazujeme na jeden z cílů speciální pedagogiky, respektive na její důležitou úlohu, a to kultivovat postoje společnosti vůči lidem s postižením jako základu pro vytvoření inkluzivní společnosti. Vzhledem k tomu, že naším cílem nebylo předloženou práci striktně rozdělit na část teoretickou a praktickou, je poslední rešeršní část textu zaměřena na konceptualizaci vymezené problematiky do kohezní shrnující kapitoly, která jasně definuje konkrétní proměnné a jejich vztahy, na něž následně navazujeme výzkumnými problémy a vlastním šetřením.

## 2.1 Paradigma speciální pedagogiky jako podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Nemůže být pochyb o tom, že speciální pedagogika patří v současné době mezi významný a rozvinutý vědní obor pedagogiky. Jako vědní disciplína má svůj předmět výzkumu, výzkumnou metodologii a vše, co tvoří každou vědní disciplínu v humanitních vědách (Fischer, Škoda, Svoboda, & Zilcher, 2014). Jedná se o komplexní vědní disciplínu, kterou můžeme definovat ze široké škály pohledů, jež respektují různorodé aspekty vzdělávání či potřeb osob s postižením a celé společnosti. Vymezena může být z hlediska vzdělávací politiky, která následně vytváří legislativní uchopení a udává místo speciální pedagogice v horizontální i vertikální rovině vzdělávacích soustav. Další pohledy mohou souviset s rámcem základních lidských práv a svobod, sociopolitickým vymezením se zaměřením na celkovou společnost a postoje společnosti vůči lidem s postižením. Žádné z těchto vymezení nelze ignorovat, neboť každé z nich má důležitý význam a určuje paradigmatický posun oboru speciální pedagogiky dnes i do budoucna (Heward, 2006). Definice zformulované v nedávné době hovoří o speciální pedagogice jako o vědním oboru, jenž se zabývá zákonitostmi výchovy a vzdělávání a rozvojem jedinců, kteří jsou znevýhodněni vůči většinové populaci v oblasti fyzické, psychické nebo sociální a mají speciální výchovně vzdělávací potřeby (Fischer, Škoda, Svoboda, & Zilcher, 2014). V dané definici však není reflektována biodromálnost oboru, kterou popisuje například Slowík (2016), neboť speciální pedagogika je vědou, která pracuje s člověkem po celou dobu jeho života. Proto není vždy vhodné hovořit pouze o speciálních potřebách, které nejčastěji indikují vzdělávací rovinu, ale i o těch, jež se projevují v kontextu celého života jedinců s postižením. Stejně tak nelze zcela souhlasit s tím, že se jedná jen o zákonitosti práce, výchovy nebo péče o lidi či pro lidi s postižením. Postupnou změnou paradigmatu speciální pedagogiky se stále více potýkáme s názory, že jedním z hlavních úkolů oboru je pracovat s postoji a přístupy majoritní populace, neboť právě změna přístupu společnosti je determinujícím faktorem pro přijímání lidí s postižením a následnou společenskou inkluzi (srov. Copeland, McCall, Williams, Guth, Carter, & Fowler, 2002; de Boer et al., 2013; Downing & Peckham-Hardin, 2007; Lechta, 2010; Zilcher & Svoboda, 2019).

### 2.1.1 Nomenklaturní vymezení

Předložený text práce je orientován na několik vzájemně se prolínajících témat z oboru speciální pedagogiky, pedagogiky, didaktiky, pedagogické psychologie, případně oborů hraničních. Právě z důvodu určité šíře multidisciplinárního záběru považujeme za nutné ujednotit terminologický fundament textu, aby nevznikaly nomenklaturní nepřesnosti či nejednotnosti.

Blíže se budeme zabývat podstatou speciální pedagogiky jako vědního oboru, který je v nejšířší oblasti vědní disciplínou, jež patří do soustavy pedagogických věd, přičemž je zaměřena na teorii a praxi výchovy, vyučování a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých se speciálními potřebami (Pipeková et al., 2010), avšak také na práci s celou společností v kontextu osob s postižením, ergo s cílem dosáhnout změny v postojích společnosti vůči spoluobčanům s postižením (Fischer, Škoda, Svoboda, & Zilcher, 2014). Za nejdůležitější považujeme pojetí speciální pedagogiky jako disciplíny, jejíž hlavní složkou je *intervence založená na výchově a vzdělávání*. Speciální pedagogika tedy využívá záměrných intervencí, jejichž cílem je předcházet, odstraňovat nebo překonávat překážky a bariéry, které člověku s postižením, omezením nebo znevýhodněním znesnadňují nebo zabraňují v učení, vzdělávání a aktivní participaci ve škole a ve společnosti (Heward, W. L. 2006 In Pančocha, 2013).

Nejen v současné době, ale i v minulosti existovala celá řada termínů a pojmů, které měly co možná nejprecizněji a nejvhodněji obecně vymežit předmět zkoumání speciální pedagogiky. V průběhu vývoje oboru se terminologie často měnila, obzvláště pak ve vztahu k předmětu jejího zkoumání. Avšak ani dnes není jednotně pojímána natolik, aby nebylo zapotřebí si tuto nomenklaturu ujasnit.

Relativně nosné a humanisticky definované termíny a pojmy se proměnily v pejorativum, a tak byly postupně pozměněny na názvy nové, o nichž se v průběhu času začalo opět hovořit jako o nevhodných. Odborná veřejnost se neustále snaží vytvořit další a aktuálně humanističtější termíny (Zilcher & Svoboda, 2019), které by byly dostatečně důstojné a odpovídaly by aktuálním potřebám společenského vývoje, případně by byly i uspokojivě přijímány samotnou skupinou lidí s postižením. Pro ilustraci lze nastínit např.

terminologii Lechty (2010; 2016), který využívá pragmaticky rovinu tří termínů, tedy člověk s PNO (s postižením, narušením, ohrožením). Takto pojatá terminologie je podle jeho výkladu pochopitelná, ale pro naše potřeby není optimální, a to vzhledem k nutnosti využívat tří slov. Obdobný problém nastává také s frekventovaným označením žák se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žák se SVP), viz například Zámečnicková & Vítková, 2015, aj. Zde však opět musíme poodstoupit od zaměření pouze na žáky se SVP, neboť obor speciální pedagogiky pojmáme z hlediska biodromálního, kdy člověk může být předmětem speciální pedagogiky i v případě, kdy již nespadá do klasických forem vzdělávání. Proto může působit až nelogicky považovat jej za člověka s určitou vzdělávací potřebou<sup>2</sup>. Pokud však budeme pojímat speciální pedagogiku z biodromálního hlediska, pak se jedná o pedagogickou disciplínu, která se zabývá výchovou a vzděláváním lidí s postižením, a to jak ve formálním, tak i neformálním vzdělávání, tedy po celý lidský život. Přesto, že i my se v textu budeme zabývat zejména výchovou a vzděláváním jedince ve školním období, dokonce prioritně v mladším školním věku, pojmáme však i kontext inkluze a inkluzivního vzdělávání v kontextu vzdělávání extramurálně, tedy přesahující pomyslné zdi vzdělávání (Zilcher & Svoboda, 2019). Existuje celá řada dalších možností terminologického vymezení, jako člověk s handicapem<sup>3</sup> či poruchou (Fischer, Škoda, Svoboda & Zilcher, 2014) či žák s obtížemi podle anglického modelu (Department of Education and Skills, 2005). Po prozkoumání jednotlivých terminologických přístupů považujeme za nejvhodnější vycházet z obecnějšího pojmu „člověk či žák s postižením“, jenž používá ve své publikaci Pančocha (2013) nebo Kaleja (Ed. 2014). I když samozřejmě ctíme názory ostatních autorů a reflektujeme možná negativa spojená s tímto termínem, domníváme se, že naším účelům a potřebám předloženého textu, a to především z hlediska významné obecnosti a možné širší využití, nejlépe odpovídá právě tento pojem. Největší negativum termínu „postižení“ vnímáme na poli sociálního znevýhodnění či u jedinců s odlišným mateřským jazykem, což nelze pod pojem člověk s postižením zahrnout. Na druhé straně si však uvědomujeme, že i přesto, že se jedná o termín obecně užívaný a zároveň ho považujeme pro naše potřeby za nejvhodnější, budeme v případech, kdy konkrétně půjde o žáky nebo jedince se sociálním

---

<sup>2</sup> Samozřejmě vnímáme, že učení i socializace je celoživotní proces.

<sup>3</sup> Terminologicky jsme pojem *člověk s handicapem*, jenž je stále často využíván, vyřadili spíše z etymologického hlediska, srov. *hand-ruka* a *cap-čepice*, což znamená *žebrák*.

znevýhodněním či žáky s jiným mateřským jazykem než českým, využívat terminologii k tomu určenou. Zároveň však vycházíme z toho, že jistá nedokonalost či nepřesnost v užití terminologického výrazu „člověk s postižením“ je však v našem pojetí poněkud irelevantní, neboť se výzkumně neorientujeme primárně na tyto kategorie lidí, ale spíše na společnost jako celek, případně na jedince, kteří jsou reprezentováni ve výzkumných nástrojích, tedy na lidi s tělesným, mentálním či smyslovým postižením.

Další důležité terminologické vymezení se týká škol určených pro žáky bez postižení, tedy žáky intaktní<sup>4</sup>, jež případně vzdělávají i některé žáky s postižením. V českém prostředí se pak používají termíny jako *hlavní vzdělávací proud* (Zilcher & Brtnová-Čepičková, 2013, Zilcher, 2016; Zilcher, Svoboda, 2019), *základní vzdělávání* (Bartoňová & Vítková, 2015), *základní škola* (Bartoňová & Vítková, 2010) apod., nebo někdy není specifikum školy definováno (Vomáčková et al., 2015). Uvědomujeme si, že účelům našeho výzkumu a přesnému terminologickému vymezení by nejvíce odpovídal pojem *první stupeň základní školy / primární školství / primární škola*, protože výzkumně pracujeme s populací pedagogů působících na 1. stupni základní školy a s žáky 4. a 5. tříd základní školy, avšak tato terminologie by pak byla podle našeho názoru poněkud náročná jak pro autory a odborníky, tak i pro potencionální čtenáře. Z těchto důvodů jsme se rozhodli v textu v této souvislosti užívat obecně známý pojem *běžná škola*. Pouze v případě přímých citací budeme ponechávat terminologii uvedenou v původních textech (Zilcher & Svoboda, 2019).

### 2.1.2 Speciální pedagogika a inkluze ve vzdělávání

Speciální pedagogika představuje sice obor relativně ustálený a s bohatou historií, avšak v kontextu daleko starších vědních disciplín (jako pedagogika, sociologie, psychologie aj.), se jedná o obor celosvětově „mladý“. Rozvoj celosvětového tlaku na rovnost všech lidí ve společnosti, a to jak ve vzdělávání, tak v participaci na veškerém společenském dění, však způsobil velice progresivní vývoj celého oboru. Nejedná se pouze o celosvětový tlak na spravedlnost (equity) a rovnost (equality), avšak ve specificky evropském prostředí také o zásadní politické změny za poslední tři desetiletí, kdy speciální pedagogika zcela otočila svůj směr a začala vyvíjet nová paradigmatata. Konkrétně lze

---

<sup>4</sup> Pojem „intaktní žák“ je podle Lechty (2010) ideálním souslovím pro vymezení žáka bez potřeby podpůrných opatření či bez speciálních vzdělávacích potřeb. Konkrétní význam slova je „neporušený“ nebo „nedotčený“ (Petráčeková & Kraus, 1998).

konstatovat, že trend od institucionalizace po sociální inkluzi či školní inkluzi začal právě před zmiňovanými třemi dekádami, avšak dosud nelze říci, že by byl nebo bude v blízké době u konce.

Vždy se však jednalo (a pravděpodobně i vždy bude jednat) o vědu, která je v přímé konexi s disciplínami medicínskými, sociologickými, psychologickými, ale především pedagogickými, jejichž poznatky využívá jak pro své empirické bádání, tak je i doplňuje při samotné práci s lidmi s postižením. Jako jedno z prvních paradigmat druhé poloviny 20. století byly dominující segregující tendence ve vzdělávání, které postupně nahrazovala paradigmaty interdisciplinární, multidisciplinární, biodromální a inkluzivní (Pančocha, 2013).

Je však zapotřebí podotknout, že i ve světě stále existují rozpory v tom, zda inkluzivní pedagogika je samostatnou vědou a má být vyčleněna z oboru speciální pedagogiky, nebo jestli je skutečně interdisciplinární či multidisciplinární součástí. Této problematice se více věnují Mintz & Wyse (2015), kteří se snaží poukázat na konexi inkluze ve vzdělávání a dalších disciplín. Autoři ve své studii polemizují nad tím, zda je v inkluzivním vzdělávání důležitý atribut speciální pedagogiky nebo jestli by si měl učitel poradit na základě vlastní expertízy, bez stigmat pro žáky, tedy pouze pracovat s žáky podle jejich jasných potřeb (Zilcher & Svoboda, 2019). Oproti tomu Casale-Giannola (2012) poukazuje na výsledky studie v USA, kde učitelé v inkluzivních třídách postrádají speciálně pedagogické kompetence k tomu, aby mohli plnohodnotně vzdělávat všechny žáky, a tak vytvářet ideálně nerestriktivní prostředí, jež je jedním ze základních atributů inkluzivní školy či inkluzivního přístupu (Hájková & Strnadová, 2010).

V odborné literatuře můžeme již od druhé poloviny 80. let minulého století nalézt tlaky na sloučení oboru speciální pedagogiky a běžného vzdělávání do sjednoceného – inkluzivního systému (Gartner & Lipski, 1987; Stainback & Stainback, 1984, Will, 1986). Podle aktuálních trendů decizní sféry a s ohledem na situaci v českém vzdělávacím prostředí je však evidentní, že inkluzivní vzdělávání je součástí speciální pedagogiky, potažmo obor speciální pedagogiky se aktuálně snaží profilovat v inkluzivním paradigmatu. Na základě detailnějšího rozboru nastíněné problematiky v následujících kapitolách poukážeme na to, že existují relativně silné tendence poukazující na vznik nové vědní disciplíny, která

kombinuje jak prvky metod speciálně pedagogických, tak didakticko-pedagogických či pedagogicko- psychologických, což vede k vyprofilování souborné disciplíny zvané inkluzivní didaktika (Evmenova, 2018; Hamzi & Ahmad, 2018; Kazt, 2012a; Lohmann, Hovey, & Gauvreau, 2018; McGuire, Scott, & Shaw, 2006; Salend & Whittaker, 2017).

Jak jsme již naznačili výše v textu, je speciální pedagogika pojímána jak z hlediska interdisciplinárního, tak i multidisciplinárního, přičemž interdisciplinarita bývá označována jako expertíza, která se nachází na hraně dvou disciplín, případně mezi několika disciplínami, avšak nenáleží žádné z nich. Prostor mezi disciplínami je určité nepokryté místo, jež je zapotřebí zaplnit proto, aby bylo dosaženo posunu v oboru poznání. Mühlpachr (2008) vymezuje tento systém jako vznik nové disciplíny, jež čerpá z disciplín dílčích, hraničních či aplikovaných. Svým poznáním však inspiruje původní vědy k dalšímu rozvoji. Multidisciplinaritu popisuje ve stejné dikci, kdy onen neprobádaný prostor náleží více disciplínám, přičemž každá z nich má nepokryté právo dominance, které ji mohou odpírat ostatní pomezí disciplíny. V tomto multidisciplinárním pojetí mohou disciplíny mezi sebou navzájem spolupracovat, avšak ponechávají si svá východiska a metodologii. Z tohoto vymezení vychází i Pančocha, jenž chápe speciální pedagogiku jak v pojetí interdisciplinárním, tak i multidisciplinárním. Na speciální pedagogiku nahlíží jako na vědu, která *„není primárně vědou o člověku se speciálními vzdělávacími potřebami nebo postižením, ale vědou pro člověka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo postižením“* (2013, s. 14–15). Proto není důležité to, co využijeme při podpoře jedince s postižením či s určitou potřebou, tedy zda např. poznatky z psychologie, genetiky či didaktiky. Naopak tím, že synergicky uplatníme více přístupů a více pohledů na problematiku, dáváme danému žákovi nebo člověku větší šanci na efektivní intervenci a jeho následnou aktivní participaci ve společnosti<sup>5</sup>.

### **2.1.3 Inkluzivní paradigma oboru speciální pedagogiky**

Již na začátku této kapitoly bychom chtěli upozornit na směr vývoje velké části oboru speciální pedagogiky.

---

<sup>5</sup> K pojmu *aktivní participace* se blíže vyjadřujeme v kapitole 2.2 tohoto textu.

Na obhajobu současného stavu speciální pedagogiky jako paradigmatu inkluzivního lze nahlédnout do vývoje výzkumných a projektových aktivit uskutečněných v České republice, kdy obsah většiny speciálně pedagogických textů reflektuje problematiku inkluzivního vzdělávání či se v nich přímo operuje s termíny typu „inkluzivní speciální pedagogika“ či „inkluzivní didaktika“ (Hájková & Strnadová, 2010; Lechta, 2010, 2016). Primárně se však jedná o fenomén posledního desetiletí.

Dvě dekády nazpět se obdobně jevil jako stěžejní prvek integrace, což se záhy promítlo nejen do obsahu speciálně pedagogických publikací, ale i do jejich názvů od předních českých autorů (Vítková, 2004). Je možné jednoduše doložit, že množství elitních vědců na poli speciální pedagogiky plynule přechází či již přešlo, a to od klasických speciálně pedagogických témat k námětům reflektujícím inkluzivní trend v pedagogice a speciální pedagogice. Za klasická témata považujeme převažující pohled na jedince ze strany jeho postižení nebo schopností, což evokuje spíše medicínský či funkční model postižení<sup>6</sup>. Speciálně pedagogická témata, jež se zabývají spíše funkčním modelem postižením či rozvíjením určitých struktur jedinců s postižením, však nepovažujeme za méněcenná. Geneze vzdělávacích přístupů od segregace k inkluzi.

V další části textu se pokusíme co možná nejpregnantněji definovat pojetí inkluzivního vzdělávání ze všech podstatných rovin. Obsah kapitoly může evokovat jisté točení se v kruhu definicemi inkluze, integrace, segregace či společného vzdělávání, avšak naší snahou je podat co nejpřesnější výklad dané problematiky, a to za využití dvou základních pohledů.

***První pohled***, který podáme, je zaměřen na vymezení základních charakteristik inkluzivního vzdělávání s cílem jasně jej oddělit od integrativně či segregativně orientovaných vzdělávacích systémů. K tomu využíváme řadu aspektů a vymezení od velkého množství českých i zahraničních autorů. Základní obtíž při volbě vhodné definice vychází z níže popsané nejednotnosti tohoto konceptu a častého zaměňování s koncepty vzdáleně podobnými, a proto se k tématu stále vracíme s dalšími příklady a vymezeními od různých autorů. Jak bylo již výše v textu naznačeno, budeme problematiku nadále rozvádět,

---

<sup>6</sup> Vymezení jednotlivých modelů překračuje rámec této kapitoly, a proto jsou blíže specifikovány v kapitole 2.4.



neboť odlišně budeme o inkluzi ve vzdělávání hovořit optikou speciálního pedagoga, jinak z pohledu didaktika či pedagogického psychologa a opět rozdílně z aspektu učitele. Snoubit všechny pohledy nebylo zdaleka jednoduché, a proto jsme zvolili tento model, kdy se k definicím vracíme z různých úhlů pohledů.

**Druhý pohled** je zaměřen na specifika pochopení inkluzivního vzdělávání optikou praktikujícího učitele, jemuž se nelze divit tomu, že se v aktuální terminologii jen stěží objektivně vyzná. Na rozdíl od vymezení mezinárodních pohledů na problematiku inkluze ve vzdělávání je druhý pohled rozšířen o termín *společné vzdělávání*, který představuje české specifikum a vnáší do celé problematiky určitou nomenklaturní schizofrenii, kdy část autorů hovoří o společném vzdělávání jako o ekvivalentu (či eufemizmu) k inkluzi ve vzdělávání, zatímco jiní mluví naopak o redukcionismu konceptu inkluze na prostý počet žáků s potřebou podpůrných opatření ve školách běžného typu (Zilcher & Svoboda, 2019).

Inkluzivní vzdělávání, sociální inkluze či inkluze obecně je globálně uznávána jako hlavní cíl pro vzdělávací systémy po celém světě (Curcic, 2009; Katz, 2012b). Inkluze může být rozdělena na dvě subčásti, které mají společný základ a cíl, avšak v samotném důsledku nemůže existovat jedna bez druhé. Jedná se o „*akademickou inkluzi*“, která je definována jako plné a rovnocenné zapojení a interakce žáků ve výukových aktivitách a kurikulu v běžné škole (Katz, 2012a).

Dále se jedná o sociální inkluzi, která může být definována jako příležitost všech žáků k interakci a aktivní participaci v prostředí běžné třídy a školy, přičemž implikuje pocit sounáležitosti, že žáci někam patří a jsou přijímáni komunitou spolužáků (Katz, 2013; Koster, Nakken, Pijl, & van Houten, 2009; Specht & Young, 2010). Sociální inkluze vytváří životně důležité žákovské prostředí, protože sociální a emocionální pocit pohody (well-being) je přímo vázán na resilienci žáků i učitelů, příslušnost k dané skupině a mentální zdraví žáků (Wotherspoom, 2002; Zins & Elias, 2006). Kromě jiného zvyšuje motivaci žáků, jejich aspirace a výsledky (achievement) (Brock, Nishida, Chiong, Grimm, & Rimm-Kaufmann, 2008; Zins, Bloodworth, Weisberg, & Walbberg, 2004). Inkluze však není jen o sociálním či emocionálním zdraví a pohodě či o sociální spravedlnosti (Katz, 2013). Všichni žáci, a to i včetně těch se znevýhodněním, se chodí do školy vzdělávat. V inkluzivním vzdělávání musí být nastaven vysoký standard pro všechny žáky a podporováno dosahování

těchto standardů u všech žáků (Katz, 2012a). Také Štech se přiklání k našemu pojetí inkluze jako „nikdy nekončícího“ procesu a vymezuje jej podle Farrela (2002) jako několikaúrovňový model, který přechází od prosté fyzické přítomnosti žáka s postižením (integrace) po akceptaci jedinců s postižením až po achievement, tedy až po hmatatelné učební výsledky všech žáků, a to nejen těch s postižením (in Štech, 2018).

Velká řada autorů v českém prostředí vymezuje základní trichotomii pojetí inkluzivního vzdělávání, která se objevuje v odborné literatuře poměrně dlouhou dobu a je neustále znovu využívána (srov. Tannenbergerová & Krahulová, 2010; Tannenbergerová 2013; Svoboda & Smolík, 2010; Horňáková, 2006; Zilcher & Brtnová-Čepičková, 2013; Bartoňová & Vítková, 2012). Tato trichotomie vychází z toho, že: 1) integrace a inkluze jsou pojmy prakticky totožné, 2) inkluze je určitá vylepšená, lepší integrace, 3) inkluze je naprosto odlišný přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy. Jedná se o bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech žáků.<sup>7</sup>

Pro lepší porozumění se pokusíme nejdříve vhodně vymezit integraci a integrativní vzdělávání, někdy také definované jako integrativní pedagogika, a jeho konexi s vzděláváním inkluzivním. Ve výše zmíněné trichotomii se objevuje řada výkladů, jež mohou být (a bývají) i mezi sebou v rozporu. Již se samé podstaty se přikláníme k třetí rovině daných vymezení, a to i přesto, že jej nepovažujeme za dostatečně pregnantní. Z tohoto důvodu se budeme celému fenoménu věnovat více do hloubky.

### *Segregace*

Před integrativními trendy ve vzdělávání bylo české školství nastaveno čistě **segregativně**. Pojmem segregace však nebylo míněno nic negativního, jak v současné době často slyšíme. Segregace nebyla chápána jako vyloučení či separace jedinců s postižením od jedinců intaktních, ale jako předpoklad pozitivní korelace mezi homogenností vzdělávací skupiny a jejich výsledků. Pojetí speciální pedagogiky se zaměřovalo na maximální podporu žáků tím, že jim bylo vytvářeno prostředí příznivé pro určitý typ žáků, v němž se budou vzdělávat pouze žáci s obdobnými potřebami. Tito žáci by pak byli vzdělávání speciálními

---

<sup>7</sup> V posledním bodě se někteří z autorů poněkud liší, avšak v myšlence se vždy shodují, respektive v odklonu od integrace k vyššímu a kvalitnějšímu celku.

metodami a formami a budou pospolu s vrstevníky se stejným typem postižení (Svoboda & Smolík, 2010). Někteří autoři by dokonce české „segregativní“ školství na počátku devadesátých let pojímali jako první stádium inkluze, kdy nikdo není vyčleněn ze vzdělávání<sup>8</sup> (Deng & Poon-McBrayer, 2012; Peters, 2007; Ainscow & César, 2006). Proto je nutné nevymezovat jednotlivé termíny, jež jsou spojené se vzděláváním a historií, jako čistě negativní.

Segregace byla (a v mnoha částech světa stále je) mezinárodně spojována i s dalšími součástmi sociálního života, tedy nikoliv pouze se vzděláváním. Dokonce každý odklon od čistě segregativního pojetí často pobuřoval celou společnost. Připomeňme si rok 1963 v USA, kdy se zapsala první Afroameričanka do školy pro „bělochy“. Nejsou to celá staletí, ale několik dekád, kdy sám guvernér státu Alabama stál ve dveřích, aby zabránil vstupu Afroameričance na půdu „bělošské“ školy. Neodradilo ho ani to, že mladá Afroameričanka Vivian Maloneyová byla doprovázena národní gardou a ministrem spravedlnosti, neboť segregace byla již v roce 1954 shledána nejvyšším americkým soudem jako protiústavní. Teprve za devět let po prokázání protiústavnosti segregace Afroameričanů ve vzdělání se přihlásili první dva do „bělošské“ školy a potřebovali národní gardu, neboť majoritní společnost byla silně prosegregačně orientována a nepřála si vzdělávat své majoritní potomky s „colored“ spoluobčany. I v tomto kontextu mohl být prapůvod obav z desegregace v tom, že se přece nemůže vzdělávat Afroameričan společně s bělochem. Podobně tomu bylo o trochu dříve v Evropě, kdy by nebylo možné vzdělávat ve stejné skupině např. Žida s majoritními dětmi, nebo dokonce dívky s chlapci. Přes dlouhé období vývoje si však naše společnost nedokáže představit, že by takový problém dnes mohl nastat, byť před desítkami let se jednalo o velmi bouřlivá témata. Paralelu lze vidět u současných integrativních trendů, u integrace žáků s mentálním postižením, s autismem, s tělesným či zrakovým postižením, nebo dokonce u dětí ohrožených sociálním znevýhodněním (Zilcher & Svoboda, 2019).

---

<sup>8</sup> Předpokládáme však dobu kolem roku 1992, kdy již nebyli žádní žáci tzv. „osvobození od vzdělávání“, ale všichni byli určitým způsobem vzděláváni, což vymezují někteří autoři v citovaných zdrojích jako 1. stádium inkluze.

## ***Integrace***

Jak již bylo výše v textu zmíněno, projevuje se v integraci ve vzdělávání terminologická nejednotnost. Řada českých a slovenských autorů hovoří dokonce o tzv. integrativní (speciální či školní) pedagogice (srov. Vítková, 2004; Schmidtová, 2008; Pešatová & Tomická, 2007; Hájková, 2005 aj.), což může evokovat samostatnou vědní disciplínu. Obecně známý pojem integrace však znamená *scelení, ucelení, sjednocení*. Nikolai vymezuje integrační vzdělávací systém jako společnou školu pro všechny „běžné“ žáky a ti, kteří se významně diferencují, jsou separováni nebo za mimořádných podmínek mohou být do školy integrováni, přičemž učitel se nadále specializuje na výuku majoritní skupiny žáků (in Svoboda & Morvayová, 2010). Žák se tedy musí přizpůsobit a speciální pedagogická podpora mu je zřízena mimo hlavní vzdělávací proud. Tannenbergerová a Krahulová (2010, s. 8) konstatují, že dítě se může integrovat (přestoupit ze školy speciální) do hlavního vzdělávacího proudu teprve tehdy, když „*se odborníkům a rodičům zdá, že by dítě mohlo zvládnout i běžnou základní školu*“. Obecně si tedy můžeme pod termínem integrace představit zařazení jedince s postižením do běžné školy za předpokladu, že žák představuje „prvek“, který se musí přizpůsobit, aby byl adekvátně sjednocen s intaktními spolužáky v běžné škole, přičemž jeho speciální potřeby jsou naplňovány mimo tento hlavní vzdělávací proud v individuálním vzdělávacím plánu, který vychází z obecně závazného vzdělávacího (rámcového a školního) programu daného typu a stupně školy (Zilcher & Brtnová-Čepičková, 2013). Další užší vymezení integrativního vzdělávání představuje Vančová, podle níž ve speciální pedagogice „*termín integrované vzdělávání postižených a narušených jednotlivců znamená společnou výchovu, vzdělávání a vyučování jednotlivců s postižením či narušením s intaktními jednotlivci*“ (Vančová, 2008, s. 8). Následně ale také hovoří o tom, že integrace znamená sice společné vzdělávání jedinců s postižením a intaktních, avšak znamená také koncept, kdy se jednatel s postižením musí plně přizpůsobit již existujícímu prostředí, které je nastavené v běžné škole pro běžné žáky a nepředpokládá se žádná úprava prostředí (Ibid).

Také v zahraniční literatuře se setkáváme s určitou nejednotností ve vymezení pojmů integrace a inkluze, avšak i zde (přes poněkud odlišné chápání procesuální stránky) panuje

shoda v tom, že žák s postižením se musí adaptovat školnímu prostředí, tedy neexistuje žádný předpoklad k tomu, aby se škola přizpůsobovala větší diverzitě žáků (Mittler, 2000; Zilcher & Svoboda, 2019).

V odborné zahraniční literatuře se pro označení integrace objevují dva termíny, které jsou často pojímány jako synonymní výrazy. Jedná se o *integration* a *mainstreaming*, kdy *mainstreaming* může v přesném překladu znamenat „hlavní proud“, z toho také český ekvivalent „vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu“. Snyder, Garriott a Taylor (2001) integraci pojímají jako vhodnou alternativu, neboť mají možnost vyčlenit ty žáky, kteří nejsou po kognitivní či sociální stránce schopni vhodně pracovat v běžné třídě, a vrátit je do běžné školy až tehdy, kdy už připraveni jsou. Tato strategie má předcházet neúspěchu a nepřiměřenému tlaku na žáky s postižením a ulehčit práci učiteli při vyučování. V tomto pojetí lze tedy integraci a *mainstreaming* chápat spíše jako částečné začlenění žáka po určitou dobu či na určité vyučovací předměty za účelem toho, aby mohl být v sociálním kontaktu s ostatními.

Tento koncept se poněkud liší od našeho a připomíná spíše pull-out system, který se využívá například v severských zemích. Dané strategie jsou však značně kritizovány pro svou nedokonalost v akcentování žáka s postižením jako trvalého činitele dané třídy, respektive za to, že daný žák v pravém smyslu do konkrétní třídy explicitně nepatří (Snow, 2001).

Obecně lze shrnout, že integrativní vzdělávání se orinetuje na možnosti a implementaci společného vzdělávání<sup>9</sup> žáků s postižením a žáků intaktních v běžné škole. Při integraci má žák možnost se vzdělávat s ostatními, avšak měl by plnit stejné vzdělávací i výchovné cíle s ostatními, ovšem za předpokladu adekvátní podpory v kompenzaci jeho speciálních vzdělávacích potřeb a jeho schopnosti přizpůsobit se vzdělávacímu prostředí školy. Za jiných podmínek stále existuje segment specializovaného vzdělávání pro žáky,

---

<sup>9</sup> Tento termín je aktuálně společensky chápán jako ekvivalent inkluzivně orientovaného vzdělávání, avšak podle současných expertů se pojem „společné vzdělávání“ vztahuje pouze k jednomu, externímu znaku inkluzivního vzdělávání. Samotná účast žáků s postižením v edukačním procesu neznamená automaticky inkluzivní nastavení, neboť i třída bez žáka s jakýmkoli postižením může být inkluzivní (Svoboda, Říčan, Morvayová, & Zilcher, 2015).

kterí nemohou ani za dodatečné podpory plnit očekávání běžné školy (Svoboda & Smolík, 2010).

### ***Inkluze***

Inkluzi a inkluzivní vzdělávání nelze jednoduše definovat pouhým opisem jedné myšlenky jediného autora. Řada odborných pracovníků z různých částí světa často definuje koncept inkluze ve vzdělání zcela odlišně. V americké literatuře se lze dokonce setkat s pojmem „plná inkluze“ (*full inclusion*) a již zmíněným *pull out modelem* (McLeskey & Waldron, 2011; Kauffman & Hallahan, 2005; Sailor & Roger, 2005; Skrtic, Harris, & Shriner, 2005), kdy se „plnou inkluzí představuje model, kde žáci s postižením jsou přítomni při výuce po celou vyučovací dobu a při pull-out modelu jsou separováni na různé předměty dle potřeby vyučujícího či žáků“ (Ford, 2013). Jedná se tedy o koncept, který je podle řady odborníků rozdílně chápán a pojímán nejen v různých státech, ale často i v každé škole či školském obvodu (Ainscow & César, 2006; Dyson & Millward, 2000, Ainscow et al., 2006). K tomu Ferguson (2008) a OECD (2004) dodávají, že nejde pouze o rozdílnost ve vymezení či definování inkluzivního vzdělávání, avšak i o legislativní a prakticistní implementaci inkluzivních strategií, která se projevuje také rozdíly nejen mezi různými zeměmi, ale i mezi jednotlivými školami v jednom městě. Na tento problém se zaměřil například Ainscow, který zjistil, že proklamování inkluzivního vzdělávání a vytváření proinkluzivního prostředí ve školách má mimo jiné zásadní limity v terminologickém uchopení dané problematiky jednotlivými aktéry (Ainscow et al., 2006). Kromě terminologie jde také o vizi jednotlivých aktérů vzdělávání, na což vhodně zareagoval např. Ainscow: „*Rozvoj ideálního inkluzivního školního prostředí podle jednoho člověka může být pro druhého představa vzdělávacího pekla*“ (Ainscow et al., 2006, s. 16).

K vymezení inkluzivního vzdělávání mohou posloužit obecně dva typy definic, a to *deskriptivní* (popisné) a *preskriptivní* (ustanovující). Deskriptivní definice popisují různé konkrétní příklady z inkluzivní praxe, prakticistní uchopení konceptu, zatímco preskriptivní definování je zacíleno na indikování předpokladu, který hodláme využívat a chtěli bychom, aby byl stejným způsobem užíván ostatními. Obě dvě varianty definování konceptu inkluze jsou pro nás důležité. Na základě řady výzkumů byla vytvořena typologie uchopení

inkluzivního vzdělávání různými aktéry, která obsahuje šest typů odlišných smýšlení nad inkluzí ve vzdělávání:

1. Inkluze jako koncept, kde jsou jedinci s postižením a ostatní kategorizováni tak, že „mají speciální vzdělávací potřeby“.
2. Inkluze jako reakce na segregaci dětí s poruchami chování.
3. Inkluze jako koncept o všech, kteří jsou ohroženi exkluzí.
4. Inkluze jako podpora vytváření školy pro všechny.
5. Inkluze jako „vzdělání pro všechny“.
6. Inkluze jako základní přístup ke vzdělávání a ke společnosti. (Ibid)

V rámci této kategorizace se do značné míry projevuje anglický model vzdělávání, podle něhož se například žáci s poruchami chování mohou dočasně či dlouhodobě vzdělávat ve specializovaném segmentu vzdělávání pro děti s poruchami chování, a to již podle zákona z roku 1986 (Garner & Gains, 2001). Již v prvním bodě lze vidět jednu ze základních a v řadě států obdobnou miskonceptci inkluzivního vzdělávání. Inkluze je zde pojímána jako „začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“, což je z podstaty základem spíše integrativního přístupu, přičemž legislativní kroky k tomuto záměru často směřují. Jako jeden příklad za všechny lze uvést prohlášení Departmentu of Education<sup>10</sup> „*Chceme vidět více dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v klasických základních školách. Podporujeme UNESCO, Prohlášení ze Salamanky z roku 1994. To vyvíjí tlak na vlády zapojených zemí, aby zajistila vzdělávání těchto dětí v běžných školách, pokud není závažný důvod k opaku*“ (DfEE, 1997, s. 44). Oproti tomu se ukazuje jako produktivnější řešit překážky v učení a při zapojování žáků, které vznikají v rámci interakce žáků z různých tříd, etnických skupin nebo také mezi chlapci a dívkami, než je kategorizovat a zkoumat jejich speciální vzdělávací potřeby (Epstein, Elwood, Hey, & Maw, 1998)<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Obdoba českého MŠMT v Anglii.

<sup>11</sup> Zde lze nalézt paralelu v české paralele proinkluzivních „fěrových“ škol, kde jeden ze standardů tvoří stejná myšlenka „*Škola má zažité mechanismy, které pomáhají individualizovat přístup k jednotlivým žákům. Pokud žák v edukačním procesu selhává, škola se nejprve snaží zařadit různá podpůrná opatření. Škola si většinou vystačí s vlastní, implicitní diagnostikou, kterou přirozeně tvoří učitel, tým učitelů, případně další odborníci školy a jejímž výsledkem je zejména detekce možných podpůrných opatření, nikoliv diagnostika stavu žáka. S explicitní diagnostikou se „šetří“, škola ji využívá až jako jedno z posledních opatření, a to pouze v krajních případech.*“

Dále je známo pojetí inkluze jako budování „školy pro všechny“, „vzdělávání pro všechny“ a „nového přístupu ke vzdělávání a ke společnosti“. Budování „školy pro všechny“ je jedním ze základních úsvit velké řady odborníků prakticky z celého světa (Booth & Ainscow, 2002; Terzi, 2014; Tannenbergerová, 2016, Harris, 2005; Ruijs, Van Der Veen, & Peetsma, 2010; Dessemonted & Bless, 2013). S největší pravděpodobností je to ovlivněno prací Bootha a Ainscowa (2002) a jejich *Indexem for inclusion*<sup>12</sup>, kde právě budování „školy pro všechny“ je věnována prakticky šestina celého nástroje, neboť je to název pro relativně obsáhlý modul obsahující řadu prvků, které by měly reflektovat proinkluzivní školy ve své politice. Model školy pro všechny, v anglickém vzdělávacím systému tzv. *comprehensive school*, se experimentálně objevuje již od 40. let 20. století, avšak ve větší míře se takové školy začaly uplatňovat až v letech 60. (Medway & Kingwell, 2010).

V současnosti je většina škol ve Velké Británii zřízena jako „comprehensive“, přičemž tento typ škol lze přirovnat k našemu 2. stupni základní školy, ovšem jen s tím rozdílem, že v anglickém prostředí se jedná o žáky ve věku od jedenácti let. I ve Velké Británii se však projeví silné segregační tendence, a to obzvláště v 70. a 80. letech minulého století, kdy vznikaly školy, které si mohly vybrat 15 % žáků podle svého speciálního výběru. Také bylo umožněno rodičům si vybírat školu, do níž své děti zapíší. Obdobně jako u nás se i zde nyní rozmohlo stěhování rodin kvůli blízkosti vybrané školy. Přestup ke *comprehensive schools* ve Velké Británii je obdobným krokem jako tradiční *Folkeskole* v Dánsku (Hansen, 1992), *common school* v USA (Richardson, 1993) nebo obdobné *comprehensive school* ve Finsku<sup>13</sup> (Takala, 2007). Těmito kroky se předpokládá, že je obecně vhodné vytvářet „školy pro všechny“ s adekvátním prostředím pro sociálně diverzifikovanou komunitu v okolí školy. Pro nás pak pojem *škola pro všechny* představuje především udržení vztahu mezi školou a komunitou, která uznává a oceňuje diverzitu, jinakost.

Další typ smýšlení nad pojmem inkluze je z poněkud širšího a obecnějšího pohledu, které také může být interpretováno z řady různých úhlů, přičemž konkrétně jde o pojetí

---

<sup>12</sup> Případně jeho inovované verze (Booth & Ainscow, 2011).

<sup>13</sup> Tyto školy existují již od 70. let minulého století a začínají od 6. ročníku, tedy jde opět o obdobu českého 2. stupně ZŠ.



inkluze jako „vzdělání pro všechny“<sup>14</sup>. Jedná se o pohled na inkluzi podle hnutí EFA<sup>15</sup> (Education for All – Vzdělání pro všechny), které vzniklo v 90. letech minulého století a je řízeno zejména ze strany UNESCO. Toto hnutí zaměřuje svoji činnost na participaci a přístup ke vzdělání ve světě, primárně v zemích třetího světa. Jeho hlavním cílem je zajistit přístup ke vzdělávání všem dětem ve všech koutech světa. Primárně se jedná o dívky, chudé děti a děti s postižením, jimž je dlouhodobě odíráno právo na vzdělávání v řadě zemí (UNESCO, 2000), přičemž v průběhu několika dekad nebyly naplněny cíle světové politiky. Toto poněkud vágní a široké vymezení však vyústilo v diskrepance v pojetích v různých státech. Například Alur (1999) popisuje, že genezí politických a proinkluzivních změn v Indii byli zcela vynecháni žáci s postižením, kteří byli nadále vylučováni ze vzdělávání, což však bylo v kontradikci s tzv. *Prohlášením ze Salamanky*<sup>16</sup> (UNESCO, 1994).

Šestý a poslední typ smýšlení o inkluzivních principech reflektuje myšlenku, že inkluze by měla být chápána jako základní přístup ke vzdělávání a ke společnosti. Předchozí definice i jejich výklad indikují různé pochopení konceptu inkluze v různých kontextech. Někteří autoři si vytvářejí vlastní definice inkluze. Na druhou stranu je zapotřebí si uvědomit, že v případě, kdychom si explicitně nevymezili, co inkluze ve vzdělávání přesně znamená, nemohli bychom ji následně podpořit a rozhodnout, kdy naše snaha inkluzi podporuje či nikoliv. Právě za tímto účelem a vzhledem i jiným potřebám přebíráme poněkud širší vymezení podle Ainscowa (et al., 2006, s. 25). „*Inkluze se zaměřuje na všechny žáky a mladé lidi ve školách, zaměřuje se na maximální docházku žáků, jejich participaci a na jejich maximální výsledky; inkluze a exkluze jde ruku v ruce v neustálém boji proinkluzivních tendencí s tendencemi „exkludovat“, proto je inkluze nikdy nekončící proces. Tedy inkluzivní škola je spíše ta ve stálém, nikdy nekončícím pohybu nežli ta, která již jednou dosáhla perfektního stavu“.*

Booth také hovoří o inkluzi jako o uvádění inkluzivních hodnot do praxe (Booth et al., 1998). Právě uvádění inkluzivních hodnot (jako jsou rovnost, soudružnost, komunita,

---

<sup>14</sup> Také se tak i děje, například v Číně, Indii, Indonésii apod. (Sunardi, Maryadi & Sugini, 2014(Indonésie); Khamis, 2011; Gafoor & Asaraf, 2009(indie); Deng & Poon-McBrayer, 2012(Čína) Šiška & Habib, 2012(Bangladéš).

<sup>15</sup> Hlavním impulzem ke vzniku hnutí byly dvě hlavní mezinárodní konference, a to v roce 1990 v Jomtieniu a v roce 2000 v Dakaru (UNESCO 2000).

<sup>16</sup> Odkazy na mezinárodní úmluvy, jako např. Salamanca Statement (1994), budou součástí obsahu následujících kapitol.

respektování jinakosti, udržitelnost, sociální participace<sup>17</sup> apod.) do praxe jsou tím nikdy nekončícím koloběhem, na který neexistuje jeden konkrétní návod. Každá škola i každý jednotlivý pedagog bude mít poněkud odlišný pohled na chápání inkluzivních hodnot, bude vycházet z jiných zkušeností a rozdílných schopností, které bude v těchto intencích využívat. Nic z toho však není špatně, pouze to samo o sobě potvrzuje variabilitu cest vedoucím k tomu, jak dosáhnout proinkluzivního prostředí. Pro zjednodušené definování inkluze můžeme říci, že se *jedná o vytváření takových podmínek ve vzdělávání, které vytvářejí co nejméně restriktivní prostředí, aby se v něm mohli úspěšně vzdělávat všichni žáci bez rozdílu a aby z daného stavu těžili všichni žáci, rodiče, učitelé i celá komunita v okolí školy* (Inspirováno: Sharma, Loreman, & Macanawai, 2016).

### ***Inkluze v praxi a její edukační realita***

V návaznosti na předchozí kapitoly, v nichž byl představen jednak koncept inkluze v pedagogických vědách, konkrétněji ve speciální pedagogice, a to včetně toho, jak je vymezen v odborné zahraniční literatuře, jednak byla přiblížena i inkluze ve vzdělávání podle zahraničních teorií a odborníků, se však i přesto stále často i dnes setkáváme z řad pedagogů a dalších pedagogických pracovníků ve školství s otázkou: *To je sice hezké, ale co tedy ta inkluze je? Jak ji mám dělat?* Proto se v následující části textu pokusíme odpovědět na to, co to tedy inkluze je, jak si ji lze představit a poznat. Dále pak v praktičtěji orientované části poukážeme na to, jak je možné inkluzi na škole efektivně realizovat a které známé metody je vhodné k tomu využít. Hned na začátku je však důležité říci, že inkluze není nic hmatatelného, nic uzavřeného a dokončeného. Inkluzi nelze realizovat změnou zákona, příkazem z ministerstva, ani rozhodnutím ředitele školy či municipality, že všichni žáci od určitého data budou vzdělávání ve spádové škole, a to bez ohledu na míru jejich postižení (Zilcher & Svoboda, 2019). Právě odtud pak pramení nejvíce dezinterpretací. Možná nejvíce obecně negativních názorů vůči konceptu inkluze ve vzdělávání bývá způsobeno právě nesprávným pojetím terminologie a nepochopením celého kontextu. Diskuse, jež se na toto téma objevují v současnosti v médiích, jsou často vyhocené na obě dvě strany. Nejčastěji jde o vyostřené spory „protiinkluzivistů“ a „proinkluzivistů“, kteří si pravděpodobně ideální

---

<sup>17</sup> Pojem sociální participace se využívá i v zahraniční odborné literatuře (obdobně jako Pančocha, 2013), přičemž konkrétní znění je širší a primárně znamená interakci mezi vrstevníky, akceptaci vrstevníky, přátelství a správné sebepojetí ve skupině (Koster, Nakken, Pijl, & Houten, 2009).

školu představují dokonce velmi podobně, ale chybí jim vzájemná komunikace a ujasnění základních pojmů (Zilcher & Svoboda, 2019). Terminologicky se ocítáme ve velmi složité situaci, neboť často hovoříme o tzv. společném vzdělávání, jež je takto prezentováno ze strany MŠMT ČR, přičemž by pravděpodobně mělo jít o určitý eufemismus pro politicky ožehavý termín „inkluzí“. Dokonce lze slyšet také takové názory, že inkluze na školách je již mnoho let, a proto se není čeho bát. Dále lze číst také různé příběhy o takzvaných neúspěšných integracích (či neúspěšné inkluzi), aby bylo vidět, jak je tento koncept nefunkční a jak trpí žáci, učitelé, rodiče, ba i celá společnost (Michalová & Pešatová, 2015).

S ohledem na výše popsanou situaci se soustředíme na minimálně tři důležité termíny, jimž se nyní nebudeme věnovat akademicky, nýbrž se je pokusíme interpretovat na základě již výše zmíněných teorií a našich zkušeností s tvorbou proinkluzivnějšího prostředí na školách, místních plánů inkluze a mnoha zahraničních stáží nejen vlastních, ale i našich kolegů. K těmto termínům, které jsou nejčastěji cíleně dezinterpretovány či nepochopeny, patří společné vzdělávání, inkluze a integrace.

**Společné vzdělávání** chápeme jako velice problematický termín, který není nikde vědecky podchycen, a proto ho lze tedy interpretovat velice různorodě. Jak již bylo zmíněno výše v textu, jedná se o určitý eufemismus k inkluzivnímu vzdělávání. Legislativní úpravy vymezují více financí pro společné vzdělávání, kdy se jedná o financování žáků s postižením (či potřebou podpůrných opatření), kteří jsou v běžné základní škole či do ní nastupují. Legislativní úpravy z roku 2015 a 2016 mají zjednodušit příliv peněz do škol na tyto žáky, což je zcela v pořádku a minimálně se jedná o chvályhodnou změnu. *Problém však nastává v tom, že zvýšení finanční podpory, zjednodušení přijímání žáků s postižením do běžných škol a ani znesnadnění vylučování žáků s postižením do specializovaného segmentu vzdělávání nevytváří proinkluzivní tendence, tedy se nejedná o inkluzi* (Zilcher & Svoboda, 2019). To, co se odehrává v rámci společného vzdělávání, je pouze zpřístupnění zdrojů pro žáky, kteří většinou již byli a jsou individuálně integrováni v běžných školách a potřebovali určitou podporu, na kterou měli nárok, ale škola na daná podpůrná opatření neměla finanční prostředky. Co se stane, když pojem společné vzdělávání zaměníme s pojmem inkluzivní vzdělávání? V tomto případě by se termín inkluze redukoval pouze na samotnou přítomnost žáků s postižením či potřebou podpůrných opatření ve školách a na jejich větší finanční podporu. Tato redukce pojmu inkluze v pravém slova smyslu má s inkluzí, jak je celosvětově

chápana, společného pramálo (Zilcher & Svoboda, 2019). I přes možnou interpretaci, že společné vzdělávání je takový model, v jehož rámci se společně vzdělávají jak žáci s postižením, tak i žáci intaktní, se předpokládá, že i pedagog se musí neustále zlepšovat a společně se učit s žáky. V této interpretaci lze něco málo společného s inkluzí nalézt, ale stále se jedná o zásadní zúžení konceptu na pouze jednu, a sice jedinou měřitelnou – explicitní – součást inkluze, a to diverzitu. V inkluzi se s diverzitou počítá, avšak nejedná se o znak, jenž by stačil k definování školy jako inkluzivní, přičemž v některých případech to může být dokonce naopak. Zatímco například odborní pracovníci z Národního ústavu pro vzdělávání MŠMT ČR mluví o společném vzdělávání, přičemž však mají na stejné stránce v anglickém jazyce pouze „*inclusive education*“<sup>18</sup>, tedy termín je přeložen jako inkluzivní vzdělávání, tak odborní pracovníci z Národního institutu pro další vzdělávání rovnou hovoří o ekvivalentu „*Společné (inkluzivní) vzdělávání vychází z novely školského zákona č. 82/2015 Sb., která zavádí pojem tzv. podpůrných opatření pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami.*“<sup>19</sup> Jedná se tedy o jasnou deklaraci národního zaměňování těchto termínů, kdy podpora různorodosti a podpůrná opatření mají být inkluze, společné vzdělávání.

Přesto, že **o integraci** ve vzdělávání již bylo řečeno mnoho, vrátíme se k tomuto termínu ještě v dalších částech textu. Nyní nám však nejde o pojetí tohoto termínu různými odborníky, ale o prakticistní představu konceptu ve vztahu k inkluzi ve vzdělávání. Individuální integrace představuje možnost žáka s potřebou podpůrných opatření se vzdělávat v běžné základní škole s běžnými dětmi. Předpokládá se, že v této třídě takový žák dostane adekvátní podporu, díky níž se dokáže přizpůsobit a plnit stejné vzdělávací cíle jako zbytek třídy. S inkluzí tedy tento pojem úzce souvisí, avšak stále se tlačí spíše na žáka, aby se přizpůsobil, byť dostane adekvátní podpůrná opatření. Nejedná se však o přizpůsobení prostředí, metod a forem výuky, ale ani o mnohé další (Zilcher & Svoboda, 2019). Je samozřejmé, že existují i individuální příklady, kdy se s přizpůsobením prostředí počítá.

---

<sup>18</sup> Národní ústav pro vzdělávání (2008). *Inclusive education* [online]. [cit. 24. 4. 2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/our-work/inclusive>.

<sup>19</sup> Ibid.

Dokonce existuje mnoho učitelů, kteří i individuální integraci zvládají velmi proinkluzivně, přičemž koncept školy to být vůbec nemusí<sup>20</sup>.

Abychom skutečně mohli mluvit o **inkluzi** ve vzdělávání, bylo nutné nejdříve vymezit termíny, postoje a jevy, s nimiž se celý koncept mylně zaměňuje. Tak jak kritici inkluzivního vzdělávání často ostře hovoří o nemožnosti vzdělávat ve třídách žáky s kombinovaným a těžkým postižením, obzvláště ne ve třídě, v níž je dalších pět žáků s ADHD, sociálním znevýhodněním a řada dalších žáků s obtížemi či nadáním, tak je nutné říci, že ani toto nemusí být s inkluzivním vzděláváním příliš spjato (Zilcher & Svoboda, 2019). Bez spolupráce celé školy, pedagogických i nepedagogických pracovníků a rodičů, však nelze dělat mnoho. Pokud bude učitel realizovat konstruktivisticky orientovanou výuku, jež bude pro žáky motivující a bude skutečně maximalizovat potenciál všech žáků, tak co může nadšený žák odpovědět doma na otázku: „Co jste dělali ve škole?“ Žák odpoví: „Hráli jsme si“. Pro dobrého pedagoga by měla být tato reakce žáka pohazením po jeho pedagogickém srdci, avšak pro rodiče, kteří škole nedůvěřují, nevěří v kompetentnost a vhodné vzdělávací postupy učitelů, to může znamenat, že se jejich potomek neučí. Nenaучí se nic, protože pedagogové s nimi dělají nějaké hry namísto dřiny a „kvalitního“ učení v lavici (Ibid). Z těchto a mnohých jiných příčin i zahraničních zkušeností jsme vytvořili definici inkluzivního vzdělávání, která by měla komplexně pojímat celou podstatu kvalitního proinkluzivního přístupu. Definice však nemůže stát samostatně, neboť musí být vždy v souladu s třemi základními složkami inkluze: didaktika zaměřená na praxi, kultura a politika, a to následovně: *„Inkluze je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve všech možných situacích“* (Zilcher & Svoboda, 2019, s 36).

#### **2.1.4 Model podpory ve speciální pedagogice**

Přistoupíme-li na myšlenku, že speciální pedagogika je paradigmaticky orientována do roviny sociální inkluze či inkluze ve vzdělávání, považujeme za důležité k tomu zároveň vymezit, co se konkrétně na tomto poli událo v praktické rovině u nás i ve světě. Za zásadní

---

<sup>20</sup> Samozřejmě existují i takové situace, kdy integrace jako taková výtečně fungovala – právě zde může být kámen úrazu v častých diskusích o tom, že „inkluzie je už tady celá desetiletí“ (pozn. aut.).

krok v tomto směru považujeme samozřejmě odstup od patobiologického nebo také medicínského pojetí práce a péče o lidi s postižením. Přikláníme se k názoru, že tyto kroky byly započaty již samotnou definicí některých typů postižení. Konkrétním příkladem může být koncepční změna definice například mentální retardace, kdy se od „poruch“ člověka začala hodnotit jeho potřeba podpory, díky níž může jedinec s mentálním postižením aktivně participovat ve společnosti či ve vzdělávání. Jako výchozí bod můžeme pojmout stanovené předpoklady podle AAMR (z *angl. American Association for Mental Retardation*) a uvést tak možnosti aplikace definice:

1. Snížení aktuálního fungování musí být posuzováno v souvislosti se společenským prostředím typickým pro daný věk a kulturu jedince.
2. Bere se v úvahu kulturní a jazyková rozmanitost a také individuální rozdíly v komunikaci, vnímání, pohybových možnostech a v chování.
3. U každého jedince se vedle omezení často vyskytují i silné stránky.
4. Smyslem zjišťování limitů je vypracování systému potřebné podpory.
5. S vhodnou individuální podporou dojde po určité době k celkovému zlepšení kvality života člověka s mentální retardací (Černá, et al., 2008; Petišková, 2007).

Právě model podpory je klíčový pro pochopení člověka s postižením jako někoho, kdo potřebuje určité úpravy v sociálním, školním, architektonickém či jiném prostředí, aby byl schopen participovat ve společnosti (Zilcher & Svoboda, 2019; Černá, et al., 2008; Hájková & Strnadová, 2010). Pojetí člověka s postižením jako někoho, kdo potřebuje určitou úroveň podpory, tedy nikoliv jako někoho s omezením či „problémem“ je důležité kvůli tomu, že se člověku předem nedefinuje úroveň omezení či snížení jeho studijních i jiných výsledků. Reiss (in Černá, et al., 2008) uvádí konkrétní příklad, kdy žákovi s mentálním postižením jsou přisuzovány výsledky a tempo podle jeho postižení a jeho neúspěchy a snížené výsledky jsou brány jako samozřejmost s tím, že lepších výsledků ani dosáhnout nemůže. Dané tvrzení podporují závěry výzkumů, které se orientovaly na práci učitelů s žáky s mentálním postižením a nízkým výkonem. Pedagogové jednoznačně tíhli k tomu, že úkoly na vyšší myšlenkové operace nedávali neprospívajícím žákům, neboť si mysleli, že je to zbytečné, čímž naznačují, že jsou pro ně dané úlohy nepřiměřené. Vyučující však tento svůj přístup nezměnili ani tehdy, když prošli intervencí zaměřenou na to, že neprospívající žáci se výrazně zlepšují při zpracovávání úloh na vyšší myšlenkové operace (Zohar, Degani, &

Vaaknin, 2001; Zohar & Dori, 2003). Učitelé tedy automaticky podhodnocují žáky s nižším výkonem a cíleně jim nedávají složitější úlohy, což má zpětně vliv na jejich výkonnost. Naproti tomu definice AAMR z roku 1992 a 2002 poskytuje základ pro zachování větší zodpovědnosti za výsledky žáků na straně vzdělávacího prostředí. Pokud se žák učí pomaleji, očekává se od školy maximální potřebná podpora, aby mohl žák prosperovat, maximalizovat svůj edukační potenciál a mohl zůstat v prostředí běžné školy. V tomto kontextu Reis uvádí, že při uplatnění tohoto pohledu přestává být segregované vzdělávání v mnoha případech řešením (1994), což potvrzuje řada odborníků ze zemí, jejichž vzdělávací systém je významně proinkluzivně orientován (Honkanen & Suomala, 2009; Itkonen & Jahnukainen, 2007; Takala, Pirttimaa & Tormanen, 2009). Právě k systému podpory se vhodně vyjadřuje i Černá, jež tvrdí, že „*nová definice MMR, k jejímuž vytvoření byli přizváni i ti, ke kterým se bytostně vztahuje, je pokusem napomáhat rozvoji inkluzivních služeb*“ (Černá et al. 2008, s. 81–82), a považuje tuto terminologii potřebnou pro vytvoření inkluzivního vzdělávání.

Problematika sociální inkluze a inkluze ve vzdělávání je úzce spjata s modelem podpory jako speciálně pedagogické intervence či vytvoření nerestriktivního prostředí ve školách a ve společnosti. Celá situace je spojena s vytvořením takového prostředí, které je připraveno přijímat všechny součásti naší společnosti. V kontextu vzdělávání lze postulovat, že ani právo na vzdělání nebylo historicky vždy výsadou všech, neboť v mnoha částech světa nelze hovořit o rovnosti lidí mezi sebou, natož o rovnosti ve vzdělávání. Příkladem může být i Česká republika před rokem 1989, kdy jedinci s těžkým a kombinovaným postižením nebyli vzdělávání (Slowík, 2016).

V současné době by však situace měla být jiná, na což poukazuje např. Tannenbergerová: „*Inkluzivní vzdělávání není jen naším mezinárodním právním závazkem, je to zejména způsob, jak doručit k dětem práva, která jim náleží*“ (2016, s. 26). Inkluze je sice daleko širším pojmem nežli pouze definování určitého systému vzdělávání, avšak i česká společnost jej vnímá ve spojení se vzděláváním prozatím nejsilněji (Pančocha, 2013; Zilcher & Svoboda, 2019), ačkoliv vhodnější termín by byl „školní a sociální inkluze“, který spíše evokuje celospolečenské zaměření a práva na aktivní participaci všech jedinců ve společnosti, což je jedním ze základních práv a svobod (Pisoňová, et al., 2017).

Celosvětově se však sociální inkluze stává majoritním politickým zaměřením celé řady zemí a jejich decizní sféry (Scior, Addai-davis, Kenyon, & Sheridan, 2013; Katz, 2012b). Právě na reformy ve vzdělávání se nahlíží jako na klíčový atribut pro dosahování sociální inkluze a koheze ve společnosti (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010).

Než nahlédneme do jednotlivých legislativních ukotvení v České republice jako na aktuálně platné normy, je zapotřebí definovat základní makrosociální determinanty, z nichž vycházejí, respektive musejí vycházet. Pravděpodobně za nejvýznamnější historický mezinárodní dokument, který vymezuje základní rovnost ve vzdělání, lze považovat Všeobecnou deklaraci lidských práv a svobod, která byla přijata Valným shromážděním OSN v roce 1948. Výchozím bodem deklarace je právo každého jednotlivce na bezplatné vzdělání. Na jejím základě již není možné toto právo některým jedincům upírat, avšak i v České republice nebylo po řadu let například lidem s těžšími formami postižení poskytováno vzdělání v pravém slova smyslu, neboť byli tzv. zbaveni povinnosti (údajně nikoliv práva) vzdělávat se a byli takzvaně „osvobozeni od vzdělávání“ (srov. Valenta & Müller, 2009; Svoboda, Říčan, Morvayová, & Zilcher, 2015; Fischer, Škoda, Svoboda, & Zilcher, 2014, Zilcher & Svoboda, 2019). Obdobné reakce se pak objevovaly v různých zemích, které si deklaraci interpretovaly podle aktuální ekonomické situace či přístupu (Pančocha, 2013). Jak již bylo výše v textu nastíněno, tak Všeobecná deklarace lidských práv představovala sice důležitý bod historie, avšak definovala spíše bezplatné vzdělávání pro všechny, než aby explicitně definovala vzdělávání pro všechny žáky s postižením.

Mezinárodní dokumenty inklinující k proinkluzivnímu nastavení lze datovat až mnohem později. Jako první vymezuje problematiku žáků s postižením Úmluva o právech dítěte, přijata OSN v New Yorku v roce 1989, kterou je od roku 1993 vázána i Česká republika (Ibid; Zilcher & Svoboda, 2019). V roce 1990 se uskutečnila první světová konference s názvem Vzdělání pro všechny, a to v Jomtienu v Thajsku. Z této konference vzešlo velké úsilí k zajištění masivního vzdělávání, což se stalo globální prioritou pro vzdělávací systémy a vzdělávací politiky po celém světě (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010; Zilcher & Svoboda, 2019). Ve 183 zemích bylo realizováno národní



hodnocení vzdělávání<sup>21</sup>. V následném dokumentu byly definovány mezinárodní cíle rozvoje vzdělávání podle Standardů pro vyrovnání příležitostí lidí s postiženími<sup>22</sup> (United Nations, 1993). Na základě těchto standardů měl každý stát uznávat principy rovného vzdělávání ve všech stupních vzdělávání pro osoby s postižením a snažit se o společné vzdělávání s vrstevníky. Státy by měly uznat, že vzdělávání osob s postižením je integrální součást každého vzdělávacího systému.

Podle řady autorů pak nejvýznamnějším dokumentem, který se objevil na poli speciálního vzdělávání, je Prohlášení ze Salamanky z roku 1994 (srov. Ruis & Peetsma, 2009; Ainscow & César, 2006; Paju, Rätty, Pirttimaa, & Kontu, 2015; Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010). Tohoto shromáždění se účastnilo 92 vlád a mezinárodních organizací, kde participovali i zástupci z České republiky. V tomto prohlášení se explicitně uvádí, že *„klasické školy v inkluzivním nastavení jsou nejefektivnější prostředky pro boj s diskriminujícími postoji, pro budování inkluzivní společnosti a pro dosažení vzdělání pro všechny“* (UNESCO, 1994). Dále v něm bylo naznačeno, že školy mohou poskytovat efektivní vzdělávání pro majoritu dětí a vylepšit efektivitu celého vzdělávacího systému, a to včetně jeho ekonomického aspektu. Škola je již vymezována jako jistá flexibilní organizace, jež je neustále v pohybu v přípravě prostředí pro žáky s různými speciálními potřebami. Prohlášení vymezuje legislativní změny, které by přímo podpořily inkluzivní vzdělávání (Pančocha, 2013).

V následujících letech se v mnoha zemích projevila snaha vytvořit vzdělávací politiku a praxi v proinkluzivnějším nastavení (Freire & César, 2002; Mittler, 2000). Vývoj speciální pedagogiky se tímto nezastavil, naopak se zvětšila šíře služeb, kterou nabízela. Speciální pedagogika musela reagovat na různé potřeby žáků s postižením či dalších s obtížemi v učení. Mimo to byla speciálně pedagogická podpora poskytována jako doplňující k hlavnímu vzdělávání, v jiných a závažných případech byla tato podpora realizována zcela separovaně (Ainscow & César, 2006).

---

<sup>21</sup> Konference byla organizována pod vedením UNESCO, the World Bank, United Nations Development Programme (UNDP), United Nations (UN), the United Nations Population Fund (UNDP), the United Nations Children's Fund (UNICEF).

<sup>22</sup> UN Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with disabilities.

Na dalším zasedání Světové deklarace vzdělání byly roku 2010 v Dakaru v Senegalu opětovně definovány hrozby pramenící z vyčleňování osob s postižením z participace na životě ve společnosti. Zasedání reflektovalo minulé století ve změně, která znamená přesun od kvalitního vzdělání pro elity a střední třídu k co možná největšímu a nejkomplexnějšímu vzdělávacímu systému ve světě (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010). Hlavním cílem bylo zpřístupnit základní vzdělávání do roku 2015 pro všechny (UNESCO, 2000).

Na základě již zmíněných mezinárodních úmluv nemůže být pochyb o tom, že současná světová vzdělávací invence jde směrem k inkluzivnímu vzdělávání, potažmo k maximální participaci všech jedinců ve vzdělávání za udržení rovných příležitostí ve vzdělání.

### ***Systém podpory v českém prostředí***

Nejen ve světě, ale i v českých prakticistních a legislativních ukotveních se jednalo (a i nadále jedná) o velmi náročný proces, který trefně popisuje Šiška a Vann (2006) jako dlouhou cestu od klecových lůžek po inkluzi (poněkud antieufemisticky, ale pravdivě). Teoretická příprava české legislativy v nádechu proinkluzivní podpory se objevuje částečně ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tento dokument konstatuje základní skutečnost, a to, že *„v případech, kdy to odpovídá žakovým potřebám a možností, ale zároveň podmínkám a možnostem školy, je žák se zdravotním postižením přednostně vzděláván formou individuální integrace v běžné škole“*<sup>23</sup>. Tato vyhláška sice svým tvrzením funguje jako proinkluzivní kodifikovaná norma, avšak v praktickém využití způsobila řadu problémů vzhledem k opatrné formulaci, *„kdy odpovídá možnostem, ale zároveň podmínkám školy“*. Je tedy uzákoněno vzdělávání v nejbližší (spádové) škole, ale realizace, respektive reálná implementace, pak vyžaduje vždy subjektivní posouzení připravenosti školy. Na tuto skutečnost reagují Smolík a Svoboda, kteří konstatují, že *„v kontextu náročnosti vzdělávání žáků se zdravotním postižením pro některé školy může být potencionálně pragmaticky výhodné udržovat prostředí, které na úrovni prostředí a*

---

<sup>23</sup> Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, § 3, odst. 4.

*podmínek integraci žáků se zdravotním postižením prakticky kontraindikuje“* (Smolík, Svoboda et al., 2010, s. 17).

Výklad zákona tedy umožňuje vedení každé školy individuálně integrovat, avšak taxativně to nevymezuje. Školy, jež z různých důvodů nehodlají vzdělávat žáky s postižením, mohou operativně argumentovat samotným zákonem, že škola nemá vhodné podmínky pro integrativní, potažmo inkluzivní vzdělávání a nadále neexistuje jiná možnost než prosegregační principy (Zilcher, 2012; Zilcher & Svoboda, 2019).

Některé z hlavních mezinárodních dokumentů, které upravují přístup ke vzdělání či lidským právům, byly vymezeny v předchozí části textu. Nyní se pokusíme pregnantně vymezit, jakým způsobem se vyvíjela česká legislativa v akcentu proinkluzivního nastavení a systému podpory. Nebudeme zde definovat každou změnu školského zákona či vyhlášky upravující vzdělávání, pokusíme se však vystihnout základní milníky české legislativy, které lze vymezit jako posun k vytváření inkluzivního prostředí v českých školách.

Po vzniku České republiky jako samostatného státu jsme převzali všechny závazky nástupnického státu vycházející z mezinárodního práva. Postavení Úmluvy v právním řádu České republiky je dáno článkem 10 ústavního zákona č. 1/1993. Podle něj jsou ratifikovány všechny mezinárodní smlouvy a na našem území mají z hlediska právní síly přednost před národními zákony (Pipeková & Vítková, 2014). Další důležitý dokument vztahující se k povinnostem českého školství vůči mezinárodnímu právu představuje Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, v níž je v článku 24 stanovena povinnost zajistit inkluzivní vzdělávání. Ta je pro Českou republiku ode dne ratifikace, tj. 28. 9. 2009, závazná. Jedná se o úmluvu, která byla schválena Valným shromážděním OSN a vstoupila v platnost v květnu 2008.

Na tuto Úmluvu navazuje její implementační materiál Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období let 2015–2020, který byl schválen Usnesením vlády České republiky ze dne 25. května roku 2015. V Národním právu se ukládá decizní sféře „realizovat opatření obsažená v Národním plánu v termínech tam stanovených“ a doporučuje hejtmanům a primátorovi hlavního města Prahy „vycházet z Národního plánu při vytváření a naplňování krajských politik vůči osobám se zdravotním postižením a při

přípravě a realizaci krajských plánů pro tyto skupiny osob“<sup>24</sup>. Jedná se aktuálně o klíčový strategický dokument i pro oblast vzdělávání.

V dikci Listiny základních lidských práv a svobod je vymezen i tzv. školský zákon, konkrétně v čl. 33. Podle ustanovení § 2 odst. 1 písm. a) školského zákona<sup>25</sup> je vzdělání založeno na rovném přístupu každého občana České republiky nebo Evropské unie bez jakékoli diskriminace, kdy stěžejní zásadou vzdělávacího systému je rovný přístup ve vzdělávání (Tannenbergerová, 2013). Toto poněkud vágní vymezení bylo kvůli zmiňovanému dovětku „*v případech, kdy to odpovídá žakovým potřebám a možnostem, ale zároveň podmínkám a možnostem školy*“ z ustanovení vypuštěno, čímž chyběla jasná deklarace preferování integrace žáků do spádové školy před využitím specializovaného segmentu vzdělávání.

V kontextu aktuálních zákonných úprav však již došlo ke změně legislativního přístupu k žákům s postižením. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami již nejsou definováni přítomností postižení či znevýhodnění, ale *potřebou poskytování podpůrných opatření při naplňování jejich vzdělávacích možností*. Konkrétně se jedná o novelu §16 školského zákona z roku 2015, jejíž platnost byla posunuta až na 1. 9. 2016. Definování potřeb žáků podle potřeby podpůrných opatření, případně podle míry podpory, se objevuje již od roku 1992 a následně v roce 2002 (srov. AAIDD, 2002; Hájková & Strnadová, 2010; Zilcher & Brtnová-Čepičková, 2013; Zilcher & Svoboda, 2019), což výrazně posouvá vnímání potřeb žáků s postižením. Do popředí již nestaví žákova negativa a omezení, ale automaticky se zaměřuje na nenarušené schopnosti žáka a na míru podpory, kterou k naplňování jeho cílů potřebuje.

AAIDD vymezuje čtyři stupně podpory, a *to občasnou podporu, omezenou podporu, rozsáhlou a úplnou*. Toto pojetí se objevuje i v českém nejaktuálnějším právním předpisu z ledna roku 2016, které vešlo v platnost také od 1. 9. 2016. Konkrétně se jedná o vyhlášku o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných 27/2016 Sb., kterou se ruší výše zmíněná vyhláška 73/2005 Sb. Tato vyhláška má již znatelné

---

<sup>24</sup> Usnesení vlády České republiky ze dne 25. května 2015 č. 385.

<sup>25</sup> Tj. zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, který je účinný od 1. ledna 2005 (dále jen školský zákon).

proinkluzivní tendence a řadou změn je značně průlomová. Pro představu vymežíme několik stěžejních bodů, jež byly ve vyhlášce upraveny:

1. Žáci jsou již vymezováni podle potřeby podpůrných opatření prvního až pátého stupně, což je znatelný přechod od medicínského modelu postižení a vyzdvihuje individualitu každého jednotlivce. Již se počítá i se sociálním aspektem postižení, kdy žák s potřebou podpůrných opatření třetího stupně v oblasti mentálního postižení může mít potřebu podpůrných opatření prvního stupně v rámci sociálního znevýhodnění, které vychází z podstaty mentálního postižení.

2. Všichni žáci by měli být vzděláváni primárně ve spádové škole. Existuje možnost zřízení škol, ve školách třídy, skupiny, oddělení či studijní skupiny pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem. K tomu je však zapotřebí písemná žádost zákonných zástupců, doporučení školského poradenského zařízení a kromě toho také soulad postupu se zájmem žáka. Z tohoto vymezení je patrné, že se stává daleko složitější využívat specializovaného segmentu vzdělávání.

3. Poslední námi vymezený proinkluzivní bod je změna v pojetí funkce asistenta pedagoga. Aktuální legislativa již hovoří o tom, že „*asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků...*“ nebo „*asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žákem nebo ostatními žáky třídy...*“. Tyto definice již umožňují efektivnější využití funkce asistenta pedagoga, primárně otevírají učitelům prostor pro kvalitní spolupráci a plánování výuky s asistentem pedagoga pro všechny žáky ve třídě (27/2016 Sb.).

Jednotlivými historickými milníky v oblasti vývoje legislativy v kontextu inkluzivního vzdělávání se podrobněji zabývá řada odborníků<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Dále např. (Tannenbergerová, 2016, 2013; Pančocha, 2013, 2015; Pipeková, Vítková et al., 2014, aj.).

## *Systémy podpory u nás a ve světě*

Jak již bylo výše v textu zmíněno, tak v České republice trvalo od roku 1992 do roku 2015 (potažmo do r. 2016), než se do legislativy spojené se systémovým pojetím školské soustavy dostala klasifikace podle stupňů podpory (Zilcher & Svoboda, 2016). Michalík, Baslerová a Felcmanová (et al., 2015) uvádějí, že změnou legislativy směrem k potřebě podpůrných opatření se mění současný model horizontálního dělení žáků do kategorií podle typu postižení na vertikální model, kde se posuzuje míra či hloubka daného postižení či znevýhodnění. Právě z hloubky posuzovaného postižení následně vyplývají potřeby podpůrných opatření. To, že máme současně vymezeno pět úrovní podpůrných opatření, je pouze jedna z variant, jež se v mezinárodním srovnávání využívá.

Cílem této subkapitoly je podat metaanalýzu výzkumných prací a legislativních zdrojů za účelem toho, abychom dokázali porovnat mechanismy podpory v rozličných vzdělávacích systémech. Pro nás nejzajímavější je však nejnižší, tedy první kategorie, která je poměrně dost specifická primárně tím, že v českém prostředí není zapotřebí jakékoliv diagnostiky žáků pro jejich podporu na první úrovni. Často proklamovaný finský vzdělávací systém má (obdobně jako například Hongkong) tři roviny speciálně pedagogické podpory. První úroveň má mnohonásobně širší charakter, neboť škola může žákům bez nutné diagnostiky přiznat i speciálně pedagogickou péči ze strany speciálního pedagoga či asistenta pedagoga (Itkonen & Jahnukainen, 2007; Takala, Pirttimaa, & Tormanen, 2009). V našem prostředí jsou však personální kapacity taxativně vázány na důkladnou diagnostiku a přiznání vyšší úrovně podpory (Zilcher & Svoboda, 2019).

Považujeme za důležité zmínit, že v roce 2001 přijala Česká republika změnu v hodnocení lidí s postižením, a to společně s dalšími 190 zeměmi, které jsou členy WHO (World Health Organization). Členské státy oficiálně přijaly Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví (MKF), kdy se mezinárodně přechází z medicínské orientace hodnocení na ekologické či sociální (Angelov & Eliason, 2018). Rámec ICF je mezinárodním standardem, jenž popisuje a hodnotí zdraví a znevýhodnění. Tento rámec přechází ze zmiňovaného patobiologického pojetí k biopsychosociálnímu, přičemž znevýhodnění je chápáno jako dynamická interakce mezi postižením člověka a jeho osobními faktory a faktory prostředí (The National Board of Health ad Welfare, 2003). Na

základě tohoto dokumentu se v řadě zemí upustilo od užívaného terminologického spojení „snížená pracovní schopnost“ a začal se uplatňovat název „potřeba speciální podpory“ (Angelov & Eliason, 2018), v němž již není zakořeněna pouze daná neschopnost jedince, nýbrž jsou respektovány již zmíněné faktory prostředí.

Postupné změny v klasifikaci osob s postižením nabývají své důležitosti obzvláště v rovině vzdělávání, kde také existují rozdílné přístupy (Florian, et al., 2004). Klasifikace a hodnocení žáků s postižením je záležitostí komplexní, avšak často také dosti kontroverzní. Pokud hodnotíme úroveň žáků, případně jejich postižení, pak se v edukační realitě dané hodnocení pojí se speciálně pedagogickou či jinou podporou, která s sebou nutně nese finanční zdroje, což způsobuje celou řadu obtíží (McLaughlin, et al., 2006; Florian, 2006).

Na druhé straně existuje kritika diagnostikování a hodnocení schopností žáků, obzvláště žáků s postižením, neboť nálepkování či konkrétní klasifikování je jistý sociální konstrukt, který redukuje individualitu žáků na kategorie nálepek, jež jsou spojované s jejich podhodnocováním, negativními stereotypy, očekáváním a vylučováním ze společnosti až s exkluzí (Tomlison, 1982).

Další kritici poukazují na irelevanci označování lidí s postižením (Donovan & Cross, 2002; Ysseldyke, 2001) či na variabilitu využití či zneužití klasifikovaných kritérií (Mercer, Jordan, Allsop, & Mercer, 1996). Mezi zneužíváním a využíváním daných kritérií a diagnostiky může být velice tenká linie. Florian (et al., 2006) hovoří o tlaku na stigmatizování žáků za účelem toho, aby byl umožněn jejich případný přesun do speciálních škol z hlavního vzdělávacího proudu, což je vždy realitně kontroverzní téma, neboť neexistuje odpověď na otázku, který žák či jaká kategorie žáků je již taková, aby nebylo možné jejich vzdělávání v běžné škole realizovat (Donovan & Cross, 2002).

Stále narůstá počet výzkumů, jejichž závěry prokazují, že přístupy, metody a techniky, které učitelé využívají k naplňování potřeb svých žáků, se tolik neliší od typu postižení, avšak daleko více jejich intenzitou (srov. Henley, Ramsey, & Algozzie, 1996; McDonnell, McLaughlin, & Morison, 1997; Mercer & Mercer, 2001; Yssekdyke, 2001). To podporuje i náš přístup v přiklání se k modelu podpory, jenž je spjat s odklonem od horizontálního modelu k modelu vertikálnímu. Tento typ změn v klasifikaci žáků

s postižením vedl jak v USA, tak i v Anglii ke změně odpovědnosti přesně tak, jak jsme naznačili výše v textu. Školám vznikla povinnost hodnotit výkon žáků s postižením, což vytvořilo tlak na změnu v pojetí práce s žáky s postižením, a tak se učitelé i speciální pedagogové začali daleko více zajímat o to, *co se žáci s postižením učí a jak se to učí* (Nagle, Malmgren & Yunker, 2006). Tato změna poukazuje na to, že má-li se škola nazývat úspěšnou, musí být otevřena pro všechny žáky, a to i pro žáky s postižením (McLaughlin et al., 2006).

Cílem následujícího textu je představit mechanismy speciálně pedagogické podpory ve vybraných vzdělávacích systémech v rámci OECD, což může poukázat na jistou variabilitu využití systému podpory a inspirovat k vhodnějšímu využití podpůrných opatření u nás. Byla vytvořena analýza podpůrných mechanismů ve vybraných státech a výstupní data byla kategorizována podle zemí s ohledem na to, zdali legislativa státu pracuje s pojmem podpůrných opatření v kontextu žáků s postižením, kolikaúrovňový model daný stát využívá, kdy došlo ke změně legislativy, které modely podpory zavádí, včetně základního kategorického popisu jednotlivých úrovní podpůrných opatření. Zvláštní apel jsme věnovali právě první úrovni podpůrných opatření, jíž se následně budeme zabývat podrobněji, neboť ji považujeme za progresivní a za proinkluzivní kritérium daného systému.

Současné pojetí speciální pedagogiky sice vymezuje inkluzi jako součást aktuálního paradigmatu, avšak zdaleka se nejedná pouze o inkluzi ve vzdělávacím slova smyslu, tedy v kontextu inkluzivní pedagogiky. V celém textu se sice snažíme inklinovat spíše k pedagogickému či speciálně pedagogickému pojetí celé problematiky, avšak při současných vymezeních inkluze bychom tímto přístupem vynechali celé spektrum přístupů a nahlíželi bychom na aspekty inkluze dosti zúženou optikou.

Cílem této části (a ani žádné jiné v této studii) není předkládat důkazy a polemizovat nad tím, zda je tento směr a celé paradigma správné, případně zda se k němu přiklonit. Stejně jako Tannenbergerová (2013, 2016; srov. Zilcher & Svoboda, 2019) se snažíme spíše diskutovat nad tím, „jak“ konkrétně inkluzi pojmut a vymezit ji jako problematiku, která se pojí s celou společností, tedy nikoliv pouze s aspektem vzdělávání, což může současný diskurs naznačovat.



Právě výše zmíněný koncept podpory a podpůrných opatření, které vymezuje aktuálně platná legislativa, je hodnotný krok českého vzdělávacího systému, jímž se tak přibližuje dalším zemím, jako je například Finsko, Kanada či USA, v nichž je fenomén podpory a inkluze ve vzdělávání znám o dekády dříve (Björn, Aro, Koponen, Fuchs, & Fuchs, 2018). Jak jsme již zmínili, existují v zahraničních modelech podpory obdobné tendence jako v českém vzdělávacím systému, neboť se začínáme orientovat více na vertikální rovinu, tedy na úroveň postižení, nikoliv pouze na rovinu horizontální podle typu postižení daného žáka (Zilcher & Svoboda, 2019).

Např. v roce 2010 přešlo Finsko na tzv. Three-tier-system, jenž je založen na třech stupních podpory. Tento model byl implementován v roce 2011 do všech finských škol. Do první úrovně (General support) spadá kooperace, diferenciací, vrstevnické vyučování, podpora speciálního pedagoga (part time) či asistenta pedagoga a mnohé další. Druhá úroveň se nazývá Intensified support, v níž je předchozí podpora doplněna podporou v tzv. flexible group, kam mohou žáci chodit z různých tříd a využívat podporu nejčastěji orientovanou na rozvoj čtenářských a matematických dovedností, přičemž je realizována speciálním pedagogem. V této úrovni je důležité, že žák musí plnit základní kurikulum jako všichni ostatní žáci, avšak za intenzivní podpory. Třetí úroveň (Special support) je doplněna o IVP, kde již je žákovi zúžen obsah kurikula a podpora může být realizována i ve speciálních třídách (Pesonen, et al., 2015; Björn, et al., 2016).

Obdobný model představuje například RTI model (Respoce-To-Intervention), který byl v USA přijat na začátku dvacátého století (Björn, et al., 2016; Jahnukainen, 2011). Hlavní rozdíly mezi zmiňovanými modely tkví v tom, že ve finském vzdělávacím modelu není k intervenci či podpoře potřebná konkrétní diagnostika, tedy alespoň v prvních úrovních podpory (Pesonen, et al., 2015). Oproti tomu v USA je intervence nastavená vždy na konkrétního žáka za pomoci expertního týmu, jenž podporu vytváří (Johnson, et al., 2006; Fuchs, et al., 2010).

RTI částečně přešla v roce 2014 i nizozemská vláda, která se zaměřuje na to, aby všichni žáci byli vzdělávání v běžné škole, a to alespoň v primárním vzdělávání (Scholvinck & Janssen, 2014). Zde je první rovina podpůrných opatření realizována třídním učitelem v běžné třídě. Do této podpory patří jak individualizace, tak diferencovaná výuka s ostatními

žáky. Podpůrná opatření druhé a třetí úrovně jsou však již realizována mimo běžnou třídu (Bjorn, Aro, Koponen, Fuchs, & Fuchs, 2018).

Následně podrobněji představíme některé další modely podpory žáků ve světě:

### **Itálie**

V případě, že bychom na proces úplné integrace nahlíželi pouze ve smyslu „úplného začlenění“ žáků s postižením do vyučovacího procesu, tak by byla Itálie prakticky jediným národním příkladem téměř plně inkluzivního vzdělávacího systému (Anastasiou et al., 2015). Klíčovým mezníkem pro inkluzivní pojetí edukačního procesu v Itálii byl rok 1971, kdy došlo ke zrušení převážné části speciálních škol i tříd a žáci, vyjma žáků s vážným mentálním a tělesným postižením, byli zařazeni do škol běžných (Carnovali, 2017).

V rámci budoucí podpory jedinců s postižením, která po předchozím ustanovení nebyla nikterak dostačující, byla v roce 1992 stanovena role podpůrného učitele, jehož hlavní úloha spočívá i v současné době v usnadnění procesu vzdělávání pro žáky s postižením (Devecchi et al., 2012). Celý proces podpory se opírá o vytvoření technické a plánovací dokumentace. Jejím obsahem by měla být jednak a) funkční diagnostika poskytovaná příslušným zdravotnickým orgánem, jednak b) funkční profil, tedy dynamicky funkční plán, který je sestavován na základě vzájemné spolupráce zástupce zdravotnického orgánu, učitele a ředitele dané školy. Tento plán uvádí potencionál a možnosti rozvoje postiženého jedince v střednědobém a dlouhodobém hledisku. V poslední řadě je do dokumentace řazena i c) tvorba individuálního vzdělávacího plánu (Sandri, 2014).

Míra podpory žáků s postižením se odvíjí od jeho druhu. Poměrně novým modelem je vytvoření tří podkategorií, do nichž patří 1) žáci s těžkým tělesným nebo duševním postižením (diagnostikováno místními zdravotními zařízeními), 2) žáci s poruchami učení, jako jsou dyslexie a dyskalkulie (diagnostikováno veřejnou nebo soukromou klinikou podle zákona 170/2010) a 3) žáci s kulturními, jazykovými a sociálně ekonomickými nevýhodami, kteří jsou identifikováni podle nových směrnic a politik SEN<sup>27</sup> (Zanazzi & Politicelli, 2017).

---

<sup>27</sup> Special Educational Needs

Zatímco na úrovni první kategorie má žák nárok na potřebné didaktické a kompenzační pomůcky a pomoc speciálního pedagoga, tak na úrovni druhé a třetí má žák nárok pouze na individuální přístup ve výuce, který zajišťuje učitel. Zároveň na tyto dvě kategorie škola nedostává finanční podporu (D'Alessio, 2018). Ve třídách, které navštěvují dva a více žáků s postižením, není vyšší počet než 20 žáků a působí zde tzv. *support teacher* (Devecchi, 2012).

## **Německo**

V Německu leží zodpovědnost za edukační systém, tedy legislativu i správní systém, na bedrech každého spolkového státu individuálně. Přestože se v souvislosti s tímto ustanovením do značné míry liší edukační systém v jednotlivých spolkových zemích, je základní kostra celého systému shodná (Sansour & Bernhard, 2018). V oblasti speciálního školství mají dlouholetou tradici speciální školy. Žáci s potřebou speciálních vzdělávacích potřeb jsou na základě postižení rozděleni do několika kategorií:

- 1) slepota
- 2) zrakové postižení
- 3) hluchota
- 4) poškození sluchu
- 5) duševní postižení
- 6) tělesné postižení
- 7) poruchy učení
- 8) poruchy chování
- 9) poruchy řeči
- 10) nemoc, zdravotní potřeby (European agency for special needs and inclusive education, 2018).

Individuální podpora žáka, samotný průběh jeho vzdělávání i místo poskytnutí podpory jsou stanoveny na základě diagnostiky, o níž si může zažádat buď sám rodič, nebo na jeho nezbytnost může poukázat učitel. Diagnostiku určuje na základě pozorování speciální pedagog společně se zohledněním veškeré dokumentace od školy, případně i od příslušného zdravotnického zařízení (Agloinfo, 2019).

Pro podporu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami může být vybrána jedna z následujících forem vzdělávání:

- 1) v běžné škole,
- 2) v běžné škole s heterogenními skupinami,
- 3) speciálně pedagogická podpora ve formě kooperace mezi běžnými školami a školami speciálními,
- 4) speciálně pedagogická podpora prostřednictvím preventivních opatření,
- 5) speciálně pedagogická podpora v rámci společných lekcí,
- 6) speciálně pedagogická podpora ve speciálních školách (Zahořáková & Kala, 2016).

Obecně se v Německu žáci rozdělují na skupinu žáků s potřebou změny vzdělávacího programu vyplývajícího z jejich postižení a dále na ty, u nichž není nutné, aby došlo k úpravě, ale pouze k podpoře formou individuálního přístupu, vhodných výukových metod apod. (Sansour & Bernhard, 2018).

### **Austrálie**

Přestože je principiální kostra systému speciálního vzdělávání ve všech australských státech totožná, najdeme zde v závislosti na oddělené jurisdikci drobné rozdílnosti (Anderson & Boyel, 2015), a proto informace uvedené níže jsou spíše obecnějšího charakteru se záměrem přiblížit základní strukturu.

Všechny australské státy udržují vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na dvou úrovních. Žáci jsou zařazováni v rámci první úrovně do speciálních škol a v rámci druhé pak do běžných základních škol (Dempsey & Dally, 2014). V případě běžné školy docházejí žáci buď do malé speciální třídy při ní zřízené, nebo do běžné třídy, ovšem za předpokladu upraveného vzdělávacího programu se zajištěnou podporou při výuce.

Do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v Austrálii řazeni žáci s postižením (a), zdravotním znevýhodněním (b) a v poslední řadě s poruchami učení (c), přičemž pojem postižení v tomto systému zahrnuje děti s postižením mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým, jazykovou poruchou, duševním onemocněním nebo autismem (McDonagh, Fordham, & Dillon-Wallace, 2014). Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami musejí při nástupu do školy předkládat lékařskou a terapeutickou zprávu.

Podmínky pro uznání podpůrného systému pro jakéhokoliv žáka se však liší v závislosti na nastavených pravidlech každého státu (Angloinfo, 2019).

### **Anglie**

V Anglii byl v rámci reformy v roce 2014 pozměněn přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Prostřednictvím The Coalition's Green Paper, Support and Aspiration byla značná zodpovědnost za jejich vzdělávání přesunuta na rodiče a místní odpovědné orgány (Daniels, Thompson, & Tawell, 2019). Podpora se vztahuje na určené jedince od jejich narození až do 25 let věku.

Diagnostika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zde probíhá na základě výzvy rodiče či učitele, nebo o ni může požádat jedinec ve věku 16–25 let. V případě, že se jedná o žáka předškolního věku, doporučuje se oslovit dětského lékaře, jenž navrhuje další kroky. Pokud příslušné orgány zařadí daného žáka na základě formálního hodnocení do skupiny jedinců se SEN (special education needs), rozhodne se, zdali bude stačit podpora na úrovni podpory žáků se SEN, nebo bude žákovi stanoven plán EHC (Education, health and care plans in England) (Long & Roberts, 2019).

V rámci prvního typu podpory, tedy podpory žáků se SEN, se očekává následující: speciální vzdělávací program, další pomoc od učitele nebo asistenta, práce v menší skupině, pozorování ve třídě nebo při přestávce, pomoc s účastí na třídních aktivitách, další povzbuzení v jejich učení (např. klást otázky nebo zkusit něco, co je pro ně obtížné), pomoc při komunikaci s ostatními dětmi, podpora při problémech s fyzickou nebo osobní péčí (Gov.uk, n. d.).

V případě, že je tato podpora nedostačující, dochází k vytvoření EHC, jehož prostřednictvím jsou nastavena pro tyto žáky podrobněji rozpracovaná potřebná podpůrná opatření (Ko, 2015). Tento plán je po sestavení zasílán rodičům, kteří mají možnost se k němu vyjádřit ještě před tím, než dojde k jeho naplňování. Jde o to, aby v co nejvyšší míře odpovídal potřebám konkrétního jedince.

EHC obsahuje hned několik oblastí, a to od zdravotních a sociálních potřeb žáka přes stanovení cílů vzdělávání až po navržení instituce, kterou by měl žák navštěvovat (NAS,

2018). V běžných školách je podpora poskytována především prostřednictvím koordinátorů, asistentů pedagoga či dalších specializovaných pracovníků, kteří mohou požádat o pomoc zároveň externí pracoviště, a to i v případě, že se bude jednat o žáka bez nastavení podpory v rámci SEN (Information Policy Team, 2018). Celá řada základních škol v Anglii disponuje také týmem svých vlastních sociálních pracovníků, kteří úzce spolupracují s kontrolními orgány.

V případě, že žáka přes veškerou podporu není možné vzdělávat v rámci plného začlenění v běžném edukačním prostředí, naskytá se možnost jeho vzdělávání ve speciální škole či určitá forma domácího vyučování (Angloinfo, 2019).

## **Kanada**

Přestože jsou jednotlivé provincie Kanady v oblasti školského systému značně autonomní, jsou ve všech provinciích rámce inkluzivního vzdělávání přijaté a implementované do praxe (McCrimmon, 2015). V Kanadě je systém podpory precizně konstruován, a to jak v daných vzdělávacích institucích, tak i mimo ně. O tom, zda daný jedinec vyžaduje podporu ve vzdělávání, rozhoduje Identification, Placement and Review Committee (IPRC) s úlohou zároveň navrhnout další postup. Klíčový faktorem je role rodičů, kteří se mohou jednání zúčastnit či se k rozhodnutí zpětně vyjádřit (Limestone District School Board, 2017).

Žáci jsou primárně zařazováni do běžných tříd základních škol. Pokud se však dospěje k rozhodnutí, že nelze vytvořit dostatečnou podporu a podmínky pro vzdělávání jedince s postižením v běžné třídě, naskytá se hned několik možností k řešení:

1. Regular class with indirect support – žák je po celou dobu vzdělávání zařazen do běžné třídy, v níž dostává učitel specializované poradenské služby.
2. A regular class with resource assistance – žák je většinu času v běžné třídě, ale dostává se mu speciální výuky buď individuální, nebo v malé skupině.
3. A special education class with partial integration – přes 50 % výuky probíhá ve speciální třídě, zbytek času tráví žák v běžné třídě.
4. A full-time special education class – v závažných případech může být žák zařazen na plný úvazek do speciální třídy (Draft, 2017).

Pro každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je prostřednictvím IPRC vymezen individuální vzdělávací plán. Ten zajišťuje nastavení podmínek vzdělávacího systému tak, aby žák dosáhl očekávané úrovně v jednotlivých oblastech. Jeho struktura však není stálá a pevná, nýbrž se mění v závislosti na pravidelném hodnocení těchto žáků a jejich úspěchu. K tomu napomáhají například pracovní týmy, tzv. „methods & resource teacher“ (M&RT)“, které napomáhají učitelům a žákům nejen v oblasti procesu speciální podpory žáků při výuce (např. tvorba vzdělávacích plánů na platformě osnov školy), ale podporují především stabilitu mezi praktikami ve třídě a podpůrným systémem (Government of Manitoba, 2014).

## **Francie**

Speciální vzdělávání ve Francii je zastřešeno dvěma sektory, a to ministerstvem sociálních věcí (soukromé neziskové organizace, jež jsou financovány z národního pojištění) a ministerstvem školství (speciální třídy a školy) (Roleska, et al., 2018). Od roku 2006, kdy vstoupil v platnost zákon o rovných právech a příležitostech, účasti a občanství osob se zdravotním postižením, je hlavní snahou poskytnout žákovi přístup do běžné školy nacházející se v blízkosti místa jeho bydliště, stanovit mu individuální vzdělávací plán (PPS), zapojit jeho rodiče do rozhodovacího procesu vztahujícímu se k dítěti, zaručit výchovně vzdělávací proces vycházející z potřeb žáka a nakonec zaručit rovnost příležitostí pro všechny žáky s postižením (např. zkoušky).

Podpora žáků je umožněna buď prostřednictvím vzdělávání ve speciálních školách (a), nebo primárně zařazením žáků s potřebou podpůrných opatření (dále jen PP) do běžných základních škol. Pro celý proces začlenění je klíčová diagnostika, kterou poskytuje tzv. Mison despartementale des personnes handicapées. Daná zjištění pak následně předává komisi, jež ustanovuje podpůrná opatření, vhodné výukové metody, zařazení žáka, popř. navrhuje ranou péči (Ministère éducation nationale, 2012). Při zajištění vzdělávání těchto žáků na běžné základní škole se naskýtá hned několik prostředků k jejich podpoře, a to:

- *Speciální třídy zřízené při běžné ZŠ, tzv. CLIS (classes d'intégration scolaire):* V těchto třídách je výuka přizpůsobena potřebám žákům, ale stále se všichni řídí vzdělávacím programem dané školy. Existují čtyři kategorie CLIS: kognitivní

poruchy učení, závažné omezení mentálního vývoje (1), poškození sluchu (2), zrakové postižení (3), fyzické postižení / těžké postižení motorických funkcí (4).

- *IVP*: Při zařazení žáka s potřebou PO do běžné třídy je kladen důraz na individuální vzdělávací plán. Všem žákům s postižením je přidělen referenční učitel, jenž sleduje jeho pokroky, a to především v obdobích, kdy jedinec přestupuje z nižšího na vyšší stupeň vzdělávání. Tento pedagog zároveň zajišťuje kontakt mezi všemi aktéry edukačního procesu (EUROPEAN, 2018).
- *ULIS*: V rámci inkluzivního pojetí vzdělávání od roku 2015 probíhá začleňování žáků s potřebou PO do běžné ZŠ v rámci programu ULIS („local units for educational inclusion“). Klíčovým úkolem těchto programů je plně podpořit žáky vyžadující rozdílný výukový program při jejich začleňování a vzdělávání. Každý z programů má svého koordinátora zajišťujícího koordinaci, výuku při vytvoření menší skupiny žáků a komunikaci mezi rodiči, školou a příslušnými orgány. Do tohoto programu může být zapojeno maximálně dvanáct jedinců, kteří jsou se souhlasem odpovědné osoby rozděleni do jednoho ze sedmi typů programu (podle typu postižení). V tomto uspořádání se však nejedná o vytvoření specifické, speciální třídy. Žáci mají totiž nadále svou kmenovou třídu, účastní se všech školních akcí a v případě, že je to možné, učí se společně v běžném kolektivu (Ministère éducation nationale, 2010).

Obecně vzato lze konstatovat, že za poslední desetiletí zajistila francouzská vláda v závislosti na jejím úsilí směřujícím k určitému posunu vynikající vzdělávání (Ruffié, Ferez, & Lantz, 2014).

## USA

Zákony podporující formy inkluzivního vzdělávání jsou v USA stanoveny již od roku 1974. K jejich revitalizaci dochází v roce 2004, kdy přichází v platnost zákon Individuals Disabilities Education Act (IDEA), jímž se všem žákům s postižením zajišťuje nejen bezplatné vzdělávání, ale především i určitá ochrana před diskriminací (Michaud, 2012). Všichni žáci s postižením tak mají právo na plné začlenění do běžného vzdělávacího



systemu, jehož dosažení je podpořeno splněním striktně stanovených výkonnostních cílů a ukazatelů z pohledu školy (Hope, 2009). Celkově 75% žáků s postižením je v USA vzděláváno na základní škole v běžné třídě, zbylé procento těchto jedinců má možnost využít výuky ve speciální třídě či ve zdravotnickém zařízení (Hossain, 2012). Zajímavostí je, že na určitý druh podpory mají nárok i žáci bez uznání potřeb podpůrných opatření (Dudley-Marling & Burns, datum).

Inkluzivní vzdělávání v USA vychází z tzv. RTI modelu (response to intervention) (Grsoshe & Volpe, 2013). Celý speciálně edukační proces je založen na zmiňovaném RTI modelu, podle něhož se přistupuje k výuce ve dvou rovinách, a tvoří je:

1. Model řešení problémů – V tomto modelu postupují zástupci z řad pedagogických pracovníků v této posloupnosti: (a) definovat problém, (b) naplánovat postup řešení, (c) realizovat intervenci a (d) hodnotit pokrok studenta (Bender & Shores, 2007).
2. Model vycházející ze standardního protokolu – Intervence je žákům nastavena prostřednictvím standardizovaných metod a způsobů, které již byly efektivní při práci s jedincem s totožným postižením (Johnson, et al., 2006).

RTI model vychází ze tří stupňů. Na úrovni prvního stupně je v USA podpora daných jedinců uskutečňována v běžném vzdělávacím procesu prostřednictvím vhodně upravených didaktických materiálů a hodnocení. Po určitém období je provedena diagnostika, kdy žák v případě neúspěšné a nedostatečné podpory může být zařazen do druhé úrovně neboli do tzv. oblasti sekundární prevence. Tato zesílená podpora pracuje především s úpravou celkové organizace výuky a zdůrazňuje důležitost spolupráce všech učitelů. Diagnostika žáků probíhá v krátkých intervalech (cca po jednom měsíci) tak, aby byly reflektovány dosažené výsledky. Pokud ani tento stupeň nenastaví potřebné podmínky pro úspěch jedince s postižením ve vzdělávání, může být žák zařazen do třetího, tedy posledního stupně zvláštní podpory, jenž vychází z individualizované výuky těchto jedinců a probíhá samostatně či ve dvojicích (Björn, Aro, Koponen, Fuchs, & Fuchs, 2018).

## **Japonsko**

V průběhu staletí docházelo v Japonsku k celkové transformaci vzdělávání. Podstatnou roli však hrály změny probíhající v roce 2006, kdy došlo ke změně celkové

koncepte speciálního vzdělávání, jež začalo být označováno za vzdělávání speciálních potřeb („*special needs education*“). Obdobně jako v ostatních státech i zde dostávají žáci podporu prostřednictvím nejrůznějších forem (pomůcky, IVP, speciální třídy, speciální školy), avšak stále roste počet žáků začleněných do kolektivu běžných škol (Yoshikawa, 2019). Vzdělávání žáků s postižením, kteří jsou zařazeni do běžných škol, probíhá ve třech stupních:

1. Jedinci v nejnižším stupni podpory se vzdělávají v běžných třídách. Učitel preferuje výuku v malých skupinách na principu týmové práce.
2. Ve druhém stupni je žákům několikrát týdně poskytnuta v běžné škole individuální intervence zaměřená především na dané postižení jedince.
3. Na třetím stupni jsou podpořeni žáci s lehkým mentálním či fyzickým postižením, autismem, postižením zdravotním, zrakovým, komunikačním atd. (Furuta & Osugi, 2016).

Nadále by měl být na všech školách samozřejmostí doplňující systém podpory, který zajišťují koordinátoři vzdělávání a externí poradci ustanovující zároveň individuální plány podpory vzdělávání pro každého žáka. Různá městská oddělení v Tokiu spravují základní a juniorské střední školy s poskytnutím speciálního vzdělávání. V případě speciálních škol jsou zřízené třídy, v nichž počet žáků odráží míru jejich postižení (3–6 žáků). Vzdělávací plány jsou prakticky totožné s těmi na běžných základních školách, ale jsou podpořeny aktivitami směřujícími k rozvoji samostatnosti, především j rozvoji dovedností denní potřeby (Frolin & Higuchi, 2015). V Japonsku se ve velké míře podporují různé směry alternativního vzdělávání, jež jsou považovány za vhodné i pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

## 2.2 Učitel v inkluzivně orientovaném prostředí školy

Inkluzivní vzdělávání ve škole podporuje mimo jiné vzdělávání různých žáků společně, respektive žáků rozdílného náboženství, původu, sociálního statutu, pohlaví, schopností, stejně tak i žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí (Vitello & Mithaug, 1998), což je pro vzdělávací systémy relativně závažná výzva (Farell, 2004). Vývoj vyučovacích metod, jež budou efektivní pro nabývání akademických dovedností žáků a

budou zároveň vhodně podporovat proces sociální integrace všech žáků ve třídě, je hlavní úlohou pro skutečně inkluzivního učitele. Sociální integrace významně podporuje změnu postojů k jinakosti a zároveň snižuje riziko následné diskriminace a šikany ve třídách (WHO, 2011; Zilcher & Svoboda, 2019), což je pro nás základním východiskem při práci s problematikou inkluze ve vzdělávání.

Závěry výzkumů jsou pak důkazem toho, že pro úspěšné inkluzivní vzdělávání, obzvláště pokud školu navštěvují žáci s potřebou podpůrných opatření, je velmi důležité to, zda se průběžně kultivují postoje k inkluzivnímu vzdělávání a jinakosti všem pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům školy, a to včetně ředitele (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin, Earle, Loremann &, Sharma, 2011). To je významné nejen proto, aby byli žáci s postižením přítomni v běžné škole, ale také z důvodu, aby byli maximálně zapojeni ve všech třídních aktivitách (Dupoux, Wolman, & Estrada, 2005). Postoje člověka mohou být totiž základním předpokladem ke vhodnému uchopení situace a ke správným reakcím (Eagly & Chaiken, 1993), což souvisí s teorií plánovaného chování (Ajzen & Fishbein, 2005, Zilcher & Svoboda, 2019).

Teorie plánovaného chování vychází z předpokladu, že veškeré motivy člověka jako předpoklady k samotnému jednání jsou ovlivněny postoji i aktuálními sociálními normami a mají vliv na následné očekávání úspěšnosti. Zjednodušeně tedy lze říci, že pozitivní postoje pedagogů vůči inkluzi mohou vést k větší ochotě k práci i s jedinci s potřebou podpůrných opatření v běžné škole a k jejich efektivnější podpoře (Brownell & Pajares, 1999; Soodak & Podell, 1993).

Výsledky výzkumných šetření také potvrzují, že postoj učitelů je pozitivně ovlivněn jejich *self-efficacy*<sup>28</sup> ve vztahu k jejich schopnostem být dobrým a zkušeným učitelem (Urton, Wilbert, & Hennemann, 2014; Weisel & Dror, 2006). K tomu lze použít citát O'Briena, jenž uvádí, že „*hlavní klíč k inkluzi je uvnitř hlavy každého učitele, protože*

---

<sup>28</sup> Pojem *self-efficacy* je složitě přeložitelný, avšak má silnou psychodidaktickou základnu. Self-Efficacy je obecně přesvědčení o vlastní zdatnosti, což vede k tomu, že jedinec úspěch/neúspěch připisuje spíše své námaze a strategiím, namísto ospravedlňování své neúspěšnosti vnějšími vlivy – například hledání chyby v žákovi. V pedagogické rovině tento jev nazýváme *žádaná vnitřní kauzální atribuce* (Říčan, 2016).

*startovní čára pro vzdělávání v inkluzivním prostředí je, právě když učitel přemýšlí o tom, jak vytvářet edukační realitu“ (2001, s. 42).*

### **2.2.1 Potřebné kompetence učitele v inkluzivním nastavení**

Ke kvalitnímu vzdělávání v inkluzivních třídách však nestačí jen pozitivní postoje vůči inkluzi či žákům s postižením. Neméně důležité jsou schopnosti pedagoga pracovat s rozmanitou skupinou žáků. Tyto kompetence můžeme pojmenovat jako *inkluzivně didaktické* kompetence učitele (Inclusive instruction – Katz, 2012a). V našem prostředí jsou známy spíše profesní kompetence učitele, které můžeme definovat jako soubor obecných předpokladů pro výkon práce učitele. Tento soubor se skládá ze znalostí, zkušeností, dovedností a také postojů, jež jsou nezbytné pro úspěšný výkon pedagogické profese (srov. Hájková & Strnadová, 2010, Průcha, 1997).

Při definování kompetencí učitelů správně pracovat v heterogenním kolektivu žáků se v některých státech od pedagogů v inkluzivním nastavení škol očekává, že budou schopni vytvářet tzv. *universální design pro učení* (UDL, Universal Design for Learning). To znamená, že se jedná o schopnost vyučujícího adekvátně reagovat na různorodé potřeby všech žáků ve vzdělávací skupině (Treviranus et al., 2014). Tyto nezbytné kompetence se očekávají od učitelův případě, že má být nazýván „*inkluzivním*“. Při zjišťování toho, co konkrétně by mělo spadat do těchto specifických didaktických kompetencí, jsme se inspirovali Profilem inkluzivních učitelů<sup>29</sup> (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Ten vznikl jako výstup ze spolupráce celkem 25 evropských zemí<sup>30</sup>, z nichž byli vybráni odborníci jednak z decizní sféry, kteří zodpovídají za vzdělávání učitelů, jednak experti z řad akademiků a také zkušených učitelů. Autoři se v textu shodují v tom, že vzdělání a vzdělávání pedagogů je klíčový bod k širší systematické podpoře a k potřebným širším změnám v oblasti inkluzivního vzdělávání (Ibid). Jak vzdělávání obecně, tak i vzdělávání učitelů se neustále potýká s aktuální problematikou sociologie výchovy. Někteří autoři naznačují, že škola i vzdělávání pedagogů funguje na bázi moderní společnosti, přičemž sami žáci jsou již společností postmoderní, kdy škola může jen těžce

---

<sup>29</sup> V originále Profile of Inclusive Teachers.

<sup>30</sup> Kypr, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Německo, Maďarsko, Island, Irsko, Litva, Lotyšsko, Lucembursko, Malta, Holandsko, Norsko, Polsko, Portugalsko, Slovinsko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko a Anglie.

saturovat jejich potřeby v budoucí postmoderní společnosti (Peters, 2007). Tím se dostáváme k antinomiím E. Finka, respektive k otázce, jak může učitel efektivně připravovat žáky na budoucnost, pokud sám neví, co budou jeho žáci potřebovat znát či umět? Odpověď se zdá relativně jasná, neboť i aktuální či alternativní didaktické směry (konstruktivismus, heuristické vyučování, problémové vyučování, badatelsky orientované vyučování, alternativní pedagogické směry-RWCT, Dalton etc.) jsou prioritně nastaveny na rozvoj klíčové kompetence k řešení problémů (srov. Říčan, 2016; Hájková & Strnadová, 2010). Obdobné tendence můžeme také definovat jako součást inkluzivních strategií (Takala, 2007).

V Profilu inkluzivních učitelů se objevují čtyři základní dimenze (core-values/základní hodnoty), k nimž se váží vždy dvě oblasti kompetencí (viz tabulku č. 1)

<b>Profil inkluzivního učitele – Profile of Inclusive Teachers</b>	
Dimenze	<i>Oceňování jinakosti žáků</i> – odlišnosti žáků ve vzdělávání jsou uchopeny jako jejich přednost a zdroj pro další učení.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Má aktivní znalost koncepce inkluzivního vzdělávání.</li> <li>➤ Učitel přijímá odlišnosti žáků.</li> </ul>
Dimenze	<i>Podpora všech žáků</i> – Učitelé mají vysoké očekávání úspěchu u všech svých žáků.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Podněcuje akademické, praktické, sociální a emocionální učení u všech žáků.</li> <li>➤ Vyučuje efektivně i v heterogenních kolektivech.</li> </ul>
Dimenze	<i>Spolupracuje</i> – týmová práce a kooperace jsou nezbytné kroky pro všechny učitele.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pracuje s rodiči a rodinami.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pracuje s širokým spektrem dalších pedagogických pracovníků.</li> </ul>
Dimenze	Osobní profesní rozvoj – učení je o znalostech a zkušenostech, přičemž učitelé nesou zodpovědnost za jejich celoživotní profesní rozvoj.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Učitelé jsou schopni reflektovat aktuální stav poznání.</li> <li>➤ Učitelé jsou schopni si aktualizovat svůj stav poznání nad rámec dovedností a znalostí, které byly získány v pregraduální přípravě.</li> </ul>

Tabulka č. 1 Popis dimenzí a kompetencí podle Profile of Inclusive Teachers<sup>31</sup>

Další klasifikace charakteristik inkluzivních kompetencí byla popsána Zufijou (et al., 2013). V rámci své výzkumné studie tento kolektiv autorů vytvořil rámec inkluzivních kompetencí učitele, jež byly rozděleny do tří základních kategorií, a to *provozní, motivačně orientační a vědomostní*.

Mezi **vědomostní kompetence** jsou řazeny: a) teoretické znalosti – učitelé znají legislativní předpisy, psychologická a vývojová specifika žáků, b) didaktické znalosti – učitelé znají metody a formy vzdělávání, podmínky efektivního vzdělávání v inkluzivním nastavení, c) aplikační dovednosti – učitelé vědí, jak nastavit inkluzivní prostředí, umějí předvídat a vědí, jak dosáhnout vysoké efektivity.

**Motivačně orientační kompetence** spočívají v tom, že pedagogové a) mají pozitivní motivaci pro implementaci inkluzivního vzdělávání, b) mají souhrn pozitivních personálních předpokladů a inkluzivních hodnot, c) mají příznačné osobnostní inkluzivní rysy: tolerance, absence předsudků, dostatečné komunikační schopnosti, přičemž jsou zároveň schopni profesní seberealizace formou rozvoje teorie a technik inkluzivního vzdělávání.

---

<sup>31</sup> (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, in Zilcher & Svoboda, 2019)

Mezi **provozní kompetence** patří: a) projektové schopnosti – učitelé jsou schopni organizovat a řídit kooperaci ve výuce, z níž budou těžit i žáci s potřebou podpůrných opatření, stejně tak intaktní žáci, b) komunikační dovednosti – učitelé mají dovednost vytvářet různé metody pedagogické interakce mezi všemi subjekty pedagogického procesu, z nichž budou opět prosperovat všichni, c) tvořivost – učitelé jsou schopni vytvářet dostatečně nerestriktivní prostředí, jež bude saturovat potřeby všech žáků, včetně žáků s potřebou podpůrných opatření, přičemž budou schopni využívat všechny možné zdroje ke zlepšení podpory žákům (Ibid).

Ve světě vzniklo do roku 2012 minimálně třináct různých programů pro rozvoj učitelů v oblasti inkluzivního vzdělávání. Všechny tyto programy byly obsahově analyzovány. Výsledky dané studie pak ukázaly, že v sedmi programech se projevilo prioritní zaměření na práci s žáky s konkrétním typem postižení a šest programů bylo zaměřeno na práci s žáky s různými typy postižení. **Žádný** z analyzovaných vzdělávacích programů však nebyl zaměřen na **pedagogickou perspektivu učitelů v rámci tvorby vyučovacích hodin, které by byly efektivní pro žáky s různými potřebami v jedné třídě** (Navaro, Zervas, Gesa, & Samson, 2016). Na jednu stranu jsou tedy inkluzivní kompetence slibně definovány jako schopnost práce pedagogů s žáky s rozdílnými potřebami, na druhou stranu se však ve světě vzdělávací programy pro učitele zaměřují jiným směrem, což jejich inkluzivní kompetence evidentně nepodporuje.

Pokud na zmíněné aspekty kvality inkluzivního učitele nahlédneme kritickou optikou, neukáže se nám zcela konkrétní vzorec „inkluzivních kompetencí“, jež bychom mohli shrnout do jedné klasifikace. Pro kritické zhodnocení představujeme kanadský model obecných profesních kompetencí pedagoga (nikoliv „inkluzivního“ pedagoga). Dané kompetence jsou vymezeny sice v obecné rovině, avšak pro cíle naší studie jsou použitelné:

- Opírá svou přípravu na hodiny o východiska soudobé pedagogiky.
- Vybírá oborové znalosti vzhledem k cílům vzdělávání, rozvíjením kompetencí žáků i vzhledem k dalším součástem obsahu vzdělávacího programu.
- Plánuje výukové jednotky a hodnocení tak, aby respektovaly logiku obsahů a pokrok žáků v učení.

- Do přípravy výukových situací začleňuje prekoncepty, sociální odlišnosti mezi žáky (pohlaví, etnický původ, socioekonomické a kulturní odlišnosti) a specifické potřeby a zájmy jednotlivých žáků.
- Vybírá různé didaktické postupy a přizpůsobuje je rozvoji kompetencí žáků, obsažených ve vzdělávacím programu.
- Předchází překážkám v učení obsahů, jež předkládá žákům ke zvládnutí.
- Předvídá výukové situace, které umožní integraci kompetencí žáků v různých kontextech (Spilková, Tomková et al., 2010).

Je zapotřebí si uvědomit, že téměř všechny stupně vzdělávání stále nelze kvalitně realizovat bez učitelů, a to i přes stále se rozšiřující možnosti informačních a komunikačních technologií a online prostředí. Jejich role totiž spočívá v tom, že za pomoci didaktických forem, metod a dalších didaktických prostředků, didaktické transformace učiva a aktuálních poznatků z mnoha vědních disciplín vzdělávají své děti, žáky, studenty či jiné účastníky vzdělávání (centra celoživotního vzdělávání, univerzity třetího věku či další vzdělávání v rámci andragogiky). Bez ohledu na stupeň vzdělávání je nutné poukázat na to, že i úspěch edukačních změn či reforem není závislý jen na decizní sféře a legislativních změnách, avšak právě na učitelích a jejich kompetencích a schopnostech (Katz, 2013). To platí i v kontextu inkluzivního vzdělávání, neboť právě pedagogové jsou v tomto ohledu vždy hybateli změny (Zilcher, 2016; Cole, Waldron, & Majd, 2004).

Jako jednu z nejpregnantnějších definic inkluzivního vzdělávání pojmáme již výše zmíněnou definici podle Zilchera a Svobody, neboť *„inkluzí je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve všech možných situacích“* (2019, s 36). Z této definice jasně vyplývá, že inkluzivní vzdělávání se totiž neobejde bez velmi kvalitních pedagogů, kteří jsou schopni daná kritéria efektivně naplňovat.

Bez ohledu na téma inkluze ve vzdělávání nelze nesouhlasit s Helusem, který uvádí, že učitel má dvě hlavní role ve výuce, a to eliminovat či kompenzovat bariéry ve vzdělávání a potencovat silné stránky všech žáků (2015). Právě eliminace bariér je jednou ze základních



premis pro vytváření nerestriktivního prostředí (Hájková & Strnadová, 2010) a maximalizace potenciálu každého žáka je nutností v oblasti inkluzivní didaktiky či proinkluzivně orientovaných metod z toho důvodu, aby výuka mohla být vůbec inkluzivní (Zilcher & Svoboda, 2019).

K pojetí inkluzivní výuky lze uvést, že se jedná o výsledky všech žáků, a proto se přikláníme (obdobně jako Štech, 2018) k Farrellovi, kdy nestačí pouhá přítomnost žáků, nýbrž je důležitá jak akceptace (postojový rámeček), tak i výsledky (achievement) (Farrell, 2002). Štech (2018) také uvádí, že diverzifikovaný soubor žáků učitelům znemožňuje aplikovat uniformní vyučovací postupy a staví je do „souboru tlaků“, kdy jsou vyučující nuceni inovovat své metody, zároveň udržet didaktické zásady (u inovativních metod hlavně vědeckosti) a využívat aktuální sociologické a psychologické poznatky.

I přes průkazná zjištění metaanalytických studií v horizontu posledních tří dekad vypovídajících o tom, že inkluzivně orientované třídy a výuka má pozitivní vliv na výsledky žáků ve čtenářské a matematické gramotnosti a dalších oblastech (Bru, 2009; Cole, Waldron, & Majd, 2004; Chrisman, 2008; Calambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan, 2007; Timmons & Wagner, 2008, Bunch & Valeo, 2004, Katz, 2013), je nutné podotknout, že implementace inkluze do vzdělávání měla vždy i své stinné stránky, a to nejen v České republice, ale také i v řadě jiných států (Kanada, USA) (Talmor, Reiter, & Feigin, 2005).

V českém prostředí se uvádí, že bariéry k přijímání inkluze pedagogy jsou spojovány se stigmatizací lidí s postižením (Švarcová, 2006; Štech, 2018) a úrovní přístupů veřejnosti k lidem s postižením (Pančocha, 2013; Zilcher, 2016; Zilcher & Svoboda, 2019). V Kanadě či USA se častěji hovoří o syndromu vyhoření u učitelů z důvodu pocitů neschopnosti a beznaděje saturovat potřeby žáků a plnit s nimi didaktické cíle a kurikulum (Van Reusen, Shoho, & Barker, 2000–2001). To také způsobilo, že např. pedagogové v Kanadě ze 47 % ukončili svou pedagogickou dráhu<sup>32</sup>, čímž nastal závažný úbytek učitelů ve školství (Brackenreed, 2011; Katz, 2013). Jde tedy o obdobný problém, s nímž se v současnosti setkáváme v českém prostředí. V České republice je však i tento trend poměrně jasně

---

<sup>32</sup> Do analýzy nebyli zahrnuti učitelé důchodového věku, kteří by odešli do starobního důchodu. Šlo tedy čistě o pedagogy, kteří dobrovolně opustili školství.

znatelný, neboť poslední realizované výzkumné sondy prokazují vyhořelost u 20 % učitelů a projevy pocitů silného stresu u 60 % pedagogů (Smetáčková a kol., 2018).

V rámci šetření TALIS se ukazuje, že učitelé mají nejmenší míru self-efficacy ve schopnosti motivovat žáky s malým zájmem o učení (2013). Štech upozorňuje na podobné problémy jako ve zmíněné Kanadě, kdy *„kombinace většího tlaku na vynikající výsledky žáků a další požadavky spolu s nedostatečnou podporou (ať už skutečnou nebo pocíťovanou) vede k vysoké pracovní nespokojenosti a nárůstu stresu. Společným učiteli udávaným faktorem je příliš vysoká pracovní zátěž (workload)“* (2019 – prezentace Štech).

Právě na základě těchto závažných důvodů se postupně proměňuje role vedoucích pracovníků ve školství. Aiscow a Sandill (2010) poukazují na problém spočívající v tom, že inkluze ve vzdělávání může být chápána rozdílně na odlišných místech a různými lidmi, a proto je důležité, aby se ředitelé stali hlavními členy vzdělávací soustavy v řízení škol směrem k proinkluzivnímu nastavení a vizím. Právě ředitelé škol, kteří jsou úspěšní ve vytváření proinkluzivních změn ve svých školách, tak činí na základě silného vedení. Následně přenášejí zodpovědnost za vize a procesy na všechny členy týmu a využívají také uvolněnějšího typu vedení (Muijs, et al., 2010). Obdobný proces, jenž se děl formou strategického plánování pro rozvoj inkluzivní školy (Svoboda, Říčan, Morvayová, & Zilcher, 2015), jsme mohli zaregistrovat i u nás v českém prostředí.

Vzniklá situace nemá a ani nemůže mít jednoduché řešení. Pro efektivní a skutečně inkluzivní didaktické přístupy neexistuje jeden obecně uznávaný model, který by bylo možné aplikovat. Proto každá škola či učitel musí pracovat ve smyslu maximalizace potenciálu všech žáků, a to jak těch podprůměrných, průměrných, nadaných či žáků s postižením (Zilcher & Svoboda, 2019).

V českém prostředí se často hovoří o diverzifikaci cílů (Differentiated Instruction<sup>33</sup>) (Říčan, 2016), konstruktivismu, psychodidaktice (Škoda & Doulík, 2011), metakognitivně orientované výuce (Říčan, 2018), projektových přístupech na mezipředmětových vztazích (Štech, 2019) a mnoha dalších. Všechny tyto koncepce se ve větší či menší míře prolínají, přičemž jejich cílem je však vždy odstup od běžných metod a forem výuky, respektive

---

<sup>33</sup> Nelson & Basham, 2014.

odklon od transmisivně instruktivních metod k více pedocentrickému přístupu, kdy středem učení je žák a nikoliv učitel a učivo (Říčan, 2018).

Štech (2018, s. 388) pak vymezuje jako jednu ze základních překážek v inkluzivním vzdělávání „*převažující způsob předávání poznatků/hodnot/postojů ve škole. V ní svádí souboj tzv. seriální (oborový/vědní) kód s kódem integrovaným (například průřezová témata projektové výuky blíže k životu). Učivo a vyučovací metody postavené na kódu oborovém, vnitřně přísně uspořádaném, vedou u dětí s poruchami učení k orientaci jen na povrchové příznaky a struktury v učivu. Vytvářejí tak u nich pocit nesrozumitelnosti běžného školního prostředí jako něčeho cizího. Aktivní participace na učení by vyžadovala mobilizovat takzvané hluboké struktury.*“

Jako možná odpověď na výše zmíněnou situaci se v posledních dvou desetiletích stále častěji objevuje proinkluzivně didaktický model, jenž v českém jazyce stále ještě nemá ustálený překlad. Jedná se o Universal Design for Learning (UDL) (Katz, 2019; Jimenez, Graf, Rose, & 2007; King-Sears, 20019; Kortering, 2008; Meo, 2012; Rose, & Meyer, 2002), jenž je možné volně přeložit jako *univerzální model pro učení*. Pro naše účely se však budeme držet standardní anglické terminologie, neboť českojazyčný termín není ukotven, a proto by mohlo dojít k paralelní nomenklatuře.

## 2.2.2 Universal Design for Learning

V českém odborném prostředí je téma UDL stále nedostatečně výzkumně uchopené, o čemž svědčí i námi realizovaná metaanalýza relevantních informačních zdrojů v databázích EBSCO Discovery, ERIH, SCOPUS či Google Scholar. Při vyhledávání jsme však nenarazili ani na jedinou českou publikaci, která by daný model obsahovala. Obdobnou zkušenost jsme získali také při práci se standardním vyhledávačem Google, v němž jsme neobjevili ani jeden relevantní odkaz v ČR<sup>34</sup>. V databázi EBSCO Discovery bylo nalezeno 74 záznamů (při vyhledávání Universal Design for learning nebo UDL v názvu), avšak po důkladné analýze se bohužel nejednalo o jediný relevantní zdroj.

Při obdobném vyhledání v mezinárodních zdrojích jsme v EBSCO Discovery našli 778 záznamů, přičemž většinové zastoupení měly právě publikace věnované UDL

---

<sup>34</sup> Daná rešerše informačních zdrojů probíhala v době od 3.4 do 20. 7. 2019.

v kontextu vzdělávání. Pro vyhledávání bylo využito názvů, klíčových slov i fulltextu, a to jak u zkratky UDL, tak u klíčových slov Universal Design for Learning. Pro analýzu zdrojů byly vyhledávány termíny jako Universal Design, Universal Design for Learning, UD, UDL, universální model pro učení či universální design učení<sup>35</sup>.

Lze konstatovat, že v českém prostředí je téma UDL známo pouze velmi okrajově, neboť jsme našli pouze tři publikace, v nichž je daný koncept zmíněn (Zilcher, 2016; Zilcher & Svoboda, 2019 a Lechta, et al., 2016). Ve všech třech se však objevuje pouze jako možná didaktická strategie, přičemž např. Lechta jej uvádí v poznámce pod čarou.

Vzhledem k výše zmíněné absenci podchycení terminologie v českém prostředí jsme se pokusili daný koncept blíže popsat.

Vznik celého konceptu v USA a Kanadě byl podnícen mnoha proměnnými, avšak předními z nich jsou snahy odborníků o změnu přístupu k lidem s postižením ve společnosti, ale i ve vzdělávání. V dokumentu *Rethinking Special Education for a New Century*<sup>36</sup> se stroze uvádí, že: „*Speciální vzdělávání je zničené pro příliš mnoho dětí*“ (Finn, Rotherham, Hokanson, & 2001, s. 337). Podle autorů tohoto dokumentu by jedinci s postižením měli enormní výsledky za předpokladu, že by byla větší pozornost věnována prevenci a předcházení problémům ve vzdělávání namísto neustálého spoléhání se na kompenzační a nápravné metody (tamtéž). Velmi podobně se ve stejném roce vyjadřují autoři v *No Child Left Behind Act*, kde velice negativně popisují zklamání nad vzdělávacími výsledky mnoha žáků s postižením, jejich předčasnými odchody ze vzdělávání atd. (2001).

V obdobných intencích vymezuje Scotch potřebu vzniku univerzální politiky pro jedince s postižením, a to včetně jejich vzdělávání, přizpůsobení sociálního a architektonického prostředí (2000), což se postupně stalo novým paradigmatem. Hlavní otázkou bylo, jak může být přizpůsobení prostředí a metod vhodné pro širší spektrum lidí než pouze pro menšinu lidí s postižením (Joan, MCGuire, Scott, & Shaw, 2006). Odpovědí je takzvaný Universal Design, jenž vypracoval architekt Ronald Mace. Tento muž, jenž byl

---

<sup>35</sup> Lechta vymezuje český překlad jako *Univerzální projektování pro učení* (2016, s. 141)

<sup>36</sup> Přehodnocení speciálního vzdělávání pro nové tisíciletí.

zároveň upoután na invalidní vozík, vytvořil architektonický směr, podle něhož měly být budovy, jejich vybavení a vnější prostředí vytvářeno tak, aby vyhovovalo různorodosti všem lidem (Wilkoff & Abed, 1994). Termín Universal Design razil myšlenku inkluzivního designu pro minimální nutnost případného přizpůsobování potřebám lidí s postižením (Center for Universal Design, 1997), tedy aby veškeré prostředí bylo architektonicky co nejméně restriktivní. Autoři však argumentují tím, že již existovalo mnoho univerzálních věcí, které jsou běžné v našem životě. Jde např. o titulky v televizi pro lidi se sluchovým postižením, jež jsou vhodné i do hlučného prostředí pro lepší porozumění na letištích či v restauracích, snížené obrubníky nejen pro osoby na invalidním vozíku, nýbrž také pro skateboardisty či rodiče s dětmi v kočárku, univerzální symboly toalet, které pomáhají jednak lidem s obtížemi ve čtení, jednak také těm, kteří nerozumí danému jazyku (Welch, 1995).

Po postupném přijetí paradigmatu Universal Design se začala objevovat potřeba využívat proinkluzivně orientovaný přístup také ve vzdělávacím prostředí, jež by podporovalo všechny žáky a bylo přístupné i pro žáky s postižením (Jimenez, Graf, & Rose, 2007, King-Sears, 2009). Tyto potřeby začali experti v oblasti vzdělávání využívat pro provokativní paralelu modelu UD (Universal Design) v oblasti vzdělávání, která paradoxně vyústila v celou škálu projektů, konceptů a vznik výzkumných center (Joan, MCGuire, Scott, & Shaw, 2006). Původní *Universal Design for Learning* vznikl jako adaptace UD pro inkluzivní prostředí škol (Orkis, McLane, 1998), které bylo následně vytvořené neziskovou organizací CAST (Center for Applied Special Technology<sup>37</sup>). Smyslem původního UDL bylo vytvořit přístup k plánování a vytváření kurikula podporujícího úspěch, participaci a progres v hlavním vzdělávacím proudu pro všechny žáky a studenty (CAST, 2006). UDL mělo v původní podobě tři základní kameny spojené s kurikulem, kdy kurikulum poskytuje a) více prostředků pro jeho výklad, b) více možností prezentovat znalosti žáků, c) více možností zapojit se, stimulovat zájem a motivaci ke studiu (CAST, 2004).

Universal Design for Learning vychází ze základních didaktických konceptů, jako jsou konstruktivismus, diverzifikace cílů, psychodidaktické koncepce, metakognitivní

---

<sup>37</sup> Centrum pro aplikovanou speciální technologii

zásady a mnohé další. Stejně jako zmíněné koncepty primárně vzniká z vlastní iniciativy žáků.

V rámci problematiky UDL, která v České republice příliš známa není, se často skloňuje Learning Styles Theory (LST), u nás známá jako teorie učebních stylů (Sitná, 2009). Učební styly jsou definovány jako „*postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. Jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základě a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních a vnějších faktorů*“ (Mareš, 1998 in Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, p. 236; Mareš & Skalská, 1995, s. 2019).

Blíže se k učebním stylům vyjadřuje Sarasin (1999), který na základě různých definic charakterizuje styly učení jako specifický vzorec chování, podle něhož pak člověk přistupuje k učení, tedy jde o způsob vnímání informací a rozvíjení dovednosti jako proces jejich uchovávání. Podle tohoto pojetí se stylem učení rozumí chování v učebních situacích a při využívání nových poznatků. Důležité je, že se jedná o preferenci (někdy také predispozici) pro vnímání a zpracovávání informací různým způsobem, případně kombinací způsobů (Lojová & Vlčková, 2011). Teorie učebních stylů doporučuje individualizovat obsah a cestu k naplňování vzdělávacích cílů v souladu s preferencemi konkrétního žáka (Al-Azawei, Serenelli, Lundquist, & 2016).

Tato teorie zaujala mnoho pedagogických psychologů a didaktiků, kteří se na tuto problematiku zaměřili výzkumně (Akbulut & Cardak, 2012; Ak-Azawei, Lundquist, & 2015; Truong, 2015). Pashler, Mcdaniel, Rohrer a Bjork (2009) použili „okouzující hypotézu“ se záměrem prokázat, že klíčovou částí teorie učebních stylů je najít odpovídající učební styl, jenž bude podněcovat smysluplné učení u žáků. I přes veškeré výzkumné snahy však dopady tohoto pedagogicko-psychologického rámce nelze univerzálně přijímat a považovat za úspěšné, neboť se prokazatelně nepotvrdil jejich pozitivní efekt (Akbulut & Cardak, 2012; Coffield, Moseley, Hall, & Ecclestone, 2004; Mayer, 2011; Pashler, et al., 2009).

Průběžně se objevuje celá řada kritiků aplikace teorie učebních stylů. Nejčastější kritika vyvstává z premisy, že vytvářet prostředí přednostně podle žákem preferovaného

učebního stylu není vždy ta nejlepší varianta. Jako příklad se uvádí to, že využívání pouze písemných či zvukových záznamů pro učení je často limitováno typem vzdělávacího obsahu, jenž je zapotřebí předkládat třeba vizuálně (Al-Azawei, Serenelli, & Lundquist, 2016).

Obdobně je pak prostřednictvím realizovaných výzkumů poukazováno na nedostatečné metody diagnostiky a aplikace učebních stylů, včetně nedostatečně potvrzené efektivity využívání celé teorie (Al-Azawei & Lundquist, 2015; Coffield, et al., 2004; Willingham, Hughes, & Dobolyi, 2015). Pahsler et al. (2009) ukončují případnou debatu o problematice tvrzením, že neexistují adekvátní důkazy či výzkumné studie, které poukazují na prokazatelné výsledky využívání učebních stylů ve výuce v běžné škole.

Oproti učebním stylům nahlíží teorie UDL na edukační problematiku a na strategie učení ze širšího rámce. UDL se snaží spíše odstranit omezující prvky vzdělávacího prostředí než se zaměřovat na žákovy nedostatky, omezení či preference (Rose & Meyer, 2002; Rose, Harbour, Johnston, Daley, & Abarbanell, 2006). Výzkumníci na poli UDL se snaží prokázat, že vytváření obsahu a didaktických metod, které budou „přístupné“ všem a budou vytvářet „přístupné“ vzdělávací prostředí, budou zkvalitňovat učební procesy bez ohledu na individuální schopnosti žáků (Al-Azawei, Serenelli, & Lundquist, 2016). UDL předpokládá, že učení je unikátní a individuální proces, a proto se zaměřuje na techniky práce s obsahem a didaktickými strategiemi tak, aby minimalizoval důsledky rozdílů mezi žáky, tedy aby nastavené prostředí bylo maximálně přínosné pro všechny (Courey, Tappe, Siker, & LePage, 2012).

Některé závěry výzkumných šetření naznačují, že v odlišném edukačním nastavení, v němž je využíváno konceptu UDL, vycházejí slibné výsledky z hlediska zlepšování akademických schopností žáků a jejich výsledků obecně (Burgstahler, 2011; Rao, Ok, & Bryant, 2014). Na druhé straně však stále není k dispozici dostatek prokazatelných výzkumných výsledků, abychom to mohli tvrdit v obecném měřítku, neboť naprostá majorita všech obdobných studií byla realizována pouze v USA (Mangiatordi & Serenelli, 2013).

K učebním stylům pak i Valenta (2014) dodává, že není sporu o individuálních učebních preferencích, ale o tom, že daná typologie není spolehlivě doložena. Všechny

učební styly je pak možné podle jeho názoru považovat jen za tři submodalities jednoho učebního stylu, jenž je označován jako perceptuální. Kromě Valenty však existuje celá řada dalších kritiků teorie učebních stylů, kteří pocházejí i z českého prostředí, viz např. Říčan (2016).

Nakonec je však nutné zmínit, že jak UDL, tak teorie učebních stylů mají za cíl snížit bariéry v nabývání dovedností u žáků, i když každá z poněkud odlišného úhlu. Teorie učebních stylů pracuje s překonáváním deficitu u žáků tím, že jim předává znalosti individuálně preferovanými metodami a zaměřuje se na vytváření předávaného didaktického obsahu v těchto formách. UDL se vydává ke změně přístupu od orientace na učitele k orientaci na žáka, což vytváří poskytováním více možností prezentací obsahu, zapojení žáků a prezentací výsledků, což je blíže specifikováno níže v textu.

V obdobném duchu byly realizovány výzkumy na Center on Postsecondary Education and Disability (CPED) na univerzitě v Connecticutu, orientované na tzv. *Universal Design for Instruction* (Silver, Bourke, Strehorn, 1998), a to vyloženě didaktického charakteru<sup>38</sup>. Cílem těchto šetření bylo vytvořit proaktivní model, jenž bude využívat inkluzivně didaktické strategie prospěšné široké škále žáků a studentů, včetně těch s postižením (Scott, McGuire, & Embry, 2002; Scot, McGuire, & Forley, 2003), tedy v našem případě žáků s potřebou podpůrných opatření. Daný didaktický model byl tedy zaměřen primárně na didaktické metody a formy, které by byly schopné využít potencialit všech žáků a naplnily by tak kritéria UD (univerzálního modelu) i ve struktuře vzdělávacího procesu a jeho obsahů.

Universal model for Instruction byl primárně určen studentům terciárního vzdělávání, obdobně jako kanadský UID Universal Instructional Design (Joan, MCGuire, Scott, Shaw, & 2006). Universal Design for Instruction se řídil devíti základními zásadami (viz tabulku č. 2).

---

<sup>38</sup> *Universal Design for Instruction* lze přeložit jako *Univerzální didaktický model*, neboť *learning instruction* je ekvivalentem českého pojetí didaktiky (Říčan, 2016).



Zásada		Definice
1.	Spravedlivé využití	Výuka je nastavena tak, aby byla vhodná a přístupná pro žáky a studenty s různými schopnostmi. Poskytuje stejné možnosti pro všechny žáky a studenty, respektive výuka podporuje identicky všechny ve všech možných případech.
2.	Flexibilní využití	Výuka je nastavena tak, aby bylo možné ji přizpůsobit širokému spektru individuálních schopností žáků. Poskytuje jim možnost volby metod dosahování cílů.
3.	Jednoduchost a intuitivnost	Výuka by měla být nastavena předvídatelným způsobem, bez ohledu na zkušenosti, znalosti, jazykové schopnosti nebo aktuální koncentraci žáků a studentů. Vyučující by se měl snažit eliminovat možné složitosti výkladu a metod, podporovat intuitivnost učení.
4.	Jasnost informací	Výuka musí být nastavena tak, aby důležité informace byly žákům předávány pochopitelně a efektivně, bez ohledu na okolní podmínky nebo schopnosti vnímání žáků.
5.	Tolerance chyb	Při výuce se předpokládá individuální tempo všech žáků a diversity jejich dovedností, což znamená nutnost vnímat chyby jako součást učení.
6.	Nízké fyzické úsilí	Výuka je nastavena tak, aby minimalizovala zbytečné fyzické úsilí, což zvyšuje pozornost věnovanou učení. Netýká se však předmětů, v nichž je fyzické úsilí součástí samotné výuky, například tělesná výchova a další.
7.	Vhodnost prostor	Výuka je nastavena pro odpovídající velikost prostor pro přístup, dosahování výsledků, a využití pro všechny žáky, bez ohledu na velikost žáků a studentů či jejich schopnost lokomoce, aktuální zdravotní stav či komunikační potřeby.

8.	Komunita žáků	Prostředí výuky podporuje kooperaci, interakci a komunikaci mezi žáky a studenty.
9.	Klima třídy	Výuka podporuje přijímací a inkluzivní prostředí. Samozřejmostí jsou vysoká očekávání kladená na všechny žáky.

Tabulka č. 2 Principy UDI (Scott, McGuire, & Shaw, 2001)

Ze všech modelů výše zmíněných a i dalších (UD; UDL; UID, UDI, UDE) je v současné době nejvíce akcentován právě UDL, tedy Universal Design for Learning, který však od původního modelu z roku 1996 prošel kompletní změnou pojetí, a to od pouhého kurikula k celistvému učení a vyučování (Salend, 2016). Novodobý UDL byl vytvářen a ověřován širokou škálou výzkumů (Cofield et al., 2004, Mayer, 2011; Pashler et al., 2009; Willingham, Hughes, & Dobolyi, 2015), stejně tak i prostřednictvím metaanalytických studií (Al-Azawei & Lundqvist, 2016). Aktuální UDL je založen na neurodidaktických výzkumech, jejichž cílem bylo prozkoumat využití UDL při učení a vyučování (CAST, 2011; Salend & Whittaker, 2017). Samotný prázáklad UDL je fokusován na trojici zaměření na diferenciaci výuky pro širokou škálu diverzity žáků a studentů a poskytuje více způsobů, a to a) *výkladu (representation)* – výklad obsahu různými způsoby, b) *činností a vyjádření (action and expression)* – možnosti prezentace svých výsledků a znalostí žáky a studenty, c) *zapojení (engagement)* – široké využití metod pro zvýšení motivace žáků a studentů. (srov. Booth, Lohmann, Donnell, & Hall, 2018; Dell et al., 2015, Rao, Edelen-Smith, & Wailehua, 2014; Smith, 2012)

Salend přirovnává daný vzorec UDL ve vzdělávání k možnosti využít dobře připravený architektonický plán, kdy podle něj může každý stavět. Obdobně učitelé mohou na základě těchto principů přispívat k úspěšnému rozvoji svých studentů (Salend, 2016). Obdobně o UDL hovoří o rok později Salend a Whittaker (2017), přičemž konkrétně postulují, že učitelé, kteří do výuky implementují UDL, se stávají architekty ve vzdělávání. Vytvářejí struktury a prostředí pro učení a pro podporování úspěchu všech svých žáků či studentů.

UDL model byl následně rozšířen a konkretizován pomocí *The Three-Block Model of UDL*<sup>39</sup> (Katz, 2012b; Katz, 2013). Tento trojdimenzionální model je jistou konkretizací UDL pro praxi učitele, který ji realizuje metodami pro vytváření inkluzivní prostředí ve školách a pro zvyšování zapojení žáků.

Celý koncept UDL se signifikantně odlišuje od konceptu Bootha a Ainscowa (2002; 2006) a jejich trojúhelníku obsahujícího kulturu, praxi a politiku školy, avšak dílčím rozdělování UDL do segmentů se jistým způsobem nápadně připodobňuje.

The-Three Block Model Katz je členěn na a) systém a strukturu na škole, b) inkluzivně didaktickou praxi a c) sociální a emocionální učení – vytváření přijímací třídní komunity (Katz, 2012b; Katz, 2013).

Samotné UDL je zaměřeno primárně na tři didaktické atributy učení a vyučování, které vycházejí z méně či více známých didaktických koncepcí, jež se snaží maximalizovat žákovo zapojení do vyučovacího procesu (srov. Booth, Lohmann, & Donnell, 2018; Evmenova, 2018; Ciasullo, 2018; King-Sears, 2014).

Oproti tomu aplikovaný The Three-Block Model poukazuje na širší spektrum vzdělávacího procesu, nikoliv pouze na didaktické elementy. Systém a strukturu na škole popisuje jako součást inkluzivní politiky, práci se školním managementem, s personálními i finančními zdroji, profesním rozvojem pedagogických i nepedagogických pracovníků, což je velmi podobné pojetí inkluzivní politiky v *Ukazateli inkluze* (Index for Inclusion – Booth & Ainscow, 2002). Autoři popisují v „Indexu“ tvorbu a vytváření školní politiky tak, že všechny zdroje a plány jsou zpracovávány v duchu podněcování a zapojení studentů a učitelů od chvíle, kdy překročí práh školy. Jsou v něm akcentována klíčová měřítka, podle nichž téměř shodně řeší zaměstnance školy, kariérový postup, koordinaci podpory žáků, rozdělování žáků a další body k vytváření rovných příležitostí (Booth & Ainscow, 2002; 2006). K nim se připojují další autoři i z českého prostředí (Svoboda, Říčan, Morvayová, & Zilcher, 2015; Tannenbergerová, 2016; Zilcher & Svoboda, 2019).

---

<sup>39</sup> Volně přeloženo jako Tříblokový model Univerzálního modelu vzdělávání

V druhé části, jež je zaměřena na inkluzivní didaktickou praxi, je nastíněno plánování výuky a vzdělávací rámec. Základem je vytvoření takového vzdělávacího prostředí, v němž mají všichni žáci přístup k různým metodám nabývání dovedností a k různorodým učebním situacím a příležitostem, jež budou naplňovat jejich různorodé vzdělávací potřeby (Katz, 2013). Dále je v této části popsáno, jakým způsobem se pracuje s učiteli, aby dokázali vytvářet tematický plán i jednotlivé vyučovací jednotky tak, aby využívali didaktické koncepty respektující „evidence based practices, jako je „Understanding by Design“ (Brown, 2004; Wiggins & McTighe, 2005), „Differentiated Instruction“ (Drake & Burns, 2004), Integrované kurikulum (Brusca-Vega, Brown, & Yasutake, 2011; Wilhelm, 2007) a případně další, které maximalizují zapojení žáků (Katz, 2013).

Pokud nahlédneme do některých ze zmíněných didaktických modelů, nalezneme celou řadu podobností s celkovým rámcem UDL, takže se jedná spíše tedy o předpoklady ke správnému uchopení konceptu. Například stejně jako UDL je Differentiated Instruction orientováno na přizpůsobování výuky různorodým potřebám žáků (Moosa & Shareefa, 2019), byť bývá tento model často využíván s nedostatečnou intenzitou či celkově chybně (Morrison-Thomas, 2016). V současném proinkluzivní nastavení ve světě se Differentiated Instruction považuje dokonce za nejefektivnější didaktický směr (Logan, 2011; Moosa & Shareefa, 2019). Po důkladném prostudování však lze konstatovat, že se nejedná o koncept příliš vzdálený například konstruktivisticky (Škoda & Doulík, 2011) či metakognitivně (Říčan, 2016) orientované výuce. To však nic nemění na skutečnosti, že souhlasíme s tím, že zmiňované didaktické modely zdokonalují učení a výsledky žáků jak obecně (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009; McGuire, Scott, & Shaw, 2006), tak i ve třídách s větší rozdílností žáků (Ruijs & Peetsma, 2009).

Kuhn využíval při přípravě učitelů standardní Bloomovu taxonomii, která reflektuje různé úrovně osvojení kognitivních poznatků a myšlenkových operací (2008) se záměrem dokázat maximalizovat zapojení žáků do výuky, což zlepšuje jejich výsledky, sociální zapojení a napomáhá vytvářet zdravé vzdělávací prostředí (Willms, et al., 2009). Cílem je zdůraznit maximální autonomii žáků, která má potvrzený přínos pro zvýšení jejich zapojení do výuky a na výsledky žáků na rovině vyšších myšlenkových operací (Hafen et al., 2012; You, Shakey, & 2009).

Se shodnou interpretací didaktické roviny UDL pracovali i další výzkumníci, kteří potvrdili pozitivní vliv využití konceptu UDL na rozvoj matematické a čtenářské gramotnosti (Freisen, 2010; Meo, 2012). Dosud však nejsou k dispozici studie, jejichž závěry by prokazovaly výsledky v širším pojetí úspěšnosti žáků (Katz, 2013). Přesto můžeme predikovat, že cesta změny didaktických strategií ke směru podobnému UDL může být přínosná jak pro žáky, tak pro jejich pedagogy. Ačkoliv nebylo realizováno šetření na celkové výsledky žáků, jejichž učitelé využívali při výuce UDL, lze se však přiklonit k názoru, že zapojení žáků predikuje jejich vyšší výkonnost a lepší výsledky ve škole (Skinner, et al., 2009). Je totiž prokázáno, že více zapojení žáci do výuky se více naučí a častěji dosahují vyššího vzdělání (Park, Holloway, Arendtsz, Bempechat, & Li, 2012).

Na druhé straně musíme připustit i to, že existují poněkud rozdílné interpretace didaktického pojetí UDL. Nejznámější je například pojetí úzce spjaté s materiálními didaktickými prostředky, a to konkrétně s přístupností k technologiím a výpočetní technice (Gradel & Edson, 2010; Scot, Pemple, & Marshall, 2015). Jde však o směr, který jsme významně nereflektovali, neboť vnímáme jako prioritu zapojení žáků do výuky, nikoliv jejich zapojení do práce s výpočetní technikou. Zároveň však respektujeme, že v některých případech jdou tyto dvě varianty ruku v ruce, na druhou stranu i s nejkvalitnější a nejnovější možnou technikou je možné se dopouštět základních didaktických chyb (Říčan, 2016). Z tohoto důvodu se přikláníme spíše k obecnější interpretaci UDL na přizpůsobování prostředí, metod a výsledků, přičemž materiální didaktické prostředky řadíme do již zmíněného prostředí.

Třetí subčástí The Three-Block Modelu je sociální a emocionální učení, které je zaměřené na vytváření příznivého a chápajícího prostředí ve škole a školních třídách. V klasicky „Boothovském“ modelu bychom mohli mluvit o vytváření školní komunity (Booth & Ainscow, 2002; 2006). Hlavním bodem je respektovat diverzitu, jinakost a všechny ve vzdělávacím procesu. Tento respekt není manifestován pouze stránkou didaktickou, ale právě sociální a emocionální proto, aby bylo vytvořené přijímací prostředí pro všechny. Mezi další tři součásti patří vytváření sebepojetí u žáků, do něhož Katz řadí (2013): a) vytváření povědomí o svých silných stránkách, b) vytváření pocitu sounáležitosti, že žáci někam patří, c) učení plánovat vlastní cíle a nastavovat si ty dosažitelné a d) vytváření možností vedení, rozvíjení vůdčích schopností.

Další neméně podstatou částí je hodnota jinakosti či její oceňování, čemuž opět autoři investují nemalou pozornost (Hamzi & Ahmad, 2018; Katz, 2012a; Kennedy, Missiuna, Pollock, Wu, Yost, & Campbnell, 2018). Nejčastěji je do této kategorie řazeno: a) vytváření povědomí o schopnostech a obtížích ostatních, b) vytváření schopnosti oceňovat různorodost v komunitě, c) vytváření smyslu pro kolektivní zodpovědnost za výsledky přijímací prostředí a d) vytváření smyslu pro empatii, přijímání různých perspektiv a úhlů pohledu.

V poslední části je zmiňováno vytváření demokratického třídního managementu, který je primárně zaměřen na schopnosti kolektivu řešit společně zadané úlohy, případně uvědomovat si vzájemnou i společnou zodpovědnost za dané úkoly i za dodržování pravidel. Učitel má být schopen podporovat žáky v jejich nezávislosti při učení, samostatnosti a maximalizovat jejich zapojení (Katz, 2012a, 2013).

### **2.2.3 Evidence-based practice**

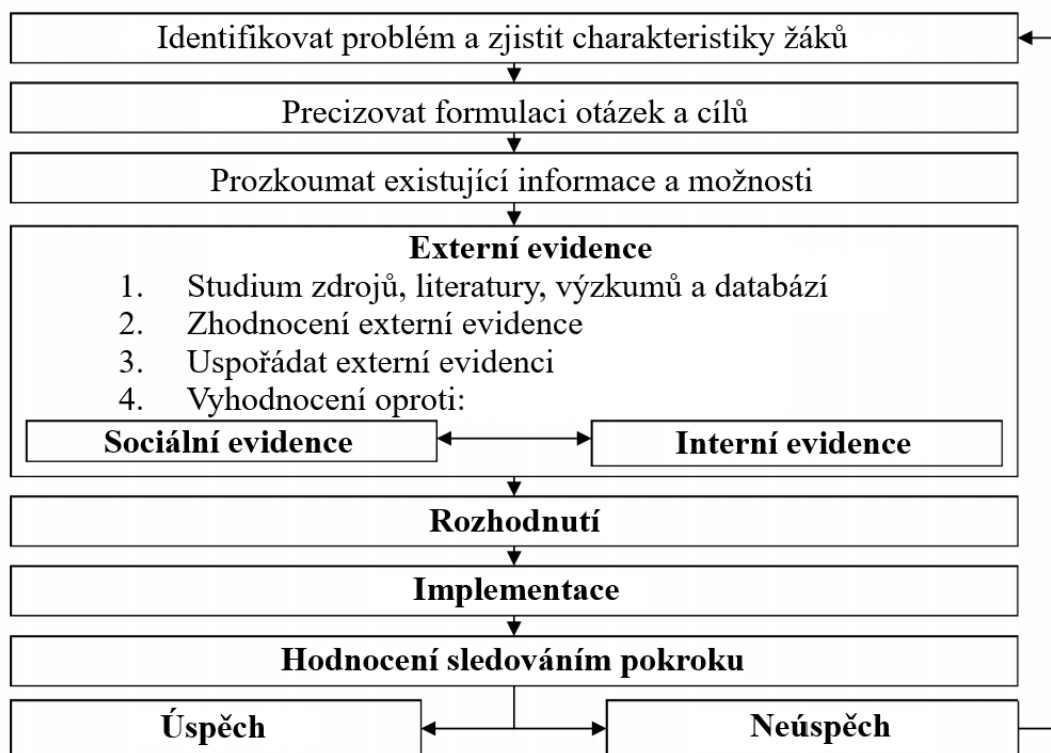
Jednou ze základních součástí zmiňované inkluzivně didaktické praxe je Evidence-based Practice, jež je založena na metodách, které jsou objektivně i subjektivně osvědčené. Evidence based practice se v českém prostředí příliš nevyužívá v počeštěné verzi, avšak podle Akademického slovníku cizích slov odpovídá významu praxe založené na důkazech či na zjištěních vědeckého charakteru (Petráčková, Kraus, et a., 1998).

Ve speciální pedagogice se pojem „evidence-based practice“ (EbP) objevuje stále častěji a je využíván jak v konexi se speciálně pedagogickými metodami, podporou a přizpůsobováním kurikula, tak také v didaktických souvislostech (Blumenthal, Hardke, & Voß, 2019). Tento přístup je založen na analogii k EbP standardům v medicínských oborech. Při zvolení léčebných postupů musí být totiž využity pouze ty, které jsou prokazatelně funkční a efektivní u daného pacienta (Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes, & Richardson, 1997). Právě analogie s medicínskými obory je zaměřena na vytváření takového přístupu při práci s žáky, jež respektují aktuální vědecké výsledky ověřující kvalitu a efektivitu metod, přičemž učitelé jsou schopni je využít a hodnotit jejich úspěšnost u konkrétních žáků (Blumenthal, Hardke, & Voß, 2019).

Diskuse k problematice EbP ve speciální pedagogice je orientována primárně na efektivitu podpořených vědeckých výstupů, což autoři považují jen za jeden ze tří aspektů

potvrzujících vhodnost využití metody (Blumenthal & Mahlau, 2015). Dané tři aspekty jsou definovány následovně (Torres, Farley, & Cook, 2012): a) externí evidence – aktuální platné vědecké výsledky a empiricky prokázaná efektivita metod a přístupů, interní evidence – individuální kompetence a zkušenosti učitele, c) sociální evidence – preference, zkušenosti a hodnoty žáka, na něhož jsou zacíleny metody.

V pedagogické či speciálně pedagogické praxi to tedy znamená, že EbP by měly být založeny na aktuálních ověřených výsledcích výzkumů jako externí evidence. V rámci interní evidence jde o expertízu a schopnosti pedagogických pracovníků (v našem případě speciálních pedagogů a učitelů). Sociální evidence se zaměřuje na specifické potřeby konkrétních žáků či jejich zákonných zástupců. Cílem je tedy nalézt ty nejlepší možné strategie pro podporu žáka a pro jeho zapojení, a to včetně následné evaluace efektivity daného postupu (Blumenthal, Hardke, & Voß, 2019). Na obrázku číslo 1 je nastíněn možný postup pro vytváření EbP ve školním prostředí:



Obrázek č. 1 Proces rozhodování ve využití opatření principem EbP (Blumenthal & Mahlau, 2015)

Celý koncept má i mnoho odpůrců kritizujících pojetí příliš obecného rámce, který nejde vždy v edukačním prostředí využít osamoceně, nýbrž musí být vždy orientován na danou konkrétní situaci. Pak ale EbP může být spíše cestou pro zpomalení daných rozhodovacích procesů při volbě strategií (Koch, 2016).

Další z kritiků poukazuje na nekonzistentnost vědeckého poznání, kdy v rámci externí evidence často není možné využít výsledky všech studií, obzvláště těch, jež nerespektují konkrétní prostředí ve školní instituci a mají pouze rámcově zobecňující charakter, přičemž transfer do edukační reality může být náročný až nemožný (Hechler, 2016).

O EbP si nedovolíme tvrdit, že se jedná o všenaplňující koncept, který by se měl plošně využívat. Myšlenka ohledně plánování strategií a podpory na základě výsledků by měla být alfou i omegou terapeutické, intervenční či pedagogické praxe.

## 2.3 Společnost a lidé s postižením

S vývojem humanitních věd v 19. a následně ve 20. století se zásadním způsobem měnil paradigmatický pohled na člověka, obzvláště pohled na člověka s postižením (Černá, et al., 2009). Zároveň se za posledních několik dekád výrazně mění přístup k lidem s postižením ve speciální pedagogice a dalších odvětví pomáhajících i medicínských oborů (Zilcher & Svoboda, 2019).

Abychom mohli cestu těchto přístupů reflektovat, vymezíme nejprve příklady základních přístupů (modelů postižení), jež se formulovaly či se stále ještě formulují v řadě humanitních vědních disciplín<sup>40</sup>.

K základním modelům přístupů v intervenci pro jedince s postižením patří: a) *medicínský model*, b) *funčkní model*, c) *sociální model* a d) *integrované modely* (z nejznámějších například Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví – ICF).

---

<sup>40</sup> V literatuře lze nalézt rozdílná vymezení modelů postižení, například: model medicínský, model sociálně patologický, model prostředí, antropologický model (Fischer, Škoda, Svoboda, & Zilcher, 2014). Pro naše účely se jeví vhodnější zde vymezená klasifikace.



### 2.3.1 Medicínský model

Tento model představuje jeden z nejstarších přístupů k lidem s postižením. Na lidi s postižením je nahlíženo jako na pacienty, kteří potřebují lékařskou péči, tedy vyhovují (zastaralé) definici nemoci jako „absence zdraví“. Práce s osobami s postižením je považována za záležitost vysoce odbornou a postižení za tragédii pro daného pacienta. Lékař stanovuje diagnózu, předepisuje léčbu, na jejímž konci by měl být vyléčený pacient.

Podle Černé sehrála medicína klíčovou roli v procesu naturalizace jednak schopnosti ke „zdraví“ a jednak zneschopnění k „nemoci“ (Černá, et al., 2008). Z tohoto modelu vycházely několikrát tzv. eugenické<sup>41</sup> tendence ve společnosti, jejichž cílem bylo „vylepšit“ lidstvo a vytvářet geneticky čistší generace bez prediktorů k různým postižením. To pak vedlo i k uzákonění sterilizace jedinců s postižením v období druhé světové války, a to nejen v Německu. Mimo jiné bývá právě tento přístup důvodem či ospravedlněním sociálního vyloučení určitých skupin obyvatelstva (Abberley, 1996; Zilcher & Svoboda, 2019). Ve zjednodušené formě lze konstatovat, že hlavním problémem je v tomto případě člověk a jeho „absence zdraví“. Pokud léčba vede k uzdravení jedince, pak bude jedinec opět „normální“. Jedná-li se však o ireparabilní stav jedince, jehož nelze vyléčit, stává se oním jiným, často nechtěným. Etické aspekty medicínského modelu kritizuje i Vančová (2008), která vymezuje nesmyslnost rehabilitace jedinců s mentálním postižením, neboť tento jejich stav je trvalý a žádnou „nemocí“ netrpí.

Vybrané předpoklady medicínského modelu postižení podle Pančochy (2013, s. 93):

- Lidé s postižením jsou vyčleněni ze společnosti z důvodu jejich odlišného myšlení, chování, tělesnosti či smyslového vnímání.
- Onemocnění či vada je důvodem segregace.
- Člověk s postižením je vnímán jako přítěž pro společnost.
- Hlavní zaměření při terapii je na poruchu či vadu.
- Do společnosti se může vrátit za předpokladu plného uzdravení.

---

<sup>41</sup> Eugenika je charakterizována jako nauka o zlepšování dědičného základu a vývoje populace (Petráčková, & Kraus, eds., 1998).

### 2.3.2 Funkční model postižení

Stejně jako v předchozím modelu postižení vychází i funkční model postižení z určitého deficitu člověka. Zásadní rozdíl však vidí Pančocha (2013; Zilcher & Svoboda, 2019) v klasifikaci schopností a fungování daného člověka s postižením. „*Dle tohoto modelu je cílem podpora a nabídka služeb těm jedincům, kteří je potřebují, aby mohli samostatně fungovat a vykonávat aktivity běžného života*“ (Ibid, p. 95).

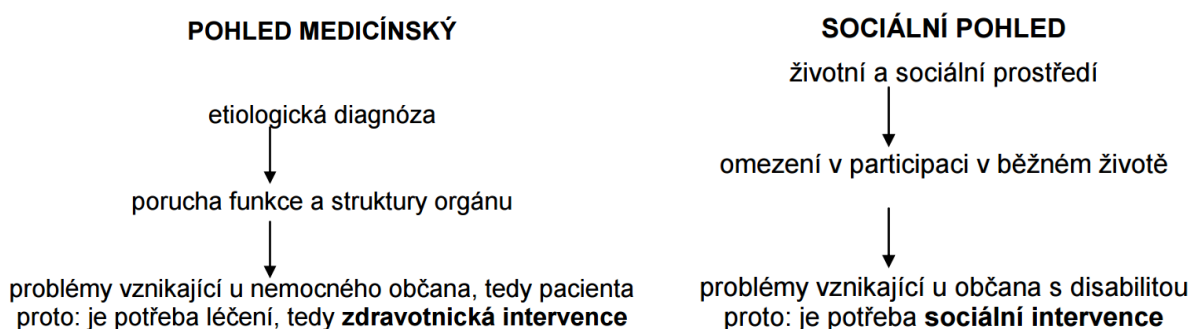
Ačkoliv tento model z medicínského modelu vychází, má lepší uplatnění v oboru speciální pedagogiky či sociální práce. Důraz je kladen hlavně na terapii a maximální zlepšení funkčních kapacit jedince. V daném modelu pak nezáleží na konkrétní „diagnóze“ jedince, nýbrž na jeho schopnostech se podílet na pracovním životě. Funkční model je aktuálně prosazován především *zákonem o sociálních službách* č. 108/2006Sb., blíže ve vyhlášce č. 505/2006 Sb. V rámci aktuální legislativy je tedy příspěvek na péči pro osoby se zdravotním postižením vymezován na základě schopnosti daného jedince vykonávat přesně klasifikované činnosti ve vymezené kvalitě. Není tedy podstatný typ postižení, ale úroveň schopností, jež dokáže jedinec funkčně vykonávat. „*Postižení tedy není definováno jako přítomnost určité vady tělesného či duševního charakteru, ale vzniká až z důvodu neschopnosti participovat na výdělečné aktivitě*“ (Pančocha, 2013, s. 95).

### 2.3.3 Sociální model postižení

Po kritice medicínského modelu postižení se od 70. let minulého století vyvíjejí nové interpretace postižení. V roce 1990 Oliver označuje nově vznikající paradigma jako sociální model postižení. Podle daného přístupu nejsou postižení či handicap primárně způsobeny indispozicemi jedince, poruchami či jeho postiženími, ale naopak dané handicap vycházejí ze společnosti. Černá tvrdí, že „*postižení je naopak důsledkem strukturálních handicapujících vlivů ze strany společnosti, jejíž směr vývoje určuje schopnost, způsobilost, výkon a normalita*“ (2009, s. 83). Z výše uvedeného vyplývá, že člověk s postižením může žít plnohodnotným životem, aniž by silně pociťoval handicap ze své jinakosti za předpokladu, že primární změny se nebudou očekávat na straně jedince, ale na straně prostředí a společnosti. Pokud se společnost a prostředí dostatečně přizpůsobí potřebám a limitům jedinců s postižením, poté se odstraní bariéry působící lidem handicap. Schopnost účastnit se různých společenských aktivit a zastávat sociální role závisí na přístupnosti

různých prostředí<sup>42</sup>. Paradigmatická změna k sociálnímu modelu postižení je podle Pančochy (2013) spojena s rozvojem inkluzivního vzdělávání a rozvojem inkluzivní společnosti, a to právě z důvodu respektování jinakosti či absence invencí k „normalizaci“ všech s odlišnostmi.

Dnes se hovoří ještě o dalším posunu k modelu občanskému. Ten ovšem neznamená zavržení či nahrazení sociálního modelu, ale jeho rozšíření o akcent na aktivní participaci (začlenění) jedinců s postižením, kterou by měla veřejná politika facilitovat. Jde o zaručení co nejvyšší dosažitelné míry autonomie, tedy rozhodování o vlastním osudu, aby se tito jedinci mohli v co nejvyšší míře zapojit do života společnosti ve smyslu ekonomickém, sociálním i kulturním (Švestková, 2002; Švestková a kol., 2006a).



Obrázek č. 2 Srovnání medicínského a sociálního modelu (Švestková & Hoskovcová, 2010, s. 29)

### 2.3.4 Integrované modely postižení

Doposud zmíněné jednotlivé modely postižení reflektují člověka s postižením vždy pouze z jednoho úhlu pohledu. Nahlízejí na člověka buď jako na bytost, která se má léčit (medicínský model), nebo jako na člověka, jenž má určitým způsobem omezené schopnosti (funkční model), nebo na člověka s postižením, kterému činí handicap společnost a její nastavení. Z logiky věci vyplývá, že není možné nahlížet na osobu s postižením pouze jednou, relativně omezenou optikou (Abberley, 1996). Současné paradigma se snaží vidět člověka v kontextu jeho biologických a psychologických dispozic či predispozic a i z hlediska sociálně kulturního prismaticu. Pouze za předpokladu, že jedince tvoří integrálně

<sup>42</sup> Přístupnost prostředí může znamenat i postoje majoritní společnosti, dokumenty v Braillově písmu, bezbariérovost budov apod.

tyto i jiné veličiny, lze přistupovat k lidem s postižením objektivně, případně v určité míře objektivitu. Z tohoto důvodu vycházejí dané modely z takzvaných bio-psycho-sociálních (někdy i kulturních) (Svoboda et al., 2010) atributů, které na jedince společně působí a s nimiž musíme při práci s osobami s postižením počítat.

V současné odborné literatuře lze nalézt dva základní modely, jež spadají mezi integrované modely postižení. Jedním z nich je tzv. Nagiho procesuální model postižení, jehož inovovaná verze je charakterizována pěti základními dimenzemi, které Nagi nazývá *patologie, vada, funkční omezení, postižení* a poslední představuje dimenze *společenské bariéry* (Nagi, 1991). Tento model dále rozpracovává např. Pančocha (2013). Druhým a pro nás významnějším modelem je biopsychosociální model podle ICF<sup>43</sup>, respektive MKF – *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví* (World Health Organization, 2001), která byla sválena roku 2001 Světovým zdravotnickým shromážděním<sup>44</sup>. Je základem k hodnocení funkčních schopností, psychosenzomotorického potenciálu osob s disabilitou, včetně externích (sociálních) prvků (Švestková & Hoskocová, 2010).

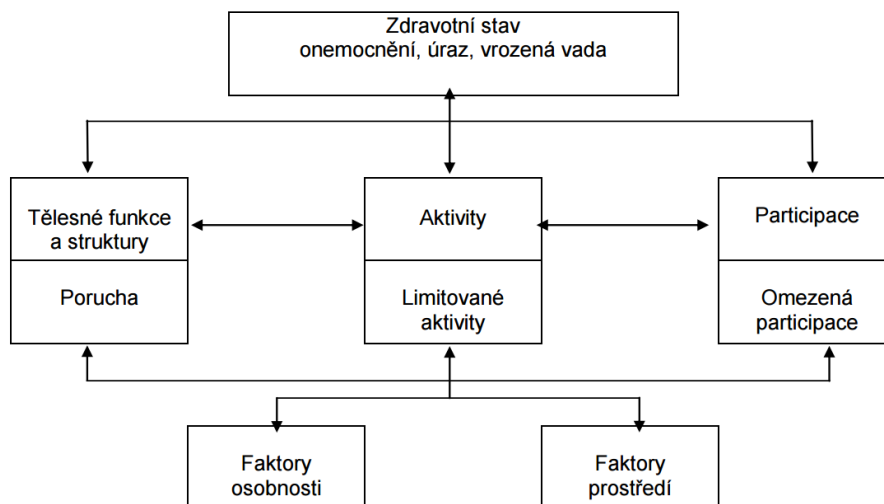
MKF vymezuje mimo jiné novou definici pro disabilitu: „*Disabilita je snížení funkčních schopností na úrovni těla, jedince nebo společnosti, která vzniká, když se občan se svým zdravotním stavem (zdravotní kondicí) konfrontuje s bariérami prostředí*“ (MKF, 2008). Výše zmíněná definice je typickým příkladem integrovaného modelu, neboť zahrnuje jak koncept medicínského modelu (zdravotní stav, úroveň těla, úroveň jedince), tak koncept funkčního modelu (funkčních schopností...) i model sociální (snížení schopností společnosti, když se občan konfrontuje s bariérami prostředí).

---

<sup>43</sup> ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health

<sup>44</sup> WHA – World Health Assembly

### ICF BIOPSYCHOSOCIÁLNÍ MODEL



Obrázek č. 3 Vizualizace ICF Biopsychosociálního modelu postižení (Švestková & Hoskocová, 2010, s. 33)

Český statistický úřad ve spolupráci s Ministerstvem zdravotnictví ČR zavedl podle § 19 odst. 2 zákona č. 89/1995 Sb., o státní statistické službě, povinnost používat MKF od **1. července 2010**. Přes tuto explicitně vymezenou povinnost je zatím v českém prostředí MKF využívána jen výjimečně. „*Tento stav ostře kontrastuje ze situací v jiných evropských zemích a USA, kde je tato klasifikace hojně využívána a stává se běžnou praxí a důležitým úhlem pohledu na jedince v moderním rehabilitačním systému*“ (Pančocha, 2013).

Vítková hovoří o diagnostické dimenzi MKF, v níž vidí souvislost mezi biopsychosociálním modelem MKF a individuálním doprovodem učení a vývoje (Zámečnicková, Vítková et al., 2015). Dále reflektuje situaci na konkrétním příkladu, kdy je rozdíl mezi nabytím schopnosti spočítat si peníze, napsat dopis (uskutečňovat aktivity) nebo jít nakoupit či vést si korespondenci s přáteli (být účastníkem aktivity). Tyto funkce jsou posuzovány podle MKF i v rámci diagnostického procesu individuálního doprovodu učení a vývoje, avšak nikoliv pouze z hlediska daného jedince, ale i v kontextu prostředí (Ibid).

#### 2.3.5 Přístupy společnosti k lidem s postižením

Koncept sociální inkluze nereflektuje pouze možnost člověka s postižením participovat v určitých součástech společenského života, jako například ve škole, zájmových kroužcích či v pracovním zařazení. Sociální inkluze znamená také přístup k jinakosti celé společnosti, a to jejím postojem k lidem s postižením či k lidem, kteří se různým způsobem liší od sociální, statistické, funkční, sociokulturní, skupinové či jiné normy (Pisoňová, et al., 2017). Nejedná se tedy pouze o postoje společnosti k osobám s postižením či k jedincům,

kteří mají explicitní znevýhodnění, avšak i k lidem s jinou barvou pleti, odlišnými vzorci chování, kulturou, rodným jazykem a mnohým dalším.

Postoje k různorodosti se v historii naší i světové zásadně proměňovaly i proměňují (Zilcher & Svoboda, 2019). Ve výše zmíněných přístupech v intervenci či při práci s lidmi s postižením je také vidět určitý trend, kdy v poslední dekádě hovoříme i o faktorech prostředí, které mohou jedince s jinakostí či postižením znevýhodňovat více než jeho samotné funkční omezení. Právě do faktoru prostředí patří i postoje společnosti. Postoj je velice složitě modifikovatelná kategorie, která úzce souvisí se znalostí a afektivními cíli. Proto není možné měnit společnost či jednotlivce ze dne na den, ale jde o dlouhodobý a celospolečenský proces (Pisoňová, 2017; Zilcher & Svoboda, 2019).

Změn v přístupech či postojích vůči jedincům s postižením proběhlo v historii několik, avšak je zapotřebí zmínit, že prakticky všechny přístupy se jak v naší společnosti, tak i jinde stále objevují.

Pokusíme-li se kategorizovat přístupy společnosti k lidem s postižením podle současných autorů, dojdeme k pravděpodobně nejznámějšímu třídění na takzvané trendy (Fisher, Škoda, Svoboda, & Zilcher, 2014; Zilcher & Svoboda, 2019) či stádia společenského vývoje (Mühlpachr, 1999), jež jsou svým obsahem prakticky totožné. Jedná se o tzv. stádia *represivní, zotročování, charitativní, humanistické, rehabilitační a socializační*<sup>45</sup>.

Tato stádia naznačují jistou chronologii, avšak nelze automaticky předpokládat, že s vývojem společnosti se lidem s postižením automaticky zlepšovaly podmínky, případně že v historických dobách existovaly pouze represivní tendence. Jako ukázka může sloužit častý omyl studentů speciální pedagogiky při jejich odpovědích na otázku: Jak spartská společnost v období antiky přistupovala k dětem s lehkým mentálním postižením? Naprostá většina studentů automaticky odpoví, že by tyto děti byly pravděpodobně ponechány svému osudu v pohoří Taygetos (Zilcher & Svoboda, 2019). Na druhou stranu eugenické teorie v období 2. světové války jasně směřovaly k vytvoření programu T4, respektive k vymýcení života „nehodného žití“, kdy jedinci s postižením byli evidováni a následně likvidováni či

---

<sup>45</sup> Někde také integrační (Fischer, Škoda, 2007).

sterilizování (Šimůnek & Schulze, 2008; Titzl, 2000). Na druhé straně jsou dochovány kosterní pozůstatky z doby kamenné, kdy i jedinci s kombinovaným postižením žili do relativně vysokého věku (Titzl, 2000), což opět rozporuje onu chronologizaci přístupů k lidem s postižením v historickém vývoji člověka.

V daných přístupech společnosti k lidem s postižením se přikláníme k pohledu Pančochy (2013), jenž vyzdvihuje potřebu posuzovat podmínky osob s postižením vzhledem ke konkrétní společnosti a k ostatním souvislostem. S jistotou lze také říci, že „*ve většině společností se setkáme s prvky všech výše uvedených stádií či přístupů promíchaných dohromady*“ (Pančocha, 2013, s. 79). Tak jak už bylo výše v textu zmíněno, je pro inkluzi v societě i ve vzdělávání důležitá aktivní participace jedinců s postižením. Vzhledem k tomu, že typologie zvolená Pančochou tuto kategorii přímo vystihuje, a to včetně těch předchozích, často návazných kategorií, pokusíme se ji v následujícím stručně nastínit.

Původní typologie byla definována Simi Linton (1998) a zahrnuje šest kategorií přístupů: *zavržení a sociální vyloučení, ekonomický a sociální problém, tolerantní utilita, limitovaná participace, liberální přístup a aktivní participace* (Pančocha, 2013).

### ***Zavržení a sociální vyloučení***

Kategorie zavržení (phariah) je charakterizována odpíráním některých (případně i většiny) práv, která zabezpečují rovnoprávné postavení členům společnosti. Hlavní podstatou je převaha intaktní většiny, jež rozhoduje o tom, jak se bude s lidmi s postižením či jinakostí zacházet. Majorita rozhoduje, zda lidem s postižením přísluší práva, prostředky či nějaké velice pregnantně definované místo ve společnosti (většinou mimo společnost). Pančocha hovoří o tom, že „*lidé s postižením tak nejsou pouze pasivně vyloučení ze společnosti, ale společnost jimi také aktivně opovrhuje, v extrémních případech je fyzicky eliminuje*“ (2013, s. 79). Po přečtení těchto slov však můžeme lehce nabýt dojmu, že naše rozvinutá společnost je jasně proti těmto prvkům represe či zavržení jakýchkoliv jedinců. Bez jakéhokoliv hodnocení však můžeme uvést příklad, který je i naším současným reprezentantem této kategorie.

Výše zmíněný příklad, který je zastáncem pragmatického přístupu hostility k lidem s postižením, je pouze důkazem o implicitním přetrvávání této kategorie v naší společnosti.

Je však zapotřebí si uvědomit, že v jiných kulturách je zacházení s lidmi s postižením či s novorozenci s postižením daleko brutálnější. Důvody lze patřovat být buď již v uvedených pragmatických příčinách, tedy možné nebezpečí z narušení genetického potenciálu (již zmíněný program T4), zabíjení či ponechávání novorozenců napospas osudu z důvodu pravděpodobnosti nízkého potenciálu (někdy i dvojčata či novorozenci s polydaktylií – více prsty), nebo v neschopnosti stát se lidskou bytostí podle konfucianismu (Pančocha, 2013).

Metafyzické výklady hostility vůči lidem s postižením pramení hlavně z náboženského přesvědčení, neboť narození dítěte s postižením značí krutý čin někoho z rodičů v minulosti, což může snížit sociální status ve společnosti celé rodině (buddhisté).

Další součástí této kategorie jsou jistě jedinci v terminálních stádiích onemocnění či lidé po vážných úrazech. Existují propagátoři asistované sebevraždy, kdy na miskou vah dávají život v bolesti a neúčelnosti a ukončení života. Příhodná jsou zde slova Pančochy, který jasně tvrdí, že „*hovořit o dobrovolném ukončení života u člověka, který byl nejprve označen jako společensky neúčelný, byla mu znemožněna seberealizace a vlivem sociální politiky státu a předsudkům zaměstnavatelů se ocitl v bezvýchodné finanční situaci, není ničím jiným než Orwellovským newspeakem*“ (Pančocha, 2013, s. 82). Člověk s postižením může být tedy intaktní společností postaven před nabídku sebevraždy namísto toho, aby mu společnost nabídla důstojné stáří, sociální služby, rehabilitační péči a motivaci ke spokojenému či relativně spokojenému životu.

### ***Ekonomický a sociální problém***

V této kategorii si lze představit společnost jako ekonomicky rentabilní jedince (případně jejich potomky), kteří by se opět ekonomicky rentabilními stát měli, neboť po dosažení dospělosti začnou pracovat, platit daně a napomáhat v ekonomickém růstu. Lidé s postižením, jedinci nemocní či výdělečně nečinní tak tvoří kohortu lidí, kteří zdroje nevytváří, ale naopak jsou na zdroje velmi nároční a narušují vitalitu společnosti. V mnoha diskusích narážíme i v české kotlině denně na názory, které přesně vystihují dané pojetí. Názory typu, jak bychom měli krásné dálnice (či školy, případně lze doplnit cokoliv ekonomicky náročného), kdybychom nemuseli pumpovat finance do sociálních transferů pro lidi bez práce, osoby v období senia, nemohoucí či jedince s postižením. Podle Pančochy



(2013) představují lidé s postižením nevítanou součástí společnosti, neboť se předpokládá, že je jejich existence pro společnost velmi náročná a neumožňuje využívat prostředky na jiné, podle někoho potřebnější investice.

Z humanistických tendencí poslední doby je možné vymezit například segregaci a institucionalizaci lidí s postižením a jedinců nemohoucích do různých zařízení. Tato zařízení mají většinou jednu společnou vlastnost, a to své lokace. Tato zařízení se nacházela často v zámečcích či jiných (často reprezentativních) budovách, avšak daleko od měst. Nejčastěji jsou umístěna v menších obcích, v nichž jsou tito lidé dostatečně izolováni od majoritní společnosti. Právě institucionalizace a společenské honošení o kvalitě a vysoké úrovni těchto služeb (často právě v medicínském pojetí) měla vypovídat o úrovni společenského vývoje. Nebezpečím tohoto pojetí je však také myšlenka souvjející s tím, jakmile člověk *přestane být z ekonomického měřítka výhodný, pak přestává být žádanou součástí společnosti* (Zilcher & Svoboda, 2019).

### ***Tolerantní utilita***

Jedinci s postižením jsou v této kategorii stále považováni za relativně nevítanou součástí společnosti, avšak je jim umožněno participovat na předem daných rolích, o nichž výhradně rozhoduje majoritní společnost. Tyto role jsou záměrně vybírány tak, aby společnost měla užitek na úkor jedinců s postižením, případně nemá-li společnost na výběr, jedinci však úlohu dát musí.

Typickým příkladem může být zneužívání osob s postižením na velmi nevýhodných pracovních pozicích, jimiž majoritní společnost opovrhuje. Nejznámější příklad vymezuje Pančocha, kdy během 2. světové války byly zaměstnávány ženy na daleko vyšších pozicích a dále pak byli zaměstnáváni i lidé s postižením na dříve nemyslitelných pozicích. Vše se dělo z důvodu zásadního nedostatku pracovní síly, neboť většina pracovních schopných mužů byla naverbována na frontu. Důležitým okamžikem však byl konec války, kdy valná většina mužů přišla zpět a začala pracovat na původních pozicích. Celá společnost se tak vrátila do původního stavu, a to včetně vysoké nezaměstnanosti žen a lidí s postižením (Pančocha, 2013).

Pančocha dále vymezuje i další typ utility, kdy jsou jedinci využíváni na práci v prostředí a v situacích, pro něž se hodí více než lidé bez postižení. Jako reprezentativní příklady uvádí práci lidí se sluchovým postižením v nadměrném hluku, aniž by bylo reflektováno, že nadměrný hluk nevádí pouze slyšícím (tamtéž). Další z příkladů je vystavování lidí s anomáliemi v cirkusech pro pobavení obecnstva, jako např. „vlčí chlapec“ Jojo, vlastním jménem Fjodor Jeftičev, který trpěl hypertrichózou<sup>46</sup> a v 19. století vystupoval v různých revue.

### ***Limitovaná participace***

Tato kategorie je stále zaměřena na medicínský či funkční přístup k lidem s postižením. Nikdo ze společnosti není primárně vylučován, avšak je důležité, aby byl schopen splnit stejné cíle, jako plní intaktní většina. Klasickou ukázkou může být tato domněnka: Existují-li jedinci s podobným postižením, kteří jsou schopni plnit společenské, vzdělávací či pracovní cíle, pak není důvod, aby ostatní tyto cíle neplnili. Nikdo neřeší ostatní atributy a zvláštnosti daného jedince, nýbrž jen jestli je schopen daných cílů dosahovat či nikoliv.

Vezměme v potaz člověka s amputací (či absencí) dolní končetiny. Jako společnost můžeme pomyslet na řadu úspěšných jedinců, u nichž prakticky ani neexistuje znevýhodnění ve společnosti, protože mají absenci končetiny dobře kompenzovatelnou.

Ideálním příkladem může být Lou Fanánek Hagen<sup>47</sup>, který je slavným frontmanem známé hudební skupiny Tři sestry. Nikdo by ani neuvažoval nad tím, že se jedná o člověka s postižením nebo že by měla být tato osoba sociálně vyloučena či znevýhodněna.

Pokud bychom se však zaměřili na člověka, který přišel o dolní končetinu na konci produktivního věku, nezvládl by tuto náročnou životní situaci a nebyl by schopen bipolární chůze ani s kompenzační pomůckou, pak by byl zcela jistě odkázán na sociální transfer. Společnost by však takového jedince mohla konfrontovat se slavným muzikantem, jenž je

---

<sup>46</sup> Genetické onemocnění, díky kterému se tvoří silnější, tmavší stvoly terminálního ochlupení, které neodpovídá obvyklé lokalizaci, věku nebo pohlaví.

<sup>47</sup> Vlastním jménem František Moravec.

se stejným postižením schopen tančit a vést úspěšný život. Není brána v potaz skutečnost, že důležitý není jen typ postižení, (absence či amputace končetiny), ale také jeho hloubka, doba vzniku, psychický stav jedince při úrazu, jeho frustrační tolerance, podpora člověka ze strany blízkých v období rehabilitace a mnohé další předpoklady.

Obdobným příkladem glorifikace jedinců s postižením, kteří se vyrovnali majoritě nebo dokonce předčili ostatní, může být životní osud F. W. Roosevelta, který byl upoután na invalidní vozík, ale i přesto se stal 32. prezidentem USA.

V některých ohledech může tento model připomínat integrativně orientovaný vzdělávací systém, jenž umožňuje individuální integraci žáků s postižením do školy, avšak pouze za předpokladu, že je žák schopen plnit stejné vzdělávací cíle jako jeho intaktní většina spolužáků. Pokud těchto cílů, a to i přes veškeré kompenzační pomůcky a reedukační postupy nedosáhne, pak pravděpodobně nemůže dosáhnout minimálních výstupů podle RVP ZV a bude doporučeno jeho přeražení do specializovaného segmentu vzdělávání.

### ***Liberální přístup***

Liberální přístup reprezentují již rozvinuté vztahy mezi majoritní populací a jedinci s postižením. Neexistuje již otevřená segregáční tendence a považuje se za správné a spravedlivé, aby všichni bez výjimky měli právo na veškerou pomoc a podporu, aniž by byli posuzováni podle své případné produktivity ve společnosti. Například Pančocha vymezuje liberální přístup následovně: *„přestože společnost jedince s postižením otevřeně nesegreguje, nesnaží se ani příliš o jejich začlenění, sociální spravedlnost, respekt a vytváření rovných příležitostí. Sociální struktury tak v podstatě volá strategii nenarušování sociálního systému“* (Pančocha, 2013, s. 87).

Celospolečenské cíle a normy jsou stále podřízené majoritě a absentuje invence tuto situaci jakkoliv měnit, aby mohla být dosahována širším spektrem lidí. Společnost investuje velké množství zdrojů na uspokojování potřeb jedinců s postižením, avšak paradoxem je, že se nikdo příliš nezajímá o to, zda tyto konkrétní strategie lidem s postižením vyhovují či pomáhají. Ideálním příkladem je povinnost vytvářet budovy architektonicky bezbariérové. Po zhlédnutí bezbariérovosti jedné budovy jsme zjistili, že byla nakoupena technika a pomůcky pro bezbariérovost vstupu a v některých částech i interiéru. Lidé s postižením jsou

v paradoxní pozici, kdy jim společnost vytváří normy, podmínky a podporu, avšak sami nemají sebemenší možnost na jejích změnách či vývoji participovat a přizpůsobovat tak svět více potřebám lidem s postižením.

### *Aktivní participace*

Kategorie aktivní participace představuje stoprocentní přijetí všech součástí společnosti, a to bez ohledu na jejich postižení či jinakost. Častým argumentem bývá, že pro takové nastavení je nutné snižovat standardy společnosti, která pak nebude dosahovat takových výsledků. Opak je však pravdou. *Aktivní participace či sociální inkluze není snižování standardů, ale větší flexibilita celé společnosti, širší pojetí norem a individuálních cílů* (Pančocha, 2013; Zilcher & Svoboda, 2019). Jasným příkladem je opět již zmiňované inkluzivní vzdělávání, které se snaží o maximální participaci všech žáků ve třídě a o maximální rozvoj jejich potencialit. Dané snahy opět nemají nic společného se snižováním standardů ve výstupech žáků intaktních či nadaných, avšak pouze přizpůsobení oněch norem individuálně pro všechny, aby každý měl příležitost dosáhnout svého maxima, a to v rámci standardní komunity a nikoliv v segregovaném prostředí.

I přes praktickou nemožnost plné realizace aktivní participace ve společnosti poukazuje Pančocha na příklad Martha's Vineyard ve státě Massachuttets. Někdo z pravděpodobně prvních osidlovatelů izolovaného ostrova zanesl do komunity gen hluchoty, který se projevil až v následující generaci. Na daném ostrově bylo takové procento neslyšících, že nikdo nebral sluchovou ztrátu jako postižení. Všichni ji totiž považovali za každodenní součást jejich života, přičemž každý obyvatel ostrova ovládal vlastní společný znakový jazyk<sup>48</sup>, jímž se byli schopni dorozumět (Groce, 1985). Sluchová ztráta tedy nebyla limitem v aktivní participaci a jedinci s tímto postižením se nemuseli cítit jako méněcenní. Vzhledem k vysoké míře přistěhovalců a manželství vně ostrova se však začal gen hluchoty vytrácet. Nyní je již počet osob s hluchotou téměř v normě, avšak i přesto je ostrov stále určitou utopií komunit osob se sluchovým postižením po celém světě (Kusters, 2010).

---

<sup>48</sup> Martha's Vineyard Sign Language (MVSL)

Kategorii aktivní participace považujeme za ideální stav, k němuž by měla každá společnost směřovat i přesto, že se ve své čisté podobě objevuje pouze výjimečně.

### **2.3.6 Postoje společnosti k lidem s postižením**

Problematikou postojů obecně se zabývá nepřehledné množství odborníků po celém světě, a to v širokém spektru vědních oborů. Abychom poukázali na náročnost pojetí postojů a jejich případného měření, tak jen pro měření postojů vůči lidem s postižením bylo nalezeno 92 rozdílných nástrojů (Palad, Barquia, & Domingo, 2016). Analyzované nástroje byly zaměřené na měření postojů vůči lidem s postižením, a to nejrozličnějšími způsoby u rozdílných částí populace, avšak také s rozdílnou definicí toho, co za postoj považují a jaké součásti postojů vnímají (Hannon, 2007). Postoj v obecné rovině vymezují Eagly a Chaiken jako „*jedincem prokazovanou libost či nelibost k partikulárnímu objektu*“ (1998, s. 272).

Pro potřeby naší studie jsme však vybrali jednu základní širokou definici postojů, kterou budeme následně využívat: „*postoj je ustálený individuální pohled či sklon ke konkrétnímu objektu (osoba, věc, názor)*“ (Gall, Borg, & Gall, 1996, s. 273).

Z výše zmíněných definic lze vyvodit, že postoje mohou být jak pozitivního, tak negativního charakteru (Abbott & McConkey, 2006). Mají mnoho charakteristik, přičemž jejich primární třídění odděluje implicitní a explicitní rovinu (Preswich, Kenworthy, Wilson, & Kwan-tat, 2008). Nejčastěji je však uváděna jejich klasifikace na tři základní komponenty, a to kognitivní, afektivní a konativní (Eagly & Chaiken, 1998). Postoje jsou v rámci našich měření či deskripcí vždy postoje v rovině explicitní, kdy daný subjekt, u něhož postoj měříme, má možnost sebekontroly a dostatek času si svou odpověď rozmyslet. Jedná se tedy o typ postoje vykazovaného. Oproti tomu implicitní složka postojů vystupuje automaticky při setkání s daným objektem postoje, tedy subjekt nemá možnost přemýšlet nad správnou reakcí či odpovědí (Dovido, Kawakami, & Gaertner, 2002).

Kognitivní doména obsahuje to, co si jedinec o daném objektu myslí, co ví. Afektivní komponent postoje vymezuje to, jaké má jedinec vůči danému jevu či objektu pocity<sup>49</sup>. Psychomotorický či konativní atribut postoje reflektuje predispozice individua<sup>50</sup> určitým způsobem jednat vůči objektu či situaci.

K výše zmíněným komponentům postojů vznikla klasifikace dotazníkových otázek, které se vždy váží ke specifickému komponentu. Na základě této studie je tedy možné zjistit, které konkrétní subčásti postoje jsou zkoumány (Vignes, Coley, Grandjean, Godeau, & Arnold, 2008).

Pro ilustraci jednotlivých domén postojů obsahuje tabulka č. 3 výňatek ze škály CATCH (Childrens Attitudes toward Disabled Peers), která byla zaměřena na měření postojů vůči lidem s postižením na základních školách (De Laat, Freriksen, & Vervloed, 2013).

Komponenta	Ukázka položky
Afektivní	Rád bych měl kamaráda s postižením jako dobrého přítele.
	Cítil bych se dobře při spolupráci na školním projektu se spolužákem s postižením.
Konativní	Mluvil bych s dítětem s postižením, které neznám.
	Řekl bych dítěti s postižením svá tajemství.

<sup>49</sup> Postoje lze klasifikovat a dělit dle dalších ukazatelů, například citové, poznávací, pozitivní, negativní, zjevné či skryté, silné či slabé, vědomé či nevědomé, skupinové, stálé-proměnlivé apod. (Nakonečný, 2000, Říčan, 2004). Pro potřeby textu však pracujeme pouze s výše zmíněným rozdělením.

<sup>50</sup> V našem případě žák.

Kognitivní	Děti s postižením cítí velkou sebelítost.
	Děti s postižením chtějí mnoho pozornosti od dospělých.

Tabulka č. 3 Výňatek ze škály CATCH (Gerullis & Huber, 2018)

Postoje různých skupin obyvatelstva vůči jedincům s nějakým typem postižení zkoumala celá řada jak českých a slovenských vědců (např. Požár, 1997; Květoňová, Strnadová, & Hájková, 2013; Potměšil, 2011; Vadurová & Pančocha, K. 2010; Pančocha & Slepíčková, 2012; Pančocha, 2013), tak i zahraničních (např. Cairns & McClatchey, 2013; de Boer, Pijl, & Minnaert, 2012; Kuhne & Weiner, 2000; Fichten, Schipper, & Cuttler, 2005; Krahe & Altwasser, 2006; Ivey & Reinke, 2002, etc.).

Žáci našich základních škol mají podle RVP ZV a dalších strategických dokumentů (Zilcher & Říčan, 2014) plnit klíčové kompetence z mezipředmětových vztahů, které jsou zaměřeny primárně na postoje<sup>51</sup>, tedy spíše afektivní rovinu vzdělávacích cílů (Kalhoust & Obst, 2002). Tyto mezipředmětové vztahy mohou odrážet výchovu k evropanství, multikulturní výchovu aj. (Zilcher & Říčan, 2014). Každá didakticky zaměřená publikace pro učitele však vymezuje také to, že afektivních cílů není jednoduché dosahovat, že se musí interiorizovat, případně se afektivní cíle mohou rozvíjet až na hlubší rovině kognitivního poznání, tedy při využívání vyšších úrovně myšlení (srov. Kalhoust & Obst, 2002; Škoda & Doulík, 2005; Škoda & Doulík 2011). Oba tyto známé poznatky však implicitně naznačují, že postoje, hodnoty, soudy či předsudky se mění přímým prožitkem a hlubokou znalostí. Právě z této premisy vycházela řada zahraničních odborníků, kteří zjišťovali postoje žáků vůči žákům s postižením (Wahl, Susin, Lax, Kaplan, & Zatina, 2012). V jedné kvalitativně orientované studii bylo poukázáno na to, že žáci, kteří se vzdělávají v heterogenním kolektivu žáků, mají příznivější vztah k osobám s postižením než žáci, kteří jsou vzděláváni v homogenním prostředí (Cairns & McClatchey, 2013). V rámci těchto výsledků lze postulovat, že v inkluzivní škole je koncepčně sledován cíl umět žít spolu, obohacovat ty druhé tím, že jsem, jaký jsem a přijímat své obohacení těmi druhými právě tím, že jsou jiní

<sup>51</sup> Konkrétně afektivní dimenzi postojů (Říčan, 2004)

než já, tedy takoví, jací jsou (Helus, 2007). Další realizované výzkumy dospěly k obdobným výsledkům. Na druhé straně však existují metaanalytické studie, které tolik prokazatelné nejsou a poukazují spíše na sociální blízkost než na samotnou frekvenci kontaktu (Gerrulis & Huber, 2018; Henderson, Robinson, Evans-Lacko, Cocker, Rebollo-Mesa, Rose, & Thornicroft, 2016).

Jako primární element lze poznamenat, že žáci z proinkluzivněji nastavených škol mají přiměřenější nároky na žáky s postižením a jsou schopni aplikovat relevantnější případnou podporu, a to díky své předchozí zkušenosti. Právě díky tomu byli žáci schopni vytvářet i vhodnější opatření a pomoc druhým (Cairns & McClatchey, 2013). Velmi zajímavé zjištění lze spatřovat v tom, že žáci z proinkluzivně nastavených škol<sup>52</sup> statisticky významně častěji definovali podporu na bázi emocionální, sociální a psychické. Častěji je zajímala osoba s postižením jako osobnost, jako člověk, který potřebuje kamaráda a sám může být kamarád, s nímž může trávit čas (de Boer, Pijl, & Minnert, 2012). Oproti tomu žáci z běžného nastavení se zaměřovali hlavně na pomoc, kterou byli schopni učinit pouze v rovině fyzické, a to zvednout ho, kdyby upadl, zvednout mu tašku nebo podat pero. Absolutně absentovalo uvědomění si, že by s ním mohli být přátelé nebo komunikační partneři (Cairns & McClatchey, 2013; Pennicard, Cairns, Hamilton, Hyndman, Reid, & Sawers, 1990).

Dalšími třemi výzkumy bylo prokázáno, že povědomí a interakce s jedinci s postižením pozitivně ovlivňuje postoje žáků vůči žákům s postižením (Ison, McIntyre, Rothery, Smithers-Sheedy, Goldsmith, Parsonage, & Foy, 2010; Moore & Nettelbeck, 2013). Právě povědomí dětí je nutné v maximální míře podporovat, protože pokud si žáci neuvědomují různorodosti ve společnosti a nezmění se postoje žáků vůči odlišnosti, tak nemůžeme očekávat snížení již tak vysokého procenta šikany ve školách. Obětí šikany ve škole může být skutečně každý, kdo se nějakým způsobem vymyká, kdo je odlišný. Naše společnost je stále nastavená „trestat“ jinakost a je jedno, jestli má žák kratší kalhoty, odlišnou barvu pleti, je pomalejší, nemá ruku, je jinak sexuálně orientován, někdy dokonce je-li příliš chytrý (World Bank, 2004). Výsledky výzkumů dokazují, že právě jedinci s postižením, a to bez ohledu na viditelnost dané jinakosti, mají zkušenosti s náznaky šikany

---

<sup>52</sup> Nemyslí se tím pouze diverzita ve vzdělávací skupině, ale i celkové nastavení školy viz předchozí kapitoly.



daleko častěji než jejich intaktní spolužáci (Carter & Spencer, 2006). Právě žáci, kteří mají pozitivnější přístup k žákům s postižením, mohou lépe přijmout jakéhokoliv žáka ve své sociální skupině.

Změny v legislativě, které mohou indikovat zvýšenou diverzitu ve vzdělávání, respektive větší počet žáků s postižením či potřebou podpůrných opatření, vytvářejí ve společnosti dost protichůdné názory. Část veřejnosti poukazuje na negativní vlivy způsobené větší rozmanitostí žáků, a to jak v kontextu didaktické a administrativní zátěže na učitele, tak i na psychosociální klima ve třídách, vznik šikany a mnohé další (Vomáčková et al., 2015). Přesto, že žáci v inkluzivním nastavení spolu tráví mnoho času, jsou si však skutečně blízcí? Má samotná přítomnost různorodých žáků automaticky vliv na jejich vzájemnou blízkost a na vzájemné pozitivnější postoje? Huber tvrdí, že inkluzivní vzdělávání je právo každého dítěte a předpokládá, že navazuje úzký kontakt mezi žáky s postižením a intaktními, což má za následek akceptaci lidí s postižením do společnosti (2008). Stejně tak se snižuje exkluze a odmítání žáků s postižením během i mimo výuku (Hase, 2012; Hinz, 1995). Některé závěry výzkumných studií tyto výsledky potvrzují. Např. Carins a McClatchey poukazují na prokazatelný pozitivní impakt třídní diverzity na postoje žáků vůči lidem s postižením (2013).

V našich realizovaných šetřeních jsme však poukázali na poněkud složitější schéma celého problému, kdy samotná přítomnost žáků s postižením statisticky významně nemění postoje intaktních žáků. Sice je vyloučeno prostorové vyloučení žáků s postižením, ale nikoliv to sociální uvnitř skupiny ve třídě. Jako závažnější prediktor modifikace postojů žáků se ukázala didaktická schopnost třídního učitele a sociální blízkost intaktních žáků k člověku s postižením (Zilcher, 2016; Zilcher & Svoboda, 2019).

Z výše zmíněného lze vyvodit, že samotná fyzická blízkost žáků s postižením mít vliv na sociální blízkost může, avšak existují zde i další, často důležitější proměnné (Fichten, et al., 2005). Samotná přítomnost je pouze předpoklad k interakci, bez níž však k sociální blízkosti a akceptaci nedochází (Ajzen, 1991; Ajzen & Fishbein, 1977; Cummins & Lau, 2003; Ferullis & Huber, 2018; Fichten et al., 2005). Determinantou úspěšné inkluze a zapojení jedinců s postižením do běžného života jsou postoje společnosti k lidem

s postižením, které jsou spjaté s fyzickou přítomností a zapojením do společenského dění (Antonak & Harth, 1995; Burge et al. 2007; Pančocha, 2013).

Tím se dostáváme k problematice sociální distance. Jak již bylo výše v textu zmíněno, postoj je vykazovaná libost či nelibost člověkem vůči předmětu měření postoje. Lze tedy tvrdit, že postoj nemusí být vždy směřován pouze k osobám s postižením, jinakostí, avšak ani k lidem obecně (Gjedia & Barjami, 2017). Oproti tomu sociální distance je zaměřena právě na problematiku vnímané sociální blízkosti či distance mezi lidmi či mezi skupinami lidí (Dufwenberg & Muren, 2006). V kontextu měření postojů vůči lidem s postižením se tedy často přikláníme právě k nástrojům, jež jsou zaměřeny na konstrukt sociální distance (Blunder, Das, Potts, & Scior, 2016). Právě sociální distance je konstrukt vytvořený tak, aby reflektoval postoje k marginalizovaným skupinám obyvatelstva, přičemž konkrétně je definovaný jako měřitelná ochota znát, být spojován a žít poblíž určité skupiny (marginalizovaných) jednotlivců (Oullette-Kunz, Burgem, Brown, & Arsenault, 2009; Harth, 1971).

Původně byla škála sociální distance popsána Bogardusem a byla využívána k popisu postojů ke stigmatizovaným skupinám obyvatelstva jako stupeň soucitného porozumění mezi jednotlivci či skupinami (1959). Tato škála byla vytvořena za předpokladu, že fyzická blízkost je neadekvátní k měření blízkosti mezi lidmi. Jako příklad se uvádí to, že dva sousedé mohou být lokálně blízko, ale jejich sociální distance závisí na úrovni jejich emocionální intimity a na vzájemných předsudcích (Angermeyer & Matschinger, 1997).

Bogardus rozdělil sociální distanci do dvou dimenzí, a to do horizontální a vertikální. Horizontální dimenze počítá s porozuměním mezi jednotlivci či skupinami. Vertikální dimenze obsahuje chápavé porozumění mezi jedinci či skupinami, avšak již reflektuje nerovný sociální status mezi nimi (Oullette-Kunz, Burgem, Brown, Arsenault, & 2009). Bogardus nadále tvrdil, že rozdílný sociální status je ohrožující pro vznik předsudků a diskriminace, což následně zvyšuje sociální distanci (Bogardus, 1959). Jednotlivci se tedy cítí pohodlně s těmi, kteří mají podobný sociální status a cítí svou podobnost s okolím, což sociální distanci snižuje. Oproti tomu v případech, že se chování někoho stane abnormální našemu vnímání a zvyklostem, začne se zvyšovat naše sociální distance a jedinec se nám stane lhostejným či nám jeho přítomnost nebude příjemná (Parrilo & Donoghue, 2005;

Baumann, 2007). Konstrukt sociální distance tedy popisuje relativní ochotu jednotlivce být ve vztahu se stigmatizovanou osobou, a to v různých úrovních intimity (Lauber, et al. 2004; Baumann, 2007).

Původní využití Bogardusovy škály sociální distance bylo zaměřeno na měření postojů veřejnosti k migrantům či k osobám rozdílné národnosti v USA (Wilson & Scior, 2015), následně pak na měření postojů vůči lidem rozdílných ras, náboženství (Trinadis, 1960, Trinadis, et al. 1965), vzdělání, genderu a zaměstnání (Trinadis, 1964). Od té doby se však škála používala a dodnes využívá, avšak výhradně k odhadu stupně distance vůči osobám s duševním onemocněním (Corrigan, et al., 2001; Angermeyer, et al., 2004, Van Dorn, et al., 2005). V obdobných intencích byla tato škála uplatňována i v kontextu osob s těžkým a kombinovaným postižením (Tringo, 1970; Charter et al., 2001; Fichten et al., 2005).

Využitelnost nástroje pak výzkumníci ověřili i u měření sociální distance standardní populace vůči lidem s mentálním postižením. Jde o nástroje, jimiž jsme se inspirovali i při tvorbě tohoto textu. Jedinci s mentálním postižením jsou často stigmatizováni a většinou populací jsou považováni za ostentativně odlišné, a tak je tedy k nim vytvářena sociální distance (Oullette-Kunz, Burgem, Brown, & Arsenault, 2009).

Hart adaptoval subškálu sociální distance (1971), která byla využita k měření postojů k etnickým minoritám (Woodmansee & Cook, 1967) a vytvořil nástroj pro měření relativní ochoty k zapojení do sociální interakce s lidmi s mentálním postižením.

V neposlední řadě se nástroj adaptoval a validizoval pro objasnění postojů učitelů k žákům s postižením, kteří jsou vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, což bylo iniciováno řadou politických změn (Keenon & Sandoval, 1978). Kromě jiného byly měřeny i postoje a sociální distance žáků na běžných školách (Reis, 1988) a žáků středních škol (Krajewski & Sandoval, 2000) vůči spolužákům s postižením a vliv labelingu na změnu jejich postojů (McDonald & MacIntyre, 1999). Na základě výsledků celé řady výše zmíněných studií můžeme poukázat na určité trendy v sociální distanci, které se ve výzkumech objevují. Ženy mívají obecně nižší míru sociální distance vůči marginalizovaným jedincům i skupinám než muži (Krajewski & Flaherty, 2000).

V některých studiích se uvádí, že mladší lidé mají menší úroveň sociální distance než lidé starší (Yazbek, et al., 2004). Stejně tak vzdělání je jedním z prediktorů snižování sociální distance, která se objevuje nižší u vzdělanější části populace na rozdíl od populace s nižším vzděláním (Antonak & Hart, 1994; Yazbek et al., 2004). To potvrzují i závěry výzkumů realizovaných v České republice (například Pančocha, 2013).

Zkoumání daného jevu se ukazuje jako důležité, neboť již zmiňovaná diverzita v kolektivu žáků s postižením a bez postižení není zárukou bezpředsudečné sociální skupiny. Naopak mnohé výzkumy poukazují na to, že přesto, že jsou žáci s postižením v každodenním kontaktu s intaktními spolužáky, objevuje se třikrát vyšší pravděpodobnost toho, že na rozdíl od spolužáků bez postižení budou žáci s postižením z kolektivu vyčleněni (Huber, 2008; Huber & Wilbert, 2012). Důležitou roli mohou v tomto případě hrát postoje žáků při péči jeden o druhého v kolektivu (Bunch & Valero, 2004; Laws & Kelly, 2005; Lewis, 1995). Právě tyto postoje jsou důležité k pochopení sociální distance mezi žáky, neboť je zde znatelná propast mezi žáky vnímanými společným vzděláváním a žáky s postižením a nezájmem mezi sebou blíže interagovat (Huber & Gerullis, 2018). Zajímavostí je také fenomén, jenž se ukazuje při dotazníkových šetřeních u žáků, kteří v šetření prokazují relativně pozitivní postoje k žákům s postižením, avšak nemají tendence reálně s těmito žáky vytvářet pouta či deklarované kognitivní postoje přenést do konativní roviny (Ajzen & Fishbein, 1977; Ajzen & Madden, 1986; Ajzen 1991). To je zdůvodňováno tím, že jedinec změni své chování pouze tehdy, pokud k tomu má silný důvod. Proto by žáci měli být vzděláváni v tom, proč a jakým způsobem mají pomáhat a interagovat se spolužáky s postižením (Gollwitzer, 1993). Na druhé straně je zapotřebí poznamenat, že výzkumné nástroje, jež byly využity v těchto studiích, byly zaměřeny na připravenost k interakci a nebyly orientovány na konativní složku postojů nebo chování žáků během dne či přestávek ve škole (Fox, Farrell, & Davis, 2004; Preiss-Lausitz, 1990; 1998; Vaughn & Klinger, 1998).

### ***Měření postojů vůči lidem s postižením***

Existuje celá řada pojetí konceptu sociální distance, stejně jako i jejího měření, avšak některé se od sebe dost významně liší. Velice obdobné je to při problematice měření postojů obecně vůči lidem, a to bez ohledu na to, měříme-li implicitní či explicitní složku postojů (Karakayali, 2009).

Pro vymezení sociální distance je nutné zmínit, že ruku v ruce se sociální distancí jde i o sociální blízkost, což je také jedna z jejích definic: „*Definice sociální distance je, že se jedná o lepší ukazatel sociální blízkosti*“ (Gerullis & Huber, 2018). Většina měření sociální distance se zaměřuje na jedince rozdílného etnika či lidi s různým typem postižení, přičemž některé se zaměřují na vzájemné porozumění mezi dvěma lidmi nebo skupinami (Bogardus, 1933; Park & Bogardus, 1950). Jiné kladou důraz zase na afektivní komponent, určité pocity k jedinci a na motivaci k vzájemné interakci (Steinbach, 2004). Abychom lépe objasnili základní definiční rámce daného fenoménu, předkládáme níže v tabulce č. 4 ty, které se nejčastěji objevují ve výzkumných zprávách.

Autor	Hlavní aspekt definice sociální distance
Sorokin (1927)	Rozdílnost založená na členství ve skupině
Bogardus (1933)	Porozumění a předsudky mezi osobami
Park & Bogardus (1950)	Porozumění mezi skupinami
Catapusan (1954)	Devalvovaná identita osob nebo skupin
Lauber, Nordt, Falcanto, et al. (2004)	Ochota účastnit se vztahů s lidmi
Steinbach (2004)	Touha a přístup k interakci
Cesareo (2007)	Otevřenost k ostatním, kteří jsou vnímáni jako odlišní
Ikeda (2011)	Normativní a afektivní komponenty v interakci

Tabulka č. 4 Hlavní aspekty definice sociální distance

Pokud skloubíme výše zmíněné pojetí sociální distance, lze se přiklonit ke Gerrulisovi a Huberovi, kteří tvrdí, že „*sociální distance je dynamický koncept, který zahrnuje postoje jedné osoby k osobě druhé, stejně tak jako ke skupině lidí, ke které daná*

*osoba patří (normativní aspekt). To určuje, jak se daná osoba cítí při interakci (afektivní aspekt) a má vliv na ochotu interagovat s ostatními (interakční aspekt). Daný fenomén může být vnímán odlišně oběma komunikačními partnery.“ (2018, s. 126).*

V oblasti měření sociální distance se obdobně setkáváme s variabilitou pojetí, a to v duchu už i výše zmíněných, tedy hlavních definičních rovin fenoménu sociální distance. Přesto jsou však položky nástrojů relativně obdobné (viz tabulku č. 5).

	Bogardusova škála sociální distance (Bogardus, 1933)	Škála sociální distance (Lauber, Nordt, Falcanto et al., 2004)	Aplikovaná škála sociální distance MRAI-R (Hampton & Xiao, 2014; Pančocha, 2013)
Položky nástroje	Vzal bych si za muže/ženu	Potkal bych někoho	Plavání ve stejném bazénu
	Měl bych přítele	Pracoval bych s někým	Kamarád mého dítěte
	Pracoval by ve vedlejší kanceláři	Byl bych v sousedství s	Přijal bych pozvání na večeři
	Několik rodin by žilo v mém okolí	Měl bych přítele	Kdyby chodil do stejné třídy jako mé dítě
	Měl bych známého	Pronajal bych místnost	Měl by být ve stejné třídě jako ostatní žáci
	Žil by mimo mé okolí	Doporučil bych ho pro práci	Jeho přítomnost bude mít negativní vliv na ostatní žáky
	Žil by mimo mou zemi	Svěřil bych mu své dítě na hlídání	Nechtěl bych jej jako spolupracovníka

		Šel bych na rande	Nevyplatí se přizpůsobovat podmínky takovému člověku
		Vzal bych si za manžela/manželku člověka s postižením	Obsluha v restauraci
		Měl bych dítě s člověkem s postižením	

Tabulka č. 5 Přehled položek při měření sociální distance vůči osobám s postižením

Právě na základě jednotlivých přístupů k měření sociální distance jsme se nakonec přiklonili k aplikované rovině subškály sociální distance MRAI-R. Tou se budeme podrobněji zabývat v následující části textu, včetně popisu jednotlivých výzkumných nástrojů.

## **3 Empirická část**

### **3.1 Popis výzkumného projektu**

Do následující kapitoly byly zahrnuty veškeré náležitosti projektovaného výzkumu. Kapitola je systematicky rozčleněna od zdůvodnění významnosti tématu celé studie, definování výzkumných problémů, výzkumných otázek, popisu výzkumného souboru, způsobu výběru výzkumného vzorku až po deskripci empirických nástrojů, proces jejich tvorby, validizace, zkoumání reliability a jejich dalších charakteristik. Hlavním cílem této kapitoly je co možná nejpřesněji představit proces výzkumných šetření.

### **3.2 Zdůvodnění významnosti, design výzkumu a východiska**

Tato část práce navazuje na předchozí výzkumy, které byly realizovány v oblasti tří základních (v tomto případě závislých) proměnných. Těmi jsou jednak sociální distance učitelů 1. stupně ZŠ vůči osobám se znevýhodněním, proinkluzivně didaktické kompetence učitelů 1. stupně ZŠ a také postoje žáků 4. a 5. tříd ZŠ vůči spolužákům s postižením.

V původních výzkumech byly zkoumány postoje žáků v návaznosti na jejich sociální blízkost ke spolužákům s postižením a vliv proinkluzivně didaktických kompetencí učitelů na jejich zmiňované postoje (Zilcher, 2016; Zilcher & Svoboda, 2019).

První část výzkumu byla inspirována právě předchozími, již realizovanými šetřeními. Byla však doplněna o měření sociální distance u učitelů 1. stupně ZŠ, pro jejíž měření jsme využili již aplikovaný nástroj (Pančocha, 2013). Celkově jsme při našem výzkumu využili tři výzkumné nástroje, a to jednak pro ověření dalších vztahů, které z předchozích šetření vyplývaly, a to konkrétně mezi sociální distancí učitelů k osobám s postižením a jejich proinkluzivně didaktických kompetencí. Následně jsme se zaměřili na to, zda existuje vztah mezi výše zmíněnými měřenými atributy a postoji žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením.

Druhá část výzkumu již nebyla orientována na žáky. Má pouze pedeutologický charakter, kdy jsme zjišťovali primárně vztah mezi sociální distancí učitelů vůči osobám s postižením a jejich proinkluzivně didaktickými kompetencemi a další možné příčiny.



Problematika postojů vůči lidem s postižením a případně sociální distance představuje již řadu let intenzivně řešený fenomén, který se do speciálně pedagogické reality dostává již v 80. letech 20. století (Goodman, 1989; Jones, Ed., 1984). Největší rozmach však přichází až po roce 2001, kdy byl oficiálně schválen a publikován dokument MKF<sup>53</sup>. V tomto dokumentu byly poprvé mezinárodně uznány negativní postoje lidí jako znevýhodňující kritérium, jež je ovlivněné vnějšími příčinami. Patří tedy mezi faktory prostředí, které se dělí na architektonické a právě postoje společnosti. Faktory prostředí jsou pak limitujícím prvkem aktivní participace, který se stává důležitým výzkumným bodem speciální pedagogiky jako vědní disciplíny.

Od té doby se téma otevírá ve skutečně širokém spektru. Zkoumají se postoje zaměstnavatelů vůči potencionálním zaměstnancům s postižením (Nota, Santili, Ginevra, & Soresi, 2014), postoje dospělých vůči lidem s postižením (McEvoy & Keeman, 2014) a také s různým typem postižení. Zkoumají se vlivy typů postižení na postoje a sociální distance (Pančocha, 2013) a desítky dalších možných variant.

Další z možných témat jsou postoje dětí vůči lidem s postižením, kde se však častěji setkáváme spíše s postoji dětí vůči jejich vrstevníkům s postižením (srov. de Boer et al., 2014; Soo-Young et al., 2014), a to i v českých výzkumech (Květoňová, Hájková & Strnadová, 2013).

O důležitosti této problematiky napovídá také spektrum odborníků, kteří se tématu sociální distance a postoji vůči lidem s postižením zabývají. Toto téma je aktuálně zpracováváno i medicínskými obory a bývá publikované v prestižních periodikách, jako např. Dětská neurologie apod. (srov. Godeau et al., 2010; Vignes et al., 2009).

Zároveň se danou tematikou zabývá také řada psychologů, psychiatrů, sociologů a nakonec také speciálních pedagogů (Jorm & Oh, 2009). Bylo poukázáno na existující vliv přítomnosti žáka s postižením ve vzdělávání na postoje žáků vůči lidem s postižením, případně i na výsledky žáků (srov. Cairns & McClatchey, 2013; de Boer et al., 2012; Dessemontet et al., 2012; Rujis et al., 2009). Doposud však nebyl realizován výzkum, který

---

<sup>53</sup> International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), viz předchozí kapitoly.

by se zaměřoval na vztah mezi učitelem a jeho kompetencemi, sociální distancí a postoji žáků.

Sociální distance vůči osobám se znevýhodněním byla zkoumána mnohými studii a jedná se o relativně běžné výzkumné téma. Výzkumy se nejčastěji zaměřují na sociální distancí k lidem s postižením ze strany majoritní populace (Angermeyer, Matschinger, 1997; Bichi, 2008; Blundell, Das, Potts, & Scior, 2016; Pančocha, 2013; Voeltz, 1980; Wilson & Scior, 2015; Yunker, 1988).

Velká řada šetření byla také realizována i na měření sociální distance u žáků škol základních (Bunch & Valero, 2004; Gerullis & Huber, 2018; Laws & Kelly, 2005) i středních (Wahl, Susin, Lax, Kaplan, & Zatina, 2012). Na druhou stranu se ukazuje absence výzkumů, které by se zaměřovaly na hodnocení sociální distance u pedagogů, případně na vztah mezi sociální distancí u učitelů a postoji jejich žáků vůči osobám s postižením. Právě proto považujeme zpracování zmiňovaných témat za důležité pro rozvoj poznání a pro objasnění dané problematiky ve školním prostředí.

### **3.3 Výzkumný problém, výzkumné otázky**

Výzkum je uspořádán do struktury výzkumných problémů, jež na sebe vzájemně úzce navazují tak, aby byly naplněny cíle výzkumu. Vzhledem ke skutečnosti, že bylo využito celkem tří výzkumných nástrojů na dvou výzkumných vzorcích, u nichž zkoumáme celou řadu závislých i nezávislých proměnných, není možné definovat jeden souhrnný výzkumný problém. Výzkum je orientován do kvantitativního designu, v němž pracujeme na bázi jak vztahů (relačních výzkumných problémů), tak příčin (kauzální výzkumné problémy) (Gavora, 2002).

Důsledné a kvalitní vymezení výzkumného problému považujeme za středobod práce, což obdobně popisují také Hendlovi (2012) či Ferjenčík (2000) a Gavora (2010). Přesto, že při definování výzkumného problému pracujeme s kauzální rovinou, je pak nutné zmínit, že neprovádíme standardní pedagogický experiment, k němuž se kauzální výzkumné problémy vymezují. V našem případě jde spíše o kvaziexperimentální design, neboť pro tento způsob

výzkumu nelze podle Ferjenčíka (2000, s. 107) „náhodně přiřadit osoby jednotlivým experimentálním podmínkám“. V daném případě neexistuje žádná kontrolní skupina, ale pouze srovnávací, což kvaziexperiment může indikovat. Podle Hendla (2012) se však jedná o kvaziexperiment pouze v případě, kdy chybí randomizace v pretestu a posttestu.

V našem výzkumu záměrně nemanipulujeme s žádnou proměnnou, a proto o něm nehovoříme jako o kvaziexperimentální studii jako takové, ale spíše o výzkumu, v němž zkoumáme příčinné jevy bez experimentálních technik.

Na druhou stranu jsme však ani nemohli všechny výzkumné problémy definovat jako relační, neboť jsme nepracovali pouze s daty spojitého charakteru, jež by bylo možné korelovat, nýbrž i s daty nominálními, tedy kategoriálními (Hendl, 2012). Při vytváření výzkumných problémů jsme se drželi zásad pro vytváření výzkumného problému podle Tuckmana a Harpera (Tuckman & Harper, 2012).

Ve snaze dodržet všechna doporučení pro tvorbu výzkumného problému jsme však zvolili variantu širších vymezení, pro něž následně tvoříme celou řadu hypotéz, a to již podle konkrétních proměnných. Velký počet výzkumných problémů by měl za následek spíše zhoršenou orientaci v textu než naopak. Při definování charakteru výzkumných problémů jsme se drželi jejich rozdělení do kategorií na deskriptivní, relační a kauzální, které takto klasifikuje např. Gavora (2002, 2007):

- VP1: (kauzální) *Jaký vliv mají proinkluzivní kompetence pedagogů a jejich sociální distance na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením?*
- VP2: (relační) *Jaký je vztah mezi sociální distancí učitelů 1. stupně základní školy vůči lidem s postižením a úrovní jejich proinkluzivně didaktických kompetencí?*
- VP3: (kauzální) *Jaký vliv mají vybrané atributy učitelů na 1. stupni základních škol na jejich sociální distanci vůči lidem s postižením a na jejich proinkluzivně didaktické kompetence? (operacionalizace viz v tabulce č. 6)*

Nezávislé proměnné	Závislé proměnné							
		Vertikální dělení ISO				Horizontální dělení ISO		
	PDK	ISO MP	ISO TP	ISO SP	ISO suma	Sociální	Pracovní	Vzdělávací
Délka praxe	x	x	x	x	x	x	x	x
Práce s žáky s potřebou PO	x	x	x	x	x	x	x	x
Individualizace cílů	x	x	x	x	x	x	x	x
Počet žáků s PO	x	x	x	x	x	x	x	x
Velikost školy	x	x	x	x	x	x	x	x

Tabulka č. 6 Operacionalizace výzkumného problému VP3 na jednotlivé vztahy mezi proměnnými

Jak již bylo v úvodu k našemu výzkumu zmíněno, zaštiťují stanovené výzkumné problémy celý rámec výzkumu, v němž je pracováno s velkým počtem proměnných, a proto jsou definovány obecně. V případě definování výzkumných problémů na samostatné subproblémy bychom pracovali s desítkami definovaných problémů, což by se negativně projevilo na kohezi a logičnosti textu. Konkrétní operacionalizace proměnných a hypotéz bude popsána dále při induktivní práci s daty a jejich následné interpretaci.

U výzkumného problému VP3 předkládáme tabulku č. 6, v níž jsou vyznačeny konkrétní závislé a nezávislé proměnné, s nimiž je v jednotlivých součástech problému induktivně operováno. Tuto variantu jsme zvolili za účelem maximální srozumitelnosti jednotlivých výpočtů a pro konkretizaci výzkumných problémů VP3.1 – VP3.5, jež jsou jednotlivými proměnnými operacionalizovány.

Index ISO jsme pro operacionalizaci rozdělili do horizontální a vertikální roviny, neboť předpokládáme rozdílné vlivy nezávislých proměnných jak k odlišným typům lidí s postižením (vertikální linie), tak ve sféře sociálního života (horizontální linie). Právě z tohoto důvodu se nám výzkumný nástroj člení do celé řady dílčích výpočtů. V průběhu šetření pak předpokládáme, že od některých výpočtů ustoupíme, avšak v této fázi nelze s jistotou predikovat redundanci jednotlivých výpočtů. Výše zmíněná tabulka č. 6 se bude objevovat v procesu analýzy dat pro každou dílčí součást výpočtu a interpretaci, v níž bude konkrétně vymezeno, na které konkrétní proměnné se výpočet a interpretace vztahují.

### 3.4 Cíle výzkumu:

Vzhledem k tomu, že náš výzkum obsahuje více výzkumných problémů, vymezujeme celkově tři cíle práce. První cíl je komplexního charakteru, respektive hlavním cílem, kterého chceme dosáhnout za využití výsledků z využitých tří výzkumných nástrojů a dvou výběrových souborů. Dále druhý a třetí cíl jsou již konkrétnějšího rázu a zaměřují se pouze na výsledky související s dílčími výzkumnými problémy.

1. Hlavním cílem je zjistit jednotlivé vztahy mezi výše zmíněnými proměnnými, respektive jaké jsou vztahy mezi Sociální distancí učitelů k osobám s postižením, jejich proinkluzivně didaktickými kompetencemi a postoji jejich žáků 4. a 5. tříd. Po dosažení hlavního cíle výzkumu budeme moci vytvořit doporučení komplexního charakteru, které bude mít za cíl vymezit možnosti řešení problematiky větší sociální distance u učitelů či negativních postojů žáků vůči lidem či spolužákům s postižením.
2. V první části výzkumného šetření je cíl orientován primárně na žáky se záměrem zjistit, jaký má vliv sociální distance učitelů vůči lidem s postižením a jejich proinkluzivně didaktické kompetence na postoje žáků vůči osobám s postižením.
  - 2.1. Dílčím cílem výzkumu je zjistit vztah mezi sociální distancí u učitelů vůči lidem s postižením a jejich proinkluzivně didaktickými kompetencemi, ergo jestli úroveň jejich proinkluzivně didaktických kompetencí je prediktorem nižší sociální distance vůči osobám s postižením.
3. V druhé části šetření je hlavní cíl obdobný jako u části první, tedy zjistit vzájemný vztah mezi proinkluzivně didaktickými kompetencemi a sociální distancí u učitelů vůči osobám s postižením.
  - 3.1. Dílčím cílem výzkumu je zjistit další možné prediktory snižování sociální distance. Základní prediktory jsme zvolili jako vztah mezi subjektivně vnímanou schopností individualizovat výuku, schopností pracovat s žáky s potřebou podpůrných opatření či počet žáků s potřebou podpůrných opatření od úrovně dvě, s nimiž pedagog pracoval, a jejich sociální distancí a proinkluzivně didaktickými kompetencemi.

### 3.5 Výběr výzkumného souboru

Součástí externí validity výzkumné studie či transferability (Mertens, 2015), někdy také udávané zobecnitelnosti (generalizability), je bezpochyby vhodný výběr výzkumného vzorku (srov. Hendl, 2012; Gavora, 2002; Disman, 2002; Soukup & Kočvarová, 2016). Než však dojdeme ke konkrétnímu výběrovému souboru, musíme zvolit základní populaci, jež představuje základní množinu objektů v námi zvolené situaci, kterou výzkumně šetříme (Hendl, 2012).

V tomto kontextu si musíme zvolit, jaká kohorta jedinců je naší základní populací, s níž budeme chtít následně pracovat formou její selekce do souboru výběrového, někdy také udávaného jako výzkumný vzorek z celkové populace (Gavora, 2002, Hendl, 2012). Někteří autoři uvádějí, že využívání celé populace je velice neefektivní až zbytečné, obzvláště s ohledem na možnost využití reprezentativního výběrového vzorku (Gavora, 2002, Soukup & Kočvarová, 2016). Důležitým faktorem je však systém, který zvolíme pro vytvoření dané „zmenšeniny“ základního souboru za účelem toho, aby výzkumný vzorek měl stejné charakteristiky jako celá populace.

V případě, že se nerozhodneme šetření provádět na celém základním souboru, přičemž budeme chtít dodržet maximální externí validitu celého výzkumu, můžeme zvolit náhodný či dokonce vícenásobný náhodný výběr. Hlavním podmínkou tohoto typu výběru je to, aby všichni respondenti, kteří jsou v základním souboru, měli stejnou pravděpodobnost, že se stanou součástí souboru výběrového (Gavora, 2002). Hendl doporučuje využívat také metody náhodného výběru vzorku populace, ale obratem dodává, že tento způsob výběru sice představuje určitý statistický ideál, který je však v praxi jen nedostatečně uskutečnitelný, někdy až reálně neuskutečnitelný (2012).

Oproti tomu jsou však další metody výběru vzorku popisovány jako méně přesné, málo zobecňující základní soubor a snižující externí validitu, čímž narušují statistickou reprezentativnost populace a zkreslují výsledky celé studie (Disman, 2002). Jedná se například o výběry kvótní, dostupné či výběry na základně dobrovolnosti (Hendl, 2012).

V dostupném výběru bývají respondenti selektováni na základě jednoduchosti a jejich dosažitelnosti. Dané výběrové soubory mohou být sice obsáhlejší, avšak do procesu výběru vstupuje mnoho intervenujících proměnných.

Například při provádění výzkumu na základním souboru vysokoškolských studentů v České republice, kdy si výzkumník vybere pouze studijní programy a skupiny, v nichž sám vyučuje, event. v nich vyučují jeho kolegové. V tomto případě sice může vzorek nabýt relativně vysokých hodnot s velkou návratností, avšak pouze u úzce vymezené části populace. Například majorita dotazníků bude administrována u studijních programů učitelství a neučitelství pedagogiky a žádná data nebudou od programů medicínských, čímž se zásadně zhoršuje reprezentativnost výběru vzorku.

V kvótním výběru mají výzkumníci za úkol administrovat předem určený počet dotazníků u různých kategorií dané populace. Nejčastěji se volí ekonomický status, věk či jiná nezávislá proměnná (Hendl, 2012). Tazatelé či administrátoři nástroje tak musejí splnit daný počet respondentů, aby naplnili předem definovanou kvótu. Tento způsob výběru již reprezentuje jisté (například geografické) struktury populace, ale stále se jedná o dostupný výběr v určité vymezené kategorii.

Někteří statistikové přirovnávají kvótní výběr ke stratifikovanému výběru. Základní rozdíl však spočívá v tom, že při stratifikovaném výběru se sice pracuje obdobně, jen po zvolení kategorií kvótního výběru se nadále postupuje náhodně. Kish považuje kvótní výběr za „*umělecký výtvar více než za vědeckou metodu*“ (1965, s. 48) a upozorňuje na to, že pro jeho provádění nejsou obecně přijata žádná pravidla.

V rámci výzkumného šetření se přikláníme ke klasifikaci výběrů výzkumného souboru z populace podle obecně uznávaných úrovní externí validity. Za nejvalidnější lze považovat pouze prostý náhodný výběr (ideálně bez vrácení), následuje vícenásobný náhodný, stratifikovaný, proporcionálně stratifikovaný, spárovaný, mechanický, záměrný a jako poslední s nejmenší externí validitou pak dostupný výběr (srov. Disman, 2002; Ferjenčík, 2000; Kish, 1965; Soukup & Kočvarová, 2016).

Při plánování výzkumného šetření jsme vycházeli z toho, že základní soubor budou tvořit učitelé 1. stupně ZŠ ze dvou strukturálně postižených regionů, tedy Ústeckého a

Karlovarského kraje. K výběru příslušných krajů nás vedly dva základní důvody. Prvním z nich je to, že podle Krejčího (2008) jsou výzkumné soubory, a to obzvláště v pedagogice, populací „přezkoumanou“. Dále se v pedagogických oborech objevuje problematika svolení s výzkumem ze strany vedení škol, respondentů či rodičů žáků (Mertensová, 2015). V rámci předpokladu, že prostý náhodný výběr je v naší populaci nerealizovatelný, jsme přistoupili k variantě, jež tvoří základ druhého důvodu výběru populace učitelů 1. stupně ZŠ v Ústeckém a Karlovarském kraji.

Ve vybrané lokalitě se nachází PF UJEP v Ústí n. L, jejímž prostřednictvím byl výzkum realizován. Zvolili jsme netradiční postup a oslovili celou populaci, tedy všechny učitele 1. stupně ZŠ v těchto regionech. Touto metodou, kdy je oslovena celá populace, jsme sice měli možnost získat veliký počet respondentů, ale zároveň jsme způsobili relativně nízkou návratnost. Oslovení celé populace probíhalo tak, že vedení PF UJEP zaslalo ředitelům všech 385<sup>54</sup> ZŠ v Ústeckém a Karlovarském kraji zprávu se žádostí o vyplnění dotazníkového šetření u učitelů 1. stupně ZŠ.

Dotazník vyplnilo celkem 797 pedagogů z 1. stupně ZŠ. Podle statistické ročenky školství činí velikost populace v těchto dvou krajích  $n = 2753$  učitelů 1. stupně ZŠ. Výběrový vzorek tedy obsahuje 28,95 % z celkové populace. Vzhledem k tomu, že byl osloven celý základní soubor, je tak procentuální návratnost dotazníku totožná s procentualitou výběrového vzorku, tedy 28,95 %.

Řada autorů se shoduje v tom, že minimální reprezentativní návratnost by měla být alespoň mezi 60–70 % (Gavora, 2002; Disman, 2002; Ferjenčík, 2000; Kish, 1965; Soukup, Kočvarová, 2016). Vzhledem k tomu, že byla oslovena celá populace, jsme takto vysokou návratnost nepředpokládali. S ohledem na výše zmíněnou „přezkoumanost“ respondentů lze podle našeho názoru považovat téměř 30% návratnost za dostačující z hlediska reprezentativnosti pro výzkum v humanitních disciplínách. K tomuto závěru jsme došli na základě tvrzení Kaltona (1983), který uvádí, že při tvorbě výběru není zapotřebí zvažovat velikost populace, pokud je minimálně 10krát větší než výběr (Soukup & Kočvarová, 2016).

---

<sup>54</sup> Statistická ročenka školství dostupná na <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.



Samozřejmě si uvědomujeme, že reprezentativnost výběrového souboru je základní charakteristikou externí validity. Většina šetření realizovaná na území ČR však tyto nároky nesplňuje, přičemž např. Sedláková (2014) uvádí, že se tak děje z několika příčin: nemožnosti dostatečně definovat populaci, z nedostatku finančních či personálních zdrojů, času, nebo i proto, že existuje silná neochota a nezájem respondentů. Soukup a Kočvarová dále také uvádějí, že pro šetření, která nejsou postavena na náhodném výběru a dalších důležitých faktorech, však neznamená, že by neměla pro společnost význam (Soukup & Kočvarová, 2016).

Pro výběr žáků 4. a 5. tříd a měření jejich postojů vůči lidem se znevýhodněním jsme zvolili náhodný výběr z výběrového vzorku. Z celkového výběrového souboru bylo celkem 294 učitelů 4. a 5. tříd, z nichž jsme náhodně zvolili 100 z těch, které jsme následně oslovili pro sběr dat pro měření žáků ve třídách. Vzhledem k vymezení důležitosti a cílenému oslovení již konkrétních učitelů byla „návratnost“ 74 %. Tím nám bylo umožněno provést druhou část výzkumu v 74 % oslovených tříd, v nichž bylo administrováno celkem 1499 dotazníků.

### 3.6 Výzkumné nástroje a procedura

Design výzkumu byl zformulován tak, aby reflektoval čtyři roviny výzkumného problému, respektive jednotlivé dílčí výzkumné problémy. Ve výzkumné studii jsme vymezili tři závislé proměnné, a to *úroveň sociální distance učitelů na 1. stupni ZŠ; proinkluzivní didaktické kompetence učitelů na 1. stupni ZŠ a postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením*.

Při řešení výzkumné studie budou uplatněny tři základní výzkumné nástroje:

#### 3.6.1 Nástroj pro měření sociální distance vůči lidem s postižením

Výzkumné šetření probíhalo na všech úrovních kvantitativním designem, pro které byly využity již validizované nástroje. Pro měření sociální distance učitelů vůči lidem s postižením byla využita subškála sociální distance, respektive adaptovaný nástroj MRAI-R, a to *The mental Retardation Attitude Inventory – Revised*. Tento nástroj byl využit již

v řadě studií nejen v zahraničí (Antonak & Harth, 1994; Hampton & Xiao, 2007; Al-Kandari, 2015; Hampton, Zhang, & Xiao, 2013; Seewooruttun & Scior, 2014), ale i v českém prostředí (Pančocha, 2013; Ryšavý, 2003; Vostrý, 2019; Zilcher & Svoboda, 2019). Nástroj prošel několika obměnami, zejména co se týče počtu položek, tak i jejich hodnocení. Nástroj se nejčastěji používal k hodnocení sociální distance a postojů k osobám s mentálním postižením či k měření postojů k integraci těchto jedinců do hlavního vzdělávacího proudu (Krajewski & Flaherty, 2000; Pančocha, 2013; Gerulis & Huber, 2018). Hodnotící škály byly při užívání nástroje také pozměňovány v různých studiích, a to od škály devítistupňové (Antonak & Harth, 1994) či čtyřstupňové (Hampton, Zhang, & Xiao, 2013; Hampton & Xiao, 2007) až po škály třístupňové (Pančocha, 2013, Vostrý, 2019).

Pro účely analýzy dat jsme využili metodu od Pančochy (2013), který sestavil součtový index sociálního odmítnutí (ISO). Tento index může nabývat hodnoty od 9 do 27, přičemž minimální hodnota bude při plné akceptaci všech položek a maximum při jejich plném odmítnutí. ISO tedy nabýváním indexu charakterizuje zhoršování postoje k lidem s postižením, tedy jde o nástroj, jenž byl konstruován na bázi vycházející z Bogardusovy škály sociální distance (Huskin, Reiser-Robbins, & Kwon, 2017). Sestavený index je rozšířenou škálou původního MRAI-R nástroje, jenž byl zaměřen pouze na měření sociální distance vůči lidem s mentálním postižením.

V rámci ISO indexu však nástroj reflektuje tři roviny postojů vůči lidem s postižením, a to rovinu lidí s postižením mentálním, smyslovým a tělesným. Ve výzkumu Pančochy (2013) bylo respondentům vysvětleno, koho si mají představit jako člověka s daným postižením. U lidí s mentálním postižením se jednalo o jedince s Downovým syndromem, u osob s tělesným postižením o člověka na invalidním vozíku a u jedince se smyslovým postižením o člověka s hluchotou či slepotou. Toto vysvětlení však bylo zapotřebí, neboť výzkum byl zaměřen na laickou veřejnost.

Výzkumný soubor v našem šetření tvoří pedagogové na 1. stupni ZŠ. Učitele pak nepojímáme jako neobeznámenou veřejnost, nýbrž je považujeme za odborníky, jimž by měla být problematika osob se smyslovým, tělesným či mentálním postižením blízká a měli by mít jasnou představu o tom, které typy lidí do daných kategorií spadají.

V našem případě jsme se zaměřili na postoje vůči třem (již zmíněným) typům lidí s postižením (s tělesným, smyslovým a mentálním postižením), ale také i na tři sféry života, k nimž mohou postoje základního souboru směřovat. Jedná se o sféru života pracovní, vzdělávací a sféru sociálních vztahů s lidmi s postižením. Vzhledem k tomu, že naším základním souborem jsou učitelé 1. stupně ZŠ, považujeme za nejdůležitější součást života sféru vzdělávací. Analyzovány však budou jak sféry společně v sumě celkového indexu ISO, tak i jednotlivě.

V tabulce níže představujeme proces adaptace škály MRAI-R, včetně její aplikace (z originálu do doslovného překladu) a výstupné škály, jež byla využita v předchozích výzkumech (Pančocha, 2013; Vostrý, 2019).

<b>Původní subškála sociální distance MRAI-R v originálním znění</b>	<b>Doslovný překlad původní subškály sociální distance MRAI-R</b>	<b>Adaptovaná MRAI-R využitá pro ISO</b>	<b>Sféra sociálních o života</b>
I would allow my child to accept an invitation to a birthday party given for a child with ID.	Dovolil bych svému dítěti, aby přijalo pozvání na narozeninovou oslavu dítěte s mentálním postižením.	Bez problému bych přijal pozvání souseda s tímto postižením k němu domů na večeři. (položka I)	Sociální vztahy
I am willing for my child to have children who have ID as close personal friends.	Svolil bych, aby mé dítě mělo blízkého kamaráda s mentálním postižením	Neměl bych nic proti tomu, kdyby byl člověk s tímto postižením kamarádem mého dítěte. (položka II)	Sociální vztahy
I would rather not have a person who has ID swim in the same pool that I swim in.	Byl bych raději, aby člověk s mentálním postižením se mnou neplaval ve stejném bazénu.	Nebylo by mi příjemné, kdyby člověk s tímto postižením plaval ve stejném bazénu jako já. (položka III)	Sociální vztahy
I have no objection to attending the movies or a play in the company of people with ID.	Nemám nic proti tomu jít do kina nebo do divadla spolu s lidmi s mentálním postižením.		
I would rather not have people with ID as diner guests with my friends who are not ID.	Byl bych raději, aby při večeři s mými přáteli nebyli hosté s mentálním postižením.		
I would be willing to introduce a person with ID to friend and	Byl bych ochoten představit člověka s mentálním postižením mým přátelům a sousedům ve městě, kde žiji.		

neighbours in my home town.			
		Nevadilo by mi, kdyby žák s tímto postižením chodil do stejné třídy s mými dětmi. (položka IV)	Vzdělávání
		Pro žáka s tímto postižením je lepší, pokud se vzdělává v běžné škole s ostatními žáky. (položka V)	Vzdělávání
		Myslím si, že přítomnost žáka s tímto postižením v běžné třídě má negativní vliv na kvalitu výuky ostatních žáků. (položka VI)	Vzdělávání
		Byl bych raději, aby člověk s tímto postižením nebyl mým spolupracovníkem. (položka VII)	Práce
		Námaha, kterou je nutné vynaložit na přizpůsobení pracovního místa a pracovních podmínek pro člověka s tímto postižením, se nikomu nevyplatí. (položka VIII)	Práce
I would be willing to go to a competent barber or hairdresser with ID.	Nechal bych se ostříhat od kompetentního holiče nebo kadeřníka s mentálním postižením.	Nevadilo by mi, kdyby mě v restauraci obsluhoval číšník s tímto postižením. (položka IX)	Práce
I would rather not have people with ID live in the same apartment building I live in.	Byl bych raději, aby lidé s mentálním postižením nebydleli ve stejném domě jako já.		

Tabulka č. 7 Subškála MRAI-R a adaptovaná ISO (Pančocha, 2013, s. 191–192)

Vzhledem k tomu, že nástroj MRAI-R byl již mnohokrát použit jak v původní, tak i adaptované formě, lze ho považovat za validní. Nástroj proběhl validizací jak v českém prostředí (Pančocha, 2013), tak při zahraničních výzkumných šetření (Palad, Bariquia, Harvey, & 2016). Pro determinování reliability výzkumného nástroje a jeho škál byly

využity standardní metody, jež se využívají v pedagogických vědách. Bylo pracováno s Cronbachovo alfu, která je k tomuto měření určena, a to jak pro škály či pro subškály různého rozsahu, včetně škál Likertových (Cronbach, & Meehl, 1955; McGartland Rubio, & Kimnberly, 2005).

Z hlediska reliability výzkumného nástroje došlo v českém prostředí k měření, při němž byl zaznamenán koeficient reliability Cronbachovo alfu. Dané výpočty byly realizovány u jednotlivých součástí, respektive u položek zaměřených na lidi s tělesným postižením (Cronbachova alfa = 0,853), smyslovým postižením (Cronbachova alfa = 0,853) a v rovině osob s mentálním postižením (Cronbachova alfa = 0,864) (Pančocha, 2013).

V našem šetření jsme pracovali i se součtovým ISO, a proto jsme koeficient reliability využili jak pro všechny zmíněné součásti, tak také pro jejich sumu se záměrem pracovat s daty, které prošly kompletním testováním koeficientem reliability. Pro celkový nástroj vychází Cronbachova alfa = 0,870. Pro položky u osob s mentálním postižením je alfa = 0,796, pro osoby s tělesným postižením alfa = 0,689 a pro osoby se smyslovým postižením je koeficient Cronbachova alfa = 0,727. Reliabilita celkového nástroje je větší než 0,8, tedy můžeme nástroj považovat za dostatečně reliabilní. Serekan (1992) vymezil minimální akceptovanou úroveň koeficientu  $\alpha$  na 60. Podle Shourkiho a Edgeho je koeficient reliability ( $r$ ) považován za excelentní tehdy, jestli je větší než 0,75. Za dobrý pak v případě, pohybuje-li se mezi veličinami 0,40 a 0,75. Pokud se jeho hodnota nachází pod 0,40, považuje se za velmi slabý. Také Takavol a Dennick (2011) považují hodnoty mezi 0,7 a 0,95 za dostatečné v humanitních disciplínách (Rusek, Stárková, Chytrý, & Bílek, 2017).

V rámci námi využívaného nástroje jsme se nedostali pod úroveň Cronbachova alfa = 0,7 v žádné jeho součásti, a proto hodnotíme nástroj jako celek i jeho části za dostatečně reliabilní pro využití při našem šetření.

### **3.6.2 Nástroj pro měření proinkluzivně didaktických kompetencí učitelů**

Nástroj byl vyvíjen na bázi minipříběhů z třídních situací, přičemž jsme jej vytvářeli na základě vybraných kategorií inkluzivních kompetencí učitele (Booth & Ainscow, 2007), Profile of Inclusive Teachers (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Pro inspiraci mu posloužily kategorie z dalších kvalitativních

(Tannenbergerová, Svoboda, Zilcher, & Smolík, 2015; Soukakou, 2010) a kvantitativních (Lukas, 2012) výzkumných nástrojů.

Po analýze jednotlivých nástrojů a metodik došli autoři k základním tematickým celkům, podle nichž jsme sestavili jednotlivé minipříběhy. U každého minipříběhu je definováno 4–6 variant reakčních scénářů. Respondenti měli za úkol odpovědět ve škále mírou ztotožnění se s jednotlivými scénáři (Zilcher, 2016; Zilcher & Svoboda, 2019). Ke každému minipříběhu byla možnost alternativně doplnit vlastního scénář, odlišný od nabízených, s nímž se respondent zcela ztotožňuje. Tuto variantu jsme však v rámci našeho současného šetření nevyužili proto, že se jednalo o daleko širší vzorek respondentů a v předchozí studii nebyla tato varianta téměř využita.

Minipříběhy jsou zaměřeny na dvě základní skupiny inkluzivních kompetencí učitelů, a to nejprve na didaktické strategie při práci s jinakostí (v rámci prvních tří minipříběhů), které reflektují organizaci učení, vyučovací metody, formy a hodnocení. Druhou část minipříběhů jsme zaměřili na sociální kompetence pedagoga při práci se skupinou. Administrací dotazníku jsme získali intervalová data.

#### Příběh 5

Ve třetí třídě přijde nový žák Patrik, který nemá žádnou diagnostikovanou poruchu. Po prvních několika dnech je zcela viditelné, že má poněkud problém s pozorností, případně s hyperaktivitou. Patrik je relativně inteligentní, ale ve škole ho to nebaví. Ve třídě nevydrží chvíli potichu a neustále se snaží ze sebe dělat „šáška“. Při každém pokusu vyjít Patrikovi vstříc se snaha obrátí proti učiteli, kdy „vtipně“ odsekává, či odmítá nabízené alternativní činnosti. Patrik ihned využívá příležitosti a pošťuchuje, hází papírky, odmlouvá. Když zrovna neuhání pozornost učitele, tak dělá „opičky“ na spolužáky, aby si ho všimli. Celá situace vygraduje tehdy, kdy po paní učitelce hodí v hodině Patrik ohryzek s tím, že „ty příklady dělat nebude“.

A: Učitel o dané situaci obeznámí rodiče a navrhne systém sankcí. Pro Patrika bude každodenní úkol nezískat černý puntík, jinak se bude oznamovat nevhodné chování rodičům, kteří doporučili využít i přinesený proutek, který učitel odmítá použít.					
Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

B: Učitel po tomto incidentu navrhuje třídní důtku, kterou písemně předává rodičům. S Patrikem si učitel soukromě pohovoří o jeho chování a vysvětlí mu, že takové chování je ve třídě nevhodné, ruší ostatní spolužáky, a tak mu může hrozit i snížená známka z chování.					
Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

Obrázek č. 4 Ukázka nástroje na měření PDK

### 3.6.3 Doplnující otázky v nástroji

Výše zmíněné nástroje byly doplněny o položky, jež byly využity jako nezávislé proměnné ve výzkumu. Jednalo se o otázky směřující na pohlaví respondentů, u nichž byly pouze dvě možnosti, a to muž či žena. Další položkou byla délka pedagogické praxe, která je rozdělena do pětistupňové škály: do 2 let; 2–7 let; 8–15 let; 15–25 let a více než 25 let.

Další položka byla zaměřena na velikost školy, v níž učitelé pracují. Zde se jednalo o čtyřstupňovou škálu: do 100 žáků; 101–250 žáků; 251–500 žáků a více než 500 žáků.

Následovala položka ve znění: „Uveďte, kolik žáků s podpůrnými opatřeními úrovně 2 a více jste vzdělával/vzdělávala. Zde měla cílová skupina respondentů k dispozici již pětistupňovou škálu v tomto rozmezí: 0–5; 5–10; 10–20; 20–50 a více než 50.

Následující dvě položky byly nastaveny na šestistupňovou škálu, přičemž úroveň 1 znamenala absolutní ztotožnění a úroveň 6 vyjadřující „vůbec se neztotožňuji“. Konkrétně se jednalo o tyto položky: *Uveďte, do jaké míry si myslíte, že jste schopni pracovat s žáky s potřebou podpůrných opatření v běžných třídách; Uveďte, do jaké míry si myslíte, že dokážete individualizovat výuku tak, aby každý žák plnil své didaktické cíle.*

Výše uvedené otázky byly zvoleny pro vytvoření základních nezávislých proměnných, přičemž jsme vycházeli ze standardních vlivů, které mohou atributy učitelů ovlivňovat. Dotazy byly konzultovány s pěti experty v oblasti inkluzivní pedagogiky, didaktiky a speciální pedagogiky, přičemž základní podmínkou byla dlouhodobá zkušenost ve výzkumu v dané oblasti a vědecko-akademický titul docent nebo profesor. Po konzultaci byly položky upraveny do výsledné podoby z toho důvodu, aby reflektovaly záměr daného výzkumu. Pro položku orientovanou na individualizaci cílů jsme čerpali z aktuální odborné literatury české (Zilcher & Svoboda, 2019, Hájková & Strnadová, 2010) i zahraniční (Evmenova, 2018; Hamzi & Ahmad, 2018; Kazt, 2012a; Lohmann, Hovey, & Gauvreau, 2018), v níž je vymezena shoda nad důležitostí individualizace výuky a cílů jako základním prediktorem ke kvalitnímu a inkluzivnímu vzdělávání.

### 3.6.4 Nástroj pro měření postojů žáků k osobám s postižením

Výzkumný nástroj byl již využit v předchozích našich šetřeních (Zilcher, 2016; Zilcher & Svoboda, 2019) a byl inspirován původními výzkumy (Cairns & McClatchey, 2013; Pennicard, 1990), přičemž se jednalo o studie kvalimetrické (termín podle Gavory, 2012) využívající sedm kvalitativních dotazů určených žákům (také v 2. období 1. stupně ZŠ). Otázky, jež byly žákům předkládány po zhlédnutí videoukázek s lidmi s postižením, zněly takto: *Čeho sis všiml na žácích? Jaké by bylo mít takového žáka ve třídě? Existují možnosti, jak bys mohl těmto žákům pomoci? Čeho sis všiml na učiteli? Chtěl bys ve škole takového učitele a proč? Znáš někoho, kdo je podobný dětem na nahrávce? Koho z žáků na videu bys chtěl mít ve třídě a proč?* (Cairns & McClatchey, 2013, s. 126). Jak jsme již zmínili, byly odpovědi v originální studii kategorizovány. V případě otázky *Čeho sis všiml?* byla data kategorizována na *studijní zjištění, komunikační, fyzické a speciální*<sup>55</sup>. U otázky ve znění *Jaké by to bylo mít takového žáka/učitele ve třídě?* byly kategorie tři, a to: „nic by se nezměnilo“, pozitivní výroky a negativní výroky. U otázky ve znění *Existují možnosti, jak bys mohl těmto žákům pomoci?* se nabízely opět tři kategorie: školní výpomoc, sociální a komunikační výpomoc a obecná pomoc<sup>56</sup>.

Následně byla všechna data kategorizována a vyhodnocena již kvantitativní formou. Ve zmiňovaném výzkumu je šest videonahrávek, z toho pět žáků a jeden učitel (1. s dětskou mozkovou obrnou; 2. neslyšící; 3. s Downovým syndromem; 4. s žákyní na vozíku bez postižení kognitivních funkcí; 5. žák s autismem a těžkým MP; 6. neslyšící učitel užívající znakový jazyk).

Ve svém již dříve realizovaném výzkumu (2016) jsme vytvořili tři videoukázky, které reprezentují dva žáky ve věku respondentů a jednoho pedagoga. Každá nahrávka v nástroji představuje určitý typ postižení. Ladislav je žák s atypickým autismem a mentálním postižením, Vanesa je dívka se somatickým postižením bez mentálního postižení a Adéla je neslyšící učitelka užívající znakový jazyk. Na snímku se každý představí, popíše své silné a slabé stránky, své koníčky, zájmy a případně slabiny. Nahrávka s Ladislavem

---

<sup>55</sup> Studijní (neumí počítat), komunikační (užívá znakový jazyk), fyzické (nemůže nosit předměty a věci), speciální (má invalidní vozík).

<sup>56</sup> Studijní (pomohl bych mu se čtením), sociální a komunikační (chtěl bych být jeho kamarád, mluvit s ním), obecná pomoc (podával bych mu věci).



však neobsahuje monolog či dialog, ale vzhledem k povaze a hloubce postižení se přehrává jeho činnost a komunikace. Ke každému záznamu byla vytvořena zvláštní subčást dotazníků, která byla administrována výběrovému souboru (Zilcher, 2016; Zilcher & Svoboda, 2019).

Použité otázky pak vyvstávají z výše popisované studie Cairns a McClatchey (2013). Dvě z otázek vycházejí z výzkumu a zároveň reprezentují dvě roviny sociální distance, kdy se předpokládá, že kamarád je bližší element než spolužák, neboť sdílení vzdělávacího prostředí je určeno formálním seskupením skupiny, tedy bez explicitní osobní zainteresovanosti, a to obdobně jako formální skupina v zaměstnání (Pančocha, 2013).

Nástroj byl nadále rozšířen o položku, jež na pětistupňové škále určuje žákovu sociální blízkost nějaké osoby s postižením, což může být další určující proměnná. Škála je vytvořena od bodu 1 – „nikdy jsem člověka s postižením neviděl/-a“ až po bod 5 – „mám kamaráda nebo rodinného příslušníka s postižením“.

**Nahrávka č. 1**

**Otázka č. 1** Jak moc je Ti žák na nahrávce podobný?  
Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

**Otázka č. 2** Jak moc bys chtěl/a být kamarád/ka tohoto žáka?  
Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

**Otázka č. 3** Jak moc bys chtěl/a být s takovýmto žákem ve třídě?  
Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

**Otázka č. 4** Na kolik si myslíš, že by se líbilo Tvému učiteli, kdyby měl takového žáka ve vaší třídě?  
Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

Obrázek 5 Ukázka nástroje na měření postojů žáků

### 3.7 Předvýzkum

Cílem této kapitoly je podrobně seznámit čtenáře s procesem tvorby nástrojů, včetně ověření jeho srozumitelnosti pro skupinu učitelů 1. stupně ZŠ a žáků 4. a 5. tříd (předvýzkum). V rámci této kapitoly jsou uvedeny výsledky empirického výzkumu, který ověřoval validitu nástroje zjišťující úroveň proinkluzivních kompetencí učitelů a nástroje pro měření postojů žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. Dané nástroje nebyly doposud v této podobě využity, a proto jsme se rozhodli ještě před samotnou realizací výzkumného šetření ověřit reliabilitu a validitu daných nástrojů.

Řada autorů definuje předvýzkum i pilotáž ve výzkumu odlišně, stejně tak se rozličně vymezuje to, co do něj patří. Pilotáž můžeme vymezit na základě Chráskovy definice (Chráska, 2007, s. 26) jako *získání předběžných informací o dané problematice. Vhodně provedená pilotáž často umožňuje zpřesnit formulaci problému i hypotézy.*

Podle této definice byla pilotáž provedena pro dva nástroje, jež byly využity ve výzkumných šetřeních. Souhlasíme s Chráskou (2007) v tom, že předvýzkum by měl být zmenšeninou hlavního výzkumu, a to ve všech jeho fázích. Zároveň se také přidržujeme názoru, že předvýzkum ověřuje nosnost výzkumných nástrojů (Gavora, 2000). Nástroje byly již jednou validizovány, respektive jeden nástroj byl validizován triangulací (u měření postojů žáků vůči lidem s postižením) a nástroj pro měření proinkluzivně didaktických kompetencí byl obsahově validizován (Zilcher, 2016; Zilcher & Svoboda, 2019). Obě dvě výzkumné techniky<sup>57</sup> zahrnujeme do předvýzkumu, protože ověřujeme jejich použitelnost pro hlavní studii. Předvýzkum považuje i Jeřábek (1992) a Disman (2002) za nezbytnou fázi výzkumu, bez níž se nelze obejít. Někdy je po předvýzkumu nutné poupravit formulaci výzkumných otázek či hypotéz. Předvýzkum je vlastně test výzkumných nástrojů a ověření toho, zda v praxi fungují tak, jak jsme zamýšleli.

---

<sup>57</sup> Jedná se o validizační techniky, respektive obsahovou validizaci dle expertů pro nástroj měřící proinkluzivní kompetence pedagogů a triangulaci za pomoci předvýzkumného šetření u žáků a aplikace již využitého, zahraničního nástroje.

### 3.7.1 Nástroj pro měření sociální distance učitelů

Vzhledem k tomu, že nástroj pro toto výzkumného šetření není naším autorským dílem, zvolili jsme nástroj, který byl pro české prostředí validizován (Pančocha, 2013), a proto jsme ani nerealizovali jeho předvýzkum. Vojtíšek (2012) vnímá předvýzkum jako soubor technik a postupů, které ověřují, že jsou výzkumné nástroje validní a reliabilní, Právě z tohoto důvodu pojmáme i výpočet reliability jako součást předvýzkumu. Vzhledem k tomu, že reliabilita nástroje tedy již byla vypočtena, zařadili jsme vlastní výpočet reliability do popisu výzkumného nástroje.

Validita nástroje byla ověřována několika způsoby. Předně byl nástroj představen třem osobám s postižením, aby se vyjádřily k typům vztahů, které se prostřednictvím dotazníku zjišťovaly. Další fází bylo oslovení odborníků z oblasti metodologie kvantitativního výzkumu, přičemž vznikly připomínky na úpravu některých položek, což bylo ve výsledné podobě nástroje reflektováno (Pančocha, 2013). Kromě jiného Pančocha (Ibid) provedl faktorovou analýzu vyhodnocení dimenzionality škál. Škála prokázala jednodimenzionální charakter, což bylo ověřováno pomocí Kaiser-Meyer-Olkinova (KMO) testu a Bartlettovým testem sféricity (Ibid). Na základě výše zmíněného nebylo nutné žádnou položku vyřadit, přičemž výsledky korespondovaly i s dalšími závěry u nás i v zahraničí (Pančocha, 2013; Bichi, 2008).

### 3.7.2 Nástroj pro měření postojů žáků vůči lidem s postižením

#### *Validizace nástroje*

Při pojmání termínu validizace se opíráme o Gavoru, který tvrdí, že jde o *schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má* (2000, s. 71). Také hovoří o validitě jako o nejdůležitější vlastnosti výzkumného nástroje vůbec. Při reaplikaci nástroje ze studie Cairns & McClatchey (2013) jsme zjišťovali validitu triangulací. Chráska sice popisuje zcela jiné metody validizace nástrojů (2000) a jimi se budeme zabývat dále v textu. Pro zmiňovaný nástroj se přikláníme k tomu, že *triangulace může být popsána jako metodologická technika, která staví proti sobě jednotlivé metody výzkumu s cílem maximalizovat validitu sebraných dat. Triangulace může být použita jako strategie validity a zároveň ke zlepšení reliability jedné metody* (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 203).

V zahraničních výzkumech již byly vytvořeny kategorie, které přímo měřily přístup žáků vůči žákům s postižením, avšak jedná se o zcela jiný vzdělávací systém a jiné socio-kulturní prostředí. Z tohoto důvodu jsme dané kategorie nejdříve ověřovali za využití triangulace namísto pouhé replikace kategorií do kvantitativního výzkumného designu. Pro triangulaci jsme zvolili kvalitativní sondu. Cílem bylo zjistit konkrétní kategorie, jež žáky v daných souvislostech napadají, a dále to, v jaké míře se ztotožňují s kategoriemi z již provedených výzkumů.

Kvalitativní sondu jsme realizovali ve čtyřech třídách na jedné základní škole v Ústeckém kraji, respektive ve dvou 4. a dvou 5. třídách běžné ZŠ, kdy  $n = 85$  žáků. Výběr byl zcela záměrný, neboť jsme v rámci jedné školy potřebovali realizovat výzkum v několika třídách, avšak aby alespoň v jedné třídě byl žák splňující vymezená kritéria manifestní jinakosti. V jedné 5. třídě byl žák s diagnostikovaným LMP a ve třídě byl asistent pedagoga, tedy třída splňovala kritéria pro třídu s žákem s „manifestním postižením“.

Žákům jsme za využití dataprojektoru přehráli videonahrávky a náhodně vybrali šest žáků z každé třídy, s nimiž bylo realizováno polostrukturované interview, jež bylo zaznamenáváno na diktafon. Struktura interview probíhala přesně podle otázek obsažených v nástroji (Cairns & McClatchey, 2013). Dohromady bylo nahráno 96 minut záznamu, který byl přepsán do písemné podoby, aby jej bylo možné analyzovat. Přepsaná data byla dále otevřeně kódována podle kvalitativní metodologie (Švaříček & Šedřová, 2007). Z daných kódů nám vyšly kategorie, z nichž jsme vyselektovali klíčové rozdílné a shodné prvky. Na základě těchto vyselektovaných prvků a kategorií z originálního výzkumu následně vznikly položky do dotazníku<sup>58</sup>. Vzhledem k tomu, že v daném výzkumu byla použita pouze kategorizovaná nominální data, bylo nutné kvalitativní sondou zjistit, zda žáci vnímají a posuzují jinakost stejným způsobem.

Na základě výsledků z výzkumné sondy jsme sestavili soubor položek do dotazníku, který byl následně pilotován na dvanácti vybraných žácích. Zjistili jsme, že pro žáky je dotazník náročný a již po prvním snímku se rapidně zvyšuje chybovost a snižuje se motivace žáků. Z tohoto důvodu experimentátoři při vyplňování dotazníku otázky vždy diktovali.

---

<sup>58</sup> Dotazník viz v příloze č. 1.

V případě, že žáci položce neporozuměli, ji bylo zapotřebí vysvětlit, aby se maximalizovala pozornost a podchytilo se nepochopení daných položek a škál.

Pouze jedna položka v každé části dotazníku nebyla experimentátory verbalizována, a to kvůli tzv. „social desirable answers“ (Lelkes & Krosnick, 2011), neboť v některých případech lze předpokládat přítomnost pedagoga ve třídě, přičemž tyto otázky jsou pak přímo určeny jemu. Pokud tyto dotazy nebudou před učitelem verbalizovány, pak je větší pravděpodobnost, že žáci budou odpovídat pravdivě.

### 3.7.3 Nástroj na měření proinkluzivních kompetencí pedagogů

Jak již bylo výše v textu zmíněno, vychází varianta výzkumného nástroje z vybraných oblastí ukazatelů inkluzivně orientované výuky (srov. Tannenbergerová, 2016; Booth & Ainscow, 2007, s. 44–46; Soukakou, 2010). Z šesti základních jsme zaměřili na organizaci učení, podporu přirozené různorodosti a vytváření školy pro všechny. Obdobné kategorie jsou vymezeny i v dalších studiích. V *Profilu inkluzivních učitelů*<sup>59</sup> jsou vymezeny základní kompetence učitelů v inkluzivním nastavení jako oceňování odlišností, podpory efektivní výuky všech žáků a spolupráce s ostatními (2012, s. 7). Navarro, Zervas, Gesa a Sampson (2016) vytvořili analýzu 13 existujících programů připravujících učitele na inkluzivní vzdělávání, včetně definování jejich hlavního zaměření. I zde jsou specifikovány základní problémy v kompetentnosti pedagogů kvalitně vzdělávat v heterogenních třídách. Poznatky z výše zmíněných studií jsme využili při vymezení témat v dotazníku, na něž jsme vytvořili jednotlivé minipříběhy.

Samotné příběhy byly vyselektovány z evaluací dobré praxe v rámci projektu s názvem *Cesta k inkluzi: od segregace k pozitivní diverzitě ve školství*, reg. č. CZ.1.07/1.2.00/47.0008, v němž byly analyzovány zprávy ze 199 zahraničních stáží vedoucích pracovníků škol (Kežovská, Říčan, Svoboda, & Zilcher, 2015). Z analýzy dobré praxe od vedoucích pracovníků škol vzešly náměty, které byly transponovány do vymezených minipříběhů. Vhodné náměty jsme vybírali tak, aby jednak zapadaly do výše

---

<sup>59</sup> Profile of Inclusive Teachers – podrobněji viz v kapitole č. 2.3.1.

zmíněných kategorií a zároveň aby vycházely z reálných situací, jež popisují vedoucí pracovníci škol.

Vzniklé minipříběhy reálných situací byly následně konzultovány se čtyřmi experty, publikujícími na poli inkluzivního vzdělávání. Po konzultacích byly upraveny struktury příběhů a jednotlivých scénářů tak, aby se maximalizovala validita nástroje. Do nástroje jsme implementovali 6 minipříběhů s různým počtem alternativních scénářů. Scénáře reprezentují následující situace:

- 1) žák s Downovým syndromem ve třídě a absence asistenta pedagoga,
- 2) dlouhodobě neúspěšný žák, jenž ztrácí motivaci,
- 3) využívání kompetitivních her učitelem,
- 4) ve třídě je žákyně, která je v kolektivu silně neoblíbená,
- 5) ve třídě je žák velmi hyperaktivní a nemotivovaný,
- 6) problém s nepodporující rodinnou žákyně.

Po revizi byly přidány otevřené možnosti jako alternativní scénáře k příběhům<sup>60</sup>.

### ***Pilotáž nástroje***

Pro zvýšení validity jednotlivých položek v dotazníku byl nástroj pilotně předložen deseti učitelům na 1. stupni ZŠ, kteří dotazník samostatně vyplnili. Po vyplnění následovala verbální zpětná vazba výzkumníkovi, jenž si zaznamenal nejasné kritické body v dotazníku.

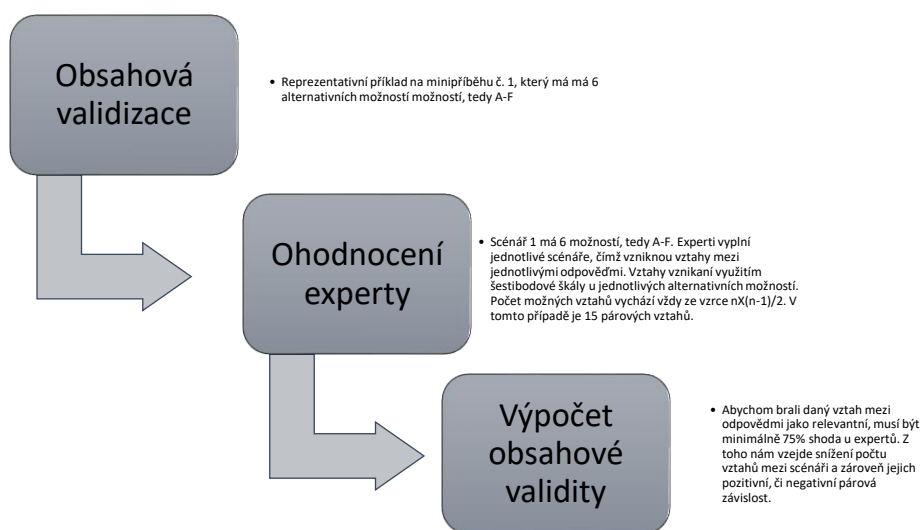
Bylo zjištěno, že někteří pedagogové neporozuměli didaktické terminologii, a proto byl dotazník optimalizován podle připomínek pedagogů. Jeden učitel nepochopil termín „komunitní kruh“, který jsme záměrně ponechali, neboť samotná neznalost tohoto pojmu podtrhuje absenci dané sociálně pedagogické kompetence. V rámci předvýzkumu byly zjištěné výsledky zaneseny a analyzovány.

### ***Obsahová validizace nástroje***

---

<sup>60</sup> Dotazník viz v příloze č 2.

Pro obsahovou validizaci nástroje jsme se inspirovali postupem použitým u *Testu metakognitivních znalostí* (MKT, Neuenhaus, 2011). Ke každému minipříběhu (reálné edukační situaci) je nabídnuto 4–6 scénářů, kde se posuzuje efektivita každého scénáře pro konkrétní situaci. Nabídnuté strategie testovaných byly hodnoceny ve vztahu k ostatním scénářům pouze jako lepší nebo horší v rámci šestistupňové škály. V testu se tedy nejedná o absolutní posouzení strategie, respektive o kolik je daná strategie výhodnější, nýbrž se hodnotí vždy v relaci k ostatním nabízeným možnostem, jež se váží k danému minipříběhu.



Obrázek č. 6 Schéma obsahové validizace nástroje pro měření inkluzivních kompetencí pedagogů

V daném způsobu hodnocení není směrodatný fakt, zda jsou jednotlivé scénáře ohodnoceny zcela či jen nepatrně lépe, případně jestli při tomto hodnocení byly vybírány odpovědi na dolní či horní hranici hodnotícího spektra. Odpovědi byly vyhodnocovány v párech, jež vymezovaly vhodnost strategií mezi sebou.

Pro možnost takového vyhodnocování a zpracování bylo zapotřebí zajistit vhodné pořadí a párovost jednotlivých scénářů. Hodnotilo se, jestli je například scénář 2\_A hodnocen lépe než scénář 2\_B. Pokud se na této relaci shodlo minimálně 75 % expertů, posuzoval se následně u respondentů vždy pouze tento vztah, nikoliv hodnota rozdílnosti ve škále. Vhodné pořadí bylo zajištěno expertním hodnocením jednotlivých scénářů. Abychom byli schopni objektivizovat správnost jednotlivých reakcí ve škálách na minipříběhy, předložili jsme nástroj nejdříve řadě expertů k jejich posouzení. Tím se nástroj následně objektivizoval a i validizoval (Říčan & Pešout, 2013).

Pro expertní posouzení bylo osloveno 28 expertů na poli inkluzivního vzdělávání v České republice. Experta definujeme jako publikačně činného akademického pracovníka, jenž se svou publikační činností zaměřuje na inkluzivní vzdělávání, inkluzivně didaktické strategie, společné vzdělávání, případně lektoruje pedagogy v oblasti inkluzivní didaktiky.

Dotazník byl rozeslán elektronickou formou, neboť jsme předpokládali jeho vyšší návratnost než formou písemnou. Celkem byl dotazník vyplněn 20 experty, kteří odpovídali definovaným kritériím.

Proces obsahové validizace následně vedl k redukci některých párových srovnání, tedy k tomu, že není možné hodnotit veškeré páry možností, avšak pouze ty se shodou 75 % a vyšší. Z celkového počtu párů  $N = 62$  zbývá po hodnocení expertů pouze 25 párů (viz tabulku č. 8).

Prioritním kritériem byla podle Neuenhause (2011) stanovena shoda v expertních posudcích pro výběr vhodných párových srovnání dosahující minimální výše 75 %. Při takovém nastavení shody lze podle Neuenhause (2011) konstatovat, že tak dojde ke znatelnému zvýšení validity výzkumného nástroje. V našem výzkumu jsme se drželi totožných 75 %, i když například Říčan (2016) pracoval s menší hranicí, konkrétně 66,7 %. V našem případě by redukce na 65–70 % znamenala dalších 12 použitelných scénářů, avšak my jsme se rozhodli soustředit svoji pozornost na vyšší přesnost odpovědí. Pro každý učební scénář je znázorněno pořadí náležitějších strategií, z nichž lze směřovat k vytvoření párového srovnání podle vztahu: *Scénář\_X\_Y > Z*.

Scénář_1_BA	85 %	Scénář_2_AD	85 %	Scénář_3_AC	90 %
Scénář_1_EA	75 %	Scénář_2_EB	85 %	Scénář_3_AE	90 %
Scénář_1_EB	75 %	Scénář_2_FB	95 %	Scénář_3_BC	75 %
Scénář_1_ED	75 %	Scénář_2_EC	85 %	Scénář_3_BE	75 %
		Scénář_2_ED	90 %		
		Scénář_2_FD	90 %		
Scénář_4_AD	95 %	Scénář_5_AC	90 %	Scénář_6_AC	80 %
Scénář_4_BD	85 %	Scénář_5_AD	85 %	Scénář_6_AD	85 %
Scénář_4_CD	85 %	Scénář_5_BC	90 %	Scénář_6_BD	95 %
		Scénář_5_BD	80 %	Scénář_6_CD	

Tabulka č. 8 Výsledné obsahově validizované páry, včetně jejich procentuálních hodnot



### 3.8 Hlavní studie

#### *Obsah a cíl kapitoly:*

Cílem této kapitoly je představit hlavní výstupy ze šetření, které vycházejí z analýzy získaných dat, respektive z deskriptivní a následně induktivní statistiky. Kapitola dále obsahuje interpretace vyhodnocených dat k úrovni porozumění tématu. Dané interpretace jsou průběžně doplňovány případnými náměty pro další výzkumy vzhledem k tomu, aby nebylo nutné dohledávat tyto konexe v separovaně vytvořené kapitole. Na základě potvrzených hypotéz se otevírá možnost porozumět získaným výsledkům, případně si vyvodit některé poznatky či uvažovat o dalších interpretacích daných poznatků v jeho specifickém kontextu, případně v kontextu intervenujících proměnných. V kapitole jsou předloženy také základní limity, s nimiž se při našem šetření setkáváme. Dále jsou v ní zformulována doporučení jak pro pedagogickou, tak i pro speciálně pedagogickou praxi s jistým teoretickým přesahem, jenž umožní dalším výzkumníkům konstruovat vhodnou metodologii pro další případná šetření v této oblasti.

Dříve, než jsme přistoupili k induktivní nebo deskriptivní analýze, bylo nutné data adekvátně „vyčistit“. Vzhledem k tomu, že ve většině případů neměla data normální rozdělení četností (blíže viz níže), nebylo možné pro odstranění extrémních či odlehlých hodnot použít Grubbsův test (Grubbs, 1969). Jinou alternativou je Dixonův test (Dixon, 1983), který sice odpovídá datům s jiným než normálním rozdělením, ale je určen pouze pro malé výběry.

Pokud došlo k identifikaci odlehlé hodnoty například pomocí kvantilového grafu, je oproti použití nepříliš rigorózních statistických metod vhodnější zkoumat, proč vůbec odlehlé hodnoty vznikly, což nelze ničím ekvivalentně nahradit. Pokud byla odlehlá hodnota identifikována, zjišťovali jsme, zda se nejedná o chybu v měření. Vzhledem k rozsahu souboru lze očekávat, že se vždy najde hodnota, která je odlehlá.

Při odstraňování odlehlých nebo extrémních hodnot však není možné postupovat mechanicky. Pro některé množiny dat jsou odlehlé hodnoty typickým jevem, což je nutné zohlednit, a proto jsme se rozhodli inspirovat se Hendlem (2012). Postupovali jsme tedy podle toho, zda se daná hodnota jevila jako odlehlá a zároveň jestli se nejednalo o chybu

měření. Pak byla tato hodnota ponechána. Pokud se však například do matice dat dostala hodnota, která přesahovala hodnoty škály, což není možné, byla tato hodnota vyřazena a posléze i celý test, neboť jsme pracovali pouze s respondenty, kteří vyplnili všechny položky.

### 3.8.1 Analýza dat

Statistické veličiny následně uvádíme ve shodě s odbornou metodologicko-statistickou literaturou (Hendl, 2012):

- N četnost,
- $\bar{X}$  průměr, průměrná hodnota (meanvalue),
- Med. Medián,
- Mod. Modus,
- Min. minimum,
- Max. maximum,
- SD směrodatná odchylka (standard deviation).

V rámci deskriptivní statistiky nevymezujeme veškeré subčásti výzkumných souborů, neboť deskriptivní analýza je vždy realizována zvlášť u každého analytického kroku.

Pokud bychom přece jen měli zmínit, s jakými součástmi výzkumného souboru pracujeme, pak celkový počet respondentů-učitelů 1. stupně ZŠ činil 856. V rámci čištění dat bylo nutné 59 administrovaných dotazníků odstranit, neboť nesplňovaly podmínky pro následné kvantitativní statistické zpracování, respektive nebyly vyplněny všechny položky nástroje. Celkem bylo nadále statisticky pracováno se 797 respondenty. Můžeme tedy říci, že chybovost při administraci nástrojů je 6,9 %. Deskriptivní statistika, jež není využita pro práci s daty v induktivní části, je umístěna v příloze č. 4.

### 3.8.2 Induktivní statistika

V rámci induktivní analýzy dat jsme se snažili vycházet z maximálně logického pořadí jednotlivých kroků tak, aby byly reflektovány jednotlivé části výzkumných problémů, byl zohledněn typ a rozložení dat a zároveň byl proces analýzy srozumitelný. Zvolili jsme tedy postup, při němž bylo nejprve pracováno na rozložení dat a testování jejich normality vhodnou statistickou metodou v závislosti na typu dat. V této fázi analýzy jsme postupovali tak, že jsme automaticky testovali nulovou hypotézu, která předpokládá, že data nemají normální rozdělení na pětiprocentní hladině významnosti. Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o obrovské množství výpočtů a testování, rozhodli jsme se nevizualizovat jednotlivé rozložení dat histogramy a pouze testovat statistickou významnost Shapiro-Wilkovým testem normality (Shapiro & Wilk, 1965). Ačkoliv si uvědomujeme, že se jedná o neoddělitelnou součást výzkumu, zúžili jsme tak tuto část do samotného výpočtu a konstatování, zda se jedná o normální rozdělení dat či nikoliv. Konkrétní příklad, jak bylo s daty následně pracováno, je zobrazen v tabulce č. 9.

Délka praxe	do 2 let	2–7 let	8–15 let	15–25 let	více než 25 let
N	38,0	111,0	133,0	201,0	314,0
Průměr	13,9	14,2	14,2	13,6	13,4
Medián	15,0	15,0	15,0	14,0	14,0
Modus	18,0	18,0	16,0	13,0	14,0
SD	5,2	5,6	5,0	4,9	5,1
Max	24,0	24,0	23,0	24,0	24,0
Min	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Normalita	$p = 0,489$	$p = 0,001$	$p = 0,000$	$p = 0,002$	$p = 0,001$

Tabulka č. 9 Příklad práce s daty v rámci induktivní statistiky a testování normality dat

V případě, že bychom pracovali i s histogramy, mohl by se objem celé práce rozšířit o desítky procent, a proto považujeme za vhodné pracovat s touto zúženou strategií, neboť s daty je pracováno přesně tak, jak to vyžaduje jejich typ, a to bez ohledu na případnou vizualizaci.

Dalším krokem v induktivní analýze je zjišťování rozdílů či vztahů mezi sledovanými jevy odpovídajícím statistickým testem v závislosti na typu dat. Tato část je u všech testovaných hypotéz realizována s maximální pečlivostí, neboť zde pracujeme na bázi

potvrzování či vyvracení nulových či věcných hypotéz, jež se pojí k jednotlivým výzkumným problémům VP1-VP3.

Po zjišťování rozdílů přistupujeme k vizualizaci dat, pro níž je nejčastěji využito kvartilových grafů, případně s bodovými a frekvenčními grafy. V případě, že výsledek induktivní statistiky nebyl ani vzdáleně statisticky významný, nejsou buď data vizualizována vůbec, nebo je jejich vizualizace součástí příloh. Na tuto variantu je však v textu vždy upozorňováno. Jedná se tak opět o uvádění pouze nejrelevantnějších údajů v hlavní studii, tedy pouze doklady o potvrzení či nepotvrzení alternativních hypotéz.

Dalším krokem je určování konkrétních oblastí, v nichž se projeví statisticky významné rozdíly, a to za pomoci post-hoc analýzy (je-li zapotřebí a je-li to možné) a následně deskriptivní statistiky. Pro post-hoc analýzu využíváme Dunnovu metodu (Dunn, 1964), v případě vyváženého třídění pak Neményiho metodu (Neményi, 1963). V těch případech, kdy samotné ověřování rozdílů mezi sledovanými jevy nevedlo k ověření alternativní či věcné hypotézy, nebylo nutné post-hoc analýzu realizovat a data vizualizovat. Z tohoto důvodu je vymezena pouze deskriptivní statistika, jež je v některých případech také pouze součástí příloh. Jde nám o to, abychom v hlavní studii prezentovali pouze relevantní údaje.

### ***Použité výzkumné techniky***

V rámci analýzy dat bylo na data pohlíženo nezaujatě v tom slova smyslu, že jsme vycházeli jak z názoru autorů, jako jsou Robinson, Levin (1997), Onwuegbuzie, Levin, Leech (2003), kteří se přidržují striktně statistické významnosti, tak také například z Thompsona (1998), jenž sice prosazuje věcnou významnost, ale připouští i druhý z přístupů.

Při hodnocení statistické významnosti jsme pak pracovali zejména se Shapiro-Wilkovým testem normality (Shapiro & Wilk, 1965), kdy bylo testováno oproti nulové hypotéze (vypovídající o tom, že data mají normální rozdělení četností) Spearmanovým korelačním koeficientem pořadové korelace a Kruskal-Wallisovým testem pro porovnání více než dvou skupin (Kruskal & Wallis, 1952) nezávislých výběrů dat. Protože některá data neměla normální rozdělení četností, byla u těchto dat v rámci deskriptivní analýzy dopočítána mezikvartilová odchylka jako neparametrická obdoba směrodatné odchylky.

Statistické veličiny, jež jsou uváděny v tabulkách u deskriptivní části, jsou ve shodě s českou odbornou literaturou (Hendl, 2012). Jedná se zejména o následující označení: **i)** max. – maximum, **ii)**  $\bar{X}$  – aritmetický průměr, **iii)** med. – medián, **iv)** mod. – modus, **v)** min. – minimum, **vi)** N – počet respondentů, **vii)**  $p$  – hladina významnosti ( $p$ -value), **viii)**  $r$  – korelační koeficient, **ix)** SD – směrodatná odchylka.

### 3.8.3 Induktivní statistika k VP1

VP1: (kauzální) *Jaký vliv mají proinkluzivní kompetence pedagogů a jejich sociální distance na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením?*

Pro odpověď na výše zmíněný výzkumný problém jsme zvolili výzkumný vzorek učitelů 4. a 5. tříd, a to včetně jejich žáků. U pedagogů byla měřena jejich proinkluzivní didaktická kompetence a součtový index ISO sociální distance učitelů vůči lidem s postižením. V tomto případě jsme pracovali s celkovým součtovým ISO indexem, tedy nebrali jsme v potaz jednotlivé typy postižení a ani součásti společenského života, k nimž se jednotlivé položky nástroje vztahují. Takto jsme postupovali z toho důvodu, že již byla prokázána komplexnost celé škály, a proto je tedy možné s daným indexem počítat jako s celkovým hodnocením (Pančocha, 2013). Při práci s dalšími výzkumnými problémy již budeme operovat i s jednotlivými subčástmi nástroje, avšak v této části výzkumu jsme pracovali v rámci korelační analýzy celkových indexů a jejich následného vlivu na žáky.

Abychom mohli relevantně odpovědět na VP1, rozdělili jsme analýzu dat do dvou částí. V první z nich jsme zjišťovali korelaci mezi sociální distancí indexem ISO a jejich proinkluzivně didaktickými kompetencemi. Tato data byla následně interpretována a rozdělena do čtyřdimenzionálního modelu, kde jsme pracovali s možnými vlivy těchto proměnných na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením.

V této části šetření jsme definovali dvě základní věcné a nulové hypotézy, jež se váží k VP1:

*H1: Existuje vztah mezi sociální distancí a proinkluzivními didaktickými kompetencemi u učitelů 1. stupně ZŠ?*

*H1.0: Mezi sociální distancí a proinkluzivními didaktickými kompetencemi učitelů 1. stupně ZŠ neexistuje žádný vztah.*

*H2: Proinkluzivní didaktické kompetence a sociální distance učitelů na 1. stupni ZŠ mají pozitivní vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči vrstevníkům s postižením.*

*H2.0: Proinkluzivní didaktické kompetence a sociální distance učitelů na 1. stupni ZŠ nemají vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči vrstevníkům s postižením. Mediány proměnných jsou si rovné.*

	Proinkluzivní kompetence (PDK) (N = 80)	Sociální distance (ISO) (N = 80)
Ø	15	33
med.	16	31
mod.	13	31
SD	4	7
max.	24	52
min.	3	24
Normalita	$p = 0,239$	$p = 0,000$

Tabulka 10 deskriptivní statistika k učitelům 4. a 5. tříd, včetně výpočtu normality dat

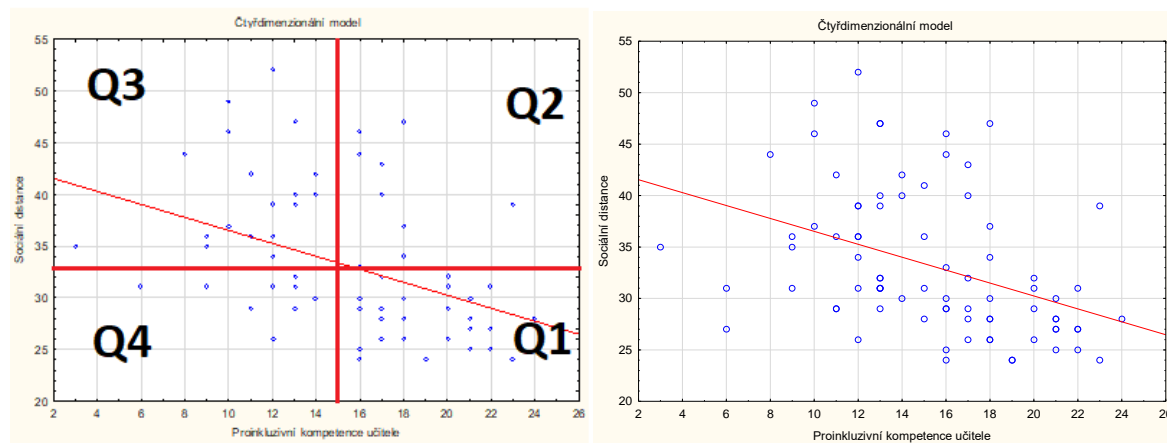
*Poznámka:* U všech učitelů byly mapovány jak proinkluzivní kompetence, tak i sociální distance vůči osobám s postižením.

V případě následné analýzy jsme pokračovali dvěma způsoby: **I**) korelační analýza proinkluzivní kompetencí učitele s jeho sociální distancí vůči lidem s postižením v součtovém ISO koeficientu, **II**) popis čtyřdimenzionálního modelu zařazujícího vyučujícího do jednoho ze čtyř kvadrantů vycházejících z úrovně proinkluzivních kompetencí a sociální distance. Tento popis je zakončený analýzou H2, tedy zjišťováním vlivu indexů PDK a ISO na postoje žáků vůči vrstevníkům s postižením.

### **Ad I)**

Vzhledem ke skutečnosti, že u datového souboru sociální distance indexu ISO nemůžeme vyvrátit nulovou hypotézu spočívající v tom, že data nemají normální rozdělení podle Gaussovy křivky, bylo při korelační analýze využito Spearmanova korelačního koeficientu. Při něm testujeme oproti nulové hypotéze zformulované tak, že hodnota korelačního koeficientu je rovna nule. Vzhledem k hodnotě  $\rho = 0,489$  a  $p = 0,000$  pro  $N=80$  je možné nulovou hypotézu zamítnout na pětiprocentní i jednoprocenní hladině

významnosti. V tomto případě hovoříme o střední<sup>61</sup> závislosti, kdy se vzájemně ovlivňují zmíněné proměnné. Z hlediska věcné významnosti se obě proměnné ovlivňují z  $\rho^2 = 23,9\%$ . Bodový a frekvenční graf pak modeluje celou situaci následovně:



Graf č. 1 Bodový a frekvenční graf ke vlivu indexu ISO na proinkluzivně didaktické kompetence učitelů

Jak podle výše zmíněných hodnot, tak i na základě bodového a frekvenčního grafu je možné zamítnout nulovou hypotézu  $H_{10}$ , která tvrdí, že *mezi sociální distancí a proinkluzivními didaktickými kompetencemi učitelů 1. stupně ZŠ neexistuje žádný vztah. Následně se můžeme přiklonit k věcné hypotéze, kterou můžeme na základě výpočtu korelačního koeficientu a zmíněných hodnot potvrdit, tedy že na jednocentní hladině významnosti se obě proměnné ovlivňují, a to z  $\rho^2 = 23,9\%$ . Tím potvrzujeme věcnou hypotézu  $H_1$ , avšak potvrzení dané hypotézy lze provést pouze na námi zúžený vzorek respondentů, jenž čítal pouze 80 učitelů. Stejnou hypotézu budeme ověřovat v následující části výzkumu, která bude konfrontována i s tímto parciálním zjištěním. Na frekvenčním grafu je jasně znatelná linie, jež poukazuje na tendenci ve vztahu mezi zvyšujícími se proinkluzivními didaktickými kompetencemi pedagogů a následném snižování jejich sociální distance. V tomto ohledu tedy můžeme potvrdit pozitivní vztah, který si však nedovolujeme považovat za reprezentativní výsledek. Toto rozdělení je aktuálně využito primárně pro rozdělení do kvadrantů pro následnou práci s daty u žáků 4 a 5. tříd a jejich postojů vůči vrstevníkům s postižením.*

<sup>61</sup>  $\rho = 1$  naprostá závislost (funkční závislost),  $1,00 > \rho \geq 0,90$  velmi vysoká závislost,  $0,90 > \rho \geq 0,70$  vysoká závislost,  $0,70 > \rho \geq 0,40$  střední (značná) závislost,  $0,40 > \rho \geq 0,20$  nízká závislost,  $0,20 > \rho \geq 0,00$  velmi slabá závislost,  $\rho = 0$  naprostá nezávislost (Chráska, 2007).

## Ad II)

Z přiložených grafů je patrna závislost obou proměnných umožňující rozdělit respondenty do čtyř kvadrantů podle následující soustavy nerovnic (1–4), jež vychází z práce Aalderen-Smeetsse a Molena (2015). Při těchto nerovnicích  $X$  reprezentuje proinkluzivní didaktické kompetence učitele (dále jen index PDK) a  $Y$  reprezentuje sociální distanci (dále index ISO). Při výpočtu jsme vycházeli z průměrných hodnot.

$$Q_1: X > 15 \wedge Y < 33 \quad (1)$$

$$Q_2: X > 15 \wedge Y \geq 33 \quad (2)$$

$$Q_3: X \leq 15 \wedge Y \geq 33 \quad (3)$$

$$Q_4: X \leq 15 \wedge Y < 33 \quad (4)$$

Na základě těchto nerovnic je možné respondenty rozdělit do čtyř kategorií odpovídajících jednotlivým kvadrantům: **i)** PKD vysoké a ISO nízká, **ii)** PKD vysoké a ISO vysoká, **iii)** PKD nízké a ISO vysoká, **iv)** PKD nízké a ISO nízká. Počty respondentů v jednotlivých kvadrantech jsou pak uvedeny v následující tabulce:

Kvadranty	N - Učitelé	N - Žáci
Q1	32	602
Q2	9	204
Q3	23	392
Q4	16	301
Celkem	80	1499

Tabulka 11 Deskripce počtu učitelů a žáků v jednotlivých kvadrantech

Kromě kvadrantu Q2 jsou počty respondentů v jednotlivých kvadrantech téměř vyrovnané a natolik vysoké, že bylo možné je mezi sebou navzájem porovnávat.

Zjišťovali jsme, jaký vliv má zařazení učitele do jednotlivého kvadrantu (tedy soubor PKD a ISO) na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči vrstevníkům s postižením. K výpočtu bylo využito Kruskal-Wallisova testu. Hodnoty  $p$ -level jsou následující a bylo zjištěno  $H(3, N = 1499) = 12,18938$ ;  $p = \mathbf{0,006}$ . Nulovou hypotézu o shodných mediánech v jednotlivých kvadrantech je tak možné zamítnout na jednoprocenní hladině významnosti. Konkrétně tedy můžeme zamítnout nulovou hypotézu  $H_{20}$ , v níž se uvádí, že: *Proinkluzivní didaktické kompetence a sociální distance učitelů na 1. stupni ZŠ nemají vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči vrstevníkům s postižením*. Na základě post-hoc analýzy (tabulka 12) bylo následně



zjištěno, že nejmarkantnější rozdíly jsou zejména mezi kvadranty Q1 a Q3 na pětiprocentní hladině významnosti a na jednoprocenní hladině významnosti mezi kvadranty Q3 a Q4.

	Q1	Q4	Q3	Q2
Q1	-----	$p = 0,895$	$p = \mathbf{0,042}$	$p = 0,694$
Q4	$p = 0,895$	-----	$p = \mathbf{0,008}$	$p = 0,575$
Q3	$p = \mathbf{0,042}$	$p = \mathbf{0,008}$	-----	$p = 0,794$
Q2	$p = 0,694$	$p = 0,575$	$p = 0,794$	-----

Tabulka č. 12 Post-hoc analýza pro Kruskal-Wallisův test

Za účelem interpretace dat byla dopočítána deskriptivní analýza vlivu souboru indexů PDK a ISO učitelů na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči jejich vrstevníkům s postižením vzhledem k zařazení pedagogů do zmíněných kvadrantů (tabulka 13).

	Q1	Q2	Q3	Q4
Ø	78,94	80,78	82,26	78,04
med.	79,00	79,00	81,00	75,50
mod.	66,00	68,00	82,00	84,00
SD	16,10	17,48	18,01	18,44
max.	133,00	128,00	135,00	135,00
min.	42,00	47,50	22,00	36,00

Tabulka č. 13 Deskriptivní analýza vlivu PKD a ISO na postoje žáků

Po post-hoc a deskriptivní analýze je možné přejít k věcné hypotéze H2. Vzhledem ke skutečnosti, že rozdíly byly prokázány pouze mezi kvadranty Q1 vs. Q3 a Q4 vs. Q3, dospíváme pak po nahlédnutí do deskriptivní analýzy k velmi zajímavému zjištění. Rozdíl mezi kvadranty Q1 a Q3 nám nastiňuje tendenci, že žáci, jejichž učitelé měli vysoké PDK a nízký index ISO, mají statisticky významně pozitivnější postoje vůči lidem s postižením než žáci učitelů s nízkými PDK a vysokým indexem ISO. Kvadranty Q3 a Q4 nám říkají, že i při nízké míře PDK má vliv index ISO pedagogů, respektive intenzita sociální distance má vliv na postoje žáků vůči vrstevníkům s postižením. Po přihlédnutí k deskriptivní analýze nám mediány i aritmetické průměry poukazují na značně pozitivnější postoje vůči vrstevníkům s postižením u žáků, jejichž učitelé mají nižší míru sociální distance oproti těm žákům, které vzdělávají pedagogové vykazující míru sociální distance vyšší.

Mezi ostatními kvadranty se statisticky významné rozdíly nepotvrdily, avšak na základě deskriptivní analýzy je možné zmínit, že kvadrant Q4 má nejnižší aritmetický

průměr i medián, tedy žáci učitelů s nízkou mírou PDK i ISO mají nejnegativnější postoje vůči spolužákům s postižením ze všech kvadrantů, byť v tomto případě statisticky nevýznamně vůči kvadrantu Q1 a Q2. Na základě výše zmíněného můžeme potvrdit věcnou hypotézu H2, že: *Proinkluzivní didaktické kompetence a sociální distance učitelů na 1. stupni ZŠ mají pozitivní vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči vrstevníkům s postižením.* Pro správnou interpretaci je však nutné zmínit, že se jedná pouze o situace, kdy má učitel vysoké PKD a ISO proti nízkému PKD a vysokému ISO nebo nízké PKD i ISO a vysoké ISO. Význam pro nás mají tedy jak sociální distance učitelů, tak i jejich proinkluzivně didaktické kompetence.

Odpovědí na zmíněné hypotézy H1 a H2 zároveň reagujeme na výzkumný problém VP1, že inkluzivně didaktické kompetence i sociální distance učitelů mohou mít pozitivní vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči jejich vrstevníkům s postižením. Jedná se však pouze o kategorie, kdy učitelé mají nízkou sociální distanci, což se ukazuje klíčové u obou kvadrantů, pro něž vyšla statistická významnost.

### ***Interpretace vlivu PDK a ISO na postoje žáků***

Část výzkumu, která byla zaměřena na vliv souboru proinkluzivně didaktických kompetencí a sociální distance učitelů vůči lidem s postižením na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči vrstevníkům s postižením, poukazuje na vliv dvou fenoménů ze strany pedagogů na žáky. Vzhledem ke složitosti komponentů výzkumného problému neexistuje studie, která by se obdobnou kombinací proměnných zabývala. Můžeme však nalézt výsledky, jež jsou zaměřeny na jednotlivé atributy VP1.

Z předchozích výsledků šetření totiž víme, že proinkluzivně didaktické kompetence pedagogů mohou mít vliv na postoje žáků vůči vrstevníkům s postižením, avšak pouze u těch nejkompetentnějších učitelů (Zilcher, 2016; Zilcher & Svoboda, 2019). V tomto případě se jako nejkompetentnější projevili právě ti učitelé, kteří měli index proinkluzivních kompetencí (PDK) nad směrodatnou odchylkou od aritmetického průměru. U ostatních se tento vliv prokázat nepodařilo. Z toho vyplývá, že pouze ti nejkompetentnější pedagogové mají prokazatelně pozitivní vliv na postoje žáků vůči vrstevníkům s postižením. Stejně jako my jsme předpokládali, tak i Hendrawati a Kusumastuti (2019) hovoří o tom, že právě

postoje učitelů jsou jedním ze základních determinantů úspěšného učení a vyučování, neboť vyučující přímo ovlivňuje výsledky žáků, a to jak v rovině kognitivní a motorické, tak i afektivní (Škoda & Doulík, 2011; Ulug et al., 2011). Pokud rozdělíme faktory ovlivňující učení žáků (včetně afektivní roviny) do roviny interní a externí, je pak pedagog integrální součástí externích faktorů a v řadě případů jsou jeho kompetence a postoje zásadní pro rozvoj žáků (Sugihartono, 2007), neboť výsledky žáků vyplývají z interakce mezi vyučováním a učením (Dimiyati, & Mudjiono, 2006).

Výsledky námi realizovaného výzkumu na jednu stranu podtrhují důležitost vysoké kompetentnosti učitelů, avšak v rámci souboru proměnných PKD a ISO se jeví jako klíčový faktor i sociální distance učitelů vůči lidem s postižením. Jako důležitý aspekt vnímají postoje a sociální distanci vůči lidem s postižením i Shari a Vranda (2016), kteří považují pozitivní postoje učitelů za kruciální prediktor k vhodnému naplňování potřeb žáků s potřebou podpůrných opatření. Stejně tak Thomas a Uthaman (2019) ukazují na jasný vliv pozitivních postojů k žákům s postižením na postoje vůči jejich integraci či inkluzivnímu vzdělávání.

Shade a Stewart (2001) považují postoje učitelů vůči lidem s postižením za základní faktor, jenž působí na úspěšnou implementaci inkluzivního vzdělávání ve školách. Tyto postoje bývají ovlivňovány jak didaktickou schopností učitelů (O'brien, Ryba, 2005), tak vzdělávacím prostředím (Janney et al., 1995), neboť podpora ze strany vedení a vhodné podmínky pro vyučování podmiňují pozitivnější postoje učitelů vůči lidem s postižením (v tomto případě vůči žákům).

Námi zjištěné výsledky podtrhují obě zmíněné roviny, neboť statisticky významně lépe dopadlo hodnocení postojů žáků, jejichž učitelé měli vysokou úroveň proinkluzivně didaktických kompetencí a nízkou míru sociální distance vůči lidem s postižením oproti opaku, tedy učitelům s nízkým PDK a vysokým ISO. Vliv mezi těmito kategoriemi ukazuje na to, že kompetentní učitelé s nízkou mírou sociální distance k lidem s postižením ovlivňují postoje svých žáků ve 4. a 5. třídách ZŠ. Vliv však nebyl prokázán mezi vyššími a nižšími PDK u nízkého indexu ISO, zatímco u nízké PDK a nízkého a vysokého ISO se tento vliv projevil. V tomto případě lze tedy tvrdit, že i u nízké kompetentnosti pedagogů má pozitivní vliv jejich úroveň sociální distance vůči lidem s postižením na postoje žáků.

Tuto rovinu lze interpretovat tak, že PDK není bezvýznamná proměnná v rovině modifikace postojů žáků, avšak jejich postoje jsou pozitivnější i u méně kompetentních vyučujících s menší sociální distancí. Proto bez ohledu na kompetentnost má vliv postojová rovina učitelů na žáky 4. s 5. tříd a jejich postoje vůči vrstevníkům s postižením.

Hendrawati a Kusumastuti (2019) jsou přesvědčeni o tom, že postoje jsou učitelů ovlivněny hlavně jejich zkušeností s prací s žáky s postižením, což jim pomáhá k lepšímu porozumění jejich potřeb a jejich projevům v chování. K obdobným závěrům došel i Marlina (2017), jenž potvrzuje vztah mezi postoji učitelů a jejich zkušeností s prací s lidmi s postižením, přičemž obdobné výsledky prokazují i další studie (Ekperi et al., 2019; Abudu & Gbadosi, 2014).

Právě pozitivnější postoje k lidem s postižením, případně k žákům s postižením, jsou v konexi s vytvářením přijímacího prostředí ve školním prostředí. Učitel je tak schopen využívat vhodnější komunikační strategie a pozitivní vztahy mezi žáky, jež podporují aktivitu a spolupráci žáků při výuce (Abudu & Gbadosi, 2014). Novembli, Marlina a Martias (2015) zmiňují, že pozitivnější postoje pedagogů jim pomáhají více porozumět charakteristikám žáků a obtížím, které zažívají při nabývání dovedností, což bychom mohli zařadit do kognitivní roviny postojů (Eagly & Chaiken, 1993). Právě porozumění charakteristikám žáků je úzce propojeno s empatií, povědomím o jednotlivých žácích, postoji k nim a chováním učitele (konativní rovina postojů) při práci s žákem s postižením či při komunikaci či interakci s člověkem s postižením obecně (Kusumastuti & Choiri, 2016).

V rámci výše zmíněného můžeme jen potvrdit, že charakteristiky učitele přispívají k výkonu a výsledkům žáků (Hanushek & Rivkin, 2010; Todd & Wolpin, 2003). V našem případě se však jedná primárně o výsledky v podobě postojů žáků 4. a 5. tříd vůči vrstevníkům s postižením. Ať se jedná o postoje učitelů či jejich konkrétní reakce, je velmi pravděpodobné, že žáci budou chování pedagoga ve větší či menší míře imitovat, což je obecný důvod, proč by vyučující měl být dobrým a pozitivním člověkem (Hendrawati & Kusumastuti, 2019). Vše, co učitel koná, jak jedná či jaké využívá metody, má podle Yara (2009) vždy vliv na postoje žáků, přičemž pozitivní postoje žáků lze předpokládat i na

základě emocionální podpory ze strany učitele a na základě metod, které využívá (Vlazar & Kraft, 2017).

V samotném důsledku tak postoje učitele mohou korelovat nejen s postoji žáků, nýbrž i s jejich vzdělávacími výsledky (Ekperi, Onwuka, & Nyejerime, 2019). Vliv PDK a ISO u učitelů 4. a 5. tříd základních škol na postoje žáků vůči vrstevníkům s postižením považujeme za zásadní zjištění, neboť se jedná o signifikantnější proměnnou, než byl například atribut sdílení vzdělávacího prostředí se spolužákem s postižením (Zilcher & Svoboda, 2019).

Právě fenomén spolužáctví s vrstevníkem s postižením byl predikovatelnou proměnnou pro změnu postojů v řadě studií (Cairns & McClatchey, 2013), avšak v českém prostředí se na stejné kohortě žáků neprojevil (Zilcher, 2016). Kvalitní učitel s nízkou sociální distancí může mít totiž větší vliv na postoje žáků vůči vrstevníkům s postižením na rozdíl od toho, zda je vzdělávací prostředí sdíleno spolužákem s postižením. Tento jev lze vysvětlit tím, že se naopak projevil vliv vnímané sociální blízkosti na postoje žáků, což fenomén spolužáctví neindikoval. V kontextu výše zmíněné proměnné můžeme naznačit, že kvalitní pedagog s nízkou mírou sociální distance k lidem s postižením může vytvářet takové prostředí a třídní klima, jež má v tomto kontextu na žáky prokazatelně pozitivní vliv.

Obdobně jako v přechozích výzkumech (Zilcher, 2016; Zilcher & Svoboda, 2019) jsme pracovali pouze s rovinou postojů žáků vůči vrstevníkům s postižením, a tak naše výsledky nemohou indikovat jinou rovinu. Přesto však považujeme za vhodné doporučení zabývat se problematikou právě studijních výsledků u žáků. Vzhledem k výsledkům sociální distance učitelů vůči lidem s postižením u nízké PDK si dovoluujeme nadést hypotézu, že i samotná sociální distance u učitelů může být ve vztahu s postoji žáků vůči vrstevníkům s postižením. Proto lze do dalších výzkumů doporučit korelační analýzu těchto proměnných, pro niž v této studii již nezbyl prostor.

Další potencionální otázky otevírá samotný potvrzený vliv proměnných, a proto bychom doporučovali předložit kvalitativní studii, jež by napomohla analyzovat konkrétní příčiny, které na ISO a PDK změny postojů u žáků indukují. Bylo by zajímavé zjistit, zda sociální distance u učitelů ovlivňuje jejich práci s konflikty, třídním klimatem, jestli má vliv

na metody výuky a mnohé další proměnné, jež by dané výsledky napomohly usadit do celistvého rámce a obrazu.

#### **3.8.4 Induktivní statistika k VP2**

Výzkumný problém je vymezen na základě řady zjištění, kdy osobní zdatnost a kompetentnost učitelů může mít vliv na jejich postoje k inkluzivnímu vzdělávání (Brownell & Pajares, 1999; Soodak & Podell, 1993). Právě inspirací zmiňovaných výzkumů se snažíme prokázat, zdali i proinkluzivní didaktická kompetence učitelů na 1. stupni ZŠ má vliv na jejich sociální distanci vůči lidem s postižením, což je zároveň indikace k postoji učitelů k inkluzivnímu vzdělávání (Urton, Wilbert, & Hennemann, 2014).

Výzkumný problém VP2 je definován následovně:

*VP2: Jaký je vztah mezi sociální distancí učitelů 1. stupně ZŠ vůči lidem s postižením a úrovní jejich proinkluzivně didaktických kompetencí?*

V rámci předchozí analýzy u VP1 jsme pracovali s totožnou hypotézou, kterou budeme ověřovat i v této části. Jedná se o nulovou a věcnou hypotézu H1 a H10:

- *H1: Existuje vztah mezi sociální distancí a proinkluzivními didaktickými kompetencemi u učitelů 1. stupně ZŠ?*
- *H10: Mezi sociální distancí a proinkluzivními didaktickými kompetencemi učitelů 1. stupně ZŠ neexistuje žádný vztah.*

V předchozí analýze jsme pracovali pouze s vyselektovanou částí výzkumného souboru učitelů 4. a 5. tříd, u jejichž žáků byl administrován nástroj pro měření postojů žáků vůči vrstevníkům s postižením. Nyní budeme pracovat s celým výběrovým souborem N=797 učitelů 1. stupně ZŠ. Pro relevantní odpověď na výzkumný problém VP2 jsme použili nejen celkový index ISO, avšak i jeho dílčí elementy. Zjišťovali jsme totiž, zda se mění závislost PDK na ISO v rámci jednotlivých subškál testu MRAI-R. Náš předpoklad byl, že se bude lišit závislost sledovaných proměnných u různých lidí s postižením, obdobně jako v řadě studií zahraničních (Al-Kandari, 2015; Hampton, Zhang, & Xiao, 2013; Seewooruttun & Scior, 2014) i domácích (Pančocha, 2013; Zilcher & Svoboda, 2019).

Z těchto důvodů jsme testovali závislost PDK na celkovém indexu ISO a dále na jednotlivé části, jež jsou zaměřené na osoby s postižením smyslovým, mentálním a tělesným.

Abychom využili vhodných statistických metod, bylo nutné nejdříve otestovat rozložení dat, respektive jejich normalitu. Testování normality dat probíhalo pomocí Shapiro-Wilkova testu normality (Shapiro & Wilk, 1965), kdy testujeme proti nulové hypotéze, že posuzovaná data mají normální rozdělení. Na základě testu normality pak byly zvoleny příslušné parametrické či neparametrické metody statistické analýzy. Výsledné hodnoty testovaného rozdělení dat jsou zaznamenány v tabulce č. 14.

Sledovaná proměnná	Hodnota <i>p</i> -level
ISO - TP	<b><i>p</i> = 0,000</b>
ISO - MP	<b><i>p</i> = 0,000</b>
ISO - SP	<b><i>p</i> = 0,000</b>
ISO - Suma	<b><i>p</i> = 0,000</b>
PDK	<b><i>p</i> = 0,000</b>

Tabulka č. 14 Hodnoty *p*-level určující normalitu dat

Vzhledem ke skutečnosti, že na základě výpočtu Shapiro-Wilkova testu normality vyšla ve všech případech hodnota *p*-level menší než 0,05, se pak nejedná o normální rozdělení dat podle Gaussovy křivky, budeme nadále pracovat s neparametrickými statistickými metodami. Pro výpočet korelace byl využit výpočet Spearmanova koeficientu pořadové korelace –  $\rho$  (Spearman, 1904), při níž testujeme oproti nulové hypotéze vyjadřující to, že hodnota korelačního koeficientu je rovna nule. Všechny hodnoty  $\rho$  (*Ró*) jsou zaznamenány v následující tabulce č. 15.

Sledovaná proměnná	Hodnota $\rho$	$\rho^2$	$T(N-2)$	<i>p</i> -level
ISO – TP	-0,204287	4,17%	-5,8952	<b><i>p</i> = 0,000</b>
ISO – MP	-0,377673	14,26%	-11,5222	<b><i>p</i> = 0,000</b>
ISO – SP	-0,291436	8,49%	-8,6063	<b><i>p</i> = 0,000</b>
ISO – Suma	-0,391568	15,21%	-12,0213	<b><i>p</i> = 0,000</b>

Tabulka č. 15 Výsledné hodnoty korelačního koeficientu  $\rho$

Výsledky Spearmanova koeficientu vykazují různě silné vztahy, avšak ve všech případech se jedná o vztah statisticky významný, tedy obdobně jako v předchozím výpočtu na zúženém vzorku. Síla korelace je buď nízkého či středního charakteru a honotili jsme ji podle Hendla (2012) a Chrásky (2016), což je znázorněno v následující tabulce č. 16.

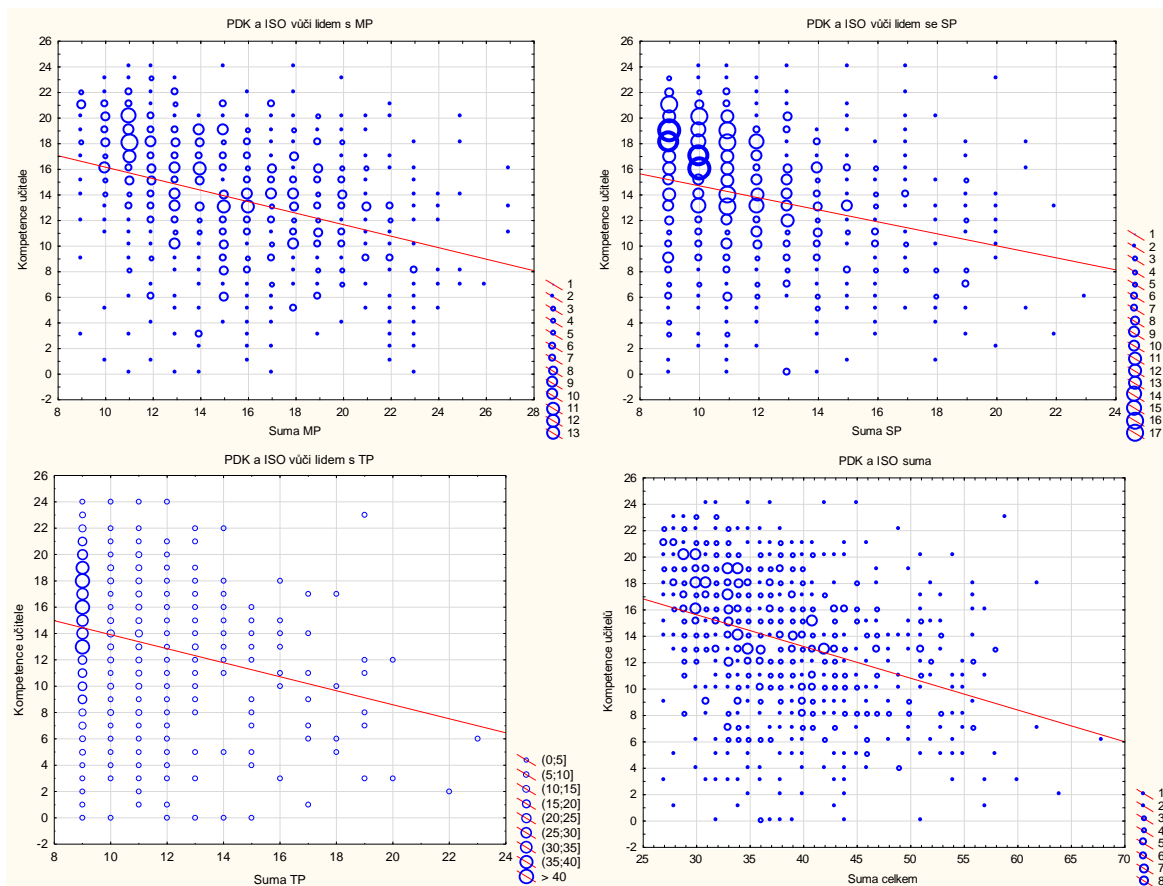
Síla asociace	Hendl (2012)	Chráska (2016)
Nulová až velmi nízká	0,0	0,0
Malá, nízká	0,1–0,3	0,2–0,4
Střední	0,3–0,7	0,4–0,7
Velká, vysoká	0,7–1,0	0,7–1,0

Tabulka č. 16 *Znázornění síly korelace* (Hendl, 2012; Chráska, 2016)

Na základě výše uvedeného můžeme konstatovat, že existují vztahy mezi proinkluzivně didaktickými kompetencemi učitelů a jejich sociální distancí, respektive indexem ISO, a to nejen v rámci celkového součtu, avšak i u jednotlivých součástí indexu ISO, jenž je zaměřen na jednotlivé typy lidí s postižením. Můžeme tedy opět vyvrátit nulovou hypotézu H10, která tvrdí, že mezi výše zmíněnými proměnnými není vztah.

Nejslabší vztah mezi PDK a ISO je v subčásti zaměřené na sociální distanci vůči osobám s tělesným postižením. Nejsilnější vztah se projevuje u sociální distance vůči osobám s postižením mentálním a u celkové sumy ISO, tedy u kompletního indexu sociální distance. Podle Hendla (2012) pak můžeme mluvit až o střední síle závislosti, přičemž data jsou velmi blízko i k vymezení střední závislosti podle Chrásky (2016), které je přísnější. Na grafu č. 4 jsou vizualizována data k jednotlivým výpočtům síly vztahů. Přesto, že je statistický významný vztah mezi všemi subčástmi indexu ISO, tak celkový vztah nejvíce ovlivňuje právě sociální distance učitelů vůči osobám s mentálním postižením. Korelace mezi PDK a ISO v rovině osob s tělesným a smyslovým postižením je v obou případech nízká až střední, tedy je znatelné, že celkový vztah mezi ISO a PDK je zásadně ovlivněn právě součástí ISO zaměřené na sociální distanci vůči osobám s mentálním postižením. Tuto skutečnost bylo možné predikovat už z předchozích výzkumů (Pennicard, 1990; Pančocha, 2013), stejně jako měnící se závislost u osob s tělesným a smyslovým postižením. Vztah mezi PDK a ISO v rovině osob s tělesným postižením je minimální, tedy je ovlivněn pouze ze 4 % na rozdíl od 8 % u osob se smyslovým postižením. Konkrétní deskripce vztahů je vizualizována na korelačních diagramech (graf č. 2).





Graf č. 2 korelační diagram vztahů mezi PDK a ISO

Na základě korelačních diagramů je jasně znatelná sestupná tendence frekvenční křivky, jež vymezuje vždy totožný vztah, jak naznačuje deskriptivní analýza. Zvyšujícím se PDK se snižuje index ISO, což v interpretační rovině znamená, že existuje pozitivní vztah mezi úrovní proinkluzivně didaktických kompetencí učitelů na 1. stupni ZŠ a jejich sociální distancí vůči lidem s postižením.

### ***Interpretace vztahu mezi PDK a ISO u učitelů***

VP2 je jediný relační výzkumný problém, kde zároveň pracujeme s korelační analýzou. V rámci této části studie jsme se snažili zjistit vztah mezi úrovní proinkluzivně didaktickými kompetencemi učitelů na 1. stupni ZŠ a mezi jejich úrovní sociální distance vůči lidem s postižením. Podle závěrů čínského výzkumu tvoří postoje, kompetence a zkušenosti tři základní pilíře učitelů v inkluzivním nastavení (Mu, Wang, Wang, Feng, Deng, & Liang, 2015), přičemž naší snahou je zjistit právě vztah mezi prvními z nich, a to v kontextu sociální distance vůči lidem s různým typem postižení. Ve všech oblastech vyšla

statistická významnost vztahu mezi proměnnými na jednocentní hladině, z čehož vyplývá, že se jednotlivé kategorie ovlivňují. Síla vztahu se však liší od slabé korelace po střední, přičemž nízká těsnost vztahu je mezi PKD a sociální distancí učitelů 1. stupně ZŠ vůči osobám s tělesným a smyslovým postižením. Střední těsnost vztahu je prokázána u PKD a celkový index ISO a u součásti vůči osobám s mentálním postižením. Ve všech případech se však jedná o pozitivní vztah, přičemž zvyšujícími se proinkluzivními didaktickými kompetencemi se snižuje sociální distance učitelů 1. stupně ZŠ vůči lidem s postižením.

Johnstone a Chapman (2009), kteří testovali vliv postojů třídních učitelů vůči lidem s postižením na jejich schopnosti vytvářet inkluzivní prostředí na školách, dospěli ve svém výzkumu k obdobným výsledkům jako my. Právě Johnstonovi a Chapmanovi (Ibid) se podařilo prokázat vliv mezi pozitivními postoji třídních učitelů vůči žákům a lidem s postižením a relativně vysokou mírou schopnosti vytvářet relevantní inkluzivní opatření a podporu žákům s potřebou podpůrných opatření, včetně využívání proinkluzivních pedagogicko-didaktických přístupů (UDL, Differentiated instructions...).

Podobné výsledky jsou důkazem pozitivního vztahu mezi postoji učitelů vůči žákům s postižením a jejich schopností využívat speciálně pedagogické metody či speciálně pedagogickou podporu, vytvářet individuální vzdělávací plány či využívat více metod (Leung & Mak, 2010; Norwich, 1994).

Je však zapotřebí poznamenat, že poslední zmíněné výzkumy nebyly namířeny přímo na postoje učitelů vůči lidem s postižením na bázi sociální distance, ale na postoje pedagogů vůči žákům s postižením. Ačkoliv jde o relativně blízký koncept, nelze jej charakterizovat jako shodný, neboť v našem případě se nejedná o žáky, ale o osoby s postižením obecně.

Na druhou stranu existuje celá řada výzkumů, v nichž se zkoumají různé škály postojů učitelů (Blecker & Boakes, 2010; Deng, 2008; Hodkinson, 2005; Idol, 2006; Johnstone & Chapman, 2009; Leung & Mak, 2010). Naprostá většina se však zabývá postoji učitelů vůči inkluzi, svým kolegům, žákům s postižením, skupinové práci v heterogenních kolektivech nebo postoji učitelů vzhledem k jejich připravenosti k inkluzivnímu vzdělávání

či jejich roli v inkluzivním prostředí, včetně vlivu tohoto prostředí na žáky (McLeskey, Waldron, So, Swanson, & Loveland, 2001).

Ze všech výše zmíněných výzkumů se nám jeví jako nejvhodnější pracovat právě s těmi výzkumy, jež jsou zaměřeny na postoje učitelů vůči žákům s postižením. Na druhou stranu jsme již zmínili, že právě pozitivní postoje k lidem (žákům) s postižením ze strany učitelů, zejména v kombinaci s kompetentností v inkluzivní praxi, vytváří naprosto klíčový soubor předpokladů výborného učitele (Mu, Wang, Wang, Feng, Deng, & Liang, 2015).

Obdobně jako v našem přechodném výzkumu byla prokázána závislost mezi postoji učitelů a jejich znalostmi (střední závislost) a mezi jejich postoji a zkušenostmi (střední závislost) (Ibid). Naše výsledky tedy korespondují s obdobně orientovanými šetřeními, byť měřenými jinými nástroji a zaměřenými na podobné (nikoliv totožné) kategorie. Podle našeho názoru je však možné konstatovat, že pozitivní vztah mezi kompetencemi a postoji či sociální distancí je potvrzen na nejednom výzkumném poli. Tento vliv však nebyl prokázán ve vztahu k různým typům lidí s postižením, což jsme zkoumali v rámci vertikálního dělení indexu ISO.

Zjištěním obdobných výsledků v kontextu kompetencí učitelů a postojů vůči lidem s postižením v jiných studiích lze do jisté míry potvrdit reliabilitu měření. Zajímavostí je, že u jednotlivých součástí indexu ISO se objevila nejsilnější závislost mezi PDK a sociální distancí vůči osobám s mentálním postižením. Řada výzkumných studií potvrzuje, že postoje či sociální distance jsou negativnější k osobám právě s mentálním postižením oproti osobám s postižením smyslovým či tělesným (srov. Požár, 1997; Květoňová, Strnadová, & Hájková, 2013; Potměšil, 2011; Vaňurová & Pančocha, K. 2010; Pančocha & Slepíčková, 2012; de Boer, Pijl, & Minnaert, 2012; Ivey & Reinke, 2002), což však není zdůvodněním vyššího vztahu mezi PDK a ISO. Příčinou silnějšího vlivu však může být to, že negativnější postoje ze strany pedagogů k lidem s mentálním postižením jsou často způsobené obtížností vzdělávat žáky s mentálním postižením a strachem z náročnosti výuky (Lechta, 2016; Pančocha, 2013). Tento vztah pak tedy může indikovat to, že kompetentnějším učitelům (vyšší PDK) významně více klesá sociální distance, neboť nemají obavu z práce s žákem s mentálním postižením ve školním prostředí, což tak silně neindikují jedinci s postižením

smyslovým či tělesným, u nichž se neprojevuje tak silná obava z obtíží při výchově a vzdělávání (Ajzen & Fishbein, 1997; Ferullis & Huber, 2018; Fichten et al., 2005).

Dále je středně silná korelace vymezena v součtovém indexu ISO, což pro nás znamená snižující se sociální distanci se vzrůstajícími proinkluzivně didaktickými kompetencemi. Samozřejmostí je, že se stále jedná o korelace relativně slabé, kdy se proměnné ovlivňují maximálně z 15 % u součtového indexu ISO a ze 14 % u sociální distance vůči osobám s mentálním postižením. Existuje zde však celá řada dalších vlivů, jež zkoumány nejsou. Neřešili jsme to, zda má např. učitel nějakou zkušenost s žáky s postižením, ale ani žádné další vlivy. Svou roli může hrát věk učitele, délka jeho pedagogické praxe či vzdělání. Reflexe těchto proměnných by však byla již nad rámec této studie. Tato tendence je však podle našeho názoru natolik zajímavá, že by si jistě zasloužila hlubšího prozkoumání v dalších výzkumných sondách.

### **3.8.5 Induktivní analýza VP3**

V rámci tohoto výzkumného problému bude řešeno velké množství výpočtů, které budou analyzovány separátně a průběžně a zároveň budou i dílčím způsobem interpretovány, a to podle jednotlivých nezávislých proměnných. Výzkumný problém VP3 je stále velmi široce definován, a proto jej nadále budeme dělit do dílčích problémů, a to do VP3.1, VP3.2, VP3.3, VP3.4 a VP3.5. Práce s daty bude mít pro větší přehlednost vždy obdobnou strukturu. Pro dodržení základních charakteristik výzkumu bude ke každé nezávislé proměnné definován dílčí VP, avšak nebudeme již pracovat s verbální operacionalizováním hypotéz.

I přes absenci velkého množství hypotéz však operujeme pravidly podle Mostellera (1948), který definovat tři typy statistických chyb. Statistická chyba prvního typu je definována jako odmítnutí nulové hypotézy, i když je pravdivá. Chyba druhého typu je přijetí nulové hypotézy, zatímco je neplatná, a chyba třetího typu je správné odmítnutí nulové hypotézy z chybného důvodu.

Pro eliminaci zmíněných statistických chyb vždy pracujeme nejdříve s nulovou hypotézou. Pokud nelze potvrdit nulovou hypotézu vhodnými statistickými metodami, přecházíme k věcné hypotéze. Definování hypotéz tedy neabsentuje, pouze se vyhýbáme redundantnímu vyjadřování hypotéz, když vztahy mezi proměnnými jasně definuje

využívaná tabulka závislých a nezávislých proměnných. Vždy budeme hovořit o nulové hypotéze, jež tvrdí, že mezi proměnnými neexistuje vztah, a o věcné hypotéze, která vztah mezi konkrétními proměnnými naopak předpokládá.

Následující část referuje o obecném VP3: *Jaký vliv mají vybrané atributy učitelů na 1. stupni ZŠ na jejich sociální distanci vůči lidem s postižením a na jejich proinkluzivně didaktické kompetence?*

### ***Délka praxe jako nezávislá proměnná***

Pro induktivní statistiku, která se zaměřuje na délku praxe, jsme definovali dílčí (přesto stále obecný) výzkumný problém VP3.1, který hovoří o vlivu délky praxe učitelů na 1. stupni ZŠ na jejich sociální distanci vůči lidem s postižením a na jejich proinkluzivně didaktické kompetence. Jednotlivé operacionalizované hypotézy, s nimiž budeme následně pracovat, jsou zaznamenány v tabulce č. 17.

Nezávisle proměnné	Závisle proměnné							
		Vertikální dělení ISO				Horizontální dělení ISO		
	PDK	ISO MP	ISO TP	ISO SP	ISO suma	Sociální sféra	Pracovní sféra	Vzdělávací sféra
Délka praxe	x	x	x	x	x	x	x	x
Schopnost práce s žáky s potřebou PO								
Schopnost individualizace								
Zkušenost s žáky s PO								
Velikost školy								

Tabulka č. 17 Operacionalizace hypotéz k VP3.1

Jako první je testován vliv délky praxe učitelů 1. stupně ZŠ na jejich PDK. Nejprve byla vytvořena deskriptivní statistika dat, jejíž součástí je i ověřování hypotézy normálního rozdělení dat proto, abychom mohli využít vhodného statistického aparátu, viz tabulku č. 18.

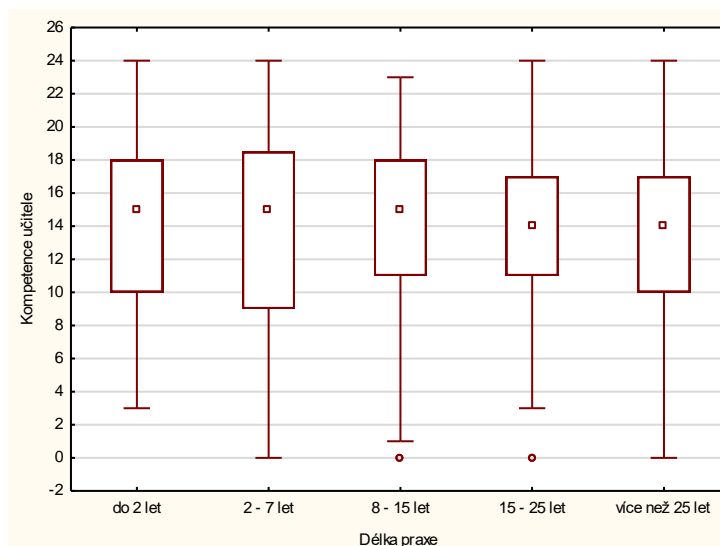
Délka praxe	do 2 let	2–7 let	8–15 let	15–25 let	více než 25 let
N	38,0	111,0	133,0	201,0	314,0
Průměr	13,9	14,2	14,2	13,6	13,4

Medián	15,0	15,0	15,0	14,0	14,0
Modus	18,0	18,0	16,0	13,0	14,0
SD	5,2	5,6	5,0	4,9	5,1
Max	24,0	24,0	23,0	24,0	24,0
Min	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Normalita	$p = 0,489$	$p = 0,001$	$p = 0,000$	$p = 0,002$	$p = 0,001$

Tabulka č. 18 Deskriptivní statistika k vlivu délky praxe na PDK

Vzhledem k tomu, že ne všechny kategorie vykazují normální rozdělení dat, bylo pro následnou analýzu využito neparametrických statistických metod. Protože se porovnávají více než dva soubory, využili jsme Kruskal-Wallisova testu. Získané hodnoty jsou  $H(4, N = 797) = 4,653502$   $p = 0,324$ .

Výsledná hodnota není statisticky významná, a tak nemůžeme vyvrátit nulovou hypotézu zformulovanou tak, že mediány dat jsou si rovné. Vzhledem k tomu, že nebyla prokázána statistická významnost, nepřistoupili jsme k dalšímu kroku, respektive k post-hoc analýze. Rozložení dat je vizualizováno v kvartilovém grafu č. 3. Z grafu je patrné, že mediány se od sebe zásadně neliší, avšak u délky praxe od 8 do 15 let a od 15 do 25let existují odlehlé hodnoty. Na základě těchto indicií lze konstatovat, že pro daný soubor se neprokazuje vliv délky pedagogické praxe u učitelů 1. stupně ZŠ na jejich PDK.



Graf č. 3 Kvartilový graf znázorňující vliv délky praxe na PDK

### ***Vliv délky praxe na sociální distanci***

Následný výpočet je zaměřen na prokázání vlivu délky pedagogické praxe na sociální distanci učitelů na 1. stupni ZŠ. Výpočty byly realizovány jak pro souborný index ISO, tak

i na jeho součásti, respektive na sociální distanci vůči osobám s tělesným, mentálním a smyslovým postižením.

Vzhledem k tomu, že se jedná o první výpočet komplexního charakteru, při němž postupně využíváme všechny statistické metody, jež uplatníme i u všech následujících výpočtů, použijeme této části jako obecného mustru pro další výpočty v rámci VP3.

Pokud bychom totiž popisovali jednotlivé kroky při každém dílčím výpočtu, docházelo by k soustavnému opakování totožných pasáží, jež by vedlo k nežádoucímu navýšení textu a snížení jeho srozumitelnosti.

Vzhledem k tomu, že jsme v žádném případě nemohli vyvrátit nulovou hypotézu o normálním rozdělení, pracujeme vždy s neparametrickými testy.

Při tomto výpočtu i všech následujících postupujeme následovně.

Nejdříve představujeme deskriptivní statistiku, kde je na posledním řádku znázorněn  $p$ -level, jenž vychází ze Shapiro-Wilkova testu normality (tabulka č. 19–22), a následně přecházíme k testování nulové hypotézy.

Suma – Délka praxe	do 2 let	2–7 let	8–15 let	15–25 let	více než 25 let
N	38,0	111,0	133,0	201,0	314,0
Průměr	39,4	38,2	36,9	37,7	38,3
Medián	40,0	36,0	35,0	36,0	37,0
Modus	40,0	29,0	34,0	33,0	33,0
SD	8,8	8,5	6,7	6,9	7,3
Max	56,0	68,0	59,0	58,0	62,0
Min	27,0	27,0	27,0	27,0	27,0
Normalita	$p = 0,036$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$

Tabulka č. 19 Deskriptivní statistika s výsledky testu normality k vlivu délky praxe na sumu ISO

TP – Délka praxe	do 2 let	2–7 let	8–15 let	15–25 let	více než 25 let
N	38,0	111,0	133,0	201,0	314,0
Průměr	10,3	10,5	10,1	10,2	10,6
Medián	9,0	9,0	9,0	9,0	10,0
Modus	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
SD	2,2	2,7	1,9	1,8	2,1
Max	19,0	23,0	19,0	20,0	19,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$

Tabulka č. 20 Deskriptivní statistika s výsledky testu normality k vlivu délky praxe na součást indexu ISO zaměřenou na osoby s tělesným postižením

MP – Délka praxe	do 2 let	2–7 let	8–15 let	15–25 let	více než 25 let
N	38,0	111,0	133,0	201,0	314,0
Průměr	16,3	15,5	14,8	15,5	15,6
Medián	15,5	15,0	14,0	15,0	15,0
Modus	18,0	11,0	13,0	11,0	15,0
SD	4,9	4,1	3,3	4,0	3,9
Max	27,0	25,0	24,0	27,0	27,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p = 0,110$	$p = 0,001$	$p = 0,003$	$p = 0,000$	$p = 0,000$

Tabulka č. 21 Deskriptivní statistika s výsledky testu normality k vlivu délky praxe na součást indexu ISO zaměřenou na osoby s mentálním postižením

SP – Délka praxe	do 2 let	2–7 let	8–15 let	15–25 let	více než 25 let
N	38,0	111,0	133,0	201,0	314,0
Průměr	12,8	12,1	12,0	11,9	12,2
Medián	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0
Modus	11,0	9,0	9,0	10,0	9,0
SD	3,3	3,1	2,8	2,6	2,9
Max	20,0	23,0	20,0	21,0	22,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p = 0,003$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$

Tabulka č. 22 Deskriptivní statistika s výsledky testu normality k vlivu délky praxe na součást indexu ISO zaměřenou na osoby se smyslovým postižením

Protože všechny kategorie nevykazují normální rozdělení dat, bylo obdobně jako v minulém případě využito pro následnou analýzu neparametrických statistických metod. V daném případě se porovnává více než dva soubory, proto využíváme Kruskal-Wallisova testu. Výsledky testu jsou uvedeny v tabulce č. 23.

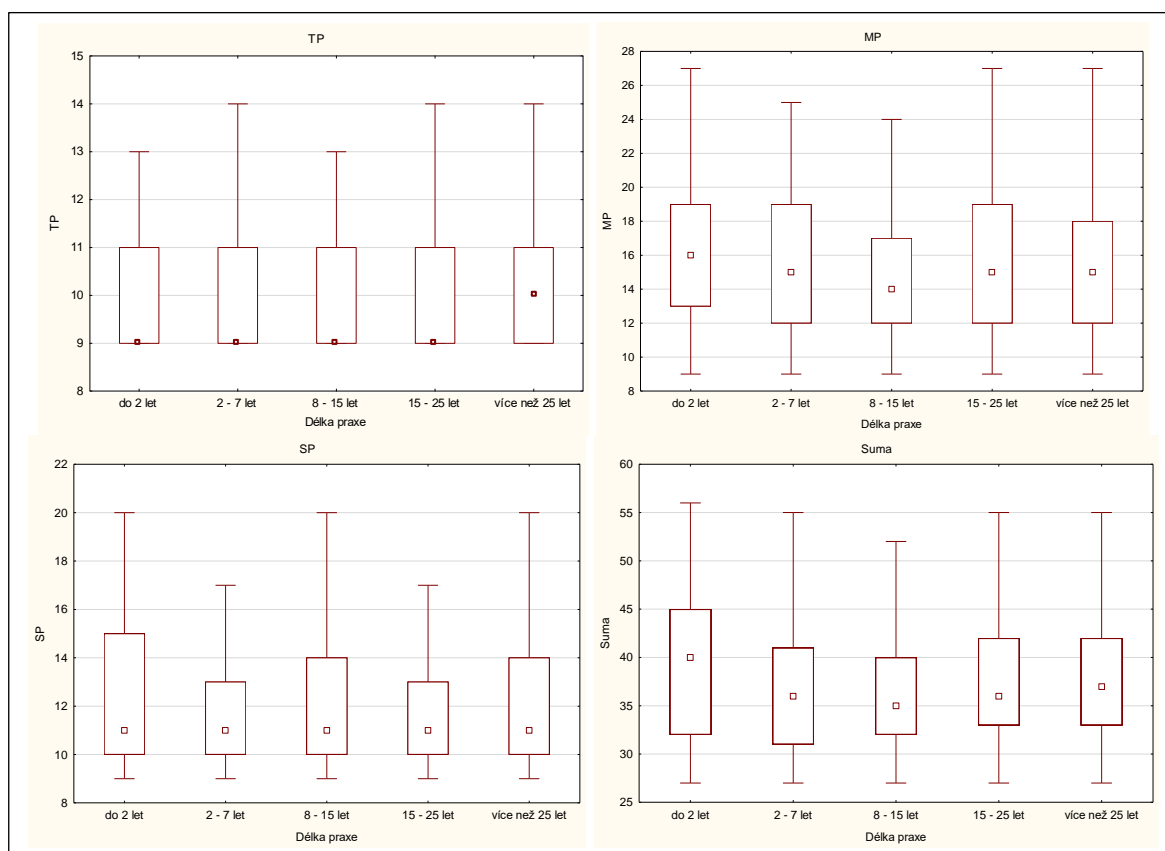
Sledované oblasti	Kruskal-Wallisův test
TP	$H(4, N = 797) = 8,054769; p = 0,896$
MP	$H(4, N = 797) = 4,409887; p = 0,353$
SP	$H(4, N = 797) = 2,359331; p = 0,670$
Suma	$H(4, N = 797) = 4,254171; p = 0,372$

Tabulka č. 23 Kruskal-Wallisův test s výsledky k vlivu délky praxe na sociální distanci

V žádné z uvedených kategorií nevyšla statistická významnost, a to ani na desetiprocentní hladině významnosti. Na základě nemožnosti zamítnout nulovou hypotézu o rovnosti mediánů jsme nepřistoupili k post-hoc analýze, která by za jiných okolností byla realizována.



Rozložení dat je vizualizováno v kvartilových grafech č. 4. Z grafů je opět patrné, že mediány se od sebe zásadně neliší. Zamítnout nulovou hypotézu predikující rovnost mediánů není možné nejen na základě statistické analýzy, ale i vizualizace. Při přechodu na věcnou hypotézu vyvracíme, že existuje vliv délky praxe na úroveň sociální distance u učitelů 1. stupně ZŠ vůči lidem s postižením. Tuto hypotézu je možné zamítnout ve všech sledovaných rovinách, tedy jak v rámci celkového indexu ISO, tak i v jeho součástech zaměřených na sociální distanci učitelů 1. stupně ZŠ vůči osobám s tělesným, mentálním i smyslovým postižením.



Graf č. 4 Kvartilový graf znázorňující vliv délky praxe na ISO

Pro udržení bychom následně měli pokračovat ověřováním hypotéz, jež jsou zaměřeny na vliv délky pedagogické praxe na sociální distanci učitelů 1. stupně ZŠ v kontextu sfér sociálního života, a to sociálního, vzdělávacího a pracovního prostředí. Všechny tyto sféry sociálního života samozřejmě také v rámci horizontální linie nástroje indexu ISO, tedy zvláště pro osoby s tělesným, mentálním a smyslovým postižením. Vzhledem k tomu, že ani tyto hypotézy nebyly potvrzeny, přičemž se jedná o šest stran

dílčích výpočtů, dovolili jsme si je zařadit do příloh, a to konkrétně do přílohy č. 4 s názvem Doplňující výpočty.

### ***Interpretace vlivu délky praxe na ISO a PDK***

Při definování výzkumného problému VP3.1 jsme vycházeli z výzkumných předpokladů, že se vzrůstající délkou praxe se objevují negativnější postoje vůči lidem s postižením či minoritním skupinám obyvatelstva obecně. Výsledky výzkumných studií se shodují na negativním vlivu délky praxe pedagogů či jejich věku na jejich postoje k lidem s postižením, případně i na jejich postoje vůči integraci jedinců s postižením či inkluzi ve vzdělávání jako takové (Hendrawati & Kusumastuti, 2019; Demirkaya & Bakkaloglu, 2014; Pančocha, 2013a; Požár, 1997 apod.). Předpoklad, že mezi délkou praxe a sociální distancí není rozdíl u pedagogů 1. stupně ZŠ, se nám nepodařilo prokázat. Tento výsledek vyhodnocujeme jako velmi pozitivní, neboť poukazuje na situaci, kdy učitelé jako experti při práci s lidmi, potažmo žáky, nejsou tolik ovlivnitelní věkem či praxí jako majoritní neodborná veřejnost. Statistický významný vliv nebylo možné potvrdit v žádné sféře sociálního života, ale ani v rámci sociální distance vůči žádným typům lidí s postižením, stejně tak v rámci celkového součtu indexu ISO.

Při hodnocení vlivu pedagogické praxe na proinkluzivně didaktické kompetence u učitelů na 1. stupni ZŠ jsme pracovali s křivkou výkonnosti učitelů podle délky jejich pedagogické praxe a očekávali jsme, že velmi podobně budou vycházet i výsledky. Podle Průchy (2002) dochází po delším období praxe k profesnímu vyhasínání učitelů a případně k rozvinutí syndromu vyhoření po 25 letech praxe (Průcha, 2002; Fialová & Schindlerová, 1998). V tomto kontextu se nepotvrdila ani vyšší proinkluzivně didaktická kompetence u začínajících pedagogů či učitelů-expertů, avšak ani u vyučujících s praxí delší než 25 let.

V dané doméně by bylo zapotřebí realizovat další výzkumné sondy proto, abychom dokázali porozumět mechanismům, jak dochází ke zlepšování proinkluzivně didaktických kompetencí u učitelů. Považujeme za vhodné realizovat obdobné šetření u pedagogů 2. stupně ZŠ, případně na školách středních. Tím bychom mohli potvrdit specifickou učitelů právě na úrovni 1. stupně, kdy nedochází k závažnějším změnám v oblasti jejich kompetencí.

Zajímavá je pro nás také kategorie začínajících učitelů s praxí do dvou let, kteří také nevykazují statisticky významný rozdíl v kontextu proinkluzivně didaktických kompetencí oproti kolegům s delší praxí. U této kategorie začínajících učitelů jsme očekávali vyšší míru PDK, neboť ti mají většinou za sebou relativně čerstvě studium zaměřené na vzdělávání. V rámci vysokoškolského vzdělávání v učitelských oborech by studenti měli získávat čerstvé poznatky z aktuálních didaktických směrů a metod, což by mělo napomáhat ve výběru a vhodnosti využívaných metod v heterogenním kolektivu. Ke stejné premise lze připojit výsledky srovnávacích testů PIRLS a TIMSS, v nichž jsou jako nejúspěšnější třídy prokázány ty, jejichž učitelé mají praxi do deseti let praxe. Ty méně úspěšné, respektive s horšími výsledky, představují třídy, v nichž vyučují pedagogové s praxí nad 20 let (ČŠI, 2016).

### **3.8.6 Schopnost práce s žáky s PO jako nezávisle proměnná**

Tato část je orientována na druhou rovinu výzkumného problému VP3, která je vymezena jako VP3.2, přičemž zkoumá, jaký vliv má subjektivně vnímaná schopnost práce s žáky s potřebou podpůrných opatření v běžných třídách na sociální distanci a proinkluzivně didaktické kompetence učitelů na 1. stupni ZŠ.

Subjektivně vnímanou schopnost práce pedagogů s žáky s potřebou podpůrných opatření můžeme považovat za oblast spjatou s konstruktem self-efficacy (vědomí vlastní účinnosti<sup>62</sup> nebo také jako vnímaná osobní účinnost<sup>63</sup>), který je primárně využíván v sociálně kognitivní teorii, jež je nejvíce spjata se jménem amerického psychologa Alberta Bandury (1996). Podle tohoto autora se jedná o mechanismus představující určitý stupeň „víry“ jedinců v dosahování cílů, což významně ovlivňuje jejich chování, neboť je ovlivněno kognitivními, motivačními, afektivními, ale i selektivními procesy. Prakticky totožně, tedy jako subjektivní vnímání schopnosti práce s žáky s potřebou PO, chápeme i následující proměnnou v rámci VP3.3. Zde je operacionalizovaná druhá ze sledovaných proměnných, jež jsou zaměřené na self-efficacy.

---

<sup>62</sup> Překlad termínu self-efficacy Blatným (2010).

<sup>63</sup> Překlad termínu Hoskocovou (2006).

Vědomí o vlastní účinnosti se jeví jako jedna z klíčových bariér v inkluzivním vzdělávání, neboť tento atribut ovlivňuje postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání i ke vzdělávání dětí s postižením (Brownell & Pajares, 1999; Soodak & Podell, 1993). Právě na výše zmíněná výzkumná zjištění navazujeme výzkumným problémem, jenž se nezaměřuje jak na PKD, tak na jejich sociální distanci vůči osobám s postižením, což jsou proměnné, jejichž rozklíčování může napomoci k širšímu pochopení zmiňované problematiky. Konkrétní operacionalizace závislých a nezávislých proměnných je znázorněna v tabulce č. 24.

Nezávisle proměnné	Závisle proměnné							
	PDK	Vertikální dělení ISO				Horizontální dělení ISO		
		ISO MP	ISO TP	ISO SP	ISO suma	Sociální sféra	Pracovní sféra	Vzdělávací sféra
Délka praxe								
Schopnost práce s žáky s potřebou PO	x	x	x	x	x	x	x	x
Schopnost individualizace								
Zkušenost s žáky s PO								
Velikost školy								

Tabulka 24 Operacionalizace hypotéz k VP3.2

Jako první součást analýzy VP3.2 je zjišťování vlivu subjektivně vnímané schopnosti práce s žáky s podpůrnými opatřeními učiteli 1. stupně ZŠ na jejich proinkluzivně didaktické kompetence. Pedagogové odpovídali na šestistupňové škále. Jako v předchozích případech začínáme deskriptivní statistikou s hodnocením rozložení dat pomocí testu normality.

	1	2	3	4	5	6
N	71,0	192,0	288,0	145,0	70,0	32,0
Průměr	15,2	15,4	13,8	12,8	11,2	8,9
Medián	16,0	16,0	14,0	13,0	10,5	9,0
Modus	19,0	17,0	13,0	14,0	13,0	12,0
SD	4,7	5,0	5,0	4,7	4,5	4,5
Max	23,0	24,0	23,0	24,0	21,0	18,0
Min	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	0,0
Normalita	$p = 0,016$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,180$	$p = 0,268$	$p = 0,192$

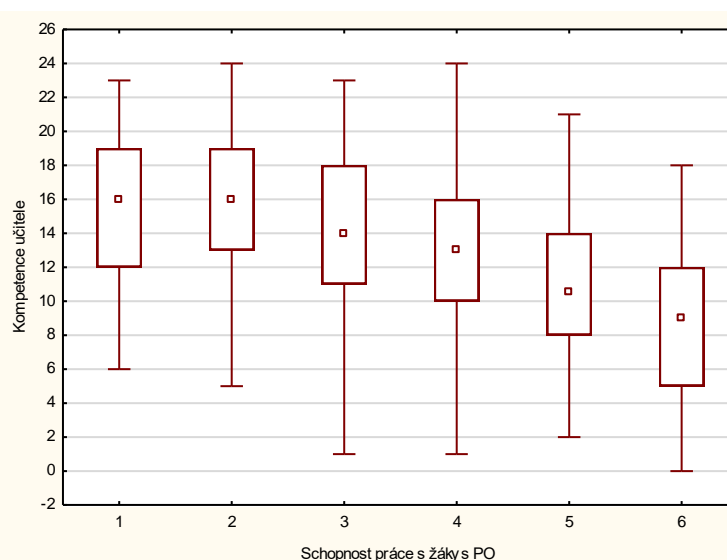
Tabulka č. 25 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti práce s žáky s PO na PDK

Po přistoupení k testování nulové hypotézy jsou získané hodnoty  $H(5, N = 797) = 83,62125$ ;  $p = 0,000$ . Na základě výsledné hodnoty můžeme na jednoprocenní hladině významnosti zamítnout nulovou hypotézu, která hovoří o shodných mediánech. Mezi sledovanými proměnnými můžeme potvrdit statisticky významný rozdíl, a proto nadále pokračujeme post-hoc analýzou za pomoci Dunnové metody. Pomocí post-hoc analýzy jsme následně zjistili, mezi kterými úrovněmi existuje statisticky významný rozdíl, viz tabulku č. 26.

	1	2	3	4	5	6
1		$p = 0,000$	$p = 0,641$	$p = 0,007$	$p = 0,000$	$p = 0,000$
2	$p = 0,000$		$p = 0,008$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$
3	$p = 0,641$	$p = 0,008$		$p = 0,288$	$p = 0,000$	$p = 0,000$
4	$p = 0,007$	$p = 0,000$	$p = 0,288$		$p = 0,341$	$p = 0,006$
5	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,341$		$p = 0,000$
6	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,006$	$p = 0,000$	

Tabulka č. 26 Post-hoc analýza pro Kruskal-Wallisův test

Na základě post-hoc analýzy je možné vidět, že rozdíl odpovědí respondentů u většiny variant škály je statisticky významný. Po nahlédnutí do vizualizace výsledků a deskriptivní analýzy je jasně znatelná sestupná tendence mediánů, která takřka kopíruje hodnoty škály. Pro dokreslení jsou data vizualizována na kvartilovém grafu č 5.



Graf č. 5 Kvartilový graf znázorňující vliv schopnosti práce s žáky s PO na PDK

Jak je zcela patrné na deskriptivní analýze, tak i na vizualizaci v kvartilovém grafu, ukazuje se tendence jako obrácená, než by bylo očekávatelné. Na základě dat se pak se

zvyšující úrovní subjektivního hodnocení vlastních schopností práce s žáky s PO u učitelů snižuje jejich proinkluzivně didaktická kompetence. Byť jsme s daty nepracovali korelační analýzou, lze pozorovat snižující se tendenci PDK se zvyšujícím se sebehodnocením.

### ***Vliv subjektivně vnímané schopnosti práce s žáky s PO na sociální distanci***

Jako další součást analýzy VP3.2 následuje zjišťování vlivu subjektivně vnímané schopnosti práce s žáky s podpůrnými opatřeními učiteli 1. stupně ZŠ na jejich sociální distanci. Obdobně jako v předchozích případech začínáme deskriptivní statistikou s hodnocením rozložení dat pomocí testu normality, což je znázorněno v tabulkách č. 27 až č. 30.

Suma – Schopnost práce s PO	1	2	3	4	5	6
N	71,0	192,0	288,0	145,0	70,0	32,0
Průměr	33,0	35,0	37,0	38,0	40,0	40,0
Medián	30,0	33,0	33,0	34,0	37,0	33,0
Modus	7,5	7,8	7,1	6,4	7,9	8,8
SD	54,0	62,0	64,0	57,0	58,0	68,0
Max	27,0	27,0	27,0	28,0	27,0	30,0
Min	35,7	36,9	37,8	38,7	40,7	42,1
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,007$	$p = 0,068$

Tabulka č. 27 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO – sumu

TP – Schopnost práce s PO	1	2	3	4	5	6
N	71,0	192,0	288,0	145,0	70,0	32,0
Průměr	10,1	10,6	10,3	10,4	10,3	10,9
Medián	9,0	9,0	9,0	10,0	9,0	10,0
Modus	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
SD	1,7	2,3	2,1	1,9	2,1	2,8
Max	18,0	20,0	22,0	19,0	20,0	23,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p = 0,007$	$p = 0,024$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,017$	$p = 0,000$

Tabulka č. 28 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO – jedince s tělesným postižením

MP – Schopnost práce s PO	1	2	3	4	5	6
N	71,0	192,0	288,0	145,0	70,0	32,0

Průměr	14,0	14,4	15,5	15,9	17,5	18,1
Medián	13,0	13,0	15,0	16,0	18,0	17,5
Modus	11,0	11,0	15,0	15,0	19,0	23,0
SD	4,1	3,8	3,8	3,5	3,9	4,4
Max	25,0	26,0	27,0	25,0	25,0	27,0
Min	9,0	9,0	9,0	10,0	9,0	11,0
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,236$	$p = 0,124$

Tabulka č. 29 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO – jedince s mentálním postižením

SP – Schopnost práce s PO	1	2	3	4	5	6
N	71,0	192,0	288,0	145,0	70,0	32,0
Průměr	11,6	12,0	12,0	12,4	12,8	13,1
Medián	11,0	11,0	11,0	12,0	12,0	13,0
Modus	9,0	10,0	9,0	11,0	10,0	11,0
SD	2,8	2,9	2,7	2,6	3,3	3,5
Max	19,0	21,0	22,0	20,0	22,0	23,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,007$

Tabulka č. 30 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO – jedince se smyslovým postižením

Po vymezení deskripce přecházíme k testování nulové hypotézy o rovnosti mediánů.

Sledované oblasti	Kruskal-Wallisův test
TP	$H(5, N = 798) = 5,419729; p = 0,366$
MP	$H(5, N = 798) = 59,94083; p = 0,000$
SP	$H(5, N = 798) = 16,28300; p = 0,006$
Suma	$H(5, N = 798) = 38,47052; p = 0,000$

Tabulka č. 31 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu schopnosti práce s žáky s PO na index ISO

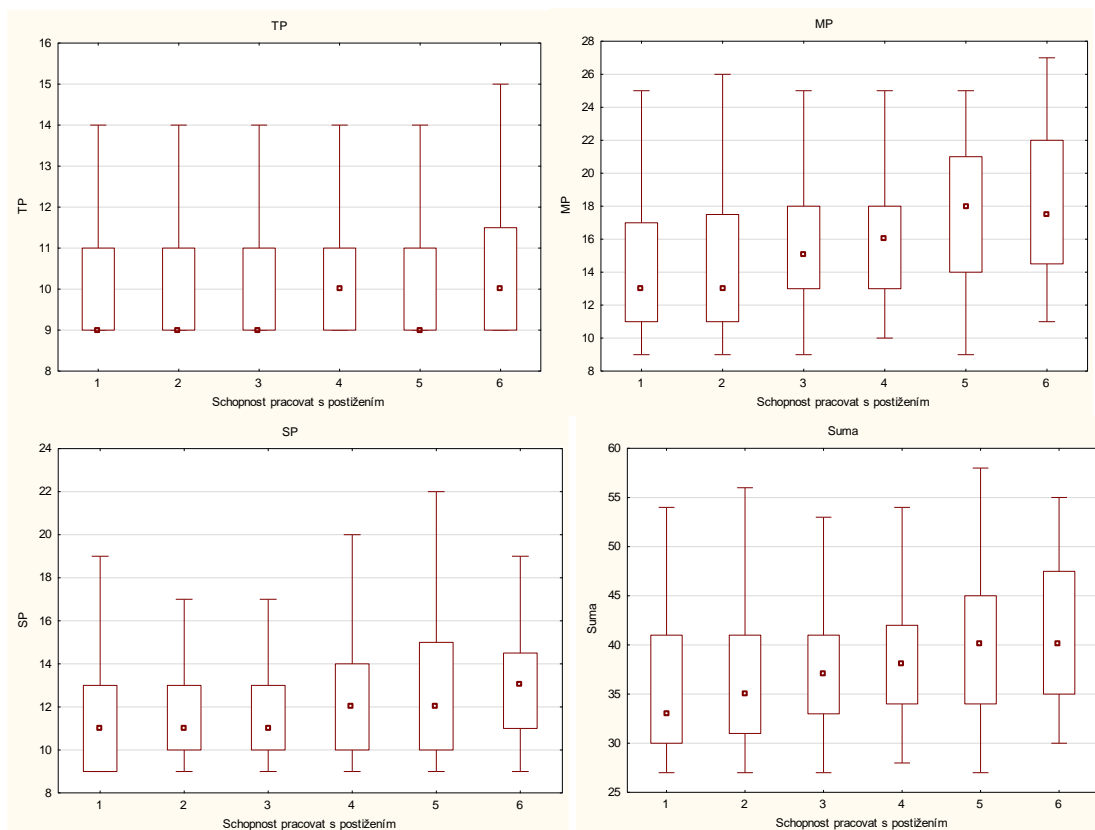
Pomocí Kruskal-Wallisova testu bylo zjišťováno, zdali existuje statistický významný rozdíl mezi subjektivním vnímáním schopnosti učitelů 1. stupně ZŠ pracovat s žáky s PO a jejich sociální distancí, a to jak v součtovém indexu ISO, tak i vůči jednotlivým typům postižení. V jednom případě nebylo možné vyvrátit nulovou hypotézu o shodnosti mediánů, a to u subčásti zaměřené na sociální distanci vůči osobám s tělesným postižením. U ostatních subčástí byla na jednocentní hladině významnosti prokázána statisticky významná závislost, a to jak v součtovém indexu ISO, tak i u sociální distance vůči osobám s mentálním i smyslovým postižením. Právě pro tyto subčásti jsme vypracovali post-hoc analýzu pro všechny možnosti, viz tabulku č. 32.

MP	1	2	3	4	5	6
1		$p = 1,000$	$p = 0,023$	$p = 0,004$	$p = 0,000$	$p = 0,000$
2	$p = 1,000$		$p = 0,011$	$p = 0,002$	$p = 0,000$	$p = 0,000$
3	$p = 0,023$	$p = 0,011$		$p = 1,000$	$p = 0,004$	$p = 0,035$
4	$p = 0,004$	$p = 0,002$	$p = 1,000$		$p = 0,151$	$p = 0,303$
5	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,004$	$p = 0,151$		$p = 1,000$
6	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,035$	$p = 0,303$	$p = 1,000$	
Sp	1	2	3	4	5	6
1		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,065$	$p = 0,117$	$p = 0,213$
2	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 0,297$	$p = 0,554$	$p = 0,836$
3	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 0,465$	$p = 0,841$	$p = 1,000$
4	$p = 0,065$	$p = 0,297$	$p = 0,465$		$p = 1,000$	$p = 1,000$
5	$p = 0,117$	$p = 0,554$	$p = 0,841$	$p = 1,000$		$p = 1,000$
6	$p = 0,213$	$p = 0,836$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	
Suma	1	2	3	4	5	6
1		$p = 1,000$	$p = 0,115$	$p = 0,003$	$p = 0,000$	$p = 0,001$
2	$p = 1,000$		$p = 0,789$	$p = 0,015$	$p = 0,001$	$p = 0,005$
3	$p = 0,115$	$p = 0,789$		$p = 1,000$	$p = 0,056$	$p = 0,103$
4	$p = 0,003$	$p = 0,015$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 1,000$
5	$p = 0,000$	$p = 0,001$	$p = 0,056$	$p = 1,000$		$p = 1,000$
6	$p = 0,001$	$p = 0,005$	$p = 0,103$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	

Tabulka č. 32 Post-hoc analýza k vlivu schopnosti práce s žáky s PO na index ISO

Po zhlédnutí konkrétních výsledků post-hoc analýzy lze poukázat na velký rozdíl statistické významnosti u sociální distance vůči osobám s mentálním postižením. U sociální distance k osobám se smyslovým postižením sice můžeme vyvrátit nulovou hypotézu rovnosti mediánů, avšak na bázi post-hoc analýzy se nepotvrdil vliv na jednotlivé úrovně. Vzhledem ke skutečnosti, že největší rozdíly jsou u sociální distance vůči osobám s mentálním postižením, pak můžeme predikovat, že data celkového indexu ISO jsou významně ovlivněna právě subčástí zaměřené na osoby s mentálním postižením. Z tohoto důvodu nebudeme interpretovat celkový vliv dané nezávislé proměnné na PKD, ale primárně na součást vůči osobám s MP.





Graf č. 6 Kvartilové grafy k analýze k vlivu schopnosti práce s žáky s PO na index ISO

Jak již bylo naznačeno výše v textu, tak v kvartilových grafech je vizualizována jasná tendence u subčástí indexu ISO v kontextu sociální distance k osobám s mentálním postižením. Se zvyšujícím se subjektivním hodnocením schopností pracovat s žáky s PO je zaznamenána i vyšší sociální distance. Pokud bychom měli držet kauzální rovinu výzkumného problému, pak můžeme říci, že subjektivně vnímaná schopnost práce s žáky s PO má negativní vliv na sociální distanci vůči osobám s mentálním postižením. Kvartilové grafy nám napovídají, že rozložení dat je silně ovlivněno právě subčástí zaměřenou na sociální distanci vůči osobám s mentálním postižením. Proto si nedovolujeme tvrdit, že existuje zobecnitelný vliv subjektivního vnímání schopnosti práce na sociální distanci v součtu indexu ISO, a to i přes to, že tomu výsledky statistické analýzy napovídají.

### ***Schopnost práce s žáky s PO a sféry sociálního života***

Následující výpočetní operace jsou zaměřeny na horizontální součásti nástroje MRAI-R, respektive na vliv subjektivně vnímané schopnosti práce s žáky s PO učiteli 1. stupně ZŠ na jejich sociální distanci vůči lidem s postižením v kontextu sféry sociálního

života. Vzhledem k tomu, že se jedná o množství výpočetních operací, jež jsou náročné na prostor v textu, přičemž jejich výsledky nemají zásadní interpretační hodnotu, selektujeme do textu hlavní studie pouze část získaných dat. Zbytek je opět součástí přílohy č. 4. Dílčí výpočty jsou vždy realizovány pro jednotlivé oblasti sociálního života, tedy sféry sociální, vzdělávací a pracovní.

### ***Sociální sféra***

V této části jsme pracovali stejným způsobem jako při předchozích výpočtech. Jediným rozdílem je, že i deskriptivní statistiku vymezujeme jen u těch proměnných, u nichž byla zjištěna statistická významnost.

MP – Schopnost práce s PO	1	2	3	4	5	6
N	70,0	191,0	287,0	144,0	69,0	31,0
Průměr	3,9	4,1	4,3	4,4	4,4	4,9
Medián	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	5,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	5,0
SD	1,3	1,2	1,3	1,3	1,3	1,6
Max	9,0	8,0	9,0	8,0	7,0	9,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,007$

Tabulka č. 33 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO k lidem s mentálním postižením v sociální sféře života

Suma – Schopnost práce s PO	1	2	3	4	5	6
N	70,0	191,0	287,0	144,0	69,0	31,0
Průměr	10,4	11,1	11,0	11,1	10,9	11,7
Medián	9,0	10,0	10,0	10,5	10,0	11,0
Modus	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	11,0
SD	2,2	2,8	2,6	2,3	2,2	2,9
Max	16,0	21,0	21,0	21,0	19,0	20,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,001$	$p = 0,000$	$p = 0,003$	$p = 0,000$	$p = 0,000$

Tabulka č. 34 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO v sociální sféře života k lidem s postižením

Výsledné hodnoty prokazují vliv pouze u sociální distance vůči osobám s mentálním postižením na jednoprocenní hladině významnosti a na pětiprocenní hladině významnosti u součtového indexu ISO, viz tabulku č. 35.

Sledované oblasti	Kruskal-Wallisův test
TP	$H(5, N = 797) = 4,050458; p = 0,542$
MP	$H(5, N = 797) = 15,32992; p = \mathbf{0,009}$
SP	$H(5, N = 797) = 3,832469; p = 0,573$
Suma	$H(5, N = 797) = 13,07116; p = \mathbf{0,022}$

Tabulka č. 35 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu schopnosti práce s žáky s PO na index ISO a jeho součásti u sociální sféry života

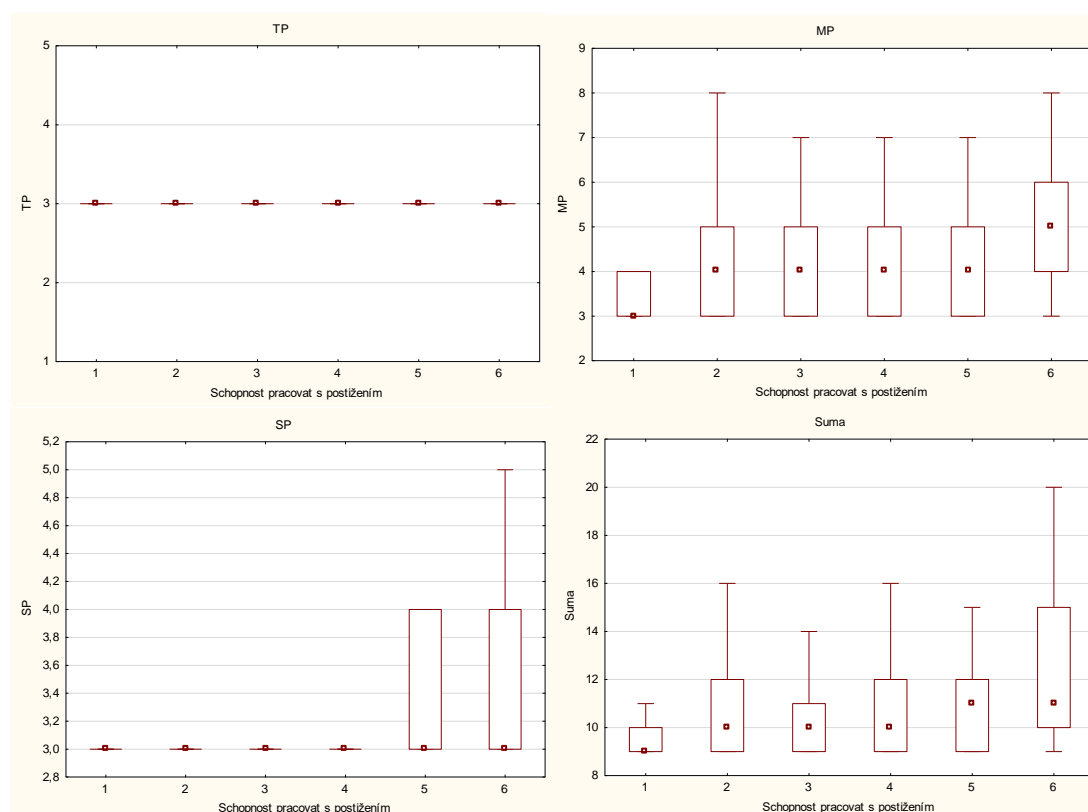
Vzhledem ke skutečnosti, že došlo k vyvrácení nulové hypotézy, jež předpokládá rovnost mediánů pouze u ISO sumy a ISO součástí sociální distance vůči osobám s mentálním postižením, realizujeme post-hoc analýzu pouze pro tyto dvě kategorie, stejně tak i deskriptivní analýzu. Tabulky s dílčími výsledky jsou opět součástí přílohy č. 4. Vizualizace kvartilovými grafy je však znázorněna pro všechny subčásti.

MP	1	2	3	4	5	6
1		$p = 1,000$	$p = 0,176$	$p = 0,382$	$p = 0,087$	$p = \mathbf{0,018}$
2	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,298$
3	$p = 0,176$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,838$
4	$p = 0,382$	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 0,911$
5	$p = 0,087$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 1,000$
6	$p = \mathbf{0,018}$	$p = 0,298$	$p = 0,838$	$p = 0,911$	$p = 1,000$	
Suma	1	2	3	4	5	6
1		$p = 0,277$	$p = 0,228$	$p = 0,334$	$p = 0,115$	$p = \mathbf{0,026}$
2	$p = 0,277$		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$
3	$p = 0,228$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,954$
4	$p = 0,334$	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 1,000$
5	$p = 0,115$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 1,000$
6	$p = \mathbf{0,026}$	$p = 1,000$	$p = 0,954$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	

Tabulka č. 36 Post-hoc schopnosti práce s žáky s PO na ISO – sumu a jedince s mentálním postižením v sociální sféře života

Na základě post-hoc analýzy a výsledných hodnot v tabulce č. 36 je prokazatelný vliv pouze úrovní 1 a 6, a to na dvouprocenní hladině významnosti. Na základě tohoto zjištění můžeme hovořit o tom, že prokazatelný vliv je pouze mezi učiteli 1. stupně ZŠ, kteří se hodnotí tak, že vůbec nedokáží pracovat s žáky s PO, a těmi, kteří se hodnotí nejlépe. Na základě analýzy a vizualizace dat na kvartilových grafech č. 7 je naznačeno, že v sociální

distanci učitelů 1. stupně ZŠ vůči osobám s tělesným a smyslovým postižením není žádný statisticky významný rozdíl. Nejzajímavější je tak opět rozdíl u sociální distance učitelů 1. stupně ZŠ vzhledem k osobám s mentálním postižením. Potvrzujeme negativní vztah mezi subjektivně vnímanou schopností pracovat s žáky s PO učiteli 1. stupně ZŠ a jejich sociální distance vůči osobám s mentálním postižením. U součtového indexu ISO – suma však opět sledujeme, že data jsou ovlivněna právě touto subčástí, jež je zaměřena na sociální distanci k osobám s mentálním postižením, a proto součtovému indexu ISO nevěnujeme zásadní pozornost při interpretaci.



Graf č. 7 Kvartilové grafy k analýze k vlivu schopnosti práce s žáky s PO na index ISO v kontextu sociální sféry života

### ***Vzdělávací sféra***

Následující výpočty jsou orientovány na vliv subjektivně vnímané schopnosti práce s žáky s podpůrnými opatřeními na jejich úroveň sociální distance vůči osobám s postižením, avšak v tomto případě pouze u součásti nástroje zaměřené na vzdělávací sféru sociálního života.

MP – Schopnost práce s PO	1	2	3	4	5	6
N	70,0	191,0	287,0	144,0	69,0	31,0
Průměr	5,7	5,6	6,2	6,6	7,4	7,3
Medián	6,0	5,0	6,0	7,0	8,0	8,0
Modus	4,0	5,0	5,0	7,0	9,0	9,0
SD	1,9	1,7	1,7	1,6	1,6	1,9
Max	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,003$	$p = 0,000$	$p = 0,002$	$p = 0,000$	$p = 0,000$

Tabulka č. 37 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO v sociální sféře života k lidem s mentálním postižením

Suma – Schopnost práce s PO	1	2	3	4	5	6
N	70,0	191,0	287,0	144,0	69,0	31,0
Průměr	13,5	13,7	14,2	15,1	16,0	16,1
Medián	13,0	13,0	14,0	15,0	16,0	16,0
Modus	11,0	11,0	15,0	15,0	14,0	15,0
SD	3,4	3,4	3,0	3,0	3,3	4,0
Max	24,0	23,0	27,0	27,0	24,0	27,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p = 0,009$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,012$

Tabulka 38 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO – suma v sociální sféře života k lidem s postižením

Vzhledem k výsledkům Kruskal-Wallisova testu následně vymezujeme post-hoc analýzu a deskriptivní analýzu pouze k výsledkům vůči osobám s mentálním postižením a vůči indexu ISO v celkovém součtu. Nemůžeme potvrdit nulovou hypotézu, která hovoří o rovnosti mediánů daných souborů.

Sledované oblasti	Kruskal-Wallisův test
TP	$H(5, N = 797) = 6,084028; p = 0,298$
MP	$H(5, N = 797) = 31,40806; p = \mathbf{0,000}$
SP	$H(5, N = 797) = 3,765761; p = 0,583$
Suma	$H(5, N = 797) = 15,55817; p = \mathbf{0,008}$

Tabulka č. 39 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu schopnosti práce s žáky s PO na index ISO a jeho součásti u vzdělávací sféry sociálního života

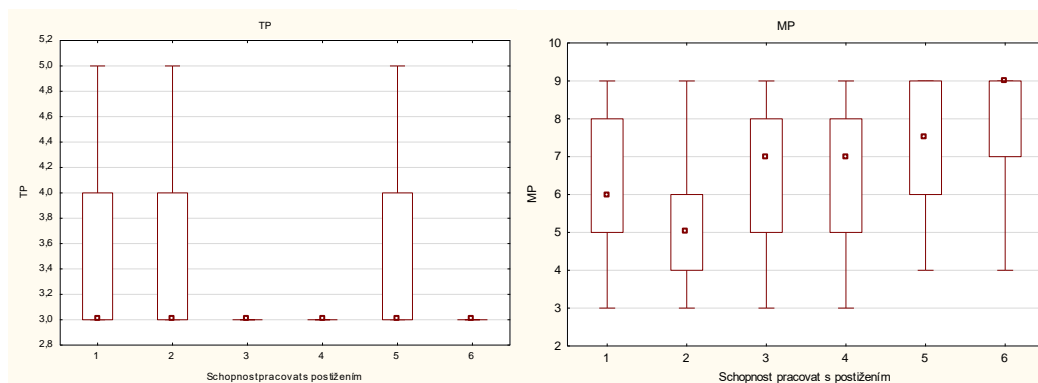
Podle uvedených hodnot v tabulce č. 39, v níž je vymezena induktivní statistika k určení vlivu subjektivního vymezení schopnosti pracovat s žáky s PO u učitelů 1. stupně ZŠ na jejich sociální distanci vůči lidem s postižením ve vzdělávací sféře sociálního života, lze konstatovat, že statistický významný rozdíl je opět pouze u celkového indexu ISO a

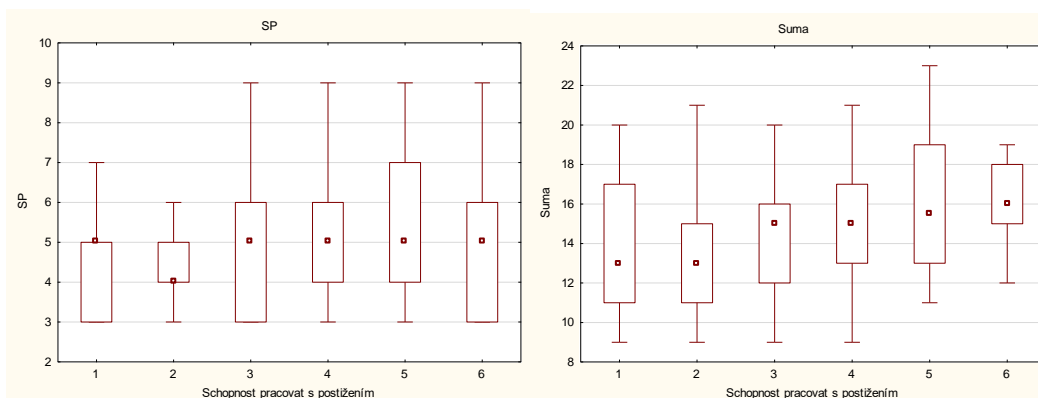
subčásti k lidem s mentálním postižením. Právě pro tyto zmíněné proměnné nadále uvádíme post-hoc analýzu v tabulce č. 40.

MP	1	2	3	4	5	6
1		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,259$	$p = 0,416$
2	$p = 1,000$		<b><math>p = 0,002</math></b>	<b><math>p = 0,029</math></b>	<b><math>p = 0,000</math></b>	<b><math>p = 0,010</math></b>
3	$p = 1,000$	<b><math>p = 0,002</math></b>		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$
4	$p = 1,000$	<b><math>p = 0,029</math></b>	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 1,000$
5	$p = 0,259$	<b><math>p = 0,000</math></b>	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 1,000$
6	$p = 0,416$	<b><math>p = 0,010</math></b>	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	
Suma	1	2	3	4	5	6
1		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,541$	$p = 1,000$
2	$p = 1,000$		$p = 0,526$	$p = 0,210$	<b><math>p = 0,028</math></b>	$p = 0,279$
3	$p = 1,000$	$p = 0,526$		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$
4	$p = 1,000$	$p = 0,210$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 1,000$
5	$p = 0,541$	<b><math>p = 0,028</math></b>	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 1,000$
6	$p = 1,000$	$p = 0,279$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	

Tabulka č. 40 Post-hoc schopnosti práce s žáky s PO na ISO – Sumu a jedince s mentálním postižením ve vzdělávací sféře sociálního života

Na základě vizualizace a deskriptivní analýzy můžeme uvažovat nad obdobným trendem prokázaným v předchozích analýzách. Sociální distance vůči osobám s mentálním postižením má vzestupnou tendenci v rovině mediánů. Zde je však zajímavá sestupná tendence mezi úrovní 1 a 2, kdy medián o stupeň klesl, avšak na úrovni tři zase stoupá. Právě rozdíly mezi úrovněmi 2 a 3, 4, 5 a 6 jsou v této sféře nejmarkantnější a statisticky významné. V součtovém indexu je statistická významnost potvrzena pouze mezi druhou a pátou úrovní, kde se projevil i největší rozdíl. Ten je také znatelný na kvartilovém grafu č. 8.





Graf č. 8 Kvartilové grafy k analýze k vlivu schopnosti práce s žáky s PO na index ISO v kontextu sociální sféry života

### ***Pracovní sféra***

Při výpočtu těchto proměnných jsme také nevybočili ze započatého procesu induktivní analýzy. Vzhledem k charakteru dat a jejich výsledným hodnotám jsme se rozhodli podstatnou část vložit do přílohy č. 4, neboť výsledky nemají dostatečnou interpretační hodnotu k tomu, aby bylo vhodné je zařazovat do hlavní studie. Z těchto důvodů vymezujeme primárně výsledky Kruskal-Walisova testu, viz tabulku č. 41, a vizualizaci dat formou kvartilových grafů č. 9.

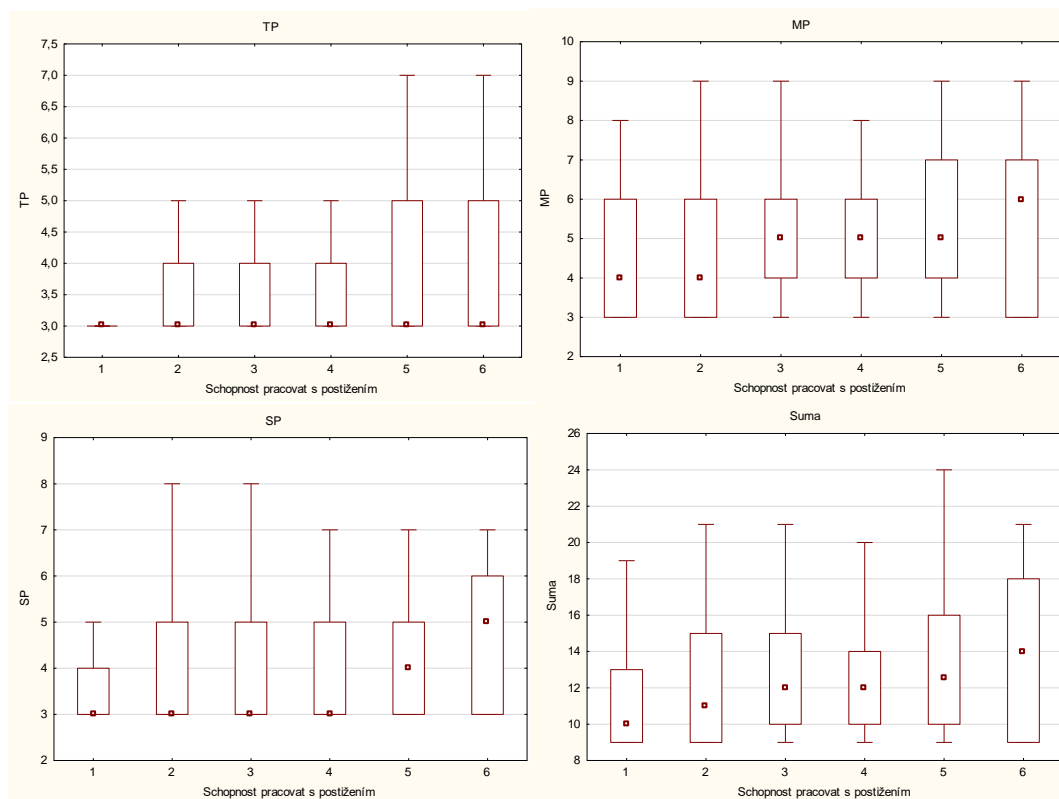
Sledované oblasti	Kruskal-Wallisův test
TP	$H(5, N = 797) = 3,545576; p = 0,616$
MP	$H(5, N = 797) = 9,400322; p = 0,094$
SP	$H(5, N = 797) = 6,417479; p = 0,267$
Suma	$H(5, N = 797) = 8,162885; p = 0,147$

Tabulka č. 41 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu schopnosti práce s žáky s PO na index ISO a jeho součástí u pracovní sféry sociálního života

Na základě induktivní statistiky nemůžeme vyvrátit nulovou hypotézu, která tvrdí, že jsou shodné mediány mezi subjektivním hodnocením schopnosti práce učitelů na 1. stupni ZŠ a jejich sociální distancí v kontextu pracovní sféry sociálního života. K věcné hypotéze se již nepřikláníme, neboť nulovou hypotézu nemůžeme v žádném případě vyvrátit, a to ani na desetiprocentní hladině významnosti<sup>64</sup>. Z výše zmíněných důvodů nepokračujeme nadále

<sup>64</sup> Výjimku tvoří soubor sociální distance vůči osobám s mentálním postižením, kde je však významnost na hladině 9,4 % ( $p = 0,0941$ ). To již považujeme za statisticky nevýznamné, s vysokou statistickou chybou, a proto si nedovolujeme nulovou hypotézu vyvrátit.

post-hoc analýzou ke zjišťování toho, mezi kterými součástmi souboru se nadále statistická významnost případně objevuje.



Graf č. 9 Kvartilové grafy k analýze k vlivu schopnosti práce s žáky s PO na index ISO v kontextu pracovní sféry sociálního života

### ***Interpretace vlivu schopnosti práce s žáky s potřebou PO na ISO a PDK***

Vzhledem ke složitosti celého souboru zkoumaných proměnných ve VP3.2 přikládáme pro lepší porozumění tabulku č. 42, v níž jsou vizualizovány jednotlivé výpočty, včetně výsledných prokázaných vlivů.

Nezávisle proměnné	Závisle proměnné							
	PDK	Vertikální dělení ISO				Horizontální dělení ISO		
		ISO MP	ISO TP	ISO SP	ISO suma	Sociální sféra	Pracovní sféra	Vzdělávací sféra
Schopnost práce s žáky s potřebou PO	-	-	X	X	-	MP	X	MP

Tabulka č. 42 Interpretace výsledků VP3.2 (+ pozitivní vliv; - negativní vliv; X neprokázán vliv)



V rámci celé interpretační roviny je vhodné hned na začátku zmínit, že ani v jednom případě jsme nezaznamenali pozitivní vliv subjektivně vnímané schopnosti práce s žáky s potřebou PO, a to ani v rámci proinkluzivně didaktických kompetencí učitelů 1. stupně ZŠ, tak ani u změny jejich sociální distance vůči lidem s postižením. U proměnných nebyl prokázán vliv žádný, a to u sociální distance učitelů 1. stupně ZŠ k lidem s tělesným a smyslovým postižením a v rámci subčásti ISO pracovní sféry sociálního života. Na druhé straně však byla prokázána řada negativních vlivů, které učitel na základě subjektivně vnímané schopnosti práce s žáky s potřebou PO v našem výzkumu vykazuje. Předně se jedná o negativní vliv dané proměnné na úroveň proinkluzivně didaktických kompetencí, neboť učitelé s větší mírou subjektivní schopnosti práce s žáky s PO měli statisticky významně nižší úroveň PDK, kdy dané výsledky poukazují na opak samotného tvrzení pedagogů. Stejně negativní vliv byl prokázán u sociální distance vůči osobám s postižením, kdy kromě osob s tělesným a smyslovým postižením a pracovní sféře sociálního života mají učitelé s vyšší zmiňovanou úrovní schopnosti práce s žáky s PO prokazatelně větší sociální distanci k lidem s postižením.

Byť jsme s daty nepracovali korelační analýzou, lze pozorovat snižující se tendenci PDK se zvyšujícím se sebehodnocením. Tento jev koresponduje s pedagogicko-psychologickými výzkumy mapujícími vztah mezi výkonem a vědomím vlastní účinnosti dokládající častý pozitivní bias<sup>65</sup>, tedy diskrepanci mezi vnímanou vlastní účinností a prokázanými znalostmi, výkony a kompetencemi ve prospěch nadhodnocení vnímané účinnosti oproti reálnému stavu (Kruger & Dunning, 1999). Přestože kladně vnímaná vlastní účinnost je žádoucí (zvyšuje výkon jedince a jeho duševní pohodu, k obtížným úkolům přistupuje člověk s důvěrou a vnímá je jako výzvu, nikoliv jako hrozbu, má vyšší aspirace a vyšší úroveň vnitřní motivace (Pešout, 2012; Malinen, Savolainen, & Xu, 2012), můžeme přes pozitivní korelaci mezi oběma proměnnými pozorovat značné diskrepance mezi výkonností a vnímanou vlastní účinností u participantů výzkumných šetření nacházejících se v dolním a horním kvartilu.

---

<sup>65</sup> Také jako *illusion of competence* (Koriat & Bjork, 2005) či *unskilled but unaware effect* (Hacker, Bol, & Keener, 2008).

Výsledky tohoto šetření korespondují s výchozími výzkumy Dunninga a Krugera (1999). Autoři podnikli sérii experimentů kvůli tomu, aby zjistili, proč jsou někteří lidé tolik přesvědčeni o svých znalostech, schopnostech a kompetencích, přestože tomu jejich reálný výkon neodpovídá. Zjistili, že v různých oblastech (gramatika, logika) nejhorších 25 % skórujících si zároveň myslí, že jejich výkon je lepší než u 67 % ostatních.

Podobné výzkumy se udály na poli bezpečné manipulace se zbraní, kognitivních a sociálních schopností, vnímané oblíbenosti, schopnosti řídit automobil apod. Zatímco u 25 % nejvýkonnějších jedinců můžeme pozorovat rovnovážný vztah mezi oběma proměnnými, popř. dokonce mírné podhodnocení (vyšší výkonnost než vnímaná vlastní účinnost), tak u 25 % jedinců s nejnižším výkonem je možné pozorovat nejvyšší rozestup mezi reálně prokázaným výkonem a vnímanou účinností (Kruger & Dunning, 1999). Tento jev, jak bylo již uvedeno výše, označujeme jako tzv. pozitivní bias. Jeho příčiny jsou nejčastěji připisovány nedostatku znalostí jedince, jež inhibují schopnost určit vhodné kritérium pro evaluaci vlastního výkonu, ale i přáním (přesvědčením) jedince, že úsilí má významný efekt na danou výkonnost (Dunning, Johnson, Ehrlinger, & Kruger, 2003).

Učitel si mohl např. z paměti vybavit situaci, do které vynaložil značné úsilí, ale výsledek se nedostavil. Bandura (1996) tvrdí, že je to právě zkušenost, jež představuje nejvýznamnější zdroj při budování vnímané vlastní účinnosti. Tato interpretační rovina generuje dvě základní otázky: 1. *Jaké relevantní informace učitelé o práci s žáky s PO mají?* a 2. *Jakými strategiemi pro práci s žáky s PO disponují?*

Přestože je úsilí velice důležité, tak to jsou především zvolené strategie, jež ovlivňují výsledek. Tato zjištění otvírají pole pro navazující výzkumná šetření, která se svým přesahem dotýkají základních pedeutologických otázek. Vzhledem k výše zmíněné korelaci mezi proinkluzivně didaktickými kompetencemi a sociální distancí vůči osobám s postižením je možné polemizovat i o tom, že vliv těchto dvou proměnných má spojitost i v rovině subjektivně vnímané schopnosti práce s žáky s PO. Lze totiž očekávat, a to tehdy, má-li negativní vliv subjektivně vnímaná schopnost práce s žáky s PO na jednu proměnnou, je pravděpodobný podobný trend i u následující proměnné, kde byla prokázána střední korelace.

Tato část textu generuje řadu otázek do dalších případných studií. Pokud bychom měli dvě základní zmínit, tak bychom považovali za důležité zjistit:

1. *Jaká je představa učitelů 1. stupně ZŠ o ideální podpoře žáků s potřebou PO?* Pokud je tato představa taková, že by podporu žákům zprostředkovali spíše formou integrativního modelu vzdělávání (spíše žák by se měl přizpůsobit a plnit stejné cíle jako ostatní žáci ve skupině – Zilcher & Svoboda, 2019) či samostatnou prací, minimem interakce s ostatními, pak bychom dostali odpovědi na řadu otázek, jež výsledky řešení tohoto výzkumného problému otvírají.

2. *Koho si učitelé představují jako žáka s potřebou PO?* Na základě analýzy v Ústeckém kraji se ukazuje, že až 50 % pedagogů nedokáže vytvářet vhodná podpůrná opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním. I když jde o žáky, kteří nemají žádný typ postižení, jedná se ze strany pedagoga o silně vnímanou bariéru ve vzdělávání. Dokonce 59 % učitelů vnímá jako potřebu profesní podpory v oblasti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení (dále jen SPU) a 66 % pedagogů se specifickými poruchami chování (Zilcher & Svoboda, 2019b). Učitelé tedy vnímají intenzivní potřebu podpory v oblasti práce s žáky s běžnými obtížemi. Pokud by však učitelé v našem výzkumu pojímali za žáky s potřebou PO právě ty se SPU, pak je pochopitelné jejich vysoké sebehodnocení, včetně jeho negativního vlivu na PDK a ISO, neboť práce s žáky se SPU často neznamena nutnost individualizovat výuku či zásadněji měnit didaktické strategie (Zilcher, 2013; Zilcher & Svoboda, 2019).

### **3.8.7 Schopnost individualizace cílů jako nezávisle proměnná**

Tato část se zaměřuje na třetí rovinu výzkumného problému VP3, která je vymezena jako VP3.3, přičemž zkoumá, jaký má vliv subjektivně vnímaná schopnost učitelů na 1. stupni ZŠ plnit individualizované cíle žáků v běžných třídách na jejich sociální distanci a proinkluzivně didaktické kompetence. Již z teoretické části vyplynula nutnost individualizovat výuku a cíle ve výuce jako jeden ze základních kamenů kvalitního a inkluzivního vzdělávání, v němž se pracuje s maximalizací potencialit u všech žáků (srov. Evmenova, 2018; Hájková & Strnadová, 2010; Hamzi & Ahmad, 2018; Kazt, 2012a; Lechta et al., 2016; Lohmann, Hovey, & Gauvreau, 2018; Zilcher & Svoboda, 2019). Právě z těchto důvodů jsme vytvořili paletu hypotéz, které zkoumají možné vlivy mezi subjektivním vnímáním schopnosti individualizovat cíle všem žákům prostřednictvím učitelů 1. stupně

ZŠ a jejich proinkluzivně didaktickými kompetencemi a jejich sociální distancí vůči lidem s postižením. Vzhledem k tomu, že i nástroj pro měření PDK se svou interní validitou objektivizuje proinkluzivně didaktické kompetence pedagogů, pak pracujeme s rovinou subjektivního vnímání a skutečnou úrovní jejich proinkluzivně didaktických kompetencí.

Velice obdobně pracujeme na bázi sociální distance učitelů 1. stupně ZŠ vůči lidem s postižením, neboť předpokládáme, že schopnost individualizovat cíle bude mít vliv na jejich sociální distanci vůči lidem s postižením, což by podporovalo teorii plánovaného chování (Ajzen & Fishbein, 2005; de Boer, et al., 2013). Konkrétní operacionalizace závislých a nezávislých proměnných je znázorněna v tabulce č. 43.

Nezávisle proměnné	Závisle proměnné							
		Vertikální dělení ISO				Horizontální dělení ISO		
	PDK	ISO MP	ISO TP	ISO SP	ISO suma	Sociální sféra	Pracovní sféra	Vzdělávací sféra
Délka praxe								
Schopnost práce s žáky s potřebou PO								
Schopnost individualizace	X	X	X	X	X	X	X	X
Zkušenost s žáky s PO								
Velikost školy								

Tabulka č. 43 Operacionalizace hypotéz k VP3.3

Jako první ze zmíněných proměnných řešíme vliv subjektivně vnímané schopnosti individualizovat cíle ve výuce učiteli na 1. stupni ZŠ na jejich proinkluzivně didaktické kompetence. V rámci celého VP3.3 pracujeme se stejnými statistickými metodami jako v předchozích částech, jejichž postup byl několikrát popsán. U dat jsme v žádném výpočtu nemohli vyvrátit nulovou hypotézu ohledně normality dat, a proto s daty pracujeme vždy jen neparametrickými metodami.

Individualizace	1	2	3	4	5	6
N	46,0	198,0	294,0	144,0	93,0	21,0
Průměr	15,1	15,1	13,8	13,0	11,8	10,3
Medián	16,0	16,0	14,0	13,0	12,0	12,0
Modus	10,0	19,0	14,0	13,0	13,0	12,0

SD	4,7	5,1	5,0	5,0	4,5	4,6
Max	23,0	24,0	24,0	24,0	21,0	18,0
Min	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0	3,0
Normalita	$p = 0,046$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,274$	$p = 0,356$	$p = 0,042$

Tabulka č. 44 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizovat cíle na PDK

V rámci celého VP3.3 užíváme stejné statistické metody jako v předchozích částech, jejichž postup byl již popsán. U dat jsme v žádném výpočtu nemohli vyvrátit nulovou hypotézu ohledně normality dat, a tak data zpracováváme vždy jen pomocí neparametrických metod.

Sledované oblasti	Kruskal-Wallisův test
PDK	$H(5, N = 797) = 50,44290; p = \mathbf{0,000}$

Tabulka č. 45 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu schopnosti individualizovat cíle na PDK

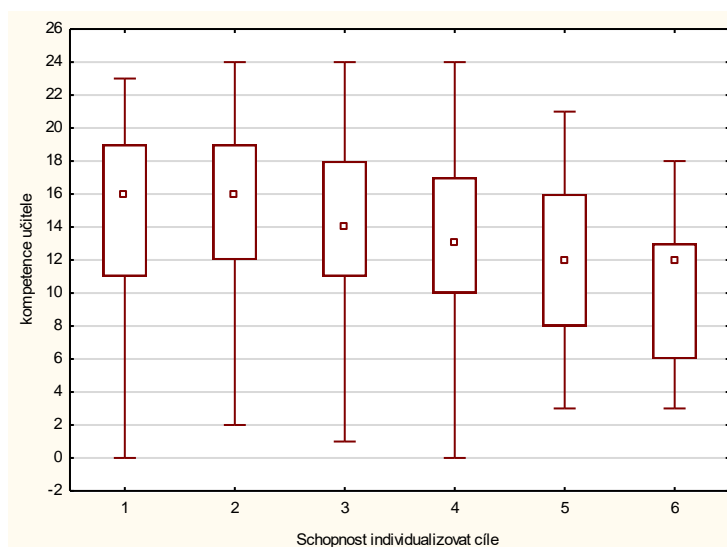
Na jednoprocenní hladině významnosti můžeme vyvrátit nulovou hypotézu o rovnosti mediánů mezi PDK a subjektivně vnímanou schopností učitelů 1. stupně ZŠ individualizovat cíle ve výuce. Na tomto základě přistupujeme k post-hoc analýze, viz tabulku č. 46.

	1	2	3	4	5	6
1		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,126$	$p = \mathbf{0,002}$	$p = \mathbf{0,005}$
2	$p = 1,000$		$p = \mathbf{0,048}$	$p = \mathbf{0,000}$	$p = \mathbf{0,000}$	$p = \mathbf{0,000}$
3	$p = 1,000$	$p = \mathbf{0,048}$		$p = 0,890$	$p = \mathbf{0,004}$	$p = \mathbf{0,030}$
4	$p = 0,126$	$p = \mathbf{0,000}$	$p = 0,890$		$p = 1,000$	$p = 0,458$
5	$p = \mathbf{0,002}$	$p = \mathbf{0,000}$	$p = \mathbf{0,004}$	$p = 1,000$		$p = 1,000$
6	$p = \mathbf{0,005}$	$p = \mathbf{0,000}$	$p = \mathbf{0,030}$	$p = 0,458$	$p = 1,000$	

Tabulka č. 46 Post-hoc analýza k vlivu schopnosti individualizovat cíle na PDK

Post-hoc analýza prokazuje širokou škálu statistické významnosti mezi jednotlivými soubory. V tabulce č. 46 jsou označeny soubory, u nichž existuje statistická významnost na pětiprocentní hladině významnosti, i když ve většině případů můžeme statistickou významnost prokázat i na hladině dvouprocenní či jednoprocenní.

Po přistoupení k deskriptivní analýze zcela jasně ukazuje, že mediány i aritmetické průměry mají sestupnou tendenci, konkrétně medián PKD je u jednotlivých položek 1) 16; 2) 16; 3) 14; 4) 13; 5) 12; 6) 12. Tato tendence je viditelná také při vizualizaci na kvartilovém grafu č. 10. Na základě výše zmíněného můžeme *potvrdit věcnou hypotézu, že subjektivně vnímaná schopnost individualizovat cíle ve výuce u učitelů 1. stupně ZŠ má negativní vliv na jejich proinkluzivně didaktické kompetence.*



Graf č. 10 Kvartilové grafy k vlivu schopnosti individualizovat cíle na PDK

### ***Vliv schopnosti individualizace výuky na sociální distanci***

Následující paleta výpočtů se stále týká VP3.3, ale jeho subčásti zaměřené na vliv subjektivně vnímané schopnosti individualizovat cíle ve výuce u učitelů 1. stupně ZŠ na jejich sociální distanci vůči lidem s postižením. V následujících tabulkách č. 47 až 49 je zanesena deskriptivní statistika dat. U subčásti indexu ISO, které se zaměřuje na sociální distanci vůči osobám s tělesným postižením, je deskriptivní statistika popsána pouze v příloze č.4, neboť data nevyovídají o žádných relevantních zjištěních.

MP – Individualizace	1	2	3	4	5	6
N	46,0	198,0	294,0	144,0	93,0	21,0
Průměr	14,4	14,6	15,4	15,8	17,3	16,9
Medián	13,0	14,0	15,0	15,0	17,0	17,0
Modus	11,0	11,0	12,0	15,0	15,0	22,0
SD	4,4	4,0	3,7	3,8	4,0	3,8
Max	27,0	27,0	25,0	27,0	25,0	24,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	11,0
Normalita	$p = 0,002$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,005$	$p = 0,061$	$p = 0,365$

Tabulka č. 47 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO vůči lidem s MP

SP – Individualizace	1	2	3	4	5	6
N	46,0	198,0	294,0	144,0	93,0	21,0
Průměr	11,8	11,9	11,9	12,2	12,8	13,6
Medián	11,0	11,0	11,0	12,0	13,0	13,0

Modus	9,0	9,0	11,0	11,0	11,0	9,0
SD	3,0	3,0	2,6	2,7	2,9	4,2
Max	20,0	22,0	21,0	20,0	21,0	23,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,037$

Tabulka č. 48 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO vůči lidem se SP

Suma – Individualizace	1	2	3	4	5	6
N	36,4	36,9	37,7	38,3	40,5	42,1
Průměr	34,0	34,5	36,0	38,0	40,0	40,0
Medián	33,0	33,0	34,0	33,0	35,0	43,0
Modus	8,2	8,1	6,7	6,8	7,4	10,1
SD	58,0	64,0	57,0	57,0	62,0	68,0
Max	27,0	27,0	27,0	27,0	27,0	30,0
Min	36,4	36,9	37,7	38,3	40,5	42,1
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,034$	$p = 0,055$

Tabulka č. 49 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO

Sledované oblasti	Kruskal-Wallisův test
TP	$H(5, N = 797) = 4,620221; p = 0,464$
MP	$H(5, N = 797) = 39,34131; p = \mathbf{0,000}$
SP	$H(5, N = 797) = 14,96577; p = \mathbf{0,010}$
Suma	$H(5, N = 797) = 29,44274; p = \mathbf{0,000}$

Tabulka č. 50 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO

Vzhledem k tomu, že výsledky Kruskal-Wallisova testu prokazují statistickou významnost na jednoprocenní hladině (viz tabulka č. 50), vyvracíme v případě celkového indexu ISO, ISO součásti zaměřené na osoby s mentálním a smyslovým postižením, nulovou hypotézu předpokládající rovnost mediánů. Následně pokračujeme post-hoc analýzou, viz tabulku č. 51.

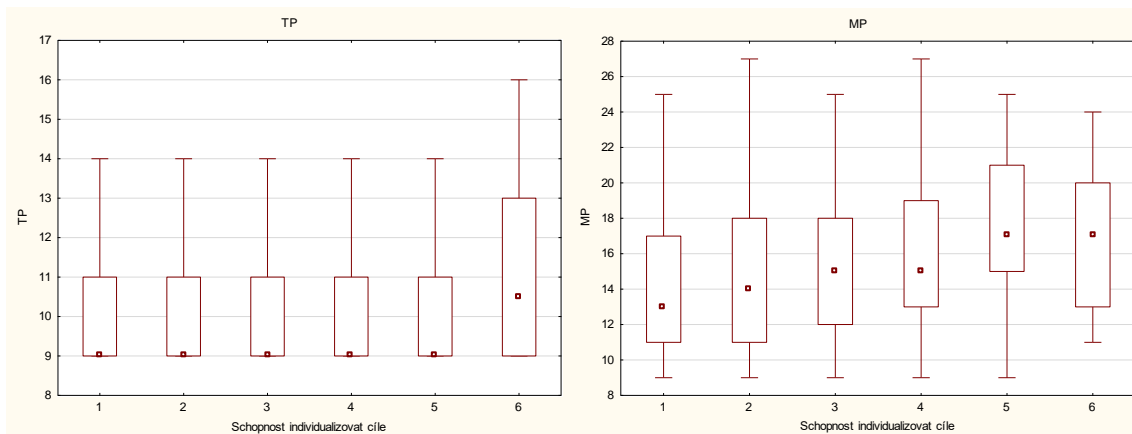
MP	1	2	3	4	5	6
1		$p = 1,000$	$p = 0,416$	$p = 0,202$	$p = \mathbf{0,000}$	$p = 0,112$
2	$p = 1,000$		$p = 0,056$	$p = \mathbf{0,033}$	$p = \mathbf{0,000}$	$p = 0,100$
3	$p = 0,416$	$p = 0,056$		$p = 1,000$	$p = \mathbf{0,005}$	$p = 1,000$
4	$p = 0,202$	$p = \mathbf{0,033}$	$p = 1,000$		$p = 0,109$	$p = 1,000$
5	$p = \mathbf{0,000}$	$p = \mathbf{0,000}$	$p = \mathbf{0,005}$	$p = 0,109$		$p = 1,000$
6	$p = 0,112$	$p = 0,100$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	
SP	1	2	3	4	5	6
1		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,214$	$p = 1,000$

2	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,021$	$p = 0,915$
3	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 0,110$	$p = 1,000$
4	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 1,000$
5	$p = 0,214$	$p = 0,021$	$p = 0,110$	$p = 1,000$		$p = 1,000$
6	$p = 1,000$	$p = 0,915$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	
Suma	1	2	3	4	5	6
1		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,413$	$p = 0,004$	$p = 0,122$
2	$p = 1,000$		$p = 0,541$	$p = 0,131$	$p = 0,000$	$p = 0,117$
3	$p = 1,000$	$p = 0,541$		$p = 1,000$	$p = 0,020$	$p = 0,963$
4	$p = 0,413$	$p = 0,131$	$p = 1,000$		$p = 0,462$	$p = 1,000$
5	$p = 0,004$	$p = 0,000$	$p = 0,020$	$p = 0,462$		$p = 1,000$
6	$p = 0,122$	$p = 0,117$	$p = 0,963$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	

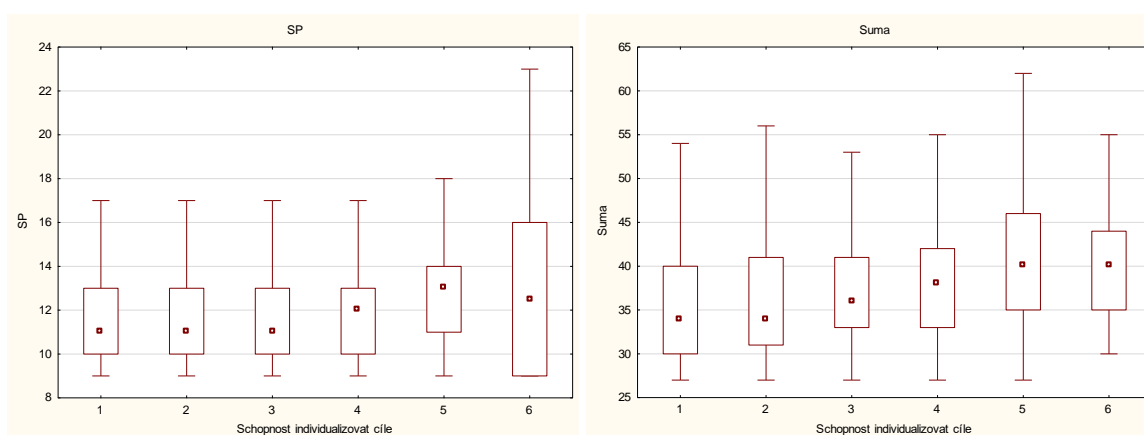
Tabulka č. 51 Post-hoc analýza s výsledky vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO

Na základě post-hoc analýzy je prokázán statistický významný rozdíl nejčastěji u součásti ISO zaměřené na sociální distanci vůči osobám s mentálním postižením (konkrétně mezi hodnotami: 1–5, 2–5, 3–5 a 4–2). U součásti ISO vůči osobám se smyslovým postižením je nalezen statisticky významný rozdíl pouze mezi hodnotami škály 2–5. V rovině celkového indexu ISO se objevují hodnoty velice podobné těm, jež jsou zaměřené na sociální distanci vůči osobám s mentálním postižením. Vzhledem k tomu, že data celkového indexu ISO jsou velmi ovlivněna hodnotami subčástí zaměřené vůči osobám s mentálním postižením, nebudeme tuto rovinu interpretovat jako celkový vliv.

Po přihlédnutí k vizualizaci kvartilovými grafy č. 11 a k deskriptivní statistice můžeme konstatovat, že subjektivně vnímaná schopnost individualizovat cíle prostřednictvím učitelů 1. stupně ZŠ má negativní vliv na jejich sociální distanci vůči lidem s postižením, nejzásadněji však vůči lidem s mentálním postižením, statisticky významně také celkově a v jednom případě vůči lidem se smyslovým postižením.







Graf č. 11 Kvartilové grafy s výsledky vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO

### *Schopnost individualizovat cíle: sociální sféra*

Následné výpočty jsou orientovány na vliv subjektivní schopnosti individualizovat výuku učitelů na 1. stupni ZŠ na jejich sociální distanci vůči osobám s postižením, a to v kontextu sociální sféry života jako subčásti indexu ISO. Vzhledem k tomu, že u subčástí zaměřených na osoby se smyslovým a tělesným postižením není prokázána statistická významnost, umístili jsme deskriptivní statistiku k těmto součástem do přílohy č. 4.

MP – Individualizace	1	2	3	4	5	6
N	45,0	197,0	293,0	143,0	92,0	20,0
Průměr	4,1	4,1	4,1	4,3	4,7	4,4
Medián	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	1,4	1,3	1,2	1,3	1,6	1,2
Max	9,0	9,0	8,0	9,0	9,0	7,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p = 0,012$	$p = 0,007$	$p = 0,016$	$p = 0,009$	$p = 0,001$	$p = 0,008$

Tabulka č. 52 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – subčásti na sociální distanci osob s MP v sociální sféře života

Suma – Individualizace	1	2	3	4	5	6
N	45,0	197,0	293,0	143,0	92,0	20,0
Průměr	10,9	11,0	10,9	11,1	11,5	11,5
Medián	10,0	10,0	10,0	10,0	11,0	11,0
Modus	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
SD	2,6	2,7	2,3	2,4	2,7	2,9
Max	20,0	21,0	21,0	21,0	21,0	20,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$

Tabulka č. 53 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – suma v sociální sféře života

Sledované oblasti	Kruskal-Wallisův test
TP	$H(5, N = 797) = 0,200541; p = 0,999$
MP	$H(5, N = 797) = 16,42894; p = \mathbf{0,005}$
SP	$H(5, N = 797) = 2,533435; p = 0,771$
Suma	$H(5, N = 797) = 11,31134; p = \mathbf{0,045}$

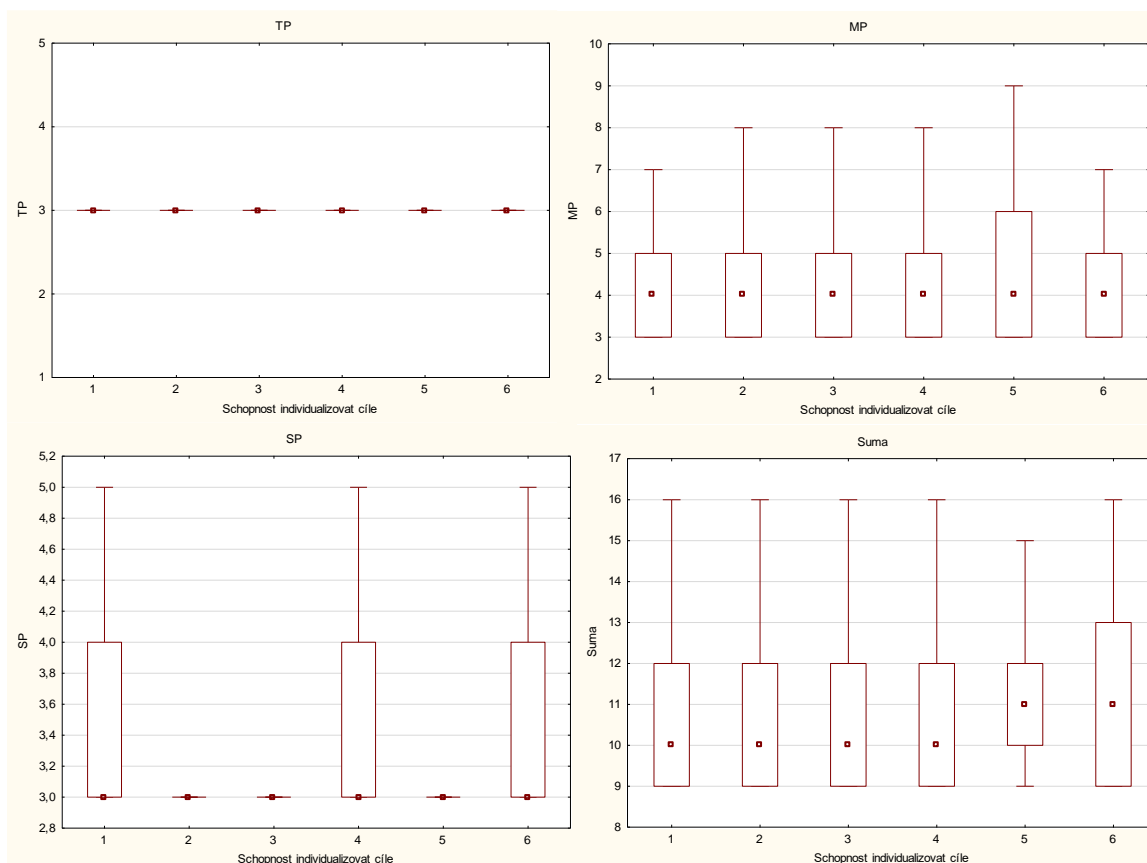
Tabulka č. 54 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO v sociální sféře života

V tabulce č. 54 jsou vymezeny výsledky Kruskal-Wallisova testu, které prokazují, že mezi součásti zaměřené na sociální distanci vůči lidem s mentálním postižením a celkovým indexem ISO existuje statistická významnost, a to na pětiprocentní hladině. Na základě těchto údajů jsme pak vypracovali post-hoc analýzu, viz tabulku č.56.

MP	1	2	3	4	5	6
1		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,199$	$p = 1,000$
2	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = \mathbf{0,010}$	$p = 1,000$
3	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = \mathbf{0,047}$	$p = 1,000$
4	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 1,000$
5	$p = 0,199$	$p = \mathbf{0,010}$	$p = \mathbf{0,047}$	$p = 1,000$		$p = 1,000$
6	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	
Suma	1	2	3	4	5	6
1		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,621$	$p = 1,000$
2	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,095$	$p = 1,000$
3	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 0,277$	$p = 1,000$
4	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 1,000$
5	$p = 0,621$	$p = 0,095$	$p = 0,277$	$p = 1,000$		$p = 1,000$
6	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	

Tabulka č. 56 Post-hoc analýza s výsledky vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO v sociální sféře života

Z výsledků post-hoc analýzy v tabulce č. 56 je patrné, že existuje statistický významný rozdíl na pětiprocentní hladině pouze u sociální distance vůči osobám s postižením mezi úrovněmi 2–5 a 3–5. Po přihlédnutí na deskriptivní statistiku a vizualizaci pomocí kvartilových grafů je patrná statistická odchylka právě u páté úrovně. Zatímco medián se zvyšuje u celkového indexu ISO, tak u statisticky významné subčásti vůči osobám s mentálním postižením se zvyšuje pouze aritmetický průměr. Tímto tedy můžeme potvrdit věcnou hypotézu, že existuje *negativní vliv* subjektivně vnímané schopnosti individualizace výuky u učitelů 1. stupně ZŠ na jejich sociální distanci vůči osobám s mentálním postižením.



Graf č. 12 Kvartilové grafy s výsledky vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO v sociální sféře života

### ***Schopnost individualizovat cíle: vzdělávací sféra***

Následná subčást výpočtů je zaměřena na zjišťování vlivu subjektivní schopnosti individualizovat výuku učiteli na 1. stupni ZŠ na jejich sociální distanci vůči osobám s postižením, a to v kontextu školní sféry sociálního života. Veškeré výpočty jsou realizovány totožně jako v kontextu sociální sféry života. Deskriptivní statistiku vymezující sociální distanci vůči osobám s tělesným postižením zařazujeme do přílohy č. 4, neboť nevykazuje dostatečné interpretační vlastnosti, respektive se nevyskytuje statistická významnost, a tak k ní není vytvářena ani post-hoc analýza.

TP – Individualizace	1	2	3	4	5	6
N	45,0	197,0	293,0	143,0	92,0	20,0
Průměr	3,4	3,5	3,4	3,5	3,5	3,9
Medián	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	1,1	1,0	0,9	0,9	1,1	1,5
Max	8,0	8,0	9,0	7,0	9,0	9,0

Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p = 0,003$	$p = 0,008$	$p = 0,011$	$p = 0,001$	$p = 0,005$	$p = 0,000$

Tabulka č. 55 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – subčásti na sociální distanci osob s TP ve školní sféře sociálního života

MP – Individualizace	1	2	3	4	5	6
N	45,0	197,0	293,0	143,0	92,0	20,0
Průměr	5,6	5,8	6,2	6,4	7,1	6,8
Medián	5,0	6,0	6,0	6,0	7,0	7,0
Modus	4,0	5,0	6,0	5,0	7,0	9,0
SD	1,9	1,8	1,7	1,7	1,5	1,9
Max	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p = 0,012$	$p = 0,000$	$p = 0,008$	$p = 0,009$	$p = 0,000$	$p = 0,000$

Tabulka č. 56 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – subčásti na sociální distanci osob s MP ve školní sféře sociálního života

SP – Individualizace	1	2	3	4	5	6
N	45,0	197,0	293,0	143,0	92,0	20,0
Průměr	4,5	4,5	4,6	4,8	5,2	5,2
Medián	4,0	4,0	4,0	4,0	5,0	4,5
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	5,0	3,0
SD	1,6	1,5	1,4	1,6	1,4	2,3
Max	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p = 0,006$	$p = 0,003$	$p = 0,015$	$p = 0,011$	$p = 0,000$	$p = 0,000$

Tabulka č. 57 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – subčásti na sociální distanci osob se SP ve školní sféře sociálního života

Suma – Individualizace	1	2	3	4	5	6
N	45,0	197,0	293,0	143,0	92,0	20,0
Průměr	13,5	13,9	14,2	14,6	15,8	15,9
Medián	13,0	14,0	14,0	14,0	16,0	15,0
Modus	13,0	15,0	12,0	12,0	17,0	15,0
SD	3,7	3,3	3,0	3,2	2,9	4,7
Max	24,0	25,0	27,0	23,0	27,0	27,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,001$	$p = 0,003$	$p = 0,017$	$p = 0,006$	$p = 0,000$

Tabulka č. 58 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – sumu ve školní sféře sociálního života

Sledované oblasti	Kruskal-Wallisův test
TP	$H(5, N = 801) = 8,430089; p = 0,134$
MP	$H(5, N = 801) = 47,25240; p = \mathbf{0,000}$

SP	H (5, N = 801) = 22,56495; $p = 0,000$
Suma	H (5, N = 801) = 40,89952; $p = 0,000$

Tabulka č. 59 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO ve školní sféře sociálního života

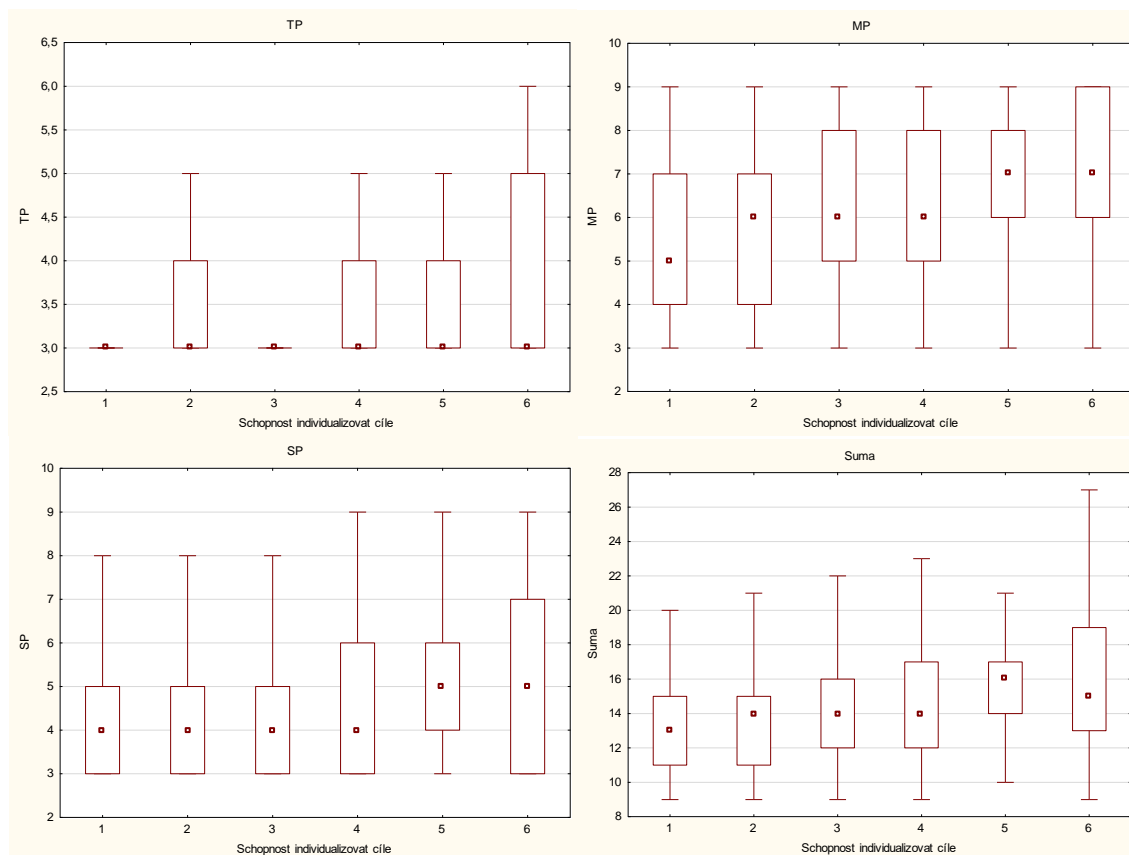
Na základě výsledků Kruskal-Wallisova testu (viz tabulku č. 60) je prokázána statistická významnost na jednoprocenní hladině u součástí sociální distance vůči osobám s postižením mentálním i smyslovým a v součtovém indexu ISO. Pro tyto tři součásti je následně pracováno formou post-hoc analýzy, viz tabulku č. 61.

MP	1	2	3	4	5	6
0		$p = 1,000$	$p = 0,247$	$p = 0,070$	$p = 0,000$	$p = 0,022$
1	$p = 1,000$		$p = 0,311$	$p = 0,068$	$p = 0,000$	$p = 0,051$
2	$p = 0,247$	$p = 0,311$		$p = 1,000$	$p = 0,000$	$p = 0,658$
3	$p = 0,070$	$p = 0,068$	$p = 1,000$		$p = 0,026$	$p = 1,000$
4	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,026$		$p = 1,000$
5	$p = 0,022$	$p = 0,051$	$p = 0,658$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	
Sp	1	2	3	4	5	6
0		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,014$	$p = 1,000$
1	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,001$	$p = 1,000$
2	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 0,001$	$p = 1,000$
3	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 0,077$	$p = 1,000$
4	$p = 0,014$	$p = 0,001$	$p = 0,001$	$p = 0,077$		$p = 1,000$
5	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	
Suma	1	2	3	4	5	6
0		$p = 1,000$	$p = 0,774$	$p = 0,150$	$p = 0,000$	$p = 0,046$
1	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 0,418$	$p = 0,000$	$p = 0,160$
2	$p = 0,774$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 0,000$	$p = 0,561$
3	$p = 0,150$	$p = 0,418$	$p = 1,000$		$p = 0,019$	$p = 1,000$
4	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,019$		$p = 1,000$
5	$p = 0,046$	$p = 0,160$	$p = 0,561$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	

Tabulka č. 60 Post-hoc analýza s výsledky vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO ve školní sféře sociálního života

V rámci post-hoc analýzy jsou zřetelné statisticky významné rozdíly mezi všemi subčástmi ISO, a to jak u celkového součtu indexu ISO, tak i u subčástí sociální distance vůči osobám s mentálním i smyslovým postižením. Po využití mediánů a aritmetických průměrů v deskriptivní statistice je vliv mezi proměnnými negativní, což potvrzuje i vizualizace dat v kvartilových grafech č. 13. Na tomto základě lze konstatovat, že ve vzdělávací sféře sociálního života má subjektivně vnímaná schopnost individualizovat

výuku učiteli na 1. stupni ZŠ *negativní vliv* na jejich sociální distanci vůči osobám s postižením, nejvíce však vůči lidem se smyslovým a mentálním postižením.



Graf č. 13 Kvartilové grafy s výsledky vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO ve školní sféře sociálního života

### ***Schopnost plnit cíle: pracovní sféra***

V poslední části výzkumného problému VP3.3 se zaměřujeme na zjišťování vlivu subjektivního hodnocení schopnosti individualizovat výuku učiteli na 1. stupni ZŠ na jejich sociální distanci vůči lidem s postižením, a to v kontextu pracovní sféry sociálního života. Vzhledem k výsledkům induktivní statistiky nepředstavujeme v hlavní studii deskripci subčásti indexu ISO zaměřené na sociální distanci vůči osobám se smyslovým postižením, neboť nevykazuje dostatečné interpretační vlastnosti. V tomto případě se nevyskytuje statistická významnost, a proto k ní není vytvářena ani post-hoc analýza. Zmíněná deskriptivní statistika je součástí přílohy č. 4.

TP – Individualizace	1	2	3	4	5	6
N	45,0	197,0	293,0	143,0	92,0	20,0
Průměr	3,4	3,5	3,5	3,5	3,6	4,1
Medián	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	0,8	1,0	0,9	0,9	1,0	1,2
Max	6,0	9,0	7,0	7,0	8,0	7,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p = 0,009$	$p = 0,014$	$p = 0,012$	$p = 0,024$	$p = 0,007$	$p = 0,000$

Tabulka č. 61 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – subčásti na sociální distanci osob s TP v pracovní sféře sociálního života

MP – Individualizace	1	2	3	4	5	6
N	45,0	197,0	293,0	143,0	92,0	20,0
Průměr	4,7	4,6	5,1	5,0	5,4	5,4
Medián	4,0	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0
Modus	3,0	3,0	5,0	4,0	5,0	4,0
SD	1,8	1,7	1,6	1,7	1,9	1,8
Max	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,007$	$p = 0,000$	$p = 0,004$	$p = 0,011$	$p = 0,023$

Tabulka č. 62 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – subčásti na sociální distanci osob s MP v pracovní sféře sociálního života

Suma – Individualizace	1	2	3	4	5	6
N	45,0	197,0	293,0	143,0	92,0	20,0
Průměr	12,0	12,1	12,6	12,6	13,1	14,2
Medián	11,0	11,0	12,0	12,0	12,0	12,5
Modus	9,0	9,0	9,0	9,0	11,0	12,0
SD	3,3	3,4	3,1	3,2	3,7	4,2
Max	21,0	27,0	23,0	21,0	23,0	24,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p = 0,003$	$p = 0,012$	$p = 0,007$	$p = 0,001$	$p = 0,000$	$p = 0,002$

Tabulka č. 63 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – suma v pracovní sféře sociálního života

Sledované oblasti	Kruskal-Wallisův test
TP	$H(5, N = 797) = 14,55442; p = \mathbf{0,012}$
MP	$H(5, N = 797) = 21,27641; p = \mathbf{0,000}$
SP	$H(5, N = 797) = 10,82804; p = 0,054$
Suma	$H(5, N = 797) = 17,89642; p = \mathbf{0,003}$

Tabulka č. 64 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO v pracovní sféře sociálního života

Výše uvedenými výsledky z Kruskal-Wallisova testu (tabulka č. 65) lze prokázat statistickou významnost na dvouprocentní hladině u vlivu subjektivně vnímané schopnosti individualizovat výuku u učitelů na 1. stupni ZŠ na jejich sociální distanci vůči lidem s postižením, konkrétně vůči osobám s tělesným i mentálním postižením a celkovému indexu ISO. Tyto zmíněné kategorie jsou pak analyzovány za pomoci post-hoc analýzy, viz tabulku číslo 66.

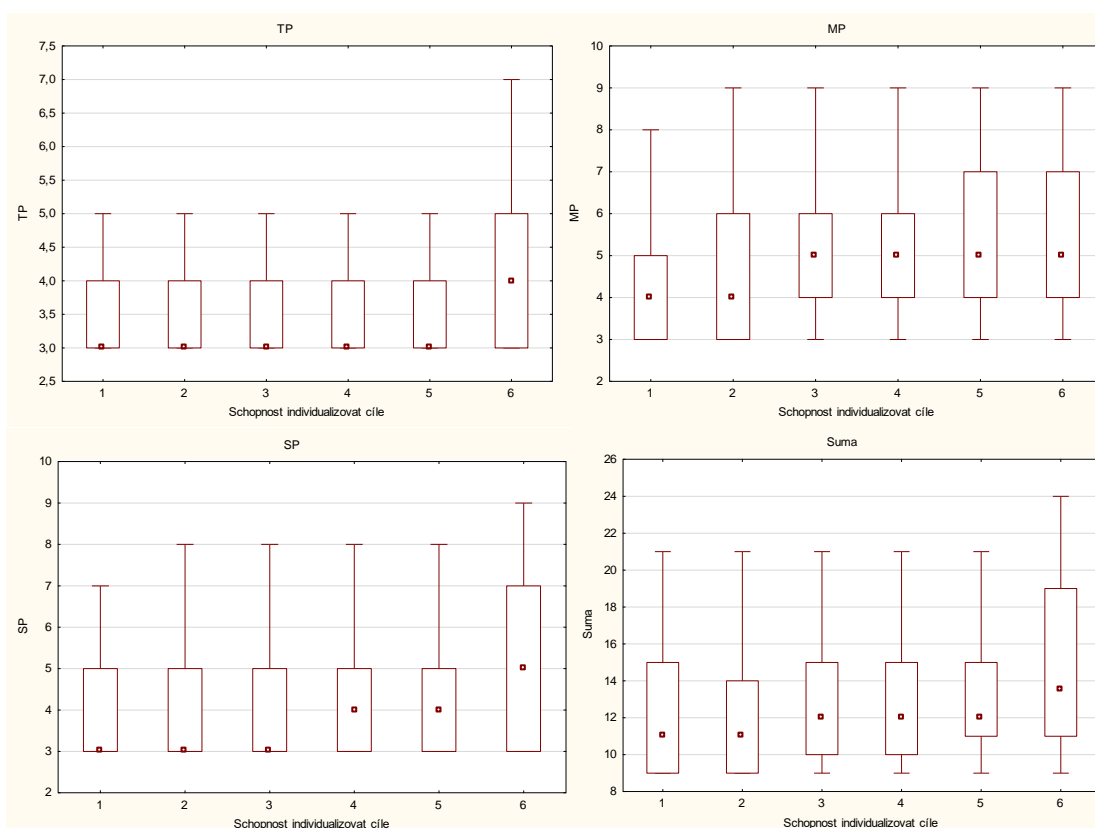
TP	1	2	3	4	5	6
1		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,064$
2	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	<b><math>p = 0,036</math></b>
3	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,085$
4	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 0,102$
5	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 0,116$
6	$p = 0,064$	<b><math>p = 0,036</math></b>	$p = 0,085$	$p = 0,102$	$p = 0,116$	
MP	1	2	3	4	5	6
1		$p = 1,000$	$p = 0,900$	$p = 1,000$	$p = 0,263$	$p = 0,463$
2	$p = 1,000$		<b><math>p = 0,018</math></b>	$p = 0,210$	<b><math>p = 0,010</math></b>	$p = 0,191$
3	$p = 0,900$	<b><math>p = 0,018</math></b>		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$
4	$p = 1,000$	$p = 0,210$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 1,000$
5	$p = 0,263$	<b><math>p = 0,010</math></b>	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 1,000$
6	$p = 0,463$	$p = 0,191$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	
Suma	1	2	3	4	5	6
1		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,744$	$p = 0,068$
2	$p = 1,000$		$p = 0,216$	$p = 0,577$	$p = 0,130$	<b><math>p = 0,023</math></b>
3	$p = 1,000$	$p = 0,216$		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,414$
4	$p = 1,000$	$p = 0,577$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 0,512$
5	$p = 0,744$	$p = 0,130$	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 1,000$
6	$p = 0,068$	<b><math>p = 0,023</math></b>	$p = 0,414$	$p = 0,512$	$p = 1,000$	

Tabulka č. 65 Post-hoc analýza s výsledky vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO v pracovní sféře sociálního života

V rámci tabulky č. 65 jsou vyznačeny konkrétní roviny, v nichž byla zaznamenána statistická významnost rozdílů. Obdobně jako při předchozích výpočtech dochází k nejčastější statistické významnosti (na dvouprocentní hladině) v rámci sociální distance vůči osobám s mentálním postižením. U sociální distance vůči osobám se smyslovým postižením vychází statistická významnost pouze v jednom případě (pětiprocentní hladina), a to mezi kategoriemi 2 a 6 na vymezené škále. V součtovém indexu ISO jsme také našli statistickou významnost na pětiprocentní hladině pouze v jednom případě, a to mezi kategoriemi 2 a 6.



Přihlédneme-li k výsledkům předchozích výpočtů, nenajdeme u získaných dat příliš velké rozdíly od ostatních sfér sociálního života. Na základě deskriptivní statistiky a vizualizace v kvartilových grafech můžeme konstatovat, že subjektivně vnímaná schopnost individualizovat výuku učitelů na 1. stupni ZŠ má *negativní vliv* na jejich sociální distanci vůči osobám s mentálním a tělesným postižením, stejně jako v celkovém součtovém indexu ISO.



Graf č. 14 Kvartilové grafy s výsledky vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO v pracovní sféře sociálního života

### ***Interpretace vlivu schopnosti individualizovat výuku na ISO a PDK***

Výsledky VP3.3 jsou obsahově velmi obdobné s výsledky VP3.2, a proto jsme se opět přiklonili k přiložení interpretační tabulky č. 66, jež dokresluje konkrétní výsledky jednotlivých výpočtů a vlivů mezi proměnnými.

Nezávisle proměnné	Závisle proměnné							
		Vertikální dělení ISO				Horizontální dělení ISO		
	PDK	ISO MP	ISO TP	ISO SP	ISO suma	Sociální sféra	Pracovní sféra	Vzdělávací sféra
Schopnost individualizace	-	-	<b>X</b>	-	-	MP	-	MP

Tabulka č. 66 Interpretace výsledků VP3.3 (+ pozitivní vliv; - negativní vliv; X neprokázán vliv)

Analýza dat zaměřená na problematiku nezávislé proměnné, kterou jsme specifikovali jako subjektivní vnímání schopnosti individualizovat výuku, nás neočekávaně překvapila odlišnými výsledky s ohledem na naše výzkumné předpoklady, v nichž jsme se opírali o relevantní zdroje a závěry šetření vymezující podobná kritéria, ale jiné výsledky (Moosa & Shareefa, 2019). Schopnost individualizovat výuku učiteli je výzkumně pojímána jako základní atribut ke schopnosti vytvářet inkluzivní vzdělávací prostředí ve výuce, a to bez ohledu na kvalitu či úroveň jejího provedení (Davis, 2013; Dixon, Yssel, McConnell, & Hardin, 2014; Robinson, 2017; Santangelo & Tomliso, 2012; Xu, 2012). Naprostá většina autorů se však shoduje na tom, že právě individualizace výuky a cílů dokáže maximálně podporovat všechny žáky ve vzdělávání, a to bez ohledu na jejich rozdílné vzdělávací potřeby či obtíže (Logan, 2011; Seiler, 2014; Ruys, Defruyt, Rots, & Aelterman, 2013; Dixon, Yssel, McConnell, & Hardin, 2014). Na základě výše uvedených dat je negativní vliv subjektivního vnímání schopnosti individualizovat výuku prostřednictvím učitelů na 1. stupni ZŠ na PDK a ISO nemilým překvapením. Je zřejmé, že i individualizaci cílů či výuky je možné chápat různými směry. Dokonce existují také studie, jež potvrzují, že naprostá většina pedagogů o využívání individualizace jen mluví a využívá ji nekonzistentně, velice zřídka nebo dokonce naprosto chybně (Morrison-Thomas, 2016).

Vzhledem k tomu, že k těmto výsledkům dospěli autoři primárně při zahraničních šetřeních, lze předpokládat, že situace v českém prostředí bude poněkud složitější. Interní validitu dané proměnné nám snižuje právě to, že netušíme, co konkrétně vyučující o individualizaci cílů a výuky vědí, zda si reálně dovedou představit metody výuky, při nichž by dané strategie využili. Právě nedostatečná znalost pedagogických přístupů má vliv na využívání individualizace ve výuce (Nedellec, 2015), stejně tak jako i samotná znalost a porozumění konceptu individualizace má vliv na schopnost a kvalitu individualizované výuky (Moosa & Shafera, 2019).

Další výsledky výzkumných šetření potvrdily pozitivní vliv mezi znalostí konceptu individualizace u učitelů, jejich postojích vůči vzdělávání dětí s postižením a kvalitou implementace individualizované výuky (Baxter, 2013; McMillan, 2011). Zde však narážíme na výsledky deskriptivně orientovaného výzkumu v Ústeckém kraji, jenž poukazuje na to, že 75 % pedagogů vnímá potřebu podpory v diferenciaci učebních aktivit podle možností žáků, dalších 66 % vyučujících podporu ve stanovování individuálních cílů (Svoboda & Zilcher, 2019).

Z těchto informací lze usuzovat, že učitelé vnímají své nedostatky v kontextu individualizace práce s žáky s rozdílnými potřebami, což opět poukazuje na problematiku možného biasu, tedy diskrepanci mezi vnímanou vlastní účinností a prokázanými znalostmi, výkony a kompetencemi ve prospěch nadhodnocení vnímané účinnosti oproti reálnému stavu (Kruger & Dunning, 1999), jak již bylo zmíněno u interpretace v rámci VP3.2.

Dané výsledky nám opět více otázek otevírají, než aby nám přinesly odpovědi. Pro další šetření považujeme za vhodné se zaměřit na to, co pedagogové vnímají pod pojmem individualizace výuky, zda mají bazální povědomí o metodách a technikách, které tyto prvky ve výuce podporují. Dále považujeme za důležité zjistit, zdali zjištěné výsledky nejsou zásadně ovlivněny právě pozitivním biasem, kdy ti nejlepší učitelé se podhodnocují, zatímco učitelé, kteří o individualizaci nemají sebemenší pojetí, se hodnotí velmi pozitivně, respektive se nadhodnocují.

Cílem našeho šetření nebylo ověřovat tyto otázky, a proto mají spíše doporučující charakter pro následné budoucí výzkumy. Stejně jako u VP3.2 je zřetelné, že byl prokázán negativní vliv i mezi PDK a subjektivním vnímáním učitelů, že jsou schopni individualizovat výuku, co by mělo samo o sobě být oxymóronem, neboť se to zdá jako vzájemně se vylučující tvrzení. Pro lepší interpretační rovinu by pomohlo šetření, jež by zjišťovalo, jak učitelé na 1. stupni či učitelé obecně pojmají individualizaci a co je pod tímto pojmem podle nich skryto. Za jiných okolností bychom se interpretačně mohli dostat spíše k nevhodné „dojmologii“.

### 3.8.8 Zkušenost s žáky s potřebou podpůrných opatření jako nezávisle proměnná

Na základě jednotlivých kroků dělíme následně výzkumný problém VP3 do další dílčí části VP3.4 a vymezujeme jej následovně: *Jaký vliv má zkušenost práce s žáky s potřebou podpůrných opatření u učitelů 1. stupně ZŠ na jejich proinkluzivně didaktické kompetence a sociální distanci vůči lidem s postižením?*

Obdobně jako u předchozích, a to základních i dílčích výzkumných problémů, je tento definován obecně, neboť zkoumá celou řadu proměnných (viz tabulku č. 70). Při jeho definování a operacionalizaci jsme vycházeli z řady výzkumů v oblasti všech závislých proměnných. V rámci PDK jsme pracovali s premisou, že častější kontakt učitele s žáky s potřebou podpůrných opatření bude zlepšovat jeho osobní zdatnost a tím zvyšovat jak jeho kompetentnost, tak i postoje, ergo snižovat sociální distanci (Ajzen & Madden, 1986, Ajzen 1991; Gerullis & Huber, 2018). Zároveň je náš výzkumný předpoklad opřen o kontaktní teorii a teorii plánovaného chování (Ajzen & Fishbein, 2005; Forlin, Earle, Loremann, & Sharma, 2011; Goldman, et al. 2017; Pančocha, 2013). Předpokládáme, že právě častějším kontaktem s žáky s potřebou podpůrných opatření se bude navyšovat proinkluzivně didaktická kompetence učitelů a zároveň klesat jejich sociální distance.

Analytická práce s daty je totožná jako při předchozí analýze a opět se vyhneme redundantní deskripci jednotlivých analytických kroků induktivní statistiky. Jediné, co považujeme za důležité zmínit, je, že při veškeré práci s daty nebylo prokázáno normální rozdělení dat u žádného souboru, a proto i nadále pracujeme s neparametrickými statistickými metodami.

Nezávisle proměnné	Závisle proměnné							
	PDK	Vertikální dělení ISO				Horizontální dělení ISO		
		ISO MP	ISO TP	ISO SP	ISO suma	Sociální sféra	Pracovní sféra	Vzdělávací sféra
Délka praxe								
Schopnost práce s žáky s potřebou PO								
Schopnost individualizace								

Zkušenost s žáky s PO	X	X	X	X	X	X	X	X
Velikost školy								
PDK								

Tabulka č. 67 Operacionalizace hypotéz k VP3.4

Při výpočtech jsme nejprve pracovali s vlivem zkušenosti práce s žáky s potřebou podpůrných opatření učitelů na jejich proinkluzivně didaktické kompetence a následně na jejich sociální distanci vůči lidem s postižením. Výpočty jsou nejdříve obecného charakteru, tedy nejdříve pracujeme s PDK. Teprve po výpočtu vlivu počtu žáků s PO na PDK přecházíme konkrétněji k jednotlivým subčástem ISO, a to jak jeho rovinu horizontální (sféry sociální života), tak i vertikální (typy postižení). Důležitým prvkem k interpretaci dat v této fázi výpočtů je, že v kvartilových grafech je z technických důvodů vymezena horizontála písmeny, nikoliv tedy kategoriemi, a proto je nutné zmínit významy písmen v následujících kvartilových grafech: *A = 0–5 žáků; B = 5–10 žáků; C = 10–20 žáků; D = 20–50 žáků a E = více než 50 žáků.*

Počet žáků	0–5	5–10	10–20	20–50	50+
N	273,0	209,0	166,0	113,0	38,0
Průměr	14,0	12,8	14,0	14,3	13,4
Medián	15,0	13,0	14,0	14,0	14,0
Modus	18,0	13,0	16,0	18,0	14,0
SD	5,2	5,2	4,7	4,9	6,0
Max	24,0	24,0	24,0	23,0	21,0
Min	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,023$	$p = 0,245$	$p = 0,019$	$p = 0,008$

Tabulka č. 68 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO

Sledované oblasti	Kruskal-Wallisův test
PDK	$H(4, N = 797) = 10,12245; p = 0,038$

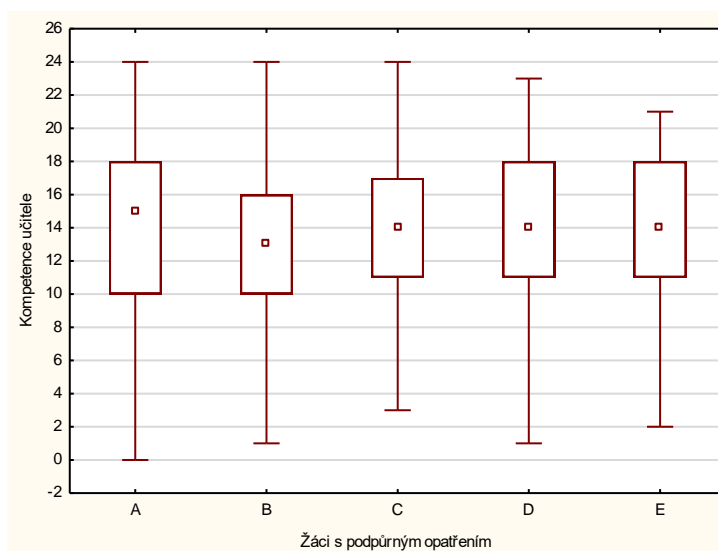
Tabulka č. 69 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na PDK

Na základě induktivní statistiky (viz tabulku č. 69) můžeme na pětiprocentní hladině statistické významnosti tvrdit, že mezi jednotlivými kategoriemi, respektive mezi zkušeností učitelů na 1. stupni ZŠ, existuje statisticky významný rozdíl. Na tomto základě pokračujeme post-hoc analýzou, viz tabulku č. 70.

Počet žáků	0–5	5–10	10–20	20–50	50+
0-5		$p = 0,064$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$
5-10	$p = 0,064$		$p = 0,284$	$p = 0,107$	$p = 1,000$
10-20	$p = 1,000$	$p = 0,284$		$p = 1,000$	$p = 1,000$
20-50	$p = 1,000$	$p = 0,107$	$p = 1,000$		$p = 1,000$
50+	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	

Tabulka č. 70 Post-hoc analýza s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na PDK

Pokud budeme i nadále pracovat na úrovni statistické významnosti do 5 %, nemůžeme pak mezi soubory zamítnout nulovou hypotézu, která tvrdí, že mezi soubory neexistuje statisticky významný rozdíl, a tak nelze přejít k věcné hypotéze. Deskriptivní analýza i kvartilový graf dokresluje absenci statisticky významných rozdílů mezi jednotlivými soubory (viz graf č. 15).



Graf č. 15 Kvartilový graf s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na PDK

### ***Vliv zkušenosti s žáky s potřebou PO na ISO***

Nyní přecházíme opět k širší rovině výpočtů, neboť budeme zjišťovat vliv zkušenosti s žáky s potřebou podpůrných opatření u učitelů na 1. stupni ZŠ na jejich sociální distanci. V rámci sociální distance se opět budeme zaměřovat jak na celkový součet ISO, tak i na horizontální i vertikální rovinu nástroje, tedy jak sociální distanci vůči jednotlivým typům lidí s postižením, tak v rámci jednotlivých sfér sociálního života.

Níže začínáme nejprve celkovým součtem ISO a vertikální částí.

TP – Počet žáků s PO	0–5	5–10	10–20	20–50	50+
N	273,0	209,0	166,0	113,0	38,0
Průměr	10,7	10,4	10,0	10,0	10,5
Medián	10,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Modus	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
SD	2,3	2,2	1,5	1,6	3,2
Max	19,0	20,0	16,0	18,0	23,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p = 0,001$	$p = 0,000$	$p = 0,003$	$p = 0,000$	$p = 0,000$

Tabulka č. 71 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na subčást ISO zaměřenou na osoby s TP

MP – Počet žáků s PO	0–5	5–10	10–20	20–50	50+
N	273,0	209,0	166,0	113,0	38,0
Průměr	16,1	15,4	14,9	15,1	14,8
Medián	16,0	15,0	14,0	15,0	13,5
Modus	18,0	15,0	13,0	12,0	11,0
SD	4,1	3,7	3,7	4,0	4,4
Max	27,0	25,0	25,0	25,0	23,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,001$	$p = 0,002$

Tabulka č. 72 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na subčást ISO zaměřenou na osoby s MP

SP – Počet žáků s PO	0–5	5–10	10–20	20–50	50+
N	273,0	209,0	166,0	113,0	38,0
Průměr	12,7	12,2	11,7	11,3	11,9
Medián	12,0	11,0	11,0	11,0	11,0
Modus	9,0	11,0	11,0	9,0	11,0
SD	3,1	2,9	2,5	2,4	3,2
Max	21,0	22,0	22,0	19,0	23,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p = 0,001$	$p = 0,005$	$p = 0,000$	$p = 0,002$	$p = 0,000$

Tabulka č. 73 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na subčást ISO zaměřenou na osoby se SP

Suma – Počet žáků s PO	0–5	5–10	10–20	20–50	50+
N	273,0	209,0	166,0	113,0	38,0
Průměr	39,0	37,0	35,5	36,0	34,0
Medián	34,0	33,0	33,0	33,0	29,0
Modus	8,0	7,3	6,3	6,4	9,5
SD	62,0	59,0	60,0	55,0	68,0
Max	27,0	27,0	27,0	27,0	27,0
Min	39,6	38,0	36,6	36,4	37,2
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$

Tabulka 74 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na celkový index ISO

Sledované oblasti	Kruskal-Wallisův test
TP	H (4, N = 797) = 12,64042; $p = \mathbf{0,013}$
MP	H (4, N = 797) = 22,45044; $p = \mathbf{0,000}$
SP	H (4, N = 797) = 24,13130; $p = \mathbf{0,000}$
Suma	H (4, N = 797) = 21,95524; $p = \mathbf{0,000}$

Tabulka č. 75 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO

Výsledky Kruskal-Walisoava testu prokazují statistickou významnost u všech subčástí nástroje, včetně jeho součtového indexu ISO, viz tabulku č. 75. Můžeme tedy vyvrátit nulovou hypotézu, která tvrdí, že mezi soubory neexistuje statisticky významný rozdíl, tedy že mediány souborů jsou shodné. Pro věcnou hypotézu přecházíme k post-hoc analýze, viz tabulku č. 76.

TP	0-5	5-10	10-20	20-50	50+
0-5		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,853$	$p = 1,000$
5-10	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 0,266$	$p = 1,000$
10-20	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 0,320$	$p = 1,000$
20-50	$p = 0,853$	$p = 0,266$	$p = 0,320$		$p = \mathbf{0,017}$
50+	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = \mathbf{0,017}$	
MP	0-5	5-10	10-20	20-50	50+
0-5		$p = 0,082$	$p = 1,000$	$p = 0,586$	$p = 1,000$
5-10	$p = 0,082$		$p = 1,000$	$p = \mathbf{0,000}$	$p = 1,000$
10-20	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 0,410$	$p = 1,000$
20-50	$p = 0,586$	$p = \mathbf{0,000}$	$p = 0,410$		$p = \mathbf{0,025}$
50+	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = \mathbf{0,025}$	
Sp	0-5	5-10	10-20	20-50	50+
0-5		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = \mathbf{0,004}$	$p = 1,000$
5-10	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = \mathbf{0,012}$	$p = 1,000$
10-20	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = \mathbf{0,024}$	$p = 1,000$
20-50	$p = \mathbf{0,004}$	$p = \mathbf{0,012}$	$p = \mathbf{0,024}$		$p = \mathbf{0,002}$
50+	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = \mathbf{0,002}$	
Suma	0-5	5-10	10-20	20-50	50+
0-5		$p = 0,306$	$p = \mathbf{0,003}$	$p = \mathbf{0,003}$	$p = 0,103$
5-10	$p = 0,306$		$p = 1,000$	$p = 0,844$	$p = 1,000$
10-20	$p = \mathbf{0,003}$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 1,000$
20-50	$p = \mathbf{0,003}$	$p = 0,844$	$p = 1,000$		$p = 1,000$
50+	$p = 0,103$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	

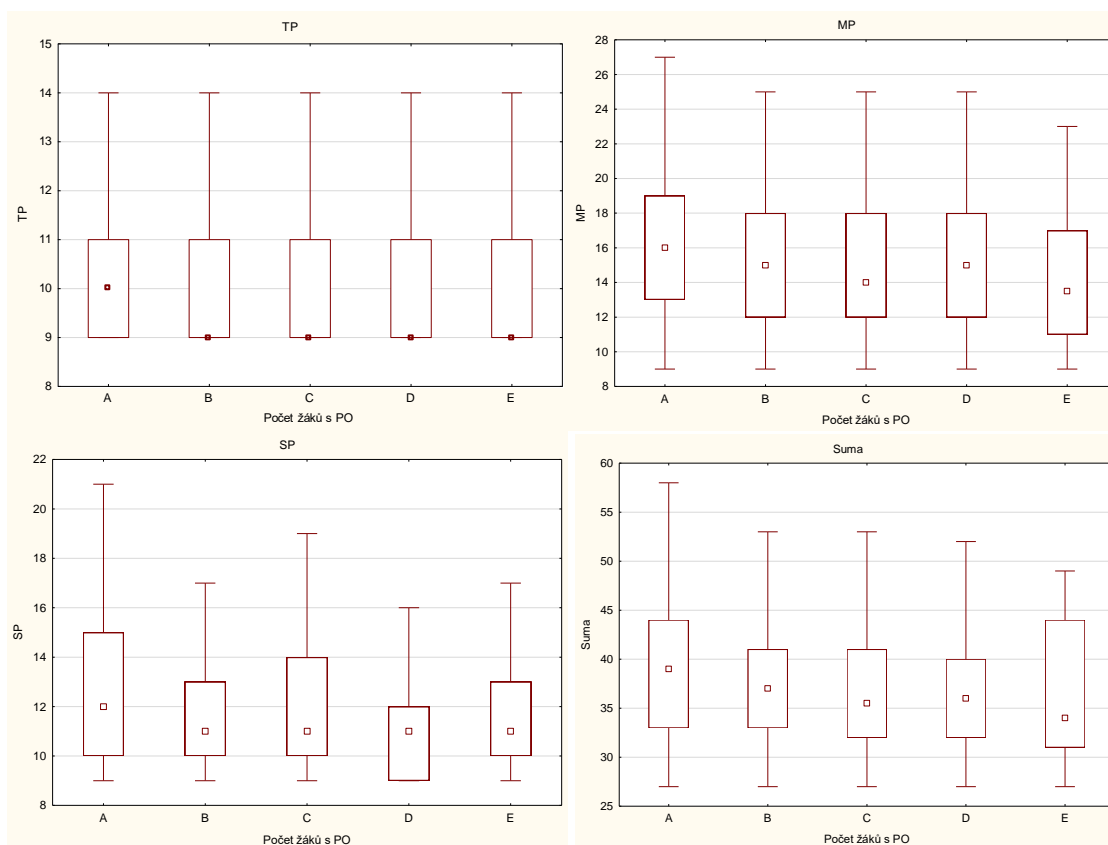
Tabulka č. 76 Post-hoc analýza s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO

Na základě post-hoc analýzy existuje statistický významný rozdíl na pětiprocentní hladině u každé součásti i u součtového indexu ISO, a to alespoň mezi dvěma kategoriemi. Nejmarkantnější rozdíly jsou u sociální distance vůči osobám se smyslovým postižením, a



to mezi osmi kategoriemi. Po přihlédnutí k deskriptivní statistice a k vizualizaci v kvartilových grafech je vidět zajímavý obrat tendence oproti předchozím nezávislým proměnným (vliv délky praxe, schopnost práce pracovat s žáky s potřebou PO, schopnost individualizovat výuku).

Poprvé můžeme potvrdit věcnou hypotézu, která tvrdí, že existuje *pozitivní vztah* mezi zkušeností učitelů 1. stupně ZŠ s žáky s PO a jejich sociální distancí vůči lidem s postižením. Daná proměnná tedy působí pozitivně a snižuje sociální distanci, a to jak v celkovém součtu ISO, tak vůči jednotlivým typům lidí s postižením.



Graf č. 16 Kvartilový graf s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO

### ***Vliv zkušenosti s žáky s potřebou PO na ISO: sociální sféra***

Nyní přecházíme do analýzy horizontální linie nástroje MRAI-R, kdy hodnotíme vliv zkušenosti s žáky s PO učiteli na 1. stupni ZŠ na jejich sociální distanci vůči lidem s postižením v sociální sféře života.

TP – Počet žáků s PO	0–5	5–10	10–20	20–50	50+
N	272,0	208,0	165,0	112,0	37,0
Průměr	3,5	3,4	3,2	3,2	3,4
Medián	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	0,9	0,8	0,6	0,6	1,0
Max	8,0	7,0	7,0	7,0	7,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,002$	$p = 0,001$	$p = 0,002$

Tabulka č. 77 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na subčást ISO zaměřenou na osoby s TP v kontextu sociální sféry

MP – Počet žáků s PO	0–5	5–10	10–20	20–50	50+
N	272,0	208,0	165,0	112,0	37,0
Průměr	4,5	4,2	4,0	4,1	3,8
Medián	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	1,5	1,2	1,1	1,3	1,3
Max	9,0	8,0	7,0	8,0	7,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p = 0,002$	$p = 0,003$	$p = 0,011$	$p = 0,000$	$p = 0,001$

Tabulka č. 78 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na subčást ISO zaměřenou na osoby s MP v kontextu sociální sféry

SP – Počet žáků s PO	0–5	5–10	10–20	20–50	50+
N	272,0	208,0	165,0	112,0	37,0
Průměr	3,6	3,4	3,3	3,3	3,3
Medián	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	1,0	0,9	0,7	0,8	0,8
Max	8,0	7,0	7,0	7,0	7,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p = 0,001$	$p = 0,008$	$p = 0,000$	$p = 0,002$	$p = 0,000$

Tabulka č. 79 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na subčást ISO zaměřenou na osoby se SP v kontextu sociální sféry

Suma – Počet žáků s PO	0–5	5–10	10–20	20–50	50+
N	272,0	208,0	165,0	112,0	37,0
Průměr	11,6	11,0	10,5	10,6	10,5
Medián	11,0	10,0	10,0	10,0	9,0
Modus	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
SD	2,9	2,5	1,9	2,0	2,7
Max	21,0	21,0	18,0	20,0	20,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p = 0,006$	$p = 0,001$	$p = 0,012$	$p = 0,004$	$p = 0,001$

Tabulka č. 80 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO-suma v kontextu sociální sféry

Sledované oblasti	Kruskal-Wallisův test
ISO – TP	H (4, N= 797) = 19,70288; p = <b>0,000</b>
ISO – MP	H (4, N= 797) = 24,45698; p = <b>0,000</b>
ISO – SP	H (4, N= 797) = 21,59060; p = <b>0,000</b>
ISO – Suma	H (4, N= 797) = 25,86655; p = <b>0,000</b>

Tabulka č. 81 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO v kontextu sociální sféry

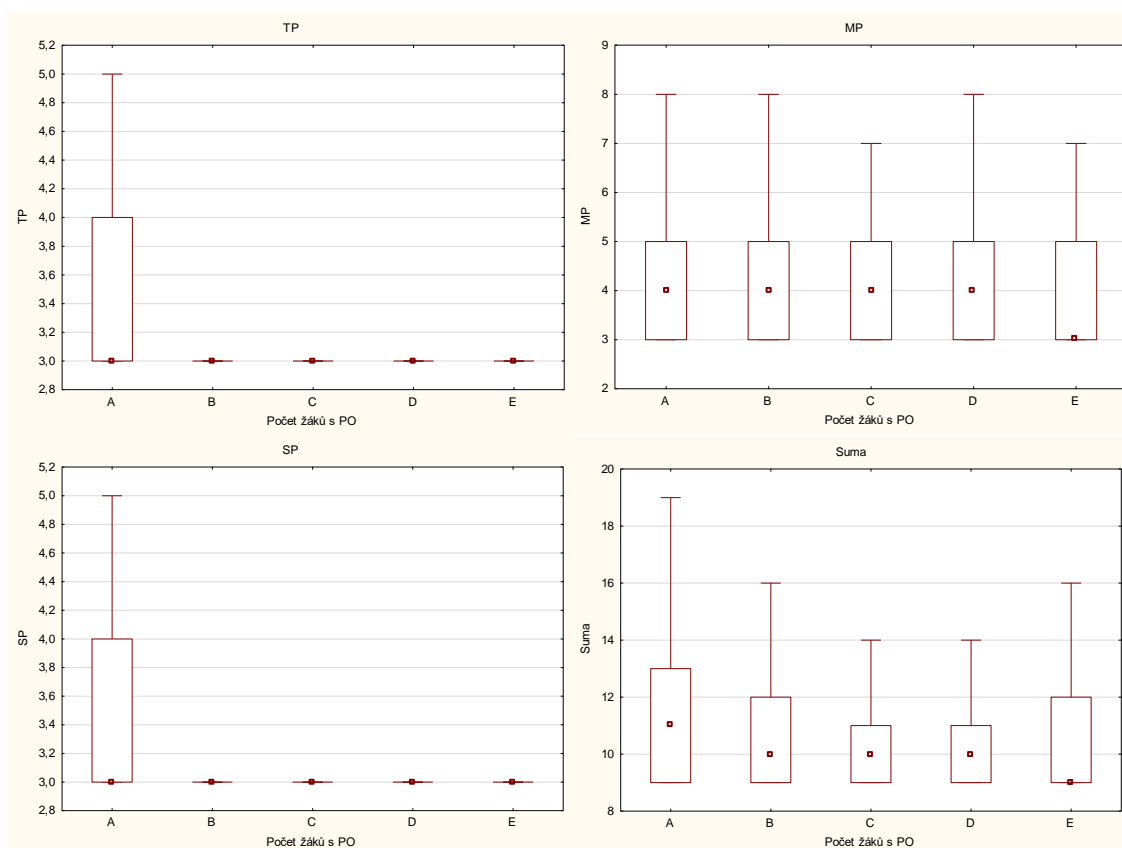
TP	0-5	5-10	10-20	20-50	50+
0-5		p = 0,787	p = 1,000	p = 1,000	p = 1,000
5-10	p = 0,787		p = 1,000	p = 0,088	p = 1,000
10-20	p = 1,000	p = 1,000		p = 1,000	p = 1,000
20-50	p = 1,000	p = 0,088	p = 1,000		p = 0,258
50+	p = 1,000	p = 1,000	p = 1,000	p = 0,258	
MP	0-5	5-10	10-20	20-50	50+
0-5		p = 1,000	p = 0,692	p = 0,208	p = 0,794
5-10	p = 1,000		p = 1,000	p = 0,096	p = 1,000
10-20	p = 0,692	p = 1,000		<b>p = 0,021</b>	p = 1,000
20-50	p = 0,208	p = 0,096	<b>p = 0,021</b>		<b>p = 0,001</b>
50+	p = 0,794	p = 1,000	p = 1,000	<b>p = 0,001</b>	
Sp	0-5	5-10	10-20	20-50	50+
0-5		p = 1,000	p = 1,000	p = 0,280	p = 1,000
5-10	p = 1,000		p = 1,000	p = 0,159	p = 1,000
10-20	p = 1,000	p = 1,000		p = 1,000	p = 1,000
20-50	p = 0,280	p = 0,159	p = 1,000		<b>p = 0,032</b>
50+	p = 1,000	p = 1,000	p = 1,000	<b>p = 0,032</b>	
Suma	0-5	5-10	10-20	20-50	50+
0-5		p = 1,000	p = 0,498	p = 0,154	p = 0,971
5-10	p = 1,000		p = 1,000	<b>p = 0,035</b>	p = 1,000
10-20	p = 0,498	p = 1,000		<b>p = 0,010</b>	p = 1,000
20-50	p = 0,154	<b>p = 0,035</b>	<b>p = 0,010</b>		<b>p = 0,001</b>
50+	p = 0,971	p = 1,000	p = 1,000	<b>p = 0,001</b>	

Tabulka č. 82 Post-hoc analýza s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO v kontextu sociální sféry

Na základě post-hoc analýzy je možné potvrdit statistickou významnost mezi několika kategoriemi u sociální distance vůči osobám s mentálním a smyslovým postižením, avšak i vůči celkovému indexu ISO v kontextu sociální sféry života. U sociální distance vůči lidem s mentálním postižením je velmi zajímavé, že rozdíly jsou pouze mezi zkušeností s 10–20 žáky s PO, 20–50 a 50+ žáky s PO. Statistická významnost se nachází na pětiprocentní, v posledním případě na jednoprocenní hladině významnosti a projevuje se

pouze u zkušenosti s větším počtem žáků. Po přihlédnutí k deskriptivní statistice je vidět zřejmá snižující se tendence aritmetického průměru, avšak v rámci statistické významnosti je důležitý rozdílný medián v poslední kategorii, a to u největšího počtu žáků. Statistická významnost mezi 20–50 a 50+ žáky se objevila na pětiprocentní hladině i u sociální distance vůči osobám se smyslovým postižením, avšak na kvartilovém grafu zde není vliv znatelný. Při využití deskriptivní statistiky lze sledovat pouze nižší aritmetický průměr.

Nejvíce znatelná je klesající tendence aritmetického průměru i mediánů u sociální distance v součtovém indexu ISO. Tímto můžeme potvrdit věcnou hypotézu, že zkušenost s žáky s PO má pozitivní vliv na sociální distanci učitelů na 1. stupni ZŠ vůči osobám s postižením v sociální sféře.



Graf č. 117 Kvartilový graf s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO v kontextu sociální sféry

### *Vliv zkušenosti s žáky s potřebou PO na ISO: vzdělávací sféra*

Nyní přecházíme k obdobné analýze jako v předchozím případě, avšak se zaměřením na horizontální linii nástroje. Ta je zaměřena na sociální distanci učitelů 1. stupně ZŠ vůči lidem s postižením ve vzdělávací sféře sociálního života. V rámci indukční statistiky nebylo možné vyvrátit nulovou hypotézu na pětiprocentní hladině významnosti, která tvrdí, že mezi soubory měřící sociální distanci vůči osobám s tělesným a smyslovým postižením, stejně tak v součtovém indexu ISO není statisticky významný rozdíl, čili mediány souborů jsou si rovny. Na základě této informace pro nás nemají dané tři soubory dostatečnou interpretační rovinu a deskriptivní statistiku, která se k těmto souborům váže, a proto jsme ji vložili do přílohy č. 4.

MP – Počet žáků s PO	0–5	5–10	10–20	20–50	50+
N	272,0	208,0	165,0	112,0	37,0
Průměr	6,4	6,2	6,1	6,3	6,2
Medián	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0
Modus	7,0	5,0	5,0	5,0	9,0
SD	1,8	1,6	1,8	1,8	2,2
Max	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,001$	$p = 0,000$	$p = 0,002$	$p = 0,000$

Tabulka č. 83 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na subčást ISO zaměřenou na osoby s MP v kontextu vzdělávací sféry sociálního života

Sledované oblasti	Kruskal-Wallisův test
TP	$H(4, N = 797) = 7,131038; p = 0,129$
MP	$H(4, N = 797) = 3,663178; p = 0,453$
SP	$H(4, N = 797) = 9,225759; p = \mathbf{0,048}$
Suma	$H(4, N = 797) = 7,298399; p = 0,120$

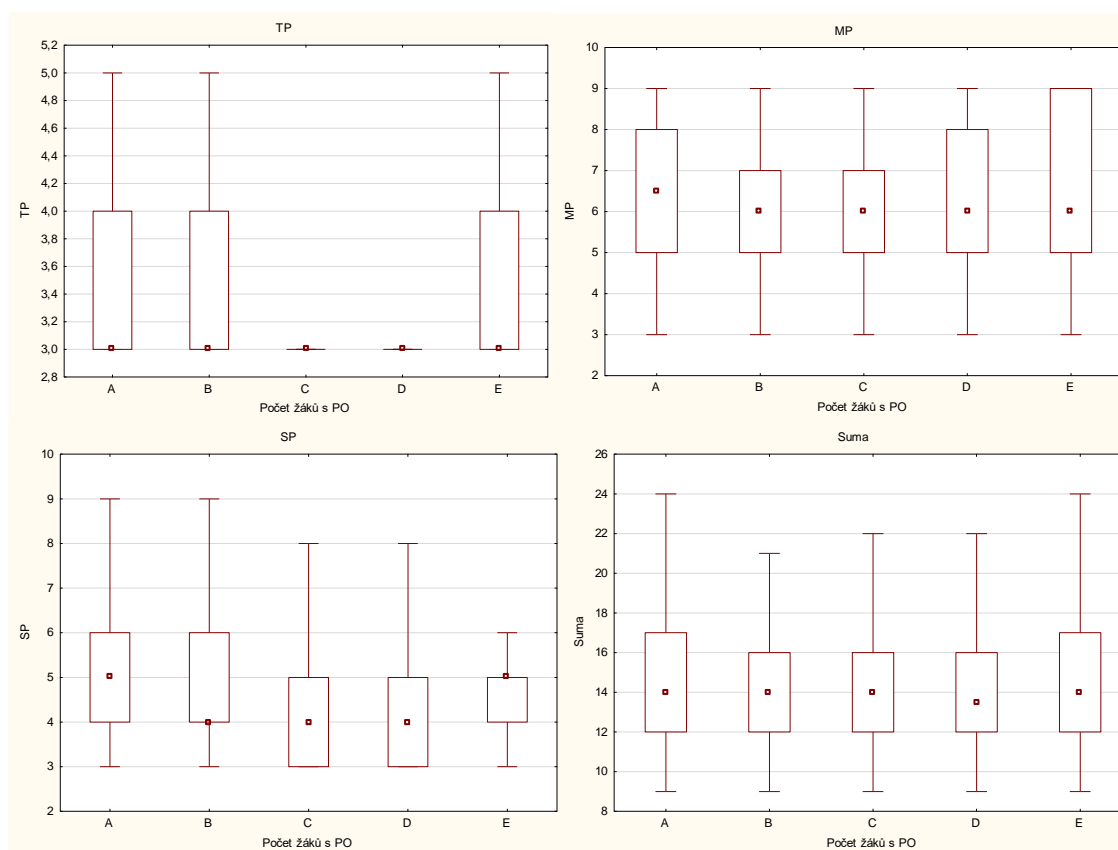
Tabulka č. 84 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO v kontextu vzdělávací sféry sociálního života

Výsledky Kruskal-Wallisova testu mohou vyvrátit nulovou hypotézu o rovnosti mediánů pouze u souboru sociální distance vůči osobám s mentálním postižením, a to na pětiprocentní hladině významnosti. I přesto, že výsledky jsou těsně u pětiprocentní hladiny, pokračujeme post-hoc analýzou a zjistíme, zda existují statisticky významné rozdíly i mezi jednotlivými kategoriemi.

SP	0–5	5–10	10–20	20–50	50+
0–5		$p = 0,287$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$
5–10	$p = 0,287$		$p = 1,000$	<b><math>p = 0,038</math></b>	$p = 1,000$
10–20	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 1,000$
20–50	$p = 1,000$	<b><math>p = 0,038</math></b>	$p = 1,000$		$p = 1,000$
50+	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	

Tabulka č. 85 Post-hoc analýza s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO subčást pro osoby se smyslovým postižením v kontextu vzdělávací sféry sociálního života

Výsledky post-hoc analýzy byly zaznamenány do tabulky č. 85. Existuje statisticky významný rozdíl mezi kategoriemi učitelů, kteří mají zkušenost s 5–10 žáky s PO a s 20–50 žáky. Po přihlédnutí k deskriptivní statistice a k vizualizaci na kvartilovém grafu č. 18 můžeme potvrdit, že u součásti ISO zaměřené na sociální distanci vůči osobám se smyslovým postižením existuje pozitivní vliv počtu žáků s PO na sociální distanci u učitelů 1. stupně ZŠ na jejich sociální distanci.



Graf č. 128 Kvartilový graf s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO v kontextu vzdělávací sféry sociálního života

### Vliv zkušenosti s žáky s potřebou PO na ISO: pracovní sféra

V rámci poslední části výpočtů, jež jsou orientovány na výzkumný problém VP 3.4, budeme zjišťovat, zdali má zkušenost s žáky s potřebou PO u učitelů 1. stupně ZŠ vliv na jejich sociální distanci vůči lidem s postižením, a to v kontextu pracovní sféry sociálního života. Vzhledem ke skutečnosti, že výsledky Kruskal-Wallisova testu zamítají nulovou hypotézu pro všechny subčásti indexu ISO, vymezujeme kompletně celou deskriptivní statistiku.

TP – Počet žáků s PO	0–5	5–10	10–20	20–50	50+
N	272,0	208,0	165,0	112,0	37,0
Průměr	3,7	3,5	3,4	3,4	3,6
Medián	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	1,0	1,0	0,7	0,8	1,1
Max	8,0	9,0	6,0	7,0	7,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p = 0,014$	$p = 0,008$	$p = 0,001$	$p = 0,000$	$p = 0,003$

Tabulka č. 86 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na subčást ISO zaměřenou na osoby s TP v pracovní sféře sociálního života

MP – Počet žáků s PO	0–5	5–10	10–20	20–50	50+
N	1	2	3	4	5
Průměr	272,0	208,0	165,0	112,0	37,0
Medián	5,2	5,0	4,9	4,7	4,6
Modus	5,0	5,0	4,0	4,0	4,0
SD	5,0	4,0	3,0	3,0	3,0
Max	1,8	1,7	1,7	1,7	1,8
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p = 0,019$	$p = 0,001$	$p = 0,004$	$p = 0,025$	$p = 0,007$

Tabulka č. 87 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na subčást ISO zaměřenou na osoby s MP v pracovní sféře sociálního života

SP – Počet žáků s PO	0–5	5–10	10–20	20v50	50+
N	1	2	3	4	5
Průměr	272,0	208,0	165,0	112,0	37,0
Medián	4,3	4,1	3,8	3,7	3,8
Modus	4,0	4,0	3,0	3,0	3,0
SD	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Max	1,4	1,3	1,1	1,0	1,2
Min	9,0	9,0	7,0	8,0	7,0
Normalita	$p = 0,002$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,009$

Tabulka č. 88 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na subčást ISO zaměřenou na osoby se SP v pracovní sféře sociálního života

Suma – Počet žáků s PO	0–5	5–10	10–20	20–50	50+
N	1	2	3	4	5
Průměr	272,0	208,0	165,0	112,0	37,0
Medián	13,1	12,6	12,1	11,8	12,0
Modus	12,0	12,0	11,0	11,0	10,0
SD	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Max	3,5	3,4	3,0	3,0	3,7
Min	26,0	27,0	20,0	23,0	21,0
Normalita	$p = 0,001$	$p = 0,002$	$p = 0,017$	$p = 0,001$	$p = 0,000$

Tabulka č. 89 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO-suma v pracovní sféře sociálního života

Sledované oblasti	Kruskal-Wallisův test
TP	$H(4, N = 797) = 11,14701; p = \mathbf{0,025}$
MP	$H(4, N = 797) = 10,59490; p = \mathbf{0,031}$
SP	$H(4, N = 797) = 22,77583; p = \mathbf{0,000}$
Suma	$H(4, N = 797) = 18,50406; p = \mathbf{0,001}$

Tabulka č. 90 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO v pracovní sféře sociálního života

Jak již bylo zmíněno, Kruskal-Wallisův test tak potvrdil statistickou významnost na pětiprocentní hladině ve všech sférách sociálního života, a to jak mezi sociální distancí vůči lidem s tělesným, mentálním či smyslovým postižením, tak i u celkového indexu ISO. V tabulce číslo 91 je vymezena post-hoc analýza k jednotlivým kategoriím.

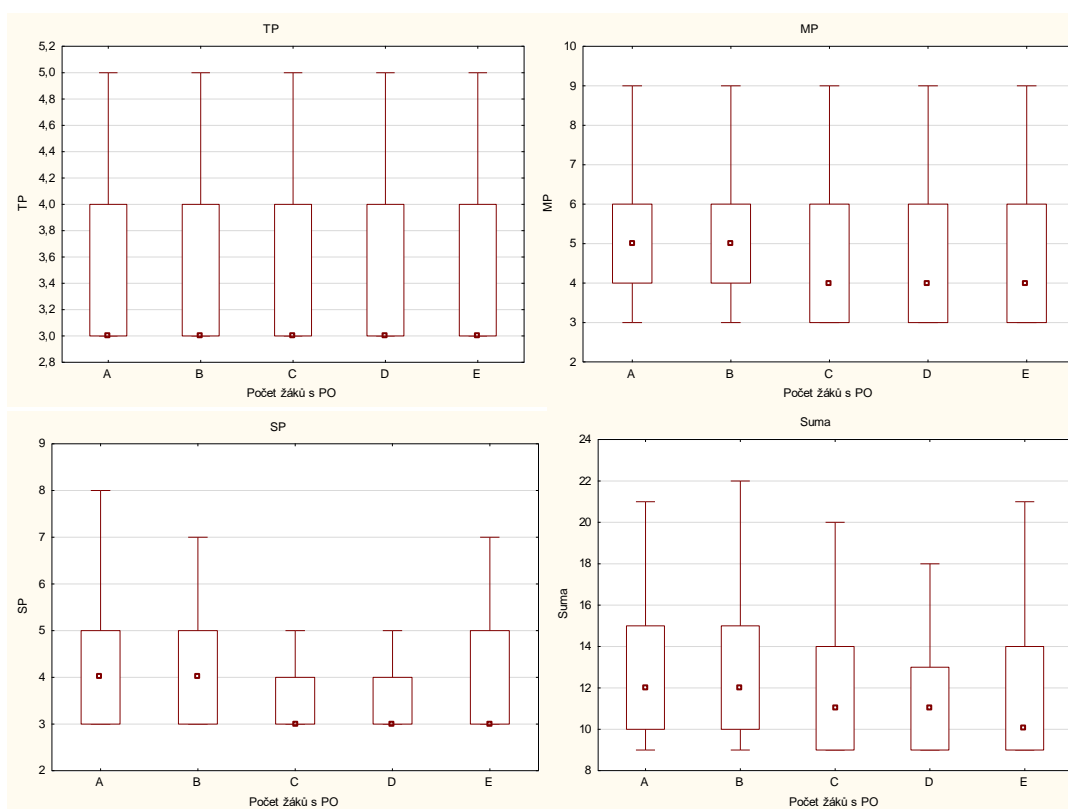
TP	0–5	5–10	10–20	20–50	50+
0–5		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,786$	$p = 1,000$
5–10	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 0,480$	$p = 1,000$
10–20	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 1,000$
20–50	$p = 0,786$	$p = 0,480$	$p = 1,000$		$p = 0,171$
50+	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,171$	
MP	0-5	5-10	10-20	20-50	50+
0–5		$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$
5–10	$p = 1,000$		$p = 1,000$	$p = 0,132$	$p = 1,000$
10–20	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 0,360$	$p = 1,000$
20–50	$p = 1,000$	$p = 0,132$	$p = 0,360$		$p = 0,431$
50+	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,431$	
Sp	0-5	5-10	10-20	20-50	50+
0–5		$p = 0,093$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$
5-10	$p = 0,093$		$p = 1,000$	$p = \mathbf{0,001}$	$p = 1,000$
10–20	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 0,323$	$p = 1,000$
20–50	$p = 1,000$	$p = \mathbf{0,001}$	$p = 0,323$		$p = 0,065$
50+	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,065$	
Suma	0-5	5-10	10-20	20-50	50+



0–5		$p = 0,289$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$
5–10	$p = 0,289$		$p = 1,000$	$p = 0,005$	$p = 1,000$
10–20	$p = 1,000$	$p = 1,000$		$p = 0,177$	$p = 1,000$
20–50	$p = 1,000$	$p = 0,005$	$p = 0,177$		$p = 0,035$
50+	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 1,000$	$p = 0,035$	

Tabulka č. 91 Post-hoc analýza s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO v pracovní sféře sociálního života

Ačkoliv výpočet za pomoci Kruskal-Wallisova testu dokazuje vliv mezi jednotlivými soubory, post-hoc analýza potvrzuje, že vlivy mezi kategoriemi jsou pouze u sociální distance vůči osobám se smyslovým postižením a mezi součtovým indexem ISO. U sociální distance vůči osobám se smyslovým postižením se vyskytují rozdíly pouze mezi kategoriemi u 5–10 žáků s potřebou PO a 20–50 žáků. U celkového indexu ISO jsou rozdíly mezi 5–10/20–50 a 20–50/50+ žáků s potřebou PO. Na základě deskriptivní statistiky a po zhlédnutí vizualizace dat v grafu č. 19 je opět jasně znatelná snižující se tendence mediánů a aritmetických průměrů, což indikuje, že existuje *pozitivní vztah* mezi zkušeností učitelů 1. stupně ZŠ a jejich sociální distancí vůči lidem s postižením.



Graf č. 139 Kvartilový graf s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO v pracovní sféře sociálního života

### ***Interpretace vlivu zkušenosti s žáky s potřebou PO na PDK a ISO***

Z celého výzkumu se jeví výsledky VP3.4 jako jedny z interpretačně nejzajímavějších. Oproti VP3.3 a VP3.2 se projevil zcela obrácený trend v kontextu sociální distance učitelů vůči lidem s postižením. V přechozích interpretacích jsme řešili možné důvody, proč subjektivní hodnocení svých schopností učiteli 1. stupně ZŠ má negativní vliv na jejich proinkluzivně didaktické kompetence a na jejich sociální distanci vůči lidem s postižením. Na jedné straně jsme nemohli potvrdit vliv zkušenosti učitelů 1. stupně ZŠ s žáky s PO na jejich proinkluzivně didaktické kompetence. V řadě případů jsme však potvrdili pozitivní vliv na jejich sociální distanci vůči lidem s postižením.

Pokud bychom dělili self efficacy učitelů podle Ashana, Sharmy a Depplera (2012), pak bychom hovořili o třech základních faktorech, tedy o znalosti lokální legislativy, sebejistotě při vzdělávání žáků s potřebou PO a intenzivní interakci s žáky s postižením při pedagogické činnosti. Právě poslední ze zmíněných subčástí zapadá do VP3.3, v níž pozitivní vliv na sociální distanci pedagogů potvrzujeme.

Výzkumy opakovaně prokazují, že učitelé, kteří mají vhodné znalosti, zkušenosti a sebedůvěru, mají také pozitivní postoje k inkluzi a k lidem s postižením (Ahsan, Sharma, & Deeper, 2012; Florian & Black-Hawkins, 2011; Jordan, Glenn, & McGhie-Richmond, 2010; Specht, McGhie-Richmond, Loreman, et al., 2016). Právě tyto postoje následně ovlivňují implementaci inkluzivních konceptů do výuky a efektivitu výuky (Subban & Mahlo, 2017; Swain, Nordness, & Leader-Janssen, 2012).

V metaanalytické studii vystihuje de Boer, Pijl a Minaert (2012), že ve všech šetřeních zaměřených na postoje učitelů vůči žákům s postižením a inkluzivnímu vzdělávání se projevuje vliv zkušenosti s žáky s postižením na jejich postoje, jež jsou následně prokazatelně pozitivnější. Sociální kontakt s žáky s postižením či speciálními potřebami prokazatelně zlepšuje postoje pedagogů vůči lidem s postižením a inkluzi i v dalších studiích (Ahmmed, Sharma, & Deppler, 2012; Boyle, Topping, & Jindal-Snape, 2013; Brownlee & Carrington, 2000; Sharma; Forlin, Loreman, et al., 2006). Shodné výsledky podtrhuje i Specht (2016), jenž zkoumal vliv sociální blízkosti lidí s postižením u učitelů a vliv na jejich postoje.

Zajímavostí pro nás je, že zkušenost s žáky s potřebou PO má na učitele pozitivní vliv v jejich sociální distanci, avšak primárně ve vertikálním členění indexu ISO. V rovině součtového indexu ISO se pak tato tendence projevuje velice obdobně jako u jednotlivých součástí, které se zaměřují na různé skupiny osob s postižením, tedy sociální distanci vůči lidem s mentálním, smyslovým i tělesným postižením. Samozřejmě existují určité rozdíly, které však vnímáme jako relativně nevýznamné oproti členění indexu ISO horizontální linií, tedy podle sféry sociálního života, na kterou dané položky cílí.

Prakticky žádný vliv nebylo možné prokázat u vzdělávací sféry sociálního života, přičemž se jedná o nejzajímavější rovinu v kontextu učitelské profese. U předchozích proměnných byla právě doména vzdělávání klíčová pro prokázání vlivu na sociální distanci, nejčastěji klasicky vůči lidem s mentálním postižením. Celá řada studií pak i dokládá, že vůči lidem s mentálním postižením bývají nejnegativnější postoje (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). V našem případě jsme však měli při vlivu zkušenosti s žáky s PO obrácenou tendenci, tedy právě v tomto kontextu se vliv pravděpodobně neprojevil, neboť nebylo možné prokázat pozitivní ani negativní vliv na sociální distanci například oproti sociální sféře, v níž pozitivní vliv vůči lidem s mentálním postižením je prokázán. V daném případě však vnímáme spíše pozitivně to, že není prokázán negativní vliv, jenž se projevil u ostatních proměnných.

V sociální sféře života se pozitivní vliv prokazuje vůči lidem s mentálním i smyslovým postižením a u celkového součtu ISO také, i když zde jsou výsledky opět znatelně ovlivněny daty, která jsou zaměřena na osoby s mentálním postižením.

V tomto kontextu by mohlo být zajímavé zopakovat výpočty, a to bez výsledků zaměřených na sociální distanci vůči lidem s mentálním postižením, respektive součtový index ISO bez MP, neboť právě u osob s MP se projevují vždy největší disproporce ovlivňující celkový index ISO, a proto souborné výsledky nelze vhodně interpretovat. V průběhu výzkumu a analýzy dat však nebylo možné tímto způsobem pokračovat, neboť bychom pravděpodobně s induktivní analýzou nikdy nepřestali. Kromě této ideje nás zaujaly i výsledky v kvartilových grafech u řady výpočtů, kde by mohla být velice zajímavá korelační analýza. Naše analytická část je však již takto velmi rozsáhlá a další výpočty by ještě více zhoršily přehlednost dat a interpretací.

Na závěr si dovolíme zopakovat, že pouze u proměnné zkušenosti s žáky s potřebou PO se projevil pozitivní vliv na sociální distanci u učitelů 1. stupně ZŠ. Na základě řady výzkumů jsme však předpokládali obdobnou tendenci u předchozích výzkumných subproblémů (Miesera, DeVries, Jungjohann, & Gebhardt, 2019).

Samozřejmě se můžeme v tomto příkladu opřít i o kontaktní teorii, kdy kontakt s osobami s postižením pozitivně ovlivňuje naše postoje vůči lidem z minorit či jinakostí (Allport, 1954). Kontaktní teorie Allporta však byla mnohokrát vyvrácena či zpřesňována (viz Beck, Fritz, Keller & Dennis, 2000; Nikolarazi & de Reybekiel, 2001; Laws & Kelly, 2005; Nowicki, 2006; Siperstein, Parker, Bardón, & Widaman, 2007; Sliniger, Sherrill, & Jakowinski, 2000; Vignes et al., 2009).

V tomto případě se můžeme přiklonit spíše k teorii plánovaného chování (Ajzen & Fishbein, 2005; Brownell & Pajares, 1999; Dupoux, Wolman, & Estrada, 2005; Eagly & Chaiken, 1993), neboť zde se předpokládá (a doporučuje) prvotní znalost před prvním kontaktem, aby se maximalizoval efekt zlepšování postojů. Důležité je také nastavení aktuálních sociálních norem, tedy zda je „normální“ být „odlišný“ či „postižený“, nebo se daná jinakost pojímá jako negativní stigma (Ajzen & Fishbein, 2005; Henderson, Robinson, Evans-Lacko, Corker, Rebolo-Mesa, Roce, & Thornicroft, 2016).

Na základě těchto teorií a našich dosažených výsledků se ukazuje jako důležitější kontakt a práce s žáky s postižením než subjektivní vnímání schopnosti s žáky pracovat či individualizovat cíle ve výuce v kontextu vlivu na sociální distanci učitelů vůči osobám s postižením.

Do dalších výzkumů doporučujeme zaměřit pozornost na komplexní měření self-efficacy a její vliv na sociální distanci vůči lidem s postižením. V rámci našeho šetření se jednalo pouze o dílčí sondu a self-efficacy byla spíše doplňující proměnnou. Proto hlubší zkoumání dané problematiky lze využít například nástroje SACIE a TEIP, obdobně jako s ním pracovali Malinen, Savolainen a Xu (2012), kteří zkoumali tři roviny self-efficacy, případně škálu CIES, kterou uplatňují např. Miesera, DeVries, Jungjohann a Gebhardt (2019) v německém prostředí apod.

Tímto bychom se hlouběji zaměřili na tři dimenze self-efficacy ve vztahu ke kompetencím učitelů a jejich postojů k lidem či žákům s postižením. Zároveň jsme neměřili kvalitu dané interakce s žáky s postižením, nýbrž pouze učiteli definovaný počet žáků s potřebou PO, s nimiž se ve své praxi setkávají, což opět nemusí být ve všech případech zcela vypovídající. I přes výše zmíněné limity je však odpověď na VP3.4 jasná, neboť neexistuje prokazatelný vliv zkušenosti učitelů s žáky s potřebou PO na PDK, zatímco pozitivní vliv na sociální distanci učitelů 1. stupně ZŠ vůči lidem s postižením prokázán byl. Právě pozitivnější postoje vůči lidem s postižením indikují i lepší podporu žákům, napomáhají budovat příznivější školní i třídní klima (Wilson & Scior, 2015) a často vedou i k lepším výsledkům u žáků (Bru, 2009; Kalambouka, Farrel, Dyson, & Kaplan, 2007; Timmons & Wagner, 2008), což jsou výsledky výzkumů, jež jsou ověřeny desítkami let zkoumání (Curcic, 2009).

### 3.8.9 Vliv velikosti školy na sociální distanci učitelů

Poslední ze součástí výzkumného problému VP3 je VP3.5. V rámci tohoto problému jsme řešili nezávislou proměnnou, jež byla reprezentována velikostí školy, respektive počtem žáků, kteří školu navštěvují. Predikovali jsme, že učitelé, kteří pracují v menších školách, budou nastaveni více komunitně a nebudou vnímat rozdíly mezi žáky tak významně (Zilcher & Svoboda, 2019), respektive jsme očekávali jejich menší sociální distanci. Konkretizovaný výzkumný problém by zněl: *Jaký vliv má velikost školy na sociální distanci a úroveň proinkluzivních kompetencí u učitelů 1. stupně ZŠ?*

Podobně jako v předchozích výpočtech data neměla normální rozdělení, a proto jsme pracovali s neparametrickými statistickými metodami.

Nezávisle proměnné	Závisle proměnné							
		Vertikální dělení ISO				Horizontální dělení ISO		
	PDK	ISO MP	ISO TP	ISO SP	ISO suma	Sociální sféra	Pracovní sféra	Vzdělávací sféra
Délka praxe								
Schopnost práce s žáky s potřebou PO								
Schopnost individualizace								

Zkušenost s žáky s PO								
Velikost školy	X	---	---	---	X	---	---	---

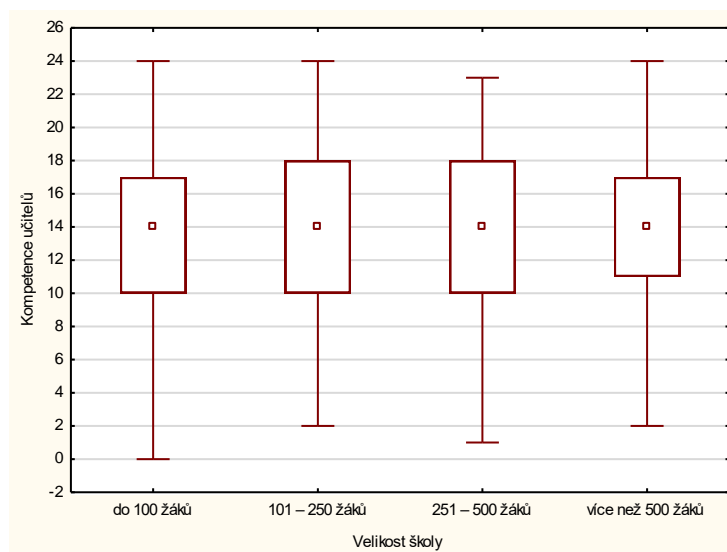
Tabulka č. 92 Operacionalizace hypotéz k VP3.5

V tabulce č. 93 jsou uvedeny výsledky induktivní statistiky k vlivu velikosti školy na ISO a PDK.

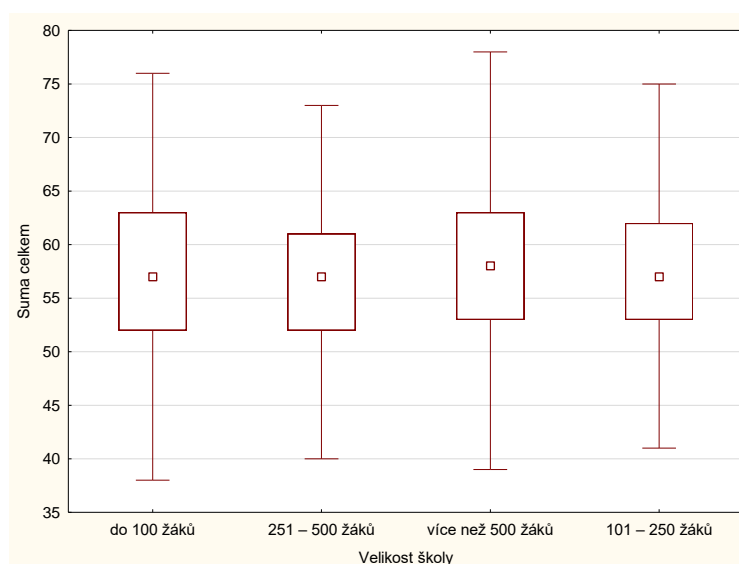
Sledovaná proměnná	Zjištěné hodnoty
ISO - Suma	$H(3, N = 797) = 4,227184; p = 0,238$
PDK	$H(3, N = 797) = 0,093669; p = 0,992$

Tabulka č. 93 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu velikosti školy na ISO

Vzhledem ke skutečnosti, že induktivní statistikou nebylo možné vyvrátit nulovou hypotézu, která tvrdí, že mediány daných souborů jsou shodné, a to ani na desetiprocentní hladině významnosti, tak jsme dále nepokračovali post-hoc analýzou. Deskriptivní statistika je ke sledovaným proměnným připojena v příloze č. 4. Pro lepší porozumění je možné nahlédnout do vizualizace dat za pomoci kvartilových grafů č. 20 a 21, z nichž je zřetelně patrna podobnost jednotlivých souborů. Na základě induktivní statistiky tedy *nemůžeme potvrdit hypotézu*, že velikost školy má vliv na sociální distanci učitelů 1. stupně ZŠ a na jejich proinkluzivně didaktické kompetence. Vzhledem k tomu, že mezi proměnnými neexistuje vliv, rozhodli jsme se nerealizovat další dílčí výpočty k jednotlivým subčástem výzkumného problému VP3.5.



Graf č. 20 Kvartilové grafy s výsledky analýzy vlivu velikosti školy na ISO a PDK



Graf č. 21 Kvartilové grafy s výsledky analýzy vlivu velikosti školy na ISO a PDK

### ***Interpretace vlivu velikosti školy na PDK a ISO***

V rámci subčásti VP3.5 výzkumného problému VP3 jsme vycházeli z premisy, že učitelé z menších škol budou mít rámcově pozitivnější postoje vůči lidem s postižením, neboť se kategorie menších škol často projevují jako daleko proinkluzivnější

(Tannenbergerová, 2013; Dukes & Dukes, 2006). To bývá dáno lepší prací s komunitou a pozitivnějšími sociálními vztahy v lokalitě (Svoboda, Říčan, Morvayová, & Zilcher, 2015).

Právě na tomto základu jsme předpokládali i lepší proinkluzivní kompetence učitelů na 1. stupni ZŠ, neboť v třídách malotřídního typu je prakticky samozřejmostí, že pedagog musí být schopen pracovat s diverzifikovanou skupinou žáků různého věku a různé úrovně schopností, což je základním předpokladem k diverzifikaci cílů a výuky (Katz, 2013b; Zilcher & Svoboda, 2019).

Ani jedna z výše vymezených premis se nepotvrdila a mezi jednotlivými soubory neexistuje statisticky významný rozdíl. Tento výsledek přikládáme specifičnosti profese učitelů na 1. stupni ZŠ, kde učitelé daleko častěji pracují s žáky s rozdílnými schopnosti, obzvláště v prvních ročnících, přičemž musejí být schopni využívat kooperativní metody, diverzifikaci cílů a další, méně či více výrazně proinkluzivní didaktické techniky.

Také podle Zilchera a Svobody (2019) tvoří první stupeň ZŠ součást vzdělávacího systému, v němž je inkluzivní vzdělávání realizovatelné v maximální možné míře, a to právě tak, jak je často realizováno v malotřídních školách. Zde musí učitel didakticky pracovat najednou s několika kohortami žáků, což s sebou samozřejmě nese mnoho bariér, avšak bezodkladně také specifické didaktické kompetence. Jedná se právě o ty kompetence, které podle výše zmíněné definice inkluzivního vzdělávání vnímáme jako vrchol individualizace výuky neboli inkluzivní vzdělávání z didaktického pohledu, který je zároveň manifestován kapitolou o inkluzivně didaktických kompetencích, zaštitěnou UDL.

V rámci doporučení pro další výzkumná bádání doporučujeme pokračovat se zaměřením na čistě malotřídní ZŠ v komparaci se základními školami běžnými, což může být indikací, kterou jsme mohli ve výzkumu opomenout a tím zkreslit výsledky. Pokud by škála byla rozšířena o rovinu „malotřídní škola“ či „učitel vzdělává více ročníků v jedné třídě“, pak je možné, že bychom dosáhli poněkud odlišných výsledků v oblasti proinkluzivně didaktických kompetencí. Do výzkumu nám může totiž vstupovat nechtěná intervenující proměnná, kterou jsme nedokázali podchytit validizací výzkumných nástrojů. Důvodem může být i rozdílné sociální klima, a to jak v rámci municipality, tak i mezi jednotlivými třídami či školami, neboť klima je daleko těsnější a otevřenější (Emmerová, 2000).



### 3.9 Závěry výzkumného šetření

Vzdělávání a kontakt jsou nejčastěji využívané strategie a mechanismy, které mají za cíl snižovat negativní postoje vůči lidem s postižením či jiným marginalizovaným skupinám obyvatelstva, a to jak u dospělých jedinců, tak u dětské či žákovské populace (Corrigan, Morris, Michaels, Rafacz, & Rüsche, 2012; Lindau, Amin, Zambon, & Scior, 2017). Mezinárodně lze zaznamenat velikou snahu o práci s postoji společnosti vůči lidem s postižením, primárně lidem s mentálním postižením, avšak vzhledem k přílišnému teoretickému zaměření intervencí bývá jejich efekt minimální (Scior & Werner, 2015).

Další přístupy jako intenzivní vzdělávací programy či mediální kampaně, které podporují povědomí o lidech s postižením většinové společnosti, však mohou podceňovat schopnosti lidí s postižením či nadále rozvíjet stereotypy a předsudky (McCaughey & Strohmer, 2005), a to primárně za předpokladu, že nejsou doplněny konkrétní znalostí člověka s postižením či pozitivní zkušeností (Nagata, 2007). Dostáváme se tedy do poměrně složité situace, kdy standardní mechanismy a intervence nejsou efektivní. Pokud ano, tak pouze z krátkodobého hlediska (Corrigan et al., 2012; Scior & Werner, 2015).

S vědomím výše zmíněného jsme realizovali rozsáhlou empirickou studii, která měla za cíl zmapovat jak vlivy na postoje žáků vůči vrstevníkům s postižením v edukačním prostředí, tak i celou řadu vlivů na jejich učitele a jejich sociální distanci vůči lidem s postižením. Konkrétně jsme pracovali s žáky 4. a 5. tříd a s učiteli 1. stupně ZŠ. V rámci výzkumné části, v níž jsme pracovali i s žáky, jsme samozřejmě zjišťovali vliv ze strany třídních učitelů daných žáků, tedy učitelů 4. a 5. tříd ZŠ, avšak pouze v 80 případech z celkového výzkumného vzorku.

V rámci našeho šetření jsme pracovali se třemi základními výzkumnými problémy, přičemž třetí z nich byl poněkud rozsáhlejšího charakteru, a proto jsme jej rozčlenili do pěti subproblémů.

V prvním výzkumném problému jsme zkoumali vliv proinkluzivně didaktických kompetencí a sociální distance vůči lidem s postižením u učitelů na postoje žáků 4. a 5. tříd ZŠ vůči jejich vrstevníkům s postižením. V druhém výzkumném problému jsme se zaměřili na zjištění vztahu mezi sociální distancí učitelů 1. stupně ZŠ na jejich proinkluzivně

didaktické kompetence. Třetívýzkumný problém měl komplexnější charakter a byl orientován na vlivy, jež mohou predikovat změnu proinkluzivních didaktických kompetencí a sociální distance vůči lidem s postižením u učitelů 1. stupně ZŠ. Tyto vlivy byly rozděleny do pěti základních kategorií 1) *délka praxe*, 2) *subjektivní hodnocení schopnosti učitelů pracovat s žáky s potřebou podpůrných opatření*, 3) *Subjektivní hodnocení schopnosti učitelů individualizovat cíle pro všechny žáky*, 4) *zkušenost učitelů 1. stupně ZŠ s žáky s potřebou podpůrných opatření*, 5) *vliv velikosti školy, v níž učitelé vyučují*.

Výsledky jednotlivých částí výzkumu, jež se vztahovaly k výzkumným problémům či subproblémům, jsme již důkladně interpretovali po každé induktivní analýze, která se k nim vztahovala. Nyní se pokusíme o stručnou diskusi, která souborné výsledky ukotví v aktuálním systému poznání a vytvoří z nich kohezní celek. Separované interpretace výsledků podle jednotlivých výzkumných problémů by mohly evokovat jejich jistou vzájemnou odtrženost a nekonzistentnost celé studie.

Postoje k lidem s postižením se stávají čím dál častěji předmětem zájmu odborníků z takřka celého spektra humanitních oborů. Důležitým milníkem tohoto fenoménu je mezinárodní změna pojetí lidí s postižením v Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví (WHO, 2008), která nahlíží na člověka s postižením a na jeho bariéry rozšířenou optikou, tedy nikoliv pouze medicínským či funkčním přístupem, nýbrž prostřednictvím integrovaného bio-psycho-sociálního modelu. Právě díky tomu je člověk s postižením vnímán jak v kontextu svých objektivních fyzických obtíží (*impairment*), tak v rovině sociálního i architektonického prostředí.

Právě postoje společnosti vůči lidem s postižením bývají často klíčovým znevýhodňujícím elementem, který brání lidem s postižením v aktivní participaci ve společnosti (Gerullis & Huber, 2018; Shari & Vranda, 2016). Např. Chubon (1992) nahlíží na negativní postoje veřejnosti k lidem s postižením jako na neviditelné bariéry sociálního začlenění a na významný faktor v procesu sociální inkluze i v kontextu inkluzivního vzdělávání. Obdobně také Leung a Chan poukazují na význam studia společenských postojů k osobám s postižením (Chan et al., 2002; Leung, 1993), neboť ty významně ovlivňují každodenní život, postoje i chování samotných osob s postižením, stejně jako jejich životní zkušenosti a možnosti (Pančocha, 2013). Tímto způsobem se pak často dostávají do

začarovaného kruhu aspektu sociálního vyloučení, kdy se od lidí s postižením očekává naplňování jejich společenských rolí a vhodné společenské chování, které však jejich nízká míra sociální participace a vyčlenění ze společnosti inhibuje (Svoboda, Morvayová et al., 2010). Podle řady již realizovaných výzkumů, publikovaných studií a na základě našich výsledků z předchozích šetření i z induktivní statistiky rozdělujeme naše hlavní zjištění do dvou základních rovin. Předně do roviny vlivu učitele na své žáky a následně do roviny možných vlivů, jež indikují změny na straně pedagogů.

V rámci stručného shrnutí lze konstatovat, že učitelé mají vliv na postoje svých žáků vůči vrstevníkům s postižením. V tomto kontextu jsou důležité oba dva námi měřené atributy, a to jak proinkluzivní didaktické kompetence, tak jejich sociální distance vůči lidem s postižením. Zde můžeme potvrdit pozitivní vliv kombinace sociální distance a proinkluzivně didaktických kompetencí vyučujících na jejich žáky 4. a 5. tříd.

U žáků, kteří měli učitele s menší sociální distancí a zároveň s vyššími proinkluzivně didaktickými kompetencemi, byly proklázány statisticky významně pozitivnější postoje vůči vrstevníkům s postižením. Stejná závislost se objevila také u těch žáků, jejichž pedagogové měli nízkou úroveň proinkluzivně didaktických kompetencí a rozdílnou úroveň sociální distance vůči lidem s postižením. U nižší míry sociální distance měli žáci prokazatelně pozitivnější postoje vůči vrstevníkům s postižením.

Na tento výsledek plynule navazuje zjištění, že u učitelů existuje statistická významnost ve vztahu mezi jejich proinkluzivně didaktickými kompetencemi a jejich sociální distance vůči osobám s postižením. To znamená, že s rostoucí úrovní kompetencí se snižuje jejich sociální distance.

Další výsledky jsou poněkud interpretačně náročnější, neboť se potvrdilo, že obě dvě veličiny, které byly učiteli subjektivně hodnoceny, a to jak jejich subjektivní schopnost práce s žáky s potřebou podpůrných opatření, tak jejich subjektivní schopnost individualizovat cíle ve výuce, mají negativní vliv na jejich sociální distanci vůči lidem s postižením i na jejich proinkluzivně didaktické kompetence. Pro shrnutí můžeme výsledek zjednodušit na tvrzení: *Čím si myslím, že jsem lepší při individualizaci a při práci s žáky s potřebou PO, tím větší mám sociální distanci a tím horší jsou moje proinkluzivně didaktické kompetence.*

Oproti tomu pozitivní vliv na obě dvě závisle proměnné byl potvrzen u vyššího počtu žáků s potřebou podpůrných opatření, s nimiž měli daní učitelé zkušenost. Pokud nabyde učitel zkušenost s větším počtem žáků s potřebou podpůrných opatření, má to pozitivní vliv na jeho sociální distanci vůči lidem s postižením i na jeho proinkluzivně didaktické kompetence. Oproti výše zmíněným zjištěním jsme neprokázali žádný vliv na výše zmíněné závislé proměnné s ohledem na délku praxe učitelů či velikost školy, v níž vyučují. Oba tyto faktory se nepodílejí na sociální distanci učitelů na 1. stupni ZŠ a ani na úrovni jejich proinkluzivně didaktických kompetencí.

Pro lepší usouvztažnění jednotlivých výše zmíněných výsledků v rámci VP3.1–3.5 je přiložena interpretační tabulka č. 94, v níž jsou znázorněny výsledné vlivy. Samozřejmě si uvědomujeme, že výše zmíněné výsledky nelze generalizovat na všechny učitele, avšak pouze na kategorii, kterou náš výzkumný soubor reprezentuje, a to pouze na základě omezené externí validity, kterou má náš systém výběru výzkumného souboru. Ale i přesto považujeme námi získané údaje za relevantní, byť jsme si vědomi zúžených možností při zobecňování výsledků.

Další doporučení k doplňujícím výzkumným šetřením jsme vymezili již při interpretaci výsledků řešení jednotlivých výzkumných problémů, a proto je v této závěrečné části již znovu uvádět nebudeme.

Nezávisle proměnné	Závisle proměnné							
	PDK	Vertikální dělení ISO				Horizontální dělení ISO		
		ISO MP	ISO TP	ISO SP	ISO suma	Sociální sféra	Pracovní sféra	Vzdělávací sféra
Délka praxe	X	X	X	X	X			
Schopnost práce s žáky s potřebou PO	-	-	X	X	-	MP -	X	MP -
Schopnost individualizace	-	-	X	-	-	MP -	-	MP -
Zkušenost s žáky s PO	X	+	+	+	+	+	SP; Suma +	SP +
Velikost školy	X	X	X	X	X			

Tabulka č. 944 Interpretace výsledků VP3.1–VP3.5 (+ pozitivní vliv; - negativní vliv; X neprokázán vliv)

### **Žáci a jejich postoje**

Vzhledem k prokázané skutečnosti, že učitelé, kteří jsou v každodenním kontaktu se svými žáky, mají prokazatelný vliv na rozvoj jejich kognitivních i nonkognitivních struktur (Škoda & Doulák, 2011, Říčan, 2016), na jejich školní výsledky i na jejich afektivní složku (Ulug, et al., 2011), jsme se rozhodli zjišťovat i vliv dalších činitelů, jako je právě sociální distance vůči lidem s postižením a jejich proinkluzivně didaktická kompetentnost. Obdobně uvažovali i Shari a Vranda (2016) či Sugihartono (2007), kteří dospěli k obdobným výsledkům a závěrům jako my v naší studii. V rámci předchozích výzkumů bylo potvrzeno, že proinkluzivně didaktické kompetence pedagogů mohou mít vliv na postoje žáků vůči vrstevníkům s postižením, avšak pouze u těch učitelů, kteří mají nejvyšší úroveň kompetencí (Zilcher, 2016; Zilcher & Svoboda, 2019). Těmito výsledky jsme se nechali inspirovat a vytvořili kombinaci jak zmíněných kompetencí, tak i sociální distance vůči lidem s postižením, což se podařilo prokázat. Zajímavostí je, že i při nízkých proinkluzivně didaktických kompetencích existuje vliv mezi nízkou a vysokou sociální distancí pedagogů, kdy právě ti s nízkou sociální distancí vůči lidem s postižením mají pozitivní vliv na postoje svých žáků vůči vrstevníkům s postižením. Můžeme se tedy připojit k výzkumům, které realizovali Eagly, Chaiken (1993) či Kusumastuti a Choiri (2016). Ti v nich prokázali, že porozumění charakteristikám žáků je propojeno s empatií učitele, snahou o porozumění

potřebám všech žáků, což má ve výsledku pozitivní vliv i na postoje žáků, což zmiňuje také Hanushek a Rivkin (2010). Pozitivní postoje u žáků lze předpokládat i na základě emocionální podpory ze strany učitele, která z jeho postojů vychází, stejně tak jako z jeho didaktických metod, reflektují-li diverzitu třídního kolektivu a respektují-li jinakost jednotlivých žáků (Vlazar & Kraft, 2017). V tabulce č. 95 jsou představeny vlivy u kategorií, u nichž byla potvrzena závislost.

	Vysoké ISO Vysoké PDK	Vysoké ISO Nízké PDK	Nízké ISO Vysoké PDK	Nízké ISO Nízké PDK
Vysoké ISO – Vysoké PDK	<del>X</del>	X	<i>Pozitivní vliv</i>	X
Vysoké ISO – Nízké PDK	X	<del>X</del>	<i>Pozitivní vliv</i>	X
Nízké ISO – Vysoké PDK	<i>Pozitivní vliv</i>	<i>Pozitivní vliv</i>	<del>X</del>	X
Nízké ISO – Nízké PDK	X	X	X	<del>X</del>

Tabulka č. 95 Interpretace výsledků k vlivu na žáky VP1 (Pozitivní vliv; X neprokázán vliv)

Na základě výše zmíněného lze naznačit, že kvalitní učitel s nízkou mírou sociální distance k lidem s postižením může vytvářet takové prostředí a psychosociální klima, jež má v tomto směru na žáky prokazatelně pozitivní vliv. V kontextu proinkluzivně didaktických kompetencí se přikláníme k tomu, že vhodné metody, jako například individualizace, UDL a další, jež jsou odborníky vnímány a vymezovány jako inkluzivní, mají prokazatelný vliv na spolupráci žáků a na jejich pozitivní vnímání diverzity (Hamzi & Ahmad, 2018; Boothe, Lohmann, Donnell, & Hall, 2018). Právě využívání didaktických strategií, které podporují kooperaci a jsou schopné maximalizovat potenciál všech žáků či naplňovat jejich vzdělávací potřeby, se ukazují jako nejefektivnější nejen z hlediska výsledků žáků (Bunch & Valeo, 2004; Bru, 2009; Cole & Waldron, 2002; Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan, 2007). Danou teorii podtrhuje i metaanalýza více než 70 studií, jež vymezuje prokazatelně pozitivní vliv kontaktu a spolupráce na postoje, emoce a chování vůči lidem s postižením (Miles & Crisp, 2014). Z toho vyplývá, že k tomu, abychom mohli pracovat na zlepšení postojů žáků vůči vrstevníkům s postižením, je zapotřebí takových učitelů, kteří ovládají proinkluzivně didaktické metody a přitom sami mají nízkou úroveň sociální distance vůči lidem s postižením.

## ***Učitelé a vlivy na jejich PDK a ISO***

Postoje, kompetence a zkušenosti pedagogů tvoří tři základní atributy v učitelské profesi, neboť jsou důležité jak pro kvalitní výsledky žáků, tak i pro vhodné inkluzivní prostředí školy, třídního klimatu i využívání vhodných metod v inkluzivním nastavení (Mu, Wang, Wang, Feng, Deng, & Liang, 2015). Právě na tomto základě vycházejí i výsledky výzkumného problému VP2, v němž jsme sledovali vztah mezi proinkluzivně didaktickými kompetencemi a sociální distancí vůči lidem s postižením u učitelů 1. stupně ZŠ. Byla prokázána korelace mezi těmito proměnnými, přičemž mezi nimi existuje pozitivní vztah. Kvalitní inkluzivní učitelé mají zároveň nižší míru sociální distance vůči lidem s postižením. Tyto výsledky jsou i v souladu i s dalšími výzkumy, při nichž byla zjištěna korelace mezi postoji učitelů k lidem a žákům s postižením a jejich mírou schopnosti používat vhodné proinkluzivní didaktické strategie (například UDL) (Johnstone & Chapman, 2009), využívat metody speciálně pedagogické a zejména didaktické, vytvářet IVP (Leung & Mark, 2010, Norwich, 1994) apod.

Další z našich výsledků poukazují na absenci vlivu délky praxe a velikosti školy, v níž učitelé pracují na jak jejich proinkluzivně didaktické kompetence, tak i na jejich sociální distancí vůči lidem s postižením. I přes to, že jsme očekávali negativní vliv délky pedagogické praxe u učitelů na jejich úroveň sociální distance, a to obdobně jako v dalších studiích (Hendrawati & Kusumastuti, 2019; Demirkaya & Bakkaloglu, 2014), tak se nám tento trend nepotvrdil. Nepotvrdily se ani naše předpoklady v návaznosti na výsledky srovnávacích testů TIMMS a PIRLS, v nichž se projevuje klesající tendence ve výsledcích žáků s přibývajícím praxí jejich učitelů (ČŠI, 2016). V rámci našeho šetření nebyl potvrzen vztah mezi délkou pedagogické praxe, velikostí školy a proinkluzivně didaktickými schopnostmi učitelů 1. stupně ZŠ a jejich sociální distancí vůči lidem s postižením.

Za směrodatný a důležitý výsledek považujeme zjištěný negativní vliv u dvou nezávislých proměnných. U subjektivního hodnocení učitelů jejich schopnosti individualizovat výuku (VP3.3) a pracovat s žáky s potřebou podpůrných opatření (VP3.2) byl prokázán negativní vliv na jak jejich proinkluzivně didaktické kompetence, tak i na jejich sociální distancí vůči lidem s postižením. Již u interpretace konkrétních výsledků jsme daný jev odůvodňovali pozitivním biasem, tedy diskrepancí mezi vnímanou vlastní účinností a

prokázanými znalostmi, výkony a kompetencemi ve prospěch nadhodnocení vnímané účinnosti proti reálnému stavu (Kruger & Dunning, 1999). Tuto interpretaci lze obecněji opřít o antinomii k aristotelovskému „*čím víc vím, tím víc vím, že nic nevím*“, tedy čím více si myslím, že jsem kompetentní, tím méně reálně jsem.

V našem případě má daná konotace vliv i na sociální distanci vůči lidem s postižením. Je-li vyšší proklamovaná self efficacy u učitelů 1. stupně ZŠ, tak ti pak mají statisticky horší výsledky. Tento jev je popisován jako pozitivní bias a jeho příčiny jsou připisovány právě nedostatkům znalostí jedince, které inhibují schopnost určit vhodné kritérium pro evaluaci vlastního výkonu (Dunning, Johnson, Ehrlinger, & Kruger, 2003). Základní kámen problému lze hledat také v problematice vnímání kvality podpory žákům s potřebou podpůrných opatření. Podle závěrů několika studií stále vnímají učitelé v České republice podporu žákům spíše formou jisté roviny segregativního charakteru (Svoboda et al., 2009; Svoboda & Zilcher, 2019), v níž si pedagogové představují ideální podporu tehdy, pracuje-li žák na individuální úloze sám, případně za pomoci učitele či asistenta pedagoga, nikoliv však formou kooperativních aktivit s ostatními. Pokud však učitel vnímá toto jako vrchol podpory (jak lze pochopit i z příkladů špatné inkluzivní praxe – Michalová & Pešatová, 2015), pak dává smysl i negativní vliv tohoto hodnocení na jeho proinkluzivně didaktické kompetence. V tomto směru se však jedná spíše o polemiku než jistý závěr. Abychom potvrdili tuto teorii, bylo by nutné doplnit výzkum o další sondu, v níž by bylo objasněno, co si učitelé konkrétně představují pod ideální podporou žákovi s potřebou podpůrných opatření ve vzdělávání, případně jaké představy mají o individualizaci výuky a cílů. Tyto informace by dozajista pomohly k vhodnější interpretaci a odpověděly na otázky, jež tyto naše výsledky otevírají.

Již zmíněný negativní vliv se nepotvrdil ani u jedné proměnné v kontextu sociální distance vůči osobám s tělesným postižením a u položky zaměřené na subjektivně vnímané schopnosti práce s žáky s potřebou PO se stejný vliv neprokázal ani u osob s postižením smyslovým. Také nebyl potvrzen vliv v sociální sféře života, a to vůči žádným osobám s postižením (pro lepší orientaci viz tab. 98 výše).

Za nejzajímavější výsledky lze považovat komparace mezi výše zmíněnými proměnnými subjektivního hodnocení schopnosti individualizace a podpory žáků s výsledky



vlivu počtu žáků s potřebou podpůrných potřeb, s nimiž učitelé pracují, na jejich měřené atributy. Právě zde se objevuje nejdůležitější diference, neboť počet žáků s PO, s nimiž učitelé 1. stupně ZŠ pracují, má podle našich výsledků prokazatelný *pozitivní vliv* na jejich sociální distanci vůči lidem s postižením.

V celkovém měřítku byl pozitivní vliv prokázán i vůči lidem s mentálním postižením a i v sociální sféře života, což se nepodařilo prokázat vůči lidem s mentálním postižením ve vzdělávací a pracovní sféře života. Neprokázání daného vlivu vůči lidem s mentálním postižením je pochopitelné, neboť obecně postoje vůči lidem s mentálním postižením bývají nejvíce negativní, což vychází z celé řady šetření i metaanalytických studií (Ashan, Sharma, & Deppler, 2012; de Boer, Pijl, & Minaert, 2012; Pančocha, 2013a, Sharma, Forlin, Loreman et al. 2006). Na základě toho jsou pak lidé s mentálním postižením pojímáni jako nevyzpytatelní a se sklony k agresivnímu jednání (Chen et al., 2002, Pančocha, 2013). Sociální kontakt a zkušenost učitelů s žáky s postižením prokazatelně zlepšuje postoje pedagogů vůči žákům či lidem s postižením (Byle, Topping, & Jindal-Shape, 2013; Brownlee & Carrington, 2000), o čemž svědčí i závěry naší předkládané studie. Zjištěné výsledky potvrzují i teorii Allporta (1954), která pracuje se sociálním kontaktem jako základním prediktorem změny postojů vůči lidem s postižením. Podle Allporta, případně i dalších teorií (například již zmíněná teorie plánovaného chování – Ajzen & Fishbein, 2005), je nutný nejen kontakt, ale také spolupráce, společné cíle či stejný status při kontaktu (Allport, 1954). U teorie plánovaného chování se předpokládá znalost daného člověka s postižením, případně znalost o jeho postižení před samotným kontaktem a interakcí (Ajzen & Fishbein, 2005). Obdobné teorie potvrzuje i Pančocha (2013) a Pettigrew, který hovoří o nutnosti navýšit pozitivní kontakt, jenž je závislý na jeho intenzitě, respektive kvalitě a významnosti dané marginalizované skupiny, s níž je kontakt vykonáván (Pettigrew et al., 2011). To také souvisí s vymezením sociální distance, protože pro její snižování je nutné, aby jedinci při vzájemném kontaktu měli obdobnou úroveň sociálního statusu (Oullette-Kunz, Burgem, Brown, & Arsenault, 2009).

Pro pedagogickou praxi považujeme za důležité vymezení Pančochy, který přikládá významnou roli kooperaci, která „*má na postoje pozitivní vliv, neboť umožňuje soustředit se na osobní vlastnosti druhého člověka a budovat osobnější vztahy. Ty mohou vyústit až v přátelství, které je považováno za vztah, při němž dochází jak ke spolupráci a naplňování*

*společných cílů, tak k opakujícímu se kontaktu na statusově obdobné úrovni“ (Pančocha, 2013, s 233).*

Uvědomujeme si, že se v průběhu toku textu dopouštíme jistého oxymóronu. Na jednu stranu totiž tvrdíme, že nelze měnit učitele za pomocí školení či jeho terciárního vzdělávání, což podtrhujeme řadou relevantních zdrojů (Zohar, Degani, & Vaaknin, 2001; Zohar et al, 2001). Z druhé strany pak přesvědčujeme, že je změna v postojích a didaktických strategiích nutná, což potvrzují nejen naše vlastní realizované výzkumy (Zilcher, 2016; Zilcher & Svoboda, 2019), ale i další výzkumníci (Katz, 2012b; Hendrawati & Kusumastuti, 2019; Miesera, DeVries, Jungjohann, & Gebhardt, 2019). Vzápětí naopak navrhuje, že by změna neměla vzejít ze strany samotných učitelů, ale od celé školy. *Jaké reálné změny a z jakého důvodu bychom je měli doporučit, abychom se z této spletné situace, která je plná vzájemně vyvracejících se výroků, dostali k racionálnímu a funkčnímu řešení? Jednoduché řešení celé situace nepředpokládáme a ani se jej nesnažíme předložit. Je však zapotřebí poznamenat, že existují metanalytické studie prokazující nízkou efektivitu velkého množství intervencí v kontextu změny postojů učitelů vůči lidem s postižením či vůči jeho žákům s potřebou podpůrných opatření i inkluzivnímu vzdělávání jako takovému (Scior & Wener, 2015). Pokud však zmíněné intervence mají pozitivní výsledek, tak jen krátkodobého charakteru, neboť se po brzké době vliv intervence vytratí (Corrigan, et al., 2012; Scior & Wener, 2015). Co však směřuje k dlouhodobé změně, jsou intervence zaměřené na pozitivní kontakt a na spolupráci učitelů s lidmi s postižením, dokonce kontaktně orientované intervence jsou téměř dvakrát efektivnější než všechny ostatní, určené např. k jakémukoliv vzdělávání. Toto tvrzení lze doložit nejen závěry dvou metaanalytických studií (Clement et al., 2013; Corrigan et al., 2012), ale i Allportovou kontaktní teorií či Teorií plánovaného chování (Allport, 1954; Pettigrew et al., 2011). Z těchto důvodů se domníváme, že kvalitní intervence by neměla být zaměřena na změnu postojů a metod konkrétních učitelů, neboť vytváření intervenčního modelu by bylo jak finančně, tak časově extrémně náročné. Doporučujeme však na školách vytvářet takové prostředí, jež bude podněcovat učitele ke kooperaci při tvorbě podpůrných opatření, při plánování výuky a při každodenním životě ve škole. Právě participativně nastavené plánování může dopomoci nejen ke změně vyučovacích metod a k lepším výsledkům žáků (Wengliniski, 2002), avšak také měnit postoje učitelů vůči jejich žákům i inkluzi obecně, a tím i využívat didaktické strategie, jež*

jsou v proinkluzivně nastaveném prostředí školy nutné a budou v maximální možné míře zapojovat všechny žáky (Yavuzer, 2000; Ulig et al., 2011; Susandi & Khaerudin, 2015). Pedagog jako facilitátor musí rozumět potřebám žáků s potřebou podpůrných opatření, protože tehdy dokáže nastavit vyučovací proces podle jejich potřeb tak, aby mohli všichni žáci ve třídě naplňovat své cíle (Hendrawati & Kusumastuti, 2019). Právě z výše zmíněných důvodů si dovoluujeme vymezit následující doporučení, která jsou zaměřena na proměnu školního prostředí.

### **3.10 Doporučení pro pedagogickou praxi**

Empirická zjištění, která jsou integrální součástí tohoto textu, nám napovídají celé spektrum možných intervencí, jež by mohly současnou vzdělávací realitu ovlivnit, nejvíce však v zaměření na možné modifikace postojů žáků 4. a 5 tříd ZŠ a učitelů 1. stupně. Na základně našich dosažených výsledků si nedovolujeme vytvářet doporučení pro jiné a neověřené poznatky u jiných základních souborů. Jak již napovídá samotný název celého textu, tak naším cílem bylo za pomoci obsáhlého a náročného výzkumu vytvořit taková doporučení, která budou pedeutologického charakteru, tedy doporučení zaměřená na osobnost a vzdělávání učitele. Kdybychom však měli být až příliš obecní, zmínili bychom (i zcela objektivně na základě našich výsledků), že kvalitní a inkluzivní škola je závislá na dobrém pedagogovi, který má pozitivní vliv jak na žáky i na jejich učební výsledky (Bru, 2009; Cole, Waldron, & Majd, 2004; Chrisman, 2008; Calambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan, 2007; Timmons & Wagner, 2008, Bunch & Valeo, 2004, Katz, 2013), tak i na jejich postoje vůči žákům s postižením, jak prokazují nejen naše výsledky (konkrétně VP1), ale i závěry dalších šetření (Cairns & McClatchey, 2013; Zilcher, 2013; Zilcher & Svoboda, 2019).

Naším cílem však není pouze stroze konstatovat, že důležité je zvyšovat kvalitu učitelů a za tímto účelem doporučit nejrůznější školení a zlepšit terciární vzdělávání. Existují prokazatelné výsledky studií, že samotné školení učitelů nenapomáhá k rozvoji jejich kompetencí a změně pedagogické praxe (Hunsaker, Nielsen, & Bartlett, 2010). Zároveň jsme si vědomi toho, že učitelé předkládají neúspěšným a slabším žákům (z anglického „low-achievers“) úlohy na nižší úroveň myšlení, neboť si myslí, že by je úlohy na vyšší

myšlenkové operace nerozvíjely. Takoví učitelé však tento svůj předpoklad a ani svou učitelskou praxi nezmění ani tehdy, projdou-li konkrétní intervencí na rozvíjení žáků „low-achievers“ pomocí úloh na vyšší myšlenkové operace (Zohar & Dori, 2003; Zohar, Degani, & Vaaknin, 2001). Naopak zlepšování edukační praxe v oblasti individualizace výuky se objevuje tehdy, jsou-li pedagogové přiměni spolupracovat mezi sebou, vyměňovat si zkušenosti, plánovat společně výuku a diskutovat své úspěchy v individualizaci a v kvalitě své výuky, přičemž i jejich žáci následně prokazují vyšší výkonnost (Wenglinski, 2002).

To, že klasické školení učitelů není nejvhodnější variantou pro změnu edukační reality a vytvoření kvalitního vzdělávacího prostředí, které bude přijímat všechny žáky a maximalizovat jejich vzdělávací potenciality, do jisté míry tušíme. Na druhou stranu jsme si museli položit neskromnou otázku, a to: *Jak se současnou školou pracovat, abychom ji zlepšili? Jak pracovat s učiteli, kteří si myslí, že jsou dobří, avšak čím kompetentněji se cítí, tím méně kompetentní jsou a tím větší mají sociální distanci vůči lidem s postižením?*<sup>66</sup> Naopak ale víme, že kvalitní učitelé mají pozitivní vliv na postoje žáků vůči vrstevníkům s postižením a že proinkluzivně didaktické kompetence mají pozitivní vliv na jejich sociální distanci (VP1, VP2).

Na výše položené „neskromné“ otázky máme také poměrně „neskromný“ návrh řešení. Naším obecným doporučením není změnit učitele či zvýšit jejich kompetence, avšak změnit celou školu, jež se stane takovým prostředím, v němž není možné aktivním a progresivním pedagogem nebýt. Vytvořit školu v pohybu, školu inkluzivní. Takovou školu, v níž její zaměstnanci pracují na jejím rozvoji, spolupracují a zajímají se o efektivitu své práce a výsledky svých žáků, přitom se sami zaslouhují o to, jak prostředí jejich školy vypadá, funguje a jak pracuje s komunitou rodičů i všemi zaměstnanci školy. Chápeme, že daný cíl může znít dost nereálně, avšak navrhuje řešení, jež jsme měli možnost již dvakrát pilotovat. Poprvé na šesti školách v letech 2014–2015 a následně na dalších 23 školách v letech 2016–2019. Jedná se o námi vytvořené schéma *strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy* (Zilcher & Svoboda, 2019), které má za cíl strategicky měnit školy přesně tak, jak jsme s drobnou dávkou nadsázky vymezili.

---

<sup>66</sup> Navazujeme na výsledky VP3.2 a VP3.3, kdy samozřejmě chápeme, že jsme nezjistili korelace, ale pouze vliv a směřující tendence deskriptivní statistikou.

Nadále představujeme komplexní námi vytvořený model, jenž apeluje na změnu školního prostředí. Popisujeme jednotlivé kroky tak, aby je mohlo vedení či každá škola využít pro své potřeby a pro jejich vlastní rozvoj. Jako doporučení představujeme zúžený model, jenž je hlouběji rozpracován v našich dalších publikacích (Svoboda & Zilcher, 2018; Svoboda, Zilcher et al., 2019; Zilcher & Svoboda, 2019).

### **3.10.1 Základní přístupy k utváření inkluzivního vzdělávacího prostředí**

Profesor Alan Dyson z univerzity v britském Manchesteru rozděluje implementaci inkluze do dvou základních rovin, a to do úrovně politické reformy a na takzvanou pragmatickou reformu ve školách. Jedním z jejích nezbytných předpokladů je podle autora vytvořit praktická doporučení pro proces transformace samotných škol (Dyson, 1999). Ve shodě s Dysonem tak vnímáme inkluzi jednak jako společenský princip, jednak jako způsob uvažování o možném nastavení vzdělávacího systému dané společnosti. Inkluzi ve vzdělávání i inkluzivní školu jsme již vymezili v předchozích kapitolách, a proto se nyní nebudeme orientovat na její popis, nebo spíše na strategické změny, které můžeme na školách iniciovat různými metodami, jež v samotném součtu mohou celé prostředí školy změnit v onu přijímací instituci slovy Tannenbergerové jako *férovou školu* (Tannenbergerová, 2016).

Strategická doporučení však nelze chápat jako procesuální schéma, jehož výsledkem je jasný a unifikovaný produkt. Jedná se spíše o schéma na započetí cesty, která sice zcela jistě nikdy neskončí, ale její azimut je všem jasný. Velmi zjednodušeně se následně pokusíme zodpovědět otázku: *Jak můžeme začít postupně vytvářet v naší škole inkluzivní prostředí?*

Jako v mnoha jiných oblastech složité pedagogické reality existuje mnoho různých pohledů na to, které principy jsou z hlediska vytváření inkluzivního vzdělávacího prostředí ty nejdůležitější a na co by se škola, jež se chce profilovat jako inkluzivní, měla především zaměřit (Zilcher & Svoboda, 2016).

Pokusíme se nabídnout výběr těch nejčastěji prezentovaných principů či důležitých aspektů inkluzivního prostředí školy tak, jak jsou prezentovány v publikacích významných autorů v zahraničí (např. Booth & Ainscow, 2002; Armstrong, Armstrong & Spandagou,

2010; Ainscow, Booth, 2011; Hehir & Katzman, 2012; Hoppey & McLeskey, 2014; Lyons, Thompson & Timmons 2016) i u nás (např. Pančocha, 2013; Svoboda, Říčan, Morvayová & Zilcher, 2015; Tannenbergerová, 2016). Uvedení autoři, ale i mnozí další se nejčastěji shodují zejména na následujícím:

- Existuje jasná a všemi (pedagogickými i nepedagogickými) pracovníky sdílená vize školy zaměřující se na všechny její žáky (s maximální individualizací přístupu ke všem dětem, zapojení všech dětí a naplnění vzdělávacího potenciálu všech dětí).
- Všichni žáci jsou plnohodnotnými členy školy a školní komunity a jsou vzdělávání pohromadě s ostatními.
- Je uplatňována rozsáhlá škála prvků podpory pro všechny žáky, ale i zaměstnance školy.
- Ve škole je uplatňován týmový přístup k řešení všech problémů.
- Škola efektivně využívá a hledá zdroje (personální i finanční).
- Škola pracuje s flexibilním kurikulem (vzdělávacím programem) a klade důraz na využívání efektivních didaktických metod a postupů, podložených příklady dobré praxe.
- Ve škole je poskytována silná podpora ze strany jejího vedení, která zahrnuje sdílení informací a možnost demokratického rozhodování o důležitých otázkách fungování školy.
- Ve škole je rozvíjena a realizována kontinuální a kvalitní podpora osobnostního a profesního rozvoje zaměstnanců.

### **3.10.2 Strategické postupy vytváření inkluzivního prostředí škol**

Na podporu pedagogů v praxi bylo v zahraničí vytvořeno několik ucelených modelů možného strategického postupu při vytváření inkluzivního prostředí školy. Při tvorbě metody strategického plánování jsme vycházeli primárně ze dvou základních modelů, a to modelu vytvořeným Timem Knosterem a dále Tony Boothem a Melem Ainscowem.<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> Popis jednotlivých modelů je nad rámec této práce, a proto si dovoluujeme v případě zájmu odkázat na následující zdroje: Knoster et al, 2000; Villa & Thousand, 2005; Topping & Maloney, 2005; Ainscow, 2002, 2007.

## **Model rozvoje inkluzivní školy podle Svobody, Zilchera, Morvayové a Říčana**

Ve vztahu k výše představeným významným zahraničním modelům je však zapotřebí poznamenat, že zpravidla vycházejí z podmínek daných pro vzdělávací systém, v němž vznikly, a proto je třeba je pro využití v odlišném systému více či méně modifikovat. Dále je nutné také zmínit, že český vzdělávací systém je v posledních letech rozkolísán množstvím požadavků na změny. Ty bývají ne vždy adekvátně a s dostatečným předstihem komunikovány a vysvětlovány, případně se tak děje „za pochodu“ a ne vždy zcela konzistentně.

Uvědomujeme si, že v takové situaci není jednoduché ani lidsky a profesně „fungovat“, natož se ještě orientovat na zvládnutí změn, kreativitu, vize a zároveň se učit novým znalostem a dovednostem, které by mohly pomoci řešit problémy, obtíže, požadavky či ony nutné změny efektivně zvládat.

Ve shodě s Boothem a Ainscowem považujeme za nezbytnou podmínku implementace inkluzivního paradigmatu<sup>68</sup> v českém prostředí důraz kladený na kvalitu vzdělávání a z něho plynoucí prospěch pro všechny zainteresované. Učitelé, rodiče i případní další spolupracující musejí mít k dispozici dostatečné a odpovídající zdroje a podmínky.

Uvědomujeme si, že velmi různorodé složení dětských kolektivů vyžaduje výrazně individualizovaný přístup k potřebám každého žáka. Na školu vytvářející otevřené inkluzivní prostředí jsou tak kladeny vyšší nároky, ať již v oblasti materiální, personální či didakticko-metodické, a je zřejmé, že systémovou podporu škol v této oblasti dosud nelze považovat za dostatečnou.

Naší snahou proto bylo vytvořit model managementu změny, jenž vychází ze specifík českého prostředí, plně respektuje individuální podmínky jednotlivých škol a jejich různou startovací pozici na cestě k vytvoření inkluzivního vzdělávacího prostředí.

Tento model byl pilotně ověřen na šesti základních školách v rámci projektu s názvem *Cesta k inkluzi* a v současné době je ve druhé fázi ověřovacího využívání na

---

<sup>68</sup> Jednalo se pro projekt *Cesta k inkluzi: od segregace k pozitivní diverzitě ve školství*, reg.č. CZ.1.07/1.2.00/47.0008, který byl spolufinancován z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR.

celkem 23 základních školách v České republice<sup>69</sup>. Poprvé byl model publikován v rámci materiálu nazvaného *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy* (Svoboda, Řičan, Morvayová, & Zilcher, 2015) a kromě inspirace pracemi Tonyho Bootha a Mela Ainscowa vychází rovněž z modelu managementu změny v organizacích s názvem *The GROW*, jehož základní charakteristiku uvádíme v následující tabulce (Tab. č. 96)

Model <b>The GROW</b> je akronymem anglických slov, které popisují schéma vhodného postupu managementu změn (růstu) v organizacích	
T – Theme, Topic	Téma, jeho vymezení a mapování.
G – Goal setting	Nastavení cílů.
R – Reality	Mapování reality, prověření skutečného stavu organizace v rámci vymezeného tématu.
O – Options	Možnosti, podmínky, alternativní strategie nebo postup činnosti nutný k dosažení cíle.
W – Will	Mapování a podpora vůle k dosažení cíle.

Tabulka č. 96 Základní charakteristika modelu The GROW (Zilcher, Svoboda, 2019)

Jak jsme již uvedli, byl vytvořen takový postup, jenž by respektoval specifika českého vzdělávacího prostředí a umožňoval školám vycházet také z jejich vlastních individuálních podmínek. Nabízený postup zároveň není dogmatem. Můžeme si jej představit spíše jako průvodce, jenž nabízí základní linie cesty k cíli, který chce škola naplnit. Umožňuje zapojit všechny její motivované pracovníky a otevírá prostor pro tvořivou strategickou práci v závislosti na konkrétních podmínkách školy. Umožňuje si zároveň zvolit vlastní tempo a vlastní směry realizovaných změn. Uvedený model strategického plánování postupných změn ve školním prostředí je tedy do značné míry zaměřen na školy, které:

- Vnímají a věří, že změny jsou třeba, ale netouží po nadměrném riziku.
- Jsou proaktivní a kreativní a raději jsou hybatelem změn, než aby pouze reagovaly na vynucené požadavky na změny, jež přicházejí zvenčí.
- Důvěřují tomu, že lze dosahovat posunů ve spolupráci s druhými.
- Preferují konkrétní a reálné výstupy před prázdnými slovy a sliby.

<sup>69</sup> Druhá fáze ověřování proběhla v rámci projektu *Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků*, reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000210.



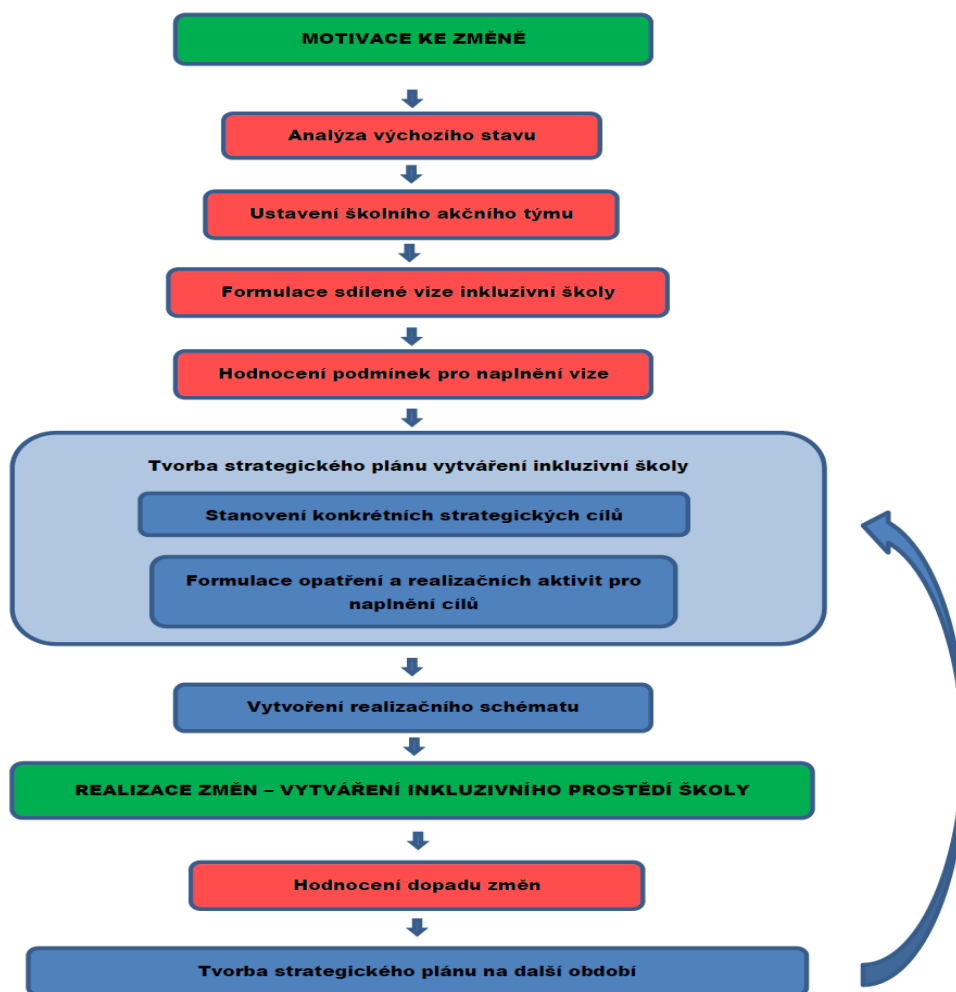
- Věří, že změna neznamena vždy zhoršení, ale vnímají ji také jako příležitost ke zlepšení.
- Chtějí pracovat na změnách v týmovém duchu, v dobré, bezpečné a tvůrčí atmosféře (Zilcher & Svoboda, 2019).

Celé pojetí strategického plánování změny vychází z předpokladu, že lidé v konkrétní škole jsou tím nejlepším expertem na procesy v ní, podobně jako na změnu, kterou si přejí uskutečnit. Metodika nenabízí „zázračný recept“, který něco vyřeší sám o sobě. Posun ke změně není možný bez vůle a motivace k práci na tématu a osobní angažovanosti na něm. Pokud taková vůle na straně školy existuje, pak metodika (která spočívá mimo jiné v sérii specifických otázek) může pomoci chápat, v jaké situaci vzhledem k tématu daná škola je, jakou roli v ní hraje a napomůže případně experimentovat s řešením nebo způsoby, jak jej dosáhnout.

### **3.10.3 Tvorba strategického plánu vytváření inkluzivního prostředí školy (model podle Svobody, Zilchera, Morvayové a Říčana)**

V této kapitole bychom čtenáře rádi zevrubně provedli celým procesem tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy či obecněji, jednou z možností, jak uchopit a naplánovat postup strategického plánování a následné realizace změn ve školním prostředí. Proces se v našem pojetí skládá z několika základních etap, a to mimo jiné z analýzy stávajícího stavu, přípravy školního týmu, formulace vize inkluzivní školy, vlastního plánování, hodnocení výstupu plánování, tvorby akčního plánu a jeho realizace. Pro ilustraci přikládáme schéma procesu strategického plánování, které je znázorněno níže na obrázku č. 7.

### SCHÉMA PŘÍPRAVY A REALIZACE ZMĚNY VE ŠKOLE



Obrázek č. 7 Schéma přípravy a realizace změny ve škole

#### 3.10.4 Analýza výchozího stavu

*Seriózní vykročení na cestu k inkluzi si lze jen těžko představit bez adekvátní revize stávajícího stavu a využitelných zdrojů. Posouzení stávajícího stavu ve škole ve vztahu k inkluzi může začít prostou diskusí na dané téma v rámci vedení školy nebo pro tento účel sestavené skupiny (např. širšího vedení, rozšířeného o poradenské pracovníky ve škole, předsedy předmětových komisí, členy rady školy apod.). Obecně lze v této fázi využít mnoho analytických nástrojů, nicméně pro potřeby škol v současné době doporučujeme zejména tři – dotazník, určený ke zmapování základních charakteristik školy v oblasti práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, dále pak výzkumný nástroj určený k autoevaluaci školy*

*v oblasti inkluze a v neposlední řadě je možné využít rovněž postup uvedený v již opakovaně zmiňované publikaci Ukazatel inkluze (Booth & Ainscow, 2002, v českém překladu 2007).*

### **3.10.5 Příprava školního týmu**

Pokud vedení školy spatřuje ve snaze realizovat změny v prostředí školy výzvu, kterou chce přijmout, a rozhodne-li se tedy na cestu směrem k inkluzi vydat, je třeba s tímto záměrem seznámit všechny pracovníky školy, případně zahrnout i další osoby, které lze v kontextu konkrétní školy považovat za relevantní. Za vhodnou příležitost pro otevření diskuse o možnosti vytvářet strategický plán proinkluzivních změn ve škole považujeme například prezentaci výsledků analytických aktivit zaměřených na posouzení stávajícího stavu (viz výše). V rámci prezentace výsledků je dobré zhodnotit, kde jsou v oblasti vytváření otevřeného inkluzivního vzdělávacího prostředí již ve škole vytvořeny dobré základy, o něž se lze opřít při realizaci změn a kde je naopak prostor pro zlepšování výraznější posun směrem kupředu.

V rámci metodického materiálu podporující tento proces zdůrazňujeme, že je velmi důležité vysvětlit, proč je pro vedení školy a pro školu jako celek téma důležité, proč je žádoucí se o změny směrem k inkluzi pokusit, jaké benefity lze z tohoto procesu očekávat a co lze očekávat od samotného průběhu procesu plánování změn. Svoboda, Řičan, Morvayová a Zilcher (2015) důrazně upozorňují na to, že cílem by vždy měl být stav, jenž je pro všechny zúčastněné (tedy žáky, pedagogy i rodiče) příznivějším než stav současný. Pochopitelně totiž nelze očekávat entuziasmus a vůli ke změně tam, kde by část zainteresovaných subjektů reálně trávila. Pokud se objevují odmítavé postoje k realizaci změn, neochota se na nich podílet, silné zaměření na problémy, které brání změnám, obtíže, překážky, pak je vhodné je respektovat, ale zároveň nespouštět ze zřetele cíl. Při negaci cíle je důležité neuvíznout na místě a zaměřit se na budování povědomí o možném řešení. Postoje a argumenty udržující stávající stav a neochotu ke změnám, případně názory, že cíle realizovat nejde, můžete akceptovat, ale zároveň je nutné se obratem ptát, za jakých podmínek by ke změně dojít mohlo, podporujte nositele „problému“, aby přinesl návrh na jeho „řešení“ (Zilcher & Svoboda, 2019).

## ***Školní akční tým***

Při sestavení školního akčního týmu postupujeme tak, aby představoval co nejvíce reprezentativní skupinu, která bude mít odpovídající mandát pro plánování za celý pedagogický sbor (ideálně také za nepedagogické pracovníky školy, případně za další důležité subjekty, které jsou vzhledem k její spádové oblasti relevantní. Členy týmu by se měly stát osoby, které mají důvěru, dostatečnou chuť a motivaci pracovat a v neposlední řadě schopnost svá rozhodnutí obhájit a vysvětlit před svými kolegy.

Možný příklad reprezentativního složení školního akčního týmu uvádíme níže.

### ***Návrh složení školního akčního týmu***

- zástupce/zástupci vedení školy (ředitel, zástupce ředitele)
- zástupce/zástupci poradenských pracovníků (výchovný poradce, metodik prevence, případně školní speciální pedagog atd.),
- zástupce/zástupci z řad pedagogů 1. stupně ZŠ,
- zástupce/zástupci z řad pedagogů 2. stupně ZŠ,
- zástupce/zástupci jednotlivých předmětových komisí,
- další vybraní významní pedagogičtí pracovníci školy (pedagogové požívající autority v rámci pedagogického sboru, učitelé, na jejichž názor je v rámci pedagogického sboru brán zřetel, aktivní
- motivovaní pedagogové otevření prosazování nových postupů práce apod.),
- zástupce/zástupci rodičovské veřejnosti,
- zástupce zřizovatele/představitele municipality,
- další relevantní členové (zástupce školského poradenského zařízení, NNO působících ve spádové oblasti apod.).

V rámci prvního setkání školního akčního týmu doporučujeme stanovit pravidla pro jeho činnost a rovněž míru, do jaké bude plánovací proces otevřený širší školní komunitě, případně způsob, jakým bude tým informovat ostatní pracovníky školy (pokud se tak dohodne, tak například také radu školy, rodiče apod.) o průběhu a výstupech své činnosti.

Dílní výstupy práce týmu mohou být k dispozici ostatním pedagogickým pracovníkům mimo jeho okruh například prostřednictvím sdíleného disku v rámci počítačové sítě školy, nástěnky, šanonu ve sborovně apod. V ideálním případě je možné stanovit model širších porad, v jejichž rámci tým informuje ostatní pracovníky školy o dílních výstupech své práce a bude otevřen prostor pro zpětnovazebnou diskusi (Zilcher & Svoboda, 2019).

### **3.10.6 Formulace vize inkluzivní školy**

V rámci navrhování strategického postupu plánování jsme neustále vycházeli z předpokladu, že pracovníci dané školy jsou těmi nejlepšími odborníky s adekvátním náhledem na její situaci, podmínky, možnosti či naopak limity. V další části plánovacího procesu je nutné pokusit se na chvíli „vykročit“ z aktuální představy o současné situaci školy a jejich možnostech směrem do budoucnosti a zabývat se žádoucím výsledným stavem, který si lze z hlediska možností školy stanovit klidně jako stav ideální (vycházíme zde z pojetí Bootha a Ainscowa, kteří inkluzivní školu vnímají jako ideál, který může být fakticky obtížně dosažitelný, ale má hluboký smysl se k němu pokusit maximálně přiblížit). V této části plánování se zaměřujeme pouze na formulaci představy o žádoucím výsledném stavu, nikoli na překážky, limity nebo omezení na cestě k němu (Svoboda & Zilcher, 2019).

#### ***Strukturovaná vize inkluzivní školy***

Protože za jeden ze základních principů inkluzivního vzdělávacího prostředí považujeme respekt k náhledu všech zúčastněných stran (vedení, pedagogů, žáků, rodičů, zřizovatele, případně komunity) na fungování školy a život v ní, rozhodli jsme se jako základ pro budoucí strategické plánování konkrétních cílů a podoby změn navrhnout a formulovat vizi inkluzivní školy v podobě, která zohlední možný náhled všech důležitých subjektů.

Jednoduše řečeno, cílem je formulovat představu, jak by z pohledu samotného aktéra mohla vypadat inkluzivní škola, na níž pracuje, kam chodí atd. Tento způsob formulace vize předpokládá, že aktéři budou do procesu formulování zapojeni. Školní akční tým může také jednotlivé části vize formulovat jako pohled „na aktéra“, tedy formulaci toho, jaké kompetence, vlastnosti, schopnosti apod. by měl mít daný aktér v inkluzivním školním prostředí, jak by měl ve vztahu k tomuto prostředí jednat apod. Samozřejmě je možné oba úhly pohledu do určité míry kombinovat.

Vizi samozřejmě můžeme považovat za „živý“ prvek, který je v průběhu celého procesu tvorby strategického plánu možné stále doplňovat či dílčím způsobem reformulovat.

Základní směřování školy a charakteristika zacílení jejího výchovného a vzdělávacího působení – „profil“ žáka opouštějícího školu
Vize inkluzivní školy z pohledu žáků (ve vztahu k žákům)
Vize inkluzivní školy z pohledu jejích pracovníků (pedagogů) či ve vztahu k nim
Vize inkluzivní školy z pohledu jejího managementu (ve vztahu k managementu)
Vize inkluzivní školy z pohledu rodičů (ve vztahu k rodičům)
vize inkluzivní školy z pohledu dalších relevantních subjektů nebo ve vztahu k nim. <sup>70</sup>

Tabulka č. 97 Dílčí části strukturované vize inkluzivní školy

### 3.10.7 Hodnocení podmínek pro naplnění vize

V návaznosti na formulaci jednotlivých částí strukturované vize inkluzivní školy je třeba realizovat hodnocení stávajících podmínek školy ve vztahu k možnostem tuto vizi naplnit či alespoň zahájit kroky, směřující k jejímu postupnému naplňování.

Uvědomujeme si, že řízení procesu změn a zároveň poskytování podpory při realizaci změn jsou úkoly provázené velkou zodpovědností. Abychom mohli při jejich plnění minimalizovat případné problémy spojené s přechodovým obdobím, je dobré hodnocení podmínek pro realizaci změn provést prostřednictvím některé z osvědčených a většinou pedagogů známých metod. V další fázi procesu přípravy strategického plánu proto navrhujeme zrealizovat hodnocení podmínek pro naplnění formulované vize s využitím situační (SWOT) analýzy. Prostřednictvím SWOT analýzy jsou postupně hodnoceny podmínky ve vztahu ke všem částem strukturované vize (v případě, že je na jejich podkladě vytvořena jedna komplexní vize školy, pak je samozřejmě hodnocena jako celek).

V dalším kroku shrneme přehled všech silných stránek, slabých stránek (podobně jako příležitostí a hrozeb) a hledáme podobné či opakující se prvky. Následně by měla v týmu proběhnout diskuse o míře důležitosti a významu jednotlivých vybraných aspektů. Na podkladě tohoto hodnocení jsou stanoveny nejvýznamnější silné a slabé stránky,

<sup>70</sup> Považujeme za přirozené, že jednotlivé části vize od sebe nelze obsahově zcela oddělit a mohou se přirozeně v některých bodech prolínat či dokonce shodovat. Takový stav je přirozený, neboť základní hodnoty inkluzivní školy se budou bezpochyby uplatňovat i při různých úhlech pohledu.

podobně jako nejvýznamnější příležitosti a hrozby. Výsledky této analýzy jsou velmi dobrým odrazovým můstkem pro samotné plánování, tedy následnou formulaci konkrétních cílů a opatření. Ty by měly v ideálním případě směřovat udržení či dalšímu posílení silných stránek a využití významných příležitostí nebo naopak k redukci či odstranění nedostatků, popřípadě vyhnutí se identifikovaným hrozbám (nebo minimalizaci případných dopadů, pokud by se hrozba skutečně naplnila).

### **3.10.8 Hodnocení partnerské sítě a zainteresovaných aktérů**

Další volitelnou analytickou aktivitou v rámci procesu zodpovědné přípravy na tvorbu strategického plánu může být snaha o hodnocení o hodnocení personálních kapacit mimo samotnou školu. Toto hodnocení nám může pomoci dotvořit obraz o širších podmínkách a zdrojích, které jsou škole na cestu směrem k inkluzi k dispozici nebo naopak o případných úskalích, které se mohou na této cestě projevit. Personální kapacity můžeme hodnotit prostřednictvím takzvané analýzy aktérů (někdy se podobným aktivitám také říká analýza zainteresovaných subjektů neboli Stakeholders Analysis). Hodnocení je možné provádět ve vztahu k osobám, ale také například ve vztahu k institucím, samozřejmě lze také oba uvedené přístupy kombinovat.

Účelem tohoto zkoumání je zmapovat pozici jednotlivých významných subjektů (osob, institucí) z pohledu členů školního akčního týmu. Ti v rámci analýzy slovně hodnotí různé subjekty či osoby, jejich „pozice“ ve vztahu ke škole a tématu inkluze, míru zájmu o dění ve škole a o problematiku inkluze, míru jejich vlivu (moci) na dění ve škole a případné další významné prvky, které jsou pro popis daného subjektu a jeho vlivu na naplňování vize a strategického plánu relevantní. Tým by si měl zvolit způsob hodnocení, který považuje za užitečný a srozumitelný.<sup>71</sup> Analýza aktérů a její výstupy mohou sloužit členům školního akčního týmu především jako podklad pro budování či rozšiřování partnerské sítě školy, podklad pro budoucí vyjednávání, efektivní lobbying za zájmy školy, přípravu komunikační strategie apod. Například, je-li osoba vyhodnocena jako aktér, u něhož lze očekávat spíše

---

<sup>71</sup> Návrh způsobu hodnocení, podobně jako popis postupu analýzy opět uvádíme podrobně v metodickém materiálu (viz Svoboda, Říčan, Morvayová, & Zilcher, 2015; Svoboda, Zilcher, et al., 2019; Zilcher & Svoboda, 2019).

odmítavé stanovisko ve vztahu k plánovaným změnám a nadto je aktérem vlivným, nelze jej prakticky v rámci daného procesu a otevřené komunikaci o něm „obejít“. Vedení školy by v takovém případě mělo připravit odpovídající komunikační strategii. Dobré a trpělivé vysvětlení záměru, jeho předpokládaných pozitivních výstupů a schopnost rozptýlit případné obavy ve vztahu k procesu, může vyústit v pochopení či alespoň toleranci navržených změn.

### **3.10.9 Tvorba samotného strategického plánu školy**

Po dokončení procesu formulace strukturované vize inkluzivní školy a procesu hodnocení podmínek pro její naplnění by školní akční tým měl již mít všechny potřebné vstupy pro tvorbu vlastního návrhu Strategického plánu.

V první řadě je třeba zvážit, na jak dlouhé období bude plán vytvářen. Některé školy preferují například tříleté období, některé staví podrobnější plán na následující rok, jiné se podrobně zabývají pouze nadcházejícím pololetím. Konečné rozhodnutí je samozřejmě na členech školního akčního týmu a vedení školy, nicméně doporučujeme pro první Strategický plán zvolit spíše krátkodobý, maximálně střednědobý horizont. Považujeme za vhodné, aby škola věděla, s jakými zdroji může pro dané období počítat, a to jak po stránce ekonomické, tak po stránce personální. Například pro období jednoho až dvou let lze za podpory zřizovatele a na základě spolupráce s mateřskými školami v okolí poměrně přesně určit pravděpodobný počet dětí, které se na školu zapíší, mohou být k dispozici údaje o dětech, které mohou mít výraznější nároky na nutná podpurná opatření, může být znám rozpočet zřizovatele pro dané období, včetně případných plánovaných investic do rozvoje škol, či naopak můžeme předpokládat, že k žádné významnější investici nedojde a podpora bude spíše skromnější apod.

Pokud se doposud školní akční tým víceméně držel navrženého postupu, měl by mít v této fázi společné práce k dispozici poměrně širokou sadu podkladových materiálů, z jejichž obsahu lze vyvozovat množství informací o současné pozici školy ve vztahu ke stanoveným vizím. Stanovil-li školní akční tým časový horizont Strategického plánu například na rok či dva, měl by se v rámci následující části plánování pokusit stanovit pro svou školu konkrétní cíle, které jsou v průběhu daného časového období realizovatelné.



Cíle lze odvozovat od výsledků všech dosud zpracovaných analytických aktivit, nicméně patrně nejjednodušší východisko představuje práce s výsledky SWOT analýzy. Lze se tak zamýšlet nad cíli, které budou orientovány na udržení stávajících silných stránek, eliminaci zjištěných nedostatků či stránek slabých, na využití identifikovaných příležitostí či přípravu na řešení rizik, která s největší pravděpodobností nastanou.

Obsahově se v souladu s výsledky práce vašeho školního akčního týmu můžete zaměřit na kroky či procesy, které učiní prostředí školy otevřenějším, povedou ke zvýšení kompetencí pedagogů k realizaci dílčích prvků inkluzivního vzdělávání, ke zvýšení kompetencí pedagogů k práci s dětmi s různými typy „speciálních vzdělávacích potřeb“ a aplikaci různých podpůrných opatření, ke zvýšení pocitu přijetí a bezpečí pro všechny žáky ve škole, ke zvýšení míry sociální koheze a budování adekvátních vztahů mezi žáky či mezi učiteli a žáky, k vyššímu zapojení rodičů do života školy, ke zvýšení míry aplikace aktivizujících metod a forem výuky, ke zvýšení žádoucí kooperace mezi žáky ve výuce, k odstranění bariér ve školním prostředí, ke zlepšení materiálního vybavení školy pro výuku, k rozšíření nabídky mimoškolních aktivit a zapojení co nejširšího okruhu dětí do těchto aktivit a mnohé další.

### **Vytyčení prioritních oblastí a cílů změn**

Při hledání cílů doporučujeme začít individuální činností každého ze členů školního akčního týmu. Každý z nich může vybrat například 3 až 5 konkrétních oblastí, na které by se škola dle jeho názoru měla zaměřit, aby se posunula směrem k naplnění vize. Je možné také zadat úkol tak, že každý člen týmu vymezí jednu prioritu za každou dílčí část strukturované vize.

Navržené priority a cíle je následně vhodné sepsat a představit týmu, hledat opakující se prvky a podobnosti. Lze předpokládat, že se na určitém počtu prioritních oblastí a potencionálních cílů shodne vyšší počet členů týmu. Je také možné sestavit žebříček nejdůležitějších oblastí a cílů dle počtu jejich jednotlivých uvedení. V následné diskusi by školní akční tým měl vybrat několik cílů, které jsou dle názoru jeho členů nejen důležité, ale zároveň i ve stanoveném časovém horizontu uskutečnitelné. Pokud je některý z navržených cílů shledán jako sice velmi důležitý, ale zároveň v daném čase nerealizovatelný, je možné

uvažovat o jeho reformulaci, zúžení nebo specifikaci na část, která již dle názoru členů týmu dosažitelná je.

### ***Plánování kroků vedoucích k naplnění cílů***

Ve chvíli, kdy se tým shodl na okruhu cílů, které chce zařadit do Strategického plánu a naplnit v době, kterou pokrývá, může být přistoupeno k další fázi procesu plánování – stanovení konkrétních opatření a aktivit vedoucích k naplnění formulovaných cílů. Jednou z možností, jak otevřít diskusi nad možnostmi postupu vedoucímu k naplnění cíle je položit si v rámci setkání ke každému z vytyčených cílů několik základních otázek. Odpovědi na ně mohou být podkladem pro formulaci dílčích opatření a aktivit. Možnými otázkami jsou například:

- Kam bychom se v naplňování cíle chtěli posunout v horizontu 1 měsíce? Pololetí? Školního roku?
- Co musíme udělat, abychom mohli začít?
- Co potřebujeme, abychom se mohli posunout o další krok dál?
- Kdo může pro naplnění cíle něco vykonat?
- Co vše budeme pro naplnění cíle pravděpodobně potřebovat (materiálně, finančně, časově, z hlediska nastavení nějakého procesu apod.)?
- Jak poznáme, že je cíl naplněn, případně, že k němu skutečně směřujeme?
- Co, kdy a kde se musí stát?

Pro upřesnění si můžeme vztah mezi cíli – opatřeními a aktivitami představit jako tři patra domu. Dosažení cíle (nejvyššího patra) je podmíněno realizací určitého počtu opatření (střední patro) a pro naplnění každého opatření je třeba realizovat určitý počet aktivit (nejnižší patro). Tedy opatření směřující k naplnění konkrétních cílů a aktivity směřují k naplnění konkrétních opatření.

### **3.10.10 Hodnocení návrhu strategického plánu**

Vzhledem k tomu, že jedním z důležitých předpokladů rozvoje inkluzivního vzdělávacího prostředí je budování jeho otevřenosti a sdílení všech důležitých věcí, je nasnadě, že ve chvíli, kdy školní akční tým dokončí práci na návrhu strategického plánu školy, měl by být vytvořen prostor pro jeho posouzení ze strany dalších důležitých

zainteresovaných subjektů, kterých se cíle, opatření a aktivity navržené v rámci plánu dotýkají. Tento prostor by měl být poskytnut především členům pedagogického sboru, případně dalším zaměstnancům školy a rodičům. Okruh osob, kterým bude poskytnuta možnost návrh strategického plánu připomínkovat, může být dle uvážení členů školního akčního týmu a vedení školy případně dále rozšířen, či v oprávněných případech, hodných zvláštního zřetele a specifických podmínek či klimatu školy, mimořádně též zúžen. Pokud je cílem, aby byl proces připomínkování návrhu strategického plánu co nejotevřenější, je třeba zvolit postup, který zaručí co nejširší informovanost zainteresovaných subjektů. Členy pedagogického sboru je možné informovat například v rámci setkání, které bude věnováno představení plánu a následné diskusi nad jeho obsahem. Setkání může představovat zahájení procesu takzvaného připomínkování.

Rodiče je možné, například prostřednictvím dopisu či informačního letáku distribuovaného prostřednictvím žáků, seznámit se skutečností, že návrh strategického plánu byl vytvořen a mají možnost se k jeho obsahu vyjádřit. Samotný text návrhu je pak možné vyvěsit na webu školy nebo jej zpřístupnit přes jiný relevantní informační kanál, který škola pro komunikaci s rodiči běžně využívá. Pro zájemce z řad rodičů lze také uspořádat setkání spojené s prezentací návrhu plánu a diskusi nad jeho obsahem. S využitím podobných mechanismů můžete s návrhem strategického plánu seznámit i další zainteresované subjekty. Je třeba připomenout, že součástí realizovaných setkání, případně součástí distribuovaných dopisů či informačních letáků, musí být rovněž veškeré podstatné informace o možnosti a způsobu uplatnění připomínek k návrhu strategického plánu. Součástí vstupních informací pro připomínkující by měla samozřejmě být také lhůta, do kdy lze připomínky uplatnit a způsob, kterým je možné tak učinit. Po uplynutí stanovené lhůty se opět sejde školní akční tým a došlé připomínky vypořádá a dle svého uvážení a na podkladě diskuse je buď akceptuje, nebo zamítne, připraví informace pro připomínkující, kteří si přáli být informováni o výsledku. O akceptaci či zamítnutí připomínek lze v případě výraznějších rozporů hlasovat v rámci školního akčního týmu, případně může ředitel školy uplatnit právo veta. Na podkladě případných akceptovaných připomínek je školním akčním týmem vytvořena nová, nyní již konečná, verze strategického plánu.

### 3.10.11 Akční plán jako realizační schéma změny

Nyní se již v procesu postupné cesty k proměně prostředí školy směrem k jeho proinkluzivnímu nastavení, nacházíme v bodě, kdy je připravena finální verze strategického plánu uvažované změny. Jako do jisté míry doplňující aktivitu nabízíme a doporučujeme možnost vypracovat před vykročením k naplňování vašeho strategického plánu ještě plán akční, nebo chcete-li, realizační. Jedná se o jednoduché realizační schéma, které může usnadnit a zpřehlednit postup naplňování plánu.

Pokud školní akční tým zpracoval strategický plán školy například na období dvou let, je možné akční plán zpracovat na první školní rok, ale samozřejmě také například na pololetí, čtvrtletí či dokonce například na nejbližší měsíc. Akční plán představuje konkrétní, jasné a detailní zařazení příslušných aktivit do harmonogramu školních činností. Záleží pouze na uvážení školního týmu a vedení školy, jak rozsáhlé úseky pomyslné cesty chce prostřednictvím přípravy akčního plánu podrobněji popsat a „rozplánovat“. Poznamenejme, že cílem této činnosti není vytvářet další dokument, ale jednoduchým schématem podpořit co nejjednodušší realizaci aktivit strategického plánu. Pokud by tvorba schématu měla zabrat více času než případné opakované nahlížení do strategického plánu, nemělo by smysl jej vytvářet. Za nejkratší relevantní časový úsek schématu na podkladě zkušeností z pilotního ověřování považujeme jeden měsíc. Školní akční tým tak ze strategického plánu vybere několik konkrétních aktivit, které budou v průběhu daného měsíce realizovány. Již v průběhu tvorby strategického plánu byl do karet aktivit zaznamenáván předpokládaný časový horizont jejich realizace. Ten může být základním ukazatelem pro výběr aktivit a upřesnění doby, kdy dojde k jejich reálnému naplnění. Některé aktivity jsou naplánované jako periodicky se opakující, v realizačním schématu akčního plánu může časový rámec opakování aktivit získat konkrétní podobu. Důležitým ukazatelem výběru často bývá skutečnost, zda již škola má k dispozici zdroje, které byly vymezeny jako potřebné či dokonce nezbytné pro realizaci té které aktivity.

Po úsecích v rozsahu jednoho měsíce lze vytvořit akční plán pro čtvrtletí, pololetí, případně i celý školní rok. Ve vazbě na vymezené měsíční úseky je také možné naplánovat například pravidelné schůzky školního akčního týmu, který bude vyhodnocovat, jak jsou jednotlivé dílčí měsíční akční plány plněny, zda se podařilo realizovat plánované aktivity a

s jakým výsledkem. Z různých důvodů nerealizované aktivity lze přesunout do dalšího měsíce, plán zpřesnit či upravit apod.

### ***Shrnutí***

Strategické plánování, které jsme pilotně testovali na školách, rozhodně nevnímáme jako další administrativní balast, jímž by se měly školy a jejich pracovníci povinně zatěžovat. Dané schéma považujeme za jednu z možností, jak systematicky urovnat smýšlení a směřování celé instituce tak, aby se skutečně stala přijímací a neustále reagující na potřeby žáků, pedagogů i celé komunity. Tak jako je důležité plánovat ve všech organizacích, tak je důležité vědět, k čemu směřují i jednotlivé školy. Jak chtějí školy docílit lepší a efektivnější výuky svých žáků, jak chtějí docílit příjemnějšího prostředí, jak lépe pracovat s rodiči? Takto bychom mohli pokračovat, avšak pokud nechceme, aby zlepšování kvality výuky či vztahů s rodiči a komunitou, bylo jen dílo jednotlivců, musí si instituce zvolit svůj směr, a následně zvolit metody a strategie, které chce při dané cestě zvoleným směrem využít. Tím, že škole není něco nuceno z vnějšku silou, avšak jde pouze o doporučený postup, při němž školy mají vytvářet na svých vlastních základech prostředí pro vlastní zaměstnance a žáky, teprve tehdy se objevuje motivace ke změně. Tyto změny bývají pozvolné, každá škola si nastavuje své cíle různorodě náročné a svoji cestu různě strmou, avšak všechny školy volí cestu dopředu. Booth a Ainscow (2002; 2006) vnímají školu, která se dala na tuto cestu jako daleko inkluzivnější už od samého začátku nežli školu, která už dosáhla relativně vysoké úrovně podpory žákům a spolupráce s komunitou, avšak plánovat a *být v pohybu* přestala. Cílem tedy není vždy se dostat na nějakou úroveň, například umět pracovat s žáky s mentálním postižením ve škole, avšak cílem je, aby každý tento dosažený cíl inspiroval školu k tomu, jak se může dále zlepšovat a na jaké své limity by se měla zaměřit. Tedy i my tímto doporučením ke strategickému plánování chceme inspirovat školy k dané cestě.

### **3.11 Limity studie**

Jsme si dobře vědomi toho, že v rámci výzkumu zkoumáme a porovnáváme celou řadu závislých i nezávislých proměnných, do čehož nám vždy vstupuje mnoho proměnných intervenujících. V rámci naší interpretace se vždy vystavujeme pravděpodobnosti výskytu

různé míry zkreslení. Ríčan (2016) a Disman (2005) uvádějí čtyři základní příčiny zkreslení, a to nepravou korelaci, vývojovou sekvenci, chybějící střední člen a dvojí příčinu. Obecně se jedná o zvažování, zda nebyly výsledky výzkumu ovlivněny jinými proměnnými, uvědomění si, že každá příčina má další příčinu/y a být zdrženlivý v přímočaré interpretaci dat. Ferjenčík (2000), Disman (2005) a Hendl (2012) uvádějí výčet vnějších (intervenujících) proměnných, které vstupují do výzkumu a snižují tak jednostrannou vypovídající hodnotu vlivu nezávisle proměnné. Autoři se shodují na základních intervenujících proměnných, které mohou do výzkumu vstupovat, jedná se o *rovnocennost skupin (selekcí); historii; maturaci; efekt měření; chyba měrného nástroje a očekávání ze strany experimentátora* (srov. Ferjenčík, 2000; Disman, 2005; Hendl, 2012; Ríčan, 2016). Na většinu z těchto proměnných je však nutné se zaměřovat primárně v experimentálních či kvaziexperimentálních studiích, a proto jsme se blíže zabývali hlavně chybou měrného nástroje (ověřeno validizací a měřením reliability nástrojů, případně předvýzkumem) a rovností skupiny, kterou jsme řešili hlavně způsobem a velikostí výběrového souboru.

*Efekt maturace* by byl v našem výzkumu důležitým faktorem tehdy, kdyby mohl být věkový rozdíl mezi žáky a ten by byl intervenující proměnnou. Maturace neboli zrání a přirozený vývoj jsou v kontextu dané studie irelevantní, neboť jsme nevyužívali měření před nástupem do vzdělávání a jeho výstup. Svůj vliv může mít maturace na postoje žáků mezi čtvrtou a pátou třídou, což není v této studii zmiňováno. V předchozích studiích však bylo ověřeno, že mezi žáky ve 4. a 5. třídě neexistuje prokazatelný vliv na jejich postoje vůči vrstevníkům s postižením (Zilcher, 2016; Zilcher & Svoboda, 2019).

Zásadní otázku, kterou je nutné si při samotné interpretaci dat položit, je úroveň možnosti generalizovat závěry neboli také externí validita celé studie. Zatímco interní validita určuje míru jednoznačné interpretovatelnosti výsledků, externí validita se zabývá zobecnitelností závěrů studie i na jiné situace či případy. Externí validita je tvořena dvěma subkategoriemi:

1. *Populační validita* udává, zda v případě, kdybychom výzkum realizovali u jiné věkové skupiny, u žáků s jinými schopnostmi, u učitelů na jiných typech škol aj., zda by se lišily výsledky.
2. *Ekologická validita* se zabývá ostatními činiteli, které mohly mít vliv na výsledky pokusu. Zajímá nás tedy, „kdo dělal co, kde, jak a kdy“ (Hendl, 2012, s. 76). Platí, že „podchytíme-

li“ větší počet proměnných, tak získáme „čistší“ data v ukazatelích, které sledujeme. V praxi však výzkumník řeší ústřední cíl, celkovou časovou, ekonomickou a logistickou náročnost projektu, včetně proveditelnosti projektu (ochota škol spolupracovat na výzkumu a za jakých podmínek). Zejména poslední bod nás přivedl k nutné redukci výzkumných kroků, neboť v souhrnu několikahodinové testování nebylo pro školy prostě akceptovatelné.

Další limity byly definovány přímo v interpretaci u jednotlivých výzkumných problémů, které byly následně diskutovány. Nejčastěji se jednalo o hodnocení validity nezávislých proměnných, konkrétně zdali hodnocení subjektivní schopnosti individualizovat výuku či pracovat s žáky s potřebou PO skutečně měřilo to, co jsme očekávali. Jestli učitelé věděli, co znamená individualizace či vhodná práce s žáky s potřebou PO. V tomto ohledu je možné, že si pedagogové představovali spíše segregativní pojetí jako vhodnou strategii pro práci s žáky s potřebou PO (výsledky by tomu i naznačovaly). Tyto limity však spadají spíše do roviny interní validity nástroje, která byla zkoumána pouze u závislých proměnných, a proto doporučujeme do dalších výzkumů tento element podchytit validizací, a to i nezávislých proměnných.

Další intervenující proměnnou, kterou jsme nedokázali podchytit, a dozajista spadá do našeho výzkumu, je úroveň sociální desirability odpovědí, neboť jsme nezkoumali odpověďový styl respondentů. Pokud hovoříme o odpověďovém stylu, máme obecně na mysli určitou tendenci odpovídat konzistentním způsobem. Ta se může projevit např. chybou centrální tendence (centrace odpovědí uprostřed škály), chybou shovívavosti či přísnosti (nadhodnocování či podhodnocování), vliv může mít i vzhled či obsah položek a v neposlední řadě také sklon odpovídat sociálně žádoucím způsobem (Paulhus, 2002). Pokud bychom danou intervenující proměnnou chtěli podchytit, bylo by vhodné vytvořit detailní analýzu charakterových rysů respondenta, například dle faktorů Dmarina a Messicka (1965). Ti vytvořili dva základní faktory charakterových rysů, a to „autistickou tendenci při sebehodnocení“ (autistic bias in self-regard) a druhá součást je tzv. „propagandistická tendence (propagandistic bias). První faktor zahrnoval obranné překroucení vlastního sebeobrazu tak, aby bylo konzistentní s obecným hodnocením. K přiřazeným osobnostním rysům patřila např. sebeúcta či pružnost ega (ego-resiliency). Druhý faktor (propagandistická tendence) zahrnuje sklon naivně prosazovat žádoucí všeobecné mínění.

K tomuto faktoru patří řada rysů od potřeby sociálního uznání až po lhavost (Paulus & Reid, 1991).

Ani jeden z výše zmíněných rysů nemůžeme zcela zamítnout, neboť tendence odpovědí k obecnému hodnocení jsme v daných nástrojích nezjišťovali, a to primárně z časových příčin a z důvodu náročnosti samotného měření. Náročností nemyslíme pouze náročnost měření pro experimentátory, avšak také pro výzkumný soubor, neboť již tak jsme získávali od učitelů veliký objem dat. Rozšíření o další testovou baterii by zásadně snížilo návratnost výzkumných nástrojů, což by následně mělo vliv na snížení externí validity výzkumu. Další významným atributem, který může narušovat výsledky výzkumu, jsou chyby sociální percepce, jako je haló-efekt nebo projekční chyba, kdy např. respondent může mít silné předsudky vůči lidem s postižením. Ty jsou spojené s traumatem z dětství, případně s jednou nepříjemnou zkušeností, což může ovlivnit jeho sociální distanci vůči lidem představující jednotlivé typy postižení.

Obdobně jako hovoří Chan o tom, že existuje ve společnosti stereotyp o tom, že lidé s mentálním postižením neovládají své chování, jsou nevyzpytatelní a mají sklony k agresivnímu chování (Chan et al., 2002). V rámci této chyby však předpokládáme její vyrušení za pomoci selekce odlehlých hodnot v rámci induktivní statistiky. Plně si uvědomujeme úroveň zobecnění, kterou si v rámci našich interpretací můžeme dovolit, a proto se při nich maximálně snažíme vymezovat, že se vždy jedná pouze o interpretace a diskusi závěrů u naší populace, respektive učitelů 1. stupně ZŠ, a to ještě v geograficky omezeném prostoru. Na druhou stranu si dovolujeme generalizování a zobecňování výsledků pouze jako jistý trend, jenž má pravděpodobnostní charakter, a to u již vymezované populace."

Plně si uvědomujeme úroveň zobecnění, kterou si v rámci našich interpretací můžeme dovolit. Proto se při nich maximálně snažíme vymezovat, že se vždy jedná pouze o interpretace a diskusi závěrů u naší populace, respektive učitelů 1. stupně ZŠ, a to ještě v geograficky omezeném prostoru. Na druhou stranu si dovolujeme generalizovat a zobecňovat výsledky pouze jako jistý trend, který má pravděpodobnostní charakter, a to u již vymezované populace.



## 4 Závěr

V úvodní části jsme považovali za důležité vymezit obor speciální pedagogiky v aktuálním inkluzivním paradigmatu, což chápeme jako jeden z nejdůležitějších a nejdynamičtějších speciálně pedagogických směrů, a to jak u nás, tak i v zahraničí.

Dané paradigma však má znatelný přesah i do didaktické roviny, a proto jsme považovali za nutné vymezit didaktické kompetence a strategie, jež jsou mezinárodně uznávané a mnohonásobně potvrzené jako efektivní při vytváření otevřeného a přijímacího prostředí ve školách. Zároveň mají prokazatelně pozitivní vliv na třídní klima i výsledky všech žáků.

Jako poslední kapitolu ve vymezování teoretických východisek jsme zvolili představení konceptu přístupů k lidem s postižením, jež přechází k postojům a sociální distanci společnosti k těmto lidem. Následně jsme představili metody a nástroje, které se k měření sociální distance a postojů využívají, a jaké jsou jejich základní atributy, což je také základní kritérium toho, podle něhož jsme vhodný nástroj vybírali.

Jádrem celé práce je naše snaha naplnit veškeré cíle, které jsme si při tvorbě tohoto textu vytyčili. Předně jsme chtěli zjistit, zdali a jak ovlivňuje kvalita učitele, respektive jeho proinkluzivně didaktické kompetence jeho případné postoje či sociální distanci vůči lidem s postižením. Předpokládali jsme totiž, že dobrý učitel by zároveň neměl být předsudečný, měl by být přijímací a schopný porozumět potřebám dětí, a to i těm, které mají nějaké specifické potřeby.

V přímé návaznosti na první cíl jsme si stanovili, co považujeme za nutné zjistit, tedy zda výše zmíněné atributy učitele mají nějaký vliv na postoje žáků vůči svým vrstevníkům s postižením. Leitmotivem textu bylo očekávání, že pedagog neustále působí na své žáky, a to jak svými znalostmi, vědomostmi, kompetencemi, tak i postoji. Právě z tohoto důvodu jsme chtěli zjistit, jestli i postoje či kompetence učitelů mají vliv na postoje jejich žáků.

Poslední z našich cílů je již zcela zaměřen na učitele a na možné vlivy, jež mohou měnit či modifikovat sociální distanci a kompetence (proinkluzivně didaktické kompetence a sociální distanci vůči lidem s postižením) učitelů na prvním stupni ZŠ.

Jsme přesvědčeni o tom, že všechny vytyčené cíle jsme splnili. Potvrdili jsme pozitivní vztah mezi kompetencemi a sociální distancí, tedy kompetentnější učitelé mají menší sociální distanci vůči lidem s postižením, což naplňuje naše předpoklady. Výsledky žáků jsou také v rámci našeho předpokladu, neboť se ukázalo, že jak sociální distance, tak i proinkluzivně didaktická kompetence u učitelů 4. a 5. tříd ZŠ má pozitivní vliv na postoje jejich žáků vůči vrstevníkům s postižením.

Za nejzajímavější zjištění však pokládáme rozpor mezi vlivem subjektivně vnímaných schopností učitelů 1. stupně ZŠ a jejich zkušeností s žáky s podpůrnými opatřeními. Jejich zkušenosti se ukázaly jako faktor zapříčiňující pozitivní vliv na jejich sociální distanci k lidem s postižením, tedy počet žáků s postižením, s nimiž učitelé pracují či pracovali, má pozitivní vliv na jejich sociální distanci. Rozpor je však u jejich subjektivně vnímaných schopností individualizovat výuku a pracovat s žáky s potřebou podpůrných opatření. Úroveň těchto subjektivně vnímaných schopností má prokazatelně negativní vliv, a to jak na jejich proinkluzivně didaktické kompetence, tak na jejich úroveň sociální distance vůči lidem s postižením. Zde můžeme zopakovat aristotelovské zdůvodnění, že „*Scio me nihil scire*“. To v našem kontextu znamená, že učitelé přesvědčení o své kompetentnosti jsou reálně horší ve využívání proinkluzivně didaktických strategií a mají prokazatelně větší sociální distanci k lidem s postižením.

Na základě výše zmíněného doporučujeme koncepci, která je strategicky zaměřena na rozvoj inkluzivní školy. Nezaměřujeme se na separované rozvíjení kompetencí učitelů, neboť na základě našich výzkumů a řady dalších studií si uvědomujeme důležitost celistvosti kvalitního školního prostředí, které bude přijímací, kooperativní a participativní. Je zapotřebí, aby se učitelé mohli učit nejen od ostatních svých kolegů-učitelů, nýbrž i od svých žáků, a aby učitelé neměli obavu přiznat svou chybu a poučit se z ní, a to tak, jak to často sami vyžadují od svých žáků. Právě proto doporučujeme výše zmíněné strategické plánování rozvoje inkluzivní školy a věříme, že právě to je ta správná cesta nejen pro rozvoj učitelů, ale i žáků a celých škol.

Praktická část práce byla zaměřena na řešení vlivů a vzájemných vztahů celé řady proměnných. Jako důležité však vnímáme, že se nejednalo o práci, která by byla vytvořena pouze za účelem nějakých konkrétních zjištění či doporučení. Práce byla vytvořena proto,

abychom v samotném důsledku pomohli vytvářet takové prostředí ve školách a společnosti, aby lidé s postižením měli své místo ve společnosti a aby toto místo nebylo na spodních příčkách pomyslného žebříčku sociálních rolí a statutů.

Zpočátku jsme byli poněkud skeptičtí, když jsme zmínili výrok Pančochy, že česká společnost má stále přístup k lidem s mentálním postižením na úrovni *tolerantní utility*. Zde v závěru se můžeme pokusit s Pančochovým výrokiem již polemizovat. Lidé s postižením již nejsou vyčleňováni ze společenského života, již je běžné potkat na ulici člověka s postižením, ať už zrakovým, mentálním či tělesným. Ve větších městech se nikdo nepozastavuje nad jinakostí lidí. Osoby s postižením mají své místo ve společnosti a jejich práva a možnosti jsou stále srovnatelnější s těmi, které má majoritní část populace.

Ve společnosti existují komplexní vztahy mezi lidmi s postižením a bez postižení, explicitně společnost tyto lidi nesegreguje a vytváří mnohačetná opatření, a tak jsou lidé s postižením stále více vnímáni jako běžná součást společnosti. Právě proto si dovoluujeme tvrdit, že v rámci postupných změn, které ve společnosti dynamicky nastávají, se pomalu společensky přesouváme z přístupu limitované participace na liberální přístup k osobám s postižením. K aktivní participaci máme stále poměrně dlouhou cestu, dokonce i ke stoprocentní aktivní participaci v rámci genderů. Přesto však věřím, že cesta je nastavená správně. Stejně jako v doporučení pro školní praxi formou strategického plánování vnímáme nastavení správné cesty jako klíčové pro dlouhodobou změnu cesty, která nikdy nekončí, ale bude stále reflektovat více a více potřeby všech členů společnosti.

## 5 Shrnutí

Obsah textu je zaměřen na problematiku sociální distance k lidem s postižením v pedeutologickém kontextu a má několik základních cílových linií. V počátečních částech jsou vymezena základní paradigmatata speciální pedagogiky, která jsou zaměřena na problematiku aktuální změn pojetí u nás i ve světě.

System speciálně pedagogických potřeb se mění v koncept podpory, případně v koncept vzdělávacích potřeb, které by měl být schopen naplňovat každý pedagog. Právě proto jsme se následně zaměřili na představení učitele jako nositele proinkluzivních změn.

Následně jsou vymezeny kompetence, které by měl mít kvalitní pedagog v proinkluzivně nastavením prostředí školy, včetně nejaktuálnějších metod, které se ve světě využívají a jsou považovány za aktuální středobod „inkluzivní didaktiky“.

Mezi dva základní rámce vymezujeme Universal Design for Learning (UDL) a Differentiated instruction, které jsou využívány hlavně v USA. Následující kapitola je zaměřena na problematiku postojů a sociální distance v obecném slova smyslu i v konkrétním zamření na sociální distanci vůči osobám s postižením, kde se primárně zaměřujeme na zahraniční výsledky výzkum, které komparujeme s realizovanými výzkumnými šetřeními u nás.

Samotný výzkum je orientován na tři závislé proměnné a prediktory jejich změn. Závislé proměnné jsou definovány jako postoje žáků 4. a 5. tříd vůči vrstevníkům s postižením, sociální distance vůči lidem s postižením u učitelů na 1. stupni základních škol a jejich proinkluzivně didaktické kompetence.

Každá proměnná je měřena validizovaným nástrojem, přičemž dva jsou vytvořeny autory daného textu a jeden je převzat z jiného rozsáhlého výzkumu v českém prostředí. Výsledky výzkumu poukazují na vliv sociální distance učitelů 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením a jejich proinkluzivně didaktických kompetencí na postoje jejich žáků vůči vrstevníkům s postižením.

Další zjištění naznačuje, že existuje vztah mezi proinkluzivně didaktickými kompetencemi a sociální distancí vůči lidem s postižením u učitelů 1. stupně základních škol. Tento vliv můžeme označit za pozitivní, neboť se zvyšující proinkluzivně didaktickou kompetentností učitelů klesá jejich úroveň sociální distance vůči lidem s postižením.

Za velmi zajímavý atribut považujeme to, že subjektivní hodnocení vlastní schopnosti práce s žáky s potřebou podpůrných opatření a subjektivní hodnocení schopnosti individualizovat výuku má negativní vliv na jejich proinkluzivně didaktickou kompetentnost i na sociální distanci vůči lidem s postižením. Tyto výsledky lze interpretovat dvěma rovinami.

Za prvé existuje pozitivní „bias“ mezi subjektivní schopností, kdy se učitelé ve svých kompetencích značně přeceňují, nebo za druhé si nedokáží vhodně představit, co je daná individualizace či jak se vhodně pracuje s žáky s potřebou podpůrných opatření.

Která interpretační rovina je správná, však mohou potvrdit až další výzkumy. Další výsledky poukazují na to, že velikost škol, na nichž učitelé pracují, ani délka jejich praxe nemá žádný vliv na sledované proměnné. Oproti tomu má však pozitivní vliv na sociální distanci vůči lidem s postižením počet žáků s potřebou podpůrných opatření, které daný pedagog v průběhu své praxe vzdělával.

Zde zajímavá disproporce, neboť se ukázal negativní vliv subjektivního hodnocení svých kompetencí, avšak pozitivní vliv u počtu dětí s potřebou podpůrných opatření, které učitelé vzdělávají. To pro nás znamená, že samotný kontakt a zkušenost s těmito žáky je možným prediktorem k pozitivní změně sociální distance učitelů vůči lidem s postižením.

V rámci doporučení navrhujeme model strategického plánování pro rozvoj inkluzivní školy. Naším obecným doporučením není změnit učitele či zvýšit jejich kompetence, avšak změnit celou školu, která bude takovým prostředím, v němž není možné aktivním a progresivním pedagogem nebýt. Vytvořit školu v pohybu, školu inkluzivní. Takovou školu, v níž její zaměstnanci pracují na jejím rozvoji, spolupracují a zajímají se o efektivitu své práce a výsledky svých žáků, přitom se sami zasluhují o to, jak prostředí jejich školy vypadá, funguje a jak pracuje s komunitou rodičů i celé školy.

## **6 Summary**

The publication focuses on the issue of social distance towards people with disabilities in the pedagogical context. The text has several basic target lines. In the initial parts, the basic paradigms of special education are defined, which are focused on the issue of current conceptual changes in the Czech Republic and abroad.

The system of special educational needs has been transforming into the concept of support, or the concept of educational needs every teacher should be able to fulfil. That is why we focused on introducing the teacher as a carrier of pro-inclusive changes.

Subsequently, the competences a quality teacher should possess in a pro-inclusive school setting are defined, including the most recent methods used in the world and considered centrepiece within "Inclusive Didactics".

We operate with two fundamental frameworks in our research: The Universal Design for Learning (UDL) and The Differentiated Instruction (DI), both of which are mainly used in the USA. The following chapter focuses on the issue of attitudes and social distance in general as well as specifically towards the persons with disabilities focusing primarily on foreign research results compared with research surveys conveyed in our country.

The research itself is oriented on three dependent variables and the predictors of their changes. The dependent variables are defined as the attitudes of 4 and 5-grade-pupils towards their peers with disabilities, social distance towards people with disabilities in primary school teachers and their pro-inclusive didactic competences.

Each variable is measured by a validated tool, two of which are created by the authors of the text and one is taken from another extensive research in the Czech environment. The research results show the influence of social distances of 4 and 5-grade-teachers towards people with disabilities and their pro-inclusive didactic competences on their pupils' attitudes towards their peers with disabilities.

Other findings suggest that there is a relation between pro-inclusive didactic competences and social distance towards people with disabilities in primary school teachers. This

influence can be described as positive, because with increasing pro-inclusive didactic competence in teachers, the level of their social distance towards people with disabilities decreases.

The self-assessment of one's own ability to work with pupils in need of supportive measures and subjective evaluation of the ability to individualize teaching have a negative impact on the teachers' pro-inclusive didactic competence and on social distance towards the people with disabilities, which we consider highly interesting. These results can be interpreted in two ways.

Firstly, there is a positive "bias" between subjectively perceived expertise, when the teachers overestimate their competences or, secondly, the teachers misinterpret the concept of individualization or appropriate work with pupils in need of supportive measures.

Which interpretation is correct can only be confirmed by further research. Other results show that neither the size of their school nor the length of the teachers' practice has any effect on the variables under consideration. On the other hand, the number of pupils in need of support measures the teachers have educated during their practice has a positive effect on social distance towards people with disabilities.

There is an interesting disproportion, as negative impact of self-assessment of the teachers' own competences has shown, but positive effect of the number of children in need of support measures educated by the teachers. That means that mere contact and experience with these pupils is a possible predictor of positive change in teachers' social distance towards people with disabilities.

Within the frame of our recommendation, we propose a model of strategic planning for an inclusive school development. Our general recommendation is not to change teachers or increase their competences but to change the whole school to become an environment where being inactive and unprogressive is not possible. Such school is in constant motion – a truly inclusive school; a school where the staff work on their development, they collaborate with the interest in the effect of their work and in their pupils' achievements while determining their school's environment, functioning, and maintaining active interaction with the parent community.

## 7 Seznam tabulek, grafů a obrázků

### Seznam tabulek:

Tabulka č. 1 Popis dimenzí a kompetencí podle Profile of Inclusive Teachers .....	54
Tabulka č. 2 Principy UDI (Scott, McGuire, & Shaw, 2001) .....	66
Tabulka č. 3 Výňatek ze škály CATCH (Gerullis & Huber, 2018).....	87
Tabulka č. 4 Hlavní aspekty definice sociální distance.....	93
Tabulka č. 5 Přehled položek při měření sociální distance vůči osobám s postižením .....	95
Tabulka č. 6 Operacionalizace výzkumného problému VP3 na jednotlivé vztahy mezi proměnnými.....	100
Tabulka č. 7 Subškála MRAI-R a adaptovaná ISO (Pančocha, 2013, s. 191–192).....	108
Tabulka č. 8 Výsledné obsahově validizované páry, včetně jejich procentuálních hodnot .....	120
Tabulka č. 9 Příklad práce s daty v rámci induktivní statistiky a testování normality dat.....	123
Tabulka 10 deskriptivní statistika k učitelům 4. a 5. tříd, včetně výpočtu normality dat .....	126
Tabulka 11 Deskripce počtu učitelů a žáků v jednotlivých kvadrantech.....	128
Tabulka č. 12 Post-hoc analýza pro Kruskal-Wallisův test.....	129
Tabulka č. 13 Deskriptivní analýza vlivu PKD a ISO na postoje žáků .....	129
Tabulka č. 14 Hodnoty p-level určující normalitu dat .....	135
Tabulka č. 15 Výsledné hodnoty korelačního koeficientu $\rho$ .....	135
Tabulka č. 16 <i>Názornění síly korelace</i> (Hendl, 2012; Chráska, 2016) .....	136
Tabulka č. 17 <i>Operacionalizace hypotéz k VP3.1</i> .....	141
Tabulka č. 18 Deskriptivní statistika k vlivu délky praxe na PDK .....	142
Tabulka č. 19 Deskriptivní statistika s výsledky testu normality k vlivu délky praxe na sumu ISO .....	143
Tabulka č. 20 Deskriptivní statistika s výsledky testu normality k vlivu délky praxe na součást indexu ISO zaměřenou na osoby s tělesným postižením .....	144
Tabulka č. 21 Deskriptivní statistika s výsledky testu normality k vlivu délky praxe na součást indexu ISO zaměřenou na osoby s mentálním postižením.....	144
Tabulka č. 22 Deskriptivní statistika s výsledky testu normality k vlivu délky praxe na součást indexu ISO zaměřenou na osoby se smyslovým postižením.....	144
Tabulka č. 23 Kruskal-Wallisův test s výsledky k vlivu délky praxe na sociální distanci .....	144
Tabulka 24 Operacionalizace hypotéz k VP3.2 .....	148
Tabulka č. 25 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti práce s žáky s PO na PDK.....	148
Tabulka č. 26 Post-hoc analýza pro Kruskal-Wallisův test.....	149
Tabulka č. 27 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO – sumu .....	150
Tabulka č. 28 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO – jedince s tělesným postižením .....	150
Tabulka č. 29 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO – jedince s mentálním postižením.....	151
Tabulka č. 30 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO – jedince se smyslovým postižením .....	151
Tabulka č. 31 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu schopnosti práce s žáky s PO na index ISO .....	151
Tabulka č. 32 Post-hoc analýza k vlivu schopnosti práce s žáky s PO na index ISO.....	152
Tabulka č. 33 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO k lidem s mentálním postižením v sociální sféře života.....	154



Tabulka č. 34 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO v sociální sféře života k lidem s postižením .....	154
Tabulka č. 35 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu schopnosti práce s žáky s PO na index ISO a jeho součásti u sociální sféry života .....	155
Tabulka č. 36 Post-hoc schopnosti práce s žáky s PO na ISO – sumu a jedince s mentálním postižením v sociální sféře života .....	155
Tabulka č. 37 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO v sociální sféře života k lidem s mentálním postižením.....	157
Tabulka 38 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO – suma v sociální sféře života k lidem s postižením .....	157
Tabulka č. 39 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu schopnosti práce s žáky s PO na index ISO a jeho součásti u vzdělávací sféry sociálního života .....	157
Tabulka č. 40 Post-hoc schopnosti práce s žáky s PO na ISO – Sumu a jedince s mentálním postižením ve vzdělávací sféře sociálního života .....	158
Tabulka č. 41 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu schopnosti práce s žáky s PO na index ISO a jeho součásti u pracovní sféry sociálního života .....	159
Tabulka č. 42 Interpretace výsledků VP3.2 (+ pozitivní vliv; - negativní vliv; X neprokázán vliv).....	160
Tabulka č. 43 Operacionalizace hypotéz k VP3.3.....	164
Tabulka č. 44 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizovat cíle na PDK .....	165
Tabulka č. 45 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu schopnosti individualizovat cíle na PDK .....	165
Tabulka č. 46 Post-hoc analýza k vlivu schopnosti individualizovat cíle na PDK.....	165
Tabulka č. 47 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO vůči lidem s MP .....	166
Tabulka č. 48 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO vůči lidem se SP .....	167
Tabulka č. 49 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO .....	167
Tabulka č. 50 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO .....	167
Tabulka č. 51 Post-hoc analýza s výsledky vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO .....	168
Tabulka č. 52 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – subčásti na sociální distanci osob s MP v sociální sféře života.....	169
Tabulka č. 53 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – suma v sociální sféře života .....	170
Tabulka č. 54 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO v sociální sféře života .....	170
Tabulka č. 55 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – subčásti na sociální distanci osob s TP ve školní sféře sociálního života .....	172
Tabulka č. 56 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – subčásti na sociální distanci osob s MP ve školní sféře sociálního života .....	172
Tabulka č. 57 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – subčásti na sociální distanci osob se SP ve školní sféře sociálního života.....	172
Tabulka č. 58 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – sumu ve školní sféře sociálního života .....	172

Tabulka č. 59 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO ve školní sféře sociálního života .....	173
Tabulka č. 60 Post-hoc analýza s výsledky vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO ve školní sféře sociálního života .....	173
Tabulka č. 61 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – subčásti na sociální distanci osob s TP v pracovní sféře sociálního života.....	175
Tabulka č. 62 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – subčásti na sociální distanci osob s MP v pracovní sféře sociálního života.....	175
Tabulka č. 63 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – suma v pracovní sféře sociálního života .....	175
Tabulka č. 64 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO v pracovní sféře sociálního života.....	175
Tabulka č. 65 Post-hoc analýza s výsledky vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO v pracovní sféře sociálního života .....	176
Tabulka č. 66 Interpretace výsledků VP3.3 (+ pozitivní vliv; - negativní vliv; X neprokázán vliv).....	178
Tabulka č. 67 Operacionalizace hypotéz k VP3.4.....	181
Tabulka č. 68 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO .....	181
Tabulka č. 69 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na PDK.....	181
Tabulka č. 70 Post-hoc analýza s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na PDK.....	182
Tabulka č. 71 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na subčást ISO zaměřenou na osoby s TP .....	183
Tabulka č. 72 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na subčást ISO zaměřenou na osoby s MP .....	183
Tabulka č. 73 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na subčást ISO zaměřenou na osoby se SP.....	183
Tabulka 74 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na celkový index ISO.....	183
Tabulka č. 75 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO.....	184
Tabulka č. 76 Post-hoc analýza s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO .....	184
Tabulka č. 77 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na subčást ISO zaměřenou na osoby s TP v kontextu sociální sféry.....	186
Tabulka č. 78 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na subčást ISO zaměřenou na osoby s MP v kontextu sociální sféry.....	186
Tabulka č. 79 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na subčást ISO zaměřenou na osoby se SP v kontextu sociální sféry.....	186
Tabulka č. 80 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO-suma v kontextu sociální sféry.....	187
Tabulka č. 81 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO v kontextu sociální sféry.....	187
Tabulka č. 82 Post-hoc analýza s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO v kontextu sociální sféry .....	187
Tabulka č. 83 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na subčást ISO zaměřenou na osoby s MP v kontextu vzdělávací sféry sociálního života .....	189
Tabulka č. 84 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO v kontextu vzdělávací sféry sociálního života .....	189
Tabulka č. 85 Post-hoc analýza s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO subčást pro osoby se smyslovým postižením v kontextu vzdělávací sféry sociálního života .....	190
Tabulka č. 86 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na subčást ISO zaměřenou na osoby s TP v pracovní sféře sociálního života .....	191

Tabulka č. 87 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na subčást ISO zaměřenou na osoby s MP v pracovní sféře sociálního života .....	191
Tabulka č. 88 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na subčást ISO zaměřenou na osoby se SP v pracovní sféře sociálního života .....	191
Tabulka č. 89 Deskriptivní analýza k vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO-suma v pracovní sféře sociálního života .....	192
Tabulka č. 90 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO v pracovní sféře sociálního života .....	192
Tabulka č. 91 Post-hoc analýza s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO v pracovní sféře sociálního života .....	193
Tabulka č. 92 Operacionalizace hypotéz k VP3.5.....	198
Tabulka č. 93 Kruskal-Wallisův test s výsledky analýzy vlivu velikosti školy na ISO.....	198
Tabulka č. 94 Interpretace výsledků VP3.1–VP3.5 (+ pozitivní vliv; - negativní vliv; X neprokázán vliv).....	205
Tabulka č. 95 Interpretace výsledků k vlivu na žáky VP1 (Pozitivní vliv; X neprokázán vliv).....	206
Tabulka č. 96 Základní charakteristika modelu The GROW (Zilcher, Svoboda, 2019).....	216
Tabulka č. 97 Dílčí části strukturované vize inkluzivní školy.....	222

#### Seznam obrázků

Obrázek č. 1 Proces rozhodování ve využití opatření principem EbP (Blumenthal & Mahlau, 2015).....	71
Obrázek č. 2 Srovnání medicínského a sociálního modelu (Švestková & Hoskovcová, 2010, s. 29) .....	75
Obrázek č. 3 Vizualizace ICF Biopsychosociálního modelu postižení (Švestková & Hoskovcová, 2010, s. 33) .....	77
Obrázek č. 4 Ukázka nástroje na měření PDK .....	110
Obrázek 5 Ukázka nástroje na měření postojů žáků .....	113
Obrázek č. 6 Schéma obsahové validizace nástroje pro měření inkluzivních kompetencí pedagogů .....	119
Obrázek č. 7 Schéma přípravy a realizace změny ve škole.....	218

#### Seznam grafů

Graf č. 1 Bodový a frekvenční graf ke vlivu indexu ISO na proinkluzivně didaktické kompetence učitelů .....	127
Graf č. 2 korelační diagram vztahů mezi PDK a ISO .....	137
Graf č. 3 Kvartilový graf znázorňující vliv délky praxe na PDK .....	142
Graf č. 4 Kvartilový graf znázorňující vliv délky praxe na ISO .....	145
Graf č. 5 Kvartilový graf znázorňující vliv schopnosti práce s žáky s PO na PDK.....	149
Graf č. 6 Kvartilové grafy k analýze k vlivu schopnosti práce s žáky s PO na index ISO .....	153
Graf č. 7 Kvartilové grafy k analýze k vlivu schopnosti práce s žáky s PO na index ISO v kontextu sociální sféry života .....	156
Graf č. 8 Kvartilové grafy k analýze k vlivu schopnosti práce s žáky s PO na index ISO v kontextu sociální sféry života .....	159
Graf č. 9 Kvartilové grafy k analýze k vlivu schopnosti práce s žáky s PO na index ISO v kontextu pracovní sféry sociálního života .....	160
Graf č. 10 Kvartilové grafy k vlivu schopnosti individualizovat cíle na PDK .....	166
Graf č. 13 Kvartilové grafy s výsledky vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO ve školní sféře sociálního života .....	174

Graf č. 14 Kvartilové grafy s výsledky vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na index ISO v pracovní sféře sociálního života .....	177
Graf č. 15 Kvartilový graf s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na PDK.....	182
Graf č. 16 Kvartilový graf s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO .....	185
Graf č. 17 Kvartilový graf s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO v kontextu sociální sféry .....	188
Graf č. 18 Kvartilový graf s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO v kontextu vzdělávací sféry sociálního života .....	190
Graf č. 19 Kvartilový graf s výsledky analýzy vlivu zkušenosti s žáky s PO na ISO v pracovní sféře sociálního života	193
Graf č. 21 Kvartilové grafy s výsledky analýzy vlivu velikosti školy na ISO a PDK .....	199

## 8 Literatura

1. Chapman, A. D. (2009). Numbers of living species in Australia and the world.
2. Leung, C. H., & Mak, K. Y. (2010). Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of inclusive education*, 14(8), 829-842.
3. Lukas, J. (2012). *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání: dotazník pro učitele*. Evaluační nástroje. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
4. Thompson, B. (1999). If statistical significance tests are broken/misused, what practices should supplement or replace them?. *Theory & Psychology*, 9(2), 165-181.
5. Hechler, O. Evidenzbasierte Pädagogik—Von der verlorenen Kunst des Erziehens. In Ahrbeck, B., Ellinger, S., Hechler, O., Koch, K., Schad, G., Eds *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände* (42-83). Kohlhammer: Stuttgart, Germany.
6. Požár, L. (1997). *Psychológia osobnosti postihnutých*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského.
7. Svoboda, Z., & Morvayová, P. (2010). *Schola Excludus*. Ústí na Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta.
8. Antonak R. F. & Harth R. (1994) Psychometric analysis and revision of the mental retardation attitude inventory. *Mental Retardation*, 32, 272–280.
9. Carter E. W., Hughes C., Copeland S. R. & Breen C. (2001) Differences between high school students who do and do not volunteer to participate in a peer interaction program. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26, 229–239.
10. Marlina, M., Hendrawati, T., & Kusumastuti, G. (2019). Teachers' Attitude Towards Learning Achievement Of Students With Learning Disabilities In Inclusive Schools. *Journal of ICSAR*, 3(1), 32-36.
11. Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588.
12. Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns about Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of whole schooling*, 8(2), 1-20.
13. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. (dále jen „druhá novela vyhlášky“).
14. Abberley, P. (1996). Work, utopia and impairment. *Disability and society: Emerging issues and insights*, 61-79.
15. Abbott, S., & McConkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of intellectual disabilities*, 10(3), 275-287.
16. Abudu, K. A., & Gbadamosi, M. R. (2014). Relationship between teacher's attitude and student's academic achievement in senior secondary school chemistry. A case study of Ijebu-Ode and Odogbolu Local Government Area of Ogun state. *Wudpecker Journal of Educational Research*, 3(3), 035-043.
17. Act, N. C. L. B. (2002). No child left behind act of 2001. *Publ. L*, 107-110.
18. Agloinfo. (n. d.). Special needs education. [Webpage]. [cit. 2019-09-12]. Retrieved from: <https://www.angloinfo.com/how-to/germany/family/schooling-education/special-needs-education>
19. Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 231-238.

20. Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
21. Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
22. Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
23. Ajzen, I. (1971). Attitudinal vs. normative messages: An investigation of the differential effects of persuasive communications on behavior. *Sociometry*, 34, 263–280.
24. Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
25. Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. *The handbook of attitudes*, 173(221), 31.
26. Ajzen, I., & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of experimental social psychology*, 22(5), 453-474.
27. Akbulut, Y., & Cardak, C. S. (2012). Adaptive educational hypermedia accommodating learning styles: A content analysis of publications from 2000 to 2011. *Computers & Education*, 58(2), 835-842.
28. Al-Azawei, A., & Lundqvist, K. (2015). Learner Differences in Perceived Satisfaction of an Online Learning: An Extension to the Technology Acceptance Model in an Arabic Sample. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(5), 408-426.
29. Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): a content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*,
30. Al-Kandari, H. Y. (2015). High school students' contact with and attitudes towards persons with intellectual and developmental disabilities in Kuwait. *Australian Social Work*, 68(1), 65-83.
31. Allport, G. W. (1954). (1979). The nature of prejudice.
32. Alur, R. & Henzinger, T. A. (1999). Reactive Modules. *Formal Methods in System Design* 15(7).
33. Anastasiou, D., Kauffman, J., & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. [on-line]. [cit. 2019-09-12]. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/279961505\\_Inclusive\\_education\\_in\\_Italy\\_description\\_and\\_reflection\\_s\\_on\\_full\\_inclusion](https://www.researchgate.net/publication/279961505_Inclusive_education_in_Italy_description_and_reflection_s_on_full_inclusion)
34. Anderson, J. & Christopher B. (2015). Inclusive education in Australia: rhetoric, reality and the road ahead. *Support for Learning*, 30(1).
35. Angelov, N., Johansson, P., and Lindahl, E. (2016). "Parenthood and the Gender Gap in Pay", *Journal of Labor Economics*, 34(3), 545–579.
36. Angermeyer, M. C., & Matschinger, H. (1997). Social distance towards the mentally ill: results of representative surveys in the Federal Republic of Germany. *Psychological medicine*, 27(1), 131-141.
37. Angermeyer, M. C., Beck, M., Dietrich, S., & Holzinger, A. (2004). The stigma of mental illness: patients' anticipations and experiences. *International Journal of Social Psychiatry*, 50(2), 153-162.
38. Antonak, R. F., & Harth, R. (1994). Psychometric Analysis and Revision of the Mental Retardation Attitude Inventory (" Accepted by Louis Rowitz"). *Mental Retardation*, 32(4), 272.
39. Armstrong, A., D. Armstrong, and I. Spandagou. (2010). *Inclusive education: International policy and practice*. London: Sage.
40. Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Consortium for Citizens with Disabilities* [online]. [cit. 21. 5. 2019]. Retrieved from: [http://aaid.org/content\\_28.cfm?navID=7](http://aaid.org/content_28.cfm?navID=7)

41. Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
42. Bandura, A. (1996). Failures in self-regulation: Energy depletion or selective disengagement?. *Psychological Inquiry*, 7(1), 20-24.
43. Bartoňová, M., & Vítková, M. (2010). *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita.
44. Bartoňová, M., & Vítková, M. (2012). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI*. Brno: Paido.
45. Bartoňová, M., & Vítková, M. et al. (2015). *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu. 1. vyd.* Brno: Masarykova univerzita.
46. Baumann, L. (2007). Skin ageing and its treatment. *The Journal of Pathology: A Journal of the Pathological Society of Great Britain and Ireland*, 211(2), 241-251.
47. Baxter, G. D. (2013). 100 years of education, research, and clinical practice: The University of Otago School of Physiotherapy in 2013. *New Zealand Journal of Physiotherapy*, 41(1).
48. Bender W., Shores C. (2007). *Response to Intervention: A Practical Guide for Every Teacher*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
49. Bichi, E. L. (2008). A case history: From traumatic repetition towards psychic representability. *The International Journal of Psychoanalysis*, 89(3), 541-560.
50. Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. H. (2016). The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58-66.
51. Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2018). Response-To-Intervention in Finland and the United States: Mathematics Learning Support as an Example. *Frontiers in psychology*, 9, 800.
52. Björn, Piia & Aro, Mikko & Koponen, Tuire & Fuchs, Lynn & Fuchs, Douglas. (2015). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 1-9.
53. Blecker, N. S., & Boakes, N. J. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing?. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447.
54. Bloom, A. (2008). *Closing of the American mind*. Simon and Schuster.
55. Blumenthal, Y., & Mahlau, K. (2015). Effektiv fördern –Wie wähle ich aus? Ein Plädoyer für die Evidenzbasierte Praxis in der schulischen Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(9), 408-421. Torres, C., Farley, C. A., & Cook, B. G. (2012). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 45(1), 64-73.
56. Blumenthal, Y., Hartke, B., & Voß, S. (2019). The Role of Evidence-Based Practice in German Special Education — State of Research and Discussion. *Education Sciences*, 9(2), 106.
57. Blundell, R., Das, R., Potts, H., & Scior, K. (2016). The association between contact and intellectual disability literacy, causal attributions and stigma. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(3), 218-227.
58. Bogardus, E. S. (1959). Race reactions by sexes. *Sociology & Social Research*.
59. Booth, P. (1998). The transition from social insecurity. *Economic affairs*, 18(1), 2-12.
60. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
61. Booth, T., & Ainscow, M. (2007). Ukazatel inkluze. *Rozvoj učení a zapojení ve školách, 1*.

62. Boothe, K. A., Lohmann, M. J., Donnell, K. A., & Hall, D. D. (2018). Applying the Principles of Universal Design for Learning (UDL) in the College Classroom. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(3), n3.
63. Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527-542.
64. Brackenreed, D. (2011). Inclusive education: identifying teachers strategies for coping with perceived stressors in inklusive classrooms. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (122).
65. Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology*, 46(2), 129-149.
66. Brown, D. E. (2004). Human universals, human nature & human culture. *Daedalus*, 133(4), 47-54.
67. Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154-164. Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
68. Brownlee, J., & Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: a teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning*, 15(3), 99-105.
69. Bru, E. (2009). Academic outcomes in school classes with markedly disruptive pupils. *Social Psychology of Education*, 12(4), 461.
70. Brusca-Vega, R., Brown, K., & Yasutake, D. (2011). Science Achievement of Students in Co-Taught, Inquiry-Based Classrooms. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 17(1), 23-31.
71. Buli-Holmberg, J., & Kamenopoulou, L. (2017). Attaining New Knowledge on Inclusive Education: A Case Study of StudentsVoices. *Athens Journal of Education*, 5(4), 363-377.
72. Bunch\*, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76.
73. Bunch, G. & Valero, A. (2004) 'Student's attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools.' *Disability & Society*, 19, 61-76.
74. Burgstahler, S. (2011). Universal design: Implications for computing education. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 11(3), 19.
75. Cairns, B., & McClatchey, K. (2013). Comparing children's attitudes towards disability. *British Journal of Special Education*, 40(3), 124-129.
76. Carnovali, S. (2017). The Right to Inclusive Education of Persons with Disabilities in Italy. Reflections and Perspectives. *Athens journal of education*, 4(4), 315-326.
77. Carter, B. B., & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International journal of special education*, 21(1), 11-23.
78. Casale-Giannola, D. (2012). Comparing inclusion in the secondary vocational and academic classrooms: Strengths, needs, and recommendations. *American Secondary Education*, 40, 26-42.
79. Center for Applied Special Technology (CAST). (2004). *Planning for all learners (PAL) toolkit*. Wakefield, MA: Author.
80. Center for Applied Special Technology (CAST). (2006). UDL questions and answers [online]. [cit. 2019-06-08]. Retrieved from: <http://www.cast.org/our-work/research-development#.XZ4Hq0YzaU1>



81. Ciasullo, A. (2018). Universal Design for Learning: the relationship between subjective simulation, virtual environments, and inclusive education. *Research on Education and Media*, 10(1), 42-48.
82. Clement, S. D., & Clement, C. R. (2013). *It's all about work: Organizing your company to get work done*. Organizational Design.
83. Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*.
84. Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental retardation*, 42(2), 136-144.
85. Copeland, S. R., McCall, J., Williams, C. R., Guth, C., Carter, E. W., Fowler, S. E. . . . , Hughes, C. (2002). High school peer buddies: A win-win situation. *Teaching Exceptional Children*, 35, 16-21.
86. Corr McEvoy, S., & Keenan, E. (2014). Attitudes towards People with Disabilities—what do people with intellectual disabilities have to say?. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(3), 221-227.
87. Corrigan, P. W., Morris, S. B., Michaels, P. J., Rafacz, J. D., & Rüsch, N. (2012). Challenging the public stigma of mental illness: a meta-analysis of outcome studies. *Psychiatric services*, 63(10), 963-973.
88. Corrigan, P. W., Steiner, L., McCracken, S. G., Blaser, B., & Barr, M. (2001). Strategies for disseminating evidence-based practices to staff who treat people with serious mental illness. *Psychiatric services*, 52(12), 1598-1606.
89. Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J., & LePage, P. (2012). Teacher Education and Special. *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7-27.
90. Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological bulletin*, 52(4), 281.
91. Cummins, R. A., & Lau, A. L. (2003). Community integration or community exposure? A review and discussion in relation to people with an intellectual disability. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 16(2), 145-157.
92. Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: An international perspective. *International Journal of Inclusive Education*.
93. Černá, D. (2009). *Standard lidských práv v Evropě: srovnání Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod a Listiny základních práv Evropské unie*. Univerzita Karlova v Praze, Právnická fakulta.
94. Černá, M. (2008). *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum.
95. ČŠI. (2016). Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015/2016 [online]. [cit. 2019-08-08]. Retrieved from: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Vyrocní-zprava-Ceske-skolní-inspekce-za-skolní-\(2\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Vyrocní-zprava-Ceske-skolní-inspekce-za-skolní-(2))
96. D'Alessio, S. (2018). Inclusion in Italy: How supposedly inclusive policies fail. [on-line]. [cit. 2019-09-12]. Retrieved from: <https://inclusiveeducation.ca/2018/03/13/inclusion-in-italy-how-supposedly-inclusive-policies-fail/>
97. Daniels, H., Thompson, I., & Tawell, A. (2019). After Warnock: The Effects of Perverse Incentives in Policies in England for Students With Special Educational Needs. *Front. Educ* 4(36).
98. Davis, A. (2013). To read or not to read: Decoding synthetic phonics. *Impact*, 2013(20), 1-38.
99. Davis, P., & Florian, L. (2004). *Teaching strategies and approaches for children with special educational needs: A scoping study [Research Report 516]*. London: Department for Education and Skills.
100. De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392.

101. De Boer, G., S. E. Bauer, T. Toto, S. Menon, and A. M. Vogelmann. (2013). Evaluation of aerosol-cloud interaction in the GISS ModelE using ARM observations. *J. Geophys. Res. Atmos*, *118*(2), 6383-6395.
102. De Laat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M. P. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in developmental disabilities*, *34*(2), 855-863.
103. Dell, C. A., Dell, T. F., & Blackwell, T. L. (2015). Applying universal design for learning in online courses: Pedagogical and practical considerations. *Journal of Educators Online*, *12*(2), 166-192.
104. Demirkaya, P. N., & Bakkaloglu, H. (2015). Examining the Student-Teacher Relationships of Children Both with and without Special Needs in Preschool Classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *15*(1), 159-175.
105. Demirkaya, P. N., & Bakkaloglu, H. (2015). Examining the Student-Teacher Relationships of Children Both with and without Special Needs in Preschool Classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *15*(1), 159-175.
106. Dempsey, I., & Dally, K. (2014). Professional Standards for Australian Special Education Teachers. *Australasian Journal of Special Education*, *38*(13), 1-13.
107. Deng, M., & Poon-McBrayer, K. F. (2012). Reforms and challenges in the era of inclusive education: the case of China, *British Journal of Special Education*, *39*(3), 117-122.
108. Department of Education and Skills. (2005). *Departmental Report 2005* [online]. [cit. 2019-06-08]. Retrieved from:  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/272106/6522.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/272106/6522.pdf)
109. Dessementet, R. S., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and highachieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *38*(1), 23-30.
110. Dessementet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*(6), 579-587.
111. Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P., & Jament, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: The role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, *27*, 171-184.
112. Dimiyati dan Mujiono. (2006). *Belajar dan Pembelajaran*. Jakarta: Rineka Cipta.
113. Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, *37*(2), 111-127.
114. Donovan, M. S., & Cross, C. T. (2002). *Minority students in special and gifted education*. National Academies Press, 2101 Constitution Ave., NW, Lockbox 285, Washington, DC 20055.
115. Dovidio, J. F., Gaertner, S. E., Kawakami, K., & Hodson, G. (2002). Why can't we just get along? Interpersonal biases and interracial distrust. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *8*(2), 88.
116. Draft. (2017). Special Education in Ontario: Kindergarten to Grade 12 [on-line]. [cit. 2019-09-19]. Retrieved from: [http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/os/onschools\\_2017e.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/os/onschools_2017e.pdf)
117. Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. ASCD.
118. Dudley-Marling, Curt & Burns, Mary. (2013). Two Perspectives on Inclusion In The United States. *Global Education Review*, *1*(1), 14-31.

119. Dufwenberg, M., & Muren, A. (2006). Generosity, anonymity, gender. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 61(1), 42-49.
120. Dunn, O. J. (1964). Multiple comparisons using rank sums. *Technometrics*, 6(3), 241-252.
121. Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current directions in psychological science*, 12(3), 83-87.
122. Dupoux, E., Wolman, C., & Estrada, E. (2005). Teachers' attitudes toward integration of students with disabilities in Haiti and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(1), 43-58.
123. Dyson, A., & Millward, A. (2000). Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion.
124. Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
125. Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function.
126. Eckenrode, R. R., & Bogardus, L. R. (1933). *U. S. Patent No. 1,918,525*. Washington, DC: U. S. Patent and Trademark Office.
127. Ekperi, P., Onwuka, U., Nyejirime, W. 2019. Teachers' Attitude as a Correlate of Students' Academic Performance. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 3(1), 205-209.
128. Emmerová, K. (2000). Malotřídky v současném prostředí českého venkova. *Studia paedagogica*, 47(3-4), 81-96.
129. Epstein, D., Elwood, J., Hey, V., & Maw J. (Eds.). (1998). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, England: Open University Press.
130. European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Profile of inclusive teachers*.
131. European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Special Needs Education: Country Data* [cit. 2019-02-07]. Retrieved from: [https://www.unicef.org/disabilities/files/SNE\\_Country\\_Data\\_2012.pdf](https://www.unicef.org/disabilities/files/SNE_Country_Data_2012.pdf)
132. European agency for special needs and inclusive education. (2018). *Country information for Germany - Systems of support and specialist provision*. [Webpage]. Retrieved from: <https://www.european-agency.org/country-information/germany/systems-of-support-and-specialist-provision>
133. Evmenova, A. (2018). Preparing teachers to use universal design for learning to support diverse learners. *Journal of Online Learning Research*, 4(2), 147-171.
134. Farrell, H., & Héritier, A. (2004). Interorganizational negotiation and intraorganizational power in shared decision making: early agreements under codecision and their impact on the European Parliament and Council. *Comparative political studies*, 37(10), 1184-1212.
135. Farrell, R. (2002). Summarizing Electronic Discourse. *Intelligent systems in accounting and Management*, 11(1), 23-28.
136. Ferguson, D. L. (2008). International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach One and Everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 2, 109-120.
137. Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
138. Fichten, C. S., Schipper, F., & Cutler, N. (2005). Does volunteering with children affect attitudes toward adults with disabilities? A prospective study of unequal contact. *Rehabilitation Psychology*, 50(2), 164-173.
139. Fichten, C. S., Schipper, F., & Cutler, N. (2005). Does Volunteering With Children Affect Attitudes Toward Adults With Disabilities? A Prospective Study of Unequal Contact. *Rehabilitation Psychology*, 50(2), 164.
140. Finn Jr, C. E., Rotherham, A. J., & Hokanson Jr, C. R. (2001). *Rethinking Special Education for a New Century*.
141. Fishbein, M., & Ajzen, I. (1977). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research.

142. Fischer, S. (2014). *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton.
143. Fischer, S., & Škoda, J. (2007). *Základy speciální pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně Ústí n. L.
144. Fischer, S., Škoda, J., Svoboda, Z., & Zilcher, L. (2014). *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton.
145. Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
146. Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R., & Holland, A. (2006). Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children With Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children With Disabilities. *The Journal of Special Education* 40(1), 36-45.
147. Ford, M. (2013). The Impact of School Board Governance on Academic Achievement in Diverse States. Retrieved from: <https://dc.uwm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1334&context=etd>
148. Forlin, C., Earle, C., Loremann T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inklusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
149. Fox, S., Farrell, P., & Davis, P. (2004). Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome. *British journal of special education*, 31(4), 184-190.
150. Freire, S., & César, M. (2002). Evolution of the Portuguese education system. A deaf child's life in a regular school: Is it possible to have hope? *Educational and Child Psychology*, 19(2), 76-96.
151. Freisen, G. (2010). 4G backhaul options: Evaluating key requirements a must for operators.
152. Frolin, CH., & Higuchi, N., K., S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: Are we training teachers for success? *International Journal of Inclusive Education*, 19(3).
153. Fuchs, S., Kutscher, M., Hertel, T., Winter, G., Pietzsch, M., & Coester, C. (2010). Transglutaminase: new insights into gelatin nanoparticle cross-linking. *Journal of microencapsulation*, 27(8), 747-754.
154. Furuta, H., & Osugi, N. (2016). *Developing Inclusive Education System: The case of Yamaga City, Kumamoto*. *Bull. Fac. Educ. Kumamoto. Univ.*, 65, 139 – 144.
155. Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. Longman Publishing.
156. Gartner, A., & Kerzner Lipsky, D. (1987) Beyond Special Education: Toward a Quality System for All Students. *Harvard Educational Review*, 57(4), 367-396.
157. Gavora, J. (2002). *Tilting the Playing Field: Schools, Sports, Sex and Title IX*. Encounter Books, 665 Third Street, Suite 330, San Francisco, CA 94107-1951.
158. Gavora, P. (2007). *Úvod do metodologie pedagogického výskumu*. Praha: Grada.
159. Gerullis, A., & Huber, C. (2018). I agree to sit next to you. Does that mean I like you? Measuring using the wrong tapeline – the lack of 'Social Distance' measures for inclusive school development and research—a review of the literature. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(2), 124-135.
160. Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: A cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), e236-e242.
161. Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. *European review of social psychology*, 4(1), 141-185.

162. Goodman, J., & Croyle, R. T. (1989). Social framework testimony in employment discrimination cases. *Behavioral Sciences & the Law*, 7(2), 227-241.
163. Gov. uk. (n.d.). [on-line]. [cit. 2019-17-09]. Retrieved from: <https://www.gov.uk/children-with-special-educational-needs/special-educational-needs-support>
164. Government of Manitoba. (2014). Supporting inclusive schools [electronic resource]: a handbook for resource teachers in Manitoba schools [on-line]. [cit. 2019-09-18]. Retrieved from: [https://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/res\\_teacher/pdf/sis\\_resource\\_teachers\\_mb\\_schools.pdf](https://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/res_teacher/pdf/sis_resource_teachers_mb_schools.pdf)
165. Gradel, K., & Edson, A. J. (2010). Cooperative learning: Smart pedagogy and tools for online and hybrid courses. *Journal of Educational Technology Systems*, 39(2), 193-212.
166. Groce, N. E. (1985). *Everyone here spoke sign language*. Harvard University Press.
167. Grosche, M., & Volpe, R. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 254-269.
168. Grubbs, F. E. (1969). Procedures for detecting outlying observations in samples. *Technometrics*, 11(1), 1-21.
169. Hafen, C. A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Gregory, A., Hamre, B. & Pianta, R. C. (2012). The pivotal role of adolescent autonomy in secondary school classrooms. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 245-255.
170. Hájková, V. (2005). *Integrativní pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Florian, L. (2005). 'Inclusion', 'special needs' and the search for new understandings. *Support for Learning*, 20(2), 96-98.
171. Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada.
172. Hallahan, Daniel. (2005). Special Education: What It Is And Why We Need It.. [online]. [cit. 2019-02-07]. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/257342280\\_Special\\_Education\\_What\\_It\\_Is\\_And\\_Why\\_We\\_Need\\_It](https://www.researchgate.net/publication/257342280_Special_Education_What_It_Is_And_Why_We_Need_It)
173. Hampton, N. Z., & Xiao, F. (2007). Attitudes toward People with Developmental Disabilities in Chinese and American Students: The Role of Cultural Values, Contact, and Knowledges. *Journal of Rehabilitation*, 73(4).
174. Hampton, N. Z., & Xiao, F. (2013). Personality and Attitudes of Chinese University Students toward People with Intellectual Disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 79(1).
175. Hamza, A. (2018). Opportunities and obstacles to fostering diversity in the workplace [online]. [cit. 2019-02-07]. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/327513811\\_Opportunities\\_and\\_obstacles\\_to\\_fostering\\_diversity\\_in\\_the\\_workplace](https://www.researchgate.net/publication/327513811_Opportunities_and_obstacles_to_fostering_diversity_in_the_workplace)
176. Hannon, F. (2007). *Literature review on attitudes towards disability*. National Disability Authority.
177. Hansen, B. E. (1992). "Testing for parameter instability in linear models". *Journal of Policy Modeling*, 14(4), 517-533.
178. Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American Economic Review*, 100(2), 267-71.
179. Harris, J. (2005). *So now Who Do We Vote for?* London: Faber and Faber
180. Harth, R. (1971). Attitudes towards minority groups as a construct in assessing attitudes towards the mentally retarded. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 142-147. Angermeyer, M. C., & Matschinger, H. (1997). Social distance towards the mentally ill: results of representative surveys in the Federal Republic of Germany. *Psychological medicine*, 27(1), 131-141.
181. Hase, U. (2012). Leitziel Inklusion und daraus erwachsende Herausforderungen für die Gebärdensprachgemeinschaft. *Das Zeichen: Zeitschrift für Sprach und Kultur Gehörloser*, 92, 508-523.

182. Hehir, T., & Katzman, L. (2012). *Effective Inclusive Schools: Designing Successful Schoolwide Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
183. Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
184. Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada.
185. Henderson, C., Robinson, E., Evans-Lacko, S., Corker, E., Rebollo-Mesa, I., Rose, D., & Thornicroft, G. (2016). Public knowledge, attitudes, social distance and reported contact regarding people with mental illness 2009–2015. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 134, 23-33.
186. Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (3. vyd). Praha: Portál.
187. Henley, M., Ramsey, R., & Algozzine, R. (1996). *Teaching students with mild disabilities*. (2 ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
188. Heward, W. L. (2006). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education (8th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
189. Hinz, A. (1995). Integration und Heterogenität. Verfügbar unter [online]. [cit. 2019-05-29]. Retrieved from: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet.html>
190. Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning. *Teaching exceptional children*, 35(2), 8-17.
191. Hodkinson\*, H., & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research papers in education*, 20(2), 109-131.
192. Honkanen, E. & Suomala, A. (2009) Oppilashuollon käsikirja [Handbook for Pupils' Welfare Team]. Helsinki: Tammi.
193. Hoppey, D., & McLeskey, J. (2014). What are Qualities of Effective Inclusive Schools?. In *Handbook of effective inclusive schools* (pp. 27-39). Routledge.a
194. Horňáková, M. (2006). Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? *Efeta*, 16(1), 2-6.
195. Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147-165.
196. Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: an experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 269-285.
197. Hunsaker, S. L., Nielsen, A., & Bartlett, B. (2010). Correlates of teacher practices influencing student outcomes in reading instruction for advanced readers. *Gifted Child Quarterly*, 54(4), 273-282.
198. Huskin, P. R., Reiser-Robbins, C., & Kwon, S. (2017). Impacts of Vocational Interest on Undergraduate Students' Attitudes toward Persons with Disabilities. *Research in Higher Education Journal*, 33.
199. Children with Special Needs. In International Conference on Education, 1031-1040.
200. Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
201. Chrisman, M. (2008). Ought to believe. *The Journal of Philosophy*, 105(7), 346-370.
202. Chrisman, N. J. (2008). Call for Papers, 107th Annual Meeting, American Anthropological Association: Inclusion, Collaboration & Engagement. *Anthropology News*, 49(1), 25-25.
203. Chubon, R. A. (1992). Attitudes toward disability: Addressing fundamentals of attitude theory and research in rehabilitation education. *Rehabilitation Education*, 6, 301-312.
204. Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, 27(2), 77-94.

205. Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., & Foy, L. (2010). 'Just like you': A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5), 360-368.
206. Itkonen, T. (2007). "Politics of Passion: Collective Action from Pain and Loss." *American Journal of Education*, 113, 577-604.
207. Ivey, J. K., & Reinke, K. (2002). Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Inclusion in a Non-Traditional Classroom, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1 (6).
208. Ivey, J. K., & Reinke, K. (2002). Preservice teachers' attitudes toward inclusion in a non-traditional classroom. *Electronic Journal for Inclusive Education*.
209. J. Huber. (2008). Pioneer countries and the global diffusion of environmental innovations: theses from the viewpoint of ecological modernisation theory. *Glob. Environ. Chang.*, 18 (3), 360-367.
210. Jahnukainen, M. (2011). Different strategies, different outcomes? The history and trends of the inclusive and special education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 489-502.
211. Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61(5), 425-439.
212. Jiménez, T. C., Graf, V. L., & Rose, E. (2007). Gaining access to general education: The promise of universal design for learning. *Issues in Teacher Education*, 16(2), 41-54.
213. Jiménez, T. C., Graf, V. L., & Rose, E. (2007). Gaining access to general education: The promise of universal design for learning. *Issues in Teacher Education*, 16(2), 41-54.
214. Johnson D. W., Smith K., Johnson R. T. (2006). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
215. Johnson, E. O., Roth, T., & Breslau, N. (2006). The association of insomnia with anxiety disorders and depression: exploration of the direction of risk. *Journal of psychiatric research*, 40(8), 700-708.
216. Johnstone, C. J., & Chapman, D. W. (2009). Contributions and constraints to the implementation of inclusive education in Lesotho. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 131-148.
217. Jones, R. L. (1984). *Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory and Practice*. The Council for Exceptional Children, 1920 Association Dr., Reston, VA 22091.
218. Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and teacher education*,
219. Jorm, A. F., & Oh, E. (2009). Desire for social distance from people with mental disorders. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 43(3), 183-200.
220. June E. Downing and Kathryn D. Peckham-Hardin. (2007). Inclusive Education: What Makes It a Good Education for Students With Moderate to Severe Disabilities?. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 16-30.
221. Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2019). SinnL-Levumi-Tests zum sinnkonstruierenden Satzlesen als Lernverlaufsdiagnostik-" Sinnkonstruierendes Satzlesen" der Onlineplattform.
222. Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.

223. Kaleja, M. (Ed.). (2014). *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
224. Kalhous, Z. & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
225. Kalton, G. (1983). Compensating for missing survey data.
226. Katz, J. (2012a). *Teaching to diversity: The three-block model of universal design for learning*. Winnipeg: Portage and Main Press.
227. Katz, J. (2013). "The Three-Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education." *Canadian Journal of Education*, 36 (1), 153–194.
228. Katz, J., Porath, M., Bendu, C., & Epp, B. (2012). Diverse Voices: Middle years students insights into life in inclusive classrooms. *Exceptionality Education International*, 22(1), 2-16.
229. Katz, R. S. (Ed.). (2019). *Party governments: European and American experiences*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M.R. (2009). Inclusive special education :the role of special education teachers in Finlandbjsp.
230. Kennedy, J., Missiuna, C., Pollock, N., Wu, S., Yost, J., & Campbell, W. (2018). A scoping review to explore how universal design for learning is described and implemented by rehabilitation health professionals in school settings. *Child: care, health and development*, 44(5), 670-688.
231. Kennon, A. F., & Sandoval, J. (1978). Teacher attitudes toward the educable mentally retarded. *Education & Training of the Mentally Retarded*.
232. King-Sears, M. (2009). Universal design for learning: Technology and pedagogy. *Learning Disability Quarterly*, 32(4), 199-201.
233. King-Sears, P. (2014). Introduction to learning disability quarterly special series on universal design for learning: Part one of two.
234. Kish, L. (1965). Sampling organizations and groups of unequal sizes. *American sociological review*, 564-572.
235. Klinger, J. K., Vaughn, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S., & Elbaum, B. (1998). Outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13(3), 153-161.
236. Ko, B. (2015). Education Health and Care Plans: a new scheme for special educational needs and disability provisions in England from 2014. *Paediatrics and Child Health*, 25(10), 443-449.
237. Koch, A. (2016). Project iCAN: A STEM learning and persistence model for postsecondary students with disabilities.
238. Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. & Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*.
239. Krahé, B., & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(1), 59-69.
240. Krahulová, K. Tannenbergerová, M. (2010). *Jak se stát fěrovou školou II*. Brno.
241. Krajewski J. & Flaherty F. (2000) Attitudes of high school students toward individuals with mental retardation. *Mental Retardation*, 38, 154–162.
242. Krajewski, J., & Flaherty, T. (2000). Attitudes of high school students toward individuals with mental retardation. *Mental Retardation*, 38(2), 154-162.
243. Krejčí, J. (2008). *Kvalita sociálněvědních výběrových šetření v České republice*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
244. Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology*, 77(6), 1121.



245. Kruskal, W. H., & Wallis, W. A. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American statistical Association*, 47(260), 583-621.
246. Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of Social Status of Children with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 64–75. Department of Education and Employment (DfEE). (1997). *Excellence for all children: Meeting special educational needs*. London, UK: The Stationery Office.
247. Kusters, A. (2017). Autogestion and competing hierarchies: deaf and other perspectives on diversity and the right to occupy space in the Mumbai suburban trains. *Social & Cultural Geography*, 18(2), 201-223.
248. Kusumastuti, G., & Choiri, A. S. (2016). Knowledge and Behavior of Regular Students Toward Students With Disabilities in Inclusive School. *European Journal of Special Education Research*.
249. Kusumastuti, G., & Choiri, A. S. (2016). Knowledge and Behavior of Regular Students Toward Students With Disabilities in Inclusive School. *European Journal of Special Education Research*.
250. Květoňová-Švecová, L., Strnadová, I., & Hájková, V. (2012). *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum.
251. Lauber, C., Nordt, C., Falcato, L., & Rössler, W. (2004). Factors influencing social distance toward people with mental illness. *Community mental health journal*, 40(3), 265-274.
252. Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.
253. Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. (2016). Praha: Portál.
254. Lechta, V. (Ed.). (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
255. Leung, C. H., & Mak, K. Y. (2010). Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of inclusive education*, 14(8), 829-842.
256. Leung, P. (1993). Minorities with disabilities and the Americans with Disabilities Act: A promise yet to be fulfilled. *Journal of Rehabilitation Administration*, 16(2), 92-98.
257. Lewis, J. R. (1995). IBM computer usability satisfaction questionnaires: psychometric evaluation and instructions for use. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 7(1), 57-78.
258. Limestone District School Board. (2017). A Parents' Guide to The Identification, Placement and Review Committee (IPRC) [on-line]. [cit. 2019-09-19]. Retrieved from: [https://www.limestone.on.ca/UserFiles/Servers/Server\\_352698/File/Students/Special%20Education/IPRC/Parents%20Guide%20to%20the%20IPRC%20LDSB.pdf](https://www.limestone.on.ca/UserFiles/Servers/Server_352698/File/Students/Special%20Education/IPRC/Parents%20Guide%20to%20the%20IPRC%20LDSB.pdf)
259. Lindau, N., Amin, T., Zambon, A., & Scior, K. (2018). The effect of brief digital interventions on attitudes to intellectual disability: Results from a pilot study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), 106-113.
260. Linton, S. (1998). Disability studies/not disability studies. *Disability & Society*, 13(4), 525-539.
261. Logan, D. L. (2011). *A first course in the finite element method*. Cengage Learning.
262. Lohmann, M. J., Hovey, K. A., & Gauvreau, A. N. (2018). Using a Universal Design for Learning Framework to Enhance Engagement in the Early Childhood Classroom. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2), n2.
263. Lojová, G., Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
264. Long, R., & Roberts, N. (2019). *Special Educational Needs: support in England* [on-line]. [cit. 2019-09-19]. Retrieved from: <http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN07020/SN07020.pdf>

265. MacDonald, J. D. & MacIntyre, P. D. (1999). A rose is a rose: Effects of label change, education, and sex on attitudes toward mental disabilities. *Journal of Developmental Disabilities*, 6, 15-31.
266. Madeleine, C. W. (1986). Educating Children with Learning Problems: A Shared Responsibility [online]. [cit. 2019-06-15]. Retrieved from: <https://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/80s/86/86-ECP-MCW.pdf>
267. Malinen, O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534.
268. Mangiatordi, A., & Serenelli, F. (2013). Universal design for learning: A meta-analytic review of 80 abstracts from peer reviewed journals.
269. Mareš J. & Skalská, H. (1995). In Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. 1995, 1. vydání. Praha: Portál.
270. Marlina, M. (2017, May). Developing Peer-Mediated Social Skills Intervention Model for
271. Marlina, M., Hendrawati, T., & Kusumastuti, G. (2019). Teachers' Attitude Towards Learning Achievement Of Students With Learning Disabilities In Inclusive Schools. *Journal of ICSAR*, 3(1), 32-36.
272. Mayer, R. E. (2011). Does styles research have useful implications for educational practice?. *Learning and Individual Differences*, 21(3), 319-320.
273. McCrimmon, A. W. (2015). Inclusive Education in Canada: Issues in Teacher Preparation. *Intervention in School and Clinic*, 50(4), 234-237.
274. McDonagh, S. H., Fordham, L. A., & J. A. (2014). Dillon-Wallace. Special education perspectives. *A Journal of the Australian Association of Special Education Inc.* 23(1).
275. McDonnell, L. M., McLaughlin, M. J., & Morrison, P. (Eds). (1997). Educating one and all: Students with disabilities and standards-based reform. Washington, DC: National Academy Press.
276. McGartland Rubio, D., & Kimberly, K. L. (2005). Content validity. *Encyclopedia of Social Measurement*. Pittsburgh: Elsevier Inc.
277. Mcguire, J. M., Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2006). Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and special education*, 27(3), 166-175.
278. McLaughlin, H. (2006). Involving young service users as co-researchers: possibilities, benefits and costs. *British Journal of Social Work*, 36(8), 1395-1410.
279. McLeskey, J. & Waldron, N. (2011). Educational programs for elementary students with Full Inclusion 28 learning disabilities: Can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 48-57.
280. McLeskey, J., Waldron, N. L., So, T. S. H., Swanson, K., & Loveland, T. (2001). Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Teacher education and special education*, 24(2), 108-115.
281. McMillan, L. (2011). Ghana's education system: where rhetoric meets reform. *Children's rights in Ghana: Reality or Rhetoric*, 193-214.
282. Medway, P. & Kingwell, P. (2010). A curriculum in its place: English teaching in one school 1946-1963. *History of Education*, 39(6), 749-765.
283. Meng, D. E. N. G. (2008). The attitudes of primary school teachers toward inclusive education in rural and urban China. *Frontiers of Education in China*, 3(4), 473-492.
284. Meo, G. (2012). Curriculum planning for all learners: Applying Universal design for Learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 21-30.

285. Mercer, C. D., Jordan, L., Allsopp, D. H., & Mercer, A. R. (1996). Learning disabilities definitions and criteria used by state education departments. *Learning Disability Quarterly*, 19(4), 217-232.
286. Mercer, M. (2001). Dissenting academies and the education of the laity, 1750-1850. *History of Education*, 30(1), 35-58.
287. Mertensová, V. (2015). Ocenění výrobního podniku.
288. Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 103-114.
289. Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. (2015). *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.
290. Michalová, Z., Pešatová, I., Chytrý, V., & Pešat, P. (2015). *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně.
291. Miles, E., & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17(1), 3-26.
292. Ministère éducation nationale. (2010). School Education in France: Files on School Education [on-line]. [cit. 2019-08-10]. Retrieved from: [https://media.eduscol.education.fr/file/dossiers/50/3/enseignement\\_scolaire\\_VA\\_135503.pdf](https://media.eduscol.education.fr/file/dossiers/50/3/enseignement_scolaire_VA_135503.pdf)
293. Ministère éducation nationale. (2012). School Education in France [on-line]. [cit. 2019-08-10]. Retrieved from: [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/dossiers/07/3/2013\\_School\\_Education\\_in\\_France\\_244073.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/dossiers/07/3/2013_School_Education_in_France_244073.pdf)
294. Mintz, J., & Wyse, D. (2015). Inclusive pedagogy and knowledge in special education: addressing the tension. *International Journal Of Inclusive Education*, 19(11), 1161-1171. <http://doi.org/10.1080/13603116.2015.1044203>
295. Mittler, P. (2001). Preparing for self-advocacy. In Carpenter, B., Ashdown, R. & Bovair, K. (eds.) *Enabling access: effective education for pupils with learning difficulties*. (2nd edn.). London: Fulton (reprinted in Mittler (2013).
296. Monika Tannenbergerová et al. (2015). Autoevaluaçe školyv oblasti inkluze. [on-line]. [cit. 2019-07-11]. Retrieved from: <http://inkluze.ujep.cz/files/autoevaluacni-nastroj.pdf>
297. Moore, D., & Nettelbeck, T. (2013). Effects of short-term disability awareness training on attitudes of adolescent schoolboys toward persons with a disability. *Journal of intellectual & developmental disability*, 38(3), 223-231.
298. Moosa, V., & Shareefa, M. (2019). The Impact of Teachers' Experience and Qualification on Efficacy, Knowledge and Implementation of Differentiated Instruction. *International Journal of Instruction*, 12(2), 587-604.
299. Mosteller, F. (1952). Some statistical problems in measuring the subjective response to drugs. *Biometrics*, 8(3), 220-226.
300. Mu, G. M., Wang, Y., Wang, Z., Feng, Y., Deng, M., & Liang, S. (2015). An enquiry into the professional competence of inclusive education teachers in Beijing: Attitudes, knowledge, skills, and agency. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 571-589.
301. Mühlpachr, P. (1999). *Sociální a postpenitenciární péče*. Institut mezioborových studií.
302. Mühlpachr, P. (2008). *Sociopatologie*. Brno: Masarykova univerzita.
303. Muijs, D. (2010). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Sage.
304. Müller, O., & Valenta, M. (2009), *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 4. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta.

305. Nagata, K. K. (2007). The measurement of the Hong Kong-based 'Baseline Survey of Students' Attitudes toward People with a Disability': cross-cultural validation in Lebanon. *International Journal of Rehabilitation Research*, 30(3), 239-241.
306. Nagle, K., Yunker, C., & Malmgren, K. W. (2006). Students with disabilities and accountability reform: Challenges identified at the state and local levels. *Journal of Disability Policy Studies*, 17(1), 28-39.
307. NAS. (2018).\_Education, health and care plans in England [on-line]. [cit. 2019-11-09]. Retrieved from: <https://www.autism.org.uk/about/in-education/extra-help-in-school/england/ehc-plans.aspx>
308. National Board of Health and Welfare (Socialstyrelsen). (2010). Dödsorsaksstatistik. Historik, produktionsmetoder och tillförlitlighet [online]. [cit. 2019-09-08]. Retrieved from: <https://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/18019/2010-4-33.pdf>
309. Navarro, S. B., Zervas, P., Gesa, R. F., & Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 17-27.
310. Nedellec, C. M. (2015). *Teachers' understanding of differentiated instruction in Swiss elementary schools*. (Doctoral Dissertation) [online]. [cit. 2019-09-08]. Retrieved from: ProQuest Dissertations & Theses. (Order No. 3718012)
311. Nemenyi, P. B. (1963). Distribution-free multiple comparisons (Doctoral Dissertation, Princeton University, 1963). *Dissertation Abstracts International*, 25(2), 1233.
312. Neuenhaus, N. (2011). Metakognition und Leistung. Eine Längsschnittuntersuchung in den Bereichen Lesen und Englisch bei Schülerinnen und Schülern der fünften und sechsten Jahrgangsstufe.
313. Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views; a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 91-106.
314. Nota, L., Ginevra, M. C., Santilli, S., & Soresi, S. (2014). Contemporary career construction: The role of career adaptability. In *Psycho-social career meta-capacities* (pp. 247-263). Springer, Cham.
315. O'Brien, L. M. (2001). Juggling Scarves or Inclusion for What? Young Children with Special Needs in an Era of School 'Reform'. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(3), 309-320.
316. O'Brien, P., & Ryba, K. (2005). Policies and systems in special education. *Learners with special needs in Aotearoa New Zealand*, 3.
317. OECD. (2004). OECD Principles of Corporate Governance [cit. 2019-08-15]. Retrieved from: <http://www.oecd.org/corporate/ca/corporategovernanceprinciples/31557724.pdf>
318. Onwuegbuzie, A. J., Levin, J. R., & Leech, N. L. (2003). Do Effect-Size Measures Measure up?: A Brief Assessment. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 1(1), 37-40.
319. Orkis, R., McLane, K. (1998). *A curriculum every student can use: Design principles for student access*. Reston, VA: ERIC/OSEP Special Project, Council for Exceptional Children.
320. Ouellette-Kuntz, H., Burge, P., Brown, H. e Arsenault, E. (2010). Public Attitudes Towards Individuals with Intellectual Disabilities as Measured by the Concept of Social Distance. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(2), 132-142.
321. Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E.(2015). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*.
322. Palad, Y. Y., Barquia, R. B., Domingo, H. C., Flores, C. K., Padilla, L. I., & Ramel, J. M. D. (2016). Scoping review of instruments measuring attitudes toward disability. *Disability and Health Journal*, 9(3), 354-374.

323. Palad, Y. Y., Barquia, R. B., Domingo, H. C., Flores, C. K., Padilla, L. I., & Ramel, J. M. D. (2016). Scoping review of instruments measuring attitudes toward disability. *Disability and Health Journal*, 9(3), 354-374.
324. Pančocha, K. (2013). Postoje veřejnosti k sociální participaci osob s postižením (Habilitační práce, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika) [online]. [cit. 2019-04-15]. Retrieved from: [https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Pancocha/habilitace/pancocha\\_habilitace\\_final.pdf](https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Pancocha/habilitace/pancocha_habilitace_final.pdf)
325. Pančocha, K. (2013). Pre-service Teachers' Attitudes towards Individuals with Disabilities and Inclusion". In Schrbrock, P., Erdélyi, A., & Gand, S. (Eds.). *Internationale und Vergleichende Heil-und Sonderpädagogik und Inklusion. Individualität und Gemeinschaft als Prinzipien Internationaler Heil-und Sonderpädagogik* (1. Vydání; pp. 123-129). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
326. Pančocha, K., & Slepíčková, L. (2012). General public and future teachers' attitudes towards people with disabilities and inclusion. *Journal of Exceptional People*, 1(2), 45.
327. Park, R. E. & Bogardus, E. (1950) *Distanz, Soziale* [online]. [cit. 2019-09-07]. Retrieved from: <http://www.wirtschaftslexikon.co/d/distanz-soziale/distanz-soziale.htm>
328. Park, S., Holloway, S. D., Arendtsz, A., Bempechat, J., & Li, J. (2012). What makes students engaged in learning? A time-use study of within-and between-individual predictors of emotional engagement in low-performing high schools. *Journal of youth and adolescence*, 41(3), 390-401.
329. Parrillo, V. N., & Donoghue, C. (2005). Updating the Bogardus social distance studies: A new national survey. *The Social Science Journal*, 42(2), 257-271.
330. Pashler, H., Cepeda, N., Lindsey, R. V., Vul, E., & Mozer, M. C. (2009). Predicting the optimal spacing of study: A multiscale context model of memory. In *Advances in neural information processing systems* (pp. 1321-1329).
331. Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. and Bjork, D. (2009). Learning styles: Concepts and evidence. *Association for Psychological Science* 9(3), 105.
332. Pashler, H., McDaniel, H., Rohrer, D. & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Journal of the Association for the Psychological Science*, 9 (3), 105-119.
333. Pennicard, I., Cairns, B., Hamilton, E., Hyndman, K., Reid, J. Sawers, R. (1990) A description and evaluation of integration at Greenburn and Maxwellton Schools. Scottish Office Education Department/ Regional Psychological Services. Working with Individuals and Groups. Professional Development Initiatives (1990-1991).
334. Pesonen, H., Itkonen, T., Jahnukainen, M., Kontu, E., Kokko, T., Ojala, T., & Pirttimaa, R. (2015). The implementation of new special education legislation in Finland. *Educational Policy*, 29(1), 162-178.
335. Pešatová, I., & Tomická, V. (2007). Úvod do integrativní speciální pedagogiky. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
336. Peters, S. J. (2007). "Education for all?": A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal Of Disability Policy Studies*, 18(2), 98-108.
337. Petišková, M. (2007). Poznámky psychiatrov k problematice mentální retardace. QUIP, [online]. [cit. 2019-08-08]. Retrieved from: <http://www.kvalitavpraxi.cz>
338. Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International journal of intercultural relations*, 35(3), 271-280.
339. Pipeková, J. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky* (3., přeprac. a rozš. vyd). Brno: Paido.
340. Pipeková, J., Vítková, M., & Bartoňová, M. (2014). *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení: From education to social inclusion of people with health disabilities with focus on intellectual disabilities* (2., upr. vyd). Brno: Masarykova univerzita.

341. PISOŇOVÁ, M. (2017). Implementation of motivational strategies between head teachers and foreign language teachers. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(1), 127-144.
342. POTMĚŠIL, M. (2011). The sentiments, attitudes and concerns of educators when working under the conditions of inclusion. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, 4(1), 71-84.
343. PRŮCHA, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
344. PRŮCHA, J. (2002). *Moderní pedagogika* (2., přeprac. a aktualiz. vyd). Praha: Portál.
345. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2003). *Pedagogický slovník* (4., aktualiz. vyd). Praha: Portál.
346. RAO, K., OK, M. W., & BRYANT, B. R. (2014). A review of research on universal design educational models. *Remedial and Special Education*, 35(3), 153-166.
347. REIS, H. T. (1994). Domains of experience: Investigating relationship processes from three perspectives. In R. Erber & R. Gilmour (Eds.), *Theoretical frameworks for personal relationships* (pp. 87-110). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
348. REIS, J., (1988). A factorial analysis of a compound measure of social support. *Journal of Clinical Psychology*, 44(6), 876-890.
349. RICHARDSON, H. (1993). Opening up access to science. *British Journal of Special Education*, 20 (3): 93-96.
350. ROBINSON, D. H., & LEVIN, J. R. (1997). Research news and comment: Reflections on statistical and substantive significance, with a slice of replication. *Educational Researcher*, 26(5), 21-26.
351. ROBINSON, J. (2017). *Economic philosophy*. Routledge.
352. ROLESKA, M., et al. (2018). Autism and the right to education in the EU: Policy mapping and scoping review of the United Kingdom, France, Poland and Spain [on-line]. [cit. 2019-06-10]. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/327329454\\_Autism\\_and\\_the\\_right\\_to\\_education\\_in\\_the\\_EU\\_Policy\\_mapping\\_and\\_scoping\\_review\\_of\\_the\\_United\\_Kingdom\\_France\\_Poland\\_and\\_Spain](https://www.researchgate.net/publication/327329454_Autism_and_the_right_to_education_in_the_EU_Policy_mapping_and_scoping_review_of_the_United_Kingdom_France_Poland_and_Spain)
353. ROSE, D. H., & MEYER, A. (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.
354. ROSE, D. H., HARBOUR, W. S., JOHNSTON, C. S., DALEY, S. G., & ABARBANELL, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of postsecondary education and disability*, 19(2), 135-151.
355. RUIJS, N. M., & PEETSMA, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.
356. RUIJS, N. M., VAN DER VEEN I., & PEETSMA, T. D. (2010) Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390,
357. RUIJS, N. M., & PEETSMA T. T. D. (2009). The effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review* (4)2, 67-79.
358. RUSEK, M., STÁRKOVÁ, D., CHYTRÝ, V., & BÍLEK, M. (2017). Adoption on ICT innovations by secondary school teachers and pre-service teachers within chemistry education. *Journal of Baltic Science Education*, 16(4).
359. RUYLS, I., DEFruyt, S., ROTS, I., & AELTERMAN, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching*, 19(1), 93-107.
360. RYŠAVÝ, D. (2003). Sociální distance vůči Romům. Příklad vysokoškolských studentů/Social Distance towards the Roma. The Case of University Students. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 55-77.
361. ŘÍČAN, J. & PEŠOUT, O. (2013, 16. – 18. 9.). Výzkum kalibrace: nové perspektivy vědního objevování v pedagogické psychologii. In Sborník kol. autorů (Eds.), *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti* (311–317). Ústí nad Labem: PF UJEP.

362. Řičan, J. (2016). *Metakognice a metakognitivní strategie jako teoretické a výzkumné konstrukty a jejich využití v moderní pedagogické praxi*. Most: Hněvín.
363. Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., Gray, J. A. M., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1997). Was ist Evidenz-basierte Medizin und was nicht?. *MMW Munchener Medizinische Wochenschrift*, 139(44), 28-29.
364. Sailor, W., & Roger, B. (2005). Rethinking inclusion: Schoolwide applications. *Phi Delta Kappan*, 86(7), 503-509.
365. Salend, S. & Whittaker, C. (2012) 'Inclusive education: best practices in the United States', in C. Boyle and K. Topping (eds) *What Works in Inclusion?* Maidenhead: Open University Press.
366. Salend, S. J. (2016). *Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated, and reflective practices*. Columbus, OH.
367. Salend, S. J., & Whittaker, C. R. (2017). UDL: A Blueprint for Learning Success. *Educational Leadership*, 74(7), 59-63.
368. Sandri, P. (2014). Integration and inclusion in Italy. Towards a special pedagogy for inclusion. *Intégration et inclusion en Italie. Vers une pédagogie spéciale pour l'inclusion. Elsevier*, 8(2), 92-104.
369. Sansour, T. & Bernhard, D. (2018). Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. *Alter*, 12(3), 127-139.
370. Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309-327.
371. Sarasin, L. C. (1999). *Learning Style Perspectives: impact in the classroom*. Madison: Atwood Publishing.
372. Scior, K., & Werner, S. (2015). Changing attitudes to learning disability. *London: Mencap*. Scior, K., & Werner, S. (2015). Changing attitudes to learning disability. *London: Mencap*.
373. Scior, K., Addai-Davis, J., Kenyon, M. I., & Sheridan, J. C. (2012). Stigma, public awareness about intellectual disability and attitudes to inclusion among different ethnic groups. *Journal of intellectual disability research : JIDR*, (57)11, 1014-26.
374. Scotch, R. K. (2000). Disability policy: An eclectic overview. *Journal of Disability Policy Studies*, 11(1), 6-11.
375. Scott, S. S., McGuire, J. M., & Foley, T. E. (2003). Universal design for instruction: A framework for anticipating and responding to disability and other diverse learning needs in the college classroom. *Equity & Excellence in Education*, 36(1), 40-49.
376. Scott, S., McGuire, J. M., & Embry, P. (2002). Universal design for instruction fact sheet. *Storrs: University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability*, 27(3), 166-175.
377. Scott, S., McGuire, J., & Shaw, S. (2003). Universal Design for Instruction: A New Paradigm for Adult Instruction in Postsecondary Education. *Remedial and Special Education - REM SPEC EDUC*, 24, 369-379.
378. Sedláková, R. (2014). *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Grada.
379. Seewooruttun, L., & Scior, K. (2014). Interventions aimed at increasing knowledge and improving attitudes towards people with intellectual disabilities among lay people. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3482-3495.
380. Sekaran, U. (1992). Middle-class dual-earner families and their support systems in urban India.
381. Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611.
382. Shari, M., & Vranda, M. N. (2016). Attitude of Primary School Teachers towards Children with Learning Disabilities. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health*, 12(4).

383. Sharma, U., Loreman, T., & Macanawai, S. S. (2016). *Factors Contributing to the Implementation of Inclusive Education in Pacific Island Countries*.
384. Schmidtová, E. (2008). *Potřeby rodičů dospívajících dětí s kombinovaným postižením*. (Bakalářská práce, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika) [on-line]. [cit. 2019-06-10]. Retrieved from [http://is.muni.cz/th/182298/fss\\_b/text\\_bakalarskej\\_prace.pdf](http://is.muni.cz/th/182298/fss_b/text_bakalarskej_prace.pdf)
385. Schmidtová, M. (1949). *Integratívna pedagogika*. Bratislava.
386. Schmidtová, M. Integratívna pedagogika. In Kolektiv autorů, *Základy speciálnej pedagogiky pro prácu so študentmi stredných a vysokých škol* (s. 5-18). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, Pedagogická fakulta.
387. Schölvinck, M. & Jansen, L. (2014). *Basisboek RTI. Groei meten voor passend onderwijs*. Huizen: Pica.
388. Silver, P., Bourke, A., & Strehorn, K. C. (1998). Universal Instructional Design in higher education: An approach for inclusion. *Equity & Excellence*, 31(2), 47-51.
389. Sitná, D. (2009). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál.
390. Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
391. Skrtic, T. M., Harris, K. R., & Shriner, J. G. (2005). The context of special education practice today. In T. Skrtic, K. R. Harris, & J. G. Shriner (Eds.), *Special education policy and practice: Accountability, instruction and social changes* (pp. 1–28). Denver, CO: Love.
392. Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika* (2., aktualizované a doplněné vydání). Praha: Grada.
393. Smith, F. G. (2012). Analyzing a college course that adheres to the Universal Design for Learning (UDL) framework. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 31-61.
394. Snow, K. (2001). *Disability is natural: revolutionary common sense for raising successful children with disabilities*. Woodland Park, Colo: BraveHeart Press.
395. Snyder, L., Garriott, P., & Aylor, M. W. (2001). Inclusion confusion: Putting the pieces together. *Teacher Education and Special Education*, 24, 198-207.
396. Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
397. Soukakou, E. P. (2010). Inclusive classroom profile. *SPECS for Include Me From the Start*.
398. Soukup, P., & Kočvarová, I. (2016). Velikost a reprezentativita výběrového souboru v kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace*, 26(3), 512-536.
399. Spearman, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *The American Journal of Psychology*, 15(1), 72–101.
400. Specht, J. (2016). 1. Pre-service teachers and the meaning of inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 894-895.
401. Specht, J. A. & Young, G. (2010) 'How administrators build schools as inclusive communities.' In A. Edmunds & R. Macmillan (eds), *Leadership for inclusion: A practical guide*, pp. 65–72. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
402. Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Miranda, P., Bennett, S., Gallagher, T., & Lyons, W. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1-15.



403. Spilková, V., & Tomková, A. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
404. Steinbach, A. (2004). *Soziale Distanz: Ethnische Grenzziehung und die Eingliederung von Zuwanderern in Deutschland*. Springer-Verlag.
405. Subban, P., & Mahlo, D. (2017). 'My attitude, my responsibility' Investigating the attitudes and intentions of pre-service teachers toward inclusive education between teacher preparation cohorts in Melbourne and Pretoria. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 441-461.
406. Sugiharto A. 2007. "Faktor-Faktor Resiko Hipertensi Grade II Pada Masyarakat". Tesis. Semarang: Universitas Diponegoro.
407. Susandi, N. K. A., & Khaerudin, T. (2015). Toward Teachers, Motivation and Learning Achievement: the Case of Indonesian Efl Students. *Linguistika: Buletin Ilmiah Program Magister Linguistik Universitas Udayana*, 22, 76-93.
408. Svestkova, O. (2002). Conceptual framework for rehabilitation in the Czech Republic: a proposal. *Disability and rehabilitation*, 24(15), 798-801.
409. Svoboda, Z., & Morvayová, P. (2010). *Schola excludus*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta: Ústí nad Labem.
410. Svoboda, Z., & Smolík, A. (2010). *Pedagogická, sociální a zdravotnická práce s osobami ohroženými sociálním vyloučením*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta.
411. Svoboda, Z., Řičan, J., Morvayová, P., & Zilcher, L. (2015). *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
412. Swain, K. D., Nordness, P. D., & Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 75-81.
413. Šimůnek, M., & Schulze, D. (2008). *Die nationalsozialistische "Euthanasie" im Reichsgau Sudetenland und Protektorat Böhmen und Mähren, 1939-1945: Nacistická "Eutanázie" v říšské župě Sudety a Protektoratu Čechy a Morava, 1939-1945*. Ústav pro soudobé dějiny.
414. Škoda, J., Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.
415. Škoda, J., Doulík, P. (2005). Efektivita výuky vybraného tématu z učiva chemie podporované počítačem. *Technológia vzdelávania, príloha Slovenský učiteľ*, 8, 2-7.
416. Štech, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnutí „rozmanitosti“ v praxi. *Pedagogické orientace*, 28(2).
417. Švarcová-Slabinová, I. (2006). *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče* (Vyd. 3., aktualiz. a přeprac.). Praha: Portál.
418. Švestková, O., & Hoskvcová, S. (2010). Nové přístupy k náhledu občana se zdravotním postižením a mezinárodní klasifikace schopnosti, disability a zdraví. *E-psychologie*, 4(4).
419. Švestková, O., Angerová, Y., & Pfeiffer, J. (2006a). Hodnocení zdraví, disability v Evropě. *Eurorehab*, XVI (3), 117-120.
420. Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal Of Special Education*, 34(1), 50-57.
421. Talmor, R., Reiter\*, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.

422. Tannenbergerová, M. (2013). Inkluze v základní škole: Vývoj a ověřování evaluačního nástroje (Doktorská disertační práce, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika) [online]. [cit. 2015-11-29]. Retrieved from: [http://is.muni.cz/th/237142/pedf\\_d/](http://is.muni.cz/th/237142/pedf_d/)
423. Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer.
424. Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53.
425. Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: educational equality as capability equality. *Cambridge Journal Of Education*, 44(4), 479-493.
426. The Center for Universal Design (1997). The Principles of Universal Design, Version 2.0. Raleigh, NC: North Carolina State University [online]. [cit. 2019-06-07]. Retrieved from: [http://www.design.ncsu.edu/cud/univ\\_design/princ\\_overview.htm](http://www.design.ncsu.edu/cud/univ_design/princ_overview.htm).
427. Thomas, E. K., & Uthaman, S. P. (2019). Knowledge and Attitude of Primary School Teachers Towards Inclusive Education of Children with Specific Learning Disabilities.
428. Timmons, V., & Wagner, M. (2008). Inclusive education knowledge exchange initiative: An analysis of the Statistics Canada Participation and Activity Limitation Survey [online]. [cit. 2019-06-07]. Retrieved from: <http://www.cclcca.ca/CCL/Research/FundedResearch/201009TimmonsInclusiveEducation.html>.
429. Timmons, V., & Wagner, M. (2008). Inclusive education knowledge exchange initiative: An analysis of the Statistics Canada Participation and Activity Limitation Survey [online]. [cit. 2019-05-15]. Retrieved from: *from Canadian Council on Learning website: http://www.cclcca.ca/CCL/Research/FundedResearch/201009TimmonsInclusiveEducation.html*.
430. Titzl, B. (2000). Tradice, kořeny a vznik české speciální pedagogiky.
431. Todd, P. E., & Wolpin, K. I. (2003). On the specification and estimation of the production function for cognitive achievement. *The Economic Journal*, 113(485), F3-F33.
432. Tomlinson, S. (1985). The expansion of special education. *Oxford Review of Education*, 11(2), 157-165.
433. Treviranus, J. (2014). Leveraging the web as a platform for economic inclusion. *Behavioral sciences & the law*, 32(1), 94-103.
434. Triandis, H. C. (1960). Cognitive similarity and communication in a dyad. *Human Relations*, 13(2), 175-183.
435. Triandis, H. C. (1964). Cultural influences upon cognitive processes. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 1, pp. 1-48). Academic Press.
436. Triandis, H. C., Hall, E. R., & Ewen, R. B. (1965). Member heterogeneity and dyadic creativity. *Human relations*, 18(1), 33-55.
437. Tringo, J. L. (1970). The hierarchy of preference toward disability groups. *The Journal of Special Education*, 4(3), 295-306.
438. Truong, H. M. (2015). Integrating learning styles and adaptive e-learning system: Current developments, problems and opportunities. *Computers in Human Behavior*.
439. Tuckman, B. W., & Harper, B. E. (2012). *Conducting educational research*. Rowman & Littlefield Publishers.
440. Ulug, M., Ozden, M. S., & Eryilmaz, A. (2011). The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 738-742.
441. UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action* [online]. [cit. 21. 5. 2019]. Retrieved from: [www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

442. UNESCO (2000). *Education for All goals* [online]. [cit. 21. 5. 2019]. Retrieved from: <http://www.unesco.org/en/efa/efa-goals/> [online]. [cit. 2019-05-08]. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120127>
443. United Nations. (1993). Human development report 1993. New York: Oxford University Press.
444. United States', in C. Boyle and K. Topping (eds) *What Works in Inclusion?*
445. Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities--A Contemporary Journal*, 12(2).
446. Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities--A Contemporary Journal*, 12(2).
447. Vařurová, H., & Pančocha, K. (2010). Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: MU.
448. Valenta, M. (2014). *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál.
449. Van Dorn, R. A., Swanson, J. W., Elbogen, E. B., & Swartz, M. S. (2005). A comparison of stigmatizing attitudes toward persons with schizophrenia in four stakeholder groups: perceived likelihood of violence and desire for social distance. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 68(2), 152-163.
450. Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20.
451. Vančová, A. (2008). *Integrácia a inklúzia osob s postihnutím, narušením alebo znevýhodnením v kontexte edukácie v komparácii s ich segregáciou*. Bratislava: Mabag.
452. Vann, B. H., & Šiška, J. (2006). From 'cage beds' to inclusion: the long road for individuals with intellectual disability in the Czech Republic. *Disability & Society*, 21(5), 425-439. Kortering, L. J., McClannon, T. W., & Braziel, P. M. (2008). Universal design for learning: A look at what algebra and biology students with and without high incidence conditions are saying. *Remedial and Special Education*, 29(6), 352-363.
453. Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E., & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50(3), 182-189.
454. Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473-479.
455. Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (2013). *Inclusive schooling: National and international perspectives*. Routledge.
456. Vítková, M. (2004). *Otázky speciálně pedagogického poradenství: základy, teorie, praxe: učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce"* (Vyd. 2). Brno: MSD.
457. Vítková, M. (ed.). (2004). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno: Paido.
458. Voeltz, L. M. (1980). Children's attitudes toward handicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84(5), 455-464.
459. Vojtíšek, P. (2012). Výzkumné metody. *Vyšší odborná škola sociálně právní*. [cit. 2017-03-28]. Dostupné z: <http://skoly.praha.eu/files/84121>.
460. Vomáčková, H. (2015). *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem.
461. Vostrý, M. Sociální distance k lidem s postižením u učitelů základních škol Social distance to people with disabilities by the primary and secondary school teachers.

462. Wahl, O., Susin, J., Lax, A., Kaplan, L., & Zatina, D. (2012). Knowledge and attitudes about mental illness: A survey of middle school students. *Psychiatric Services, 63*(7), 649-654.
463. Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice, 1*(2), 157-174. Farrell, M. (2002). *U.S. Patent Application No. 09/681,138*.
464. Welch, P. (Ed.). (1995). *Strategies for teaching universal design*. Boston: Adaptive Environments.
465. Wenglinski, P. V. (2002). *U.S. Patent No. 6,364,589*. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
466. Who Are, A. C. C. P. (2008). What is Clinical Pharmacy. *Pharmacotherapy, 28*(6), 816-817.
467. Wiggins, G., Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Ascd.
468. Wilhelm, J. D. (2007). *Engaging readers and writers with inquiry*. New York: Scholastic.
469. Wilkoff, W.L. & Abed, L. W. (1994). *Practicing universal design: An interpretation of the ADA*. New York: Van Nostrand Reinhold.
470. Willingham, D. T., Hughes, E. M., & Dobolyi, D. G. (2015). The scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology, 42*(3), 266-271.
471. Willms, J. D., Friesen, S., & Milton, P. (2009). *What Did You Do in School Today? Transforming Classrooms through Social, Academic, and Intellectual Engagement. (First National Report)*.
472. Wilson, M. C., & Scior, K. (2015). Implicit attitudes towards people with intellectual disabilities: Their relationship with explicit attitudes, social distance, emotions and contact. *PLoS one, 10*(9), e0137902.
473. Woodmansee, J. J., & Cook, S. W. (1967). Dimensions of verbal racial attitudes: Their identification and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology, 7*(3), 240.
474. World Bank Staff. (2004). *Education in Rwanda: Rebalancing resources to accelerate post-conflict development and poverty reduction*. World Bank Publications.
475. World Health Organization. (2001). *The World Health Report 2001: Mental health: new understanding, new hope*. World Health Organization.
476. World Health Organization. (2008). *Global tuberculosis control: surveillance, planning, financing: WHO report 2008* (Vol. 393). World Health Organization.
477. World Health Organization. (2011). WHO model list of essential medicines: 17th list, March 2011.
478. Wotherspoon, T. (2002). *The Dynamics of Social Inclusion: Public Education and Aboriginal People in Canada*. Department at the University of Saskatchewan.
479. Yazbek, M. C. (2004). Tendências da política de assistência social. *Serviço Social e Saúde, 3*(1), 23-34.
480. Yazbek, M. C. (2014). Sistemas de proteção social, intersetorialidade e integração de políticas sociais. *A intersetorialidade na agenda das políticas sociais. São Paulo: Papel Social, 77-103*.
481. Yoshikawa, K., deLeyer-Tiarks, J., Thomas, J., Kehle, M., & Bray, A. (2019). Japanese educational reforms and initiatives as they relate to school psychological practice. *International Journal of School & Educational Psychology 7*(2), 83-93.
482. Young, N., & Shakey, B. (2009). *Neil Young*. Reprise.
483. Ysseldyke, J. (2001). Reflections on a research career: Generalizations from 25 years of research on assessment and instructional decision making. *Exceptional children, 67*(3), 295-309.
484. Yunker, H. E. (1988). *Attitudes toward persons with disabilities*. Springer Publishing Co.
485. Zahoráková, R., & Kala, P. (2016) *Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských státech* [on-line]. [cit. 2019-09-18]. Retrieved from: <https://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=88152>

486. 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.
487. Zámečnicková, D., & Vítková, M. (2015). *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí - teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita.
488. Zanzani, S., & Politicelli C. (2017). Inclusive education in Italy. [on-line]. [cit. 2019-09-12]. Retrieved from: [http://www.worldresearchlibrary.org/up\\_proc/pdf/979-15046043156-12.pdf](http://www.worldresearchlibrary.org/up_proc/pdf/979-15046043156-12.pdf)
489. Zilcher, L. (2012). *Obsahová analýza dokumentů a komparace přístupů upravujících inkluzivní vzdělávání v ČR a USA* (Doktorská práce, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta).
490. Zilcher, L. (2016). *Vliv proinkluzivního edukačního prostředí na postoje žáků vůči osobám se znevýhodněním* (Disertační práce, Univerzita Karlova, Praha, Česká republika) [online]. [cit. 2019-04-15]. Retrieved from: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/149211/>
491. Zilcher, L., & Brtnová-Čepičková. (2013). *Analýza používaných inkluzivně didaktických strategií v ČR a USA*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.
492. Zilcher, L., & Říčan, J. (c2014). Multikulturní výchova jako cesta k inkluzi. In P.- M. Rabensteiner & G. Rabensteiner, *Challenges* (6 ed., pp. 178-191). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
493. Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada.
494. Zins, J., & Elias, M. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of educational and Psychological consultation*, 17(2-3), 233-255.
495. Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., & Walberg, H. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 191-210.
496. Zohar, A., & Dori, Y. J. (2003). Higher Order Thinking Skills and Low Achieving Students: Are They Mutually Exclusive? *Journal of the Learning Sciences*, 12, 145-181.
497. Zohar, A., Degani, A., & Vaaknin, E.(2001) Teachers' beliefs about low-achieving students and higher order thinking. *Teaching and Teacher Education*,17, 469-485. Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.

## **9 Přílohy**

**Příloha 1 – Nástroj pro měření proinkluzivních kompetencí učitele**

**Příloha 2 – Dotazník pro žáky**

**Příloha 3 – Nástroj MRAI – R pro měření sociální distance učitelů vůči lidem s postižením**

**Příloha 4 – Doplnující výpočty**

## Příloha 1 – Nástroj pro měření proinkluzivních kompetencí učitele

Vážená paní kolegyně, vážený pane kolego,

přicházíme za Vámi s žádostí o vyplnění dotazníku. Pečlivě si, prosím, přečtěte následující odstavce. Ke každému minipříběhu je několik scénářů. Neexistuje jedna 100% správná odpověď. Z následujících možností křížkem vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete na stupnici 1 – 6. Jednička znamená absolutně se ztotožňuji a šestka vůbec se neztotožňuji. Pokud Vás napadne varianta, se kterou byste se absolutně ztotožňovali, a není v nabídce, využijte, prosím, volného místa pod poslední odpovědí.

### Příběh 1

Ve 4. třídě základní školy je žák Kuba, který má Down syndrom. Ve třídě má k sobě asistenta pedagoga, který mu má pomáhat při školních nesnázích. Každou hodinu se Kuba učí společně s asistentem pedagoga a sedí spolu v jedné lavici. Kuba ve čtvrté třídě umí pouze počítat a odčítat do dvaceti. Jednoho dne přidělený asistent dlouhodobě onemocní. Chod třídy tímto způsobem nemůže nadále fungovat jako dřív. Učitel tedy zapřemýšlí, jak pracovat nadále s Kubou.

A: Učitel si dá práci a vytvoří Kubovi materiál na každou hodinu, díky kterému může sám pracovat, nebude se nudit a bude mít práci. Ostatní žáci mohou fungovat nerušeně, jako při účasti asistenta pedagoga ve výuce.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

B: Učitel vytvoří vždy na část hodiny samostatnou práci pro všechny žáky a v této chvíli se plně věnuje Kubovi, zbytek času si Kuba má dovoleno malovat a skládat puzzle.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

C: Učitel přesadí ke Kubovi jednoho z bystřejších žáků, který by mu mohl pomáhat tak, jako byl zvyklý s asistentem. Chytřejší žák zvládne látku a ve volných chvílích pomůže Kubovi k pochopení jeho látky.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

D: Učitel se rozhodne, že na tento čas bude Kuba pracovat na stejných úkolech jako zbytek třídy, ale nebude dosahovat stejných výsledků a výstupů. Bude třeba opisovat text, ve kterém ostatní vyhledávají slovní druhy.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

E: Bez přítomnosti dalšího pedagogického pracovníka nelze ve třídě aktivně pracovat. Pro školu i Kubu by bylo lepší přeřazení do vhodného typu vzdělávání.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

F: Bez přítomnosti dalšího pedagogického pracovníka nelze ve třídě aktivně pracovat. Pokud je v paralelní třídě přítomen asistent, bylo by vhodné žáka přemístit do této třídy.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

G: Alternativní scénář, se kterým se ztotožňuji.

## Příběh 2

V páté třídě je velice aktivní žák Tomáš. Do každé aktivity je nadmíru motivován a velmi se snaží. I přes silnou motivaci však nedokáže dosáhnout na lepší hodnocení, nežli na trojky či čtyřky. Po několika týdnech si učitel všimá, že Tomáše výuka méně baví, nehlásí se, nesnaží se být tolik zapojen, a to i v dříve oblíbených činnostech. Tomáš nedosáhne na lepší hodnocení ani přes jeho maximální snahu. Učitel se pokouší vyřešit nastalou situaci.

A: Učitel některé činnosti začne hodnotit pouze slovně, případně přidává razítka za snahu a aktivitu. Výstupní hodnocení však stále vychází z průměru známek všech žáků, s drobným přihlédnutím razítek a známek za aktivitu.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

B: Učitel průběžně nastavuje některé úkoly tak, aby výstup byl spíše závislý na aktivitě a snaze, nežli na konkrétních schopnostech v dané látce.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

C: Učitel Tomášovi přestane známkovat špatné výsledky a po domluvě s rodiči mu dá vždy rodičům zpětnou vazbu o zcela konkrétních problémech v dané látce, na kterých mohou rodiče s Tomem zapracovat.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6



D: Učitel využije aktivitu Tomáše pro skupinové aktivity. Tomáš může aktivně zastávat pozice ve skupině, ve kterých svou aktivitu plně využije a napomůže skupině k dosažení cíle.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

E: Tomáš se sice snaží, ale nemá dostatek schopností k tomu, aby byl pozitivně hodnocen. Pokud je aktivní, ale nezvládá danou látku, měl by mu být obsah snížen, případně by mohl být přeřazen na praktickou ZŠ, kde by úspěch zažíval neustále a jeho aktivita by byla vždy oceňována.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

F: Ať se Tomáš snaží nebo ne, musí být hodnocen objektivními kritérii. Jeho výkon by měl odpovídat jeho věku. Snaha lze ocenit, avšak na bázi neformálního hodnocení, ale výsledné hodnocení (známka) je zcela podmíněno určitou normou, která je očekávána k danému věku žáka.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

G: Alternativní scénář, se kterým se ztotožňuji:

### Příběh 3

Na začátku školního roku přijde třídní učitel čtvrté třídy s myšlenkou, že pro následující pololetí bude pravidelně téměř ve všech předmětech na začátku hodiny realizovat soupeřící hry, ve kterých vždy prvních 7 žáků vyhrává. Naprostá většina žáků je z těchto her nadšena a soutěže si užívají. Na každou hodinu se těší a z těchto promyšlených her je znatelná i motivovanost dětí k dalším aktivitám. Asi po měsíci si učitel všimne, že cca 20% žáků na hry rezignuje a nesnaží se zapojit. Ostatní žáci mají hry v oblibě.

A: Učitel se rozhodne, že pro 80% žáků je tento styl výuky efektivnější a většině vyhovuje, tak jej bude aplikovat dál. Na nemotivované žáky se pokusí zaměřit jinými metodami, aby kompenzoval jejich malou oblibu soutěžení.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

B: Učitel rozhodne, že jelikož je pro 20% žáků ve třídě soutěžící prostředí nevyhovující, tak zredukuje soutěžní hry na začátku vyučovacích hodin pouze na polovinu předmětů.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

C: Učitel se rozhodne soutěžící hry upravit tak, že žáci již nesoupeří individuálně, ale ve vytvořených skupinách, kde má každý žák danou roli (úkol) a první dvě skupiny, které úkol splní v požadované kvalitě, vyhrávají.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

D: Vyučující nastaví pro soupeřící hry nové pravidlo: tentokrát nebude vyhrávat prvních sedm žáků, nýbrž nastaví kritérium pro všechny (např. časový limit a výpočet 8/10 příkladů) a kdo toto kritérium překoná, tak vyhrává.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

E: Učitel se rozhodne soutěžící hry zrušit a na místo nich vytvořit na začátku každé hodiny skupinové aktivity, ve kterých má každý žák danou roli (úkol) a výsledek jedné skupiny neovlivňuje výsledek druhé skupiny.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

F: Alternativní scénář, se kterým se ztotožňuji:

#### Příběh 4

Anička se narodila s abnormální funkcí štítné žlázy a má výraznou nadváhu, nosí silné brýle. Aniččino pracovní tempo je pomalé, ale pokud dostane na splnění úkolu více času než ostatní, je velmi pečlivá, učivo zvládá a má velmi dobré známky. Dlouhodobě nepatří mezi oblíbené spolužáky, přestávky často tráví spíše o samotě a někteří spolužáci upozorňují na to, že je cítit, protože se často nadměrně potí. Ve třídě je tak Anička spíš izolována, necítí se dobře a ona sama se opakovaně svěříje, že by radši chodila do jiné třídy.

---

A: Pan učitel se rozhodne promluvit s Aniččinou matkou. Protože vztahy ve třídě obecně dlouhodobě nejsou dobré, má učitel upřímnou obavu o to, zda by v budoucnu nemohla být šikanována. Doporučí tedy matce přechod do paralelní třídy a vstřícně nabízí, že vše domluví s vedením školy, aby to pro matku nepředstavovalo další zátěž.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

B: Pan učitel by rád s Aničkou promluvil o zdravém životním stylu a možnostech redukce tělesného zápachu, ale neví, zda by pro ni nebylo nepříjemné probírat toto téma s mužem a požádá proto o pomoc kolegyni, o které ví, že má s Aničkou dobrý vztah.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

C: Pan učitel využije dne, kdy je Anička u lékaře a není ve škole. Důrazně promluví se třídou a dětem vysvětlí, že nadváha a pravděpodobně i tělesný zápach mohou být důsledkem Aniččina onemocnění a není vhodné se jí vysmívat. Naopak, děti by se ke své spolužačce měly chovat lépe. Učitel třídě také sdělí, že pokud se projevy posměchu budou opakovat, bude je přísně trestat.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

D: Pan učitel nabídne Aničce možnost otevřeně probrat její situaci v rámci třídnické hodiny a dopředu prodiskutují, jak se může povídání vyvíjet. Když souhlasí, uspořádá ve třídě komunitní kruh a nechá Aničku promluvit o jejím onemocnění i o tom, jak se ve třídě cítí. Diskuse je pro děti velmi náročná, sdělují Aničce, že jim vadí některé její projevy a zápach. Zaznívají i komentáře o tom, že děti mrzí, že se Aničce posmívaly. Pan učitel nabídne, že setkání s diskusí o vztazích ve třídě budou pravidelná a o všech důležitých tématech se bude otevřeně mluvit.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

E: Pan učitel si promluví s Aničkou a přesvědčuje ji, že si z posměchu nemá vůbec nic dělat, protože děti prostě jsou někdy zlé. Anička se musí nad takové hloupé projevy povznést a neměla by z toho být smutná. Nabídne, že kdyby si kdykoliv chtěla promluvit, může zase přijít.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

F: alternativní scénář, se kterým se ztotožňuji:

### Příběh 5

Ve třetí třídě přijde nový žák Patrik, který nemá žádnou diagnostikovanou poruchu. Po prvních několika dnech je zcela viditelné, že má poněkud problém s pozorností, případně s hyperaktivitou. Patrik je relativně inteligentní, ale ve škole ho to nebaví. Ve třídě nevydrží chvíli potichu a neustále se snaží ze sebe dělat „šáška“. Při každém pokusu vyjít Patrikovi vstříc se snaha obrátí proti učiteli, kdy „vtipně“ odsekává, či odmítá nabízené alternativní činnosti. Patrik ihned využívá příležitosti a pošťuchuje, hází papírky, odmlouvá. Když zrovna neuhání pozornost učitele, tak dělá „opičky“ na spolužáky, aby si ho všimli. Celá situace vygraduje tehdy, kdy po paní učitelce hodí v hodině Patrik ohryzek s tím, že „ty příklady dělat nebude“.

A: Učitel o dané situaci obeznámí rodiče a navrhne systém sankcí. Pro Patrika bude každodenní úkol nezískat černý puntík, jinak se bude oznamovat nevhodné chování rodičům, kteří doporučili využít i přinesený proutek, který učitel odmítá použít.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

B: Učitel po tomto incidentu navrhuje třídní důtku, kterou písemně předává rodičům. S Patrikem si učitel soukromě pohovoří o jeho chování a vysvětlí mu, že takové chování je ve třídě nevhodné, ruší ostatní spolužáky, a tak mu může hrozit i snížená známka z chování.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

C: Učitel se domluví s výchovným poradcem na škole, jestli by si Patrika nemohl občas vzít o své volné hodiny a hovořit s ním o jeho projevech a proč se tak chová. Ve škole je krátce a toto chování by měl řešit právě výchovný poradce.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

D: Učitel informuje rodiče o situaci a doporučí Patrika k diagnostice na poruchu pozornosti a hyperaktivitu, což z jeho chování vyplývá.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

E: Alternativní scénář, se kterým se ztotožňuji:

### Příběh 6

Jana je romská dívka navštěvující devátou třídu, ráda se učí a má výborný prospěch. Jejím snem je jít na prestižní střední školu a paní učitelka je přesvědčena, že by Jana nároky školy zvládla. Janina matka je však zásadně proti, nemá dostatek finančních prostředků a Janu intenzivně zapojuje do péče o tři výrazně mladší sourozence. Otec od rodiny odešel již před lety a matka má obavu, aby se Jana rovněž rodině neodcizila, a trvá na tom, aby se Jana vyučila v jednom z oborů, které nabízí učňovské zařízení v místě bydliště.

A: Paní učitelka ve spolupráci s výchovnou poradkyní nabídne Janě střední školu ve vzdálenějším městě s internátem. Ve spolupráci s jistým nadačním fondem nabídne Janě úhradu ubytování a nákladů spojených se studiem. Poradí také Janě, aby se obrátila na otce, který s rodinou dlouhodobě nežije a požádala ho o podpis přihlášky. Může se tak odpoutat od matky a „jít si za svým snem“.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

B: Paní učitelka je postupem Janiny matky rozezlena, je jí líto, že svým přístupem ničí Janě budoucnost. Pozve si proto matku do školy a v osobním rozhovoru jí důrazně vysvětlí, že takto postupovat nemůže, že by jí mělo na Janině budoucnosti záležet a měla by pro své nadějně dítě chtít lepší život, než má sama. Matce také pohrozí, že v případě, že svůj postoj nezmění, obrátí se na sociální odbor na městském úřadě a požádá o intervenci.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete					
1	2	3	4	5	6

C: Paní učitelka Janě vysvětlí, že postup matky musí pochopit. Je doma na všechno sama a v takovém případě by Jana měla rodině pomoci a nenásledovat příkladu otce. Rodina je samozřejmě nejdůležitější. Jana může úspěšně dokončit učební obor, a pokud budou v budoucnu podmínky lepší, může si vzdělání kdykoliv doplnit.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

D: Paní učitelka po dohodě s Janou uspořádá společné setkání s matkou i s Janou. Pokusí se dosáhnout dohody a společně s Janou rozptýlit matčiny obavy. Nabídne podporu rodiny prostřednictvím aktivit místní neziskové organizace v době Janiny nepřítomnosti doma. Po tom, co se Jana na střední škole adapтуje, může se pokusit o dohodu o individuálním studijním plánu.

Z následujících možností vyberte, do jaké míry se s postupem učitele ztotožňujete

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

E: Alternativní scénář, se kterým se ztotožňuji:

## Příloha 2 – Dotazník pro žáky

Ahoj, nyní Ti pustíme 3 videa. Na dvou videích budou záběry dětí a na jednom videu paní učitelka. Po zhlédnutí každého videa odpověz na 6 otázek. Nikam se nemusíš podepisovat, Tvé jméno nebudeme potřebovat, jen Tě poprosíme, abys odpověděl(a) pravdivě. Nikde neexistuje správná odpověď, zajímá nás právě to, co si myslíš. Moc Ti děkujeme a přejeeme hezký den.

Úvodní otázka č. 1

Podle čeho Ty osobně poznáš postiženého člověka? Popiš právě pět znaků.

Úvodní otázka č. 2

Znáš někoho, kdo má nějaké postižení?

Zakroužkuj jednu z možností.

Nikdy jsem žádného člověka s postižením neviděl	Někde jsem již takového člověka viděl/a	Už jsem s takovým člověkem mluvil/a	Setkávám se s takovými lidmi pravidelně	Mám příbuzného nebo kamaráda s postižením.
---	---	-------------------------------------	---	--

Úvodní otázka č. 3

Zaškrtni jednu z možností

Jsem chlapec	Jsem dívka
--------------	------------

## Nahrávka č. 1

Otázka č. 1

**Jak moc je Ti žák na nahrávce podobný?**

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1 2 3 4 5 6

Otázka č. 2

**Jak moc bys chtěl/a být kamarád/ka tohoto žáka?**

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1 2 3 4 5 6

Otázka č. 3

**Jak moc bys chtěl/a být s takovýmto žákem ve třídě?**

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1 2 3 4 5 6

Otázka č. 4

**Na kolik si myslíš, že by se líbilo Tvému učiteli, kdyby měl takového žáka ve vaší třídě?**

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1 2 3 4 5 6

Otázka č. 5

**Jak si myslíš, že bys mohl/a tomuto žákovi nejvíce pomoci? A: Pomáhat mu s věcmi**

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1 2 3 4 5 6

**B: Pomáhat mu s učením**

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1 2 3 4 5 6

**C: Být jeho kamarád/ka**

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1 2 3 4 5 6

**D: Nevím, nechtěl/a bych mu pomáhat**

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1 2 3 4 5 6

Otázka č. 6

**Jaké by to bylo, mít takového žáka ve třídě? A: Normální, nic by se nezměnilo.**

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1 2 3 4 5 6

**B: Lepší, protože bych mu mohl/a pomáhat.**

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1 2 3 4 5 6

**C: Horší, nelíbilo by se mi to.**

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1 2 3 4 5 6



## Nahrávka č. 2

Otázka č. 1

Jak moc je Ti žák na nahrávce podobný?

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1

2

3

4

5

6

Otázka č. 2

Jak moc bys chtěl/a být kamarád/ka tohoto žáka?

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1

2

3

4

5

6

Otázka č. 3

Jak moc bys chtěl/a být s takovýmto žákem ve třídě?

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1

2

3

4

5

6

Otázka č. 4

Na kolik si myslíš, že by se líbilo Tvému učiteli, kdyby měl takového žáka ve vaší třídě?

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1

2

3

4

5

6

Otázka č. 5

Jak si myslíš, že bys mohl/a tomuto žákovi nejvíce pomoci? A: Pomáhat mu s věcmi

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1

2

3

4

5

6

B: Pomáhat mu s učením

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1

2

3

4

5

6

C: Být jeho kamarád/ka

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1

2

3

4

5

6

D: Nechtěl/a bych mu pomáhat

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1

2

3

4

5

6

Otázka č. 6

Jaké by to bylo, mít takového žáka ve třídě? A: Normální, nic by se nezměnilo.

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1

2

3

4

5

6

B: Lepší, protože bych mu mohl/a pomáhat.

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1

2

3

4

5

6

C: Horší, protože by na nás učitel/ka neměl/a tolik času.

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1

2

3

4

5

6

## Nahrávka č. 3 - Paní učitelka

Otázka č. 1

Jak moc si myslíš, že je učitelka na nahrávce od Tvého učitele odlišná?

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1

2

3

4

5

6

Otázka č. 2

Jak moc bys chtěl mít takovou učitelku?

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1

2

3

4

5

6

Otázka č. 3

Myslíš si, že by Tě naučila stejně tato učitelka, jako Tvůj (Tvá) třídní?

Zakroužkuj jednu z možností. 1 je nejvíce a 6 je nejméně

1

2

3

4

5

6

Úvodní otázka č. 4

Zkus napsat, v čem by to bylo jiné, kdybys měl/a takového pana učitele, jako v nahrávce:

### Příloha 3 – Nástroj MRAI – R pro měření sociální distance učitelů vůči lidem

Vyjádřete míru souhlasu nebo nesouhlasu s následujícími tvrzeními pro jednotlivé typy lidí se zdravotním postižením. U každého výroku a typu postižení vyjádřete svůj názor označením odpovědi v políčku tabulky.

VÝROK	<b>A</b> Člověk s <b>tělesným postižením</b> (např. osoba užívající invalidní vozík)	<b>B</b> Člověk s <b>mentálním postižením</b> (např. Downovým syndromem)	<b>C</b> Člověk se <b>smyslovým postižením</b> (např. neslyšící nebo nevidomý)
1. Nebylo by mi příjemné, kdyby člověk s tímto postižením plaval ve stejném bazénu jako já.	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím
VÝROK	<b>A</b> Člověk s <b>tělesným postižením</b> (např. osoba užívající invalidní vozík)	<b>B</b> Člověk s <b>mentálním postižením</b> (např. Downovým syndromem)	<b>C</b> Člověk se <b>smyslovým postižením</b> (např. neslyšící nebo nevidomý)
2. Neměl/a bych nic proti tomu, kdyby byl člověk s tímto postižením kamarádem mého dítěte.	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím
3. Bez problémů bych přijal/a pozvání souseda s tímto postižením k němu domů na večeři.	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím
4. Nevadilo by mi, kdyby žák s tímto postižením chodil do stejné třídy s mými dětmi.	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím
5. Pro žáka s tímto postižením je lepší, pokud se vzdělává v běžné škole s ostatními žáky.	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím
6. Myslím si, že přítomnost žáka s tímto postižením v běžné třídě má negativní vliv na kvalitu výuky ostatních žáků.	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím
7. Byl/a bych raději, aby člověk s tímto postižením nebyl mým spolupracovníkem.	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím
8. Námaha, kterou je nutné vynaložit na přizpůsobení pracovního místa a pracovních podmínek pro člověka s tímto postižením se nikomu nevyplatí.	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím	1) souhlasím 2) tak napůl 3) nesouhlasím

s postižením

#### Příloha 4 – Doplnující výpočty

	ISO-TP	ISO-MP	ISO-SP	ISO	PDK	Znalosti postižení	Znalosti a schopnosti
Ø	10,38	15,47	12,13	37,98	13,71	2,96	9,13
med.	9,00	15,00	11,00	37,00	14,00	3,00	9,00
mod.	9,00	11,00	9,00	33,00	13,00	3,00	8,00
SD	2,13	3,95	2,87	7,42	5,09	1,30	2,30
max.	23,00	27,00	23,00	68,00	24,00	5,00	17,00
min.	9,00	9,00	9,00	27,00	0,00	0,00	3,00

Tabulka č. 1 Deskriptivní statistika

Chlapci	ISO-TP	ISO-MP	ISO-SP	ISO	Kompetence	Znalosti postižení	Znalosti a schopnosti
Ø	10,73	15,17	12,39	38,28	13,31	2,91	9,28
med.	10,00	15,00	11,00	36,00	13,00	3,00	9,00
mod.	9,00	10,00	9,00	30,00	18,00	2,00	9,00
SD	2,77	4,34	3,48	9,30	5,65	1,25	2,26
max.	23,00	25,00	23,00	68,00	23,00	5,00	16,00
min.	9,00	9,00	9,00	27,00	0,00	0,00	4,00

Tabulka č. 2 Pohlaví

dívky	TP	MP	SP	Suma celkem	Kompetence	Znalosti postižení	Znalosti a schopnosti
Ø	10,33	15,51	12,09	37,94	13,76	2,97	9,10
med.	9,00	15,00	11,00	37,00	14,00	3,00	9,00
mod.	9,00	11,00	9,00	33,00	13,00	3,00	8,00
SD	2,02	3,89	2,78	7,14	5,02	1,31	2,31
max.	20,00	27,00	22,00	62,00	24,00	5,00	17,00
min.	9,00	9,00	9,00	27,00	0,00	0,00	3,00

Tabulka č. 3 Pohlaví

do 2 let	TP	MP	SP	Suma celkem	Kompetence	Znalosti postižení	Znalosti a schopnosti
Ø	10,29	16,32	12,84	39,45	13,87	2,84	9,82
med.	9,00	15,50	11,00	40,00	15,00	3,00	10,00

mod.	9,00	18,00	11,00	40,00	18,00	3,00	9,00
SD	2,18	4,86	3,30	8,77	5,19	1,24	2,41
max.	19,00	27,00	20,00	56,00	24,00	5,00	17,00
min.	9,00	9,00	9,00	27,00	3,00	0,00	5,00

Tabulka č. 4 Praxe do 2 let

2–7 let	TP	MP	SP	Suma celkem	Kompetence	Znalosti postižení	Znalosti a schopnosti
Ø	10,50	15,53	12,14	38,18	14,23	2,97	9,19
med.	9,00	15,00	11,00	36,00	15,00	3,00	9,00
mod.	9,00	11,00	9,00	29,00	18,00	2,00	8,00
SD	2,66	4,15	3,14	8,50	5,65	1,29	2,28
max.	23,00	25,00	23,00	68,00	24,00	5,00	17,00
min.	9,00	9,00	9,00	27,00	0,00	0,00	4,00

Tabulka č. 5 Praxe 2-7 let

8–15 let	TP	MP	SP	Suma celkem	Kompetence	Znalosti postižení	Znalosti a schopnosti
Ø	10,09	14,80	12,00	36,89	14,15	2,92	9,29
med.	9,00	14,00	11,00	35,00	15,00	3,00	9,00
mod.	9,00	13,00	9,00	34,00	16,00	3,00	10,00
SD	1,92	3,33	2,77	6,67	4,98	1,34	2,01
max.	19,00	24,00	20,00	59,00	23,00	5,00	15,00
min.	9,00	9,00	9,00	27,00	0,00	0,00	4,00

Tabulka č. 6 Praxe 8-15 let

15–25 let	TP	MP	SP	Suma celkem	Kompetence	Znalosti postižení	Znalosti a schopnosti
Ø	10,23	15,50	11,93	37,67	13,61	2,93	9,16
med.	9,00	15,00	11,00	36,00	14,00	3,00	9,00
mod.	9,00	11,00	10,00	33,00	13,00	3,00	10,00
SD	1,82	4,05	2,63	6,94	4,87	1,32	2,44
max.	20,00	27,00	21,00	58,00	24,00	5,00	17,00
min.	9,00	9,00	9,00	27,00	0,00	0,00	3,00

Tabulka č. 7 15-25 let

více než 25 let	TP	MP	SP	Suma celkem	Kompetence	Znalosti postižení	Znalosti a schopnosti
Ø	10,55	15,57	12,17	38,29	13,40	3,03	8,92
med.	10,00	15,00	11,00	37,00	14,00	3,00	9,00
mod.	9,00	15,00	9,00	33,00	14,00	3,00	8,00
SD	2,15	3,88	2,86	7,32	5,08	1,29	2,29
max.	19,00	27,00	22,00	62,00	24,00	5,00	16,00

min.	9,00	9,00	9,00	27,00	0,00	0,00	3,00
------	------	------	------	-------	------	------	------

Tabulka č. 8 více než 25 let

A	TP	MP	SP	Suma celkem	Kompetence	Znalosti postižení	Znalosti a schopnosti
Ø	10,74	16,13	12,72	39,59	14,01	2,72	8,78
med.	10,00	16,00	12,00	39,00	15,00	3,00	9,00
mod.	9,00	18,00	9,00	34,00	18,00	2,00	8,00
SD	2,33	4,13	3,10	7,95	5,17	1,25	2,32
max.	19,00	27,00	21,00	62,00	24,00	5,00	17,00
min.	9,00	9,00	9,00	27,00	0,00	0,00	3,00

Tabulka č. 9 Počet dětí s postižením

B	TP	MP	SP	Suma celkem	Kompetence	Znalosti postižení	Znalosti a schopnosti
Ø	10,41	15,42	12,17	38,00	12,81	2,95	9,36
med.	9,00	15,00	11,00	37,00	13,00	3,00	9,00
mod.	9,00	15,00	11,00	33,00	13,00	3,00	8,00
SD	2,22	3,69	2,89	7,28	5,15	1,30	2,22
max.	20,00	25,00	22,00	59,00	24,00	5,00	17,00
min.	9,00	9,00	9,00	27,00	0,00	0,00	4,00

Tabulka č. 10 Počet dětí s postižením

C	TP	MP	SP	Suma celkem	Kompetence	Znalosti postižení	Znalosti a schopnosti
Ø	9,99	14,87	11,74	36,61	14,01	3,19	9,35
med.	9,00	14,00	11,00	35,50	14,00	3,00	9,00
mod.	9,00	13,00	11,00	33,00	16,00	3,00	9,00
SD	1,54	3,72	2,45	6,29	4,69	1,28	2,38
max.	16,00	25,00	22,00	60,00	24,00	5,00	17,00
min.	9,00	9,00	9,00	27,00	0,00	0,00	3,00

Tabulka č. 11 Počet dětí s postižením

D	TP	MP	SP	Suma celkem	Kompetence	Znalosti postižení	Znalosti a schopnosti
Ø	9,98	15,12	11,29	36,39	14,31	3,12	9,15
med.	9,00	15,00	11,00	36,00	14,00	3,00	9,00
mod.	9,00	12,00	9,00	33,00	18,00	2,00	9,00
SD	1,58	3,95	2,36	6,39	4,92	1,34	2,14
max.	18,00	25,00	19,00	55,00	23,00	5,00	15,00
min.	9,00	9,00	9,00	27,00	0,00	0,00	3,00

Tabulka č. 12 Počet dětí s postižením

E	TP	MP	SP	Suma celkem	Kompetence	Znalosti postižení	Znalosti a schopnosti
Ø	10,53	14,76	11,87	37,16	13,42	3,39	9,32
med.	9,00	13,50	11,00	34,00	14,00	4,00	9,00
mod.	9,00	11,00	11,00	29,00	14,00	4,00	8,00
SD	3,17	4,44	3,23	9,51	6,04	1,35	2,47
max.	23,00	23,00	23,00	68,00	21,00	5,00	16,00
min.	9,00	9,00	9,00	27,00	0,00	1,00	6,00

Tabulka č. 13 Počet dětí s postižením

TP – délka praxe	do 2 let	2–7 let	8–15 let	15–25 let	více než 25 let
N	37,0	110,0	132,0	200,0	313,0
Průměr	3,3	3,3	3,3	3,3	3,4
Medián	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	0,8	0,9	0,8	0,8	0,9
Max	7,0	7,0	7,0	8,0	7,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,004$	$p=0,000$	$p=0,000$

Tabulka č. 14 Výpočet vlivu délky praxe na sociální distanci u učitelů 1. stupně ZŠ v kontextu sféry sociálního života: sociální prostředí

MP – délka praxe	do 2 let	2–7 let	8–15 let	15–25 let	více než 25 let
N	37,0	110,0	132,0	200,0	313,0
Průměr	4,7	4,3	4,1	4,2	4,2
Medián	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	1,7	1,3	1,2	1,3	1,3
Max	9,0	8,0	8,0	9,0	9,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$

Tabulka č. 15 Výpočet vlivu délky praxe na sociální distanci u učitelů 1. stupně ZŠ v kontextu sféry sociálního života: sociální prostředí

SP – délka praxe	do 2 let	2–7 let	8–15 let	15–25 let	více než 25 let
N	37,0	110,0	132,0	200,0	313,0
Průměr	3,5	3,4	3,4	3,4	3,4
Medián	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	1,0	0,9	0,9	0,9	0,9

Max	7,0	7,0	7,0	7,0	8,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,004$	$p=0,000$	$p=0,000$

Tabulka č. 16 Výpočet vlivu délky praxe na sociální distanci u učitelů 1. stupně ZŠ v kontextu sféry sociálního života: sociální prostředí

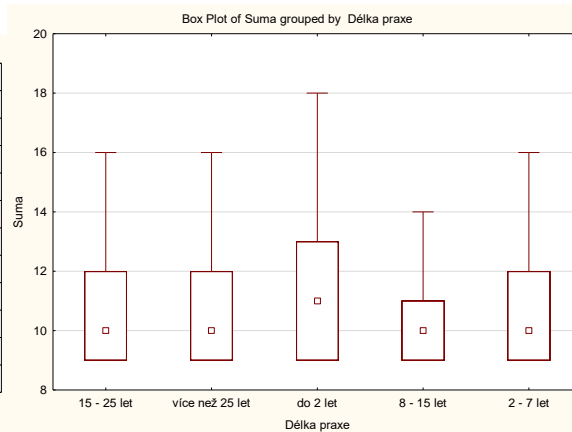
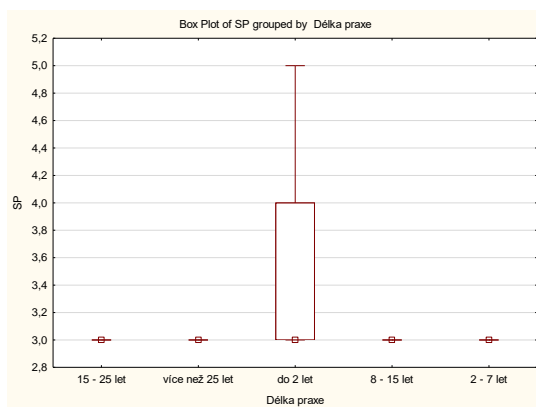
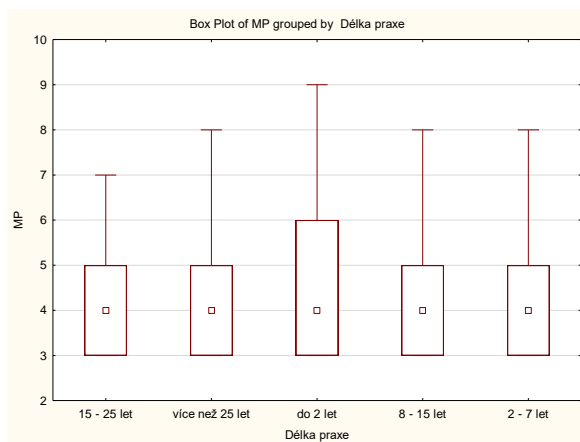
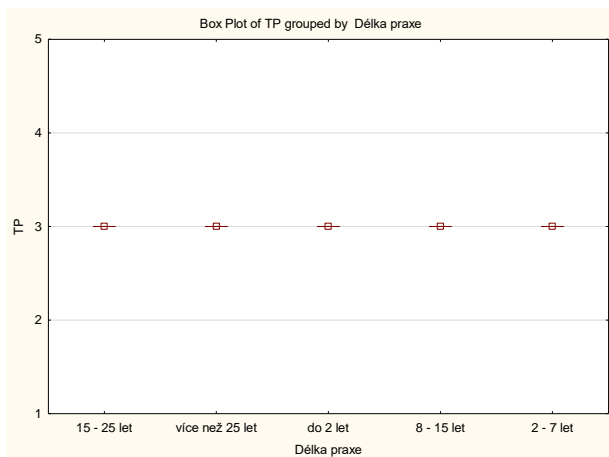
Suma – délka praxe	do 2 let	2–7 let	8–15 let	15–25 let	více než 25 let
N	37,0	110,0	132,0	200,0	313,0
Průměr	11,5	11,1	10,8	10,9	11,1
Medián	11,0	10,0	10,0	10,0	10,0
Modus	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
SD	2,7	2,5	2,4	2,5	2,6
Max	18,0	20,0	21,0	20,0	21,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p=0,000$	$p=0,002$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,001$

Tabulka č. 17 Výpočet vlivu délky praxe na sociální distanci u učitelů 1. stupně ZŠ v kontextu sféry sociálního života: sociální prostředí

Sledované oblasti	Kruskal-Wallisův test
TP	$H(4, N=797) = 6,264186$ $p = ,1803$
MP	$H(4, N=797) = 5,009121$ $p = ,2864$
SP	$H(4, N=797) = 1,895214$ $p = ,7550$
Suma	$H(4, N=797) = 3,627459$ $p = ,4588$

Tabulka č. 18 Kruskal-Wallisův test





Graf č. 14 Kvartilové grafy

TP – délka praxe	do 2 let	2–7 let	8–15 let	15–25 let	více než 25 let
N	37,0	110,0	132,0	200,0	313,0
Průměr	3,4	3,6	3,4	3,4	3,6
Medián	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	1,0	1,2	0,9	0,8	1,0

Max	7,0	9,0	7,0	7,0	9,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$

Tabulka č. 19 Výpočet vlivu délky praxe na sociální distanci u učitelů 1. stupně ZŠ v kontextu sféry sociálního života: vzdělávací prostředí

MP – délka praxe	do 2 let	2–7 let	8–15 let	15–25 let	více než 25 let
N	37,0	110,0	132,0	200,0	313,0
Průměr	6,3	6,3	6,1	6,2	6,2
Medián	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0
Modus	9,0	6,0	5,0	5,0	5,0
SD	2,0	1,8	1,6	1,9	1,7
Max	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$

Tabulka č. 20 Výpočet vlivu délky praxe na sociální distanci u učitelů 1. stupně ZŠ v kontextu sféry sociálního života: vzdělávací prostředí

SP – délka praxe	do 2 let	2–7 let	8–15 let	15–25 let	více než 25 let
N	37,0	110,0	132,0	200,0	313,0
Průměr	5,0	4,8	4,7	4,6	4,7
Medián	5,0	4,0	5,0	4,0	4,0
Modus	4,0	3,0	3,0	4,0	3,0
SD	1,7	1,7	1,6	1,4	1,5
Max	9,0	9,0	9,0	8,0	9,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p=0,003$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$

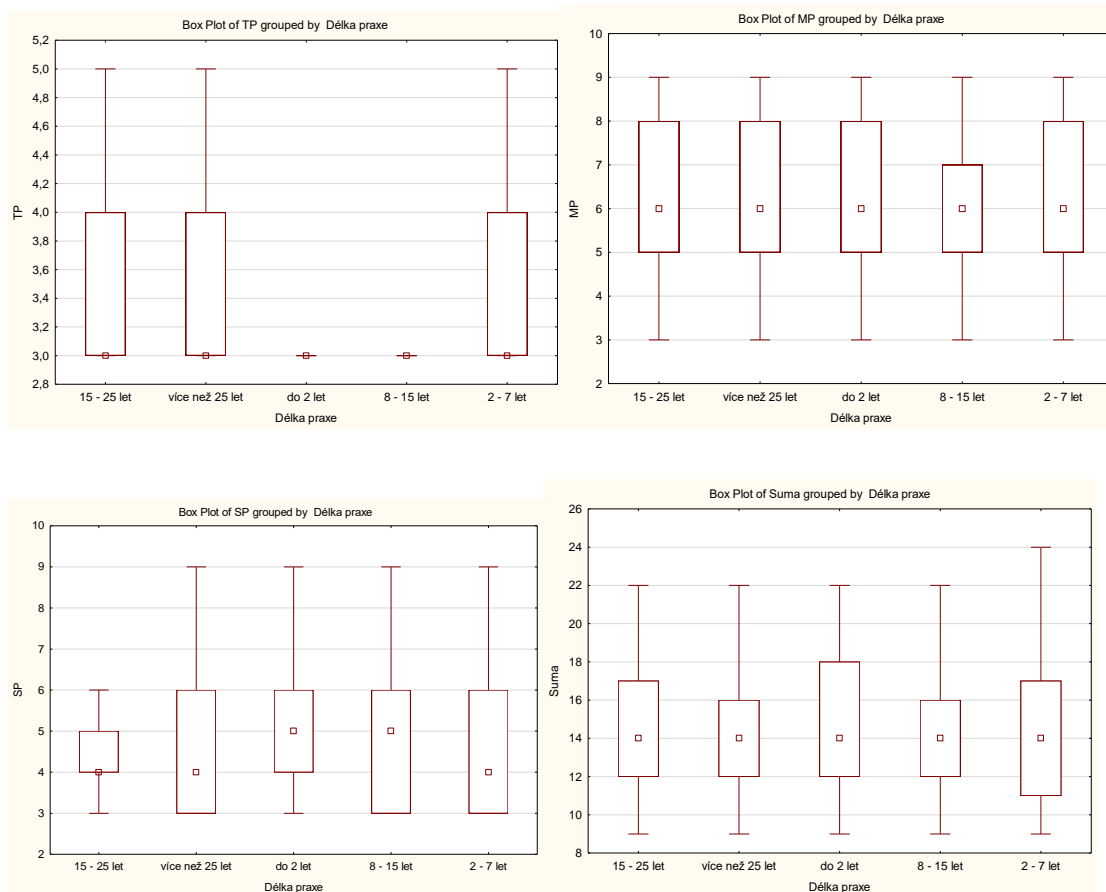
Tabulka č. 21 Výpočet vlivu délky praxe na sociální distanci u učitelů 1. stupně ZŠ v kontextu sféry sociálního života: vzdělávací prostředí

Suma – délka praxe	so 2 let	2–7 let	8–15 let	15–25 let	více než 25 let
N	37,0	110,0	132,0	200,0	313,0
Průměr	14,7	14,6	14,2	14,2	14,5
Medián	14,0	14,0	14,0	14,0	14,0
Modus	13,0	11,0	15,0	15,0	15,0
SD	3,7	3,8	3,2	3,0	3,3
Max	22,0	27,0	24,0	22,0	27,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$

Tabulka č. 22 Výpočet vlivu délky praxe na sociální distanci u učitelů 1. stupně ZŠ v kontextu sféry sociálního života: vzdělávací prostředí

Sledované oblasti	Kruskal-Wallisův test
TP	H (4, N= 797) =6,995343 p =,1361
MP	H (4, N= 797) =,7155537 p =,9494
SP	H (4, N= 797) =1,864984 p =,7606
Suma	H (4, N= 797) =,5212634 p =,9714

Tabulka č. 23 Kruskal-Wallisův test



Tabulka č. 24 Kvartilové grafy

TP – Délka praxe	do 2 let	2–7 let	8–15 let	15–25 let	více než 25 let
N	37,0	110,0	132,0	200,0	313,0
Průměr	3,6	3,6	3,4	3,5	3,6
Medián	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	1,0	1,1	0,7	0,9	0,9
Max	6,0	7,0	6,0	8,0	9,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	p=0,000	p=0,000	p=0,000	p=0,000	p=0,000

Tabulka č. 25 Výpočet vlivu délky praxe na sociální distanci u učitelů 1. stupně ZŠ v kontextu sféry sociálního života: pracovní sféra

MP – délka praxe	do 2 let	2–7 let	8–15 let	15–25 let	více než 25 let
N	37,0	110,0	132,0	200,0	313,0
Průměr	5,3	5,0	4,6	5,0	5,1
Medián	5,0	5,0	4,0	5,0	5,0
Modus	5,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	2,0	1,7	1,5	1,7	1,8
Max	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$

Tabulka č. 26 Výpočet vlivu délky praxe na sociální distanci u učitelů 1. stupně ZŠ v kontextu sféry sociálního života: pracovní sféra

SP – délka praxe	do 2 let	2–7 let	8–15 let	15–25 let	více než 25 let
N	37,0	110,0	132,0	200,0	313,0
Průměr	4,3	4,0	3,9	3,9	4,1
Medián	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	1,6	1,4	1,1	1,1	1,3
Max	8,0	9,0	7,0	8,0	9,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$

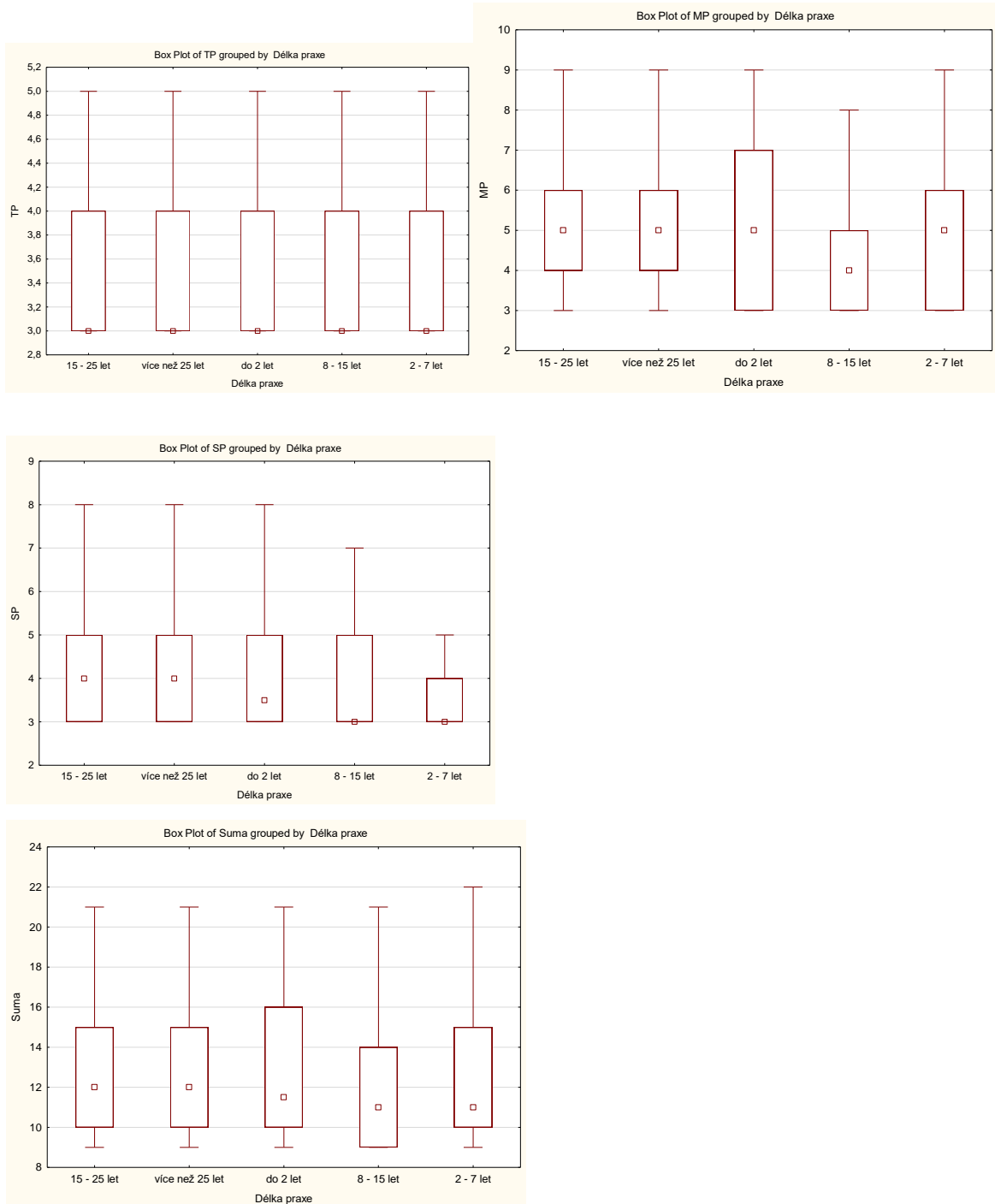
Tabulka č. 27 Výpočet vlivu délky praxe na sociální distanci u učitelů 1. stupně ZŠ v kontextu sféry sociálního života: pracovní sféra

Suma – délka praxe	do 2 let	2–7 let	8–15 let	15–25 let	více než 25 let
N	37,0	110,0	132,0	200,0	313,0
Průměr	13,2	12,6	11,9	12,5	12,7
Medián	11,0	11,5	11,0	12,0	12,0
Modus	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
SD	4,1	3,7	2,7	3,1	3,4
Max	21,0	23,0	21,0	23,0	27,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$

Tabulka č. 28 Výpočet vlivu délky praxe na sociální distanci u učitelů 1. stupně ZŠ v kontextu sféry sociálního života: pracovní sféra

Sledované oblasti	Kruskal-Wallisův test
TP	$H(4, N = 797) = 4,903408; p = 0,2974$
MP	$H(4, N = 797) = 7,547966; p = 0,1096$
SP	$H(4, N = 797) = 3,117732; p = 0,5383$
Suma	$H(4, N = 797) = 5,478669; p = 0,2416$

Tabulka č. 29 Kruskal-Wallisův test



Tabulka č. 30 Kvartilové grafy

Výpočet vlivu subjektivně vnímané schopnosti práce s žáky s PO učiteli 1. stupně ZŠ na jejich úroveň sociální distance vůči lidem s postižením v kontextu sfér sociálního života

**Sociální sféra:**

TP – schopnost práce s PO	1	2	3	4	5	6
N	70,0	191,0	287,0	144,0	69,0	31,0
Průměr	3,2	3,5	3,4	3,3	3,2	3,3
Medián	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	0,6	1,0	0,8	0,7	0,6	0,9
Max	6,0	8,0	7,0	7,0	6,0	7,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,007$

Tabulka č. 31 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO – k lidem s tělesným postižením v sociální sféře života

SP – schopnost práce s PO	1	2	3	4	5	6
N	70,0	191,0	287,0	144,0	69,0	31,0
Průměr	3,3	3,5	3,4	3,4	3,3	3,5
Medián	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	0,7	1,0	0,9	0,8	0,7	1,1
Max	6,0	8,0	7,0	7,0	7,0	7,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,007$

Tabulka č. 32 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO k lidem se smyslovým postižením v sociální sféře života

**Školní sféra:**

TP – schopnost práce s PO	1	2	3	4	5	6
N	70,0	191,0	287,0	144,0	69,0	31,0
Průměr	3,4	3,6	3,4	3,5	3,4	3,7
Medián	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	0,9	1,0	0,9	1,0	1,0	1,3
Max	8,0	8,0	9,0	9,0	7,0	9,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,007$

Tabulka č. 33 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO – suma v sociální sféře života k lidem s tělesným postižením

SP – schopnost práce s PO	1	2	3	4	5	6
N	70,0	191,0	287,0	144,0	69,0	31,0
Průměr	4,4	4,5	4,6	5,0	5,1	5,1
Medián	4,0	4,0	4,0	5,0	5,0	5,0

Modus	3,0	4,0	3,0	5,0	4,0	3,0
SD	1,4	1,5	1,4	1,6	1,8	2,0
Max	8,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,007$

Tabulka č. 34 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO – suma v sociální sféře života k lidem se smyslovým postižením

### Pracovní sféra:

TP – schopnost práce s PO	1	2	3	4	5	6
N	70,0	191,0	287,0	144,0	69,0	31,0
Průměr	3,5	3,5	3,5	3,5	3,6	4,0
Medián	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	0,9	1,0	0,9	0,9	1,1	1,2
Max	6,0	9,0	7,0	7,0	8,0	7,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,007$

Tabulka č. 35 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO – suma v sociální sféře života k lidem se smyslovým postižením

MP – schopnost práce s PO	1	2	3	4	5	6
N	70,0	191,0	287,0	144,0	69,0	31,0
Průměr	4,5	4,7	5,1	5,0	5,8	6,0
Medián	4,0	4,0	5,0	5,0	5,0	6,0
Modus	3,0	3,0	5,0	5,0	5,0	7,0
SD	1,8	1,6	1,7	1,5	2,0	2,0
Max	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$

Tabulka č. 36 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO – suma v sociální sféře života k lidem se smyslovým postižením

SP – schopnost práce s PO	1	2	3	4	5	6
N	70,0	191,0	287,0	144,0	69,0	31,0
Průměr	3,8	4,0	4,0	4,0	4,3	4,5
Medián	3,0	4,0	3,0	4,0	4,0	4,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	1,3	1,2	1,2	1,2	1,6	1,5
Max	8,0	9,0	8,0	8,0	9,0	9,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$

Tabulka č. 37 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO – suma v sociální sféře života k lidem se smyslovým postižením

Suma – schopnost práce s PO	1	2	3	4	5	6
N	70,0	191,0	287,0	144,0	69,0	31,0
Průměr	11,8	12,2	12,5	12,5	13,7	14,6
Medián	10,0	11,0	12,0	12,0	13,0	14,0
Modus	9,0	9,0	9,0	12,0	9,0	11,0
SD	3,5	3,3	3,1	2,9	4,2	3,9
Max	21,0	27,0	23,0	21,0	24,0	22,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,000$

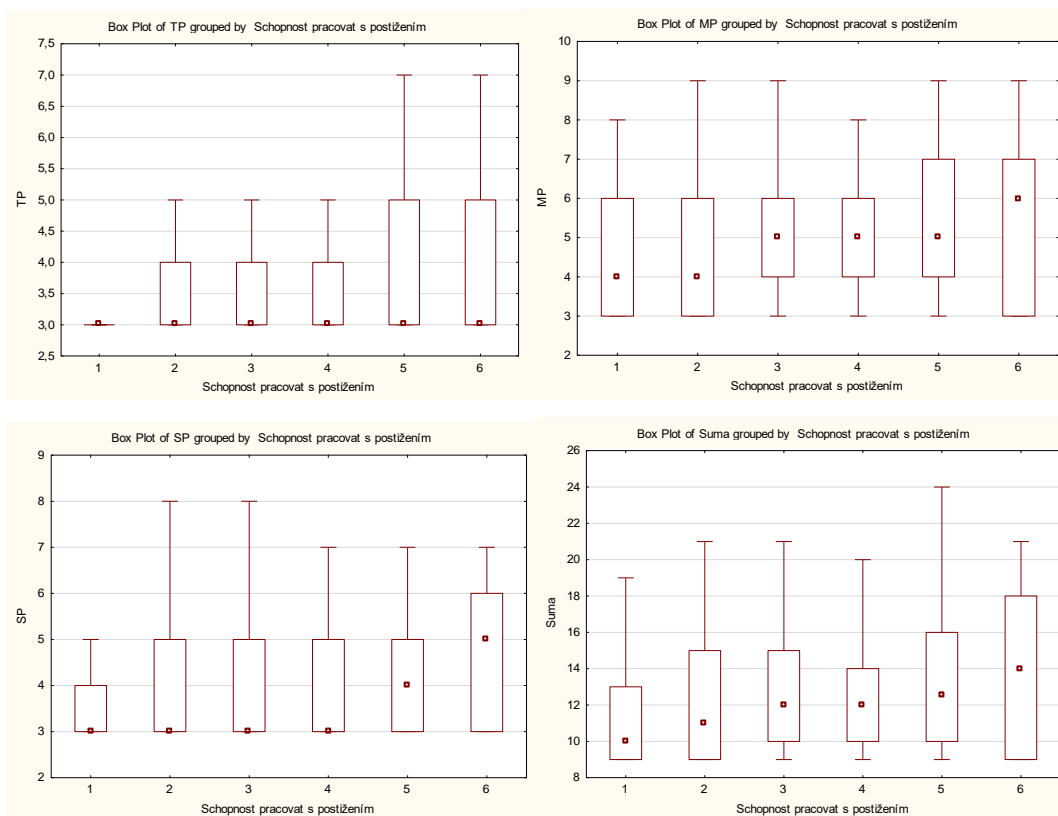
Tabulka č. 38 Deskriptivní analýza vlivu schopnosti práce s žáky s PO na ISO – suma v sociální sféře života k lidem se smyslovým postižením

**Kromě první varianty (TP) byla post-hoc analýza provedena pro každou část**

MP	1	2	3	4	5	6
1		$p=1,000$	$p=1,000$	$p=1,000$	$p=0,765$	$p=0,398$
2	$p=1,000$		$p=1,000$	$p=1,000$	$p=1,000$	$p=0,580$
3	$p=1,000$	$p=1,000$		$p=1,000$	$p=1,000$	$p=1,000$
4	$p=1,000$	$p=1,000$	$p=1,000$		$p=1,000$	$p=1,000$
5	$p=0,765$	$p=1,000$	$p=1,000$	$p=1,000$		$p=1,000$
6	$p=0,398$	$p=0,580$	$p=1,000$	$p=1,000$	$p=1,000$	

Tabulka č. 39 Post-hoc schopnosti práce s žáky s PO na ISO – suma a jedince s mentálním postižením ve vzdělávací sféře sociálního života





## Vliv schopnosti individualizace výuky na sociální distanci

TP – individualizace	1	2	3	4	5	6
N	46,0	198,0	294,0	144,0	93,0	21,0
Průměr	10,2	10,4	10,3	10,3	10,4	11,6
Medián	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	11,0
Modus	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
SD	1,9	2,3	2,0	1,9	2,3	3,4
Max	18,0	22,0	19,0	19,0	20,0	23,0
Min	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$

Tabulka č. 40 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO vůči lidem s TP

## Schopnost individualizovat cíle: Sociální sféra

TP – individualizace	1	2	3	4	5	6
N	45,0	197,0	293,0	143,0	92,0	20,0
Průměr	3,4	3,4	3,3	3,3	3,4	3,5
Medián	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0

SD	0,8	0,9	0,8	0,8	0,9	1,1
Max	6,0	8,0	7,0	7,0	7,0	7,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$

Tabulka č. 41 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – subčásti na sociální distanci osob s TP v sociální sféře života

SP – Individualizace	1	2	3	4	5	6
N	45,0	197,0	293,0	143,0	92,0	20,0
Průměr	3,4	3,5	3,4	3,4	3,4	3,6
Medián	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	0,8	1,0	0,9	0,8	1,0	1,1
Max	6,0	8,0	7,0	7,0	7,0	7,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$

Tabulka č. 42 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – subčásti na sociální distanci osob se SP v sociální sféře života

### Schopnost individualizovat cíle: Vzdělávací sféra sociálního života

TP – individualizace	1	2	3	4	5	6
N	45,0	197,0	293,0	143,0	92,0	20,0
Průměr	3,4	3,5	3,4	3,5	3,5	3,9
Medián	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	1,1	1,0	0,9	0,9	1,1	1,5
Max	8,0	8,0	9,0	7,0	9,0	9,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p = 0,003$	$p = 0,008$	$p = 0,011$	$p = 0,001$	$p = 0,005$	$p = 0,000$

Tabulka č. 43 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – subčásti na sociální distanci osob s TP ve školní sféře sociálního života

### Schopnost individualizovat cíle: pracovní sféra sociálního života

SP – individualizace	1	2	3	4	5	6
N	45,0	197,0	293,0	143,0	92,0	20,0
Průměr	3,9	3,9	4,0	4,0	4,2	4,7
Medián	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,5
Modus	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
SD	1,3	1,3	1,2	1,2	1,4	1,7
Max	7,0	9,0	9,0	8,0	9,0	9,0
Min	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Normalita	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$

Tabulka č. 44 Deskriptivní statistika k vlivu subjektivní schopnosti individualizace výuky na ISO – subčásti na sociální distanci osob se SP v pracovní sféře sociálního života