

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Vliv proinkluzivního edukačního prostředí na postoje žáků vůči osobám se
znevýhodněním

The impact of inclusive environment for pupils attitudes towards persons with
disability

Ladislav Zilcher

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jan Šiška, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2016

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Vliv proinkluzivního edukačního prostředí na postoje žáků vůči osobám se znevýhodněním vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

podpis

Poděkování

Zde bych chtěl vyslovit hluboké poděkování mému školiteli, panu doc. PhDr. Janu Šiškoví, Ph.D., a všem akademickým pracovníkům UK, kteří mne provázeli doktorským studiem a jednotlivými kurzy, přičemž mi nepředávali jen teoretické znalosti, avšak i lidským přístupem vytvářeli příjemné prostředí a zcela nezištně mi milou formou poskytovali cenné rady, mnohdy nad rámec svých povinností, což výrazně přispělo k úspěšnému odevzdání mé disertační práce. Dále musím poděkovat doc. PhDr. Jiřímu Škodovi, Ph.D., který mi byl vždy cenným přítelem, rádcem a mentorem, bez jehož přičinění bych pravděpodobně nikdy na akademickou dráhu ani nepomýšlel. Dále děkuji všem kolegům z UJEP, jenž mi byli oporou při výzkumu, experimentátorům, participantů výzkumu, ředitelům škol, ale i lidem, jenž se nechali dobrovolně natočit pro vědecké účely, a jejichž nahrávky putovali do více než 102 tříd. Nelze opomenout mou rodinu a mé blízké, jenž mi vždy vyšli vstříc po více než dvacet let vzdělávání mi vždy vytvářeli vhodné prostředí pro vlastní profesní i osobnostní postup.

ABSTRAKT

Daná studie je koncipována jako teoreticko výzkumná práce, která se zaměřuje na zjišťování změn postojů u žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. Ve studii se zkoumá, zdali má na postoje žáků 4. a 5. tříd základních škol vůči lidem s postižením vliv (a) dlouhodobé sdílení vzdělávacího prostředí s žákem s postižením (b) učitel a jeho proinkluzivní kompetence a (c) inkluzivní směřování školy, které je ve výzkumu reprezentované certifikací školy certifikátem „Férová škola“. Těmito třemi dílčími výzkumnými problémy se snažíme odpovědět na jednu základní výzkumnou otázku: Má proinkluzivní prostředí školy vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením? Z tohoto důvodu bylo zvoleno kvaziexperimentální uspořádání studie. Ve výzkumu byly využity dva validizované výzkumné nástroje, které byly administrovány na vzorku 1948 žáků 4. a 5. tříd a jejich 102 třídních učitelů. Data byla zpracována příslušnými statistickými metodami. Výsledky výzkumu částečně potvrzují předpoklad, že proinkluzivní prostředí školy může mít vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením, avšak pouze v určitých oblastech. Nebylo prokázáno, že by pouhá přítomnost žáka s postižením ve třídě mohla ovlivňovat postoje žáků, avšak pokud by došlo u žáků k přátelství s tímto žákem, pak jsou postoje pozitivně ovlivňovány, což vypovídá o nutné pozitivní interakci mezi žáky. V další části bylo potvrzeno, že učitelé s výrazně vyššími naměřenými kompetencemi mají také pozitivní vliv na postoje žáků vůči lidem s postižením. Ve školách, které mají certifikát „Férová škola“ se nepotvrdilo, že by tento atribut způsoboval změny v postojích žáků vůči lidem s postižením. V poslední části práce jsou vymezeny konkrétní interpretace s doporučeními pro další výzkumy a hlavní doporučení pro speciálně pedagogickou praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

Inkluze, inkluzivní vzdělávání, inkluzivní prostředí, kvaziexperiment, postoje vůči lidem s postižením

ABSTRACT

This dissertation is conceived as a theoretical - empirical study, which is focused on modifications in attitudes of fourth and fifth grade pupils towards people with disabilities. The research is based on three possible influences for attitudes, (1) the effect of classmate with disability on pupils' attitudes towards people with disability, (2) teacher's approach to the issue, their inclusive teaching competences and the effect on pupils' attitudes and (3) if school and its inclusive setting (which is represented by schools with "Fair school" certificate) has any influence on pupils' attitudes towards persons with disabilities. We try to explain one elemental empirical question by dealing with these three particular research issues. Does inclusive environment have positive influence on fourth and fifth grade pupils towards people with disabilities? We decided to choose a quasiexperimental design of this study to answer this question. Two validated empirical instruments were used in the research, they were administrated on a sample that consists of 1948 pupils from fourth and fifth grades and (their) 102 teachers. The acquired data were processed by appropriate statistical methods. Our outcomes partly confirmed the assumption that inclusive environment may have an impact on pupils' attitude towards people with disabilities, but only in certain areas. The assumption that a classmate with disabilities may have influence on attitudes of fourth and fifth grade pupils towards people with disabilities has not been confirmed. On the other hand, if a pupil has a close relationship with someone with disability, it has a positive impact on his/her attitudes towards people with disabilities. It tells us something about the need of positive interactions between pupils with and without disability, so they could start a friendship. It also may change their attitudes towards people with disabilities into more positive ones. Further, it was affirmed that a teacher with high inclusive competencies also has a positive influence on the pupils' attitudes towards people with disabilities. It has not been proved that inclusive attitude of school may have influence on pupils' attitudes towards people with disability. In the last part of the work all interpretation with some further researches suggestions and main recommendations for pedagogical and special educational practice and theory are expressed.

KEYWORDS

Attitudes towards disability, inclusion, inclusive education, inclusive environment, quasiexperiment

Obsah

1	Úvod	9
2	Propedeutické aspekty inkluzivního vzdělávání v kontextu speciální pedagogiky.....	14
2.1	Terminologické vymezení	14
2.2	Konexe oboru speciální pedagogiky k inkluzivnímu vzdělávání.....	16
2.2.1	Inkluzivní paradigma oboru speciální pedagogiky.....	18
2.3	Inkluzivní vzdělávání - úvod do problematiky.....	19
3	Inkluze v multidisciplinárním kontextu.....	28
3.1	Modely přístupů k lidem s postižením	29
3.1.1	Medicínský model	29
3.1.2	Funkční model postižení.....	30
3.1.3	Sociální model postižení.....	31
3.1.4	Integrované modely postižení.....	32
3.2	Filosoficko-etický vhled na inkluzi	34
3.2.1	Problematika inkluze z pohledu filosofie výchovy	35
3.2.2	Segregace.....	38
3.2.3	Integrace	38
3.2.4	Inkluze	41
3.2.5	Shrnutí:	42
3.3	Problematika inkluze z pohledu lidsko-právního	43
3.3.1	Legislativní ukotvení v České republice	45
3.3.2	Anglie	50
3.3.3	Finsko	51
	Shrnutí:	53
3.4	Ekonomicko-politický náhled na aspekty inkluze.....	54
4	Inkluze ve vztahu ke vzdělávání.....	57
4.1	Vytváření inkluzivního prostředí.....	57
4.2	Aplikační modely inkluzivního prostředí	58
4.2.1	Inkluzivní vzorec dle Ainscowa	59
4.2.2	Inkluzivní vzorec dle Knostera.....	60
4.2.3	Model The GROW	61

Shrnutí	63
4.3 Měření inkluze ve školách.....	63
4.4 Inkluzivní vzdělávání a efekt na žáky	66
4.5 Inkluze a úspěšnost žáků	68
4.6 Postoje jako specifická kategorie	70
4.7 Žáci s mentálním postižením v běžné škole	73
4.8 Postavení učitele v inkluzivním vzdělávání	74
4.8.1 Inkluzivní kompetence pedagoga	75
Shrnutí:	79
5 Shrnutí teoretické části	80
6 Popis výzkumného projektu	84
6.1 Zdůvodnění významnosti, design výzkumu a východiska	84
6.2 Cíle výzkumu:	87
6.3 Výzkumný problém, výzkumné otázky	87
6.4 Výběr výzkumného souboru.....	88
6.4.1 Férová škola.....	91
6.5 Výzkumné nástroje a procedura	93
6.5.1 Nástroj pro měření přístupu žáků osobám s postižením.....	93
6.5.2 Nástroj pro měření proinkluzivních kompetencí třídního učitele.....	95
7 Předvýzkum:	96
7.1 Nástroj pro měření postojů žáků vůči lidem s postižením:	97
7.1.1 Validizace nástroje	97
7.2 Nástroj na měření proinkluzivních kompetencí pedagogů:	99
7.2.1 Pilotáž nástroje	100
7.2.2 Obsahová validizace nástroje	101
8 Hlavní studie:.....	104
8.1 Deskriptivní statistika	105
8.2 Induktivní statistika	107
8.3 Interpretace dat z výzkumného šetření a diskuse	129
8.3.1 Přítomnost žáka s postižením ve třídě	136
8.3.2 Učitel a jeho „proinkluzivní“ kompetence	141
8.3.3 Inkluzivní škola jako prediktor pozitivních postojů	144

8.4	Hlavní zjištění výzkumu	146
8.5	Limity studie	150
8.6	Doporučení pro pedagogickou teorii a praxi	154
9	Závěr	159
10	Použité prameny	162
11	Seznam příloh	188
11.1	Příloha č. I. – nástroj pro měření proinkluzivních kompetencí učitele.....	189
11.2	Příloha č. II. – Dotazník pro žáky.....	197
11.3	Příloha č. III. Standardy Férové školy	201
11.4	Příloha č. IV. – Instrukce pro experimentátory	208
11.5	Příloha č. V. – Souhlas s natáčením	210

1 Úvod

„Považujeme za velmi správné, aby každý člověk mohl svobodně rozhodnout, kterou školu chce navštěvovat, a vidíme mnoho předností inkluzivní edukace – získáváme víc sociálních kompetencí, máme širší zkušenostní spektrum, učíme se prosadit v normálním světě, nutí nás najít si přátele s postižením i bez postižení a integrovat se s nimi. Inkluzivní edukace s individualizovanou, specializovanou podporou je pro nás nejlepší přípravou pro vysokoškolské studium. Z inkluzivní edukace neprofitujeme pouze my, ale i ostatní“ (Lisabon, 2007)¹

V současném prostředí České republiky, ale i v jiných místech ve světě, stojí pedagogické vědy před obrovským úkolem. Zvyšují se tlaky na edukační realitu ze strany decísní sféry i rodičů, kdy se apeluje na maximální výkonovou efektivitu vzdělávání, aktuální rozvoj vědy a techniky je rychlejší, nežli jej může učitelská obec reflektovat, v rámci globalizace je možné v reálném čase komunikovat s celým světem a zvyšuje se fluktuace a migrace obyvatelstva. Všechny tyto, ale i jiné aspekty se prolínají do vzdělávání, a to buď zvýšeným počtem cizinců ve školách, větší tlak na učitele pracovat s aktuální technikou, ale hlavně tlak na pedagogické pracovníky si adekvátně poradit v heterogenních třídách za předpokladu stále vyššího výkonu jejich žáků. Celosvětově se promítají i nové metody a formy výuky. Obor speciální pedagogika se musí vypořádat se stále sílícími tlaky, které propagují inkluzivní vzdělávání, oproti kterému se vymezuje velká část laické, ale i menší část odborné veřejnosti. Česká republika je jedním ze signatářů Prohlášení ze Salamanky z roku 1994, kde se proklamuje důležitost podpory inkluzivnímu vzdělávání. Na druhé straně však byla Česká republika právoplatně odsouzena Evropským soudem pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice, ve věci diskriminace několika romských žáků a jejich neoprávněné přeřazení do základních škol praktických, které jsou primárně zřízeny pro žáky s mentálním postižením. Od té doby jsme jako Česká republika stigmatizováni pro segregaci romských žáků a neustále je vyvíjen tlak z Evropské unie na nápravu. Nemalý problém však

¹ Lisbon Declaration: Young People's Views on Inclusive Education - Pohled mladých lidí na inkluzivní vzdělávání.

nastává i ze zmíněné decisní sféry, kdy na jednu stranu jsme vytvořili kvalitní inkluzivní strategie, ze kterých mohli čerpat všichni žáci (což byl i jeden z cílů Evropské unie), abychom si případnou reformou zlepšili výkonnostní úroveň našich žáků, neboť jejich výkonnost dle mezinárodních srovnávacích testů (PISA, TIMSS, PIRLS) stagnuje na relativně nízké pozici. V této dikci byl připraven obsáhlý dokument NAPIV (Národní akční plán inkluzivního vzdělávání), který právě výše zmíněné strategie obsahoval. Bohužel, nákladné přípravy Národního programu se nikdy nedočkaly realizační fáze. Nyní, v roce 2016, máme v krátké době dvě nové schválené legislativní úpravy, které by měly (konečně) tendovat k proinkluzivnější pedagogické praxi. Je nutné podotknout, že výše zmíněné je pouze drobnou reflexí dvou minulých dekad. Pokud nahlédneme na vývoj speciální pedagogiky, pedagogiky či didaktiky za posledních 100 let, navodíme si situaci, kdy nebylo vždy zcela běžné vzdělávat žáky rozdílného pohlaví, rasy či vyznání pohromadě, dokonce nebylo ani běžné vzdělávat všechny. Aktuální náročný diskurs, který doprovází současné změny v oblasti vzdělávání a zmíněné proinkluzivní tendence, lze jednoduše přirovnat ke změnám dávno minulým, kdy se v USA měli začít vzdělávat Afroameričané ve stejných školách jako Američané (nebo se začít vzdělávat obecně), kdy existovaly dívčí a chlapecké školy, kdy se vzdělávání zaměřovalo dogmaticky na tzv. herbartismus, jako základní východisko pedagogiky. Dovolujeme si polemizovat nad tím, zdali výše zmíněné inovace (možno doplnit o diskurs zdali vzdělávat Židy pospolu s „čistou“ rasou“) měly pozitivnější společenské ohlasy. Jsme přesvědčeni, že nikoliv, naopak veškeré tyto zásadní změny bývají doprovázeny bouřlivým ohlasem veřejnosti, respektive bouře zastánci versus odpůrci daného konceptu. Společnost se obává možných negativních vlivů na tzv. „normální“ část veřejnosti, na intaktní žáky či majoritní společnost. Celá práce je klasicky rozdělena do dvou ústředních rovin, a to teoretické a empirické. V teoretické části autor prezentuje literární rešerši, která představuje bazální rámec celého výzkumného projektu. V první kapitole se zaměřuje na aktuální problematiku speciální pedagogiky v kontextu paradigmatického vývoje oboru a poukazuje na aktuální ukotvování konceptu inkluze jako nového speciálně pedagogického paradigmatu. Nadále uvádí do bazálních východisek integrace a inkluze ve vzdělávání, kdy nejdříve jsou oba termíny vysvětleny a vymezeny základní rozdíly mezi nimi. Následuje poukázání na rozličnost

pochopení i vymezení konceptu inkluze jak v české provenienci, tak v zahraničních výzkumech, často i jednotlivých vzdělávacích institucích.

Následující kapitola pojednává o inkluzivním vzdělávání v širším spektru. Nejdříve vymezuje základní typy přístupů vůči lidem s postižením a ukotvuje koncept inkluze v pojetí filosofickém, legislativním a politicko-ekonomickém.

Předposlední teoretická kapitola uvozuje inkluzi ve vztahu ke vzdělávání, avšak v úzkých okruzích. Cílem kapitoly je primárně odpovědět na otázky typu: *Jak lze inkluzivní prostředí ve škole vytvořit? Proč bychom toto prostředí měli vytvářet? Jak lze inkluze ve škole měřit? Jaké jsou techniky tvorby inkluzivního prostředí? Jaký má inkluze vliv na žáky? Jaké kompetence by měl mít inkluzivní učitel?* Nebo třeba: *Jaký mají vztah postoje žáků vůči lidem s postižením k inkluzivnímu vzdělávání?*

Poslední teoretická kapitola je určitým typem shrnutí, kde jsou získané poznatky aplikované a usouvztažněné s výzkumným problémem, aby práce působila jako koherentní celek, nikoliv jako striktně rozdělená mezi „teorii“ a „empirií“.

Empirická část práce začíná podrobným popisem výzkumného projektu, který obsahuje také hlavní zdůvodnění tematu celé práce, její cíle a design studie, včetně vymezení výzkumných problémů. Kapitola pokračuje uváděním jednotlivých výzkumných nástrojů a popisem jejich tvorby. Text následně plynule přechází od popisu nástrojů k jejich pilotáži a validizaci.

Následná kapitola je uvedena jako „hlavní studie“, která začíná prezentací deskriptivní induktivní statistiky získaných dat, operacionalizace hypotéz a jejich ověřování, načež navazuje interpretace zjištěných výstupů, kterým předchází drobné uvedení do současných výzkumů na daném poli, které napomáhá k usouvztažnění výsledků studie se současnou literaturou. Dále následují zásadní limity studie a popis jejich eliminace, doporučení pro teoretický fundament a pro pedagogickou praxi.

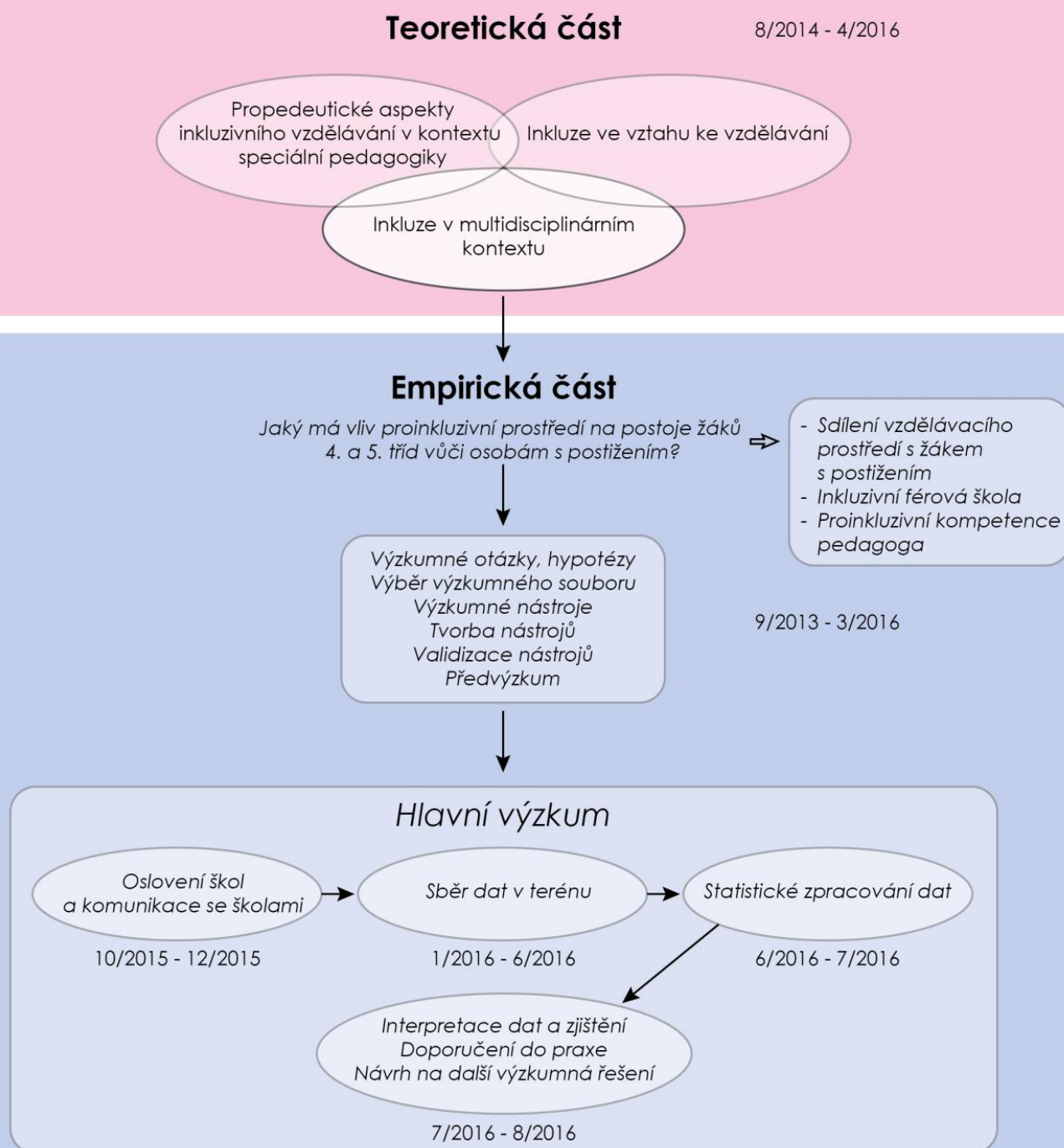
Hlavním cílem výzkumné studie je *zjistit, zdali má proinkluzivní prostředí školy vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením*. Vzhledem k tomu, že proinkluzivní prostředí je obtížně definované a spadá pod něj více aspektů, jsme se rozhodli rozdělit hlavní cíl do čtyř cílů dílčích. Prostředí jsme rozdělili z mikrohlediska žáka, tedy *jestli má vliv žákova sociální blízkost k osobě s postižením na jeho postoje vůči lidem s postižením*.

V kontextu mezoprostředí, tedy vzdělávací skupiny, jsme vymezili dílčí cíl, *jestli má přítomnost integrovaného žáka s postižením vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením*, případně *jestli mají proinkluzivní kompetence učitele vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením*. Nakonec z hlediska žákova školního makroprostředí, *jestli má vliv proinkluzivní nastavení školy na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením*. Pro poslední ze zmiňovaných nezávisle proměnných jsme využili testování od Ligy lidských práv o. s. a certifikaci „Férová škola“, jelikož se jedná o jediné, objektivně hodnocené školy v České republice ve vztahu k otevřenosti školy k inkluzivnímu vzdělávání.

Autor práce je výhradně pouze jeden, avšak výzkumný tým sestával jak z autora a jeho školitele, ale také z experimentátorů, kteří vypomáhali se sběrem dat. Z tohoto důvodu je práce psána v plurálu, neboť by autorovi přišlo neobjektivní, aby práce byla psána v prvním pádě, ačkoliv se na výzkumném projektu, byť minimálně, podílely další osoby.

Autor používá způsob citování odpovídající normě APA. Na začátku každé kapitoly je uveden obsah a cíl příslušného oddílu. Obsah slouží pro snazší orientaci v textu a poukazuje na nejpodstatnější aspekty dané kapitoly. Konstruovanými cíli autor v žádném případě nemíní jakékoliv poučování či výzvu ke studiu textu. „*Očekávané výstupy*“ slouží jako cílesměrný faktor, na jehož základě může být monitorován a regulován proces čtení této práce. Z důvodu sledování ústřední linie výzkumného směřování a přehlednosti jsou rovněž v závěru každé subkapitoly teoretické části uvedené relevantní závěry ve vztahu k empirické části této práce. Pro vizualizaci celého výzkumu je na následující straně uveden obrázek, určitá mentální mapa nejrelevantnějších bodů této studie.

Mentální mapa práce



TEORETICKÁ ČÁST

2 Propedeutické aspekty inkluzivního vzdělávání v kontextu speciální pedagogiky

Obsah a cíl kapitoly:

Následující kapitola obsahuje bazální vhled do aktuální problematiky speciální pedagogiky, který je specificky zaměřen na konexe oboru speciální pedagogiky z multidisciplinárního a interdisciplinárního pohledu. V obdobné rovině je vymezen právě multidisciplinární vztah inkluzivní pedagogiky k pedagogice speciální. Inkluzivní pedagogika je vymezena jako nová, vyvíjející se disciplína, která však má své pevné místo ve speciálně pedagogických kontextech. V úvodu kapitoly je definována základní nomenklatura, která bude dále využívána v celém textu, včetně vysvětlení vhodnosti daných termínů pro tuto studii. Další subkapitola osvětluje základní terminologickou nejednotnost v konceptech integrace a inkluze. Celý koncept inkluze a inkluzivního vzdělávání je rozdělen do několika oddílů pro pochopení v českém prostředí a následně pojetí zahraniční, které bylo ověřeno mezinárodními výzkumy.

2.1 Terminologické vymezení

Celý text práce je orientován na několik vzájemně se prolínajících témat oboru speciální pedagogiky, případně oborů hraničních. Právě z důvodu určité širší multidisciplinárního záběru považujeme za nutné ujednotit terminologický fundament celé práce, aby nevznikaly nomenklaturní nepřesnosti či nejednotnosti. Níže se budeme více zabírat podstatou speciální pedagogiky jako vědního oboru, který je z nejširší oblasti vědním oborem, který patří do soustavy pedagogických věd a zaměřuje se na teorii a praxi výchovy, vyučování a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých se speciálními potřebami (Pipeková, J. a kol. 2010). 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). Aktuálně existuje, i v minulosti existovala, celá řada termínů a pojmů, které měly co možná nejprecizněji a nejvhodněji vymezit obecně předmět zkoumání speciální pedagogiky. V průběhu vývoje oboru se terminologie často měnila, obzvláště ve vztahu k předmětu zkoumání speciální pedagogiky, a stále není dostatečně jednotná k tomu, abychom si tuto nomenklaturu nemuseli ujasňovat. Relativně nosné a humanisticky definované termíny se proměnily v pejorativum, tak byly postupně změněny k termínům novým, o kterých se časem opět hovoří jako o nevhodných, načež se odborná veřejnost neustále snaží vytvořit další, aktuálně humanističtější termíny. Pro ilustraci můžeme nastínit terminologii Lechty (2010), který využívá pragmaticky rovinu tří termínů, tedy člověk s PNO (s postižením, narušením, ohrožením). Takto pojatá terminologie je dle jeho výkladu pochopitelná, ale pro naše potřeby poněkud kostrbatá, vzhledem k nutnosti využívat tři slov. Obdobný problém je s frekventovaným souslovím žák se SVP (se speciálními vzdělávacími potřebami), (například Zámečnicková & Vítková, 2015. aj.). Zde však opět musíme poodstoupit, neboť obor speciální pedagogiky pojmáme z hlediska biodromálního, kdy člověk může být předmětem speciální pedagogiky i v případě, kdy již nespadá do formálního vzdělávání, tedy může znít nelogicky jej považovat za člověka s určitou vzdělávací potřebou. Pokud však budeme pojímat speciální pedagogiku z biodromálního hlediska, pak se jedná o pedagogickou disciplínu, která se zabývá výchovou a vzděláváním lidí s postižením jak ve formálním, tak i neformálním vzdělávání, tedy po celý život jedince. I my se v textu budeme zabývat hlavně výchovou a vzděláváním ve školním věku, dokonce prioritně v mladším školním věku, avšak i kontext inkluze a inkluzivního vzdělávání pojmáme v kontextu vzdělávání extramurálně, přesahující pomyslné zdi vzdělávání. Existuje celá řada dalších možností terminologického vymezení, jako člověk s handicapem² či poruchou (Fischer, Škoda, Svoboda & Zilcher, 2014), či z anglického modelu žák s obtížemi (Department of Education and Skills, 2005). Po prozkoumání daných terminologických přístupů nám vzešlo jako nejvhodnější využít obecnější člověk či žák s postižením, které využívá ve své habilitačním

² Terminologicky jsme pojem člověk s handicapem vyřadili spíše z etymologického hlediska, ačkoli je to termín stále často využívaný, neboť hand-ruka a cap-čepice, tzn. žebřák

práci i jinde Pančocha (2013) nebo Kaleja (Ed. 2014). Sice reflektujeme možná negativa spojená s tímto spojením, avšak pro naše účely se zdá nejvhodnější z důvodu významné obecnosti a možné širší využití. Samozřejmě ctíme názory ostatních autorů, avšak toto spojení se ukázalo jako nejvhodnější pro potřeby naší práce.

Další důležité terminologické vymezení se týká škol, které jsou určeny pro žáky intaktní³, případně vzdělávají i určité žáky s postižením. Z anglicismů se v českém prostředí používají termíny jako hlavní vzdělávací proud (Zilcher & Brtnová-Čepičková, 2013), jiní autoři používají „v základním vzdělávání“ (Bartoňová & Vítková, 2015), v základní škole (Bartoňová, Vítková, 2010), jiní autoři nedefinují specifikum školy (Vomáčková a kol. 2015) apod. Pro skutečnou precizaci terminologie a potřeby našeho výzkumu by se nejvíce hodil první stupeň základní školy, protože výzkumně pracujeme s populací žáků a učitelů ze 4. a 5. tříd základní školy, avšak tato terminologie je jak pro autory, tak pro potencionální čtenáře poněkud náročná. Z těchto důvodů jsme se rozhodli v textu užívat obecně známý pojem „běžná škola“. Pouze v případě přímých citací budeme ponechávat terminologii dle původních textů.

2.2 Konexe oboru speciální pedagogiky k inkluzivnímu vzdělávání

Obor speciální pedagogika je obecně pojímán jako relativně mladá, dynamicky se vyvíjející vědecká disciplína. Za posledních několik dekad od svého vzniku několikrát měnila svá paradigmata, terminologii i pojetí vztahu k jiným vědám. Vždy se jednalo, a pravděpodobně i vždy bude, o vědu, která je v přímé konexi s disciplínami medicínskými, sociologickými, psychologickými ale hlavně pedagogickými, které jak využívá pro své empirické bádání, tak je 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 paradigmata interdisciplinární, multidisciplinární, biodromální a inkluzivní (Pančocha, 2013). Je však nutné podotknout, že i ve světě existují

³ Pojem „intaktní žák“ je dle Lechty (2010) ideálním souslovím pro vymezení žáka bez potřeby podpůrných opatření, či bez speciálních vzdělávacích potřeb. Konkrétní význam slova je „neporušený“ nebo „nedotčený“ (Petráčková & Kraus, 1998).

rozpory, jestli inkluzivní pedagogika je samostatnou vědou a má být vyčleněna z oboru speciální pedagogiky, nebo zda je skutečně interdisciplinární či multidisciplinární součástí. Více o tomto fenoménu lze dohledat v relativně aktuálním článku Mintz & Wyse (2015). Autoři ve studii polemizují nad tím, jestli je v inkluzivním vzdělávání důležitý atribut speciální pedagogiky nebo jestli by si měl učitel poradit na základě vlastní expertízy, bez stigmat pro žáky, pouze pracovat s žáky dle jejich jasných potřeb. Oproti tomu Casale-Giannola (2012) poukazuje na výsledky studie v USA, kde učitelé v inkluzivních třídách postrádají speciálně pedagogické kompetence, aby mohli plnohodnotně vzdělávat všechny žáky a vytvářet tak ideálně nerestriktivní prostředí. 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 decisi sféry a dle situace v českém vzdělávacím prostředí je však evidentní, že inkluzivní vzdělávání je součástí speciální pedagogiky, potažmo obor speciální pedagogiky se aktuálně zdá profilovat v inkluzivním paradigmatu.

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 nepokryté místo, které je zapotřebí zaplnit, pokud má být dosaženo posunu v oboru poznání. Mühlpachr tento systém vymezuje jako vznik nové disciplíny, která čerpá z disciplín okolních, které jí daly vznik. Svým poznáním však inspiruje původní vědy k dalšímu rozvoji. Multidisciplinaritu popisuje ve stejné dikci, kdy onen neprobádaný prostor náleží více disciplínám, kdy každá z nich má nepokryté právo dominance, které ji mohou odpírat ostatní pomezí disciplíny. V tomto multidisciplinárním pojetí mohou disciplíny spolupracovat, svá východiska a metodologii si však ponechávají (2008).

Z tohoto vymezení vychází i Pančocha, který pojímá speciální pedagogiku jak v interdisciplinárním, tak v pojetí 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, p. 14-15). Není tedy důležité, čeho využijeme při podpoře člověka s postižením či s určitou potřebou, jestli využijeme poznatků z psychologie, genetiky, či didaktiky. Naopak tím, že využijeme více přístupů a více pohledů na problematiku, dáváme danému žákovi

nebo člověku větší šanci na efektivní intervenci a jeho následnou aktivní participaci ve společnosti⁴.

2.2.1 Inkluzivní paradigma oboru speciální pedagogiky

Na obhajobu současného stavu speciální pedagogiky jako paradigmatu inkluzivního lze nahlédnout do publikační činnosti hlavních představitelů speciální pedagogiky v České republice. Je možné jednoduše doložit, že množství elitních vědců na poli speciální pedagogiky plynule přechází, či již přešli, od klasických speciálně pedagogických témat k tématům reflektující inkluzivní trend v pedagogice a speciální pedagogice. Za klasická témata považujeme převažování pohledu na jedince ze strany jeho postižení nebo schopností, což evokuje spíše medicínský či funkční model postižení⁵. Za poslední dvě dekády je však znatelný přestup z klasických speciálně pedagogických témat přes témata integrativního rázu, až po témata rámcově či čistě inkluzivní. V posledních pěti letech najdeme jen velmi málo expertů, kteří by se ani okrajově nezajímali o žádné „inkluzivní“ téma. Typickým příkladem může být vědecká tvorba profesorky Marie Vítkové, kdy v devadesátých letech převažovala témata čistě speciálně pedagogická, od druhé poloviny devadesátých let je již významná část orientována prointegračně a v posledních pěti letech jasně dominují témata zabývající se inkluzí či jejími specifiky. Obdobná situace je u značné části českých odborníků, avšak analýza tvorby českých expertů je nad rámec této práce, proto uvádíme jeden reprezentativní příklad na jednom z mála českých profesorů. Obdobné tendence jdou však nalézt například u profesorky Bartoňové, doc. Pipekové, doc. Šišky, doc. Květoňové, doc. Michálíka a jiných. Speciálně pedagogická témata, která se

⁴ Pojem aktivní participace pojmáme jako participaci všech členů společnosti na maximální míře aktivit, bez ohledu na míru jejich postižení. Více in (Pančocha, 2013)

⁵ Vymezování jednotlivých modelů je nad rámec této kapitoly, avšak zde se držíme typologií modelů postižení, které vymezil například Pančocha (2013). Tyto modely jsou řazeny od individuálního k integrovanému. Jednotlivé modely jsou medicínský, funkční, sociální a integrovaný. Dále se budeme konkrétněji zabývat Mezinárodní klasifikací funkčních schopností, disability a zdraví (MKF), což je pravděpodobně nejaktuálnější a závazný dokument, jehož lze řadit do integrovaného modelu postižení. MKF je aktuálně mezinárodně uznávanou klasifikací, která představuje bio-psycho-sociální model postižení – integrovaný model, viz další kapitoly.

zabývají spíše funkčním modelem postižením, či rozvíjením určitých struktur jedinců s postižením nepovažujeme za méněcenná. Tímto textem jsme pouze chtěli upozornit na směr vývoje velké části oboru speciální pedagogiky.

Shrnutí:

Jak bylo v této subkapitole uvedeno, speciální pedagogika je dynamicky se rozvíjející věda, která se v posledním desetiletí silně zaměřuje na problematiku inkluzivního vzdělávání, ačkoliv před tím jsme zaznamenávali spíše integrativně orientovanou „speciální pedagogiku“. Dále byla provedena analýza publikační činnosti českých elitních vědců v oboru speciální pedagogika. Obecně můžeme říci, že současné paradigma speciální pedagogiky vychází z multidisciplinárního pojetí, biodromálního a také z nejnovějšího bio-psycho-sociálního přístupu k lidem s postižením.

2.3 Inkluzivní vzdělávání - úvod do problematiky

Inkluzivní vzdělávání je soudobě nejaktuálnější trend, který se prolíná prakticky celým vzdělávacím spektrem a hýbe pomyslnými kameny edukační reality na všech úrovních vzdělávání. Autoři chápou, že inkluze může být pojímána i jako inkluze sociální, a že inkluzivní vzdělávání má také široký kontext. Může jít o inkluzivní vzdělávání v rámci postgraduálních studií, preprimárního vzdělávání, apod. V tomto textu však cílíme primárně na inkluzivní vzdělávání v základních školách, proto pokud v textu nebude uvedeno jinak, „inkluzivní vzdělávání“ pojímáme jako vzdělávání na základních školách, jež nese atributy inkluzivního vzdělávání, které budou rozpracovány v následujícím textu. Existuje relativně veliké množství různých vymezení toho, co inkluze znamená. Některá vymezení inkluze či inkluzivního vzdělávání jsou přesná více, některá méně. K některým se autoři textu přiklánějí, s jinými nesouhlasí. Tato kapitola přestaví pojetí inkluze a inkluzivního vzdělávání z pohledu řady českých i zahraničních autorů. V závěru bude přestaveno pojetí takové, jakým autoři tématu rozumějí a v dalších částech textu jej hlouběji rozpracovávají. Velká řada autorů vymezuje základní trichotomii pojetí inkluzivního vzdělávání. Tato trichotomie se objevuje v odborné literatuře poměrně dlouhou dobu a je neustále znovu využívána (Tannenbergerová & Krahulová, 2010; Tannenbergerová 2013;

Svoboda & Smolík, 2010; Horňáková, 2006; Zilcher & Brtnová-Čepičková, 2013; Bartoňová & Vítková, 2015):

- 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.⁶

Pro lepší porozumění textu se pokusíme nejdříve vhodně vymezit integraci a integrativní vzdělávání, někdy také definované jako integrativní pedagogika, a jeho konexi s vzděláváním inkluzivním. Ve výše zmíněném se v současné laické i odborné veřejnosti objevuje několik výkladů, ačkoliv mohou být i mezi sebou v rozporu.

Před integrativními trendy ve vzdělávání bylo České školství nastaveno segregativně. Pojmem segregace však nebylo míněno nic negativního. Segregace nebyla brána jako vyloučení či separace jedinců s postižením od jedinců intaktních, ale (jak píšeme v následujících kapitolách) 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, které bude ideální pro určitý typ žáků, kde se budou vzdělávat pouze žáci s obdobnými potřebami. Tito žáci budou vzdělávání speciálními 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 vzdělávání⁷ (Deng & Poon-McBrayer, 2012; Peters, 2007; Ainscow & César, 2006).

Jak bylo již zmíněno, integrace ve vzdělání má i terminologicky několik odchylek. Řada českých a slovenských autorů hovoří dokonce o tzv. integrativní (speciální či školní)

⁶ 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.

⁷ Předpokládáme však dobu kolem roku 1992, kdy již nebyli žádní žáci tzv. „osvobození od vzdělávání“, ale všichni byli určitým způsobem vzdělávání, což vymezují citované zdroje jako 1. stádium inkluze.

pedagogice (Vítková, 2004; Požár, 1999; Schmidtová, 2008; Pešatová & Tomická, 2007; Hájková, 2005 aj.), což může evokovat samostatnou vědní disciplínu. Obecně známý pojem integrace znamenající scelení, ucelení, sjednocení.

Nikolai vymezuje integrační vzdělávací systém jako společnou školu pro všechny „běžné“ a ti, kteří se významně diferencují, jsou separováni nebo za mimořádných podmínek mohou být do školy integrováni a učitel se nadále specializuje na výuku majoritní skupiny žáků (in Svoboda & Morvayová, 2010). Žák se tedy musí přizpůsobit a speciálně-pedagogická podpora mu je zřízena mimo hlavní vzdělávací proud. Tannenbergerová a Krahulová (ed.) konstatují, že dítě se může integrovat (přestoupit ze školy speciální) do hlavního vzdělávacího proudu, „*teprve pokud se odborníkům a rodičům zdá, že by dítě mohlo zvládnout i běžnou základní školu*“ (2010, p. 8). Obecně tedy si můžeme pod termínem integrace představit zařazení jedince s postižením do běžné školy za předpokladu, že žák je brán jako „prvek“, který se musí přizpůsobit, aby byl adekvátně sjednocen s intaktními spolužáky v běžné škole, a 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 poskytuje Vančová, kdy ve speciální pedagogice „*termín integrované vzdělávání postižených a narušených jednotlivců znamená společnou výchovu, vzdělávání a vyučování jednotlivců s postižením či narušením s intaktními jednotlivci*“ (2008, p. 8). Následně ale také hovoří o tom, že integrace znamená sice společné vzdělávání jedinců s postižením a intaktních, avšak znamená také koncept, kdy se musí jednatlivec s postižením plně přizpůsobit do již existujícího prostředí, které je nastavené v běžné škole pro běžné žáky a nepředpokládá se žádná úprava prostředí (Ibid). I v zahraniční literatuře se setkáváme s určitou nejednotností vymezení pojmů integrace/inkluze, avšak i zde se (přes poněkud odlišné chápání procesuální stránky) shodují na tom, že žák s postižením se musí adaptovat školnímu prostředí, tedy neexistuje žádný předpoklad, aby se škola přizpůsobovala větší diverzitě žáků (Mittler, 2000).

V zahraniční literatuře se pro integraci objevují dva termíny, které se často definují jako synonyma. Jedná se o integration a mainstreaming, kdy mainstreaming v přesném překladu může znamenat „hlavní proud“, z toho také český ekvivalent „vzdělávání v hlavním

vzdělávacím proudu“. Snyder, Garriott a Taylor (2001) integraci pojmají 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 tehdy, kdy připraveni jsou. Tato strategie má předcházet neúspěchu a nepřiměřenému tlaku na žáky s postižením a ulehčit práci učitelů. V tomto pojetí je tedy integrace a mainstreaming brána spíše jako částečné začlenění žáka po určitou dobu či na určité předměty, aby mohl být v sociálním kontaktu s ostatními. Tento koncept je sice poněkud odlišný od našeho, avšak spíše připomíná pull-out system, který se využívá například v severských zemích (více v kapitole 3.3.2). Dané strategie jsou však značně kritizovány pro svou nedokonalost v akcentování žáka s postižením jako trvalého činitele dané třídy, respektive že daný žák v pravém smyslu do dané třídy explicitně nepatří (Snow, 2001).

Obecně lze shrnout, že integrativní vzdělávání se zaměřuje na možnosti a implementaci společného vzdělávání⁸ žáků s postižením a žáků intaktních v běžné škole. Při integraci má žák tuto možnost se vzdělávat s ostatními, avšak měl by plnit stejné vzdělávací i výchovné cíle s ostatními, 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, kteří nemohou ani za dodatečné podpory plnit očekávání běžné školy (Svoboda & Smolík, 2010).

Inkluze a inkluzivní vzdělávání nelze jednoduše definovat pouhým opisem jedné myšlenky jediného autora. Řada autorů z různých částí světa často definuje koncept inkluze ve vzdělání značně odlišně. V americké literatuře se lze dokonce setkat s pojmem „plná inkluze“ (full inclusion) a již zmiňovaný „pull out“ model (McLeskey & Waldron, 2011; Kaufman & 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

⁸ Tento termín je aktuálně společensky chápán jako ekvivalent inkluzivně orientovaného vzdělávání, avšak dle současných expertů se pojem „společné vzdělávání“ vztahuje pouze k jednomu, externímu, znaku inkluzivního vzdělávání. Samotná prezence žáků s postižením v edukačním procesu automaticky neznamená inkluzivní nastavení, naopak i třída bez žáka s jakýmkoli postižením může být inkluzivní (Svoboda, Říčan, Morvayová, & Zilcher, 2015).

žáků (Ford, 2013). Jedná se o koncept, který má dle řady autorů rozdílné pochopení nejen v každém státě, ale často v každé škole či školském obvodu (Ainscow & César, 2006; Dyson & Millward, 2000, Ainscow et al., 2006). K tomu Ferguson (2008) a OECD (2004) zvažují nikoliv pouze rozdílnost vymezení či definic inkluzivního vzdělávání, avšak i legislativní a prakticistní implementaci inkluzivních strategií, které se liší také mezi státy, 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. Ainscow na toto vhodně reagoval, že „*Rozvoj ideálního inkluzivního školního prostředí podle jednoho člověka může být pro druhého představa vzdělávacího pekla*“ (Ainscow et al., 2006, p. 16). Definice inkluzivního vzdělávání mohou být obecně dva typy, deskriptivní (popisné) a preskriptivní (ustanovující). Deskriptivní definice popisují různé konkrétní příklady z inkluzivní praxe, prakticistní uchopení konceptu, oproti tomu preskriptivní definování je zacíleno na indikování předpokladu, který hodláme využívat a chtěli bychom, aby byl stejně 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 jako „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, kde se například žáci s poruchami chování mohou dočasně či dlouhodobě vzdělávat ve specializovaném segmentu vzdělávání pro děti s poruchami chování již ze zákona z roku 1986 (Garner & Gains, 2001). Již v prvním bodě lze vidět jednu ze základních, v řadě států odbodnou, miskoncepcí inkluzivního vzdělávání. Inkluze je zde pojímána jako „začleňování

žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“, což je z podstaty základem spíše integrativního přístupu, avšak legislativní kroky k tomu často směřují. Jako jeden příklad za všechny lze uvést prohlášení Department of Education⁹ „*Chceme vidět více dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SEN) 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, p. 44). Oproti tomu se ukazuje jako produktivnější řešit překážky v učení a zapojování žáků, které vznikají v rámci interakce žáků z různých tříd, etnických skupin, nebo mezi chlapci a dívkami, nežli je kategorizovat a zkoumat jejich speciální vzdělávací potřeby (Epstein et al., 1998)¹⁰. Dále známe pojetí inkluze jako budování „škol pro všechny“, „vzdělávání pro všechny“ a „nového přístupu ke vzdělávání a ke společnosti“. Budování „škol pro všechny“ je jedním ze základních úslaví velkého množství odborníků prakticky po celém světě (Booth & Ainscow, 2002; Warnock, 2010; Terzi, 2014; Tannenbergerová, 2015; Harris, 2005; Ruijs, Van Der Veen, & Peetsma, 2010; Dessemonted & Bless, 2013). S největší pravděpodobností je to způsobeno prací právě Booth a Ainscowa a jejich Index for inclusion (2002)¹¹, kde právě budování „škol 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 Anglii tzv. „comprehensive school“, se experimentálně objevuje již od 40. let 20. století, avšak ve větší míře se začaly zřizovat až v letech 60. (Medway & Kingwell, 2010). V současnosti je většina škol ve Velké Británii zřízena jako „comprehensive“. Tento typ škol můžeme

⁹ Obdoba českého MŠMT v Anglii.

¹⁰ Zde lze nalézt paralelu v české paralele proinkluzivních „férových“ škol, kde jeden ze standardů tvoří stejná myšlenka „Škola má zařité 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.“ (Férová škola, online)

¹¹ Případně jeho inovované verze (Booth & Ainscow, 2011)

přirovnat k našemu 2. stupni základní školy, jen s tím rozdílem, že ve VB se jedná o žáky od 11. let. I ve VB však byly silné segregační tendence, a to obzvláště v 70. a 80. letech, kdy vznikaly školy, které si mohly vybrat 15 % žáků dle svého speciálního výběru. Také se umožnilo rodičům si vybírat školu, do které své děti zapíší. Obdobně jako u nás nyní se rozmohlo stěhování rodin kvůli blízkosti vybrané školy (Waldford, 2000). Přestup ke comprehensive schools ve VB je obdobným krokem jako tradiční Folkeskole v Dánsku (Hansen, 1992), tradice „common school“ v USA (Richardson, 1994), nebo obdobné comprehensive school ve Finsku¹² (Takala, 2007). Těmito kroky se předpokládá, že je obecně vhodné vytvářet „školy pro všechny“, které vytvářejí adekvátní prostředí pro sociálně diverzifikovanou komunitu v okolí školy. Pro nás je pojem Škola pro všechny hlavně o 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, konkrétně jde o pojetí inkluze jako „vzdělání pro všechny“¹³. Jedná se o pohled na inkluzi dle hnutí „EFA“¹⁴ (Education for All – Vzdělání pro Všechny), které vzniklo v 90. letech a je řízeno hlavně ze strany UNESCO. Toto hnutí se zaměřuje na participaci a přístup ke vzdělání ve světě, primárně v zemích třetího světa. Hlavním cílem je zajistit přístup ke vzdělávání všem dětem ve všech koutech světa. Primárně se jedná o dívky, chudé děti a děti s postižením, kterým je dlouhodobě odíráno právo na vzdělávání v řadě zemí (UNESCO, 2000) a v průběhu několika dekád nebyly naplněny cíle světové politiky. Toto poněkud vágní a široké vymezení však vyústilo v diskrepance v pojetích v různých státech, například Alur popisuje, že genezí politických, proinkluzivních změn v Indii byli naprosto vynecháni žáci s postižením, kteří byli nadále vylučováni ze vzdělávání (1999)“, což bylo však v kontradikci s tzv. Salamanca Statement¹⁵ (UNESCO, 1994).

¹² již od 70. let, počátkem 6. ročníku, tedy opět obdoba českého 2. stupně ZŠ

¹³ A také se tak děje, například Čína, Indie, Indonésie apod. (Sunardi, Maryadi & Sugini, 2014(Indonésie); Khamis, 2011; Gafoor & Asaraf, 2009(indie); Deng & Poon-McBrayer, 2012(Čína) Šiška & Habib, 2012(Bangladéš))

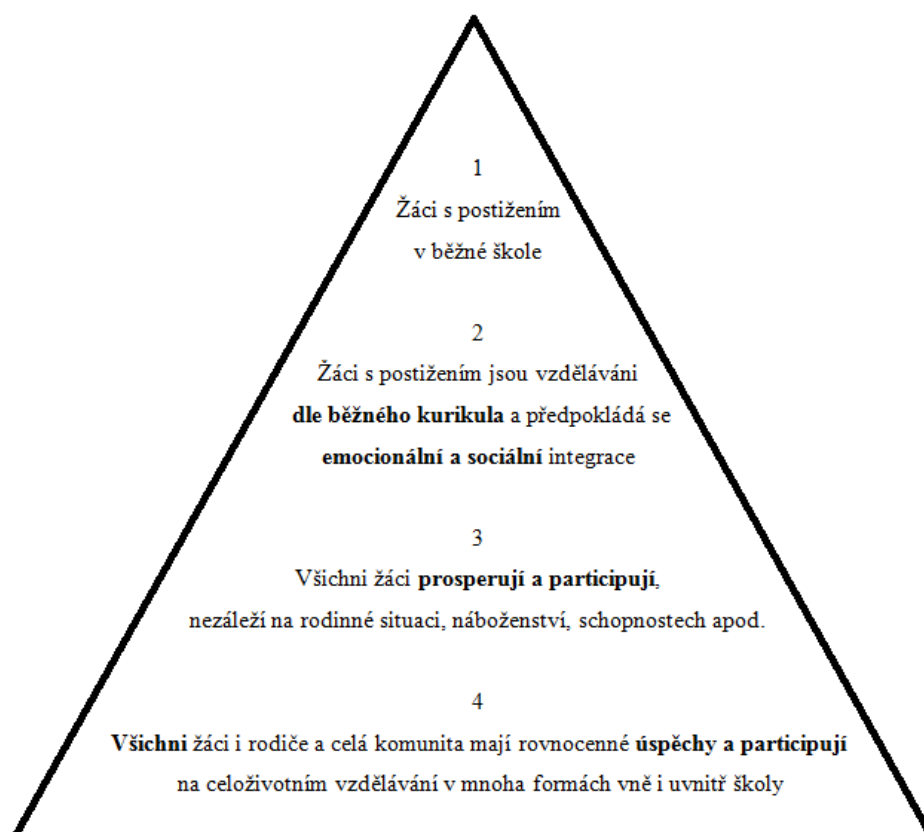
¹⁴ Hlavním impulzem ke vzniku hnutí byly dvě hlavní mezinárodní konference, a to v roce 1990 v Jomtienu a v roce 2000 v Dakaru (UNESCO 2000)

¹⁵ Odkazy na mezinárodní úmluvy, jako Salamanca Statement (1994) budou blíže popsány v následujících kapitolách.

Šestý a poslední typ smýšlení o inkluzivních principech reflektuje myšlenku, že inkluze by měla být brána jako základní přístup ke vzdělávání a ke společnosti. Předchozí definice i jejich osvětlení indikují různé pochopení konceptu inkluze v různých kontextech. Někteří autoři si vytvoří vlastní definici inkluze. Na druhou stranu, pokud bychom si explicitně nevymezili, co inkluze ve vzdělávání přesně znamená, nemohli bychom ji následně podpořit. Nemohli bychom rozhodnout, kdy naše snaha inkluzi podporuje či naopak. Pro tyto a i jiné potřeby přebíráme poněkud širší vymezení dle Ainscowa (et al., 2006, p. 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 inkluzivní hodnot (jako jsou rovnost, soudružnost, komunita, respektování jinakosti, udržitelnost, sociální participace¹⁶ apod.) do praxe jsou tím nikdy nekončícím koloběhem, na který neexistuje jeden konkrétní návod. Každá škola i každý konkrétní pedagog bude mít poněkud odlišný vhled a pochopení inkluzivních hodnot, bude mít jiné zkušenosti a jiné schopnosti, které bude v těchto intencích využívat. Nic z toho není špatně, pouze to samo o sobě potvrzuje variabilitu cest, 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).

¹⁶ Pojem sociální participace se využívá i v zahraniční literatuře (obdobně jako Pančocha, 2013), konkrétní znění je širší, primárně znamená: interakci mezi vrstevníky, akceptaci vrstevníky, přátelství a správné sebehpojetí ve skupině (Koster, Nakken, Pijl, & Houten, 2009)

Obrázek č. 1 tzv. *Expanzivní koncept inkluze ve vzdělávání* (Topping & Maloney, 2005)



Shrnutí:

Inkluze a inkluzivní vzdělávání může být definováno mnoha způsoby. Jak již bylo zmíněno v této kapitole, tak lze nalézt celou řadu vymezení rozličnými autory, v rozličných státech, a dokonce najdete různé definice v rámci jednoho města či jedné školy. V české edukační realitě se nejčastěji objevuje, že inkluze je totéž co integrace, že inkluze je lepší integrace, nebo že inkluze je zcela nový koncept, který akceptuje jinakost všech žáků. Autoři tohoto textu se přiklánějí ke třetí variantě, avšak ani to stále není dostatečné. Finální definice inkluze ve vzdělání by mohla být: „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“.

3 Inkluze v multidisciplinárním kontextu

Obsah a cíl kapitoly:

Kapitola pojednává o aspektech inkluze v kontextu širších vědních celků, které mají tematicky mnoho společného, avšak je nutné je vymezit v kontextu vlastních disciplín. V úvodu jsou představeny jednotlivé modely přístupů k lidem s postižením od modelu medicínského, až po aktuální biopsychosociální model dle MKF, což dle našeho názoru spadá právě do této kapitoly, neboť modely přístupu k člověku se prolínají všemi vědními celky počínaje medicinou, filosofií, legislativou a konče třeba právě speciální či inkluzivní pedagogikou. Následně jsou představena základní východiska filosofie výchovy v kontextu inkluzivního vzdělávání, kdy akcentujeme vývoj filosofického myšlení od dob J. A. Komenského, po stále aktuální myšlenky E. Lévinase. Následuje pohled lidsko-právní, kde je představen vývoj mezinárodních dokumentů v konexi s mezinárodním právem na vzdělávání, které ratifikovala i Česká republika, načež jsou uvedeny i aktuální právní úpravy současné legislativy ve vztahu k integrativnímu či inkluzivnímu konceptu vzdělávání. V poslední řadě kapitola obsahuje osvětlení zahraničního vhledu do problematiky inkluze, konkrétně v Británii a ve Finsku, které operují s daleko inkluzivnějšími vzdělávacími systémy. Stejně tak vývoj proinkluzivní legislativy i praxe začal řádově o dvě dekády dříve než v České republice.

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 práce 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 kapitoly, ani žádné jiné v této práci, 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) se snažíme spíše diskutovat nad tím „jak“ konkrétně inkluzi pojmut, vymezit inkluzi jako problematiku, která se pojí s celou společností, nikoliv jak může současný diskurs naznačovat, pouze s aspektem vzdělávání. Prezентujeme zde rozmanité pohledy na

to, jakým způsobem s pojmem inkluze pracovat a jak jej operacionalizovat. Na inkluzi je nutno nahlížet jako na komplex, který lze vymezit jak z hlediska filosofického, sociologického, pedagogického, speciálně pedagogického, lidsko-právního, etického, ekonomického, politického, didaktického, historického, tak z mnoha dalších pohledů (srov. Pančocha, 2013; Tannenbergerová, 2013, 2016; Ainscow & César, 2006, Ainscow, Booth, Dyson, Farrel, Frankham, Gallannaugh, Howes, & Smith, 2006). Vymezování konkrétních náhledů jednotlivých disciplín je nad rámec této práce, avšak i nad rámec autorů, proto se budeme zabývat inkluzí ze sice multidisciplinárního přístupu, avšak pouze z vybraných odvětví. Jako základ předkládáme pohled filosoficko-etický, který přibližuje historický, filosofický a etický rámec z pohledu vybraných autorů. Pro účely této práce jsme se pokusili spojit pohledy politické a ekonomické do jedné subkapitoly, neboť nám přijde logické spojit současný ekonomický pohled s vymezením současných ekonometrických studií (Munich, Ondko, & Straka, 2012) se současnými politickými kroky.

3.1 Modely přístupů k lidem s postižením

S vývojem humanitních věd v 19. a následně 20. století se zásadním způsobem měnil paradigmatický pohled na člověka, obzvláště pohled na člověka s postižením. Zároveň se za posledních několik dekad výrazně mění přístup k lidem s postižením ve speciální pedagogice (a nejen v rámci tohoto oboru). Abychom cestu těchto přístupů mohli reflektovat, vymezíme příklady základních přístupů (modelů postižení), které se formulovaly, případně stále formulují v řadě humanitních vědních disciplín¹⁷.

3.1.1 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“. Handicap je považován za záležitost vysoké odbornosti a za tragédii pro daného pacienta. Lékař stanovuje diagnózu, předepisuje

¹⁷ V literatuře lze nalézt rozdílná vymezení modelů postižení, například: medicínský, sociálně patologický, model prostředí, antropologický model (Fischer, Škoda, Svoboda, & Zilcher, 2014), avšak pro naše účely se jeví vhodnější zde vymezená klasifikace.

léčbu a cílem léčby by měl být vyléčený pacient. Dle Černé sehrála medicína klíčovou roli v procesu naturalizace jednak schopnosti ke „zdraví“ a jednak zneschopnění k „nemoci“ (Černá, M. et al., 2008). Z tohoto modelu vycházely několikrát tzv. eugenické¹⁸ tendence ve společnosti, kdy bylo cílem „vylepšit“ lidstvo a vytvářet geneticky čistší generace bez prediktorů k různým postižením, což vedlo i k uzákonění sterilizace jedinců s postižením v období druhé světové války (nikoliv pouze v Německu). Mimo jiné bývá právě tento přístup důvodem či ospravedlněním sociálního vyloučení určitých skupin obyvatelstva (Abberley, 1996). 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“, pokud však se jedná o ireparabilní stav jedince, pak nejde vyléčit a stává se oním jiným, často nechtěným. Etické aspekty medicínského modelu kritizuje i Vančová (2008), která vymezuje nesmyslnost rehabilitace jedinců s mentálním postižením, neboť jejich stav je trvalý a žádnou „nemocí“ netrpí.

Vybrané předpoklady medicínského modelu postižení dle Pančochy (2013, p. 93):

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

3.1.2 Funkční model postižení

Stejně jako v předchozím modelu postižení vychází z určitého deficitu člověka. Zásadní rozdíl však vidí Pančocha (2013) 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). Tento model z medicínského modelu sice vychází, ale v oboru speciální pedagogiky či sociální práce má lepší uplatnění. Důraz je kladen hlavně na terapii a maximální zlepšení

¹⁸ Eugenika je brána jako nauka o zlepšování dědičného základu a vývoje populace (Petráčková, & Kraus, eds., 1998)

funkčních kapacit jedince. V daném modelu nezáleží na konkrétní „diagnóze“ jedince, ale na jeho schopnostech se podílet na pracovním životě. Funkční model je aktuálně prosazován hlavně Zákonem o sociálních službách č. 108/2006Sb., konkrétněji ve vyhlášce č. 505/2006 Sb. V rámci aktuální legislativy je tedy příspěvek na péči o 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, které jedinec dokáže 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, p. 95).

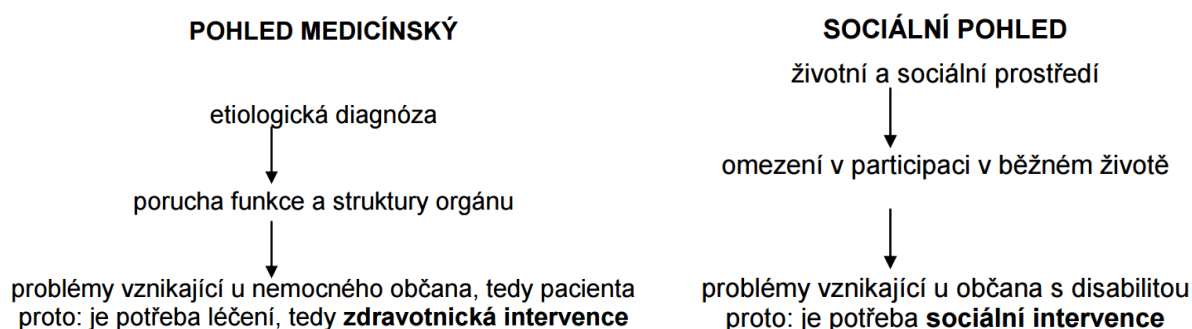
3.1.3 Sociální model postižení

Po kritice medicínského modelu postižení se od 70. let minulého století vyvíjí nové interpretace postižení. V roce 1990 Oliver označuje nově vznikající paradigma jako sociální model postižení. Podle daného přístupu není postižení či handicap primárně způsobeno indispozicemi jedince, poruchami či jeho postižením, ale naopak daný handicap vychází 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, p. 83). Z výše zmíněného vychází, že člověk s postižením může žít plnohodnotný život, 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, které působí lidem handicap. Schopnost účastnit se různých společenských aktivit a zastávat sociální role závisí na přístupnosti různých prostředí¹⁹. Paradigmatická změna k sociálnímu modelu postižení je dle 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 neznamena zavržení či nahrazení sociálního modelu, ale jeho rozšíření o akcent na aktivní participaci (začlenění)

¹⁹ Přístupnost prostředí může znamenat i postoje majoritní společnosti, dokumenty v Braillově písmu, bezbariérovost budov apod.

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 a 3. *Srovnání medicínského a sociálního modelu, (Švestková & Hoskocová, 2010, p. 29)*

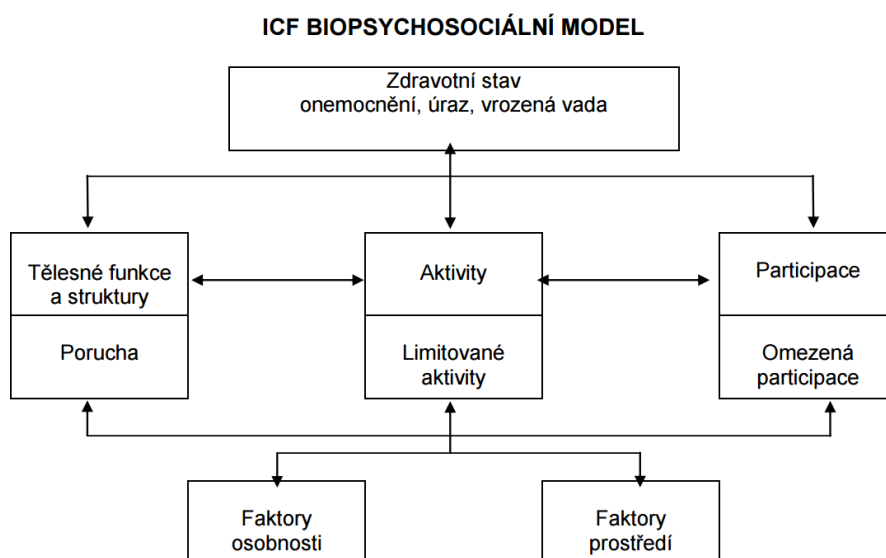


3.1.4 Integrované modely postižení

Doposud zmíněné jednotlivé modely postižení reflektují člověka s postižením vždy pouze z jednoho úhlu pohledu. Nahlízejí na člověka buďto jako na bytost, která se má léčit (medicínský model), na člověka, který 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 člověka s postižením pouze jednou, relativně omezenou, optikou. Současné paradigma se snaží nahlížet na člověka v kontextu jeho biologických a psychologických dispozic či predispozic a i z hlediska sociálně kulturního prismaticu. Pouze za předpokladu, že jedince tvoří integrálně tyto i jiné veličiny, můžeme přistupovat k jedincům s postižením objektivně, případně v určité míře objektivit. Z tohoto důvodu dané modely vycházejí z takzvaných bio-psycho-sociálních (někdy i kulturních) (Svoboda et al., 2010) atributů, které na jedince společně působí a se kterými musíme při práci s osobami s postižením počítat.

V současné odborné literatuře jde nalézt dva základní modely, které 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 dimenze *společenské bariéry* (Nagi, 1991). Tento model dále rozpracovává např. Pančocha (2013). Druhým, pro nás důležitějším modelem je biopsychosociální model dle **ICF**²⁰, respektive **MKF** – *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví* (World Health Organization, 2001), která byla sválena roku 2001 Světovým zdravotnickým shromážděním²¹, je základem k hodnocení funkčních schopností, psychozenzomotorického potenciálu osob s disabilitou, včetně externích (sociálních) prvků. (Švestková & Hoskovcová, 2010). MKF mimo jiné vymezuje 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...), tak model sociální (snížení schopností společnosti, když se občan konfrontuje s bariérami prostředí).

Graf č. 1 Vizualizace ICF Biopsychosociálního modelu postižení (Švestková & Hoskovcová, 2010, p. 33)



²⁰ ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health

²¹ WHA – World Health Assembly

Český statistický úřad ve spolupráci s Ministerstvem zdravotnictví ČR podle § 19 odst. 2 zákona č. 89/1995 Sb., o státní statistické službě, zavedl povinnost používat MKF od **1. července 2010**. Přes tuto explicitně vymezenou povinnost je zatím v České republice 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, ve které vidí souvislost mezi biopsychosociálním modelem MKF a individuálním doprovodem učení a vývoje (Záměčnicková, 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, vést si korespondenci s přáteli (být účastníkem aktivity). Tyto funkce jsou posuzovány dle MKF i v rámci diagnostického procesu individuálního doprovodu učení a vývoje, avšak nikoliv pouze z hlediska daného jedince, ale i v kontextu prostředí (Ibid).

3.2 Filosoficko-etický vhled na inkluzi

Tato část textu se pokusí co možná nejnázorněji nastínit problematiku inkluze ve vztahu k metafyzickým, následně k postmodernistickým aspektům filosofie z pohledu etiky, antropologie a výchovy. Na základě výzkumů ve vzdělávání (srovnání např. PISA, 2009; PIRLS, 2011) je nasnadě podotknout, že vzdělávací systémy, které se dlouhodobě zaměřují na práci s jinakostí a vzdělávají v co nejméně homogenizovaných skupinách, mají v Evropě prokazatelně lepší výsledky, nežli vzdělávací systémy zaměřující se na vzdělávání skupin homogennějších. Otázka efektivity může být relativně jednoduše vymezená, avšak kde se bere právo všech na vzdělávání? Proč je eticky správně nevylučovat žádné žáky z výchovně vzdělávacího prostředí? Proč přijímat jinakost jako pozitivum? Proč se starat o ty „jiné“, rozdílné, z odlišného socio-kulturního prostředí, s jinými dispozicemi, potencialitami, s jiným ekonomickým postavením aj.? Proč vůbec nahlížet na všechny žáky jako na „sobě rovné“? Na tyto a jiné otázky se nyní pokusíme odpovědět. Inkluzivní vzdělávání nadále operuje s termíny jako „humanita“, „člověk“, dle novely školského zákona paragrafu 16 z roku 2015 „člověk s potřebou podpůrných opatření“, případně se slovními obraty jako „každý má právo“, „každý má nárok“, „nikdo nesmí být opomíjen“. Často jsou to termíny, kdy nám jde o člověka, avšak část jsou výroky, které jsou etické (srov. Hájková, Strnadová,

2010; Bendl 2003; Tannenbergerová, 2016). Tímto se tedy dostáváme k tomu, že problematika společného vzdělávání má co do činění jak s filosofií, ontologií, tak i etikou.

3.2.1 Problematika inkluze z pohledu filosofie výchovy

Jinakost druhého není tak triviální věc, kterou bychom mohli a měli přijmout bez mrknutí oka, ale jedná se o zásadní fenomén současné doby. Před definováním základních pedagogických a speciálně-pedagogických paradigmat jinakosti a edukačního potenciálu minorit a žáků „jiných“ je nutné ukotvit právo všech na vzdělávání ve filosofickém fundamentu.

Problematika jinakosti jako takové však není záležitostí pouze posledních dekad, kdy se setkáváme s inkluzí či integrací ve výchově a ve vzdělávání. Tedy jednodušeji řečeno, problematika vzdělávání není prvním odvětvím, které se zabývá právem všech lidí na jejich maximální participaci a existenci ve světě. Avšak přeci jen se zastavíme u filosofie výchovy pojaté Komenským, který jako jeden z prvních verbalizoval nutnost vzdělávání všech dětí bez rozdílu. Známé mohou být například výroky z IX. kapitoly Velké didaktiky, kdy Komenský hovoří o absenci „přijímání u boha“, tedy že před Nejvyšším neexistuje upřednostňování či stranění. Člověka vymezuje jako „imago Dei“, neboli člověk je jako obraz boží. V tomto aspektu hovoří dále: „*pouze některé přijímat ke vzdělávání ducha, vyloučivše ostatní, jsme nespravedliví nejen k těm, kdo jsou účastni téže přirozenosti, nýbrž i samotnému Bohu, jenž chce, aby jej uznávali, milovali a chválili všichni, jímž vtiskl svůj obraz*“. Další námitkou Komenského může být, kdy někteří nejsou již schopni vzdělávání pro své kognitivní meze, tedy jak říká Komenský, pro svou „tupost myšlení“, na což reaguje: „*nelze nalézt člověka takové tuposti myšlení, aby mu vzdělání nepřineslo vůbec žádného zlepšení*“.²² Věren své filosofii harmonie mezi naturou (přírodou) a náтурой (člověka), podtrhuje Komenský svůj argument přírodní ilustrací: „*mimo to máme rádi v zahradách nejen takové stromy, které by nesly rané ovoce, nýbrž i prostřední a pozdní, poněvadž všechno se svým časem vyplácí. Proč bychom tedy v zahradě vědomostí chtěli trpěti pouze hlavy jednoho druhu?*“ (Hábl, 2011).

²² Všechny citace Komenského vycházejí z již zmíněné IX. kapitoly Velké didaktiky. Obdobnou tematiku naznačuje i v Pampaedii (II., III. a IV. Kapitola *Obecné porady o nápravě věcí lidských*).

Když opět poodstoupíme od vzdělávání a filosofie výchovy, ale pokusíme se nahlédnout do vývoje samotné novověké filosofie jinakosti, tak zjistíme, že z pohledu dnešního sekularizovaného světa se člověk často domnívá, jak není zapotřebí využívat transcendentního odůvodnění pro přijímání a práci s jinakostí. Dle těchto paradigmat stačí postulovat, že jinakost je dobrá a žádoucí ve fázi humanismu, avšak mám-li pečovat o druhého, musím k tomu mít ontologický předpoklad. Argumentovat můžeme ontologicky, že něco nějak je a nějak by mělo být, avšak i tyto teze jsou spíše poznáním etickým. Hábl (2014) vymezuje lidskou povahu a podstatu člověka jako komplexní, složitou, a to minimálně ve dvou rovinách, tedy ontologické a morální. V ontologické rovině je člověk vždy ten dobrý, důstojný a hodnotný. V rovině morální však může vykazovat značné (častokrát různorodě ospravedlňované) diskrepance, kdy je člověk schopen dobrého i zlého. Lidskou ontologickou důstojnost však popisovala i základní metafyzická paradigmat, která důstojnost člověka nadále odůvodňovala, potvrzovala a oceňovala (Pelcová, 2001). Moderna, postmoderna již neřeší metafyziku, ontologii založenou na „nepotvrditelném“. Transcendence je pro empirické bádání v přírodních i humanitních vědách nepotvrditelná. Proto se v psychologismu či postmodernismu často setkáváme s výroky typu: člověk je nic než jen (a možno doplnit svévolně, například několik set gramů uhlíku a vody)²³. Již od Kanta se mělo za to, že je rozumem zcela evidentní, co je správně a co nikoliv, avšak hrůzy ve 20. století nám jsou důkazem, že to správné nemusí být vždy tak jasné, jak se mohlo zdát pragmatistům a osvícencům. Horyna (2005) se vyjadřuje k problematice absence ontologie a transcedence člověka²⁴ následovně: *„chybí li transcendence, musí se život orientovat jinak: jeho ústřední intencí se v moderně stává touha po moci, po ovládnutí přírody, po ovládnutí druhého člověka“*. Pokud budeme chtít pro všechny tyto mocenské ambice definovat jeden termín, pak se dostáváme do bazálního rámce filosofie E. Lévinase, kdy moderní život směřuje k totalitě v lidském poměru bytí. Právě překročení totalizující imanence je podle Lévinase odpovědnost za druhého člověka, nepodmíněný dialogický respekt k Druhému (Lévinas, 1997).

²³ Jedním z východisek je možno brát etický utilitarismus (osvícenci, Spinoza, Bentham), či morálku převedenou na mimomravní faktory (Nietzsche, Freud)

²⁴ Kdy Lévinas například pravil „západní myšlení je destrukcí transcendence“ (Lévinas, 1992, p. 391)

Nakonec v době 20. století se řada filosofů začala postupně k ontologii vracet (Heidegger, Lévinas). Válečné období velmi ovlivnilo hlavně Lévinase, který (jakožto litevský žid) zažil boje proti Hitlerovi, tedy řadu zločinů proti lidskosti. Právě díky těmto zkušenostem se klíčovým elementem jeho životního díla stala „epifanie“ (zjevení) tváře „druhého“, což se také stalo centrem jeho etiky. Etika založená na onom „druhém“ je pochopitelná až po porozumění oběma ústředním významům slova, kdy „druhý“ je v židovské tradici brán jak druhý člověk, tak Druhý, neboli Bůh. Dle Polákové (1994) tím právě říká, že tyto dvě osoby Bůh a druhý jsou neoddělitelné, jakmile jde o jejich morální apel vůči mně. V tomto textu si lze všimnout, že jsme hovořili o „dialogickém respektu ke Druhému“, jako možnost překročení totality. Zde lze jasně vymezit, že odpovědnost za druhého nás váže k dialogickému respektu ke Druhému – k bohu. Ačkoliv se Lévinas explicitně nezmiňuje, že pojímá člověka ve smyslu metafyzického paradigmatu, kdy člověk je „imago Dei“, tak tato filosofie zodpovědnosti za druhého je jasnou úvahou, kdy *„setkat se tváří v tvář s bližním je také v posledku stát před tváří Nejvyššího, který v požadavku uznání druhého vyžaduje být uznán a přijat“* (Lévinas, 1997, p. 14), nebo také *„Boží dimenze se nám otvírá, vycházíme-li z lidské tváře“* (Ibid, p. 50). V tom tkví Lévinasova „epifanie“ neboli „zjevení“ tváře. Ve tváři druhého nevidí pouze tvář objektu druhého, jeho oči, nos, ústa a bradu, vidí zde jeho metafyzickou ontologickou podstatu, která převyšuje fyzického člověka a jeho bytí, vidí zde v určitém smyslu „imago Dei“ a podle toho by se ke druhému mělo přistupovat. Ke druhému bychom měli přistupovat jako k takovému, jaký je stvořen ve svém bytí a nesnažit se jej měnit, redukovat jeho bytí, jeho jinakost.

Lévinasova filosofie jako „inkluzivní smýšlení“

Právě Lévinas přidal ústřední myšlenku celého inkluzivního konceptu ve smyslu ontologickém, antropologickém i edukačním. Před-inkluzivní modely vzdělávání (trendy integrativní, segregativní) jinakost také striktně nezavrhovaly, avšak implicitně vycházelo, že má-li být jedinec s postižením ve skupině majority, musel se přizpůsobit²⁵. Právě snaha těch „prvých“, majoritních, té většiny, aby se ti „jiní“ a „druzí“ adaptovali, integrovali

²⁵ Trendy v této kapitole chápeme jako zjednodušující nomenklaturu, spíše bychom se mohli přiklánět k přístupům limitované participace či liberálního principu až po aktivní participaci viz Pančocha (2013)

a žili tedy jako „my“, *ti první*, je fundamentálním základem pro nerovnoměrné soužití s druhými, s jinakostí v obecném smyslu.

3.2.2 Segregace

Oproti tomu segregativní vzdělávací podstata vychází z myšlenky, že učitel může dávat nejefektivnější podporu žákům pouze za předpokladu, že vzdělává a vychovává co nejhomogenizovanější skupinu žáků (Svoboda, Smolík, 2010, p. 14). Ani tento trend na první dojem neupírá právo jedinců „jiným“ se vzdělávat či svébytně existovat, avšak explicitně vymezuje jinakost pro existenci odloučenou od části lidského společenství do místa speciálně určeného (školy) pro tohoto „druhého“, jiného. V tomto slova smyslu nemohou žáci vnímat tváře těch druhých v jejich nahotě a otevřenosti subjektu, nesetkají-li se s druhými „tváří v tvář“. Lévinas hovoří o jinakosti v akcentu nehledání na druhém rysy, které se mi nepodobají, rysy obličeje či povahy, respektive *„když vidíte nos, oči, čelo bradu a můžete je popsat, obracíte se k druhému jako k předmětu, tedy druhého nemůžeme zredukovat na percepci“* (Lévinas, 1997 p. 208). Dle něj přistupovat k člověku jako ke tváři znamená *„oslovovat ho jako tvář a ihned rozumět řeči tváře. Tvář je to, co mluví dříve, nežli mluví řeč, výraz než přijdou slova“* (Lévinas, 1997, p. 17). Tímto tvář druhého vidí jako zavolání, volání po mně, což implicitně také vymezuje důležitost setkávání žáků s druhými, a tedy jinými. Bez těchto „zavolání“ nemohou lidé vnímat subjektivitu druhých, avšak mohou druhé začít vnímat neeticky jako objekty bez jejich subjektivity. Můžeme považovat za důležité, že vnímat jinakost druhého neubírá na důstojnosti a důležitosti druhých, ale že ten druhý je ve své jinakosti bytost nejen důstojná a dobrá, avšak i vznešená. V samé podstatě, i když já jsem odlišný od druhého, to neznamená, že bych byl horší bytostí bez důstojnosti, jinakost je důstojností – tvář je důstojnost sama.

3.2.3 Integrace

Integrace předpokládá od odborníků identifikaci normy a odlišení subnormální populace. Již toto definování normy částečně vychází z medicínského pohledu, který nereflektuje osobnost člověka, pouze jeho diagnózu, včetně případné prognózy dalšího vývoje nemoci. Součástí je výběr vhodných jedinců subnormálních, které je možné, za dodržení určitých podmínek, integrovat (Svoboda & Morvayová, 2010, p. 95). Zmiňovaná „norma“ tedy stále hodnotí a hledá, kteří žáci a jedinci jsou vhodní k tomu, aby byli mezi „normálními“, kteří

dle přesného významu slova integrace mohou být určitou „součástí celku“. Integrace ve vzdělávání znamená ve svém slova smyslu také „můžeš tu být s ostatními, dostaneš, co potřebuješ, ale musíš zvládnout být jako ostatní, můžeš být jiný, pomůžeme Ti, ale zkus se přizpůsobit, být více jako my“. Lévinas však celou tuto humanistickou myšlenku pojal skrze lidskost samu, přes její transcendenci a individualitu druhého. Udržení individuality druhého vymezuje jako jeho „neredukovatelnost“. Neredukovatelností Lévinas myslí bazální atribut a právo druhého být druhým, tedy odlišným a samotnou odlišností druhým zůstat. Neexistuje situace, aby se druhý stal prvním a stejným, naopak jakákoliv snaha o redukci druhého je prováděním na něm násilí (srov. Lévinas, 1997; 2009; 1983; Poláková, 1994). Právě Lévinas pojímá dvě myšlenky: 1. jistota existence druhého jako druhého se prosazuje svou vlastní silou a svou vlastní vahou, což nás uvádí do metafyzicko-náboženské zkušenosti. 2. Jde o uznání a přijetí svébytnosti druhého, což se nedotýká pouze prvotní oblasti a nevztahuje se výlučně na subjektivní vnitřní střed personální existence, nýbrž objímá také i dimenzi nadindividuálně etickou a univerzálně platnou. *Ten „druhý“ naléhá a žádá, aby byl uznán ve světě a aby mu bylo přiznáno právo na svébytnou existenci v lidském společenství* (Lévinas, 1997). Z těchto myšlenek nelze vyjmout fakt, že samotná instituce, která hodnotí hloubku jinakosti u bytostí a rozhoduje o jejich dalším vzdělávacím osudu, se ocitá před pomyslnou sedmou Finkovo antinomií ontologických předpokladů výchovy²⁶. Ta by mohla být volně definovaná otázkou, zdali má vychovatel/učitel/psycholog/speciální pedagog právo ohodnotit bytost jako příliš „subnormální“ na to, aby byla vzdělávána mezi ostatními. Nebude tím trpět jak tato bytost, tak ti ostatní, kteří přijdou o možnost setkávání se s bytostí stejně hodnotnou, důstojnou, ale jinak smýšlející? Nebude to na druhé straně ohrožující pro všechny zúčastněné či naopak

²⁶ Eugen Fink vymezoval ontologicko-etické antinomie ve vztahu k výchově, kdy těchto šest antinomií představovalo základní otázky vychovatele k vychovávanému. První antinomie nahlíží na výchovu jako oscilující mezi pomocí a manipulací, včetně jejích hranic, 2. antinomie je dichotomie moci a bezmoci vychovatele, 3. antinomií zkoumá vztah mezi vychovatelem jako vychovávaným a vychovávajícím a ptá se, jak mohu vychovávat, když sám ještě nejsem hotová osobnost? 4. antinomie definuje rozpor mezi tradicí a souborem společenských hodnot a omezováním individuality vychovávaného, 5. antinomie nahlíží na výchovu v otázce vzdělávání versus samotná výchova, kvalifikace versus lidská vzdělanost. Poslední antinomie se zaměřuje na rozpor mezi přirozeností, svobodou a formováním člověka. (Pelcová, 2001)

k obtíži při výchově či vzdělávání, neboť rozdílnost může být taková, že vyplyne řada konfliktů či nesnází v sociálním bytí skupiny? Není však právě zvýšená frekvence konfliktů sama o sobě důležitým elementem učení? Tato pomyslná antinomie lze pojmut jak etickým fundamentem, že by všichni měli mít nárok na bytí mezi ostatními, tak právě Lévinasovou filosofií, kdy by to mohl vystihnout jeho pojem „povolávání“ od tváře druhého. Samotné bytí s druhými by znamenalo jim „nahlízet do tváře“, tedy „býti povoláván“, jestliže na mě nahlíží tvář druhého, je to pro mě povolání k tomu, abych se k němu choval zodpovědně. Což je ústřední rys Lévinasovy etiky, kdy říká, že „ten druhý, který mně ukazuje svou tvář, vede mě tak k zodpovědnosti a lásce, zároveň mě učí etickému odporu proti jakékoli totalitě a tím mě přibližuje nekonečnosti“ (Horyna, 2005). Právě otevřenost druhému a jeho bezprostřední přijetí s jeho jinakostí, které bude naprosto neredukovatelné, naplno zabraňuje totalitě, neboť totalita se snaží o jednotnost, stejnost, unifikovanost. Právě snahu o jednotnost a stejnost přirovnává Lévinas k sobectví a majetnictví, konkrétněji, že snaha někoho změnit, redukovat, snažit se o jeho přizpůsobení, to znamená snahu o to ho vlastnit. Stejně definuje jako mé vlastní, avšak pokud to není mé, pak to může být i jiné. Tedy pokud chci někoho změnit k mému obrazu, snažím se, aby to bylo mým vlastním (srov. Lévinas, 1997; 1997; 1994; Horyna, 2005). Konkrétní příklad vymezuje Lévinas ve spisu Totalita a nekonečno: „*Vlastnění je ta nejčastější a nejdůležitější forma, jak se z Jiného stává Totéž tím, že se stává mým*“ (Lévinas, 1997, p. 31); nebo „*Kdybychom jiného mohli vlastnit, uchopit a poznat, nebyl by tím jiným. Vlastnit, znát a uchopit jsou synonyma moci*“ (Lévinas, 1997, p. 151). I přes veškeré nedostatky integrativního pojetí ve výchově a ve vzdělávání je však nutné tomuto trendu ponechat svou pevnou pozici. Odstup od tohoto modelu, který se snaží jinakost začleňovat k systému, který bere jinakost jako samozřejmost a obohacení, je krok, který musí být nejen promyšlený, avšak také musí být opatrně nastolován. Integrace ve vzdělávání může být pro post-modernistickou společnost dostatečnou saturací „společenského humanismu“, neboť i Lévinas říká, že často se vztah k jinému zkoumá jako splynutí, což může býti totalitou (Ibidem), avšak právě splynutí bylo hledáno v Platónově ideálu sociálna, ideálu splynutí. Přijmout jinakost každého jako podmět k obohacení všech může být spíše bráno jako snaha humanismu na úkor racionalismu a pragmatismu, což může vézt k zásadním současným problémům. Samo pochopení jinakosti jako prvku pozitivního, samozřejmého, správného a neredukovatelného je stále v tomto konceptu pro společnost těžkopádné

a nepojmutelné, protože v integrativním modelu stále funguje paralelní model integrativního i segregativního vzdělávání (Svoboda & Morvayová, 2010).

3.2.4 Inkluze

Sociální a vzdělávací inkluze již hovoří v diametrálně odlišné dikci. Základní idea integrace se postupně rozvíjí v novou, odlišnou, vyšší kvalitu, protože při tomto edukačním přístupu se již heterogenita principiálně chápe jako normalita. Zbytky starého školského systému a jeho segregující instance postupně zanikají. Je třeba si uvědomit, že akceptování heterogenity v inkluzivní edukaci se i ulehčuje práce učitele. Učitel se již nemusí snažit „redukovat“ jinakost všech žáků a přetvářet je do jednoho modelu, plnit se všemi stejné vzdělávací cíle, ale pracuje s každým jako s individuem, jako se subjektem, nikoliv normovaným objektem. V přeneseném slova smyslu již můžeme postupně vynechávat speciálně pedagogickou nomenklaturu, vymezující žáky na „normální“, „subnormální“, „speciální“, namísto toho bude každý žák svůj, každý bude osobitý subjekt v jeho jinakosti a dle toho k němu bude i nahlíženo. S jistou nadsázkou lze interpretovat, že inkluze je nepojmenovaná myšlenka velké části Lévinasovi filosofie. Toto tvrzení, leč se zdá býti zavádějící a odvážné, lze obhájit obecným Lévinasovým vymezením zodpovědnosti ke druhému, k jeho tváři a vztahu zodpovědnosti k destrukci totality. Kdybychom o inkluzi přemýšleli ve vztahu ke Komenskému, řekli bychom dle Pampaedie *„všichni by se měli všemu učit“*. Ve smyslu Lévinasova etického rámce bychom řekli *„nezabiješ druhého a nenecháš ho zemřít ve své samotě“*. Pojmem „vražda“ a „nechat zemřít“ se zde rozumí všechny podoby symbolického zabíjení, jako je pohrdání druhým člověkem, jeho popření myšlenkou, slovem, nebo činem. Ten druhý po mně žádá, abych s ním navázal vztah, chce být v mých očích uznán. Ten druhý se v našem vztahu stává důležitějším než já sám. Lévinas neváhá nazvat takovýto vztah posvátným. *„Při setkání s tváří přichází na mysl Bůh. Bůh mluví skrze tvář.“* (Chalier, 1993, p. 23). Lévinas ve své etice (Etika a nekonečno) dospívá ke vztahu založenému na zásadní asymetrii, ve prospěch toho Druhého. „Já“ je odpovědné za „Ty“, ale neočekává od „Ty“ zpětnou vazbu. Je to jako darování sebe sama druhému. Pokud druhému něco věnuji, nebudu očekávat protislužbu. Tak se nadřazenost toho Druhého zcela vymyká ekonomické vypočitatelnosti, která zachvátila mezilidské vztahy. Lévinasovi jde o kontrast totality světa (a vždy mu jde o neustálé střetávání a prolínání totality v myšlenkovém světě každého člověka a totality

vnějšího světa, objektivně prokazatelné, jež je vždy odrazem v zrcadle lidských tváří) a nekonečna vztahu, v němž lze transcendovat imanenci této totality (Hrachovinová, 2001). Odpovědnost za druhého tedy přímo vychází z podstaty etiky, kdy je etika brána jako počátek filosofie. Přijímání druhého v jeho jinakosti lze interpretovat jako prazáklad rozpadu vnější totality. Tento etický fundament předpokládá, že etika založená na vztahu k druhému jako neredukovatelnému je základem pro vytvoření společnosti, která přijme jinakost každého, nikdo nebude chtít nikoho redukovat v jeho subjektivitě, ale přijímat ho v jeho lidskosti, v jeho jinakosti. Pokud budou všichni respektovat druhého, pak není důvod k rozporům, když na druhého nahlížím jako na subjekt, který je stejně důstojný jako já sám. Je to odklon od života ekonomického, kdy „tvář“ v Lévinasově pojetí nehraje žádnou roli, kde lidé jsou termíny, kde pouze vstupují do určitého souboru, kde se sčítají – jako objekty (Lévinas, 1997, p. 39.).

3.2.5 Shrnutí:

V tomto textu jsme se pokusili nastínit filosofickou podstatu inkluzivního vzdělávání, a to nikoliv pouze ve vztahu filosofie výchovy, ale také z vybraných etických paradigmat. Porovnali jsme výroky jednoho z nejvýznamnějších filosofů výchovy J. A. Komenského, který byl bezesporu zastáncem současných proinkluzivních tendencí. Tyto teze jsme následně konfrontovali s jedním z nejvlivnějších filosofů 20. století, který se zabýval (mimo jiné) etickými zákonitostmi ve vztahu k ostatním, neboli k „druhému“, Emmanuelem Lévinasem. Jak Komenský, tak Lévinas dožadují svůj entuziastický altruismus opírají o metafyzická paradigmat, oba nahlíží na člověka jako na „imago Dei“ neboli obraz boží. Lévinas však zásadní měrou přispívá k obecnému pochopení, že člověka je nutné přijímat takového, jaký je. V tomto smyslu je druhořadé, že část etické argumentace opírá o Druhého, ve smyslu zjevení boží. Důležitá je v tomto směru myšlenka, že mám přijímat druhého jaký je, v jeho jinakosti a nesnažit se ho změnit. Přechází od Heideggerovského „naše bytí ve světě“, bytí jsoucího, stejného, našeho, k „bytí a zodpovědnosti pro druhého“ ve smyslu neměnnosti. To je základní myšlenka inkluze v Lévinasově filosofii. Myšlenka, která by měla vytvořit svět přijímající, nekonfliktní, chápavý. I v relativně ateisticky orientované společnosti jsou tyto myšlenky přenositelné. Jak jinak vytvořit takový svět, nežli začít učit přijímat jinakost u těch nejmenších?

3.3 Problematika inkluze z pohledu lidsko-právního

Již v úvodu práce jsme naznačili, že právo na vzdělání nebylo historicky vždy výsadou všech, v mnoha částech světa se nedá hovořit o rovnosti lidí mezi sebou, natož o rovnosti ve vzdělávání. V současné době by však situace měla být jiná, jak vymezuje Tannenbergerová: *„inkluzivní vzdělávání není jen naším mezinárodním právním závazkem, je to zejména způsob, jak doručit k dětem práva, která jim náleží“* (2016, p. 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), 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. Celosvětově se však sociální inkluze stává majoritním politickým zaměřením celé řady států a jejich decísní sféry. 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, tak je nutné definovat základní makrosociální determinanty, ze kterých vycházejí, respektive musejí vycházet.

Pravděpodobně nejzásadnější historický mezinárodní dokument, který vymezuje základní rovnost ve vzdělání je Všeobecná deklarace lidských práv a svobod, která byla přijata Valným shromážděním OSN v roce 1948. Výchozím bodem deklarace je právo každého jednotlivce na bezplatné vzdělání. Na základě této mezinárodní deklarace již není možné 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) vzdělávání a byli takzvaně „osvobozeni od vzdělávání“ (srov. Valenta & Müller, 2009; Svoboda, Říčan, Morvayová & Zilcher, 2015; Fischer, Škoda, Svoboda & Zilcher, 2014). Obdobné reakce se objevovaly v různých zemích, které si deklaraci interpretovaly podle aktuální ekonomické situace či přístupu (Pančocha, 2013). Jak bylo řečeno, tak Všeobecná deklarace lidských práv byla sice důležitým bodem historie, avšak definovala spíše bezplatné vzdělávání pro všechny, ale explicitně nedefinuje 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). V roce 1990 byla první světová konference Vzdělání pro všechny, která byla realizována v Jomtienu v Thajsku. Tato konference vytvořila velké úsilí k zajištění masivního vzdělávání, což se stalo globální prioritou pro vzdělávací systémy a světové politiky po celém světě (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010). Bylo podniknuto národní hodnocení vzdělávání 183 zemí²⁷. Následující dokument definoval mezinárodní cíle rozvoje vzdělávání dle Standardů pro vyrovnání příležitostí lidí s postiženími²⁸ (United Nations, 1993). Dle těchto standardů měl každý stát uznávat principy rovného vzdělávání ve všech stupních vzdělávání pro studenty s postižením a snažit se o společné vzdělávání s vrstevníky. Státy by měly uznat, že vzdělávání studentů s postižením je integrální součást každého vzdělávacího systému. Dle řady autorů 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 České republiky. V daném 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). Nadále naznačuje, 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, která je neustále v pohybu v přípravě prostředí pro žáky s různými speciálními potřebami. Celé Prohlášení vymezuje legislativní změny, které by přímo podpořily inkluzivní vzdělávání (Pančocha, 2013). V následujících letech byla v mnoha zemích snaha o vytvoření vzdělávací politiky a praxe v proinkluzivnějším nastavení (Freire & César, 2002; Mittler, 2000). Vývoj speciální pedagogiky se tímto nezastavil, naopak se zvětšila šíře služeb, kterou nabízela.

²⁷ Konference byla 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),

²⁸ UN Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with disabilities

Speciální pedagogika musela reagovat na různé potřeby žáků s postižením či dalších, kteří mají obtíže 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). Na dalším zasedání Světové deklarace vzdělání byly roku 2010 v Dakaru (Senegal) opětovně definovány hrozby 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 zpřístupnění základního vzdělávání do roku 2015 pro všechny (UNESCO, 2000).

Na základě již zmíněných mezinárodních úmluv není 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. Vývojové fáze mezinárodních legislativních dokumentů vhodně vizualizoval Pančocha (2013), jehož vývojové fáze inkluzivní legislativy jsou ve schématu č. 4

Obrázek č. 4: Schéma vývoje inkluzivní politiky (Pančocha, 2013, p. 51)



3.3.1 Legislativní ukotvení v České republice

Nejen ve světě, ale i v českých prakticisních a legislativních ukotveních se jednalo a stále 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 pro-inkluzivní 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 možnostem, ale zároveň podmínkám a možnostem školy, je žák se zdravotním postižením přednostně vzděláván formou individuální integrace v běžné škole“²⁹. Tato vyhláška sice svým tvrzením funguje jako pro-inkluzivní 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 vyžaduje vždy subjektivní posouzení připravenosti školy. Na tuto skutečnost reagují Smolík a Svoboda, jež 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 podmínek integraci žáků se zdravotním postižením prakticky kontraindikuje“ (2010, p. 17). Výklad zákona tedy umožňuje každé škole přizpůsobení podle vlastního záměru. Školy, které intencionálně nehodlají edukovat jedince s postižením, mohou operativně argumentovat samotným zákonem, kdy jako škola nemá vhodné podmínky pro integrativní, potažmo inkluzivní vzdělávání a nadále neexistuje jiná možnost než prosegregační principy (Zilcher, 2012). 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. 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, 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 přednost před zákonem (Pipeková & Vítková, 2014). Další důležitý dokument, vztahující se k povinnostem českého školství vůči mezinárodnímu právu, je Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, která v článku 24 stanoví povinnost zajistit inkluzivní vzdělávání, je pro Českou republiku ode dne ratifikace, tj. 28. 9. 2009,

²⁹ 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.

závazná. Jedná se o úmluvu, která byla schválena Valným shromážděním OSN a vstoupila v platnost v květnu 2008. Na danou Úmluvu navazuje její implementační materiál: Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015 – 2020, který byl schválen v Usnesení vlády České republiky ze dne 25. května, roku 2015. V Národním právu se ukládá decisní sféře „realizovat opatření obsažená v Národním plánu v termínech tam stanovených“ a doporučuje hejtmanům a primátorovy 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“³⁰. Jedná se aktuálně o klíčový strategický dokument i pro oblast vzdělávání. V dikci Listiny základních práv a svobod je vymezen i tzv. školský zákon, konkrétně v článku 33. Podle ustanovení § 2 odst. 1 písm. a) školského zákona³¹ je vzdělání založeno na rovném přístupu každého občana ČR nebo EU 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 možností, 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 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, která má počátek platnosti posunutý na 1. 9. 2016. Definování potřeb žáků dle potřeby podpůrných opatření, případně podle míry podpory se objevuje již od roku 2002 (srov. AAIDD, 2002; Hájková & Strnadová, 2010; Zilcher & Brtnová-Čepičková, 2013), což výrazně posouvá vnímání potřeb žáků s postižením. Již nestaví do popředí žakova negativa a omezení, ale automaticky se zaměřuje na nenarušené schopnosti žáka a na míru podpory, kterou k naplňování jeho cílů potřebuje. AAIDD vymezuje

³⁰ Usnesení vlády České republiky ze dne 25. května 2015 č. 385

³¹ 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)

4 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 má být taktéž platné od 1. 9. 2016. Konkrétně se jedná o Vyhlášku o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných 27/2016 Sb., a ruší tím výše zmiňovanou Vyhlášku 73/2005 Sb. Tato vyhláška má již znatelné proinkluzivní tendence a je řadou změn značně průlomová. Pro představu vymezíme jedny ze stěžejních bodů, které vyhláška upravuje:

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

Dále se podrobně jednotlivými historickými milníky v oblasti vývoje legislativy v kontextu inkluzivního vzdělávání zabývají další odborníci³². Jak je vidět na legislativních krocích české decisoní sféry, tak si konkrétní dokumenty jednotlivé vzdělávací systémy vždy adaptovaly na své vlastní edukační prostředí, doplnily aktuální legislativou, která reflektuje specifika jednotlivých zemí. V této práci se dále zaměřujeme na dva, pro nás zajímavé vzdělávací systémy, které nám přijdou zajímavé svou efektivitou, a strukturou viz dále. Jedná se o vzdělávací systém v Anglii ve Finsku. Obecně lze tyto dva vzdělávací systémy vymezit jako dva diametrálně odlišné modely (Zilcher in Vomáčková a kol., 2015). Pro úvod nadneseme například Finsko, kde je silně nastavena volnost pro děti, pedagogy, školy i rodiče. Vše je založené na důvěře v sebe sama, v ostatní a na vřelém, otevřeném přístupu. Neexistuje zde školní inspekce, ředitel nedělá náslechové hodiny, neexistuje povinná školní docházka, avšak rodič má povinnost své dítě vzdělat na národní úroveň. Škola je pouze jeden z prostředků k získání vzdělání. Oproti tomu si můžeme představit vzdělávání v Anglii. Zde je škola silným elementem, která má vysoké strategické postavení. Školní personál by měl znát strategie, jak vzdělávat děti a je to poslání školní instituce. Legislativně je škola pevně ukotvena a je explicitně vymezeno, jak může pracovat s rodiči či s žáky. Školy jsou dost striktní na kázeň, žáci musejí chodit ve stejných uniformách, uvnitř škol se nesmějí používat mobilní telefony. Tato pravidla však neplatí jen pro žáky, ale i pro návštěvníky, učitele či rodiče.

Oba tyto modely fungují velmi dobře a jsou svým způsobem unikátní. Trvalo celé dekády, než se vzdělávací systém vyprecizoval do těchto modelů a stále se jej snaží zlepšovat. Nic samozřejmě není bez chyby. Na oba tyto modely lze nahlížet jako na inkluzivní a pozitivní pro školu, rodiče, žáky i pedagogické pracovníky a implikují v různé míře tvorbu inkluzivní společnosti. Žádný vzdělávací model nemůže být přejat a komplexně aplikován na naše prostředí, což si autoři práce uvědomují, tyto konkrétní případy vymezujeme jako možnou inspiraci české odbornosti v rámci strategií, které prakticisně i legislativně dané systémy využívají. Cílem tohoto textu není vyzdvihovat jiné systémy, ale pokusit se motivovat českou pedagogickou veřejnost k inspiraci. Jedním z dílčích cílů je například informovat o

³² Dále např: (Tannenbergerová, 2016, 2013; Pančocha, 2013, 2015; Pipeková, Vítková et al., 2014, aj.)

možnostech, které jiné vzdělávací systémy nabízejí a otevřít tak cestu k rovnějšímu přístupu ke vzdělávání i v České republice.

3.3.2 Anglie

Jako jeden ze základních kamenů tvorby inkluzivního modelu ve Velké Británii je rozhodně tzv. Warnock report³³ z roku 1978. Jednalo se o téměř 400 stránkový dokument, který zobrazoval aktuální náhled specialistů ve vzdělávání na systém vzdělávání žáků s postižením, včetně konkrétních opatření v širokém spektru (DES, 1978). Tento dokument byl předán parlamentu, který jej přijal jako svou oficiální politiku v roce 1981. Výstupem bylo, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami museli být vzdělávání v klasických školách, pokud byly splněny základní podmínky. Původně byly čtyři základní podmínky integrace: žák musel dostat podporu takovou, jakou potřeboval, nesměla být narušena výuka ostatních žáků ve skupině, podporující rodina a uspořádání muselo být za využití určité „efektivnosti zdrojů“ (Norwich & Brahm, 2008). Tento legislativní rámec zajistil, že vznikla na základních školách větší potřeba speciálně pedagogické podpory, avšak stále existovalo speciální vzdělávání. Po řadě legislativních změn je rámec stejný, avšak podmínky se zúžily pouze na dvě: integrace musí být podporována rodiči a nesmí narušovat vzdělávání ostatních žáků. Tyto změny způsobily, že z roku 1983 do roku 2001 ubylo dětí ve speciálním školství z 1,87 % na 1,3 % (Norwich, 2002). Následně začínala být integrace ve školách spíše nazývána jako inkluze, což evokovalo politický apel na sociální inkluzi. Koncept sociální inkluze zahrnoval širší spektrum populace, nikoliv pouze ty se speciální vzdělávací potřebou, ale každého, kdo je z nějakých důvodů odlišný a všichni měli být v klasických školách. Inkluze tedy byla povýšena jako právo a bylo tlačeno na změnu ve smyslu naplňování potřeb všech, kteří jsou odlišní (Ainscow, 1999). V posledních několika letech se otevřela jistá vlna nevole vůči inkluzivnímu vzdělávání i v anglické veřejnosti. Stejně jako v České republice zde došlo k velkým obavám a předpojatosti k inkluzi. Tato předpojatost došla až do situace, kdy i na úřadu vlády v roce 2010 zaznělo: *„Věříme, že i ty nejohroženější děti si zaslouží tu nejvyšší péči. Zlepšíme*

³³ The Warnock report: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People

diagnostiku dětí školního věku, předejdeme zbytečnému zavírání speciálních škol a odstraníme předsudky vůči inkluzi“ (Runswick-Cole, 2011). Další uvážlivé vymezení hovoří, že *neexistuje typ vzdělávání (jako plná inkluze v majoritním vzdělávání, speciální školy nebo speciální třídy v nastavení základních škol), který by byl nejefektivnější pro naplnění speciálních vzdělávacích potřeb všech dětí* (DfE, 2011). Jako nejaktuálnější lze využít slova profesora Bootha, který je spolu s dalšími odborníky přesvědčen, že inkluze nemůže být nikdy úspěšná, pokud bude brána jako cíl. Inkluzivní vzdělávání je pouze jednou z možných cest, které dosahují kvalitnějšího vzdělávání všech žáků (Booth, 2011). Obdobná situace je například v Kanadě, která je obecně brána jako „nejinkluzivnější“ stát na světě (Ministry of Education, 2009). V Kanadě je vzdělávání ovlivněno „Kanadskou Chartou Práv a Svobod“ (Canadian Charter of Rights and Freedoms, 1982) a provinciální či teritoriálními předpisy. Ačkoliv se tyto předpisy často mění, prakticky všechna základní rozhodnutí postupně zvyšují tendence a doporučení k inkluzivnímu vzdělávání (CMEC, 2008)

3.3.3 Finsko

Kdybychom si měli říci pouze základní čísla a základní informace o finském vzdělávacím systému, pak bychom asi soudili, že se velmi blíží k české edukační rovině, případně že jsou nastavení daleko segregativněji. Finští žáci chodí do školy v sedmi letech. Žáci mají možnost navštěvovat přípravný ročník v šesti letech, který však není povinný. První stupeň trvá šest let a druhý stupeň tři roky. Následně mají žáci možnost jít na odbornou školu, nebo na klasickou střední školu. O přijetí na typ střední školy rozhodují výsledky v testech posledního ročníku. Škola nabízí každý den obědy pro všechny zdarma. Pro představu 25 % všech žáků na prvním stupni a 16 % žáků na druhém stupni je v pásmu speciálně pedagogické podpory. Ze všech žáků je 8,1 % v plném speciálním vzdělávání. Finsko naopak vypadá, že má světový rekord v počtu žáků, kteří mají speciálně pedagogickou podporu a toto číslo se bude stále zvyšovat (Vislie, 2003). Na druhou stranu je nutné nahlížet na speciálně pedagogickou podporu jinak, nežli je tomu stále u nás. Žáci, kteří přijímají podporu od speciálních pedagogů, nejsou považováni za znevýhodněné, ale pouze potřebují občasnou výpomoc ve vzdělávání (Itkonen & Jahnukainen, 2007). Zvýšené finanční dotace se však počítají pouze na žáky s nutností plné podpory, a to 1,5 koeficientem na jednoho žáka (Honkanen & Suomala, 2009). V České republice máme nyní pětistupňový model podpory, který již nedělí žáky podle typu či druhu jejich postižení v horizontální rovině, ale

podle míry podpory, kterou žák potřebuje k maximálnímu rozvinutí jeho potencialit, což je rovina vertikální. Tento model vychází z potřeby podpůrných opatření prvního až pátého stupně (561/2004 Sb., § 16)³⁴. Tato změna v legislativě nás opět přiblížila k finskému modelu podpory. Finsko má model podpory pouze třístupňový, kdy ve všech stupních je žákovi vytvořen individuální vzdělávací plán, avšak v prvních dvou stupních se zachovává klasické státní kurikulum, tedy se předpokládá plnění obdobných vzdělávacích cílů. Ve třetím stupni je již možné individualizovat i obsah vzdělávání. Na rozdíl od našeho modelu podpory sice první stupeň podpory může saturovat škola, avšak buďto třídním učitelem, asistentem pedagoga, částečnou podporou speciálního pedagoga, využitím vrstevnického vyučování

a individualizovat mu vzdělávací obsah (Risku, 2015). Tato podpůrná opatření jsou zajištěna všem žákům, kteří je potřebují. Potřeba podpůrných opatření však není závislá na diagnostikované speciální vzdělávací potřebě. Jak bylo řečeno, žáci nejsou bráni jako někdo s problémem či handicapem, ale pouze jako kdokoliv, kdo potřebuje něco vysvětlit, zkusit jinak, zopakovat. Právě zde je znát základní rozdílnost, neboť v českém vzdělávacím systému je zapotřebí složitého řízení a diagnostiky pro zajištění asistenta pedagoga. Speciální pedagog na českých školách je stále spíše výjimečný „luxus“, nežli běžná praxe. Finské ministerstvo školství uvedlo (2007), že včasná intervence a včasná podpora je považována za nejdůležitější pro všechny děti, které mají potíže při vzdělávání, a je nabídnut okamžitě, kdy se problémy objeví. Nejdříve se řeší individuálně žakovým třídním učitelem. Pokud tato podpora není dostatečná, tak každá škola má mít k dispozici speciálního pedagoga. Nejvíce speciálních pedagogů je právě v základních školách, nikoliv ve speciálních. Současná obava o ztrátu zaměstnání stávajících speciálních pedagogů je tedy mylná, neboť je prokázána větší potřeba speciálních pedagogů v inkluzivním systému, nežli v segregovaném vzdělávání. Jako vhodný model podpory se ve Finsku jeví organizace výuky tzv. pull-out modelem (Takala, Pirttimaa & Tormanen, 2009). Pull-out, neboli vyjmutí žáka z výuky může být definováno jako vzdělávání žáka s aktuální potřebou podpory v jiné třídě, kde žák pracuje se speciálním pedagogem v době, kdy v jeho třídě probíhá běžná výuka. Takto se může vzdělávat individuálně jeden žák nebo například

³⁴ a ve znění pozdějších úprav

skupinky po pěti. Pokud má žák závažnější problémy, tak je možnost doporučit žákovi plnou podporu ve speciální třídě, což však potřebuje důslednou diagnostiku a prozkoumání konkrétního dítěte. Pokud je žák přerazen do speciální třídy s maximální podporou, tak ve většině případů zůstává ve stejné škole, avšak ve speciální třídě dané školy. Ve Finsku je momentálně asi 1 % žáků ve speciálních školách, kterých je zde pouze několik desítek (Kuorelahti, 2014). Právě velké vzdálenosti ve Finsku nutí školy přizpůsobovat se různorodosti žáků, neboť i tak není výjimkou, že žáci dojíždějí do nejbližších škol i 80 km denně (příklad Rovaniemi). Řada odborníků potvrzuje, že právě kontinuální podpora všech žáků, kteří občasnou podporu potřebují (případně i bez nutné „diagnózy“ či IVP), má přímý vliv na úspěšnost finských žáků ve výsledcích hodnocení PISA (Kivirauma & Ruoho, 2007; Arinen & Karjalainen, 2007). Dalším důvodem vysokých výsledků hodnocení žáků může být i vysoká kvalifikace finských učitelů. Všichni finští učitelé musejí být všichni aprobovaní a ukončit magisterské studium před nastoupením do zaměstnání, a to od roku 1980 (Hausstatter & Takala, 2008).

Shrnutí:

Tato poněkud rozsáhlá subkapitola má dvě roviny sdělení, první jsou základní strategické mezinárodní dokumenty v aspektu lidských práv, ze kterých asi nejdůležitější je Prohlášení ze Salamanky z roku 1994, kdy se řada národů (včetně ČR) usnesla na prosazování rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny bez rozdílu. Současně pojednává o legislativních úpravách v českém školském systému, kdy skutečně stojí za opětovnou zmínku vyhláška č. 27/2016, Sb., včetně jejích základních přínosů, jmenovitě: všichni žáci by měli být primárně vzděláváni ve spádové škole (v místě bydliště), asistent pedagoga již není přiřazen pouze k jednomu žákovi, ale je skutečně podřízen učiteli ve třídě a dalším důležitým bodem je změna přístupu k žákům, respektive k nahlížení na nikoliv jejich specifické vzdělávací potřeby, ale na úroveň potřeby, kterou daní žáci potřebují. Nezjišťují se tedy limity, ale možnosti. Druhá část referuje o legislativních změnách ve Finsku a Anglii, zde považujeme za důležité zmínit, že ani v jednom zmíněném vzdělávacím systému nedošlo k plošnému rušení specializovaného segmentu vzdělávání, pouze se zjednodušila podpora ve školách a priorizovala se spádovost škol. Zajímavý je fakt, že na začátku 70 let

20. století byla integrace žáků s „obtížemi v učení“³⁵ podmíněna třemi základními předpoklady: spolupracující rodina, neohrožení výuky v dané třídě, dostatečná míra podpory pro daného žáka.

3.4 Ekonomicko-politický náhled na aspekty inkluze

Rovnost ve vzdělávání je bezpochyby jeden ze základních humanistických atributů, které by školství mělo poskytovat. Tuto ideu zastřešuje již řada výše zmiňovaných mezinárodních dokumentů. Současná sekularizovaná společnost však daleko častěji nahlíží spíše na ekonomické aspekty, nežli na altruistické či humanistické koncepce. Současné spektrum výzkumů poukazuje na to, že inkluzivní vzdělávání je nejen účinnější, ale také ekonomicky výhodnější (srov. WB, 2010, Skrtic, 1991, OECD, 1999, Dyson & Forlin, 1999). Můžeme se domnívat, že právě Česká republika je jednou ze zemí, o které hovoří Světová banka v konotacích nadměrného udržování a vytváření specializovaného segmentu vzdělávání, které je v samotném důsledku neefektivní při výpočtu administrace, managementu, provozu a dalších struktur (Peters, 2004). Jako příklad je uváděn odhadovaný výpočet OECD na efektivitu umístování žáků s postižením ve speciální škole, což se ukázalo v konečném důsledku jako 7-9x dražší³⁶, nežli umístění žáka do hlavního vzdělávacího proudu (Ibid). Beecham a Knapp (1999) vymezují výzkum z 8 zemí OECD, kdy byla porovnávána cena vzdělávání a výstupy žáků ve speciálním vzdělávání a ve vzdělávání inkluzivním. Finanční náročnost inkluzivního vzdělávání byla aktuálně vyhodnocena jako vyšší³⁷, avšak čtenářská gramotnost byla standardizovanými testy změřena jako signifikantně vyšší u těchto žáků, než kterých dosahují žáci ve speciálních školách. Tyto výzkumy mimo jiné poukazují na zvýšení výkonu a úspěšnosti všech žáků (Dyson & Frolin, 1999). Prostupnost ve vzdělávání

³⁵ Anglická terminologie

³⁶ Při sečtení vzrůstu HDP u žáků, kteří by se v segregovaném vzdělávání spíše nedostali nad hranici 400 bodů v PISA testech.

³⁷ Zde to může znít poněkud protichůdně, avšak zde se započítávají pouze aktuální náklady, nikoliv výnosy. Také na speciálních školách již řada kompenzačních pomůcek je a nemusejí se kupovat, speciální pedagogové jsou statisticky na více žáků s postižením apod.

se čím dál více ukazuje jako ekonomicky rentabilní z pohledu většiny analýz zdrojů dynamiky konkurenceschopnosti. Z těchto analýz vyplývá, že investice do lidských zdrojů, do vzdělávání se národně vrací v růstu hrubého domácího produktu, tedy vede k trvalému ekonomickému růstu (Matějů, Straková & Basl, 2006).

Ačkoliv jsou tyto informace empiricky potvrzené, reaguje česká odborná i laická veřejnost stále spíše negativisticky k problematice rovných příležitostí ve vzdělávání, a to i právě z pohledu údajné ekonomické nevýhodnosti. Například studie Světové banky (2010) uvádí, že v důsledku nedostatečného začlenění Romů a jejich nízké vzdělanosti evropské země přicházejí o stovky milionů EUR, konkrétně Česká republika o 10 miliard ročně a celkové ztráty spojené se sociálním znevýhodněním se v ČR šplhají až k 18 miliardám³⁸ každý rok. K tomu se vymezuje Tannenbergerová, která problematiku konkretizuje „s ohledem na nízkou úroveň zaměstnanosti a mezd platí sociálně vyloučení Romové v produktivním věku méně daní a příspěvků na sociální zabezpečení a s větší pravděpodobností čerpají ze sociálních transferů“ (Tannenbergerová, 2012). S tímto úzce souvisí výzkumy PISA, které potvrdily téměř 15 % žáků, kteří jsou pod úrovní 400 bodů³⁹. Z dlouhodobého hlediska je právě pro Českou republiku velmi důležité se zaměřit na tento segment žáků, kteří jsou nejvíce ohroženi zhoršenou zaměstnatelností (Münich & Ondko, 2011)⁴⁰. O výzkumy PISA se opírá i ředitel OECD pro vzdělávání Andreas Schleicher, jehož základním mýtem o kvalitních vzdělávacích systémech je postavení výkonu před rovností. Schleicher uvádí, že nejlepší vzdělávací systémy se nezaměřují pouze na výkon, ale kombinují rovnost ve vzdělávání s vysokou kvalitou. Nadále uvádí, že žádný vzdělávací systém v Evropě, který se vyznačuje vyšší stratifikací žáků, nedosahuje ve srovnávacích testech vrcholových výkonů (2015).

³⁸ Oba dva údaje jsou v přepočtu na české koruny z aktuálního kurzu leden, 2016.

³⁹ Úroveň 400 bodů v PISA testech je celosvětově brána jako hranice zaměstnatelnosti, což je určující pro snížení výdajů spojených se sociálním znevýhodněním (Münich, Ondko & Straka, 2012)

⁴⁰ Ve studiích jsou zmíněny ekono-metrické hypotetické scénáře, které kalkulují s dopady vzdělávacích reforem v kumulovaných přírůstcích HDP za 80 let, více v (Münich, Ondko & Straka, 2012; Münich & Ondko, 2010)

Výše zmíněné aspekty pouze podtrhují, že inkluzivní vzdělávání je koncepční záležitostí, která zapadá do celé řady oborů, tedy nikoliv pouze do pedagogiky, speciální pedagogiky či psychologie. Cílem každé ekonomiky je zajistit adekvátní růst, zajištění dostatku financí pro sociální zabezpečení, zvyšování životní úrovně a plynulý chod státu. Toho všeho není možné docílit, pokud společnost nebude vzdělávána tak, aby co největší spektrum populace bylo na trhu práce konkurenceschopných, ergo zaměstnatelných. Ekonomické studie hovoří jasně, a to že rovnost ve vzdělávání je nejen žádoucí z hlediska lidských práv, ale také z důvodů ekonomických (OECD, 2012).

Shrnutí:

Nejdůležitějším aspektem v této subkapitole shledáváme souhrnné zjištění řady odborníků i ekonomů (World bank), že inkluzivní systémy vzdělávání jsou sice v krátkodobém horizontu nákladnější, obzvláště v počátečních fázích implementace, avšak v konečném součtu lze (až trochu literárně) říci, vsazením na výherní tiket. Prozatím neexistuje lepší nástroj na vyrovnávání sociálních rozdílů a státního rozpočtu, nežli kvalitní vzdělávání, které saturuje i úroveň sociální, jak je tomu například v severských zemích či v Anglii.

4 Inkluze ve vztahu ke vzdělávání

Obsah a cíl kapitoly:

Po náhledu na inkluzivní vzdělávání v základních školách z hledisek různých oborů poznání předkládáme kapitolu, která zcela konkrétně vymezuje základní principy tvorby inkluzivního prostředí. Projektů a „návodů“, které se danou problematikou zabývají, je nespočetné množství, proto se pokusíme představit alespoň několik nejzákladnějších, které se využívají nejčastěji, nebo jsou aktuálně využívány v českém edukačním prostředí. Dále představujeme jistou nadstavbu tvorby inkluzivního prostředí, čímž je jeho měření. Abychom byli schopni objektivně posoudit, zda na dané škole využívané strategie skutečně posouvají prostředí smysluplným směrem, musíme být schopni měřit či hodnotit „míru proinkluzivity“ školního prostředí. Pro tento účel zde vymezíme základní škálu hodnotících nástrojů inkluze od českých i zahraničních expertů.

4.1 Vytváření inkluzivního prostředí

V posledních 2-3 dekáдах se ve světě objevuje velká řada otázek o efektivitě inkluzivního vzdělávání a o jeho možnostech. Jako odpověď jsou stovky výzkumů⁴¹, které dokazují a podporují efektivitu inkluzivního vzdělávání (Causton & Theodaris et al. 2011; Hehir & Katzman, 2012; Idol, 2006, McLeskey, Waldron & Redd, 2014). Otázka efektivitě bude však předmětem zájmu až následující kapitoly. V objemu publikované literatury se cyklicky objevují obdobné výstupy, které⁴² mívají celou řadu obdobných, klíčových komponent a vlastností pro efektivní inkluzivní školy. Autoři se nejčastěji shodují v následujících komponentech: a) *jasná vize se je zaměřením na všechny žáky školy, kterou sdílí kompletní personál*; b) *všichni žáci jsou plnohodnotnými členy školy a jsou vzdělávání pohromadě s ostatními*; c) *rozsáhlá paleta podpory pro všechny žáky a zaměstnance školy*; d) *týmový přístup k řešení všech problémů*; e) *efektivní využívání a hledání zdrojů (personálních i*

⁴¹ Stovky skutečně nejsou nadnesený údaj, dokonce Kalambouka, Farrel, Dyson a Kaplan (2007) hovoří o 7137 výzkumných pracích, které byly následně metanalyticky zpracovávány, avšak podmínky metaanalýzy jich splňovaly jen desítky výzkumů

⁴² ačkoliv se ve světě dosti variuje terminologie jednotlivých komponentů

finančních); f) *flexibilní kurikulum a vysoká kvalita didaktických metod, založená na důkazech dobré praxe*; g) *podpora od vedení školy, která zahrnuje sdílení informací a demokratické rozhodování o základních náležitostech na škole*; h) *kvalitní profesní rozvoj zaměstnanců* (srov. Ainscow, Booth, 2011; Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010; Booth & Ainscow, 2002; Hehir & Katzman, 2012; Hoppey & McLeskey, 2014; Lyons, Thompson & Timmons 2016; Pančocha, 2013; Svoboda, Říčan, Morvayová & Zilcher, 2015; Tannenbergerová, 2016;).

4.2 Aplikační modely inkluzivního prostředí

Tato část našeho textu je zaměřena na čistě prakticistní perspektivu. Chtěli bychom podat odpověď na otázku „Jak můžeme implementovat inkluzi do naší školy?“, nebo poněkud méně formálně „Jak tedy tu inkluzi dělat?“. Dát přesný návod na vyřešení této otázky není možné⁴³, ale za určitých předpokladů jsme schopni nastínit určitá doporučení, pokud dovedeme pojmout současnou politickou situaci, organizaci školy, kurikulum, didaktické aspekty a inkluzivní vzorce (Zilcher in Vomáčková, et al. 2015). Dyson rozděluje implementaci inkluze do dvou základních rovin, a to do politické reformy, která by apelovala na změnu v oblasti speciálního školství do školství inkluzivního, a dále na pragmatickou reformu ve školách, tedy vytvoření praktických doporučení pro proces transformace školy (1999). Knoster (2000) a Ainscow (2005) vytvořili dva rozdílné vzorce pro otevírání školy inkluzi. Ve světě vznikla řada dalších nástrojů či návodů pro školy či vedoucí pracovníky (například Hammeken, 2000; Booth, 2011; aj.), avšak tyto tři modely nám přijdou jako nejefektivnější ve vztahu k české edukační realitě, z toho jeden vznikl přímo v českém prostředí při jeho pilotním ověřování na pěti různých školách (Svoboda, Říčan, Morvayová & Zilcher, 2015).⁴⁴

⁴³ Jak bylo již formulováno v předchozích kapitolách, každý školský systém je odlišný, každá škola i každý žák má odlišné potřeby, dokonce i každá komunita v okolí školy potřebuje jiný typ intervencí, proto nelze vytvořit dokonalé „procesuální schéma inkluze“.

⁴⁴ Dané modely jsou pouze selektivním výběrem, které se zaměřují na vývoj celé školy. Existují modely další, které se zaměřují na konkrétní atributy školy, například metodiky na úrovni žáků jako Vytváření Kruhu přátel (Newton, Wilson, 2003), která byla přeložena do češtiny o. s. Rytmus, nebo na úrovni učitelů např. Profile of

4.2.1 Inkluzivní vzorec dle Ainscowa

Mel Ainscow nazval svůj vzorec „Páky pro změnu“, kdy definoval šest elementů ve vytváření inkluzivních škol, které musejí být komplexně propojeny s politickým spektrem, praxí a kulturou v daném regionu či komunitou (2001):

- na škole vždy začínat s již existujícími znalostmi a dovednostmi
- rozdílnosti je nutné vidět jako další příležitosti k vlastnímu učení
- zkoumat bariéry v možné účasti všech (rodiče, učitelé, žáci, municipalita)
- využívat veškeré zdroje, které jsou k dispozici k podpoře vyučování
- vytvářet řeč vlastní nové praxe (pojmenovávat)
- vytvářet podmínky, které podporují riskování.

Následně byl vzorec přepracován do dvou dalších rovin, kdy se hovořilo o rovině akcí s velkým vlivem, které skutečně podporují následnou změnu v systému. Další fází byly akce školy s menším vlivem, které sice mohou jednoduše vytvořit změny v pohledu na školu, avšak nikoliv chod celého systému školy. Aktivitu s nízkým vlivem si můžeme představit jako: účast ředitele na konferencích, psaní politických dokumentů, navštěvování různých kurzů a podobně. Právě zaměření na aktivity s vysokým vlivem může postupně připravovat školu na přijímání všech žáků ze spádové oblasti a vytvářet instituci skutečně inkluzivní (Aldaihani, 2010). Hooker (2009) definoval v této návaznosti konkrétní aktivity, které následně mohou apelovat na proinkluzivní změnu školy. Z pozice ředitele školy vymezuje:

- Natavení konkrétního směru: sdílet přesnou vizi školy, hodnoty školy a skupinové cíle.
- Rozvíjet personál: individuálně podporovat zaměstnance, emocionálně podporovat a motivovat k rozvoji.
- Přebudovat vztahy ve škole: spolupracovat s danou komunitou, vytvořit dobré vztahy s okolím a rodiči, aby vnímali souvztažnost školy a daného okolí.

Inclusive Teachers (2012), vydanou European Agency for Development in Special Needs Education a mnohé další.

S danými body úzce souvisí i vytváření obdobného rámce, jako různé typy komunitních škol, které zvyšují povědomí sounáležitosti s danou lokalitou a budí v rodičích zájem o participaci na školních aktivitách (Aldaihani, 2010).

4.2.2 Inkluzivní vzorec dle Knoster

Knoster definoval obecný vzorec pro komplexní změnu v jakékoliv organizaci. V našem případě se samozřejmě jedná o školní organizaci ve vztahu k rozvíjení proinkluzivnosti školy. Tento vzorec je jednoduše založen na **vizi, znalosti, zkušenosti, motivaci, zdrojích a akčním plánu** (viz tab. č. 1). Změna jakéhokoliv systému proběhne při kombinaci výše zmíněných proměnných v systematickém a pozitivním duchu, čímž předchází negativním aspektům *zmatku, ignorance, úzkosti, rezistenci, frustraci či točení se v kruhu* (Knoster et al, 2000).

Tabulka 1: Vzorec pro změnu v organizaci

Vize	Znalost	Zkušenost	Motivace	Zdroje	Plán	Změna
?	Znalost	Zkušenost	Motivace	Zdroje	Plán	Zmatek
Vize	?	Zkušenost	Motivace	Zdroje	Plán	Ignorance
Vize	Znalost	?	Motivace	Zdroje	Plán	Úzkost
Vize	Znalost	Zkušenost	?	Zdroje	Plán	Rezistence
Vize	Znalost	Zkušenost	Motivace	?	Plán	Frustrace
Vize	Znalost	Zkušenost	Motivace	Zdroje	?	Točení v kruhu

Zdroj: (Knoster et al, 2000).

Tento obecný model byl následně konkrétněji přepracován přímo na postup budování inkluzivní školy v pěti jednoduchých bodech, které v návaznosti na daný vzorec mají (dle Knoster, 2000; Villa & Thousand, 2005) skutečně dobré výsledky:

- vytvořit vizi inkluzivního vzdělávání s kolegy i danou komunitou
- rozvíjet didaktické dovednosti a sebevědomí učitelů k tomu být inkluzivními pedagogy
- vytvořit smysluplnou motivaci pro kolegy, aby chtěli riskovat a dát se cestou inkluze

- reorganizovat a rozvíjet lidské a jiné zdroje pro zvládání vyučování všech žáků ze spádové oblasti
- plánovat a vytvářet strategie, které lidem představí školu v zajímavějším novém obraze (Villa & Thousand, 2005).

Řada autorů nahlíží na vizi školy jako na základní stavební kámen proinkluzivní změny školy. Vize by měla být jasná, srozumitelná pro všechny, sdílená ve škole a v okolí, případně se zástupci municipality, s komunitou v dané lokalitě, zaměstnanci, rodiči a v neposlední řadě také s žáky. Pouze při pevně a názorně nastavené vizi je možné přesvědčit i ostatní o jejím fungování. Bez strategické vize se případná změna školy stává nesrozumitelnou a pro ostatní kolegy matoucí, což rozhodně nepřidává na důvěře k tomu, aby se škola měla nějakým způsobem měnit (Tooping & Maloney, 2005). Proměnit vizi do reálného života ve škole vyžaduje značné vědomosti a zkušenosti, ve kterých by měli být pedagogové vzděláni. Profesionální vedení musí připravit zaměstnance a zvýšit jim sebedůvěru, která je naplněna důvěrou a motivací k pohybu novým směrem (Topping & Maloney, 2005).

4.2.3 Model The GROW

V českém prostředí se aktuálně také využívá poslední z prezentovaných vzorců tvorby inkluzivního prostředí, tedy Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy (Svoboda, Říčan, Morvayová, Zilcher, 2015), která je jistou kombinací mezi modelem dle Ainscowa a Indexem inkluze (Booth & Ainscow, 2011) a tzv. modelem GROW, jehož popis je pro lepší pochopení v tabulce pod textem.

Tabulka č. 2: *Jednotlivé atributy modelu The GROW* (Svoboda et al., 2015, p. 7)

Model The GROW 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

Metodika je tvořena tak, aby umožnila škole pracovat na společném cíli, s využitím podpory všech členů týmu, a umožňuje pracovat s konkrétním kontextem. Kroky, které se v metodice nabízejí, nejsou dogma, které je nutné vždy a za každou cenu dodržet, jde spíše o linii, která umožňuje tvořivou strategickou práci s tématem na školách. Model dané metodiky je 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, které přicházejí zvenčí,
 - důvěřují tomu, že lze dosahovat posunů ve spolupráci s druhými,
 - preferují konkrétní a reálné výstupy před prázdnými slovy a sliby,
 - 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.
- (Svoboda et al., 2015)

Celé pojetí metodiky 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 „zázračnou metodu“, která něco vyřeší sama 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 výzvě inkluzivního vzdělávání „čelit“. Metodika nenabízí „správná řešení“ či konkrétní rady a návody, poučování nebo přesvědčování, je spíše uceleným schématem, podle kterého si škola může

tvorit pro zamýšlenou změnu podmínky. Nabízí strukturovaného průvodce procesem, který může napomoci mapovat strukturu specifické situace na školách i cesty ke změně a řešení. V průběhu celého procesu tvorby plánu se doporučuje⁴⁵ zapojení externího průvodce, facilitátora, mentora, kouče nebo konzultanta, který pomůže podpořit celý proces nebo jeho jednotlivé části.

Shrnutí

V této subkapitole byly představeny tři rámcové modely vytváření proinkluzivní školní praxe. Jedná se o tři rozdílné modely, z toho model dle vzorce Dle Ainscowa je orientován i iniciován školní praxí a vychází z výzkumy podložených strategií z inkluzivních škol. Dané aktivity, které se na škole tvoří, rozděluje na měkké a tvrdé, a to podle intenzity jejich dopadu na celou školu. Proškolení pedagogů či prezentace školy veřejnosti sice je obohacující proinkluzivní, avšak nemění to školu jako celek, jako například tvorba a realizace konkrétních strategií apod. Další model, dle Knoster, je inspirován manažerským modelem, který funguje prakticky ve všech organizacích a je následně přeaplikován pro inkluzivní prostředí ve školách. Poslední „Metodika“ (Svoboda, Říčan, Morvayová & Zilcher, 2015) je obdobně jako Knosterův model inspirována původně manažerským modelem (The GROW), avšak samotná aplikace je silně zaměřená na české educační prostředí, včetně aktuálních specifik a změn legislativy⁴⁶.

4.3 Měření inkluze ve školách

Po předchozích kapitolách je jasné, že případná proinkluzivita školy nejde měřit pouze procentuálním počtem integrovaných žáků na dané škole, případně procentuální účast žáků s určitým typem postižení. Měření inkluze ve školách je nesmírně složitě definovatelný atribut, který je o to náročněji uchopitelný, pokud ho máme kvantifikovat (Tannenbergerová, 2013). O určitou kvantifikaci se v českém prostředí pokoušel Lukas (2012), stejně tak Tannenbergerová (2013), ačkoli dané nástroje jsou původně spíše kvalitativně orientovány.

⁴⁵ stejně jako např. v Indexu Inkluze (Booth & Ainscow, 2002)

⁴⁶ Vzhledem k tomu, že publikace vyšla v roce 2015, tak sice reflektuje novelu školského zákona z roku 2015 (§16), avšak nikoliv Vyhlášku č. 27/2016 Sb.

Problém bývá v tom, že sami ředitelé škol po jejím měření často preferují výstup formou určitého „indexu inkluзивity“, aby měli srovnání s ostatními. Dané nástroje ředitelům vycházejí částečně vstříc, avšak pokud hlouběji nahlédneme do Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002), najdeme zde množství „měkkých“ otázek kvalitativního rázu, například jestli u vchodu je přivítání ve všech jazycích, které používají žáci školy, jestli jsou na nástěnkách vystaveny výtvary všech, nebo jen ty „nejlepší“. Právě tyto položky jsou považovány za důležitější, nežli kvantifikace žáků s postižením. V této kapitole konkrétně nastíníme 4 nástroje na měření „inkluзивity“ škol, včetně jejich základních rozdílů a podobností. Prvním z nich je již několikrát zmíněný Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002), který je známý prakticky po celém světě a bylo s ním vytvořeno již několik mezinárodních výzkumů a aplikací (EASPD, 2012). Další z námi prezentovaných zahraničních nástrojů je Sandwell Inclusion Quality Mark – SIQm (Sandwell Metropolitan Borough Council, 2010)⁴⁷. Z českých adaptací představíme dva, dle nás základní, nástroje. Jedná se o nástroj *Připravenost školy k inkluзивnímu vzdělávání* (Lukas, 2012) a *Autoevaluace školy v oblasti inkluзивy* (Tannenbergerová, Svoboda, Zilcher, & Smolík, 2015)⁴⁸. Cílem ani jednoho z nástrojů není kriticky poukazovat na nedostatky a na nedostatečnou „inkluзивitu“ školy, jsou spíše určitým zpětnovazebním průvodcem dalšího rozvoje dané školy, který může přispět ke skutečně efektivním změnám v konkrétních institucích.

Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002) velmi podrobně analyzuje řadu „měkkých“ kritérií na školách. Školní prostředí analyzuje dle tří základních dimenzí, tedy: kultura,

⁴⁷Nástrojů na měření inkluзивity školního prostředí sice není mnoho, avšak autoři jsou si vědomi, že ani tak nemohou vystihnout a konkretizovat celou paletu aktuálních nástrojů. Pro další informace doporučuje autor následující nástroje: pro evaluaci předškolních zařízení například ICP, neboli The Inclusive Classroom Profile (Soukakou, 2012), The SpecialLink Early Childhood Inclusion Quality Scale (Irwin, 2009). Pro základní školy například an Input-Processes-Outcomes Model (Kyriazopoulou & Weber, 2009), případně další v (Forlin & Loreman, 2014). Pro české prostředí přichází jako relevantní nástroj: Metodika hodnocení kvality inkluзивní školy (Adamus, 2015)

⁴⁸ Daný výzkumný nástroj je pouze aplikovaná verze pro autoevaluaci škol, která je poněkud zjednodušená varianta původního modelu (Tannenbergerová, 2013), který musel administrovat tým zkušených evaluátorů, schopných analýzy za pomoci výsledné logické matice, která není součástí nástroje.

politika, praxe. Tyto tři dimenze jsou ve velké míře vzájemně propojené, avšak navíc se dále dělí do dalších dvou oblastí. Kultura na *stanovení inkluzivních hodnot a budování komunity*; Praxe na *organizaci učení* (tedy didaktické elementy) a *mobilizaci zdrojů*; dimenze politiky se člení na *vytváření školy pro všechny* a *podporu různorodosti*. Každá podoblast jednotlivých dimenzí obsahuje 7-10 tvrzení (dohromady 44 položek), které reprezentují jednotlivé subčásti dané podoblasti. Každé tvrzení se při administraci evaluuje na třístupňové škále. Index for Inclusion je mimo jiné průvodcem inkluze ve školách, tedy daná evaluace je pouze doplňkovou evaluací pro celý proces zlepšování školního prostředí.

Sandwell Inclusion Quality Mark – SIQm (Sandwell Metropolitan Borough Council, 2010) je v řadě atributů podobný nástroji Index of Inclusion, avšak hodnocení i jednotlivé položky jsou odlišné. Dělí se do čtyř sekcí, které jsou v konexi se školní praxí. Jedná se o *vedení a management*, *škola pro všechny*, *výuka a komunita*. Jednotlivé sekce se hodnotí čtyřstupňovou škálou v 5-8 posuzovaných položkách. Hodnotící škála je hodnocena od *soustředění* (začátek), *vyvíjení*, *zavedení* po *posílení* (cílené stadium). (Tannenbergerová, 2013)

Autoevaluace školy v oblasti inkluze (Tannenbergerová, Svoboda, Zilcher & Smolík, 2015) je nástroj, který již po prvním zhlédnutí variuje dva výše zmíněné modely. Hlavním cílem nástroje je vyhodnotit situaci školy v oblasti inkluze a rovných příležitostí, a to zejména s ohledem na uplatňované strategie, prvky klimatu školy apod. Nástroj dále klade důraz na dílčí cíle, jako:

- stimulovat diskuzi o vizích a strategii inkluzivního směřování ve škole,
- vyhodnotit míru nastavení školy ve vztahu k aktuálním potřebám společnosti,
- podpořit dosažení/nalezení shody na klíčových možnostech rozvoje školy v oblasti inkluze,
- poskytnout impuls pro další spolupráci učitelů a dalších pracovníků školy v rámci otevřeného a bezpečného prostředí. (Ibid.)

Nástroj je členěn do 4 základních tematických okruhů, v nichž lze inkluzivní prostředí školy a její strategie posuzovat. Jsou jimi: *kultura* (kultura, politika, postoje), *podmínky* (materiální, organizační, personální), *praxe* (didaktika, individualizace, hodnocení) a *relace* (vztahy, komunikace, spolupráce). Jak uvádějí autoři, tak „*autoevaluační nástroj se*

jeví jako poměrně jednoduchý, nicméně určité nároky klade zejména na facilitátora procesu, jehož úkolem je mimo jiné vytvořit dostatečně bezpečný prostor pro otevřenou diskuzi, při níž kolektiv dospěje ke společnému vyhodnocení jednotlivých položek nástroje“ (ibid). Pro evaluaci je důležitá osoba, neboli „facilitátor“, který má celý proces na starosti, pro kterého jsou v nástroji připravené podpůrné materiály, které má k evaluaci využít. Celý proces evaluace není pouze o administraci dotazníku, avšak předpokládá se interview s ředitelem, pozorování, dotazníky pro jednotlivce, arch společné diskuse, načež se vyplní „arch výsledků“, se kterými se nadále pracuje. Dle výše zmíněného se jedná skutečně o složitý evaluační proces, do kterého musí být zapojena značná část pedagogického personálu.

Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání (Lukas, 2012) vychází z prakticky totožných dimenzí jako Index of Inclusion, srovnatelně pracuje s třídimenzionální škálou, která hodnotí konkrétní položky daných dimenzí. Jako výstup nástroje je automaticky generována zpráva, jež obsahuje především obecný rámcový slovní popis situace školy z hlediska její připravenosti k inkluzivnímu vzdělávání, který odráží názory všech pedagogů na tuto situaci (Lukas, 2012).

4.4 Inkluzivní vzdělávání a efekt na žáky

V současnosti se u nás i přes významné proinkluzivní tendence ve vzdělávání znatelně udržuje integrativní model přístupu. Řada současných českých pedagogů hovoří o inkluzivním vzdělávání v souvislosti s premisou „umělé“ tvorby širší diverzity⁴⁹ ve školách, což může znamenat více práce pro pedagogické pracovníky, méně příležitostí pro žáky průměrné a nadané a řadu dalších případných rizik. Tyto obavy se však zdají na základně řady výzkumů neprokazatelné, až mylné (srov. Dessement & Bless, 2013; Dessement et al., 2012; Ruijs & Peetsma, 2009). V předchozích kapitolách jsme představovali koncept inkluzivního vzdělávání ve vztahu se zahraničními vzdělávacími systémy, které mají s naším systémem mnoho rozdílného, avšak směřovaly ke stejnému cíli, v jehož dosahování jsou podstatně dále. Tímto cílem je primárně vytváření rovných

⁴⁹ Respektive o „umělém“ navyšování žáků s potřebou podpůrných opatření v základních školách

příležitostí ve vzdělávání. Inkluze ve školách by měla znamenat právě rovnost, a to rovnost v aspektu různorodosti nás všech. Nemělo by záležet na tom v čem, a jak moc jsme odlišní, jestli máme jiné přesvědčení, víru, barvu pleti, jiný styl učení, jiné schopnosti, jiné problémy, sexuální orientaci, socioekonomickou situaci v rodině nebo cokoliv jiného. Měli bychom zajistit, aby se každému dostalo potřebné podpory k tomu, aby mohl maximálně rozvinout své potenciality. V inkluzivním vzdělávání tedy nejde o to, aby se bral větší zřetel na jedince se speciální vzdělávací potřebou, ale abychom saturovali co nejvíce potřeb všech žáků. Existuje spousta kasuistických příkladů toho, jak v českém prostředí inkluze nelze realizovat, nefunguje a že se inkluzí děti nerozvíjejí, ale naopak trpí. Dovolujeme si podotknout, že tyto příběhy jsou spíše příkladem nevydařeně fungující integrace (viz příklady špatné praxe: Michalová & Pešatová, 2015. p. 161-178). V těchto situacích je samozřejmé, že pokud nelze vytvořit takové prostředí, které naplní potřeby celé třídy žádnými prostředky, pak tento systém je a bude nefunkční. Stále neexistuje ve světě jednotný přístup v tom, které děti ještě patří do základních škol běžného typu, které by měly být ve speciální škole, případně které vyžadují natolik pozornosti, že je pro ně nemožné být ve větší společnosti dětí, a to i z důvodu bezpečnosti ve třídě (Sermier, Dessemontet, & Bless, 2013). V předchozích kapitolách jsme také uváděli příklady vývoje inkluzivního systému ve VB, kdy na základě Warnock report vznikly základní pilíře: Integrovaný žák by nesměl narušovat vzdělávání ostatních ve skupině; všichni žáci musejí dostat adekvátní míru podpory a poslední byl předpoklad spolupracujících rodičů (nevymezujeme 4. podmínku, a to ekonomickou rentabilitu, od které bylo brzy odkloněno). Na tomto základu je prakticky nemožné, aby docházelo k případům, jež se dostává kritiky od laické i odborné veřejnosti. V této kapitole prezentujeme řadu studií a principů od předních odborníků pedagogických oborů ve vztahu k inkluzivní škole a zkusíme zodpovědět řadu častých dotazů, které v implicitní či explicitní rovině vyvěrají z české laické i odborné veřejnosti.

Co je inkluze vyvodilo centrum studií pro inkluzivní vzdělávání⁵⁰ v několika bodech:

- Rovnocenné oceňování každého žáka i zaměstnance školy,
- zvyšování participace žáků a studentů na kultuře, kurikulu a komunitě lokálních škol,

⁵⁰ Centre for Studies on Inclusive Education (Bristol)

- zmenšování bariér k učení a účasti ve škole pro všechny žáky, tedy nikoliv pouze pro žáky, kteří jsou označeni jako „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“,
- proměňování struktury školní politiky, kultury a praktik, aby odpovídaly žákům v dané lokalitě,
- nahlížet na rozdíly v žácích hlavně jako na příležitosti a zdroje zkušeností, než jako na problémy, které je třeba řešit,
- uvědomění si žákova práva na vzdělání v místě bydliště
- vylepšovat školu nejen pro studenty, ale i pro zaměstnance,
- zdůrazňovat roli školy jako klíčovou pro budování komunity a hodnot stejně tak, jako v dosahování úspěchů,
- podporovat udržování vztahů mezi školou a komunitou ve spádové oblasti,
- poznání, že inkluze ve vzdělání je jeden aspekt inkluze ve společnosti (CSIE, 2011).

Dle výše zmíněného⁵¹ je zřetelné a přímo návodné, že inkluze není pouze o dětech s postižením, že inkluze je o struktuře dané lokality, o zaměstnancích ve škole a hlavně o tom, jak vytvářet lepší školu, která je schopná pracovat se všemi žáky a studenty.

4.5 Inkluze a úspěšnost žáků

O inkluzivním vzdělávání se stále objevuje rozsáhlý diskurs, který se zaměřuje na sociální stránku dětí, na jejich rozvoj v hodnotové orientaci. Na toto téma byla již realizována řada výzkumných studií. Tyto výzkumy jasně dokazují, že inkluze ve školách má silně pozitivní dopad na sociální aspekt života dětí ve školách (Rafferty, Piscitelli, & Boettcher, 2003). Další výzkumy hodnotily například rozdíly mezi přijímáním vrstevníků na dětských táborech v inkluzivním nastavení. Zde bylo prokázáno, že na inkluzivních táborech byli žáci s postižením i bez postižení přijímáni rovnocenně (Siperstein, Glick, & Parker, 2009), ačkoliv ve standardním nastavení a bez předchozích zkušeností spolužáků byli žáci s mentálním postižením vnímáni obráceně, tedy na menší hladině oblíbenosti přáteli ve skupině (Avramidis, 2012). Tyto výzkumy však ukazují stále myšlenky inkluze, oproti kterým řada pedagogických pracovníků i rodičů dětí sice neprotestují, na druhou stranu však

⁵¹ A jak jsme již v předchozích kapitolách naznačovali

upozorňují na riziko snížení kvality výuky a strach z dosahování nižších cílů tzv. „většinových, intaktních“ dětí. K této silné obavě laické i odborné veřejnosti lze říci hned několik typů argumentů.

Dle výzkumů PISA⁵² školské systémy v Evropě, které se vyznačují značným proinkluzivním nastavením (Finsko), mají lepší výsledky ve výzkumech PISA/PIRLS, ve čtenářské a přírodovědní gramotnosti, nežli pro-segregačně orientované vzdělávací systémy (PISA, 2006). Finští odborníci jsou přesvědčeni o tom, že vysoká úspěšnost finských žáků je určena hlavně částečnou speciálně pedagogickou podporou žáků ve školách. Finsko bylo v roce 2003 první v čtenářské gramotnosti a v roce 2006 první v gramotnosti čtenářské a v přírodních vědách a druhé v matematice (Kivirauma & Ruoho, 2007). Žáci dostávají kontinuální míru podpory, a to kdykoliv je potřeba. Jedná se o všechny žáky, nikoliv pouze žáky s diagnostikovanými poruchami. Tuto podporu jim v naprosté většině případů zajišťuje speciální pedagog, který probírá různými metodami stejnou látku, avšak v menších skupinách, či s různými pomůckami (Arinen & Karjalinen, 2007).

V druhé rovině se lze odvolávat na zcela konkrétní výsledky širokého spektra výzkumů, které jsou orientovány na inkluzivní vzdělávání ve školách a dosahování výsledků u žáků intaktních⁵³. Řada z těchto studií poukazuje na neutrální až pozitivní efekt inkluzivního vzdělávání na intaktní žáky. Například nebyl nalezen žádný signifikantní rozdíl v dosahování akademických cílů u žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb v inkluzivních a neinkluzivních třídách (Ruijs, Van Der Veen, & Peetsma, 2010). Pro potvrzení vznikl další výzkum, který rozdělil intaktní žáky na žáky nadprůměrné, průměrné a podprůměrné. Byli zkoumáni žáci z tříd jak inkluzivních, tak segregativních. Následně nebyl zjištěn ani rozdíl v progresu žáků podprůměrných, průměrných či nadprůměrných, což skutečně naznačuje, že inkluze nemá žádný negativní dopad na úspěšnost intaktních žáků (Dessement & Bless, 2013). Výzkumy naopak potvrdily daleko větší úspěšnost a progres žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Dessement, Bless, & Morin

⁵² Programme for International Student Assessment - Program pro mezinárodní výsledky žáků

⁵³ Žáka intaktního můžeme definovat jako takového žáka, který je bez jakéhokoli postižení, narušení či ohrožení (Lehta, 2011)

(2012) zjistili výrazný posun ve čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v inkluzivních školách, oproti školám speciálním. Tímto způsobem lze skutečně konstatovat, že správně vytvořené inkluzivní prostředí na školách nemá negativní vliv na žáky průměrné či nadprůměrné, avšak naopak má silný přínos na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami oproti školství speciálnímu. V kontextu výše zmíněných metaanalytických studií a výzkumů, které na toto téma byly realizovány, je nutné zmínit, že se jedná o výstupy několika výzkumů různého stáří, rozličné metodologie a s různými skupinami respondentů v různém věku. Tyto výsledky mohou být návodné, ale není možné je dogmaticky pojímat za nevyvratitelné tvrzení. Neznáme zcela konkrétní podmínky na jednotlivých školách, kde byly výzkumy realizovány, počet speciálních pedagogů, asistentů apod. Dané teze by bylo zapotřebí zkoumat za pomoci kvalitní metodologie, s reprezentativním výzkumným vzorkem pro každý vzdělávací systém zvlášť. Nyní se jedná pouze o indicie, ze kterých sice vycházíme, ale uvědomujeme si limity daných výstupů. Pokud však vezmeme v úvahu i efekt sociálního učení, vrstevnického vyučování, vhodného klimatu na škole, které inkluzivní škola a její klima zajišťuje, pak můžeme až idealisticky konstatovat, že inkluzivní vzdělávání může mít skutečně řadu pozitiv⁵⁴. Tato pozitiva nepřekrývají ani obecné obavy ze zhoršování kvality výuky pro „běžné“ děti. Tento element bereme jako stěžejní a doporučující pro odbornou i laickou veřejnost.

Výše zmíněné výzkumné studie se výrazněji opírají primárně o anglický model vzdělávání a jeho specifika, ve kterých byly výzkumy realizovány. Tato specifika budou definována v následující části textu poněkud konkrétněji.

4.6 Postoje jako specifická kategorie

Obsah a cíl kapitoly:

Následující text je nutné uvést ve vztahu k předchozím i následujícím textům, jinak by mohl evokovat jisté vytržení z kontextu. Daná subkapitola má v této studii důležité postavení, obzvláště ve vztahu k výzkumnému šetření. Celá práce se zaměřuje na vlivy, které mohou změnit postoje žáků vůči lidem s postižením, respektive vlivy spojené s inkluzivním

⁵⁴ Daná pozitiva ovšem ve vztahu k výše zmíněným studiím, nikoliv celoplošně.

vzděláváním. Celá kapitola „Inkluze ve vztahu ke vzdělávání“ je směřována konkrétněji k tématům, které jsou spojeny s výzkumným záměrem, a právě tato subkapitola seznamuje s problematikou postojů, jejich dělením a s možnými vlivy, které mohou postoje u lidí, konkrétněji u žáků, modifikovat. Představuje genezi postojů a jejich klasifikaci z několika základních úhlů. Dále seznamuje se specifickostí postojů a jejich důležitosti v kontextu inkluzivního vzdělávání.

Postoje jsou obecně relativně náročně definovaným sociálně psychologickým termínem. Tento pojem je klasicky popisován několika způsoby, proto prakticky není možné, aby existovala pouze jedna uniformní definice pro tento koncept. 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, p. 273). Postoje jsou složeny ze tří základních komponent: kognitivní, afektivní a konativní (Eagly & Chaiken, 1993). Kognitivní doména obsahuje, co si individuální jedinec o daném objektu myslí, co ví. Afektivní komponent postoje vymezuje to, jaké má jedinec vůči danému jevu či objektu pocity⁵⁵. Psychomotorický či konativní atribut postoje reflektuje predispozice individua⁵⁶ 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, & Arnod, 2008). Postoje různých skupin obyvatelstva vůči jedincům s nějakým typem postižení zkoumala celá řada jak českých a slovenských (např. Požár, 1997; Květoňová, Strnadová, & Hájková, 2013; Potměšil, 2011; Vaňurová & Pančocha, K. 2010; Pančocha & Slepíčková, 2012; Pančocha, 2013), tak zahraničních vědců (např. Cairns & McClatchey, 2013; de Boer, Pijl, & Minnert, 2012; Kuhne & Weiner, 2000; Fichten, Schipper, & Cuttler, 2005; Krahé a Altwasser, 2006; Ivey & Reinke, 2002, etc.). Žáci našich škol mají dle RVP ZV a dalších strategických dokumentů

⁵⁵ 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 naší práce však pracujeme pouze s výše zmíněným rozdělením.

⁵⁶ V našem případě žák.

(Zilcher & Říčan, 2014) plnit klíčové kompetence z mezipředmětových vztahů, které jsou zaměřeny primárně na postoje⁵⁷, tedy spíše afektivní rovinu vzdělávacích cílů (Kalhous & Obst, 2002). Tyto mezipředmětové vztahy mohou být výchova k evropanství, multikulturní výchova aj. (Zilcher & Říčan, 2014). Každá učebnice didaktiky pro učitele však vymezuje také to, že afektivních cílů není jednoduché dosahovat, že se musí zažít, případně že afektivní cíle se rozvíjejí až na hlubší rovině kognitivního poznání, tedy při využívání vyšších úrovně myšlení (srov. Škoda & Doulík, 2005; Kalhous & Obst, 2002; Škoda & Doulík 2011). Oba tyto známé poznatky však implicitně naznačují, že postoje, hodnoty, soudy či předsudky mění přímým prožitkem a hlubokou znalostí. Právě z této premisy vycházela řada zahraničních odborníků, kteří zjišťovali postoje žáků vůči žákům s postižením. Kvalitativním výzkumem bylo poukázáno, že žáci, kteří se vzdělávají v heterogenním kolektivu žáků, mají příznivější vztah k osobám s postižením, nežli 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 než já, taková, jací jsou (Helus, 2007). Další výzkumy zobrazují obdobné výsledky.

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 lze spatřovat v tom, že žáci z proinkluzivně nastavených škol⁵⁸ 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 kterým 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,

⁵⁷ Konkrétně afektivní dimenzi postojů (Říčan, 2004)

⁵⁸ Nemyslí se tím pouze diverzita ve vzdělávací skupině, ale i celkové nastavení školy viz předchozí kapitoly.

& Sawers, 1990). Dalšími třemi výzkumy je 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 snižování již tak vysokého procenta šikany ve školách. Oběti 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, jinou barvu pleti, je pomalejší, nemá ruku, má jinou sexuální orientaci, někdy dokonce je-li příliš chytrý (World Bank, 2004). Výzkumy dokazují, že právě jedinci s postižením, bez ohledu na viditelnost dané jinakosti, mají zkušenosti s náznaky šikany daleko častěji, nežli 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.

4.7 Žáci s mentálním postižením v běžné škole

Tato kapitola se v dané studii může zdát poněkud redundantní, avšak ve výzkumné studii se zaměřujeme na třídy, ve kterých se společně vzdělávají právě žáci s postižením⁵⁹ v běžné škole. Pedagogové často nahlízejí na žáky s mentálním postižením jako na jedince se závažnou bariérou v edukačním procesu a zároveň nepředpokládají pozitivní dopad jeho začlenění na ostatní žáky, ani na jeho samotného. Pravý opak však vychází z australských výzkumů, kdy pomocí videozáznamu a přímého pozorování bylo zjištěno, že došlo ke komunikační interakci ze strany žáka s postižením v 49 % času v běžné třídě oproti 27 % ve třídě speciální (Foreman, Arthur-Kelly, Pasco, & King, 2004). V 56 % času neměli žáci s postižením ve speciální třídě komunikačního partnera oproti 31 % času ve třídách běžných (Pančocha, 2010). Edukace a komunikativní interakce jsou hlavní a nejúčinnější terapií žáků s těžší formou mentálního postižení a účinnou formou jejich socializace a inkluze do společnosti (Lechta, 2010). V české edukační rovině se stále udržuje

⁵⁹ Ve výzkumu pracujeme s termínem manifestní jinakost, avšak majoritní většina žáků, která splňuje vymezená kritéria, spadají do kategorie žáků s mentálním postižením.

terminologie žáka s mentálním postižením, avšak v jiných zemích jako děti s MLD či SLD⁶⁰, což je dalším vodítkem toho, že na žáky není a priori nahlíženo jako na žáky s nálepkou znevýhodnění, ale jako na žáky s problémem v oblasti učení. V současné době se velmi diskutuje o změně pojetí výuky ve vztahu k žákům, kteří nemají úspěch v běžné škole. Výzkum na 122 žácích s lehkým mentálním postižením potvrdil, že vrstevnické vyučování či projektová výuka je daleko efektivnější, nežli klasické metody výuky (Pujar & Gaonkar, 2008). Právě inkluzivně orientovaná výuka může napomoci udržení většího počtu žáků s mentálním postižením v základních školách. Učitel by měl být schopen změnit metody a formy výuky k tomu, aby vyhovovaly všem žákům. U žáků s mentálním postižením je možné, po úpravě kurikula, využívat například paralelních aktivit. Paralelní aktivity jsou ideální organizací výuky pro inkluzivně nastavené vzdělávací skupiny, kdy celá třída pracuje na stejném zadání, avšak s rozdílným výstupem, například většina žáků může násobit, avšak někdo ze třídy ty samé úlohy pouze sčítat, v jiném případě opisovat pouze daná čísla. Žádný žák tak není vyloučen a dělají všichni na stejných příkladech (více in Hammeken, 2010).

4.8 Postavení učitele v inkluzivním vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání ve škole podporuje mimo jiné vzdělávání různých žáků společně, respektive žáků rozdílného náboženství, původu, sociálního statutu, pohlaví, schopností, stejně tak žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí (Vitello & Mithaug, 1998), což je pro vzdělávací systémy relativně závažná výzva (Farell, 2004). Vývoj vyučovacích metod, které budou efektivní pro nabývání akademických dovedností žáků a budou zároveň vhodně podporovat proces sociální integrace všech žáků ve třídě, je hlavní úloha pro skutečně inkluzivního učitele. Sociální integrace signifikantně podporuje změnu postojů k jinakosti, a zároveň snižuje riziko následné diskriminace a šikany ve třídách (WHO, 2011). Výzkumy dokazují, že pro úspěšné inkluzivní vzdělávání, obzvláště pokud školu navštěvují žáci s potřebou podpůrných opatření, je více než důležité, pokud se průběžně kultivují postoje k inkluzivnímu vzdělávání a jinakosti všem pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům školy, a to včetně ředitele (Avramidis & Norwich, 2002;

⁶⁰ MLD – Moderate learning difficulties – lehké obtíže v učení; SLD – závažné obtíže při učení

Forlin, Earle, Loremann &, Sharma, 2011). To je důležité nejen k tomu, aby byli žáci s postižením pouze přítomni v běžné škole, ale také, aby byli maximálně zapojeni ve všech třídních aktivitách (Dupoux, Wolman, & Estrada, 2005), neboť postoje člověka mohou být základním předpokladem ke vhodnému uchopení situace a ke správným reakcím (Eagly & Chaiken, 1993), což souvisí s teorií plánovaného chování (Ajzen & Fishbein, 2005). Teorie plánovaného chování vychází z předpokladu, že veškeré invence člověka, jakožto předpoklady k samotnému jednání, jsou ovlivněny postoji a aktuálními sociálními normami a mají vliv na následné očekávání úspěšnosti. Zjednodušeně tedy můžeme říci, že pozitivní postoje učitelů vůči inkluzi mohou vést k větší ochotě k práci s jedinci s potřebou podpůrných opatření v běžné škole a k jejich efektivnější podpoře (Brownell & Pajares, 1999; Soodak & Podell, 1993). Výzkumy také potvrzují, že postoj učitelů je pozitivně ovlivněn jejich self-efficacy⁶¹ ve vztahu k jejich schopnostem být dobrým a zkušeným učitelem (Urton, Wilbert, & Hennemann, 2014; Weisel & Dror, 2006). Ke zmíněnému lze použít citát O'Briena, že „hlavní klíč k inkluzi je uvnitř hlavy každého učitele, protože startovní čára pro vzdělávání v inkluzivním prostředí je, právě když učitel přemýšlí o tom, jak vytvářet edukační realitu“ (2001, p. 42).

4.8.1 Inkluzivní kompetence pedagoga

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 nazvat *inkluzivně-didaktické* kompetence učitele. Profesní kompetence lze definovat jako soubor obecných předpokladů pedagoga. Tento soubor se skládá ze znalostí, zkušeností, dovedností a také postojů, které jsou nezbytné pro úspěšný výkon pedagogické profese (srov. Hájková & Strnadová, 2010, Průcha, 1997). Od učitelů se v inkluzivním nastavení škol očekává, že budou schopni vytvářet tzv. universální design pro učení (UDL, Universal Design for Learning), což znamená, že se jedná o schopnost učitele adekvátně reagovat na různorodé potřeby všech

⁶¹ 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 tomu říkáme žádaná vnitřní kauzální atribuce (Řičan, 2016)

žáků ve vzdělávací skupině (Treviranus et al., 2014). Tyto nezbytné kompetence se očekávají od učitele, pokud má být nazýván „*inkluzivní*“. Při zjišťování, co konkrétně by mělo spadat do těchto specifických didaktických kompetencí, jsme se inspirovali Profilem inkluzivních učitelů⁶² (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012), který vznikl jako výstup spolupráce 25 evropských zemí⁶³. Odborníci z těchto zemí byli vybráni jak z decísní sféry, kteří zodpovídají za vzdělávání učitelů, tak experti z řad akademiků a zkušených učitelů. Autoři se v textu shodují, že vzdělání a vzdělávání učitelů je klíčový bod k širší systematické podpoře a k potřebným širším změnám v oblasti inkluzivního vzdělávání (Ibid). Vzdělávání obecně, ale i vzdělávání učitelů se neustále potýká s aktuální problematikou sociologie výchovy. Někteří autoři naznačují, že škola i vzdělávání učitelů funguje na bázi moderní společnosti, avšak sami žáci jsou již společnost postmoderní, tedy škola může jen těžce saturovat jejich potřeby v budoucí, postmoderní, společnosti (Peters, 2007), čímž se opět dostáváme k antinomiím E. Finka, respektive k otázce, jak může učitel efektivně připravovat žáky na budoucnost, pokud samy nevíme, co budou naši žáci potřebovat znát či umět? Odpověď se zdá relativně jasná, neboť i aktuální didaktické směry (konstruktivismus, heuristické vyučování, problémové vyučování, badatelsky orientované vyučování, alternativní pedagogické směry-RWCT, Dalton etc.) jsou prioritně nastaveny na rozvíjení 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 4 základní dimenze (core-values/základní hodnoty), ke kterým jsou vázány vždy dvě oblasti kompetencí viz. tabulka č. 3

⁶² V originálu Profile of Inclusive Teachers.

⁶³ 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.

Tabulka č. 3: *Popis dimenzí a kompetencí dle Profile of Inclusive Teachers* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012)

Profil inkluzivního učitele – Profile of Inclusive Teachers	
Dimenze	<i>Oceňování jinakosti žáků</i> - odlišnosti žáků ve vzdělávání jsou uchopeny jako jejich přednost a zdroj pro další učení.
Kompetence	➤ Má aktivní znalost koncepce inkluzivního vzdělávání; ➤ Učitel přijímá odlišnosti žáků
Dimenze	<i>Podpora všech žáků</i> – Učitelé mají vysoké očekávání úspěchu u všech svých žáků
Kompetence	➤ Podněcuje akademické, praktické, sociální a emocionální učení u všech žáků; ➤ Vyučuje efektivně i v heterogenních kolektivech
Dimenze	<i>Spolupracuje</i> – Týmová práce a kooperace jsou nezbytné kroky pro všechny učitele
Kompetence	➤ Pracuje s rodiči a rodinami; ➤ Pracuje s širokým spektrem dalších pedagogických pracovníků
Dimenze	<i>Osobní profesní rozvoj</i> – Učení je o znalostech a zkušenostech, přičemž učitelé nesou zodpovědnost za jejich celoživotní profesní rozvoj.
Kompetence	➤ Učitelé jsou schopni reflektovat aktuální stav poznání; ➤ Učitelé jsou schopni si aktualizovat svůj stav poznání nad rámec dovedností a znalostí, které byly získány v pregraduální přípravě.

Další rozdělení charakteristik inkluzivních kompetencí byly popsány Zufijou (et al., 2013). V rámci výzkumné studie vytvořili rámec inkluzivních kompetencí učitele, které byly rozděleny do tří základních kategorií: *Provozní, motivačně-orientační a vědomostní*.

Mezi vědomostní zařadili:

- Teoretické znalosti: Učitelé znají legislativní předpisy, psychologická a vývojová specifika žáků.
- Metodické znalosti: Učitelé znají metody a formy vzdělávání, podmínky efektivního vzdělávání v inkluzivním nastavení.

- Aplikační dovednosti: Učitelé vědí, jak nastavit inkluzivní prostředí, umějí předvídat a vědí, jak dosáhnout vysoké efektivity.

Mezi motivačně orientační patří:

- Mají pozitivní motivaci pro implementaci inkluzivního vzdělávání;
- Mají souhrn pozitivních personálních předpokladů a inkluzivních hodnot učitele;
- Mají příznačné osobnosti inkluzivní rysy: tolerance, absence předsudků, dostatečné komunikační schopnosti
- Jsou schopni profesní seberealizace formou rozvoje teorie a technik inkluzivního vzdělávání

Mezi provozní kompetence jsou řazeny:

- Projektové schopnosti: jsou schopni nastavit a vytvářet kooperativní výuku, ze které budou těžit i žáci s potřebou podpůrných opatření, stejně tak intaktní žáci.
- Komunikační dovednosti: Mají dovednost vytvářet různé metody pedagogické interakce mezi všemi subjekty pedagogického procesu, ze kterých budou opět prosperovat všichni.
- Tvořivost: Jsou schopni vytvářet dostatečně nerestriktivní prostředí, které bude saturovat potřeby všech žáků, včetně žáků s potřebou podpůrných opatření a bude schopen využívat všechny možné zdroje ke zlepšení podpory žákům (Ibid).

Ve světě vzniklo do roku 2012 minimálně 13 různých programů pro rozvoj učitelů v oblasti inkluzivního vzdělávání. Všechny tyto programy byly obsahově analyzovány. Výsledkem dané studie se ukázalo, že v sedmi programech je prioritní zaměření na práci s žáky s konkrétním typem postižení, oproti tomu 6 programů se zaměřovalo 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 pedagogy s žáky s rozdílnými potřebami, na druhou se však ve světě vzdělávací programy pro učitele zaměřují jiným směrem, což dané kompetence evidentně nepodporuje.

Pokud na zmíněné aspekty kvality inkluzivního učitele nahlédneme kritickou optikou, nevyjde nám zcela konkrétní vzorec „inkluzivních kompetencí“, které bychom mohli shrnout do jedné klasifikace. Pro kritické zhodnocení představujeme kanadský model obecných profesních kompetencí pedagoga (nikoliv „inkluzivního“ pedagoga). Dané kompetence jsou vymezovány sice obecně, ale pro cíle naší práce jsou více nežli výmluvné:

- 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, které předkládá žákům ke zvládnutí.
- Předvídá výukové situace, které umožní Integraci kompetencí žáků v různých kontextech (Spilková, Tomková et al., 2010).

Shrnutí:

*Inkluzivní kompetence pedagogů předpokládají celkovou schopnost práce v prostředí inkluzivní třídy saturovat potřeby všech žáků, maximálně rozvíjet potenciality všech žáků, bez ohledu na rozdílnost jejich individuálních schopností či bariér apod. Důležitým výstupem celé subkapitoly je, že inkluzivní pedagog by měl být sice schopen připravit výuku pro žáky různého nadání či potřeb, avšak po analýze dostupných zdrojů jsme zjistili, že inkluzivní učitel by měl hlavně být obecně **kvalitní učitel**. Inkluzivní kompetence představují sice určitou nadstavbu, avšak základní kompetence učitele, jak je definuje např. Průcha (1997) či Spilková, Tomková (et al. 2010) sice implicitně, ale znamenají prakticky totožné atributy. Tedy za zásadní krok v tvorbě inkluzivních učitelů je připravovat a vybírat **dobré učitele**. Cílem ani výstupem této kapitoly není rozporovat existenci „inkluzivních“ kompetencí či existenci „inkluzivního učitele“, pouze si dovoluujeme tvrdit, že může být dobrý pedagog v neinkluzivní škole či třídě, avšak není možné, aby špatný pedagog byl zároveň*

„inkluzivní pedagog“, stejně tak je možné, aby byl dobrý ředitel ve špatné škole, ale není možné, aby špatný ředitel vedl dobrou školu (Stone, 1992, p. 2)

5 Shrnutí teoretické části

Koncept inkluze a inkluzivního vzdělávání je rozsáhlý a není možné současný světový fenomén inkluze ve vzdělávání definovat ani jednotně, ani pouze z jedné roviny, ani ze všech možných rovin. Tímto bychom se buďto dopouštěli nejednotnosti přístupů, velkou část konceptu bychom opomíjeli, nebo bychom museli několikanásobně převýšit obsah této práce. Autor práce se snažil o určitou střední variantu mezi pohledy příliš obecnými a příliš konkrétními, případně poukázat na další možné souvislosti, které se k fenoménu pojí. Teoretická část sestává ze tří základních okruhů, které dané téma nejdříve rozšiřují, avšak v poslední kapitole se zužuje na konkrétní rovinu výzkumného problému, který tato studie řeší. Úvodní kapitola vymezovala vztah inkluze a speciální pedagogiky, včetně jednotlivých vymezení dané problematiky jak v České, tak hlavně zahraniční literatuře. Druhá kapitola představuje koncept inkluze v multidisciplinární rovině, uvozuje tento fenomén do filosofické roviny, následně jej usouvztahuje v legislativních a ekonomických konsekvencích, které jsou komparované s vývojem dalších vybraných států. Poslední kapitola vymezuje inkluzivní vzdělávání ve vztahu ke škole, poukazuje na možnosti evaluace škol, na strategie prohlubování inkluzivních tendencí ve školách a na současné studie, vztahující se k vlivům inkluzivního vzdělávání na žáky. Výzkumy, které se na dané téma orientují, jsou vždy zaměřeny na určité kritérium a určité vstupní podmínky, které zkoumají. Může se jednat například o rozdílný věk žáků a jeho vliv na postoje žáků vůči lidem s postižením (Nowicki, 2006; Vignes et al., 2009), vliv pohlaví na postoje vůči spolužákům s postižením (Siperstein et al., 2007), vliv inkluzivního prostředí na výsledky žáků ve specifických doménách vzdělávání (Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007; Dessemontet & Bless, 2013), vliv proinkluzivního prostředí na výsledky žáků s postižením (Fisher & Meyer, 2002), nebo které strategie zlepšují postoje žáků vůči lidem s postižením (Briñol & Petty, 2005) a mnohá další výzkumná témata. Existuje velké množství výzkumů, dokonce metaanalytické studie, které analyzují různé výstupní atributy žáků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. Laická i odborná veřejnost, obzvláště rodičovská, má silné obavy z inkluzivního vzdělávání, které odůvodňují možným negativním vlivem na tzv.

intaktní žáky v běžných školách (Lechta, 2010, Downing & Peckham-Hardin, 2007). Tyto obavy, případně tuto premisu negativního vlivu inkluze⁶⁴ na výsledky žáků (většinou hlavně vzdělávacích výsledků), rozporují výsledky prakticky všech výzkumů, které na toto téma byly realizovány. S odkazem na vědecké výsledky byly jasně prokázány pozitivní vlivy na akademické i sociální výstupy u běžných žáků v inkluzivním nastavení⁶⁵ (de Boer, Pijl, Minnaert, & Post, 2014). Výzkumy ukazují, že intaktní žáci v inkluzivním nastavení dělají signifikantně větší pokroky ve čtení a v matematice (Cole et al., 2004). Výstupem na bázi sociální je znatelné větší povědomí a porozumění lidem s postižením, což byl popsáno jako významný benefit pro intaktní žáky v inkluzivním nastavení (Copeland, McCall, Williams, Guth, Carter, & Fowler, 2002). Výše zmíněné výzkumy se zabývaly primárně vlivem na žáky intaktní, avšak na žáky s postižením, kteří se vzdělávají mezi svými intaktními vrstevníky má inkluzivní nastavení vliv naprosto totožný, v některých případech daleko signifikantnější (Fisher & Meyer, 2002). Pro tento text jsou nejdůležitější studie, které referují o důležitosti a vlivech inkluze ve vztahu k postojům žáků vůči žákům s postižením. Navzdory rostoucímu povědomí a zvyšující se interakci lidí s osobami s postižením jsou stále znatelné obtíže v přijímání žáků s postižením v běžných třídách intaktními žáky nebo také učiteli (Koster et al., 2010; Smoot, 2004). Byla prokázána jasná závislost mezi akceptací žáků s postižením svými intaktními vrstevníky a jejich postoji (de Boer et al., 2012; Vignes, et al. 2009). Některé studie zkoumaly i postoje žáků vůči žákům s rozdílným typem postižení, například Swaim a Morgan (2001) poukazují na horší postoje intaktních žáků vůči žákům s poruchami autistického spektra, dle interpretací de Boera (et al., 2012) jsou zřejmé i odlišnosti mezi postoji žáků vůči žákům s poruchami autistického spektra a žákům s mentálním postižením, přičemž žáci s mentálním postižením dopadli kvalitativně nejhůře. Laws & Kelly (2005) a Yude, Goodman, & McConachie (1998) prezentovali výsledky postojů žáků vůči vrstevníkům s kombinovaným postižením a taktéž je zde znatelný propad v postojích vůči žákům s postižením. Zjištěné vztahy mezi postoji intaktních žáků a akceptací vrstevníků s postižením naznačuje důležitost podpory pozitivních postojů vůči

⁶⁴ Pro laickou veřejnost inkluze stále znamená přítomnost žáků s postižením v běžné škole, my však pracujeme s širším konceptem viz. předchozí kapitoly.

⁶⁵ Ve třídách, kde byli spolu vzdělávání žáci s postižením a žáci intaktní.

lidem s postižením u intaktních žáků, což nakonec může vést ke zlepšení sociální inkluze a k aktivní participaci osob s postižením v běžných školách (de Boer et al., 2013). V případě podporování pozitivních postojů vůči vrstevníkům s postižením je důležité znát základní prediktory, které mohou tyto postoje ovlivňovat. Mohou to být předchozí zkušenosti žáků, jejich věk, znalosti, pohlaví, případně druh postižení, které může mít žák, vůči kterému máme postoje zlepšovat. Předchozí výzkumy potvrzují jasnou závislost postojů na věku žáků. Nowicky (2006) uvádí, že pozitivnější postoje vůči lidem s postižením mívají starší žáci, oproti těm mladším. Rozdíly v pohlaví popisují Laws & Kelly (2005) či Siperstein (et al., 2007), dle kterých mají dívky signifikantně lepší postoje k lidem s postižením než chlapci. Stejně jako Pančocha (2013), tak i Nowicki (2006) se shodují na tom, že obecně mívají respondenti pozitivnější postoje k lidem s tělesným postižením, naopak nejhorší vůči lidem s mentálním postižením. V metaanalytických studiích byly vyselektovány desítky vědeckých výstupů, které se zabývaly inkluzivním vzděláváním. Autoři se snažili ověřit vliv inkluzivního vzdělávání na žáky. Konkrétně se jedná o dvě studie (Kalambouka et al., 2007 a Dessement & Bless, 2013). V naprosté většině výzkumů došli výzkumníci k výsledku, že inkluzivní vzdělávání nemá negativní vliv na vzdělávání, a to ani v případě žáků s postižením, tak u žáků intaktních. Některé studie naznačují dokonce opak, že inkluzivní vzdělávání má mírně pozitivní vliv na intaktní žáky, nežli v běžných třídách a má výrazně pozitivní vliv na žáky s postižením. V naprosté většině se jednalo o žáky 1. stupně základních škol (na 2. stupni jsou výsledky méně pozitivní) (Dessement & Bless, 2013, Kalambouka et al., 2007). Důvody k pozitivním výsledkům mohou být různé. Jedna ze základních premis může být, ⁶⁶ že v různorodém prostředí již pedagog nemůže vystačit se základním didaktickým modelem transmisivně instruktivním, ale musí více rozvíjet kooperativní metody (Hájková & Strnadová, 2010), které zásadním způsobem podporují například metakognitivní strategie⁶⁷, jenž Wang, Haertel a Walberg (1990) považují dokonce za nejsilnější prediktor učení. Jiní autoři hovoří o tom, že metakognice je vyšší

⁶⁶ kromě výše zmíněného, že může být „dobrý učitel v neinkluzivní třídě, avšak nikoliv špatný učitel v třídě či škole inkluzivní“.

⁶⁷ Metakognice může být definována jako „schopnost získávat a využívat poznatky o vlastních poznávacích procesech a předpokladech a také jako schopnost umožňující tyto procesy a předpoklady měnit, zdokonalovat a rozvíjet“ (Říčan, 2016, p. 18)

prediktor výkonnosti než obecná inteligence (Wang, Haertel, & Walberg 1990; Veenman & Spaans, 2005). Výše zmíněné mohou být jedny ze základních východisek pro odůvodnění efektivního vzdělávání v inkluzivně nastaveném vzdělávání.

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Popis výzkumného projektu

Obsah a cíl kapitoly:

Následující kapitola představuje veškeré náležitosti projektovaného výzkumu. Kapitola je systematicky členěna 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 a jejich dalších charakteristik. Hlavním cílem kapitoly je maximálně přesné představení procesu výzkumného šetření.

6.1 Zdůvodnění významnosti, design výzkumu a východiska

Současně se výzkumy na poli postojů vůči lidem s postižením zabývá stále větší počet odborníků z různých vědních oborů. Problematika postojů vůči lidem s postižením je již řadu let probírané téma, které se do speciálně pedagogické reality dostává již v 80. letech 20. století (Goodman, 1989; Jones, Ed., 1984). Největší rozmach se však otevírá až po roce 2001, kdy byl oficiálně schválen a publikován dokument MKF⁶⁸. Tento dokument poprvé mezinárodně uznává negativní postoje lidí jako znevýhodňující kritérium, které je ovlivněné vnějšími příčinami. Od té doby se téma otevírá ve skutečně širokém spektru. Zkoumají se postoje zaměstnavatelů vůči potenciálním 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, avšak zde se častěji setkáváme spíše s postoji dětí vůči jejich vrstevníkům s postižením (srov. de Boer et al., 2014; Soo-Young et al., 2014, nebo v českých výzkumech Květoňová, Hájková,

⁶⁸ International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), viz předchozí kapitoly.

& Strnadová, 2013). Důležitosti tohoto tématu napovídá také spektrum odborníků, kteří se tématu postojů dětí vůči lidem s postižením zabývají. Toto téma je aktuálně zpracováváno i medicínskými obory, bývá publikované v prestižních periodikách (Dětská neurologie apod.) (srov. Godeau et al., 2010; Vignes et al., 2009). Stejně tak se daným tématem zabývá řada psychologů, psychiatrů, sociologů a nakonec také speciálních pedagogů (Jorm & Oh, 2009). Ve speciálně pedagogické rovině se vyskytuje aktuálních publikací, které jsou zaměřené na postoje žáků vůči lidem s postižením, pouze několik a v každém ze zmiňovaných výzkumů se hovoří o zásadním nedostatku konkrétnějších studií, což znamená, že je to problematika stále nedostatečně probádaná. Existuje několik výzkumů, které se zaměřují i na efekt „inkluzí“ na postoje žáků vůči lidem s postižením, avšak není dostatečně vymezeno, co daný efekt „inkluzí“ znamená. I v metaanalytických studiích se projevuje nedostatek výzkumů a pobízí se k důkladnějšímu prozkoumání dané problematiky, obzvláště ve specifických doménách, na které se zaměřujeme v našem výzkumu. Bylo poukázáno na existující vliv přítomnosti žáka s postižením ve vzdělávání na postoje žáků, vůči lidem s postižením (srov. Cairns & McClatchey, 2013; de Boer et al., 2012; Dessemontet et al., 2012; Rujis et al., 2009). Doposud však nebyl realizován výzkum, který by se zaměřoval na vztah mezi učitelem a jeho kompetencemi a postoji žáků, stejně tak ve studiích nebývá explicitně popsáno, jak definují inkluzivní prostředí. Dále je v daných výzkumech značně rozporuplný výzkumný vzorek, který se pohyboval od $n = 51$ respondentů (Tavares, 2011) po $n = 658$ (Arampatzi, Mouratidou, Evaggelinou, Koidou & Barkoukis, 2011). Z těchto pochopitelných důvodů jsme se rozhodli realizovat rozsáhlou studii v českém prostředí, která by rozšířila daný obsah zkoumání.

Bazálními východisky jsou pro nás výsledky ze studií, které naznačují pozitivní vztah mezi inkluzivním vzděláváním a pozitivními postoji žáků vůči osobám s postižením (srov. Ison, McIntyre, Rothery, Smithers-Sheedy, Goldsmith, Parsonage, & Foy, 2010; Moore & Nettelbeck, 2013; Carter & Spencer, 2006; Cairns & McClatchey, 2013; Požár, 2007). Ve zmíněných výzkumech nebylo vždy explicitně definováno, co bylo přesně atributem inkluzivního vzdělávání, avšak vždy bylo operováno s žákem s postižením v běžné třídě. Dle statistické ročenky MŠMT ze školního roku 2015/2016 je například pouze 1592 žáků s lehkým mentálním postižením (dále jen LMP) v základních školách integrováno formou individuální integrace, avšak ve speciálních třídách jich je na 11740, což znamená, že pouze

13,5 % žáků s LMP jsou individuálně integrováni do kolektivu v běžné ZŠ. Výskyt žáků s LMP považujeme za významný ukazatel inkluzivity prostředí, neboť se nejedná jev běžně identifikovatelný v segregovaném vzdělávání. Ve výzkumu pracujeme s nezávisle proměnnou, kterou definujeme jako žák s manifestní (neboli zjevnou)⁶⁹ jinakostí ve třídě. Tato zjevná jinakost nám vymezuje rozšířenou diverzitu kolektivu, jejíž vliv postojů žáků ověřujeme.

Jako další část proinkluzivního prostředí jsme zvolili proinkluzivní přístup školy, ve které se žáci vzdělávají. Původním výzkumným záměrem bylo proinkluzivitu školy měřit společně s postojů žáků jedním z nástrojů měření proinkluzivity škol⁷⁰, avšak tato varianta se ukázala jako příliš složitá a nad možnosti této práce. Alternativu této možnosti jsme zvolili využít již existující paletu škol, které se dlouhodobě jako proinkluzivní vymezují. Samotné vymezení škol jako proinkluzivních nemohlo být pro naše potřeby dostačující, proto jsme zvolili práci pouze se školami, které získali certifikaci „Férová škola“. Tyto školy musely projít přísným procesem evaluace⁷¹ inkluzivních principů. Výzkumný tým je s certifikačním procesem dostatečně obeznámen a certifikát „Férová škola“ jsme se rozhodli pojímat jako nezávislou proměnnou, která implikuje proinkluzivní přístup školy⁷².

⁶⁹ Cílem této proměnné je, aby všichni žáci refletovali jinakost u svého spolužáka, proto jako manifestní jinakost ve výzkumu nepočítáme žáky s ADHD, ADD, různými formami SPU, žáky se sociálním znevýhodněním, či žáky s kompenzačními pomůckami, kteří nemají zásadní problém v interakci. Dle soudobé legislativy se jedná o žáky s potřebou podpůrných opatření, kteří spadají do 3. (a vyššího) stupně podpory. Za žáky s manifestním postižením považujeme žáky s viditelnými kongenitálními a jinými malformacemi, s poruchami lokomoce, se zdravotním postižením dle MPSV, s absencí končetin (amelií), nebo s absencí 3 a více prstů na jedné ruce. Tato nomenklatura je využita pouze jako parametr kódu pro tento výzkum. Nejedná se o oficiální terminologii. Obecně se bude v kontextu této studie jednat o „žáka s postižením“. Tuto proměnnou budou hodnotit vždy tři odborníci na základě informací o konkrétní třídě, kdy jedním z hodnotitelů bude vždy třídní učitel, případně žák bude spadat do 3. (a vyššího) stupně podpory dle poradenského zařízení.

⁷⁰ Například (Tannenbergerová, Svoboda, Zilcher, & Smolík, 2015; Tannenbergerová, 2013; Lukas, 2012)

⁷¹ Konkrétněji je certifikační postup popsán in (Tannenbergerová, 2013; Polechová, 2010)

⁷² Více v příloze číslo: III.

Poslední sledovanou nezávislou proměnnou jsme vymezili jako proinkluzivní kompetence učitele, konkrétně koncepci učitele a jeho proinkluzivní či inkluzivně-didaktické kompetence. Inkluzivní či proinkluzivní kompetence jsme vymezili v předchozích kapitolách, avšak v rovině výzkumu hodláme ověřit, zda tento typ kompetencí může mít vliv na postoje žáků.

6.2 Cíle výzkumu:

Jak již vyplývá z anotace či úvodu studie, **cílem empirického šetření je ověřit předpoklad, že proinkluzivní prostředí ve škole může mít pozitivní vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd⁷³ vůči lidem s postižením.** Vzhledem k tomu, že proinkluzivní prostředí může mít mnoho podob, stejně tak mnoho aspektů, rozhodli jsme se daný obecný cíl rozvrstvit do tří rovin, které reflektují tři námi definované subčásti vzdělávacího prostředí. Jedná se o přítomnost žáka s postižením ve třídě, proinkluzivní kompetence pedagoga a proinkluzivní prostředí školy

6.3 Výzkumný problém, výzkumné otázky

Výzkum je uspořádán do kvaziexperimentálního designu, neboť pro tento způsob výzkumu dle Ferjenčíka (2000, p. 107.) „nemůžeme náhodně přiřadit osoby jednotlivým experimentálním podmínkám“. V daném případě neexistuje žádná kontrolní skupina, ale pouze srovnávací. Z důvodu kvaziexperimentálního uspořádání výzkumu jsme výzkumný problém zformulovali jako kauzální:

Vp1: ***Jaký má vliv proinkluzivní prostředí na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči osobám s postižením?***

- Vp1.1: *Jaký má vliv přítomnost žáků s manifestní jinakostí na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči osobám s postižením?*

⁷³ Zdůvodnění výzkumného souboru je popsáno v kapitole 6.4 Výběr výzkumného souboru

- Vp1.2: *Jaký vliv mají proinkluzivní kompetence pedagoga na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči osobám s postižením?*
- Vp1.3: *Jaký má vliv certifikace školy certifikátem „Férová škola“ na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči osobám s postižením?*

Výzkumný problém otevírá několik výzkumných otázek, na které pokusíme následně odpovědět:

Lze očekávat pozitivnější naměřené hodnoty u postojů žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením, za předpokladu sdíleného vzdělávacího prostředí s žákem s postižením? Je možné, že učitelé s vyššími naměřenými proinkluzivními kompetencemi budou mít vliv na naměřené hodnoty postojů u žáků? Lze očekávat pozitivní změnu postojů u žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením ve školách, které získaly certifikát „Férová škola“? Stačí pouze tento certifikát k tomu, aby školy pozitivně působily na postoje žáků? Objevují se změny postojů spíše u dívek, nebo i u chlapců? Lze tedy obecně předpokládat, že proinkluzivní prostředí na škole má v součtu vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením? Pokud ano, záleží na člověku a typu jeho postižení?

6.4 Výběr výzkumného souboru

Každý výzkum v humanitních vědách pracuje s lidmi a zkoumá souvislosti v různých oborech poznání, což evokuje již samotný název souboru vědních oborů. Tyto výzkumy se zaměřují na člověka a pracují s ním jako s respondentem. Před započítáním samotného výzkumu si musíme definovat, na jakou oblast či část společnosti se budeme zaměřovat, nebo si musíme zvolit výběr výzkumnou populaci (neboli základní soubor) a z ní vycházející výzkumný vzorek (výběrový soubor). Abychom přesněji definovali rozdíl mezi vzorkem a populací ve výzkumu (základním souborem), využijeme vymezení M. Dismana (2002), který definuje populaci jako soubor jednotek, pro kterou, jak předpokládáme, jsou platné závěry studie. Výzkumný vzorek neboli výzkumný soubor je soubor jednotek, které skutečně pozorujeme nebo jsou skutečnými participanty v daném výzkumu (Ibid). Výzkumy ve speciální pedagogice zpravidla nevyužívají zkoumání celého základního souboru. Tato varianta by byla dle Pančochy (2012) vyčerpávající, časově i finančně náročná. Z těchto důvodů je nutné si zvolit vhodný výběr výběrového souboru, který bude maximálně

reprezentativní. Jako nejvhodnější typy výběrů výzkumného vzorku se považují pravděpodobnostní, neboli náhodné výběry, které minimalizují zkreslenost výsledků pro daný základní soubor (Chráska, 2007).

Jak již bylo zmíněno, tak výzkumný design je uspořádán kvaziexperimentálně, což mělo i částečně vliv na strategii výběru výzkumného souboru. Základní soubor představují všichni žáci 4. a 5. tříd v České republice. Zvolili jsme kohortu dvou ročníků, konkrétně 4. a 5. tříd, neboť dle současných zdrojů se oba dva ročníky definují jako „upper elementary school“, tedy jako stejná entita z hlediska vývojové psychologie (Ciullo, Falcomata, & Vaughn, 2015) nebo dle RVP ZV, kdy je 4. a 5. třída definována jako 2. období nižšího stupně. Tento základní soubor jsme pro naše potřeby zredukovali na dva soubory:

1. výběrový soubor žáků 4. a 5. tříd ve školách, certifikovaných jako „Férová škola“.
2. Srovnávací soubor žáků 4. a 5. tříd v Ústeckém kraji.

Školy s certifikací „Férová škola“ jsou koncentrovány spíše v Jihomoravském či Moravskoslezském kraji, což by mohlo býti intervenující proměnnou našeho výzkumu, neboť Ústecký kraj má jiná specifika rozložení obyvatelstva, nezaměstnanosti, poměr sociálně vyloučených lokalit apod. Ze souboru škol certifikovaných jako „Férová škola“ jsme nakonec pracovali i z krajů Karlovarského, Ústeckého, Středočeského i Jihomoravského, tedy rozložení škol se necentrovalo pouze do jednoho kraje.

Základní soubor tvořili žáci 4. a 5. ročníků základních škol školního roku 2015/2016 a z něj:

- Do základního souboru experimentálního vzorku patřili všichni žáci 4. a 5. ročníků škol s certifikací „Férová škola“, které byly k 1. 9. 2015 registrované jako nositelé certifikátu „Férová škola“. Osloven byl celý základní soubor. Nakonec jsme pracovali s 11 institucemi s atributem „Férová škola“⁷⁴.

⁷⁴ Jednotlivé certifikované školy lze nalézt na webovém rozhraní projektu Férová škola na: <http://www.ferovaskola.cz/certifikovane-skoly>

- Základní soubor porovnávacího vzorku z běžných ZŠ představovali žáci 4. a 5. ročníků škol, které se k 1. 9. 2015 nacházely v seznamu ZŠ v Ústeckém kraji. Za použití vícenásobného náhodného výběru byly vylosovány nejdříve 4 okresy ústeckého kraje, ve kterých jsme náhodně vylosovali školy, které jsme následně oslovili. Počet škol, které byly v jednotlivých okresech osloveny, jsme nastavili na 6. Ve vybraných institucích jsme již pracovali se všemi žáky ze 4. a 5. ročníků. Porovnávací vzorek nakonec vyvstával z 19 institucí v ústeckém kraji z okresů Most, Ústí nad Labem, Chomutov a Louny.

Celkem tvořil výběrový vzorek $N = 1948$ žáků ze 102 tříd, respektive učitelů, kdy $N = 102$. Z toho žáků ústeckého kraje bylo $N = 1264$ žáků a tříd/učitelů $N = 65$. Dle statistické ročenky školství bylo v roce 2015/2016 evidováno v Ústeckém kraji, tedy v souboru běžných škol v Ústeckém kraji $N = 16\,841$ žáků, tříd v ústeckém kraji bylo celkem $N = 428^{75}$. Celkově se tedy v Ústeckém kraji realizoval výzkum na 7,5 % žáků. Ve statistické ročence již nelze dohledat aktuální počet tříd a žáků v experimentální skupině, respektive ve školách s atributem Férová škola, avšak výzkum jsme realizovali na 11 z 30 certifikovaných škol, tedy na 37 % škol z porovnávacího souboru. Zbytek škol odmítl spolupracovat, tedy výběr porovnávacího vzorku byl realizován dostupným záměrným výběrem. Pro maximalizaci participace škol v Ústeckém kraji a pro zvýšení přesnosti měření jsme nabídli vylosovaným školám finanční odměnu pro ředitele a učitele, kteří byli součástí výzkumu. Tato strategie zvýšila četnost participací škol na $N = 19$ z 24 oslovených škol. Nakonec souhlasilo s výzkumem na základě vícenásobného náhodného výběru 79 % škol. Dle metodologické literatury si dovoluujeme přirovnat souhlas škol s výzkumem k návratnosti, kdy Gavora hovoří o minimální přípustné návratnosti jako 70 % a tuto podmínku náš výběrový soubor splňuje Gavora (2000, p. 107). Z hlediska generového rozdělení se výzkumu účastnilo 6 tříd, kde byl učitel muž a 96 tříd, kde byly učitelé – ženy. Dle statistické ročenky školství pro rok 2015/2016 bylo celkově v základním vzdělávání 16 % učitelů-mužů. V naší studii jsou muži zastoupeni pouze z

⁷⁵ Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele online, dostupné na: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp> cit. 11.5.2016

5,9 %. Tento rozdíl však připisujeme tomu, že ve statistické ročence školství jsou sečtení učitelé jak prvního, tak druhého stupně na školách. Obecně se předpokládá, že na vyšším stupni ZŠ je výrazně větší počet učitelů mužů, nežli na stupni 1., což může dokazovat i 40 %⁷⁶ zastoupení učitelů mužů na středních školách. Z výše zmíněného důvodu předpokládáme, že téměř 6 % zastoupení učitelů-mužů ve výzkumném vzorku představuje poměrné zastoupení procentuality učitelů mužů v našem výzkumu k celé populaci.

Za cíl této studie jsme si sice nezvolili podrobnou deskripci různých typů škol a jejich certifikací, avšak certifikát „Férová škola“ v sobě zahrnuje řadu důležitých atributů, jenž se v součtu zdají být přínosné právě pro naši práci. Tato specifika „Férových škol“ mají důležitý význam v kontextu interpretace dosažených výsledků výzkumu (vliv proinkluzivního nastavení školy na postoje žáků vůči lidem s postižením), proto shledáváme za důležité uvést základní charakteristiky, které by měly být shodné všem školám, které dosáhly atributu „Férová škola“

6.4.1 Férová škola

Projekt Férová škola je realizován pod záštitou Ligy lidských práv, který prosazuje principy inkluzivního vzdělávání. Základní škola má možnost získat certifikát „Férová škola“, avšak musí splnit základní kritéria, projít řadou rozhovorů a testováním, které vycházejí ze Standardů Férové školy⁷⁷. Tyto standardy již na první pohled vycházejí z práce Bootha a Ainscowa a jejich Index of Inclusion⁷⁸, avšak autoři se snaží o jistou aplikaci tohoto modelu do českého prostředí, aby zjednodušili uchopení celé problematiky a zároveň vystihli základní myšlenky inkluzivního vzdělávání. Oblasti jsou prakticky totožné s již popisovaným nástrojem pro měření inkluzivního prostředí v kapitole X (Tannenbergerová, Svoboda, Zilcher, Smolík, 2015), tedy:

- Oblast kultury

⁷⁶ Ibid

⁷⁷ Standardy jsou obsaženy v příloze č. 4

⁷⁸ V české, přeložené verzi Ukazatel inkluze pozn. aut.

- Oblast podmínek
- Oblast praxe
- Oblast relace

Nebudeme zde popisovat všechny stupně výše zmíněných oblastí (více in Tannenbergerová, 2013, p. 79-84), avšak pro pochopení celého konceptu detailněji popíšeme celou oblast Kultury, včetně všech 4 stupňů a I. stupeň u každé další oblasti. Stupně jsou hierarchicky řazeny a pro získání certifikátu „Férová škola“ musí instituce naplňovat od každé oblasti minimálně úroveň I., jinak nesplňuje standardy. Z tohoto důvodu vymezíme i první úroveň z dalších oblastí.

Oblast kultury

Jako Booth & Ainscow (2000), či Svoboda, Říčan, Morvayová, & Zilcher (2015) se na kulturu školy nahlíží i zde jako na stavební kámen inkluzivní školy. Jedná se o veškeré hodnoty, vytváření společenství, nastavení politiky školy, klimatu, atmosféry apod.

- I. Škola přijímá všechny žáky ze spádové oblasti
- II. Každý žák je důležitý – neexistují vítězové, premianti, škola preferuje každého jedince stejně v jeho silných stránkách.
- III. Žáci neodcházejí do specializovaného segmentu vzdělávání – v ojedinělých případech je tato varianta samozřejmě relevantní, avšak nikoliv u stejného procenta žáků, jak tomu je v běžných školách.
- IV. Pokud žák není úspěšný, hledá se alternativa v podpůrných opatřeních – škola má zažité mechanismy podpůrných opatření a k „explicitní“ diagnostice se přistupuje až jako ke krajní variantě. Důležitější je hledat řešení, nikoliv problém.

V ostatních oblastech jsou milníky pro „férovou školu“ nastavené pro (1) Podmínky to je *„rozpočet školy pamatuje na položky podporující inkluzi“*, pro oblast (2) Praxe je *„individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují“* a pro oblast (3) Relace *„ve škole lze nalézt signály, kde a u koho je možné o čem komunikovat“*. Další zajímavé úrovně jsou obzvláště v úrovni IV., například *„Školu lze charakterizovat jako*

*komunitní centrum dané lokality“, či „Posun žáka, tedy změna oproti předchozímu stavu, tvoří jádro hodnocení žáka“.*⁷⁹

6.5 Výzkumné nástroje a procedura

Design výzkumu byl zformulován tak, aby reflektoval tři roviny výzkumného problému, respektive jednotlivé dílčí výzkumné problémy. Ve výzkumné studii jsme vymezili tři nezávisle proměnné. První nezávisle proměnná je vymezena jako přítomnost žáka (žáků) s manifestní jinakostí ve třídě, druhou nezávisle proměnnou jsou proinkluzivní kompetence učitele a třetí je definována jako certifikace školy certifikátem „Férová škola“, jenž by měl garantovat proinkluzivní prostředí celé školy. Nezávisle proměnné se vztahují k základnímu rámci, kdy budou zjišťovány postoje žáků vůči osobám s postižením jako závisle proměnná. Při řešení výzkumné studie budou uplatněny dva základní výzkumné nástroje:

6.5.1 Nástroj pro měření přístupu žáků osobám s postižením

Výzkumný nástroj byl inspirován původními výzkumy (Cairns & McClatchey, 2013; Pennicard, 1990). Dané výzkumné studie považujeme za důležité představit, neboť jsme využili kategorizaci dat z daného výzkumu do definování dotazníkových položek v této studii. Jednalo se o kvalimetrické (termín dle Gavora, 2012) studie, které využívaly 7 kvalitativních dotazů na žáky (taktéž v 2. období 1. stupně ZŠ). Otázky, které byly žákům předkládány po shlednutí videoukázek lidí s postižením, zněly: *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, p. 126). Jak již bylo zmíněno, tak byly odpovědi v originální studii kategorizovány. V případě otázky „Čeho sis všiml“ byla data kategorizována na *studijní zjištění, komunikační, fyzické a speciální*⁸⁰. U otázky „jaké by to

⁷⁹ Viz příloha č. III.

⁸⁰ Studijní (neumí počítat); Komunikační (užívá znakový jazyk); Fyzické (nemůže nosit předměty); Speciální (má invalidní vozík).

bylo mít takového žáka/učitele ve třídě“ byly kategorie 3: „nic by se nezměnilo“; pozitivní výroky; negativní výroky. U otázky „Existují možnosti, jak bys mohl těmto žákům pomoci?“ byly opět 3 kategorie: Školní výpomoc, sociální a komunikační výpomoc a obecná pomoc⁸¹. Následně byla data kategorizována a vyhodnocena již kvantitativní formou. Ve zmiňovaném výzkumu je 6 videonahrávek, z toho pět žáků a jeden učitel (1. s dětskou mozkovou ohrnou; 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). V rámci reaplikace výzkumu jsme vytvořili 3 videoukázky, které reprezentují dva žáky, ve věku respondentů, a jednoho učitele. Žáky i učitele jsme vybírali přesně dle vymezené studie, avšak využili jsme pouze polovinu snímků, protože jsme pracovali s podstatně větším souborem a vždy s celou třídou najednou, což by při šesti nahrávkách bylo nerealizovatelné (ve studii se náhodně vybíralo 6 žáků z každé třídy). Každá nahrávka 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, hovořící znakovým jazykem. Na snímku se každý představí, popíše své silné a slabé stránky, své koníčky, zájmy, případně slabiny. Nahrávka s Ladislavem 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. Použité otázky vyvstávají z výše popisované studie Cairns & McClatchey (2013). Položky byly vytvořeny z kvalitativních kategorií z uvedeného výzkumu. Dvě z otázek vycházejí z výzkumu a zároveň reprezentují dvě roviny sociální distance, kdy se předpokládá, že kamarád je bližší element nežli 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, která na pětistupňové škále určuje žakovu sociální blízkost nějaké osoby s postižením, což může být další určující proměnná. Škála je

⁸¹ Studijní (pomohl bych mu se čtením); Sociální a komunikační (chtěl bych být jeho kamarád, mluvit s ním); Obecná pomoc (podával bych mu věci).

vytvořena od bodu 1 – nikdy jsem člověka s postižením neviděl, po 5 – mám kamaráda nebo rodinného příslušníka s postižením.

Obrázek č. 4: ukázka nástroje na měření postojů žáků

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

6.5.2 Nástroj pro měření proinkluzivních kompetencí třídního učitele

Nástroj byl vyvíjen na bázi minipříběhů z třídních situací. Nástroj jsme vytvářeli na základě vybraných kategorií inkluzivních kompetencí učitele (Booth & Ainscow, 2007), Profile of Inclusive Teachers (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) a je inspirovaný kategoriemi z dalších kvalitativních (Tannenbergerová, Svoboda, Zilcher, & Smolík, 2015; Soukakou, 2010) a kvantitativních (Lukas, 2012) výzkumných nástrojů. Po analýze jednotlivých nástrojů a metodik jsme došli k základním tematickým celkům, dle kterých jsme sestavili jednotlivé minipříběhy. U každého minipříběhu jsme definovali 4-6 variant reakčních scénářů. Respondenti měli za úkol odpovědět ve škále mírou ztotožnění se s jednotlivými scénáři. Ke každému minipříběhu je možnost alternativního doplnění vlastního scénáře, odlišného od nabízených, se kterým se respondent zcela ztotožňuje. Minipříběhy jsme vytvořili na dvě základní skupiny inkluzivních kompetencí učitelů, a tedy 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 sebrali intervalová data.

Obrázek č. 5: Ukázka nástroje na měření inkluzivních kompetencí pedagogů.

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

7 Předvýzkum:

Obsah a cíl kapitoly:

Text podrobně seznamuje s procesem tvorby nástrojů, včetně ověření jeho srozumitelnosti pro skupinu žáků 4. a 5. tříd a skupinu učitelů (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, proto se autor rozhodl

ještě před samotnou realizací výzkumného šetření ověřit reliabilitu a validitu daných nástrojů.

Řada autorů definuje předvýzkum i pilotáž ve výzkumu rozličně, stejně tak se rozličně vymezuje to, co do něj patří. Pilotáž můžeme vymezit dle definice Chrásky (2007, p. 26), který ji definuje jako *získání předběžných informací o dané problematice. Vhodně provedená pilotáž často umožňuje zpřesnit formulaci problému i hypotézy*. Dle této definice jsme pilotáž provedli pro oba nástroje, avšak není explicitně popsána jako samostatná kapitola, spíše zapadá do kontextu samotné tvorby nástrojů. Souhlasíme se slovy Chrásky, že předvýzkum by měl být zmenšeninou hlavního výzkumu, a to ve všech jeho fázích (2007), avšak také se držíme názoru, že předvýzkum ověřuje nosnost výzkumných nástrojů (Gavora, 2000). Abychom nástroje vytvořili skutečně nosné, rozhodli jsme se využít metody triangulace na jeden nástroj, na druhý však obsahovou validizací. Obě dvě výzkumné techniky⁸² zahrnujeme do předvýzkumu, protože ověřujeme jejich použitelnost pro hlavní studii.

7.1 Nástroj pro měření postojů žáků vůči lidem s postižením:

7.1.1 Validizace nástroje

Při pojímání pojmu validizace se opíráme o Gavoru, který tvrdí, že *znamená schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má* (2000, p. 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), těmi se však 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*

⁸² 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.

a zároveň ke zlepšení reliability jedné metody (Švaříček & Šed'ová, 2007 p. 203). V zahraničních výzkumech již byly vytvořené 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 zjištění konkrétních kategorií, které žáky v daných souvislostech napadají a 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, se kterými bylo realizováno polostrukturované interview, které bylo zaznamenáváno na diktafon. Struktura interview probíhala přesně podle otázek obsažených v nástroji (Cairns & McClatchey, 2013). Dohromady bylo natočeno 96 minut záznamu. Záznam byl přepsán do písemné podoby, aby jej bylo možné analyzovat. Přepsaná data byla dále otevřeně kódována dle kvalitativní metodologie (Švaříček & Šed'ová, 2007). Z daných kódů nám vyšly kategorie, ze kterých jsme vyselektovali klíčové rozdílné a shodné prvky. Na základě těchto vyselektovaných prvků a kategorií z originálního výzkumu následně vznikly položky do dotazníku⁸³. Vzhledem k tomu, že v daném výzkumu byla použita pouze kategorizovaná nominální data, bylo nutné kvalitativní sondou zjistit, jestli 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

⁸³ Dotazník viz příloha č. 2

náročný a již po prvním snímku se rapidně zvyšuje chybovost a snižuje motivace žáků. Z tohoto důvodu experimentátoři při vyplňování dotazníku otázky vždy diktovali, či v případě nepochopení položky vysvětlovali, aby se maximalizovala pozornost a podchytilo se nepochopení daných položek a škál. Pouze jedna položka v každé části dotazníku nebyla verbalizovaná experimentátory, a to kvůli tzv. „social desirable answers“ (Lelkes & Krosnick, 2011), neboť v některých případech lze předpokládat přítomnost pedagoga ve třídě a tyto otázky jsou na něj přímo určeny. Pokud tyto otázky nebudou před učitelem verbalizovány, pak je větší pravděpodobnost, že žáci budou odpovídat pravdivě.

7.2 Nástroj na měření proinkluzivních kompetencí pedagogů:

Varianta výzkumného nástroje vychází, jak již bylo zmíněno, z vybraných oblastí ukazatelů inkluzivně orientované výuky (srov. Tannenbergerová, 2016; Booth & Ainscow, 2007, p. 44-46; Soukakou, 2010), kdy z šesti základních jsme se zaměřili na organizaci učení, podporu přirozené různorodosti a vytváření školy pro všechny. Obdobné kategorie vymezují i další studie, v Profilu inkluzivních učitelů⁸⁴ jsou vymezeny základní kompetence učitelů v inkluzivním nastavení, jako oceňování odlišností, podpory efektivní výuky všech žáků a spolupráce s ostatními (2012, p. 7). Navarro, Zervas, Gesa, & Sampson (2016) vytvořili analýzu 13 existujících programů připravujících učitele na inkluzivní vzdělávání, včetně definování jejich hlavního zaměření. I zde se vymezují základní problémy v kompetentnosti pedagogů kvalitně vzdělávat v heterogenních třídách. Poznatky z výše zmíněných studií ukazatele jsme využili při vymezování témat v dotazníku, na které jsme vytvořili jednotlivé minipříběhy.

Samotné příběhy byly vyselektovány z evaluací dobré praxe v rámci projektu „Cesta k inkluzi: od segregace k pozitivní diverzitě ve školství“, reg. č. CZ.1.07/1.2.00/47.0008, kdy 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.

⁸⁴ Profile of Inclusive Teachers – více v kapitole č. 4.8.1

Vhodné náměty jsme vybírali tak, aby zapadaly do výše zmíněných kategorií, a zároveň aby vycházely z reálných situací, které 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, 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 příběhům⁸⁵.

7.2.1 Pilotáž nástroje

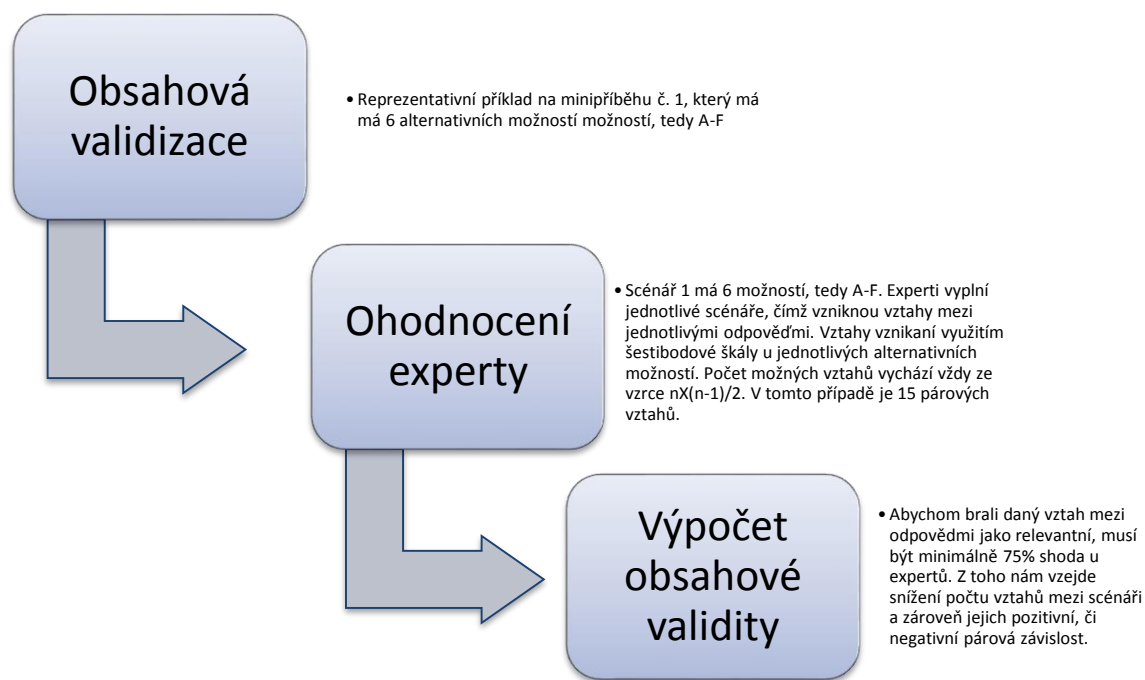
Pro zvýšení validity jednotlivých položek v dotazníku byl nástroj pilotně předložen deseti učitelům na 1. stupni ZŠ. Ti dotazník samostatně vyplnili. Po vyplnění následovala verbální zpětná vazba výzkumníkovi, který si zaznamenal nejasné kritické body v dotazníku. Bylo zjištěno, že někteří pedagogové nerozuměli didaktické terminologii, proto byl dotazník optimalizován dle připomínek pedagogů. Jeden pedagog nerozuměl termínu „komunitní kruh“, který jsme záměrně ponechali, neboť samotná neznalost tohoto termínu podtrhuje absenci dané sociálně-pedagogické kompetence. V rámci předvýzkumu byly výsledky zaneseny a analyzovány.

⁸⁵ Dotazník viz příloha č. I.

7.2.2 Obsahová validizace nástroje

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 posuzovány 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, které se váží k danému minipříběhu.

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



V daném způsobu hodnocení není směřodratný fakt, zda jsou jednotlivé scénáře ohodnoceny zcela nebo jen nepatrně lépe, případně jestli při tomto hodnocení byly vybírány odpovědi na

dolní či horní hranici hodnotícího spektra. Odpovědi byly vyhodnocovány v párech, které vymezovaly vhodnost strategií mezi sebou.

Pro možnost takového vyhodnocování a zpracování bylo nutno 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, hodnotí se následně u respondentů vždy pouze tento vztah, nikoliv hodnota rozdílnosti ve škále. Vhodné pořadí bylo zajištěno expertním hodnocení jednotlivých scénářů. Abychom byli schopni objektivizovat správnost jednotlivých reakcí ve škálách na minipříběhy, předložili jsme nástroj nejdříve řadě expertů k jejich posouzení, ze kterých se nástroj následně objektivizoval, a tím 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, který se svojí publikační činností zaměřuje na inkluzivní vzdělávání, inkluzivně didaktické strategie, společné vzdělávání, případně lektoruje pedagogy v oblasti inkluzivní didaktiky, či lektorují metody inkluzivního vzdělávání působící pod NNO (například META, Férová škola, Liga lidských práv, Člověk v tísni, aj.). Dotazník byl zaslán elektronickou formou, neboť jsme předpokládali vyšší návratnost nežli písemnou formou. Celkem byl dotazník vyplněn 20 experty, kteří odpovídali definovaným kritériím.

Proces obsahové validizace následně vedl k redukci některých párových srovnání, tedy 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 tabulka X.

Prioritním kritériem byla dle Neuenhaus (2011) stanovena shoda v expertních posudcích pro výběr vhodných párových srovnání dosahující minimální výše 75 %. Při takovém nastavení shody lze dle Neuenhaus (2011) konstatovat, že tak dojde ke znatelnému zvýšení validity výzkumného nástroje. V našem výzkumu jsme se drželi totožných 75 %, i když například Říčan (2016) se držel menší hranice, konkrétně 66,7 %. V našem případě by redukce na 65-70 % znamenala dalších 12 použitelných scénářů, avšak rozhodli jsme se soustředit na vyšší přesnost odpovědí. Pro každý učební scénář je znázorněno pořadí náležejících strategií, ze kterých se dá směřovat k vytvoření párového srovnání dle vztahu: *Scénář_X_Y > Z*.

Tabulka č. 4: *Výsledné, obsahově validizované páry, včetně jejich procentuálních hodnot.*

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_BE	90 %	Scénář_6_BD	95 %
		Scénář_5_BD	80 %	Scénář_6_CD	100 %

8 Hlavní studie:

Obsah a cíl kapitoly:

Následující kapitola představuje hlavní výstupy z šetření, které vycházejí z analýzy získaných dat, respektive z deskriptivní a následně induktivní statistiky. Dále kapitola obsahuje interpretace vyhodnocených dat k úrovni porozumění tématu a k dimenzi postojů žáků vůči lidem s postižením. Dané interpretace jsou průběžně doplňovány případnými náměty pro další výzkumy, aby nebylo nutné dohledávat tyto konexe v separovaně vytvořené kapitole. Na základě potvrzených hypotéz se otevírá možnost porozumět získaným výsledkům, případně si vyvodit či uvažovat o dalších interpretacích daných poznatků v jeho specifickém kontextu, případně v kontextu intervenujících proměnných. Kapitola obsahuje také základní limity, se kterými se naše práce setkává a seznamuje s doporučeními jak pro pedagogickou či speciálně pedagogickou praxi s jistým teoretickým přesahem, který umožní dalším výzkumníkům konstruovat vhodnou metodologii pro další případné výzkumy.

Dříve, než bylo přistoupeno k induktivní nebo deskriptivní analýze, bylo nutné data adekvátně „vyčistit“. Jelikož ve většině případů data neměla normální rozdělení četností (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, je však určen pouze pro malé výběry. Pokud došlo k identifikaci odlehlé hodnoty například pomocí kvantilového grafu, je vhodnější (než použití ne příliš rigorózních statistických metod) zkoumat, proč vůbec odlehlé hodnoty vznikly (to nelze ničím ekvivalentně nahradit). Pokud byla odlehlá hodnota identifikována, šetřili 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 není možné postupovat mechanicky. Pro některé množiny dat jsou odlehlé hodnoty typickým jevem, což je nutné zohlednit, protože jsme se rozhodli inspirovat Hendlem (2012). Postupovali jsme tedy tak, že pokud se daná hodnota jevila jako odlehlá, ale nejednalo se o chybu měření, byla ponechána. Pokud se však například do matice dat dostala hodnota, která přesahovala hodnoty likertovy škály (toto není možné), byla tato hodnota vyřazena a posléze celý test, jelikož jsme pracovali pouze s respondenty, kteří vyplnili všechny položky.

8.1 Deskriptivní statistika

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

N četnost,
Ø průměr, průměrná hodnota (meanvalue),
Med. medián,
Mod. modus,
Min. minimum,
Max. maximum,
SD směrodatná odchylka (standard deviation).

Celkem jsme získali N = 1948 vyplněných dotazníků. V N = 212 (10,88 %) případech došlo k tomu, že některý z respondentů nevyplnil celý dotazník. Tito respondenti byli z výzkumu vyřazeni, jinak by došlo ke zkreslení výsledků. Uvažme například situaci, že žák nevyplní 5 položek. Součet hodnot by zde byl podstatně nižší a vše by působilo dojmem, že daný žák odpověděl v součtu velmi „pozitivně“, i když tomu tak samozřejmě není a ve skutečnosti by vše bylo naopak⁸⁶. Následující deskripce odpovídá tedy skutečnosti, kdy pracujeme pouze s těmi respondenty, kteří vyplnili vše.

Tabulka č. 5: *Deskripce respondentů žáků a učitelů dle pohlaví, chybovosti a ročníku žáků.*

N	Vyplnili vše	Férová	Postižení	Učitelé	4. ročník	5. ročník
Chlapci/muži	911	340	229	6	433	478
Dívky/ženy	803	271	228	96	406	397
Suma	1714	611	457	102	839	875

Pokud sečteme žáky čtvrtých a pátých tříd, pak získáme číslo 1714 a nikoliv 1735. Je to z toho důvodu, že 21 žáků nevyplnilo pohlaví a tedy, pokud diferencujeme 4. a 5. třídu dle pohlaví, nemůže být součet 1735, ale 1714, což je počet žáků, kteří pohlaví vyplnili. Když jsme výše zmiňovali, že uvažujeme pouze ty žáky, kteří vyplnili vše, měli jsme na mysli dotazník zjišťující postoje.

⁸⁶ Pozitivně z toho důvodu, že položky jsou nastaveny pro žáky, aby hodnotili jako ve škole, tedy 1 = nejlepší, 6 = nejhorší

Tabulka č. 6: *Tabulka respondentů, se kterými bylo finálně operováno – bez chybovosti*

	Žáci		Učitelé		
	Férová	Postižení	Férová	Postižení	Férová škola i postižení
Ano	611	466	27	28	7
Ne	1121	1269	75	74	
suma	1735	1735	102	102	

Následující deskriptivní statistika obsahuje pouze pro učitele a jejich skóry v testu.

Tabulka č. 7: *Deskripce bodové úspěšnosti testu učitelů dle jednotlivých atributů.*

	Dohromady	Férová škola	Žák s postižením
Ø	15,34	16,92	15,14
Med.	15	17,5	14,5
Mod.	13	22	13
SD	4,39	4,75	4,51
Max.	24	23	22
Min.	3	6	6

Poté, co byla data „vyčištěna“, bylo možné přistoupit k ověření reliability získaného souboru a základě koeficientu Cronbachovo α (Cronbach, 1951), který zjišťuje vnitřní konzistenci nástroje a může nabývat hodnot v intervalu $\langle 0,1 \rangle$, přičemž obecně akceptovatelné hodnoty koeficientu jsou mezi 0,7 a 0,95 (Tavakol & Dennick, 2011). Reliabilita testu zjišťujícího postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením za předpokladu využití pouze těch respondentů, kteří odpověděli na veškeré otázky ($N = 1764$), činila hodnota $\alpha p = 0,754$. Reliabilita testu zjišťujícího proinkluzivní kompetence pedagogů při zahrnutí všech ($N = 102$) respondentů byla hodnota Cronbachovo alfy $\alpha p = 0,742$. Za předpokladu využití pouze těch respondentů, kteří odpověděli na veškeré otázky ($N = 92$), činila hodnota $\alpha p = 0,768$. Vzhledem k tomu, že obě dvě hodnoty

se řadí mezi akceptovatelné, tak nadále využíváme pouze data se všemi ($N = 102$)⁸⁷ respondenty, neboť takto pracujeme s větším vzorkem učitelů. Dalším důvodem, proč pracujeme se všemi ($N = 102$) učiteli je, že ke každému učiteli se pojí třída žáků. Za předpokladu, že bychom vyřadili učitele, který neodpověděl na nějakou položku, přišli bychom také o celou třídu, jenž se pojí ke konkrétnímu učiteli. V případě žáků je možné pracovat pouze s těmi, kteří vyplnili vše, jelikož těchto žáků je značné množství.

8.2 Induktivní statistika

Induktivní statistika se pro každou subčást výzkumného problému skládá z logického pořadí po sobě jdoucích kroků:

- vizualizace rozložení dat histogramy;
- testování normality dat odpovídající statistickou metodou;
- zjišťování rozdílů mezi sledovanými jevy odpovídajícím statistickým testem v závislosti na typu dat;
- vizualizace dat – kvartilové grafy;
- určování konkrétních oblastí, ve kterých se projevíly statistické rozdíly za pomoci deskriptivní statistiky.

V některých případech však dané pořadí porušujeme, neboť například vizualizace není u těsných výsledků příliš znatelná. Až v této kapitole se explicitně vymezují hypotézy k jednotlivým jevům a následně se s nimi induktivně operuje, respektive se potvrzují, či nepotvrzují alternativní hypotézy.

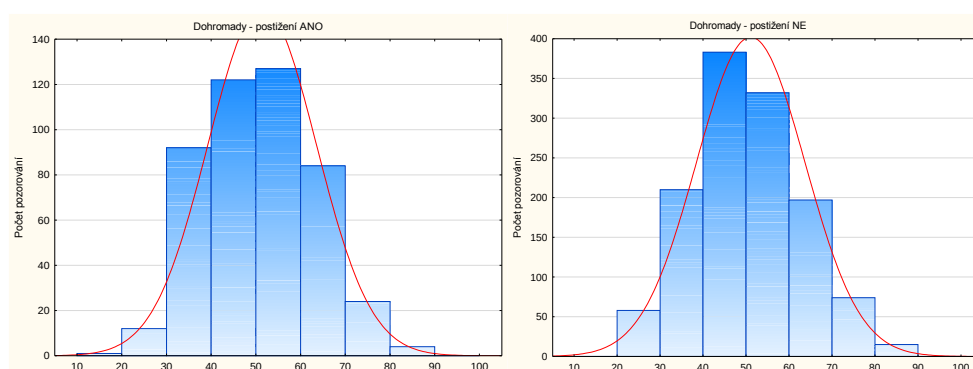
Induktivní statistika k výsledkům přítomnosti žáka s manifestní jinakostí ve třídě

⁸⁷ Pracujeme pouze s $n = 101$ učiteli, neboť jeden vydal dotazník s pouze vyplněnými alternativními odpověďmi, tudíž byl pro naše potřeby nepoužitelný.

Následující část se vztahuje k výzkumnému problému VP1.1, tedy: *Jaký vliv má přítomnost žáků s manifestní jinakostí na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči osobám s postižením?*

Nejdříve bylo nutné ověřit normalitu dat. Skutečnost, zda data mají normální rozdělení četností, je možné odhadnout z následujících histogramů.

Graf č. 2: *Histogramy pro ověření normality dat u žáků, kteří sdílejí vzdělávací prostředí s žákem s manifestní jinakostí a kteří nikoliv.*



Grafy naznačují, že data s největší pravděpodobností nebudou mít normální rozložení četností. Testování normality dat probíhalo pomocí Shapiro-Wilkova testu normality (Shapiro & Wilk, 1965), kdy testujeme proti nulové hypotéze, že posuzovaná data mají normální rozdělení. Zjištěné hodnoty p -level jsou následující:

Tabulka č. 8: *Hodnoty p -level pro zkoumání normality dat, vypočítané Shapiro-Wilkovým testem normality. Tučně vyznačené hodnoty značí signifikanci.*

Zkoumané oblasti	Hodnoty p -level
Ve třídě je postižený žák	$p = 0,008$
Ve třídě není postižený žák	$p = 0,000$

V obou případech bylo možné zamítnout nulovou hypotézu o normálním rozdělení dat na pětiprocentní hladině významnosti a přijmout tak alternativní hypotézu, že data mají jiné, nežli normální rozdělení. Z tohoto důvodu jsme nadále vycházeli z neparametrických statistických metod. Pro ověření skutečnosti, zda má na žákovy postoje vliv skutečnost, že

je ve třídě spolužák s postižením, jsme využili Man-Whitney U test, který je určen pro srovnání dvou nezávislých skupin (Mann & Whitney, 1947).

Byla formulována následující alternativní hypotéza:

H1: Postoje žáků 4. a 5. tříd, kteří sdílejí vzdělávací prostředí s žákem s manifestním postižením, se liší oproti žákům, kteří nesdílejí vzdělávací prostředí s žákem s manifestním postižením.

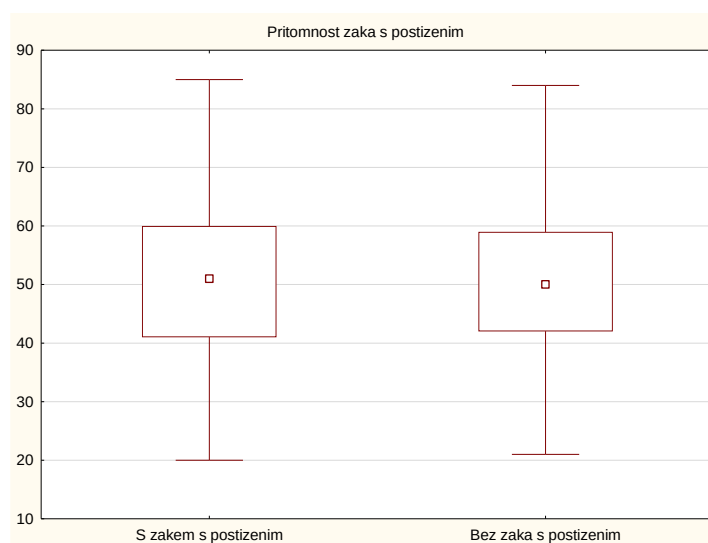
K alternativní hypotéze byla stanovena nulová hypotéza, kterou jsme testovali na pětiprocentní hladině významnosti:

H9: Postoje žáků 4. a 5. tříd, kteří sdílejí vzdělávací prostředí s žákem s manifestním postižením, jsou shodné s postoji žáků, kteří nesdílejí vzdělávací prostředí s žákem s manifestním postižením. (mediány si jsou rovné)

Analogicky je možné nulovou hypotézu vymezit tak, že mediány hodnot u obou zkoumaných proměnných jsou si rovny. Zjištěná hodnota pro Mann-Whitney U test je $p = 0,546$. Není tedy možné zamítnout nulovou hypotézu a docházíme k závěru, že není statisticky významný rozdíl v postojích žáků, kteří sdílejí vzdělávací prostředí s žákem s postižením a skupinou žáků, kde takového spolužáka nemají.

Celou situaci následně prezentujeme na základě kvartilových grafů a odpovídající deskriptivní analýzy.

Graf č. 3: Kvartilový graf k výsledkům sdílení vzdělávacího prostředí s žákem s manifestním postižením ve třídě.



Z grafu je patrné, že rozložení dat u obou případů je téměř shodné. Nepatrný rozdíl je možné spatřovat pouze v zúžení intervalu mezi horním a dolním kvantilem pro případ, že ve třídě není spolužák s postižením. Číselně jsou data vyjádřena v následující tabulce:

Tabulka č. 9: Zjištěné hodnoty deskriptivní analýzy pro přítomnost žaka s postižením ve třídě.

	Spolužák s postižením ANO	Spolužák s postižením NE
Ø	51,18	50,85
Med.	51	50
Mod.	55	50
SD	12,09	12,59
Max.	85	84
Min.	20	21

Z výše zmíněného nelze potvrdit, že sdílení vzdělávacího prostředí s žákem s postižením má vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd. Vzhledem k řadě intervenujících proměnných doplňujeme induktivní statistiku o hodnocení vlivu sociální blízkosti žaka nějaké osobě s postižením, která byla hodnocena na stupni 1-5. Toto šetření jsme rozdělili na dvě části:

- ověření skutečnosti, zda má sdílení vzdělávacího prostředí s žákem s postižením vliv na žakovu sociální blízkost k člověku s postižením,
- vliv žakovo sociální blízkosti k člověku s postižením na postoje žáků.

V první části pracujeme s ordinální a dichotomickou proměnnou. Věcné hypotéze hovořící o vlivu přítomnosti žáka ve třídě na sociální blízkost k člověku s postižením dětmi odpovídá nulová hypotéza říkající, že obě veličiny jsou nezávislé, která byla testována pomocí Pearsonova χ^2 -testu pro kontingenční tabulky. Nadále uvádíme odpovídající kontingenční tabulku (tabulka číslo 10). V tabulce jsou uvedena také procenta vyjadřující zastoupení jednotlivých odpovědí vzhledem ke skutečnosti, zda ve třídě je či není žák s postižením.

K výše zmíněnému byla definována následující alternativní hypotéza:

H2 Existuje statisticky významný rozdíl mezi sociální blízkostí k člověku s postižením u žáků 4. a 5. tříd a sdílením vzdělávacího prostředí s žákem s postižením.

Vůči alternativní hypotéze byla stanovena nulová hypotéza, kterou jsme testovali na pětiprocentní hladině významnosti:

H2₀ Nemá statisticky významný rozdíl mezi sociální blízkostí k člověku s postižením u žáků 4. a 5. tříd a sdílením vzdělávacího prostředí s žákem s postižením.

Tabulka č. 10: *Kontingenční tabulka k posuzování významu sociální blízkosti k člověku s postižením na postoje žáků. Sociální blízkost byla posuzována na pětistupňové škále.*

Sociální blízkost	Postižení ANO	Postižení NE	Suma
1	8 (1,72 %)	37 (2,93 %)	45 (2,61 %)
2	162 (34,84 %)	534 (42,25 %)	696 (40,25 %)
3	88 (18,92 %)	238 (18,82 %)	326 (18,85 %)
4	53 (11,40 %)	156 (12,34 %)	209 (12,09 %)
5	154 (33,12 %)	299 (23,66 %)	453 (26,25 %)
Suma	465 (100 %)	1264 (100 %)	1729 (100 %)

Odpovídající hodnota p-level je v tomto případě **p = 0,001**. Je tedy možné zamítnout nulovou hypotézu na pětiprocentní hladině významnosti a tvrdit, že existuje závislost mezi sdílením vzdělávacího prostředí s žákem s postižením a sociální blízkostí žáků k osobě s postižením.

Nadále se zaměříme na druhý z bodů a tedy na ověření skutečnosti, zda má vliv sociální blízkost k člověku s postižením na postoje žáků. Sociální blízkost je u žáků určována za pomoci pětistupňové škály, kdy hodnota 5 je nejvyšší a 1 nejnižší.

K danému byla vytvořena alternativní hypotéza:

H3 Hodnota sociální blízkosti žáků k člověku s postižením má vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením.

K alternativní hypotéze byla vytvořena nulová hypotéza:

H3₀ Hodnota sociální blízkosti žáků k člověku s postižením nemá vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením.

Jak již bylo zmíněno výše, data odpovídající postojům žáků nemají normální rozdělení četností. Právě proto byl pro toto šetření využit Kruskal-Wallisův test. Testuje se hypotéza, že mediány hodnot odpovídajících postojům žáka jsou si rovny bez ohledu na to, jaké znalosti má respondent o postiženém žákovi. Zjištěná hodnota p -level byla v tomto případě $p = 0,000$ (ke stejnému závěru bychom došli také na základě využití Friedmanovy anovy avšak s $p = 0,018$), což vede k zamítnutí nulové hypotézy. Je tedy možné tvrdit, že respondenti, kteří mají vyšší sociální blízkost k člověku s postižením, zaujímají odlišné postoje k lidem s postižením. Mezi kterými skupinami je statisticky významný rozdíl je možné zjistit z následující post-hoc analýzy založené na Dunnově metodě (Dunn 1964).

Tabulka č. 11: *Zjištěné hodnoty post hoc analýzy pomocí tzv. Dunnovy metody pro oblast vlivu sociální blízkosti k člověku s postižením na postoje žáků. Tučně zvýrazněná čísla konkrétně určují, mezi kterými veličinami existují statisticky významné rozdíly.*

	5	4	3	2	1
5	-----	p = 0,00	p = 0,01	p = 0,00	p = 0,02
4	p = 0,00	-----	p = 0,45	p = 0,28	p = 0,41
3	p = 0,01	p = 0,45	-----	p = 0,01	p = 0,16
2	p = 0,00	p = 0,28	p = 0,01	-----	p = 0,639
1	p = 0,02	p = 0,41	p = 0,16	p = 0,639	-----

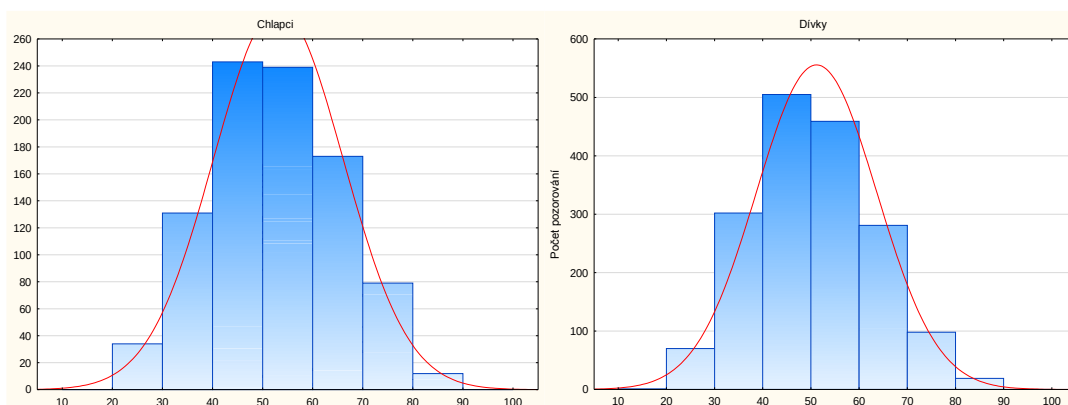
Tučně vyznačené hodnoty představují dvojice, mezi kterými je statisticky významný rozdíl na pětiprocentní hladině významnosti. Ukazuje, že hlavní determinující proměnnou je ohodnocení sociální blízkosti číslem 5, což znamená, že žáci, kteří mají blízkého kamaráda či rodinného příslušníka s postižením, nesou více pozitivní postoje. Tuto skutečnost potvrzuje také následující deskriptivní analýza.

Tabulka č. 12: *Deskriptivní analýza pro oblast vlivu sociální blízkosti k člověku s postižením a postoje žáků. Horizontála označuje jednotlivé hodnoty škály, vertikála jednotlivé části deskripce. Uvnitř tabulky jsou odpovědi žáků, kdy nižší hodnota vypovídá o lepší rovině postojů.*

	5	4	3	2	1
Ø	48,37	51,62	50,63	52,41	53,43
Med.	48	50	50	52	54,5
Mod.	38	50	54	50	47
SD	12,43	13,79	11,76	11,99	14,21
Max.	85	85	90	89	83
Min.	20	21	24	21	25

Další determinující proměnnou je pohlaví žáků a jeho možný vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. Také zde je nejdříve nutné ověřit normalitu dat, která je nejdříve presentována na histogramech níže.

Graf č. 4: *Histogramy pro ověření normality dat k výsledkům vlivu pohlaví žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením.*



Zjištěná hodnota plevel je v obou případech $p = 0,000$. Pro porovnání obou skupin bude tedy opět použit Mann-Whitney U test, pro který byla vymezena následující alternativní hypotéza:

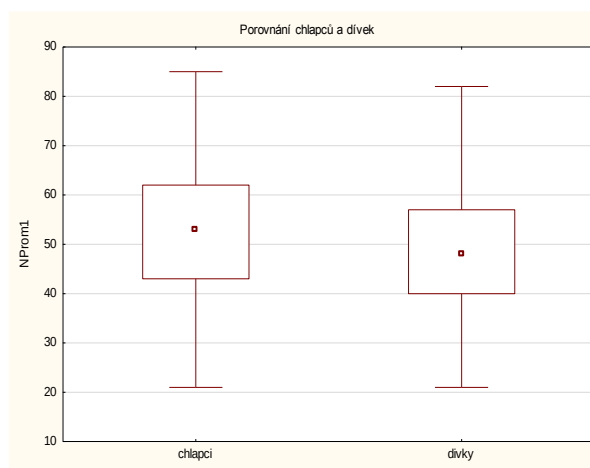
H4 Pohlaví žáků 4. a 5. tříd má statisticky významný vliv na jejich postoje vůči lidem s postižením.

K výše zmíněné alternativní hypotéze byla vytvořena nulová hypotéza:

H4₀ Pohlaví žáků 4. a 5. tříd nemá statisticky významný vliv na jejich postoje vůči lidem s postižením. (mediány obou souborů jsou shodné)

Testuje se nulová hypotéza hovořící o shodných mediánech u obou pohlaví. Zjištěná hodnota p-level je $p = 0,000$. Nulovou hypotézu je možné zamítnout na pětiprocentní hladině významnosti. Rozdíly jsou patrné z následujícího kvartilového grafu.

Graf č. 5: Kvartilový graf k výsledkům vlivu pohlaví na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením.



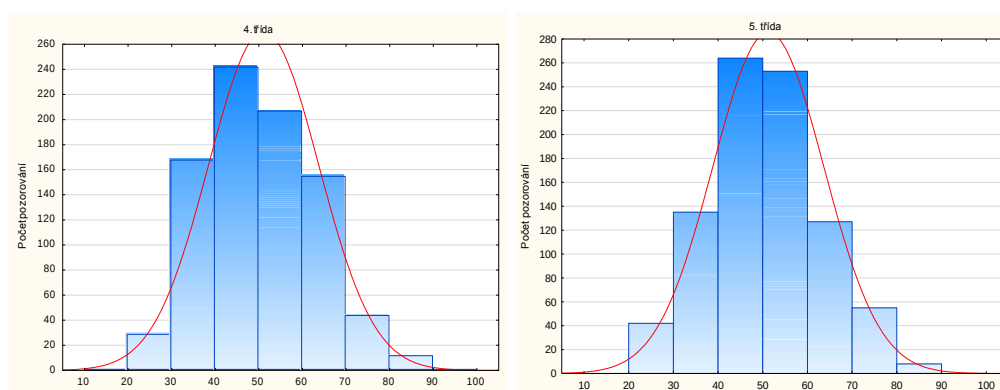
Z grafu je zřejmé, že u dívek došlo ke znatelnému posunu horního kvartilu, mediánu a dolního kvartilu na vertikále směrem dolů, což také vedlo k zamítnutí nulové hypotézy. Z následující deskriptivní analýzy je možné vyčíst, jak podstatné rozdíly jsou mezi oběma pohlavími.

Tabulka č. 13: Deskriptivní analýza k výsledkům vlivu pohlaví na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením.

	Chlapci	dívky
Ø	52,90	48,77
Med.	53	48
Mod.	50	50
SD	12,88	11,59
Max.	86	82
Min.	21	21

Další intervenující proměnnou bylo, zda žáci navštěvují čtvrtý nebo pátý ročník, tuto proměnnou zkoumáme z důvodu případné maturace respondentů⁸⁸, respektive vlivu maturace na výsledky výzkumu. Z tohoto důvodu jsme respondenty rozdělili do dvou skupin podle toho, jaký ročník v době výzkumu navštěvují, a tyto skupiny jsme mezi sebou porovnali. Abychom mohli vybrat adekvátní statistickou metodu, byla nejdříve opět ověřena normalita dat viz histogramy níže.

Graf č. 6: *Histogramy pro ověření normality dat k výsledkům vlivu ročníku žáků 4. a 5. tříd na jejich postoje vůči lidem s postižením.*



Tabulka č. 14: *Zjištěné hodnoty p-level k výsledkům vlivu ročníku žáků na jejich postoje vůči lidem s postižením za využití Shapiro-Wilkova testu normality. Tučné hodnoty jsou signifikantní.*

Ročník	Hodnota p-level
4. třída	$p = 0,000$
5. třída	$p = 0,000$

Jak z grafů, tak také hodnot p -level pro Shapiro-Wilkův test normality je patrné, že data nemají normální rozdělení četností. Z tohoto důvodu jsme pro porovnání obou skupin použili Mann-Whitney U test.

⁸⁸ Více v kapitole X Limity studie

Pro testování byla stanovena alternativní hypotéza:

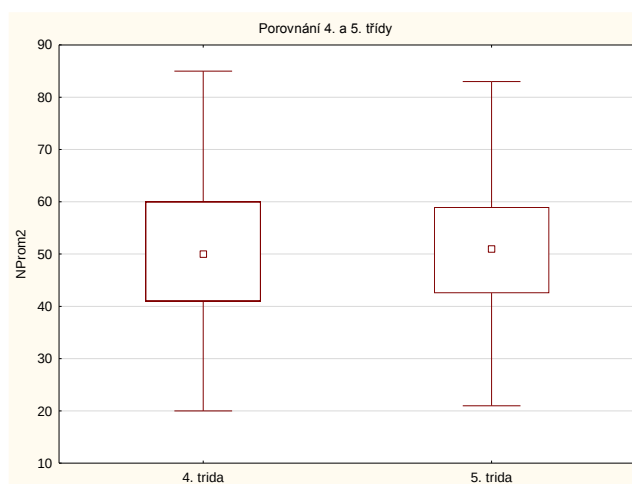
H5 Žáci, kteří navštěvují 4. ročník ZŠ mají rozdílné postoje vůči lidem se postižením oproti žákům, kteří navštěvují 5. třídu ZŠ.

Následně byla testována nulová hypotéza:

H5₀ Žáci, kteří navštěvují 4. ročník ZŠ nemají rozdílné postoje vůči lidem se postižením oproti žákům, kteří navštěvují 5. ročník ZŠ. (mediány jsou si rovny)

Zjištěná hodnota p -level byla v tomto případě $p = 0,6841$. Není tedy možné zamítnout nulovou hypotézu, a tak tvrdit, že v postojích vůči lidem s postižením žáků čtvrté a páté třídy je významný rozdíl. Tuto skutečnost potvrzuje také následný kvartilový graf a příslušná deskriptivní analýza.

Graf č. 7: *Kvartilový graf výsledků vlivu ročníku žáků 4. a 5. tříd na jejich postoje vůči lidem s postižením za využití Mann-Whitney U testu.*



Tabulka č. 15: *Deskriptivní analýza k výsledkům vlivu ročníku žáků 4. a 5. tříd na jejich postoje vůči lidem s postižením.*

	4. třída	5. třída
Ø	50,87	51,00
Med.	50	51
Mod.	61	50
SD	12,57	12,36
Max.	90	85
Min.	20	21

Induktivní statistika k vlivu proinkluzivních kompetencí pedagogů

Následující část se vztahuje k výzkumnému problému Vp1.2: *Jaký vliv mají proinkluzivní kompetence pedagoga na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči osobám s postižením?*

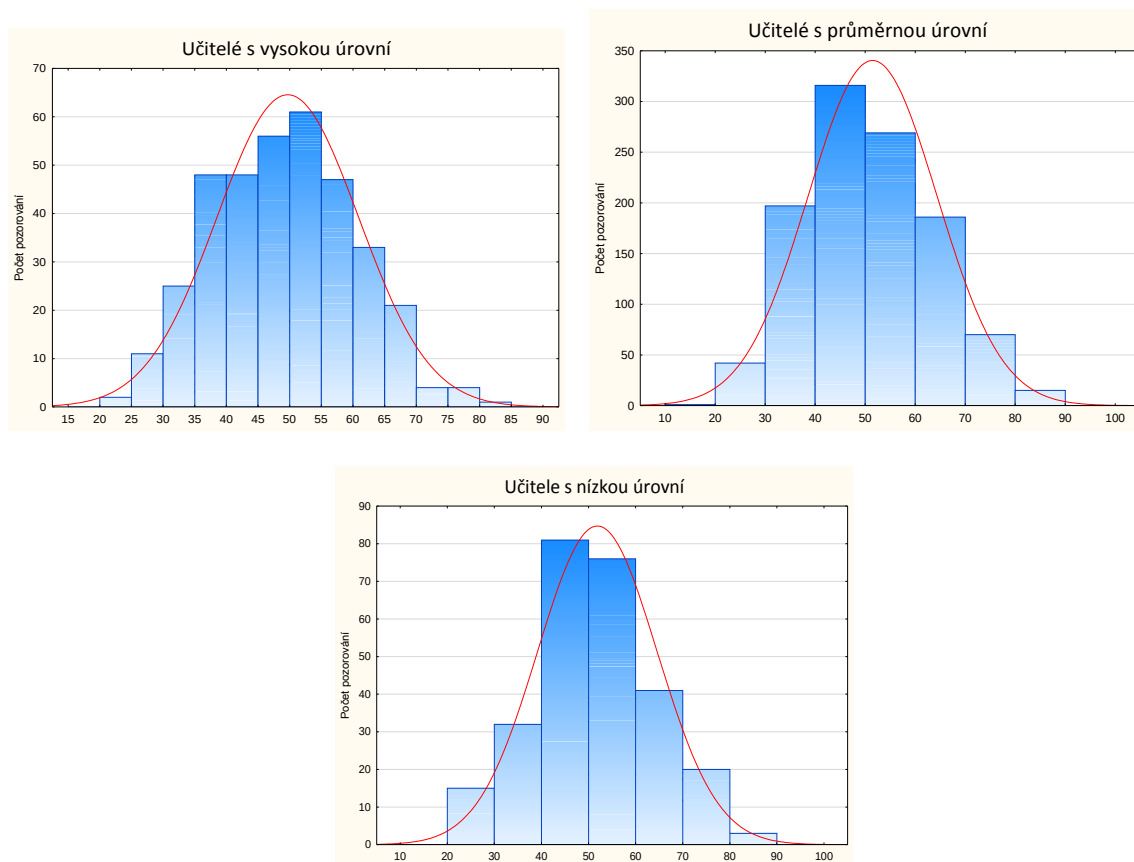
Pro vhodné porovnávání vlivů jednotlivých typů učitelů jsme učitele nejdříve rozdělili do tří skupin podle skóre proinkluzivních kompetencí. Tyto skupiny byly tři I) učitele s nízkou úrovní proinkluzivních kompetencí II) učitelé s průměrnou úrovní proinkluzivních kompetencí a III) učitelé s vysokou úrovní proinkluzivních kompetencí. Vlastní rozdělení proběhlo tak, že jsme za učitele s průměrnou úrovní proinkluzivních kompetencí považovali ty, kteří se pohybují v rozmezí $\text{med} \pm SD$. Za učitele s nízkou úrovní proinkluzivních kompetencí budeme považovat ty, kteří se pohybují v intervalu $< 0 - (\text{med} - SD) >$ a za učitele s vysokou úrovní proinkluzivních kompetencí ty, kteří jsou v intervalu $< (\text{med} + SD) - \text{max} >$. Zde jsme vycházeli z předpokladu, že pokud má být mezi skupinami statisticky významný rozdíl, pak se musí jednat o skupiny vzdálené od mediánu. Četnosti respondentů odpovídající tomuto rozdělení jsou následující:

Tabulka č. 17: *Tabulka četností skóre v testu proinkluzivních kompetencí učitelů a jejich rozdělení do tří rovin.*

Typ učitele	Četnosti žáků
učitelé s vysokou úrovní proinkluzivních kompetencí	N = 361
učitelé s průměrnou úrovní proinkluzivních kompetencí	N = 1096
učitele s nízkou úrovní proinkluzivních kompetencí	N = 268

Pro tyto skupiny jsme opět nejdříve ověřili normalitu na základě kvartilových grafů a následně pomocí Shapiro-Wilkova testu normality.

Graf č. 9: *Histogramy pro ověření normality dat k výsledkům vlivu proinkluzivních kompetencí učitele na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. Histogramy jsou zvlášť pro každou úroveň kompetencí.*



Hodnoty p-level jsou následující:

Tabulka č. 18: *Hodnoty p-level pro ověření normality dat k výsledkům vlivu proinkluzivních kompetencí učitele na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením ve třech úrovních kompetencí, ověřené za využití Shapiro-Wilkova testu normality.*

	Hodnota p-level
učitelé s vysokou úrovní	p = 0,083
učitelé s průměrnou úrovní	p = 0,000
učitelé s nízkou úrovní	p = 0,509

Hypotézu o normalitě dat je možné zamítnout pouze v případě, hovoříme-li o učitelích s průměrnou úrovní proinkluzivních kompetencí. Budeme-li tedy porovnávat všechny skupiny navzájem, vyjdeme z neparametrických statistických metod. V tomto případě to bude Kruskal-Wallisova ANOVA (Kruskal & Wallis, 1952). Pro tuto situaci byla definována následující alternativní hypotéza:

H6 Úroveň proinkluzivních kompetencí učitele má vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením.

K dané alternativní hypotéze byla stanovena nulová hypotéza, která byla testována na pětiprocentní hladině významnosti:

H6₀ Úroveň proinkluzivních kompetencí učitele nemá vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením.

Zmíněnou hypotézu je možné ověřovat dle následované post hoc analýzy (mnohonásobným porovnáním). Pro post hoc analýzu využíváme Dunnovu metodu (Dunn, 1964), v případě vyváženého třídění pak Neményiho metodu (Neményi, 1963).

Tabulka č. 19: *Post hoc analýza k výsledkům vlivu proinkluzivních kompetencí učitele na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením, ověřené za využití Dunnovy metody metody, v případě vyváženého třídění pak metodou Neményiho. Tučně vyznačené hodnoty p-level jsou signifikantní.*

	Vysoká	Průměrná	Nízká
Vysoká	-----	p = 0,037	p = 0,028
Průměrná	p = 0,037	-----	p = 0,495
Nízká	p = 0,028	p = 0,495	-----

Z tabulky je zřejmé, že statisticky významný rozdíl je vždy pouze mezi žáky, jejichž učitel má vysokou úroveň proinkluzivních kompetencí a dalšími dvěma skupinami. Podrobněji je možné rozdíly spatřit na základě deskriptivní analýzy:

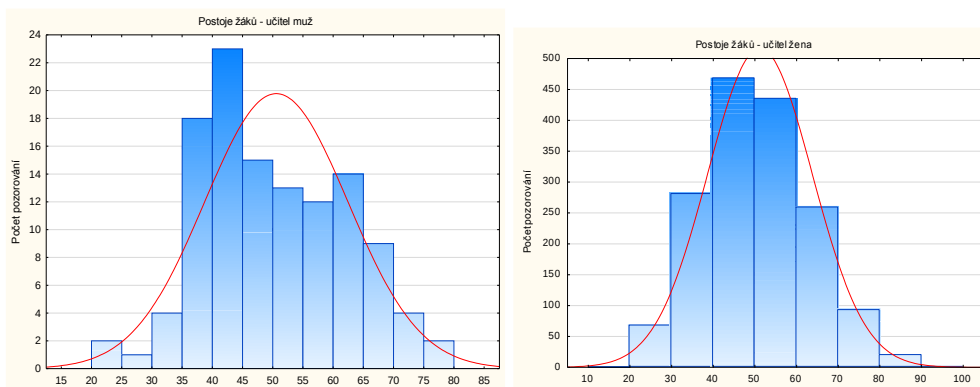
Tabulka č. 20: *Deskriptivní analýza k výsledkům vlivu proinkluzivních kompetencí učitele na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením.*

	Vysoká	Průměrná	Nízká
Ø	49,51	51,24	51,64
Med.	50	50	51,5
Mod.	50	50	55
SD	11,15	12,84	12,62
Max.	82	90	85
Min.	24	20	21

Hodnota p -level pro Kruskal-Wallisův ANOVA test je ve třech případech menší nežli $p = 0,05$, tedy můžeme zamítnout nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu, která tvrdí, že existují statisticky významné rozdíly mezi úrovní proinkluzivních kompetencí učitelů a postoji žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. Nulovou hypotézu nemůžeme zamítnout pouze v případě učitelů s nízkou a střední úrovní proinkluzivních kompetencí, neboť tam není rozdíl statisticky významný.

Dále jsme v rámci analýzy dat ověřovali také další determinující proměnnou, a to pohlaví učitele. Zaměřili jsme se na možnost ovlivňování postojů žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením dle pohlaví třídního učitele daných žáků. Vzhledem k povaze dat bylo opět nutné ověřit jejich normalitu.

Graf č. 10: *Histogramy pro ověření normality dat k výsledkům vlivu pohlaví učitele na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. Histogramy jsou zvláště pro každé pohlaví učitelů.*



Z grafů je patrné, že data nemají normální rozdělení četností. Vlastní ověření na základě Shapiro-Wilkova testu je zde pouze formalitou. Testuje se nulová hypotéza říkající, že data mají normální rozdělení četností.

Tabulka č. 21: *Hodnoty p-level pro ověření normality dat k výsledkům vlivu pohlaví učitele na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením, ověřené za využití Shapiro-Wilkova testu normality.*

	Hodnota p-level
Postoje žáků – učitel muž	$p = 0,009$
Postoje žáků – učitel žena	$p = 0,000$

Na základě hodnot p-level je možné nulovou hypotézu zamítnout ve všech zkoumaných oblastech na pětiprocentní hladině významnosti. Pro vzájemné porovnání obou skupin tedy využijeme Mann-Whitney U test, ke kterému byla stanovena alternativní hypotéza:

H7 Pohlaví učitele má vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením.

K alternativní hypotéze byla stanovena nulová hypotéza, kterou jsme testovali na pětiprocentní hladině významnosti:

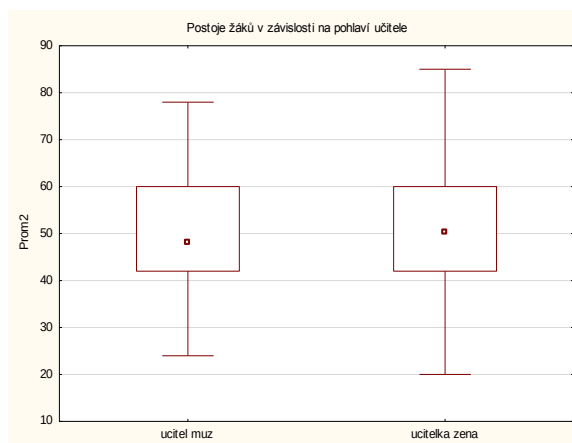
H7₀ Pohlaví učitele nemá vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. (mediány jsou si rovny)

Tabulka č. 22: *Hodnoty p-level k výsledkům vlivu pohlaví učitele na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením, ověřené za využití Mann-Whitney U testu.*

	Hodnota p-level
Postoje žáků	$p = 0,667$

Je zřejmé, že na postoje žáků nemá vliv pohlaví učitele. Tato informace může být zásadně zkreslena počtem mužů mezi vyučujícími. Podobně je tato problematika zachycena v následujícím kvartilovém grafu a příslušné deskriptivní analýze.

Graf č. 11: Kvartilový graf k výsledkům vlivu pohlaví učitele na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením za využití Mann-Whitney U testu.



V případě postojů žáků nejsou rozdíly téměř patrné. Došlo pouze nepatrnému posunu mediánu, avšak horní i dolní kvartil jsou téměř zachovány. Vše je dobře patrné z následující tabulky, kde je zanesena deskriptivní analýza.

Tabulka č. 23: Deskriptivní analýza k výsledkům vlivu ročníku žáků 4. a 5. tříd na jejich postoje vůči lidem s postižením.

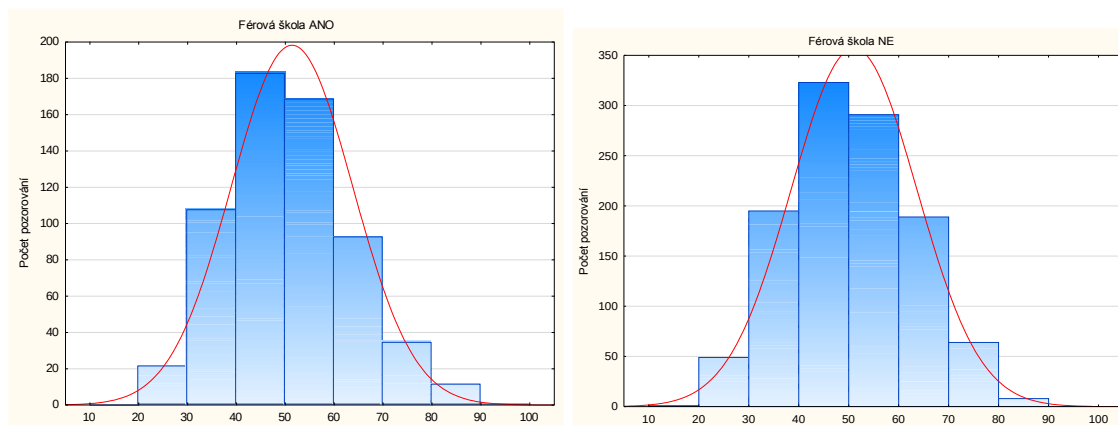
	Postoje žáka učitel muž	Postoje žáka učitel žena
Ø	50,40	50,98
Med.	48	50
Mod.	42	50
SD	11,80	12,50
Max.	78	90
Min.	24	20

Induktivní statistika k vlivu atributu „Férová škola“ na postoje žáků

Následující část se vztahuje k výzkumnému problému: Vp1.3: Jaký má vliv certifikace školy certifikátem „Férová škola“ na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči osobám s postižením?

Stejně jako ve všech předcházejících případech, i zde bylo nutné nejdříve ověřit normalitu dat, která je odhadnutelná z histogramů:

Graf č. 12: Histogramy pro ověření normality dat k výsledkům vlivu atributu „Férová škola“ na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. Histogramy jsou zvláště pro školy bez a s atributem „Férová škola“.



Tabulka č. 24: Hodnoty p -level pro ověření normality dat k výsledkům vlivu atributu „Férová škola“ na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením, ověřené za využití Shapiro-Wilkova testu normality.

	Hodnota p -level
Férová škola ANO	$p = 0,000$
Férová škola NE	$p = 0,000$

Na základě hodnot p -level je možné zamítnout nulovou hypotézu a budeme tedy nadále vycházet z neparametrických statistických metod. Byla definována alternativní hypotéza:

H₈ Žáci 4. a 5. tříd, kteří jsou vzděláváni ve školách s atributem „Férová škola“, mají rozdílné postoje vůči lidem s postižením nežli žáci 4. a 5. tříd ze škol bez atributu „Férová škola“.

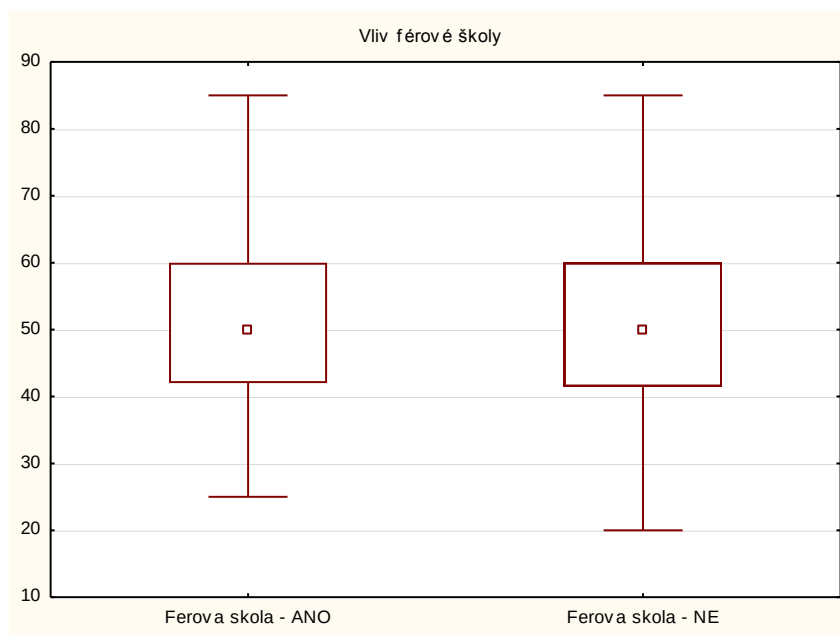
K alternativní hypotéze byla definována nulová hypotéza:

H₈₀ Žáci 4. a 5. tříd, kteří jsou vzděláváni ve školách s atributem „Férová škola“, mají shodné postoje vůči lidem s postižením nežli žáci 4. a 5. tříd ze škol bez atributu „Férová škola“. (mediány si jsou rovny)

Pro porovnání obou skupin byl použit Mann-Whitney U test. Hodnota p -level byla v tomto případě $p = 0,815$ a není tak možné zamítnout nulovou hypotézu H₈₀ o rovnosti mediánů.

Docházíme tak k závěru, že pro postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením není určující, zda má škola certifikát „Férové školy“ či nikoliv. Lépe je celé situace vidět z následujícího kvartilového grafu.

Graf č. 14: Kvartilový graf k výsledkům vlivu atributu „Férová škola“ na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením za využití Mann-Whitney U testu.



Jediný rozdíl mezi oběma skupinami dat je minimum, kde někteří žáci ze školy, jež nemá certifikát „Férová škola“, dosahovali nižších hodnot, jak žáci z druhé skupiny. Vlastní testová metoda však pracuje s mediány a ty jsou v obou případech shodné, jak potvrzuje také následující deskriptivní analýza.

Tabulka č. 25: *Deskriptivní analýza k výsledkům vlivu atributu „Férová škola“ na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením.*

	Férová škola ANO	Férová škola NE
Ø	51,12	50,84
Med.	50	50
Mod.	50	50
SD	12,37	12,51
Max.	90	85
Min.	25	20

Z tabulky je zřejmé, že rozložení dat u obou souborů je v podstatě totožné, tedy ani z deskriptivní analýzy nelze odhadovat rozdíly mezi soubory.

Induktivní statistika k výsledkům sociální distance

Tato část výzkumné studie se sice explicitně nevztahuje k dílčím výzkumným problémům, avšak jedná se o část, která byla určující pro komplexnost odpovědi na hlavní výzkumný problém, kdy jsme potřebovali určit další prediktory modifikace postojů u žáků 4. a 5. tříd.

Poslední, na co jsme se zaměřili, je porovnání rozdílu mezi položkami číslo 2 a 3 (u Ladislava a Vanesy), které reprezentují dvě subčásti sociální distance⁸⁹. Položka 2 hodnotila intenzitu kamarádského vztahu a položka 3 intenzitu vztahu spolužáckého, a to jak pro případ, že se jednalo o nahrávku s Ladislavem, tak o nahrávku s Vanesou. Jak bylo zmíněno výše, tak Ladislav reprezentuje žáka s mentálním postižením a autismem, Vanesa žákyni s tělesným postižením, avšak bez mentálního postižení. Vzhledem ke skutečnosti, že nyní pracujeme s nominálními daty, využijeme Pearsonova χ^2 -testu pro kontingenční tabulky. Byla definována následující alternativní hypotéza:

H9 Existuje statisticky významný rozdíl mezi intenzitou přátelského vztahu k lidem s postižením u žáků 4. a 5. tříd a intenzitou vztahu spolužáckého.

K alternativní hypotéze byla vymezena nulová hypotéza:

⁸⁹ Respektive Bogardusovy škály sociální distance viz předchozí text.

H9₀ Nemá statisticky významný rozdíl mezi intenzitou přátelského vztahu k lidem s postižením u žáků 4. a 5. tříd a intenzitou vztahu spolužáckého.

K daným hypotézám byly vytvořeny dvě dílčí hypotézy, které reflektují jednotlivé žáky reprezentující určité postižení. Následně jsou k nim vytvořené nulové hypotézy.

H91 Existuje statisticky významný rozdíl mezi intenzitou přátelského vztahu u žáků 4. a 5. tříd a intenzitou vztahu spolužáckého k žákovi Ladislavovi.

H91₀ Nemá statisticky významný rozdíl mezi intenzitou přátelského vztahu u žáků 4. a 5. tříd a intenzitou vztahu spolužáckého k žákovi Ladislavovi

H92 Existuje statisticky významný rozdíl mezi intenzitou přátelského vztahu u žáků 4. a 5. tříd a intenzitou vztahu spolužáckého k žákyni Vanese.

H92₀ Nemá statisticky významný rozdíl mezi intenzitou přátelského vztahu u žáků 4. a 5. tříd a intenzitou vztahu spolužáckého k žákyni Vanese.

Nadále uvádíme odpovídající kontingenční tabulku. Do této tabulky jsou uvedena také procenta vyjadřující zastoupení jednotlivých odpovědí.

Tabulka č. 21: *Kontingenční tabulka k výsledkům k výsledkům sociální distance.*

Hodnocení položek	Ladislav			Vanesa		
	Přátelství	Spolužáctví	Suma	Přátelství	Spolužáctví	Suma
1	170 (9,80 %)	161 (9,28 %)	331 (9,54 %)	500 (28,82 %)	461 (26,57 %)	961 (27,69 %)
2	257 (14,81 %)	253 (14,58 %)	510 (14,70 %)	439 (25,30 %)	455 (26,22 %)	894 (25,76 %)
3	458 (26,40 %)	404 (23,29 %)	862 (24,84 %)	379 (21,84 %)	430 (24,78 %)	809 (23,31 %)
4	362 (20,84 %)	365 (21,04 %)	727 (20,95 %)	209 (12,05 %)	217 (12,51 %)	426 (12,28 %)
5	294 (16,95 %)	267 (15,39 %)	561 (16,17 %)	117 (6,74 %)	86 (4,96 %)	203 (5,85 %)
6	194 (11,18 %)	285 (16,43 %)	479 (13,80 %)	91 (5,24 %)	86 (4,96 %)	177 (5,10 %)
Suma	1735 (100 %)	1735 (100 %)	3470 (100 %)	1735 (100 %)	1735 (100 %)	3470 (100 %)

Vlastní hodnota Pearsonova χ^2 -testu pro kontingenční tabulky je $p = 0,000$ pro případ Ladislava a $p = 0,075$ pro případ Vanesy. Vlastní deskriptivní analýze odpovídá následující tabulka.

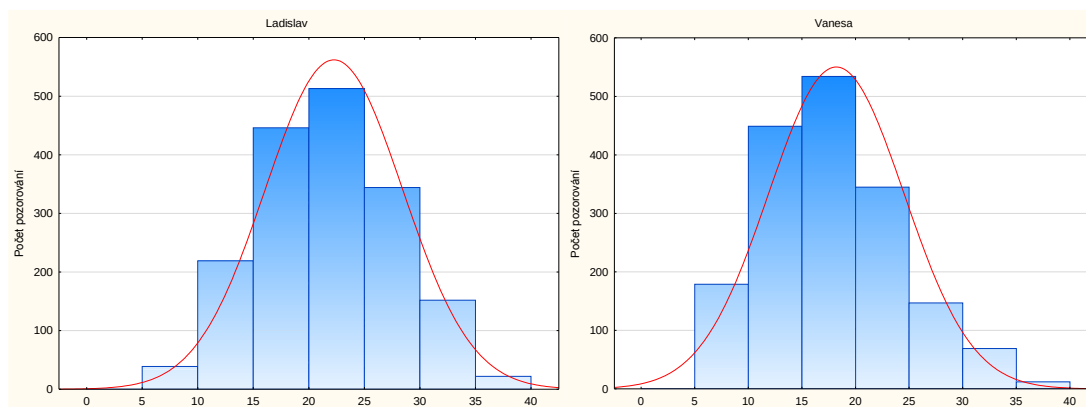
Tabulka č. 22: Deskriptivní analýza k výsledkům k výsledkům sociální distance.

	Ladislav		Vanesa	
	Přátelství	Spolužáctví	Přátelství	Spolužáctví
$\bar{X}$	3,54	3,68	2,58	2,58
Med.	3	4	2	2
Mod.	3	3	1	1
SD	1,46	1,54	1,45	1,39

Na základě výše zmíněné deskriptivní analýzy a vzhledem k výslednému p -levelu je možné zamítnout na pětiprocentní hladině významnosti v případě Ladislava nulovou hypotézu, že není statisticky významný rozdíl mezi intenzitou přátelského vztahu a vztahu spolužáckého. V případě Vanesy nemůžeme zamítnout stejnou nulovou hypotézu na pětiprocentní hladině významnosti. Lze tedy potvrdit pouze hypotézu **H9¹**, která hovoří o existenci statisticky významného rozdílu mezi intenzitou vztahu přátelského a spolužáckého u žáků 4. a 5. tříd.

Vzhledem k tomu, že výsledky vyšly rozdílně pro jednotlivé žáky s postižením, rozhodli jsme se nadále porovnat rozdíl mezi postoji žáků vůči lidem s různým postižením. Nejdříve jsme opět ověřili normalitu dat.

Graf č. 15: Histogramy pro ověření normality dat k výsledkům vlivu typu postižení na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. Histogramy jsou zvláště pro Ladislava a Vanesu.



Hodnota p-level pro Shapiro-Wilkův test je $p = 0,000$ pro oba případy. Vycházeli jsme tedy nadále z neparametrických statistických metod. Pro ověření skutečnosti, zda je mezi sledovanými skupinami statisticky významný rozdíl, byl použit Mann-Whitney U test.

K danému testování byla vytvořena alternativní hypotéza:

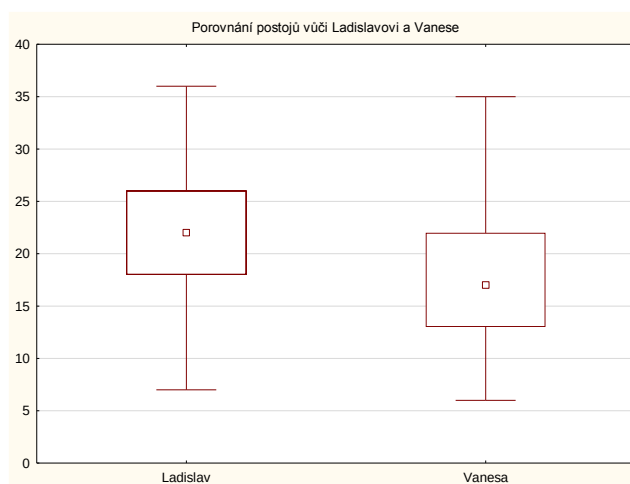
H10 Existuje statisticky významný rozdíl mezi typem postižení a postoji žáků 4. a 5. tříd.

Následně byla stanovena nulová hypotéza:

H10₀ Mezi typem postižení a postoji žáků 4. a 5. tříd není statisticky významný rozdíl. (mediány si jsou rovné)

Testuje se nulová hypotéza hovořící o rovnosti mediánů těchto výběrů. Hodnota p-level byla $p = 0,000$. Zamítáme tedy nulovou hypotézu H10₀ na pětiprocentní hladině významnosti a je tedy možné tvrdit, že žáci mají odlišné postoje vůči Ladislavovi a Vanese. Tuto skutečnost pouze podtrhuje následující kvartilový graf:

Graf č. 16: *Kvartilový graf k výsledkům vlivu typu postižení na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením, za využití Mann-Whitney U testu.*



Nadále uvádíme odpovídající deskriptivní statistiku.

Tabulka č. 23: *Deskriptivní analýza k výsledkům vlivu typu postižení na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením.*

	Ladislav	Vanesa
Ø	22,13	18,11
Med.	22	17
Mod.	24	17
SD	6,16	6,29
Max.	36	36
Min.	7	6

Dle deskriptivní statistiky a vyvrácení nulové hypotézy je možné tvrdit, že žáci 4. a 5. tříd mají signifikantně pozitivnější postoje vůči Vanese oproti Ladislavovi na pětiprocentní hladině významnosti. Aritmetický průměr, medián i modus poukazují na silné rozdíly mezi postoji vůči oběma žákům.

8.3 Interpretace dat z výzkumného šetření a diskuse

Obsah a cíl kapitoly:

*Tato kapitola uvádí text do souvislosti doposud realizovaných výzkumných šetření, čímž plynule navazuje na teoretickou část práce, a vymezuje je z hlediska výsledků výzkumného šetření této studie. Nejedná se tedy pouze o interpretaci zjištěných dat a údajů, ale také o uvedení do celého konceptu. Zjištěná data jsou konfrontována s dosavadními výzkumnými šetřeními, na které se snaží navazovat, některé potvrzovat, či jiné částečně vyvracet. Autoři se snaží v kapitole nastínit také další možné výzkumné studie, které by mohly navazovat na výzkum v této disertační práci a doplnit tak daný obor vzdělání. Přišlo nám logičtější implementovat **doporučení pro další výzkumy** právě do interpretací dat, neboť takto jsou pohromadě výsledky z dosavadních studií, výsledky z této studie, a následně i doporučená budoucí výzkumná témata.*

Tabulka č. 24: *Seznam všech hypotéz, včetně jejich výsledků k interpretaci dat.*

Hypotéza	Výsledek
H1: Postoje žáků 4. a 5. tříd, kteří sdílejí vzdělávací prostředí s žákem s manifestním postižením, se liší oproti žákům, kteří nesdílejí vzdělávací prostředí s žákem s manifestním postižením.	Nepotvrzena
H2: Existuje statisticky významný rozdíl mezi sociální blízkostí k člověku s postižením u žáků 4. a 5. tříd a sdílením vzdělávacího prostředí s žákem s postižením.	Potvrzena
H3: Hodnota sociální blízkosti žáků k člověku s postižením má vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením.	Potvrzena
H4: Pohlaví žáků 4. a 5. tříd má statisticky významný vliv na jejich postoje vůči lidem s postižením.	Potvrzena
H5: Žáci, kteří navštěvují 4. ročník ZŠ mají rozdílné postoje vůči lidem s postižením oproti žákům, kteří navštěvují 5. třídu ZŠ.	Nepotvrzena
H6: Úroveň proinkluzivních kompetencí učitele má vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením.	Potvrzena
H7: Pohlaví učitele má vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením.	Nepotvrzena
H8: Žáci 4. a 5. tříd, které jsou vzdělávány ve školách s atributem „Férová škola“ mají rozdílné postoje vůči lidem s postižením nežli žáci 4. a 5. tříd ze škol bez atributu „Férová škola.“	Nepotvrzena
H9: Existuje statisticky významný rozdíl mezi intenzitou přátelského vztahu k lidem s postižením u žáků 4. a 5. tříd a intenzitou vztahu spolužáckého.	Potvrzena pouze u Ladislava
H10: Existuje statisticky významný rozdíl mezi typem postižení a postoji žáků 4. a 5. tříd.	Potvrzena

Postoje a jejich měření vůči lidem s postižením není v relaci pedagogických výzkumů téma příliš vzácné a lze předpokládat stálé zvyšování počtu obdobných studií. Odůvodnění může být hned několik. Jedním z nich může být závazek České republiky k využívání MKF (Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví). V MKF se poprvé⁹⁰ otevřeně hovoří o vnějších bariérách, jež mohou být jednou z příčin citelných obtíží

⁹⁰ V kontextu WHO (World Health Organizations)

u člověka s postižením, či jeho bariérou v aktivní participaci člověka s postižením ve společnosti. Tyto vnější bariéry jsou v MKF definovány jako „faktory prostředí“, které jsou v klasifikaci MKF značeny malým písmenem „e“ (**environmental** factors) - jsou to fyzické a sociální faktory, *postoje lidí* a lokalita, kde lidé žijí. MKF rozlišuje bariérové a facilitující faktory prostředí. Vliv prostředí tak může dle MKF postižení zmírňovat, nebo dokonce zcela eliminovat (např. bezbariérové prostředí firmy, ve které člověk užívající invalidní vozík pracuje), na druhé straně může být přímou a hlavní příčinou jejího vzniku (např. negativní postoje společnosti vůči lidem malého vzrůstu), (Pančocha, 2013). Na druhé straně jsou tyto faktory známé již více než dvě desetiletí, kdy například Stoneman (1993) postuluje, že negativní postoje společnosti mohou být stejnou (nebo závažnější) překážkou než bariérová architektura či fyzické prostředí, které znemožňuje lidem s postižením plně participovat ve škole, na pracovišti či v komunitě. MKF tedy nevymezuje v tomto kontextu nic „zcela“ nového, avšak poprvé vymezila tento koncept na mezinárodně uznávaném, klasifikačně-diagnostickém nástroji a explicitně na tyto atributy bere zřetel. Leung upozorňuje na to, že postoje, případně negativní postoje vůči lidem s postižením mohou být „neviditelné“ bariéry sociálního začlenění a sociální participace, čímž poukazuje na význam zkoumání postojů vůči této skupině obyvatel (1993). Tyto postoje mohou významně ovlivňovat každodenní život lidí s postižením, stejně tak jejich vlastní názory a postoje, dokonce i vlastní chování osob s postižením, nebo ovlivňovat jejich životní možnosti (Pančocha, 2013). V rámci naší studie jsme vycházeli z předpokladu, že heterogenní prostředí ve školních třídách má pozitivní vliv na žáky a na jejich postoje vůči lidem s postižením. Představy o tom, že homogenní uskupení je pro žáka výhodnější (např. základní školy praktické, víceletá gymnázia), mají své limity. Uvedené představy nezřídka provází přesvědčení, že učitel se bude moci více cíleně věnovat homogenní skupině, například že žák bude mezi svými, učitel se bude moci efektivně věnovat podobně nastavené skupině a nebude nucen tříštit pozornost, úsilí a energii kvůli rozmanitosti skupiny. Tento princip v podstatě říká, že homogenita je žádoucí a pro žáky představuje přínos (Vomáčková, 2015). Realita je ovšem ve světle aktuálních výzkumných poznatků zcela obrácená. Podle Buckleyové a Birdové (2001) **neexistuje žádný vědecký důkaz**, že by výuka žáků v cíleně sestavovaných homogenních skupinách či v oddělených školách byla pro ně zásadně výhodnější.

Další konkrétní důkaz nalezneme v publikaci Matějů, Straková a Veselý (2010). Autoři na podkladu „tvrdých“ statistických dat dokazují, že z hlediska výkonnosti je zcela irelevantní, zda žák nastoupí na víceleté gymnázium nebo zůstane na běžné základní škole a nastoupí až na čtyřleté. Mezi oběma skupinami maturantů **nejsou** po relativně krátkém období společné docházky žádné statisticky **významné rozdíly** ve výkonu (ačkoliv „logika“ říká, že čím déle je žák na gymnáziu, ve více homogenizovaném vzdělávacím prostředí, tím to bude pro něj výhodnější a jeho výkonnost by se tak od žáků, kteří zde strávili pouze polovinu studijní doby, měla lišit). Dokonce i výzkumy na poli neurověd potvrzují, že různorodé prostředí vede k pozitivní biologické odezvě a učení se tak zdokonaluje na základě rozmanitosti podnětů (viz. např. Caine & Caine, 1997; Petlák, 2009). Z historického makrohlediska můžeme říci, že státy, které zavedly rozmanitá opatření směřujících k omezení vnějších vlivů a podnětů, dříve nebo později začaly stagnovat a ztrácet nad ostatními státy (starověká Čína, Osmanská říše), (Vomáčková, 2015). Z hlediska jedince je patrné, že kontakt jinakostí (např. při kulturní směně) **vede k akceleraci lidského potenciálu** (Zilcher & Říčan, 2014). Obdobně vypovídají studie Staub a Peck (1994) a Staub (1996, 1999), které při studiu vlivu inkluzivního vzdělávání na intaktní žáky upozorňují na to, že inkluze nejen že žákům bez postižení neublíží, ale také z ní mohou čerpat potenciální benefity ve smyslu snížení strachu z lidské odlišnosti, růst tzv. „sociální inteligence“, zlepšení sebepojetí, nebo sociálních vztahů. V teoretické části práce jsme zmiňovali teorii plánovaného chování, dle které má silnou konexi postoj a budoucí chování vůči objektům, o kterých postoj referuje. Z této teorie mimo jiné vychází i premisa, že přímý kontakt a dostatek informací pozitivně mění relaci postoje a chování (Ajzen, 2005). Předefinováno Briñolem a Pettym „*Musíme vědět, proč máme dané postoje, abychom měli důvod mít motivaci zjišťovat si o daných jevech informace a chtěli porozumět danému v sociálním světě*“ (2005, p. 575). Na tomto základě je možné se přiklonit k Roddovi (1994), který naznačil, že *kombinace znalosti a dostatečné zkušenosti s objektem je nejefektivnější* pro změnu postojů, avšak základní informovanost o objektu by měla být prvořadá. Pro aplikaci na inkluzivní vzdělávání a ovlivňování postojů vůči žákům s postižením lze říci, že pro pozitivní změnu postojů žáků je důležité, aby intaktní žáci měli dostatečné prvotní povědomí o konkrétním žákovi s postižením, co dané postižení obnáší a následně by měli mít dostatek společných interakcí, aby porozuměli jeho potřebám a aby se snížila možnost nedorozumění a pocit lítosti (de Boer et al., 2014). Daná teorie zapadá do kontextu celé naší kvaziexperimentální studie, která se opírá o obdobné

stavební kameny formování postojů, tedy předchozí znalost, aktuální či minulá zkušenost, dané sociální normy v prostředí⁹¹. Některé další výzkumy uvozují vztah mezi sociální distancí, postoji a sociálním kontaktem. Sociální distanci charakterizují jako „*ochotu zařadit druhého člověka jako člena skupiny v různých stupních intimacy*“ (Wilson & Scior, 2015, p. 3.). Sociální distance bývá využívána k měření externího stigmatu vůči různým stigmatizovaným skupinám, a to včetně jedinců s postižením (Jorm & Oh, 2009). Námi použitý výzkumný nástroj částečně využívá měření sociální distance, avšak pouze ve dvoubodové úrovni, kdy žáci hodnotí, do jaké míry by chtěli mít žáka (či učitelku) jako svého kamaráda nebo jak moc by chtěli mít daného žáka s postižením jako svého spolužáka ve třídě. Výsledky našeho výzkumu poukazují na to, že v některých případech teorie sociální distance nekoresponduje s volbou žáků 4. a 5. tříd. Žáci signifikantně častěji volili žáka s mentálním postižením a autismem (dále jen Ladislav) jako svého kamaráda než spolužáka ve třídě. U žákyně s tělesným postižením na invalidním vozíku (dále jen Vanesa) se tato signifikance neprojevila (viz H9). K danému se také pojí, že existuje statisticky významný rozdíl mezi typem postižení a postoji žáků vůči lidem s postižením (viz H10). Škála sociální distance je teoretický model, který předpokládá hierarchický vztah mezi blízkostí/intimitou a zvolenou distancí, čímž bývá představováno například přátelství versus spolupráce v zaměstnání. V našem případě jsme měřili pouze vztah mezi atributem kamarádství a sdílení vzdělávacího prostředí (spolužáctví), kde se jasně potvrdilo, že žáci upřednostňují být kamarádem Ladislava, nežli jeho spolužákem. U Vanesy se stejná hypotéza nepotvrdila. Žáci volili stejné hodnoty (dle deskripce také daleko pozitivněji nežli u Ladislava) jak u přátelství, tak u sdílení vzdělávacího prostředí. Doposud nejsou známy studie, které by tento stav důsledněji popisovaly, avšak je možné, že žáci si dovedou představit případné obtíže, které by při sdílení vzdělávacího prostředí mohly nastat u žáka Ladislava, ve vztahu k jeho postižení. Obdobné výsledky však zaznamenal Pančocha (2013), jehož výsledky nekorespondují s volenou distancí versus intimita. V jeho případě se však jedná o logické vyústění situace, neboť nedodržení této hierarchie bylo

⁹¹ Dané sociální normy v prostředí školy může nastavovat jak z „makrohlediska“ politika školy a komunity, či z pohledu žáka mezoprostředí normy v konkrétní třídě, které nastavuje učitel vlastním chováním, didaktickými schopnostmi a vlastními postoji.

porušeno ve vztahu přítel x soused x spolupracovník x nadřízený. V dané posloupnosti bylo prokázáno, že si většina lidí dokáže představit člověka s mentálním postižením jako svého souseda, avšak prakticky nikdo jako svého nadřízeného. Vzhledem ke specifickým osob s mentálním postižením se daný výsledek dal předpokládat. Obdobné vysvětlení lze využít i v naší studii, neboť přátelství s člověkem s postižením žáci nemusejí brát jako nic pro ně omezujícího, avšak přítomnost takového člověka ve třídě může mít efekt závažnější. Školní třída je formální sociální skupina, ze které nejde jednoduše vystoupit a žáci by tak museli trávit čas s člověkem s postižením daleko více, než by si mohli sami přát. Přátelství je však založené na bázi dobrovolné, tedy v žácích může vznikat premisa toho, že s „kamarádem“ by mohli být pouze po dobu, kterou by si sami zvolili a realizovali by pouze takové aktivity, které by společně dělat chtěli. Ve škole je však řada aktivit, které by přítomnost takového žáka mohla omezovat nebo si to alespoň žáci mohou myslet. Dále mohou žáci očekávat vlastní omezení vzdělávacího potenciálu, neboť mezi laickou i odbornou veřejností stále panují obavy ze zhoršení kvality vzdělávání za přítomnosti žáků s mentálním postižením (viz příklady špatné praxe: Michalová & Pešatová, 2015. p. 161-178). Tyto společenské obavy si žáci snadno mohou spojit s vlastním vzděláváním a implicitně se obávat o zhoršení svého výkonu. Tuto oblast by však bylo vhodné prohloubit za pomoci dalšího výzkumu, jestli si žáci spojují přítomnost žáka s mentálním postižením se zhoršením svých výsledků. Stejně obavy však nejsou registrovány u Vanesy, ačkoliv jisté bariéry určité s jejího postižení vyvstávají, což naznačuje i předvýzkum nástroje pro žáky, kdy žáci často vymezovali bariéry typu „nemohli bychom do kina, protože by byla na vozíku“, „nemohli bychom do tělocvičny, protože tam jsou schody“. Toto jsou však výsledky pouze otevřeného kódování při tvoření triangulace nástroje, tedy se nejedná o relevantní data pro interpretaci. Obdobné výsledky, které dokazují, že společnost či žáci drží pozitivnější postoje vůči lidem s tělesným postižením, než k lidem s mentálním postižením vykazují i další studie (de Boer et al., 2016; Pančocha, 2013; Cairns & McClatchey, 2013). Z výše zmíněného se nabízí celá řada kvalitativních studií, které by odpověděly na paletu otázek, jež tyto výsledky otevírají. Primární zaměření bychom doporučovali na otevření otázky „opravdu raději kamarád než spolužák? Proč?“; „Kde je rozdíl mezi přátelstvím a sdílením vzdělávacího prostředí?“; „Jak si představují žáci přátelství s žákem s postižením?“; „Jak si představují žáci sdílené vzdělávací prostředí s žákem s postižením? Byly by obdobné výsledky i u jiných typů postižení, jako třeba u osob

se smyslovým postižením?“ apod. Výše zmíněné jsou otázky, které naši studii významně přesahují, avšak otevřely by další poznání, jehož absence také limituje možnost dalších interpretačních rovin této práce. Dalším možným doporučením pro následující výzkumy je měření komplexní sociální distance, nikoliv pouze námi zmíněné dvě relace. Tímto výzkumem by šlo daleko přesněji změřit sociální distanci žáků vůči lidem s postižením. Výše zmíněné parciální zjištění sociální distance je skutečně pouze marginální část naší studie, jejíž výsledky jsme rozdělili do tří základních částí.

1. Přítomnost žáka s postižením ve třídě: Má samotná přítomnost spolužáka s postižením ve třídě pozitivní vliv na postoje žáků vůči lidem s postižením? Je důležité, do jaké míry zná žák nějakého člověka s postižením, aby to mělo vliv na jeho postoje vůči lidem s postižením? Je skutečně pravda, že pravidelné setkávání se s lidmi s postižením má vliv na postoje žáků? Má vliv setkávání intaktních žáků s žáky s postižením na jejich postoje vůči jiným typům postižení?

2. Učitel a jeho proinkluzivní kompetence: Jaký má vliv učitel na postoje žáků vůči žákům s postižením? Lze predikovat, že kvalita učitelova „inkluzivních“ kompetencí určuje změnu postojů vůči lidem s postižením u žáků? Jaký má vliv pohlaví učitele na postoje žáků vůči lidem s postižením?

3. Inkluzivní škola jako prediktor pozitivních postojů: Jaký má vliv školní prostředí na postoje žáků vůči lidem s postižením? Je pravda, že v proinkluzivním nastavení školy⁹² mají žáci pozitivnější postoje vůči lidem s postižením oproti běžným školám? Je důležitější atribut celého školního prostředí, nebo má větší vliv učitel? Je přijímací prostředí školy prediktorem snazšího přijímání žáků s postižením ve třídách?

Výše zmíněné otázky nejdříve usadíme do současného stavu poznání v rámci doposud uveřejněných výzkumných studií, které následně konfrontujeme s výsledky námi realizované studie ve 4. a 5. třídách základních škol. Na nastavené linie nelze nahlížet jako na dogmaticky separované celky, které nemají vzájemné styčné plochy. Jedná se sice o tři rozdílné aspekty, na které se zaměřujeme a které mezi sebou vzájemně porovnáváme,

⁹² V našem kontextu školy, jež na základě dlouhodobého měření „proinkluzivity“ získaly certifikát „Férová škola“

abychom zjistili pokud možno ideální podmínky pro pozitivní změnu postojů vůči lidem s postižením, avšak vzdělávání je ucelený, vzájemně komplementární proces, tudíž ani nemůžeme očekávat, že výsledky budou centrovat pouze k jedné veličině. Budeme se snažit dané kategorie vymezovat ve spíše pravděpodobnostních vlivech, neboť nikdy nemůžeme od sebe odtrhnout jednotlivé intervenující proměnné a ani přes dostačující reliabilitu výzkumných nástrojů není možné obsáhnout další intervenující vlivy, avšak snažili jsme se podchytit jedny z nejexplicitnějších kategorií, které mohou na žáky v kontextu postojů vůči lidem s postižením působit. Před samotnou interpretací dat považujeme za důležité vymezit, že pro minimalizaci intervenujících proměnných jsme ověřovali hypotézu, zda žáci, kteří navštěvují 4. ročník ZŠ mají rozdílné postoje vůči lidem s postižením oproti žákům, kteří navštěvují 5. třídu ZŠ (H5), respektive jestli maturace žáků ovlivňuje výsledky žáků. Daný předpoklad se nepotvrdil a je tedy možné na hladině významnosti $p = 0,68$, že není statisticky významný rozdíl mezi postoji žáků v závislosti na tom, zdali navštěvují 4. anebo 5. ročník základní školy.

8.3.1 Přítomnost žáka s postižením ve třídě

Jaký má vliv žák s postižením na postoje žáků vůči žákům s postižením je téma poněkud specifické, dokonce Ruijs a Peetsma (2009) hovoří o pouze jedné studii, která splňuje (i naše) kritéria a měřila by sociální efekt žáka s postižením ve třídě na intaktní žáky na 1. stupni ZŠ⁹³ (Maras & Brown, 2000), obdobně se k nedostatku studií vyjadřuje i de Boer (et al., 2016) či Cairns a McClatchey (2013). Na druhé straně existují predikující teorie, které podporují premisu pozitivních změn postojů po kontaktu s člověkem s postižením. Jednou ze základních teorií je „kontaktní teorie“ Allporta (1954), který tvrdí, že kontakt s jinakostí snižuje předsudky vůči jinakosti a zároveň vytváří v osobě schopnost reagovat na rozdílné osoby. Respektive pokud se člověk setkává s osobou s konkrétním postižením, například tělesným, poté dokáže objektivně pochopit potřeby i člověk s jiným typem postižení. Tento efekt popsal ve své studii již T. F. Pettigrew a L. R. Tropp (2006, 2008). Z jejich zjištění vyplývá, že efekt kontaktu s jednou cizí nebo marginalizovanou skupinou (tzv. outgroup) může ovlivnit vztah jedince i k jiným marginalizovaným skupinám. Snížení

⁹³ primary school v dané studii, což prakticky odpovídá s 1. stupněm ZŠ v ČR.

předsudků vůči jedné skupině se tak zobecňuje na předsudky vůči skupinám jiným. Další teorie je tzv. „teorie plánovaného chování“, kde se předpokládá (a doporučuje) prvotní znalost před prvním kontaktem, aby se maximalizoval efekt zlepšování postojů, důležité je také nastavení aktuálních sociálních norem, jestli je „normální“ být „odlišný“ či „postižený“, nebo se daná jinakost pojímá jako negativní stigma (Ajzen & Fishbein, 2005). Další výsledky, potvrzující výše zmíněné teorie, definují v kvalimetrické studii Cairns a McClatchey (2013)⁹⁴, které mimo jiné potvrzují Allportovu kontaktní teorii, neboť prokázali nejen pozitivnější postoje žáků mladšího školního věku vůči žákům s postižením, avšak potvrdili také lepší porozumění potřeb, které žáci s postižením mají. Žáci z inkluzivního nastavení statisticky častěji dokázali vymyslet vhodnější typ pomoci, nežli žáci z běžných škol. Žáci z běžných škol by nejčastěji žákům s postižením dokázali pomáhat nošením věcí, zvedání tašky apod. Oproti tomu žáci z inkluzivního nastavení se spíše orientovali na konkrétní pomoc s učením, či sociálně-komunikační podporu. Z toho vyplývá, že žáci nahlíželi na vrstevníky s postižením spíše jako na sobě rovné, také častěji odpovídali, že by se ve třídě nic nezměnilo, pokud by žák s postižením měl přijít do jejich třídy. Dalším důležitým elementem pro naši studii je měření postojů dle typu jejich vyjádření. Je empiricky prokázáno, že lidský mozek má dvě základní strategie, které může využít při aplikaci konkrétního postoje (Stack & Deusch, 2004). Z tohoto prismatu lze dělit aktuální postoje z jejich explicitní a implicitní roviny (Dovidio, Kawakami & Gaertner, 2002). Explicitní postoje se projevují primárně v situacích, kdy má člověk možnost reagovat vědomě a kontrolovatelně, naopak implicitní postoje se projevují buďto v situacích, které člověku nedávají čas na rozmyšlenou, případně se objevují automaticky bez jakéhokoliv úsilí či invence (Preswich, Kenworthy, Wilson, & Kwan-tat, 2008). Člověk tedy reaguje dvěma odlišnými cestami na dané podněty, a to primárně na základě daných okolností. Tyto teorie podporují dvě roviny jednání, tedy reflexivní a impulzivní (Stack & Deusch, 2004). Impulzivní systém reakcí je aktivován prakticky nepřetržitě a nepotřebuje téměř žádnou kognitivní kapacitu, oproti tomu reflektivní systém probíhá skrze kognitivní kapacity, reflektuje již naučené zkušenosti a dovoluje člověku reagovat až po provedení analýzy konkrétní situace. To předpokládá, že spontánní jednání je v přímé

⁹⁴ jejichž studie také potvrzuje pozitivnější postoje u žáků, kteří se setkávají s žáky s postižením

konexi s implicitní rovinou postojů (Dovidio, et al. 2002). Výzkumy naznačují, že každé záměrné chování je vždy ovlivňováno explicitními postoji, ve kterých se aktuálně promítají nejen zkušenosti, ale konsekvence dané situace, sociokulturní normy, motivace jedince k jednání, nebo čas jedince na analýzu situace (Stack & Deusch, 2004). V této souvislosti hovoří (sice v kontextu metakognitivního monitorování) Koriat a kolegové (Koriat, Nussinson, Bless, & Shaked, 2008) o tzv. teorii duálních procesů. Jedinec totiž vynáší úsudky o svém výkonu buď:

1. Na základě zkušenosti: úsudky vyvěrají z automatických a implicitních procesů, jsou primárně intuitivní a rychlé a jsou reakcí na určitý podnět. Podle autorů tento druh úsudku vzniká jako vedlejší produkt procesů učení a chápání a kvalita úsudků

je závislá na hodnověrnosti zkušenostních hodnot/pocitových domněnek (např. domněnka, že jsem textu skutečně dobře porozuměl, protože se dobře četl).

2. Na základě znalosti: jedná se o záměrně iniciované a logicky vynesené úsudky, které vycházejí z deklarativní znalosti obsahů dlouhodobé paměti a kvalita úsudků je závislá na hodnověrnosti znalostní báze.

Pro interpretaci našeho výzkumu z této teorie vyplývá, že jsme se zaměřovali primárně na **explicitní rovinu postojů u žáků**, neboť žáci měli možnost dostatečně rozmyslet každou otázku, nebyli vystaveni žádným stresorům a mohli své odpovědi zvážit i z pohledu toho, co oni sami cítí, že „jsou správné“, tedy nešlo o akutní reakce na neznámé objekty, avšak o klidné reflektování situace, se kterou byli žáci seznámeni. Pro další výzkumy by bylo výhodné zvolit komparativní studii na měření obou rovin postojů u žáků. Implicitní postoje by však musely být měřeny separovaně speciálním nástrojem, který by u žáků inhiboval možnost promyšlené „správné“ (či sociálně žádané, altruistické) reakce, ale nutil by je reagovat či odpovídat impulzivním systémem reakcí. Jako nástroj, který by mohl být využit pro zmíněný výzkum, doporučujeme „self-report questionnaires“, které sérií velmi rychlých otázek měří právě implicitní postoje (Bohner & Dickel, 2011) nebo Single Target Implicit Association Test (ST-IAT), ve kterém se dvěma klávesami okamžitě odpovídá, zda má respondent libé/nelibé pocity ze situace na obrazovce (v našem případě se jednalo o situace s osobami s postižením), (Wittenbring & Schvarz, 2007).

Obdobně jako relativně široké množství dalších studií můžeme potvrdit na 1 % hladině významnosti, kdy $p\text{-level} = 0,000$, že dívky ze 4. a 5. tříd mají statisticky významně

pozitivnější postoje vůči lidem s postižením oproti chlapcům ze 4. a 5. tříd⁹⁵. Tento výsledek šel relativně jednoduše předpovídat, čímž můžeme konstatovat, že se v tomto zjištění shodujeme s dalšími oborníky, že dívky mívají pozitivnější postoje vůči lidem s postižením než chlapci. Ve výzkumu se dále nepovedly potvrdit výsledky studie Cairns a McClatchey (2013), které tvrdily, že přítomnost žáka s postižením má pozitivní vliv na postoje žáků vůči lidem s postižením. Tento předpoklad byl vyvrácen, neboť nebylo možné zamítnout na pětiprocentní hladině významnosti nulové hypotézy. V podmínkách výzkumu a na vybraný výzkumný soubor tento vliv nemá statistický významný, ačkoliv jej potvrzují výše vymezené teorie. Jistým důvodem může být nevhodně vytvořené restriktivní prostředí, které staví žáky s postižením do pozice outsiderů a pozitivní postoje u intaktních žáků nejsou podporovány ze strany učitele. Pokud učitel sám vnímá žáka s postižením jako překážku ve svém vyučování, mohou žáci velmi jednoduše tyto postoje implicitně převzít, čímž by bylo vysvětleno nepotvrzení kontaktní teorie⁹⁶. Do dalších výzkumů lze doporučit porovnávání, zda se mění postoje žáků vůči lidem s postižením za předpokladu pozitivního sociálního klimatu třídy, respektive jestli sociální klima třídy, kde žáci sdílí vzdělávací prostředí s žákem s postižením, má vliv na postoje žáků vůči lidem s postižením. To by mohlo osvětlovat opět příčinu nezměněných postojů u žáků dle kontaktní teorie Allporta (1954). Ve výzkumu jsme nezjišťovali, co konkrétně žáci vědí o své spolužákově s postižením, ani jestli něco vědí o jeho bariérách či problémech. Zde se nabízí další případné výzkumné šetření, kdy je návodně ověřit předpoklad, že žákům by se mohly zlepšit postoje vůči svému spolužákově s postižením, pokud by měli kognitivní znalost o jeho postižení či o postižení obecně, což by vyhovovalo teorii plánovaného chování. Výše zmíněné doporučení pro následující výzkumy jsme částečně reflektovali i v naší studii, kdy jsme zkoumali vliv sociální blízkosti k osobě s postižením na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. Nejdříve bylo zjištěno, že existuje statisticky významný rozdíl mezi sociální blízkostí k člověku s postižením a sdílením vzdělávacího prostředí s žákem

⁹⁵ Obdobné výsledky mají i další studie (viz. Beck, Fritz, Keller & Dennis, 2000; Nikolarazi & de Reybekiel, 2001; Laws & Kelly, 2005; Nowicki, 2006; Siperstein, Parker, Bardon, & Widaman, 2007; Sliniger, Sherrill, & Jakowinski, 2000; Vignes et al., 2009)

⁹⁶ Viz část interpretací o vlivu proinkluzivních kompetencí učitele na postoje žáků.

s postižením. Tento poznatek zpětně potvrzuje předpoklad, že sdílení vzdělávacího prostředí s člověkem s postižením má skutečně vliv vnímání sociální blízkosti žáků k člověku s postižením. Jedná se o zajímavý poznatek, neboť žáci potvrzují, že nějakou osobu s postižením znají lépe, avšak stejně jim to nemění postoje. Z tohoto důvodu jsme vznesli hypotézu, která tvrdí, že úroveň sociální blízkosti k člověku s postižením u žáků má vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením (H4). Na pětiprocentní hladině významnosti byl **potvrzen pozitivní vztah** mezi sociální blízkostí s osobou s postižením a postoji žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. Z potvrzeného předpokladu lze jednoduše vymezit, že žáci 4. a 5. tříd, kteří mají větší sociální blízkost k člověku s postižením, mají zároveň pozitivnější postoje k lidem s postižením. V tomto ohledu již lze potvrdit i Allportovu kontaktní teorii, stejně tak teorii plánovaného chování. Vliv byl prokázán na pětiprocentní hladině významnosti⁹⁷ hlavně v rámci nejvyšší kategorie (kamarád nebo příbuzný) vůči všem ostatním. Byl tedy potvrzen vztah, že pokud žáci udávali úroveň sociální blízkosti 5⁹⁸, tak měli statisticky významně lepší postoje, nežli žáci označující všechny ostatní hodnoty. Pro nás je z tohoto hlediska velmi zajímavé, že největší vliv na pozitivní změnu postojů je, pokud mají žáci příbuzného nebo kamaráda s postižením. V dalším výzkumném šetření by bylo vhodné se zaměřit na to, jestli by byl rozdíl i mezi atributem přítele a rodinného příslušníka ve vztahu k postojům žáků, neboť v dané výzkumné studii se jednalo o totožnou kategorii. Tímto by se mohlo prokázat, který atribut je ve zlepšování postojů důležitější, avšak my budeme nadále pracovat s oběma atributy rovnocenně, tedy jak s rodinnými příslušníky, tak s kamarády. Na základě potvrzených hypotéz se otevírá jasný předpoklad, že sdílení vzdělávacího prostředí automaticky neznamená pro žáky kamarádství, neboť jinak by jej zaškrtovali v dotazníku, čímž by se mohl prokázat i vliv na jejich postoje. Tento jev však nenastal, protože se nepotvrdilo, že by se měnily u žáků postoje samotným sdílením vzdělávacího prostředí s žáky s postižením. Abychom mohli potvrdit výše zmíněné teorie, je důležité připustit fakt, že současní čeští

⁹⁷ na pětiprocentní pouze v rozdílu mezi úrovní 1 a 5

⁹⁸ Otázka „znáš někoho s postižením“ měla pětiúrovňovou škálu: 1. Nikdy jsem žádného člověka s postižením neviděl; 2. Někde jsem již takového člověka viděl/a; 3. Už jsem s takovým člověkem mluvil/a; 4. Setkávám se s takovými lidmi pravidelně a 5. Mám příbuzného nebo kamaráda s postižením.

učitelé se velmi často necítí připraveni na vzdělávání žáků s mentálním postižením současně s intaktními žáky (srov. Bartoňová, & Vítková et al., 2015; Michalová & Pešatová, 2015; Vomáčková et al., 2015; Svoboda, & Smolík et al., 2013; Bartoňová, & Vítková et al., 2010), což vyplývá mimo jiné z nedostatečných kompetencí speciálně pedagogických, aby byli učitelé schopni vytvářet vhodné a nerestriktivní prostředí, stejně tak kompetencí didaktických, zejména využívání vhodných didaktických metod pro diverzifikované prostředí⁹⁹. V neposlední řadě se jedná o kompetence sociálně pedagogické, aby byli učitelé vhodně řešit konflikty a nastavovat pozitivní sociální klima, které bude přínosem pro všechny žáky a naučí je oceňování jinakosti druhého (Svoboda, & Morvayová, 2010) apod. Dále, stejně jako ve všech dalších hypotézách, do výsledku vstupuje intervenující proměnná, kterou je vliv postojů rodičů žáků vůči lidem s postižením, který má dle výzkumů vysoký vliv (de Boer et al., 2012; Huber et al., 2001) a není v práci reflektován. Zde se opět jeví doporučení do dalších výzkumů, a to reflektovat právě postoje žáků vůči lidem s postižením a vliv postojů jejich rodičů. Zde jde jednoduše předpokládat, že v případě, kdy mají žáci rodinného příslušníka s postižením, budou pozitivnější postoje vůči lidem s postižením i u rodičů, avšak to je spíše prediktor nežli ověřený fakt, proto to opět vymezujeme pouze jako námět k další případné studii.

8.3.2 Učitel a jeho „proinkluzivní“ kompetence

Tato kategorie je z našeho pohledu pravděpodobně nejhůře měřitelná, z toho důvodu jsme se snažili vytvořit co možná nejvhodnější nástroj, který by danou kategorii validně měřil. V zahraničních, ani českých studiích neexistuje konkrétní odpověď na možnost vlivu „inkluzivity“ učitele vůči postojům žáků k lidem s postižením. Nejbližší výsledky, které mohou okrajově spadat do naší kategorie, jsou ze studie de Boera (et al. 2014), jenž zkoumal efektivitu intervenčního programu na změny postojů žáků vůči spolužákům s postižením. Výzkum porovnával změny postojů vůči vrstevníkům s postižením, po šestitýdenním intervenčním programu, zaměřeného na informovanost žáků o postiženích, o lidech s postižením apod. Výsledky výzkumu poukazují na mizivou efektivitu tohoto

⁹⁹ Je zřejmé, že klasický instruktivně-transmisivní model výuky nemůže být efektivní za předpokladu sdílení vzdělávacího prostředí s žáky s postižením.

programu pro žáky 1. stupně (elementary school), avšak významnější efekt u žáků v mateřské školce, ačkoliv vstupní data byla daleko nižšího skóre než v jiných studiích. Z obdobných výsledků v mateřských školách vychází Innes a Diamond (1999), kteří vyzdvihují předškolní věk jako nejúrodnější období pro učení dětí o jinakosti ve vztahu k lidem s postižením. Obdobné výsledky s postoji žáků v mladším školním věku mají i jiní autoři, také Godeau (et al. 2010) ani Bell a Morgan (2000)¹⁰⁰ nenašli žádný signifikantní výstup obdobné intervence. Vysvětlují to tím, že žáky ve starším věku více ovlivňuje sociální stigma „postižení“, které má negativní asociace, respektive ovlivňuje jejich mentální reprezentaci¹⁰¹ člověka s postižením (Ibid). Z těchto výsledků lze predikovat, že se vliv učitele, ani jeho případná intervence nemusí projevit na změně postojů žáků. Lze předpokládat, že vliv na žáky nebudou mít pouze měřené kompetence učitele, avšak také jeho pohlaví. Je prokázáno jak na žácích, tak na učitelích i na běžné populaci, že muži mají signifikantně negativnější postoje vůči lidem s postižením než ženy, tento jev lze sledovat ve věkové kohortě od předškolního věku až do období senia (srov. Dessemontet & Bless, 2013; de Boer et al., 2013; Pančocha, 2013; Kleynhans & Kotzé, 2014; Sunardi et al., 2014; Wilson & Scior, 2015). Právě tento poznatek nám napovídá, že učitelé muži mohou negativně ovlivňovat postoje žáků vůči lidem s postižením, pokud jejich vlastní postoje jsou výrazně negativnější.

Výsledky našeho výzkumu napovídají, že „proinkluzivní kompetence“ mají statisticky významný vliv na postoje žáků vůči lidem s postižením. Jako statisticky významný se ukázal vliv v případě výsledku učitele pod směrodatnou odchylkou versus výsledek učitele nad směrodatnou odchylkou, a to na pětiprocentní hladině významnosti. Byl prokázán pozitivní vliv proinkluzivních kompetencí na postoje žáků. Výsledky výzkumu ukazují, že v případě

¹⁰⁰ Zde je nutné zmínit, že výzkum byl zaměřen na intervenci na změnu postojů na vrstevníky trpící obezitou, což by nesplňovalo kritéria, dle námi vymezené definice člověka s postižením, avšak nepředpokládáme zásadní odlišnosti.

¹⁰¹ Mentální reprezentace jsou nejčastěji definovány jakovnitřní subjektivní „obrazy“ vnější reality v mysli člověka (Sedláková, 2004), které spočívají v referenci, tj. ve vztahu mezi reprezentujícím (tím, co odkazuje) a reprezentovaným (tím, k čemu je odkazováno). Jedná se tedy o propojení právě vnímaného (právě pozorovaného) objektu s předchozí zkušeností, znalostí, či postojem.

rozdílu nízkých a středních proinkluzivních kompetencí se vliv neukazuje, avšak statisticky významně je prokázán vliv v rozdílu průměrných a vysokých proinkluzivních kompetencí a u rozdílu vysokých a nízkých (viz tabulka č. 19). Z toho vyplývá, že v případě vysokých¹⁰² proinkluzivních kompetencí učitele lze předpokládat statisticky významné zlepšení postojů žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. Průměrní učitelé (v rámci směrodatné odchylky) nemají statisticky významný rozdíl vlivu na žáky oproti podprůměrným učitelům, ale mají vliv na postoje žáků oproti učitelům nadprůměrným. Pro naši interpretační rovinu výše zmíněné znamená, že **vysoké proinkluzivní kompetence u učitelů mají statisticky významně pozitivní vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením**. Nejedná se o hierarchický vztah, kdy by měl každý další bod učitele vliv na jeho žáky, avšak pouze ti s nejvyšším počtem bodů statisticky významně ovlivňují své žáky. Důvodů k těmto zjištěním může být mnoho, avšak proinkluzivní kompetence učitele jsou komplexním elementem. Jak bylo zmíněno v teoretické části, tak pouze dobrý učitel může být učitelem inkluzivním. Tuto premisu naše výsledky potvrzují, protože pouze ti s největším počtem bodů žáky skutečně ovlivňují. Je pravdou, že jsme měřili pouze postoje žáků, nikoliv jejich výkonnost, proto by bylo vhodné ověřit, jestli tyto proinkluzivní kompetence učitele zároveň predikují vyšší efektivitu jejich výuky, a tím i lepší výsledky žáků, což je však pouze doporučení pro další možné studie. Další problém, který tento výzkum otevírá je, jestli postoje učitelů vůči žákům s postižením zpětně mohou ovlivnit i kompetentnost učitelů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání, jak napovídají zahraniční studie (Urton et al., 2014). K tomu by bylo vhodné realizovat výzkumné šetření, které by zjišťovalo vliv postojů učitelů vůči inkluzivnímu vzdělávání na jejich kompetentnosti pracovat v proinkluzivním nastavení třídy, případně s žáky s postižením ve třídě¹⁰³. Proinkluzivní kompetence učitele znamenají také řadu didaktických schopností, proto by bylo vhodné daný nástroj kritériálně validizovat didaktickým testem z obecné didaktiky, případně jiným testem, který by měřil kompetence učitele. Daná kritériální validizace by

¹⁰² Nad směrodatnou odchylkou, tedy více než 75% bodů.

¹⁰³ Výše v textu jsme již vymezovali, že proinkluzivní nastavení třídy a přítomnost žáka s postižením ve třídě není synonymum, avšak dvě rozdílné pedagogické situace.

mohla, mimo jiné, prokázat, zda proinkluzivní kompetence učitele mají vliv i na jeho kompetence pedagogicko-didaktické, což částečně predikujeme v teoretické části práce.

8.3.3 Inkluzivní škola jako prediktor pozitivních postojů

Inkluzivní škola má mnoho vymezení, které mohou mít rozdílné komponenty, jež by v konečném důsledku mohly zásadním způsobem intervenovat do naší studie. Ačkoliv existuje již několik nástrojů, které různými způsoby měří otevřenost školy vůči inkluzivnímu vzdělávání (Lukas, 2012) nebo mají měřit přímou „inkluzivitu“, neexistuje v České republice žádná databáze, která by objektivně posuzovala školy podle jednotlivých indikací jakéhokoli nástroje. Z tohoto důvodu považujeme pro náš výzkum inkluzivní školu jako takovou, která splnila všechny podmínky k tomu, aby získala certifikát „Férová škola“. Jsme si vědomi případných limitů, které tato volba skýtá, avšak k získání certifikátu „Férová škola“ musí školy skutečně aktivně participovat na tvorbě svých strategií a musí splňovat předem definovaná kritéria, která lze, na základě předchozích zjištění, považovat za inkluzivní. Další důvody pro výběr právě těchto škol jsou definice „inkluzivních škol“ dle řady autorů, kdy naprostá většina z nich se shodují na minimálně jedné věci, a to, že inkluzivní škola je „škola v pohybu“ (srov. Svoboda et al., 2015; Pickl, Holzinger, & Kopp-Sixt, 2015; Mukopahdyay, 2014; Bhroin, 2013; Tannenbergerová, 2013; Booth & Ainscow, 2011; Landin, 2010; Frost, Elmer, Best, & Mills, 2010; Booth & Ainscow, 2002). Tyto školy neustále musejí hledat řešení a hledat cesty svého zlepšení, případně aktivně vyhledávají externí podporu, facilitátory či mentory. Právě samotná snaha získat daný certifikát a projít náročnými zkouškami a testováním je samo o sobě dosti vypovídající o proinkluzivnímu směřování dané instituce. Nyní k otázce, jestli skutečně škola, která se profiluje jako inkluzivní má zásadní vliv na změnu postojů žáků vůči lidem s postižením. Inkluzivní škola nemusí automaticky znamenat zvýšený počet žáků s postižením či s potřebou podpůrných opatření, proto zde nemusejí být naplněné předchozí body. Existují i školy, které se profilují jako inkluzivní, ale daná část výzkumného vzorku nemá ve třídě žádného žáka s postižením¹⁰⁴. Existují studie, jejichž výsledky jasně

¹⁰⁴ Dle terminologie pro tuto práci „žák manifestním postižením“.

vypovídají o tom, že na změnu postojů nehraje hlavní roli poměr žáků s postižením, ale že největší rozdíly v postojích žáků jsou právě v závislosti na konkrétních školách (Farell et al., 2007). Je možné, že právě stanovování inkluzivních hodnot, kdy je jinakost brána jako příležitost k dalšímu učení, kdy všichni jsou stejně důležití, nikdo není opomíjen, jinakost je oceňována a podporována apod. (srov. Tannenbergerová, 2016; Svoboda et al., 2015; Booth & Ainscow, 2002; Booth & Ainscow, 2011), je základním determinantem pro pozitivní přijímání jinakosti, dokonce větší prediktor, nežli kvalitní učitel či sociální blízkost k člověku s postižením. Pozitivní přínos, ba dokonce korelaci mezi komunikací třídního učitele a speciálním pedagogem s efektivitou vzdělávání a s pozitivními postoji žáků vůči žákům s postižením potvrzuje Dessemontes a Bless (2013). Právě komunikace mezi jednotlivými aktéry vzdělávání je extrémně důležitý atribut, který je podporován všemi (!) metodikami a aplikačními vzorci pro inkluzivní školy, což logicky implikuje efektivitu v řadě dalších oblastí vzdělávání. Další výzkumy prokazují, že využívání rozdílných forem a metod výuky, které podporují diverzifikované plnění cílů v heterogenní skupině, zároveň podporuje akademické výsledky žáků, stejně tak tyto metody často využívají kooperativní výuku, vrstevnické vyučování a jiné skupinové metody, které podporují spolupráci všech žáků ve třídě, a to až již žáků nadprůměrných, průměrných, nebo žáků s postižením (Demeris et al., 2007; Rouse & Florian, 2006).

V rámci výsledků naší studie nebyl prokázán vliv tzv. „Férových škol“ na změnu postojů žáků 4. a 5. tříd. Hodnota p -level byla v tomto případě $p = 0,815$, tedy není možné prokázat vliv na 5 % hladině významnosti. Původní předpoklad byl, že právě školy, které se vyznačují tendencemi k inkluzivnímu vzdělávání, budou mít na své žáky pozitivní vliv v postojích vůči lidem s postižením. Daný výsledek může mít několik důvodů. Již výše jsme zmiňovali, že certifikát „Férová škola“ není jasným důkazem inkluzivního prostředí na školách, pouze reflektuje základní snahu školy. Již bylo zmíněno, že neexistuje konkrétní seznam „inkluzivních“ škol jiných, které bychom mohli do výzkumu zařadit. Z konkrétní certifikace nelze vyčíst, zdali škola splnila pouze počáteční stadia Standardů Férové školy, nebo jestli splnila celou paletu na nejvyšší úrovni. Tyto informace by byly potřebné pro zjištění v dalších výzkumech, případně nevyužívat databáze seznamu „férových škol“, ale využít dostupných evaluačních nástrojů pro vlastní zhodnocení konkrétních škol. Tyto nástroje by

bylo vhodné využít i při měření již certifikovaných škol, což by mohlo objasnit, jestli „férové školy“ jsou skutečně školy inkluzivně orientované. V databázi Férová škola chybí také údaje, jak dlouho jsou školy certifikovány, tedy existuje reálná možnost, že školy získaly certifikaci jako jedny z prvních (2007) a od té doby se zásadním způsobem nerozvíjely. Na výše zmíněné nelze jednoznačně odpovědět bez dalších výzkumných studií, které by danou problematiku v prostředí České republiky prozkoumalo za pomoci standardizovaných nástrojů (viz teoretická část práce). Pokud by bylo dalšími výzkumy potvrzeno, že školy s certifikací „Férová škola“ jsou skutečně významně proinkluzivní, pak se otevírá myšlenka, že proinkluzivnost školy by nemusela být prediktorem pozitivnějších postojů žáků vůči lidem s postižením. Tato myšlenka by byla zapotřebí ověřit formou následujících studií, a to konkrétně zjišťování síly daných prediktorů, respektive zdali je inkluzivní profilace školy prediktorem pozitivnějších postojů vůči lidem s postižením pouze za předpokladu přítomnosti žáků s postižením v dané škole, v dané třídě, či vůbec. Na dané otázky prozatím neexistuje reálná odpověď, neboť se pravděpodobně jedná o první výzkumnou studii, která se zaměřovala i na proinkluzivní prostředí bez atributu žáka s postižením, tedy samotnou proinkluzivní profilaci školy. Předchozí výzkumy (viz výše) poukazují na pozitivnější postoje u žáků v inkluzivních třídách, avšak nepoukazují na konkrétní popis daného prostředí, což bylo jedním z našich cílů, ověřit případné změny v postojích v konkrétně definovaném prostředí, v daném výzkumu dle standardů Férové školy. Jako výsledek dané části studie lze říci, **že nebyl prokázán vliv prostředí ve školách certifikovaných jako „férové školy“ na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením.** Samozřejmostí je, že do zmíněných výsledků vstupuje celá řada intervenujících proměnných, které mohou být například učitel konkrétních tříd či další, které dále vymezeny v limitách studie.

8.4 Hlavní zjištění výzkumu

V následující části textu je uvedeno shrnutí nejpodstatnějších bodů a interpretací vztahujících se k postojům žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením v rámci zkoumaných proměnných.

Podle Allportovy kontaktní teorie (1954) a dle teorií plánovaného chování se zvyšuje povědomí a zlepšují se postoje lidí vůči marginalizovaným skupinám obyvatelstva právě samotným kontaktem a pochopením těchto jedinců. Dále je vymezeno, že pro zlepšení

postojů (a snížení předsudků) je důležité mít prvotní znalost o člověku s postižením (či jinakostí), aby již při prvotním kontaktu člověk měl povědomí o jeho problému a dle toho k němu také, již od začátku, přistupoval. Následuje přímý kontakt, který by opět neměl být pouze formální, ale také interakční, tedy musí probíhat kooperace mezi lidmi (Pettigrew & Tropp, 2006, 2008).

Z naší studie vychází, že **samotný kontakt při sdílení vzdělávacího prostředí s žákem s postižením nemá vliv** na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. Poznatek je opřen i o výše zmíněnou teorii plánovaného chování, kdy po seznámení se s člověkem s postižením nese daný jedinec pozitivnější postoje i k jiným lidem s postižením (Cairns & McClatchey, 2013). Jako daleko důležitější prediktor změny postojů byla zjištěna sociální blízkost, respektive znalost nějaké osoby s postižením, kde již byla zjištěna signifikance, tedy aktivní znalost, respektive **přátelství a příbuzenství s člověkem s postižením má vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením**. Příčiny těchto nuancí spatřujeme v tom, že samotné sdílení vzdělávacího prostředí s žákem s postižením automaticky neimplikuje jeho aktivní znalost, respektive přátelství s daným žákem, ani další bližší sociální vztah. Tento vztah může být skutečně pouze formálním a do jisté míry jej může ovlivňovat třídní učitel, který by měl pracovat s psychosociálním klimatem školní třídy a využívat metody a formy výuky, které podněcují kooperaci a maximální participaci všech žáků na většině třídních aktivit. Právě u žáků, kteří vymezovali svůj vztah s člověkem s postižením jako přátelský, se objevují výrazně pozitivnější postoje vůči lidem s postižením, a to bez ohledu na typ postižení, které daný jedinec může mít. Tento výstup opět **potvrzuje teorii plánovaného chování i Allportovu kontaktní teorii, avšak pouze v dimenzi přátelství či příbuzenství**. Častá setkávání, ani občasné interakce neprokázaly v našem výzkumu žádný vliv, což napovídá o nedostatku pozitivních zkušeností, které v žácích teprve mohou negovat předsudky. Zjištěné výsledky podtrhují, že nestačí pouze sdílet vzdělávací prostředí a žáka s postižením integrovat do třídy bez intervencí pedagoga na zbytek třídy. Dále byla potvrzena premisa, že dívky mají statisticky pozitivnější postoje k lidem s postižením, což může být důsledkem faktorů biologických i sociálních. Biologické faktory, které vnímáme jako hlavní důvod výše vymezených výsledků, jsou rozhodně hormonální odlišnosti mezi muži a ženami, kdy muži (tedy i chlapci) mají daleko blíže k agresivitě díky testosteronu, který ovlivňuje jejich chování a může implicitně ovlivňovat i

jejich postoje (Fisher et al., 2014). U dívek vliv testosteronu není zásadní, což může částečně inhibovat genezi předsudků i vůči lidem s postižením. Další vlivy mohou být sociální, kdy dívky jsou od útlého věku vystavovány aktivitám „starostlivým“, a to od vození kočárku, oblékání panenek apod., což může výrazně změnit postoje vůči těm, kteří potřebují v něčem pomoci, tedy marginalizované skupiny, mezi které se řadí i lidé s postižením. Dalším důvodem může být generový stereotyp ve výchově, která je vedena odlišným způsobem vůči dívkám a vůči chlapcům

Mezi další výstupy studie se řadí vliv učitele na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. Již Hájková a Strnadová poukazují na zásadní vliv učitele na postoje žáků vůči lidem s postižením (2010). Roberts a Lindsell taktéž naznačují, že postoje učitelů mají zásadní vliv na žáky (1997), avšak Goodman (1990) dokonce poukazuje na přímou korelaci mezi postoji učitelů a žáků. Podařilo se nám potvrdit vliv proinkluzivních kompetencí učitele na postoje žáků za předpokladu, že se jedná o velmi kompetentní učitele. Konkrétně tedy můžeme říci, že **25%¹⁰⁵ nekompetentnějších učitelů statisticky významně ovlivňuje v pozitivním smyslu žáky 4. a 5. tříd v jejich postojích** vůči lidem s postižením. Tento poznatek byl potvrzen, avšak nebyly nalezeny rozdíly mezi pohlavím učitelů a postoji jejich žáků vůči lidem s postižením, tedy pohlaví učitelů nemá vliv, avšak jejich kompetence pracovat v inkluzivním nastavení ano (tedy může se jednat pouze o teoretické kompetence, neboť nikdo nezaručuje, že učitelé daným způsobem skutečně jednají, ale i samotná znalost je určitým prediktorem pozitivnějších postojů učitelů, viz předchozí text).

Za další hlavní výstup práce považujeme odpověď na otázku: Má proinkluzivní nastavení školy, v naší studii reprezentované certifikací školy certifikátem „Férová škola“, vliv samo o sobě na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením? Na tuto otázku musíme odpovědět negativně, neboť se **nepotvrdil vztah mezi postoji žáků a proinkluzivním nastavením školy**. Důvodů může být několik, avšak důležitým elementem může být i to, že učitelé v daných školách se nemusejí ztotožňovat s politikou školy, tedy sami učitelé mohou mít

¹⁰⁵ Daných 25% nebylo předem určeno, avšak dané skóre vyšlo z počtu učitelů, jejichž skóre bylo nad směrodatnou odchylkou, což vymezuje část učitelů s nejvyšším skóre.

negativní postoje vůči inkluzi, stejně tak proinkluzivita školy nemusí korespondovat s kvalitou učitele či jeho proinkluzivními kompetencemi.

V další části studie bylo zjištěno, že žáci upřednostňují přátelství před sdílením vzdělávacího prostředí u žáků s mentálním postižením a autismem (u Ladislava), avšak u dívky s tělesným postižením se stejná situace nepotvrdila (Vanesa). Je tedy zřejmé, že žáci si představují větší obtíže s tímto žákem ve třídě, proto jej raději volí jako kamaráda. V případě Vanesy žáci odpovídali prakticky shodně a nezáleželo jim na tom, jestli by chtěli být přáteli či spolužáky. Obdobné výsledky, avšak u dospělé populace, vymezuje Pančocha (2013), kdy se u lidí objevila nerovnost v sociální distanci vůči lidem s mentálním postižením. Naše výsledky ohledně rozdílů mezi typem postižení postojů žáků hovoří taktéž ve smyslu předchozích zjištění, a to konkrétně, že **žáci vyjadřovali pozitivnější postoje k žákyni s tělesným postižením a statisticky horší postoje k žákovi s postižením mentálním** (a autismem, což však žáci s největší pravděpodobností nemohli z nahrávky poznat). Stejně výsledky publikovali i Wilson a Scior (2015), Pančocha (2013) nebo Cairns a McClatchey (2013), kdy se všichni shodují, že lidé mají pozitivnější postoje vůči lidem s tělesným či smyslovým postižením a výrazně horší k lidem s postižením mentálním či kombinovaným.

Jak bylo v předchozí kapitole zmíněno, tak studie nejen otevírá řadu dalších výzkumných polí, avšak má také řadu limitů, které by bylo možné eliminovat rozšířením výzkumu i na rodiče žáků a jejich postoje, případně na postoje učitelů a jejich následný vliv na postoje žáků a v neposlední řadě například provést samostatné měření proinkluzivity školy jedním ze standardizovaných nástrojů. Tím by se však neúměrně navýšila práce, čas i ekonomická náročnost celého výzkumu a zejména tento krok by mohl převyšovat **cíl této práce a to ověřit předpoklad, že proinkluzivní prostředí může mít vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením**. Daný předpoklad jsme ověřili a jsme schopni konstatovat, že dané prostředí vliv má, zejména pokud se jedná učitele s výrazně proinkluzivními tendencemi nebo pokud žáci pojmají nějakého člověka s postižením jako svého kamaráda, což je opět možné zajistit v pravém proinkluzivním nastavení. Na druhou stranu se nám nepodařilo potvrdit předpoklad, že školy s certifikací „Férová škola“ by měly vliv na žáky, což spíše otevírá prostor pro další výzkumy. Je možné, že například mimoškolní prostředí bude důležitějším prediktorem, což by však bylo již nad rámec této práce.

8.5 Limity studie

Jako pravděpodobně každý výzkum v humanitních vědních disciplínách má naše studie určité limity. Tyto limity mohou být jak ve vztahu k interpretovatelnosti a přenositelnosti výsledků na celou populaci, ve vztahu k rozličným teoretickým východiskům, ve vztahu k využití metodologii, nebo v rámci řady intervenujících proměnných, které do naší studie bezpochyby vstupují. Jednou ze základních limitací se jeví teoretická nejednotnost výsledků v dosavadních studiích. V řadě výsledků se sice shodujeme s dalšími, obdobnými studiemi, avšak existuje vědecký důkaz, že pozitivní postoje vůči lidem s postižením automaticky neznamenají jejich přijetí nebo pozitivnější chování vůči nim (Soo-Young, Kyong-ah, & Hyun-Joo, 2014), avšak námi interpretované výsledky vycházejí z premisy, že negativní postoje jsou často velkou bariérou v aktivní participaci lidí s postižením, stejně tak velmi zásadní překážkou pro akceptaci žáků s postižením svými spolužáky ve třídě jako aktivního člena skupiny (Kalambouka et al., 2008). Kromě výše zmíněných teoretických limitů studie se vždy objevuje řada intervenujících proměnných. Ačkoliv naším cílem bylo eliminovat maximum těchto proměnných, tak v praktické rovině je takřka nerealizovatelné se všem vyvarovat. Jsme si plně vědomi toho, že v rámci kvaziexperimentálního designu výzkumu nemohli být žáci náhodně rozděleni do skupin tak, jak je tomu v „pravých“ experimentech, což zcela nutně musí vézt ke snížení interní validity z důvodů vnějších (intervenujících) proměnných. Kvaziexperimentální design nastává obvykle tehdy, kdy skupiny existovaly již před započítím výzkumu, mezi které patří právě školní třídy, které jsou již předem etablované (Říčan, 2016). Vždy se vystavujeme jisté pravděpodobnosti zkreslení, obzvláště při interpretaci získaných dat, které bývají ovlivněny jinými proměnnými, nežli těmi přímo zkoumanými. Řada autorů definuje výčet intervenujících proměnných, které do výzkumu vstupují a mohou tak snižovat vypovídající hodnoty vlivů nezávisle proměnných. Může se jednat o: *Nepravou korelaci, vývojovou sekvenci, chybějící střední člen, dvojí příčina, rovnocennost skupiny, historie, zrání a přirozený vývoj, efekt měření, chyba měrného nástroje, očekávání experimentátora, generalizace závěrů* a další (srov. Říčan, 2016; Hendl, 2012; Disman, 2005; Ferjenčík, 2000). Následující text se zaměřuje na intervenující proměnné, které lze ve výzkumu spatřovat jako nejzásadnější.

Historie participantů výzkumu je jednou z našich nejvýznamnějších intervenujících proměnných: nezávislé proměnné jako proinkluzivní kompetence učitele, žák

s postižením¹⁰⁶ ve třídě, nebo škola s certifikací „férové školy“. Předně je nutné upozornit, že zmíněné proměnné začaly na žáky působit v různém čase, respektive nemůžeme přesně určit, kdy se žák se žákem s postižením začal vzdělávat ve skupině s ostatními žáky. Nemusí být tedy zcela jasné, jestli na žáky tato proměnná působila od první třídy, tedy 4-5 let, nebo byl žák s postižením přijat do třídy před týdnem. Tato intervenující proměnná byla částečně inhibována, neboť byla brána v potaz pouze za předpokladu, kdy se žák s postižením vzdělává v běžné třídě minimálně druhým rokem, tedy daná proměnná působila na respondenty po dobu minimálně 15 měsíců výuky¹⁰⁷.

Nevíme přesně, kdy došlo ke změně v dané škole, respektive jsme nesledovali dobu, která uplynula od nabytí certifikátu „Férová škola“. Lze však jednoduše předpokládat, že škola se jako celek nezmění v průběhu několika měsíců, ale že se jedná o několikaměsíční, často několikaletý proces. Pokud by škola dlouhodobě nesměřovala proinkluzivním směrem, pak by dle standardů Férové školy nemohla projít certifikačním procesem. Dalším, avšak důležitějším elementem je, jestli daná škola splňovala kritéria na minimální či maximální úrovni. Pro školu je značný rozdíl, jestli například v oblasti „podmínky“ je škola na úrovni I. – *rozpočet školy pamatuje na položky podporující inkluzi*, nebo pokud je škola na úrovni IV. – *Všechny školní i volnočasové aktivity jsou přístupné všem žákům bez ohledu na jejich postižení či rodinné zázemí*. Tato intervenující proměnná by mohla být ošetřena standardizovaným měřením školy v oblasti inkluze, na které by se daly využít soudobé nástroje. Tato varianta však nebyla v dané studii realizována a v daných podmínkách pravděpodobně ani realizovatelná (časové, ekonomické, logistické a personální kapacity či případná neochota škol dlouhodobě spolupracovat).

Další měřená nezávisle proměnná je učitel a jeho proinkluzivní kompetence. Intervenující může být, kdy učitel dané kompetence nabyl, případně jak dlouho daný pedagog na žáky působí. Existují možnosti, kdy učitel mohl dané kompetence nabýt na konkrétním školení několik týdnů před testováním, případně mohl být relativně krátký čas z pregraduálního vzdělávání, které ho na dané situace kvalitně připravilo. Tato intervenující proměnná není

¹⁰⁶ žák s manifestním postižením

¹⁰⁷ Počet měsíců záleží na termínu, kdy byl realizován výzkum v konkrétních třídách.

ve výzkumu zohledňována, ačkoli si uvědomujeme možný negativní vliv na výsledky. Přepokládáme, že tato intervenující proměnná může být negována dostatečně objemným výběrovým souborem.

Efekt měření neboli instrumentace. Žáci mohou odpovídat na různé části dotazníku ve vztahu k jejich pořadí. Je tedy možné, že po zodpovězení jedné části dotazníku budou odpovídat na další část odlišně, neboť již získali jistou praxi a přemýšlejí nad daným fenoménem znovu. Pro eliminaci tohoto zkreslení jsme pořadí jednotlivých žáků (a i částí dotazníku) prohodili v náhodně vylosovaném pořadí. Vzhledem k časové a personální náročnosti nebylo možné zajistit stabilizaci podmínek, tedy žáci vyplňovali testy v různé vyučovací hodiny, avšak vždy v hodinách dopoledních, aby se zamezilo zásadnímu zvýšení únavy žáků.

Očekávání experimentátora. Tato intervenující proměnná může být podstatným elementem studie. Výzkumný tým byl složen z pěti experimentátorů, kteří v terénu zadávali výzkumné nástroje. Z tohoto důvodu bylo nutné sjednotit procesuální stránku zadávání nástrojů žákům (zadávání nástroje pro učitele nebylo nutné „nacvičovat“, neboť dotazník vyplňovali samostatně). Aby zadávání dotazníků bylo co nejjednodušší, byly realizovány celkem tři schůzky k vyplňování, kdy po první schůzce byl vytvořen dokument pro experimentátory (viz příloha č. 4). Na první schůzce byla vymezena konkrétní kritéria zadávání. Po první schůzce proběhlo „předvýzkumné“ zadávání ve dvou třídách, které nebylo vyhodnoceno, neboť u sběru dat participovalo větší množství experimentátorů, tedy to mohlo ovlivňovat odpovědi žáků. Druhá schůze experimentátorů proběhla po prvním sběru dat, kdy každý experimentátor administroval dotazníky alespoň v jedné třídě. Zde byly ujasněny detaily v průběhu zadávání a byl doplněn dokument pro experimentátory. Poslední setkání proběhlo ve 30 % sběru dat, kdy byly projednány základní problémy při vyplňování a vylosovány třídy pro prohození částí dotazníků (viz výše). Dále mohou být data ovlivněna invencí výzkumníka interpretovat výsledky „pozitivněji“ dle jeho očekávání a přesvědčení. Tento atribut bývá silnější v kvalitativně orientovaných studiích, avšak pro maximální eliminaci jsme se snažili maximálně vycházet z výsledků velkého množství dalších studií a pevně jsme se drželi získaných, statisticky ověřených výsledků.

Chyba měrných nástrojů je spjata s reliabilitou použitých výzkumných nástrojů. Reliabilita obou nástrojů byla důkladně měřena, a jelikož Cronbachova alfa byla v obou

případech na přijatelné hladině ($\alpha < 70$), pak můžeme konstatovat, že daná intervenující proměnná byla dostatečně sanována.

Rovnocennost skupiny. V kontextu této intervenující proměnné lze podotknout, že skupiny v kvaziexperimentálním uspořádání nebývají rovnocenně selektovány, tedy proměnná není podchycena. Lze předpokládat, že školy s atributem „Férová škola“ mohou být do jisté míry brány jako „prestižnější“, tedy na ně mohou přihlašovat své žáky spíše rodiče, kteří se více angažují ve vzdělávání svých potomků, v tomto případě však nepředpokládáme zásadní vliv této proměnné. **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 je ve studii zmíněno a daný vliv potvrzen nebyl (viz H5). Následně je možné nahlédnout na kvartilový graf č. 7 a deskriptivní analýzu v tabulce č. 15, kde je vidět prakticky totožné rozložení dat od respondentů z obou ročníků. Tímto tedy můžeme negovat i intervenující proměnnou maturace, kdy by mohl mít vliv, zdali žáci navštěvují 4. nebo 5. třídu na jejich postoje vůči lidem s postižením.

Generalizace závěrů se často nazývá externí validita studie, kterou vhodně vymezuje Říčan *„zatímco interní validita určuje míru jednoznačné interpretovatelnosti výsledků, externí validita se zabývá zobecnitelností i na jiné situace, případy“* (2016, p. 161). Daný výzkum nereflektuje reprezentativnost celého vzorku populace, proto závěry z výzkumné studie nejdou generalizovat na celou populaci žáků 4. a 5. tříd, ale pouze na danou populaci v Ústeckém kraji a na školy s certifikátem „Férová škola“. Pro zvýšení možné generalizace výzkumu by bylo zapotřebí realizovat výzkum s reprezentativním vzorkem populace pro celou Českou republiku, který by zároveň vhodným způsobem měřil míru otevřenosti školy inkluzivnímu prostředí standardizovaným nástrojem. V předchozí kapitole se otevírají další možné výzkumy, které by taktéž mohly napomoci ke generalizaci výsledků i z této studie.

V rámci studie nebyly zjišťovány další relevantní charakteristiky, které dozajista mají zásadní vliv na utváření postojů žáků vůči lidem s postižením. Důležitým atributem je dozajista rodina a postoje rodinných příslušníků, které mají pravděpodobně nejzásadnější vliv na formování postojů žáků vůči lidem s postižením, což empirickou studií potvrzují i Soo-Young, Kyong-Ah a Hyun-Joo (2014), avšak z hlediska náročnosti studie nebylo reálné měřit postoje rodičů daných žáků vůči lidem s postižením, ačkoliv chápeme případný

přínos tohoto rozšíření. V praxi však výzkumník řeší řadu dalších atributů, které zahrnují finanční náročnost, invence daných institucí spolupracovat v řádu několika hodin, logistickou náročnost apod. Právě tyto důvody nás přivedly ke značné redukci na nejpodstatnější faktory, které bylo v silách výzkumníka zkoumat.

8.6 Doporučení pro pedagogickou teorii a praxi

Teoretické usazení této práce určitým způsobem usouvztažňuje speciální pedagogiku do roviny biodromální a v jistém slova smyslu i roviny bio-ekologické, tedy kdy se celý obor zaměřuje jak na výchovu a vzdělávání osob s postižením v rámci celého jejich života, ale také na úpravu prostředí, které bývá k osobám s postižením často velmi znevýhodňující. Mezi znevýhodňující atributy prostředí se aktuálně řadí i negativní postoje majoritní společnosti vůči lidem s postižením. Cílem speciální pedagogiky v širším hledisku by mělo být i potírat negativní stereotypy a předsudky majoritní populace. V našem případě intaktních žáků vůči lidem s postižením, tedy i lidí odlišných. Právě vytváření pozitivních postojů u intaktních žáků může zásadním způsobem zjednodušit proces integrace žáka s postižením ve třídě, následně i vytvářením pozitivních postojů společnosti vůči lidem s postižením může vytvářet jednoduší integraci těchto lidí do společnosti (de Boer et al., 2014), podporovat jejich aktivní participaci a v obecném slova smyslu i podporovat sociální inkluzi ve společnosti (Pančocha, 2013), což implikuje celospolečenskou speciálně pedagogickou intervenci.

Z teoretické roviny je v daném aspektu vhodné rozšířit systematický výzkum na poli postojů vůči lidem s postižením, který může zodpovědět jak možné příčiny negativních postojů, tak vhodné intervence k jejich zlepšování. Již při interpretování dat z našeho výzkumu jsme vymezovali řadu vhodných předmětů zkoumání, jejichž zjištění by danou teoretickou rovinu obohacovalo o cenné informace k tvorbě jak nových teorií, doplňující například Allportovu kontaktní teorii (1954), aktuálnější teorii odůvodněného jednání¹⁰⁸ (Robberts Lindsell, 1997) či její novější alternativu teorii plánovaného chování (de Boer et al., 2013; Ajzen & Fishbein, 2005). Z daných teorií jsme vycházeli i v rámci našeho výzkumu, avšak na konkrétním

¹⁰⁸Z překladu - The theory of reasoned action

vzorku populace se nepodařilo potvrdit, že sdílení vzdělávacího prostředí pozitivním způsobem modifikuje postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením (což evokuje kontaktní teorie). V této souvislosti spíše potvrzujeme teorii plánovaného chování, kterou by bylo vhodné v dané teoretické a empirické rovině více propracovat, a to minimálně pro české prostředí v aspektu žáků prvního stupně ZŠ, což by mohlo implikovat i možné aplikace do dalších odvětví či dalších skupin obyvatelstva. Za předpokladu, že samotná přítomnost postoje žáky nemění, avšak přátelství ano, je možné aplikovat teorii plánovaného chování jen částečně, neboť jsme nezkoumali celé spektrum, jež z dané teorie vychází a zároveň není dostatečně rozklíčován pojem přátelství s žákem s postižením, respektive co si žáci konkrétně pod danou sociální institucí představují.

Aktuálně existuje velké množství různých typů speciálně pedagogických intervencí, reedukací či kompenzací, které napomáhají úspěšnému začlenění žáků s různými typy postižení, avšak stále absentuje funkční intervenční model, který by po implementaci mohl snižovat bariéry v prostředí, v našem kontextu primárně modifikovat negativní postoje majoritní společnosti vůči lidem s postižením, případně postoje intaktních žáků. V zahraničních výzkumech se sice vyskytuje určitý typ intervenčního modelu, který by měl modifikovat postoje žáků vůči lidem s postižením, avšak neměl takové výsledky na žáky, jak se předpokládalo (de Boer et al., 2014), proto by bylo vhodné, na základě našeho výzkumu, výzkumech dalších a výše modifikovaných teoriích, vytvořit skutečně funkční intervenční model. Pro maximalizaci přínosu této studie je vhodné doporučit realizaci kriteriální validizaci nástroje pro měření proinkluzivních kompetencí učitelů. Je pravdou, že daný nástroj je obsahově validizovaný, s adekvátní reliabilitou, avšak po případném provedení i kriteriální validizace je možné dále pojímat nástroj jako celkově validizovaný a připravený pro budoucí standardizaci, což by obohatilo speciálně pedagogickou teorii o standardizovaný nástroj k měření proinkluzivních kompetencí učitelů.

Cílem této práce nebylo vytvářet strategie pro změny postojů, ale zjistit určité prediktory, které k dané modifikaci směřují. Na tomto základě vymezujeme základní doporučení pro výchovně vzdělávací praxi, které explicitně či implicitně vycházejí z našeho výzkumu.

Jedním ze stěžejních doporučení pro pedagogickou či speciálně pedagogickou, výchovně-vzdělávací praxi jsou dozajista doporučení **pedeutologického charakteru**. Uvedená zjištění nás uvádí k přesvědčení, že právě vysoce kompetentní učitelé pozitivním způsobem

ovlivňují postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. V textu hovoříme sice o proinkluzivních kompetencích, avšak jak bylo zmíněno v závěru třetí kapitoly, tak jedno z vyústění teoretické části práce nám říká, že inkluzivní či pro-inkluzivní kompetence pedagoga reflektují obecně kompetence **dobrého učitele**, a to bez ohledu na jeho případnou proinkluzivnost. Je pravdou, že i v našem měření jsme se zaměřovali na poněkud specifitější rovinu kompetencí, a to didaktických (individualizace výuky) či sociálně pedagogických (psychosociální klima, intervence ve třídě). V teoretické části se také opíráme o výzkumnou studii, která hovoří o korelaci mezi postoji učitelů a postoji žáků (Hájková & Strnadová 2010), ale také o korelaci mezi kompetentností učitele a jeho postoji vůči inkluzivnímu vzdělávání (Urton et al., 2014; Weisel & Dror, 2006). Je prokázáno, že sociální integrace signifikantně podporuje změnu postojů k jinakosti, a zároveň snižuje riziko následné diskriminace a šikany ve třídách (WHO, 2011). Výzkumy dokazují, že pro úspěšné inkluzivní vzdělávání, obzvláště pokud školu navštěvují žáci s potřebou podpůrných opatření, je více než důležité, aby se průběžně kultivovaly postoje k inkluzivnímu vzdělávání a jinakosti všem pedagogickým i nepedagogickým pracovníků školy, a to včetně ředitele. (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin, Earle, Loremann & Sharma, 2011). To je důležité nejen k tomu, aby byli **žáci s postižením pouze přítomni v běžné škole, ale také, aby byli maximálně zapojeni ve všech třídních aktivitách** (Dupoux et al., 2005), neboť postoje člověka mohou být základním předpokladem ke vhodnému uchopení situace a ke správným reakcím. Dle výsledků této studie i studií dalších odborníků je více než návodné, že je důležité kvalitní vzdělání pedagogů, aby pedagogové byli schopni maximální individualizace výuky, aby byli již z pregraduální přípravy schopni vhodně pracovat s třídní dynamikou, hlavně zapojit všechny žáky třídy. Zapojení všech žáků do maximálního množství aktivit znamená pro učitele řadu nutných didaktických kompetencí, jako schopnost nastavit vhodně vrstevnické vyučování, kooperativní výuku, individualizaci vzdělávání apod. Obdobně Hájková, Strnadová vymezují důležitost kooperativní výuky v inkluzivně nastavených třídách a její benefity (2010). Další současné výzkumy dokazují, že výkonnost se nejvíce zvyšuje v rámci metakognitivně koncipované výuky v kooperativní formě uspořádání (Slavin, 2013). Tedy výchozí doporučení se zcela jasně orientuje na maximalizaci sociálních a didaktických kompetencí při přípravě budoucích učitelů, respektive v jejich pregraduální přípravě a také zvyšování zmíněných kompetencí učitelů v rámci dalšího vzdělávání učitelů. K nutnosti

daného vzdělávání napovídá také fakt, že v našem výzkumu bylo v kohortě vysoce kompetentních učitelů pouze 25 %, což spatřujeme jako zásadní nedostatek. Na základě našeho výzkumu můžeme potvrdit, že při **zvýšení kompetentnosti učitelů v daných odvětvích můžeme předpokládat také pozitivnější postoje** u žáků vůči lidem s postižením a kromě toho také zvýšení efektivity vzdělávání.

Obdobné doporučení lze vymezit i ve školách, které se v České republice snaží proklamovat inkluzivní vzdělávání. V oblasti postojů se jednoznačně projevily právě kompetence učitelů jako predátor změny postojů vůči lidem s postižením u žáků. Z toho jednoznačně vyplývá, že samostatné proinkluzivní smýšlení školy, ani její certifikace jako škola „férová“ nemá na postoje žáků vůči lidem s postižením vliv. Právě školy, které se snaží jít směrem inkluze, by měly o to více dbát na kvalitu svých učitelů, neboť jak již bylo zmíněno v předchozím textu, **může být dobrý učitel ve třídě neinkluzivní, avšak nikoliv špatný učitel ve třídě inkluzivní**. Samotná snaha o změnu a následné získání certifikátu férová škola ještě neznamená změnu u žáků, důležité je přesvědčit učitele, aby v daný koncept jak věřili, tak aby se v daném kontextu také dostatečně vzdělávali.

Jako další zjištění se ukazuje, že žáci mají obecně horší postoje vůči lidem s mentálním postižením. V tomto případě je nutné, aby učitelé tuto informaci dostatečně reflektovali a v případě sdílení vzdělávacího prostředí s žákem s mentálním postižením operativně iniciovali setkání s poradenským zařízením, či s dalšími podpůrnými mechanismy, aby bylo možné nastavit třídní klima na takovou úroveň, kde i tato jinakost bude bez problému přijímána. Řada výzkumů hovoří o silném vlivu rodičů na postoje svých dětí vůči lidem s postižením (např. Soo-Young et al., 2014), tedy zde je důležité, aby učitel vhodně komunikoval s rodiči a přesvědčil je, že přítomnost žáka s mentálním postižením ve třídě, kde jsou i jejich děti, nebude mít negativní vliv na efektivitu vzdělávání v dané třídě. Na stejnou rovinu se musí postavit i ředitel školy a dát učiteli maximální podporu. I za předpokladu, že učitel bude vhodně nastavovat klima, tak je možné, že rodiče žáků budou mít stále silný negativní vliv na postoje žáků, což nejde eliminovat jiným způsobem, nežli prací právě s rodiči, případně s celou komunitou školy.

V doporučeních jsme se často obraceli na problematiku vzdělávání učitelů. Je však důležité vyzdvihnout i fakt, že ne vždy daná školení mají skutečně přínos, což vychází i ze studie Hunsakera, Nielsena a Bartleta (2010), jejichž výsledky ukázaly, že i přes podstupování řady

školení učitelů se následně neměnila jejich praxe ve třídě. Samotné školení tedy dozajista nestačí, avšak další závěry jsou již skutečně za hranicí této práce. Je možné však jako drobné doporučení uvést například vzájemné hospitace mezi učiteli za předpokladu odborného provázení, jenž doporučuje metodické materiály (Svoboda et al., 2015), avšak to je spíše prostor pro další výzkumná šetření.

9 Závěr

Inkluzivní vzdělávání má řadu důležitých komponent, které není samozřejmé, a ani jednoduché v současné vzdělávací realitě naplňovat. Pokud škola či učitel plánují v inkluzivním duchu pracovat, čeká je spousta bariér, které mohou být od těch ekonomických, legislativních, ale také ekologických, případně bariéry v prostředí. Bariéry v prostředí mohou být samozřejmě i třeba architektonické, avšak těmi jsme se v naší práci nezabývali. Dle aktuálních celosvětových dokumentů (MKF) patří mezi tyto vnější faktory prostředí i negativní postoje společnosti, které mohou být bariérami v kvalitní integraci lidí s postižením do běžné populace, případně mohou brzdit proces sociální inkluze, či ztěžovat inkluzi na úrovni školy a vzdělávání. Nejen proto je důležité centrovat pozornost na postoje majoritní společnosti vůči lidem s postižením, neboť právě pozitivní změna těchto postojů by měla být jedním z ústředních cílů oboru speciální pedagogiky. V této práci se autor zaměřoval na postoje žáků vůči lidem s postižením v kohortě 4. a 5. ročníků základní školy a na případné prediktory jejich pozitivních změn. Právě negativní postoje ve škole mohou zapříčinit negativistické psychosociální klima ve třídách, což může v krizových případech vyústit až v rozvoj šikany vůči jedinci s postižením, což potvrzují recentní výzkumy, že jedinci s postižením mají několikanásobně vyšší pravděpodobnost šikany než jedinci intaktní (Cairns & McClatchey, 2013, Wilson & Scior, 2015), což způsobují právě obecně negativnější postoje vůči lidem s postižením, obzvláště pak k osobám s postižením mentálním. Na základě našich zjištění si dovolueme konstatovat, že ani sdílení vzdělávacího prostředí s žákem s postižením není zárukou, že třída bude mít pozitivnější postoje vůči lidem s postižením (jak evokuje kontaktní teorie). Tento vliv se nám nepotvrdil, tedy si dovoluujeme tvrdit, že učitelé kvalitně nepracují s postoji žáků ani za předpokladu, že jeden ze spolužáků má nějaký typ postižení. Do jisté míry je to zpráva alarmující, která nám říká, že je u nás téměř 1600 žáků s LMP individuálně integrováno v běžných základních školách a není prokázáno, že by žáci měli pozitivnější postoje za předpokladu, že takového žáka mají ve třídě. Chápeme, že dané výsledky nejsou reprezentativní pro celou populaci, avšak pokud v tomto kontextu nebude řešena účinná intervence, pak můžeme očekávat, že některé z obecných aktuálních obav rodičovské i odborné veřejnosti o ohledně integrace dětí s LMP do běžných typů škol se budou častěji naplňovat. Věříme, že k nabývání akademických dovedností, k plnění didaktických cílů a k maximální individualizaci výuky učitel potřebuje

velmi specifické kompetence, aby dokázal pracovat ve velmi diverzifikovaném třídním prostředí, často potřebuje asistenta pedagoga, či speciálního pedagoga a jeho intervence, avšak práce s postoji žáků, s třídní dynamikou a s psychosociálním klimatem by měla být na 1. stupni základních škol samozřejmost. Jako samozřejmost se tato situace neukázala. Jeden z výsledků výzkumu poukázal na to, že proinkluzivní kompetence učitelů mají vliv na postoje žáků, avšak pouze u těch 25 % nejlepších z nich. Tato informace znamená, že průměrní učitelé nemají vliv na své žáky v jejich tvorbě postojů vůči lidem s postižením a postoje jsou ovlivněny dalšími proměnnými, jako třeba jejich rodiči, staršími kamarády apod., což není vždy zcela žádoucí. V šetření u žáků bylo taktéž potvrzeno, že pokud mají s člověkem s postižením bližší vztah (přátelský či rodinný), tak mají také pozitivnější postoje vůči lidem s postižením, což opět inklinuje k výše zmíněnému, že učitel by měl vytvářet pozitivní vztahy ve třídě, což pravděpodobně přiblíží i možnost přátelství mezi žáky, tím i jejich explicitní postoje (na implicitní jsme se nezaměřovali). Relativně zajímavý nám přijde jev, že ani školy, které se jeví velmi proinkluzivně a vlastní i „inkluzivní“ certifikát Férová škola, nejsou prediktorem pozitivnějších postojů u žáků, tedy lze tvrdit, že daleko důležitější je vztah žáků k lidem s postižením a kvalita jejich učitele než nastavení školy, aby se žákům postoje vůči lidem s postižením modifikovaly do pozitivnější roviny.

Celý výzkum je inspirovaný zkušeností autora ze zaměstnání na ZŠ Speciální. Po několikaletém pozorování si všiml zajímavého fenoménu, kdy intaktní děti, které se pohybovaly mezi žáky s postižením, se k nim chovaly naprosto odlišně, nežli intaktní děti, které je potkávaly pouze sporadicky při různých integračních aktivitách. Často se jednalo o ratolesti ostatních učitelů, kteří své děti běžně brali do prostředí speciální školy. Právě u těchto dětí bylo až fascinující, jak vřelý vztah k žákům s postižením držely. Právě z tohoto soukromého pozorování vzešla idea rozsáhlé studie, která by byla centrována na základní školy, jejímž cílem by bylo ověřit tento poznatek. Na základě interpretací a výše analyzovaných dat můžeme říci, že jsme na výzkumné otázky odpověděli a tento fenomén dílčím způsobem osvětlili.

Na závěr nám dovoluť uvést výrok německé experty Leonhardt, citovaný Lechtou (2007), *„Koncept inkluzivní pedagogiky patří mezi typické koncepty počátku 21. století – teoreticky*

bezchybný, v rovině praktické realizace narážející na mnohé překážky – finanční, legislativní i rigiditu v myšlení lidí“ (p. 68).

10 Použité prameny

1. Abberley, P. (1996). Work, Utopia and impairment. In L. Barton (Ed.) *Disability and Society: Emerging issues and insights*. NY: Longman. p. 1-79
2. Adamus, P. (2015). *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: Evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik.
3. Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Philadelphia: Falmer Press.
4. Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal Of Educational Change*, 6(2), 109-124. <http://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
5. Ainscow, M. (2009). Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? Mel Ainscow and Susie Miles, University of Manchester, UK (Chapter prepared for a book in Spanish to be edited by Climent Gine et al, [online]. [cit. 2015-08-23]. Retrieved from: http://www.edu.am/DownloadFile/66eng-Mel_Ainscow.pdf
6. Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda, *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
7. Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
8. Ainscow, M., West, M., Beresford, B., & Harris, M. (2001). *Creating the conditions for school improvement*. London: David Fulton
9. Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In. D. Allbarracín, B. T., Johnson, M. P. Zanna (Eds.), *The handbook od attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
10. Aldaihani, M. (2011). *A comparative study of inclusive education in Kuwait and England* (doctoral dissertation, University of Birmingham, UK). Retrieved from <http://etheses.bham.ac.uk/1547/>
11. Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice* (Unabridged, 25th anniversary ed.). Reading, Mass.: Addison-Wesley.
12. Alur, S. (1999). Women with disabilities. *Action Aid Disability News*, 10, 12–16.

13. Arampatzi, A., Mouratidou, K., Evaggelinou, C., Koidou, E., & Barkoukis, V. (2011). Social developmental parameters in primary schools: Inclusive settings and gender differences on pupils' aggressive and social insecure behaviour and their attitudes towards disability. *International Journal of Special Education*, 26(2), 58-69.
14. Arinen, P., & Karjalainen, T. (2007). PISA 2006 ensituloksia (first results from PISA). *Opetusministerion julkaisu*: 38/. Helsinki: University Press
15. Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy & practice*. Los Angeles: SAGE.
16. Avramidis, E. (2012). *Facts and Figures on Hearing Loss and Tinnitus*.
17. 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. <http://doi.org/10.1080/08856250210129056>
18. Bartoňová, M., & Vítková, M. (2010). *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita.
19. Bartoňová, M., & Vítková, M. (2012). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI*. Brno: Paido.
20. Beecham, J., & Knapp, M. (1999). Inclusive and special education: issues of cost-effectiveness. In *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris, France: OECD.
21. Bell, S. K., & Morgan, S. B. (2000). Children's Attitudes and Behavioral Intentions Toward a Peer Presented as Obese: Does a Medical Explanation for the Obesity Make a Difference? *Journal Of Pediatric Psychology*, 25(3), 137-145. <http://doi.org/10.1093/jpepsy/25.3.137>
22. Bendl, S. (2003). Multikulturalismus – realita dnešních škol. *Pedagogická orientace*, 3, 70-85.
23. Bhroin, Ó. N. (2013). Questions to assess learning as a communicative routine for inclusion. *British Journal of Special Education*, 40(3), 114-123.
24. Bird, G., & Buckley, S. (2001). *Number skills for individuals with Down syndrome*. Portsmouth, UK: The Down Syndrome Educational Trust.
25. Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual review of psychology*, 62, 391-417.

26. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
27. Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE.
28. Briñol, P., & Petty, R. E. (2005). Individual differences in attitude change. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes and attitude change* (pp. 575-616). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
29. Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived Access in Mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22, 154-164.
30. Caine, R. N., & Caine, G. (c1997). *Unleashing the power of perceptual change: The potential of brain-based teaching*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
31. Cairns, B., & McClatchey, K. (2013). Comparing children's attitudes towards disability, *British Journal of Special Education*, 40(3), 124-129.
32. Canadian Charter of Rights and Freedoms, Part I of the Constitutions Act. (1982). Being shedule B to *Canada Act 1982 (UK)*, 1982, C 11 (Charter)
33. Carter, B. B., & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: bullying and students with disabilities, *International Journal of Special Education*, 21(1).
34. Casale-Giannola, D. (2012). Comparing inclusion in the secondary vocational and academic classrooms: Strengths, needs, and recommendations. *American Secondary Education*, 40, 26-42.
35. Causton-Theoharis, J., Theoharis, G., Bull, T., Cosier, M., Dempf-Aldrich, K. (2011). Schools of Promise: A school Fistrict-University Partnership Centered on Inclusive School Reform, *Remedial and Special Education*, 32(3), 192-205.
36. Ciullo, S., Falcomata, T., & Vaughn, S. (2015). Teaching Social Studies to Upper Elementary Students With Learning Disabilities: Graphic Organizers and Explicit Instruction, *Learning Disability Quarterly*, 38(1), 15-26.
37. CMEC (Council of Ministers of Education of Canada), (2008). Report Two: Inclusive Education in Canada: Twe way of the Future. Council of Ministers of Education of Canada website, [online]. [cit. 2016-02-07]. Retrieved from:

<http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/122/ICE2008-reports-canada.en.pdf>

38. CMEC (Council of Ministers of Education of Canada), (2009), *Ontario's Equity and Inclusive Education Strategy*, Queen's Printer for Ontario, [online]. [cit. 2016-07-07]. Retrieved from: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/equity.pdf>
39. Cole, C. M., Waldron, K., & Majd, M. (2004). Academic progress of students in inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42, 136-144.
40. 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.
41. Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3): 297-334. DOI: 10.1007/BF02310555
42. Černá, M. (2008). *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum.
43. 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.
44. de Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A., & Post, W. (2014). Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards Peers with Disabilities. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 44(3), 572-583. <http://doi.org/10.1007/s10803-013-1908-6>
45. De Laat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M. P. J. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are Deaf, blind, paralysed or intellectually disabled, *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 855-863.
46. 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.
47. Department for Education (DfE). (2011). *Support and Aspiration: a new approach to special educational needs and disability – a consultation*. London, UK: HMSO.
48. Department of Education and Employment (DfEE). (1997). *Excellence for all children: Meeting special educational needs*. London, UK: The Stationery Office.

49. Department of Education and Science (DES). (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (The Warnock Report). London, UK: HMSO.
50. Department of Education and Skills, (2005). *Departmental Report 2005*.
51. Dessemontet, 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. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
52. Dessemontet, R. S. a Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average- and high-achieving peers, *Journal of Intellectual and Developmental Dissability*, 38 (!)
53. Disman, M. (2005). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
54. Dixon, W. J., & Massey, F. J. (1983). *Introduction to statistical analysis* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
55. Doulík, P., & Škoda, J. (2005). *Cvičebnice obecné didaktiky*. [CD-ROM]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
56. Dovidio, J. F. Kawakami, K., & Gaertner, S. L. (2002). Implicit and explicit prejudice and Interracial interaraciton. *Personality and Social Psychology Review*, 8(3), 62-38.
57. Dunn, O. J. (1964). Multiple contrast using rank sums. *Technometrics*, 5: 241-252.
58. 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, 43-58.
59. Dyson, A., & C. Forlin (1999). An international perspective on inclusion. In P. Wengelbrecht, L. Green, S. Naicker, & L. Engelbrecht (Eds). *Inclusive Education in action in South Africa* (pp. 24-42). Pretoria: van Schaik Publishers.
60. Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels, & P. Garner (Eds.). *World Yearbook of Education 1999: Inclusive education* (pp. 36-53). London: Kogan Page.
61. Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

62. Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). The nature of attitudes. In A. H. Eagly & S. Chaiken (Eds.). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Hartcourt Brace College. p. 21
63. EASPD (2012). Analysis of the use and value of the Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011). and other instruments to assess and develop inclusive education practice in P2i partner countries. *Brussels/Tilburg*, Fontys OSO.
64. Engelbrecht, P., Howell, C., & Bassett, D. (2002). Educational reform and the delivery of transition services in south africa: vision, reform, and change. *Career Development And Transition For Exceptional Individuals*, 25(1), 59-72.
65. Epstein, D., Elwood, J., Hey, V. Maw, J. (Eds.) (1998) *Failing Boys? Issues in Gender and Education*, Philadelphia: Open University Press.
66. Eriksson, L., & Grandlund, M. (2004). Conceptions of participation in students with disabilities and persons in their close environment. *Journal Of Developmental And Physical Disabilities*, 16(3), 229–245.
67. European Agency for Development in Special Needs Education, (2007). *Lisbon Declaration: Young People's Views on Inclusive Education* [online] available :https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_en.pdf [cit. 12. 2. 2016]
68. European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
69. Farrell, P. (2004). School psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5-19. <http://doi.org/10.1177/0143034304041500>
70. Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
71. 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, 164–173.
72. Fisher, M., & Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165-174. <http://doi.org/10.2511/rpsd.27.3.165>

73. Fischer, S., Škoda, J., Svoboda, Z., & Zilcher, L. (2014). *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton.
74. Ford, J. (2013). Educating Students with Learning Disabilities in Inclusive Classrooms, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(1).
75. Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pasco, S., & King, B. (2004). Evaluating the educational experiences of students with profound and multiple disabilities in inclusive and segregated classroom settings: An Australian perspective, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(3). 183-193.
76. Forlin, C., & Loreman, T. (Eds.) (2014). *Measuring inclusive education: International perspectives on inclusive education* (vol. 3), Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
77. Forlin, C., Earle, C., Loremann, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*. 21(3), 50-65
78. Freire, s., & César, M. (2002). Evolution of 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
79. Frost, Elmer, Best, & Mills (2010). Ensuring access and inclusion for marginalised children in extended services: indentifying the barriers and promoting choice, *British Journal of Special Education*, 37(3), 113-121.
80. Gafoor, K., & Asaraf, M. P. (2009). Inclusive education: Does the regular teacher education programme make difference in knowledge and attitudes? *Education, Research and Innovation for Inclusive Societies Dravidian university*, Kuppam, Andhra Pradesh, India, March 19-21
81. Garner, P., & Gains, C. (2001). *The debate beings, special*, spring, p. 20-23.
82. Gartner, A., & Lipsky, D. K. (1987). Beyond Special Education: Toward a quality System for All Students, *Harvard Educational Review*, 57(4), 367-396.
83. Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
84. Gavora, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

85. Giangreco, M. F., Carter, E. W., Doyle, M. B., & Suter, J. C. (2010). Supporting students with disabilities in inclusive classrooms: Personnel and peers. In R. Rose (Ed.), *Confronting Obstacles to Inclusion: International Responses to Developing Inclusive Education*, London: Routledge.
86. Glazzard, J. (2013). Resourced provision: the impact of inclusive practices on a mainstream primary school, *British Journal of Learning Support*, 28(3), 92-96.
87. Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2010). Improving attitudes toward children with disabilities in school context: a cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 531-542.
88. Goodman, J. F. (1989). Does retardation mean dumb? Children's perceptions of the nature, cause, and course of mental retardation. *Journal of Special Education*, 23(3), 313-329.
89. Goodman, J. F. (1990). Variations in Children's Conceptualizations of Mental Retardation as a Function of Inquiry Method. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(6), 935-948
90. Grand, S. A., Bernier, J. E., & Strohmer, D. C. (1982). Attitudes toward disabled persons as functions of social context and specific disability. *Rehabilitation Psychology*, 27(3), 165-174.
91. Grubbs, Frank (1969). Procedures for Detecting Outlying Observations in Samples. *Technometrics*, 11, 1-21.
92. Hábl, J. (2011). *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského* (2nd ed.). Praha: Návrat domů.
93. Hábl, J. (2014). *Etická výchova (fundamenty a fragmenty)*. Ústí nad Labem: UJEP
94. Hájková, V. (2005). *Integrativní pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
95. Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada.
96. Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38(1), 77-97. <http://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2>

97. Hammeken, P. A. (c2000). *Inclusion: 450 strategies for success: a practical guide for all educators who teach students with disabilities* (Rev. ed.). Minnetonka, Minn.: Peytral Publications.
98. Harris, J. (2005). *So now Who Do We Vote for?* London: Faber and Faber
99. Harth, R. (2007). Attitudes toward minority groups as a construct in assessing attitudes towards the mentally retarded. *Education And Training Of The Mentally Retarded*, 6(4), 142-147.
100. Hausstätter, R. S., & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal Of Special Needs Education*, 23(2), 121-134. <http://doi.org/10.1080/08856250801946251>
101. Hahir, T., & Katzman, L. (2012). *Effective Inclusive Schools: Designing Successful Schoolwide Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
102. Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada
103. Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod*. Portál, Praha: 734 s.
104. Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
105. Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Adriaan Hofman, W. H. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness And School Improvement*, 20(1), 47-68. <http://doi.org/10.1080/09243450802664115>
106. Honkanen, E., & Suomala, A. (2009). *Oppilashuollon käsikirja*. Helsinki: Tammi.
107. Hooker, M. (2008). *GeSCI and the inclusive education agenda in Ghana: a question of 'diversification' or 'leverage'?* [online], [cit. 12. 1. 2016]. Available from: <http://www.gesci.org/old/files/docman/IEiGhana-DiversificationLeverageFinal.pdf>/ [Retrieved 1st March 2009]
108. Hoppey, D., & McLeskey, J. (2014). What are qualities of effective inclusive schools? In J. McLeskey, N.L. Waldron, F. Spooner, & B. Algozzine (Eds.). *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (pp. 17-29). New York: Routledge.
109. Horňáková, M. (2006). Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? *Efeta*, 16(1), 2-6.
110. Horyna, B. (2005). Totalita, nekonečno, stopa nové transcendence: sto let od narození Emanuela Lévinase. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské*

- univerzity (pp. 100-105). Brno: Masarykova univerzita. Retrieved from https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/107111/B_Philosophica_52-2005-1_10.pdf?sequence=1
111. Hrachovinová, P. (2001). *O jinakosti v kontextu myšlení E. Lévinase*. In *E-LOGOS*. Praha: Vysoká škola ekonomická. Retrieved from <http://nb.vse.cz/kfil/elogos/student/hrachov1-01.htm>
 112. Huber, K.D., Rosenfeld, J.G., & Fiorello, A.C. (2001). The Differential Impact of Inclusion and Exclusion Practices on High, Average, and Low Achieving General Education Students, *Psychology in the Schools*, 38(6), 497-504.
 113. 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.
 114. Chalier, C. (1993). *O filosofii Emmanuela Lévinase: S úvodní studií Jeana Lacroix*. Praha: Ježek
 115. Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
 116. Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program of Evaluation of Eight Schools, *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
 117. Innes, F. K., & Diamond, K. E. (1999). Typically developing children's interactions with peers with disabilities: Relationships between mothers' comments and children's ideas about disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 103-111.
 118. Itkonen, T., & Jahnukainen, M. (2007). An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development And Education*, 54(1), 5-23. <http://doi.org/10.1080/10349120601149664>
 119. Ivey, J.K., & Reinke, K. (2002). Pre-Service Teacher's Attitudes Toward Inclusion in a Non-Traditional Classroom, *Electronic Journal of Inclusive Education*, 1(6).
 120. Jones, R., Ed. (1984). *Attitudes and attitude change in special education? Theory and practice*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
 121. 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

122. 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. <http://doi.org/10.1080/00131880701717222>
123. Kaleja, M. (Ed.). (2014). *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
124. Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*, Praha: Portál
125. Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (c2005). *Special education: What it is and why we need it*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
126. Khamis, G. (2011). Teachers' Beliefs and Practices Observed in Inclusive Classes, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(8).
127. Kivirauma, J., & Ruoho, K. (2007). Excellence through Special Education? Lessons from the Finnish School Reform. *International Review Of Education*, 53(3), 283-302. <http://doi.org/10.1007/s11159-007-9044-1>
128. Kleynhans, R., & Kotzé, M. (2014). Die verandering van houdings teenoor persone met fisieke gestremdhede: 'n Vernuwende intervensie vir die wersplek, *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 54(4), 835-845.
129. Knoster, T., Villa, R., & Thousand, J. (2000). A framework for thinking about systems change. In R. Villa, & J. Thousands. (Eds.). *Restructuring for caring and effective education: Piecing the puzzle together*. (pp. 93-128). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
130. Komenský, J. A. (1986). *Didacticamagna* (Didaktika velká). In DJAK, XV, Academia, Praha
131. Koriat, A., Nussinson, R., Bless, H., & Shaked, N. (2008). Information-based and experience based metacognitive judgements: Evidence from subjective confidence. In J. Dunlosky & R. A. Bjork (Eds.), *Handbook of metamemory and memory* (p. 117-137). New York, NY: Psychology Press.
132. Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van 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*, 13(2), 117-140. <http://doi.org/10.1080/13603110701284680>

133. Krahé, B., & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal Of Community*, 16(1), 59-69. <http://doi.org/10.1002/casp.849>
134. Krajewski, J., & Flaherty, F. (2000). Attitudes of high school students toward individuals with mental retardation. *Mental Retardation*, 38(2), 154-162.
135. Kruskal, W. H., & Wallis, W. A. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 47, 583-621.
136. Kuhne, M., & Weiner, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 64-75.
137. Kuorelahti, E., (2015). Boom, depression and cartelisation: Swedish and Finnish timber export industry 1918–1921. *Scandinavian Economic History Review*. 63(1), 45-68 [cit. 2016-08-15].
138. Květoňová, L., Hájková, & V., Strnadová, I. (2013). *Cesty k inkluzi*, Praha: Karolinum.
139. Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (Eds.). (2009). *Development of a set of indicators: For inclusive education in Europe*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
140. Landin, J. (2010). Philosophy, Polittics and Economics: The story of Inclusive Education in the US. *Educate Journal*, 10(2), p. 2-8.
141. 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. <http://doi.org/10.1080/10349120500086298>
142. Lee, T., & Rodda, M. (1994). *Modifications of attitudes towards people with disabilities*, Canadian Journal of Rehabilitations, 7(4), 229-238.
143. Lechta, V. (Ed.). (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
144. Lelkes, Y., Krosnick, J. A., Marx, D. M., Judd, C. M., & Park, B. (2012). Complete anonymity compromises the accuracy of self-reports. *Journal Of Experimental Social Psychology*, 48(6), 1291-1299. <http://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.07.002>

145. Leung, P. (1993). Minorities with disabilities and the American with Disabilities Act: A promise yet to be fulfilled. *Journal of Rehabilitation Administration*, 16(2), 92–98.
146. Lévinas, E. (1997). *Čas a jiné*, Praha: Dauphin
147. Levinas, E. (1997). *Totalita a nekonečno*. Praha: Oikoymenh.
148. Lévinas, E. (1994). *Etika a Nekonečno*. Praha: Oikoymenh.
149. Lévinas, E. (1997). *Být pro druhého*. Praha: Zvon
150. Liebkind, K., Haaramo, J., & Jasinskaja-Lahti, I. (2000). Effects of contact and personality on intergroup attitudes of different professionals. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10(3), 171–181.
151. Lukas, J. (2012). *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání: dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
152. Lyons, W. E., Thompson, S. A., & Timmons, V. (2015). 'We are inclusive. We are a team. Let's just do it': commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal Of Inclusive Education*, 20(8), 889-907. <http://doi.org/10.1080/13603116.2015.1122841>
153. Magrab, P. (2003). *Open File on Inclusive Education: Support Materials for Managers and Administrators*. Paris, France: UNESCO. [online]. [cit. 2015-07-18]. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>
154. Mann, H. B., & Whitney, D. R. (1947). On a Test of Whether One or Two Random Variables is Stochastically Larger than the Other. *The Annals of Mathematical Statistics*, 18(1): 50-60. DOI: 10.1214/aoms/1177730491
155. Maras, P., & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal Of Educational Psychology*, 70(3), 337-351. <http://doi.org/10.1348/000709900158164>
156. Maras, P., & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal Of Educational Psychology*, 70(3), 337-351. <http://doi.org/10.1348/000709900158164>
157. Matějů, P., & Straková, J. (Eds.). (2006). *(Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia

158. McClelland, K., & Linnander, E. (2005). The role of contact and information in racial attitude change among white college students. *Sociological Inquiry*, 76(1), 81-115. <http://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2006.00145.x>
159. McEvoy, C., & Keenan, S. E. (2014). Attitudes towards People with Disabilities-- What Do People with Intellectual Disabilities Have to Say? *British Journal of Learning Disabilities*, 2014, 42(3), 221-227.
160. McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2011). Educational Programs for Elementary Students with Learning Disabilities: Can They Be Both Effective and Inclusive? *Learning Disabilities Research*, 26(1), 48-57. <http://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00324.x>
161. McLeskey, J., Waldron, N. L., & Redd, L. (2014). A Case Study of a Highly Effective, Inclusive Elementary School. *The Journal Of Special Education*, 48(1), 59-70. <http://doi.org/10.1177/0022466912440455>
162. Medway, P., & Kingwell, P. (2010). A curriculum in its place: English teaching in one school 1946–1963. *History Of Education*, 39(6), 749-765. <http://doi.org/10.1080/0046760X.2010.514293>
163. Meijer, C. J. W. (Ed.) (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
164. Miles, S. (2000). Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas [Online]. In *Enabling Education Network*. Cheshire, UK: EENET. Retrieved from http://www.eenet.org.uk/resources/docs/bonn_2.php
165. Miller, K. D., & Schleien, S. J. (2006). *A community for all children: A guide to inclusion for out-of-school time*. Raleigh, NC: North Carolina Division of Mental Health/Developmental Disabilities. [online]. [cit. 2016-02-21]. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/237079822_A_community_for_ALL_c
hildren A guide to inclusion for out-of-school time](https://www.researchgate.net/publication/237079822_A_community_for_ALL_children_A_guide_to_inclusion_for_out-of-school_time)
166. 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>
167. Mittler, P. (2000). Working towards inclusive education: social contexts. London: David Fulton.

168. Mühlpachr, P. (Ed.). (2008). *Speciální pedagogika v interdisciplinárních a multidisciplinárních souvislostech*. Brno: Masarykova univerzita.
169. Mukopahdyay, S. (2014). Botswana primary schools teachers' perception of inclusion of learners with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 33-42.
170. Münich, D., & Ondko, P. (2011). *Analýza úrovně vzdělanosti žáků na dlouhodobý hospodářský růst České republiky a deficity průběžného důchodového systému*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR
171. Münich, D., & Ondko, P. (2012). *Analýza úrovně vzdělanosti žáků na dlouhodobý hospodářský růst České republiky a deficity průběžného důchodového systému*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR
172. Münich, D., Ondko, P., & Straka, J. (2012). Dopad vzdělanosti na dlouhodobý hospodářský růst a deficity důchodového systému. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR
173. Nagi, S. Z. (1991). Disability concepts revisited: Implications for prevention. In: A. M. Pope, & A. R. Tarlov (Eds.). In: *Disability in America: Toward a National Agenda for Prevention* (pp. 309-327). Washington, D.C.: National Academy Press
174. Navarro, S. B., Zervas, P., Gesa, R. F., & Sampson D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology & Society*, 19(1), 17-27.
175. Nemenyi, P. B. (1963). *Distribution-free Multiple Comparisons*. PhD thesis, Princeton University.
176. Neuenhaus, N. (2011). *Metakognition und Leistung: Eine Längsschnittuntersuchung in den Bereichen Lesen und Englisch bei Schülerinnen und Schülern der fünften und sechsten Jahrgangsstufe* (Doctoral dissertation, Universität Otto-Friedrich, Bamberg, Germany) [online]. [cit. 2016-4-12]. Retrieved from: <http://opus4.kobv.de/opus4/bamberg/frontdoor/deliver/index/docId/327/file/DissNeuenhausseA2.pdf>
177. Neuenhaus, N., Artelt, C., Lingel, K., & Schneider, W. (2011). Fifth graders metacognitive knowledge: general or domain-specific? *European Journal Of*

- Psychology Of Education*, 26(2), 163-178. <http://doi.org/10.1007/s10212-010-0040-7>
178. Newton, C., & Wilson, D. (2003). *Creating Circles of Friends: A Peer Support and Inclusion Workbook*, Nottingham, UK: Inclusive Solutions.
 179. Nikolai, T. (2008). *Segregační, integrační a inkluzivní vzdělávací systém*. [online]. [cit. 2015-08-19]. Retrieved from: <http://www.varianty.cz/new/index.php?id=7>
 180. Nikolarazi, M., & de Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 167-182.
 181. Norwich & Brahm. (2002). *Special School Placement and Statements for English LEAs 1997-2001*. report for CSIE, University of Exeter
 182. Norwich, B. (2008). SPECIAL SCHOOLS: What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal Of Special Education*, 35(3), 136-143. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00387.x>
 183. Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal Of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x>
 184. O'Brien, T. (Ed.). (2001). *Enabling inclusion: blue skies ... dark clouds?* London: Stationery Office.
 185. OECD. (2008). *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*. Paris: OECD, 2008. ISBN 9789264050228.
 186. OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris, France: OECD Publishing.
 187. Oliver, M. (1990). *Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.
 188. 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*, 20(8), 801-815. <http://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
 189. Pančocha, K. (Ed.). (2010). *Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí*. Brno: Masarykova univerzita.
 190. Pearson, K. (1904). On the theory of contingency and its relation to association and normal correlation. *Drapers' Company Research Memoirs*, Biometric Ser. I.

191. Pelcová, N. (2001). *Vzorce lidství: Filosofie o člověku a výchově*. Praha: ISV.
192. Pennicard, I., Cairns, B., Hamilton, E., Hyndman, K., Reid & 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).
193. Pešatová, I., & Tomická, V. (2007). *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
194. Peters, S. J. (2004). *Inclusive education: An EFA strategy for all children*. Washington, DC: World Bank.
195. 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. <http://doi.org/10.1177/10442073070180020601>
196. Petlák, E. (2009), *Zásady mozgovu kompatibilného vyučovania a učenia*. In E. Petlák, D. Valábik, & J. Zajacová (Eds.), *Vyučovanie – mozog – žiak* (pp. 37-43). Bratislava: Iris.
197. Petráčková, V., & Kraus, J. (1998). *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. Praha: Academia.
198. Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 90(5), 751-783. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
199. Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal Of Social Psychology*, 38(6), 922-934. <http://doi.org/10.1002/ejsp.504>
200. Pickl, G., Holzinger, A., & Kopp-Sixt, S. (2015). The special education teacher between the priorities of inclusion and specialisation. *International Journal of Inclusive Education*, 11, 1-15
201. Pipeková, J., Vítková, M., Bartoňová, M., Bazalová, B., Džambiková, L., Ošlejšková, H. Vaňurová, H. (2014). *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení*. Brno: Masarykova univerzita.
202. PISA (Programme for International Student Assessment), (2006). *Results*.

203. Poláková, J. (1994). Vývoj etiky a Emmanuel Lévinas [Online]. *Teologické Texty*, 3, 84-85. Retrieved from <http://www.jolana-polakova.cz/clanky/Vyvoj-etiky-a-Emmanuel-Levinas.html>
204. Polechová, P. (2010). *Férová škola a inkluze* [online]. [cit. 2. 3. 2016]. Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/příspevek%20Polechova.pdf> - neplatný odkaz
205. Požár, L. (1997). *Psychológia osobnosti postihnutých*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského.
206. Požár, L., & Subbotskij, J. (1984). Experimentálny výskum niektorých morálnych črt osobnosti detí. In: *Zborník Katedry špeciálnej a liečebnej pedagogiky*, Bratislava: SPN.
207. Preswich, A., Kenworthy, J., Wilson, M., & Kwan-tat, N. (2008). Differential relations between two types of contact and implicit and explicit racial attitudes. *British Journal of Social Psychology*, 47(4), 575-588
208. Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika: Věda o edukačních procesech*. Praha: Portál.
209. Pujar, L. L., & Gaonkar, V. (2008). Instructional strategies to accelerate science learning among slow learners. *Journal of Farm Sciences*, 21(4), 553-556.
210. Rafferty, Y., Piscitelli, V. a Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities, *Exceptional Children*, 69(4), 467-479.
211. Richardson, H. (1993). Opening up access to science. *British Journal of Special Education*, 20 (3): 93-96
212. Risku, M., & Pulkkinen, S. (2016). *Decade of Research on School Principals*, Springer Science & Business Media, p. 61-75,
213. Roberts, C. M., Lindsell, J. S. (1997). Children's Attitudes and Behavioral Intentions Towards Peers with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(2), 19-27.
214. Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, 53(2), 147-156. <http://doi.org/10.1080/00131910120055570>

215. Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
216. Ruijs, N. M., Van der Veen, I., & Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390. <http://doi.org/10.1080/00131881.2010.524749>
217. Runswick-Cole, K. (2011). Time to end the bias towards inclusive education? *British Journal Of Special Education*, 38(3), 112-119. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00514.x>
218. Říčan, J., & Pešout, O. (2013). *Používané metakognitivní strategie žáků v kontextu autoregulovaného učení*. UJEP: Ústí nad Labem
219. Sailor, W., & Roger, B. (2005). Rethinking Inclusion: Schoolwide Applications. *Phi Delta Kappan*, 86(7), 503-509. <http://doi.org/10.1177/003172170508600707>
220. Sedláková, M. (2004). *Vybrané kapitoly z kongitivní psychologie: Mentální reprezentace a mentální modely*. Praha: Grada.
221. Sedláková, M. (2004). *Vybrané kapitoly z kongitivní psychologie: mentální reprezentace a mentální modely*. Praha: Grada.
222. Sermier Dessemontet, R., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal Of Intellectual And Developmental Disability*, 38(1), 23-30. <http://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589>
223. Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3 & 4): 591-601.
224. Sharma, U., Loreman, T., & Macanawai, S. (2015). Factors contributing to the implementation of inclusive education in Pacific Island countries. *International Journal Of Inclusive Education*, 20(4), 397-412. <http://doi.org/10.1080/13603116.2015.1081636>
225. Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Gomez, L. E., & Reinders, H. S. (2016). Moving Us Toward a Theory of Individual Quality of Life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities* 121:1, 1-12.

226. Schleicher, A. (2015). *Seven big myths about top-performing school systems* [Online]. In BBC. London. Retrieved from <http://www.bbc.com/news/business-31087545>
227. Schmidtová, E. (2008). *Potřeby rodičů dospívajících dětí s kombinovaným postižením*. (Bakalářská práce, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika). Retrieved from http://is.muni.cz/th/182298/fss_b/text_bakalarskej_prace.pdf
228. Siperstein, G. N., Glick, G. C., & Parker, R. C. (2009). Social inclusion of children with intellectual disabilities in a recreational setting. *Intellectual And Developmental Disabilities*, 47(2), 97-107. <http://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.97>
229. Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73, 435-455.
230. Skrtic, T. M. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence, *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-207.
231. Skrtic, T. M., Harris, K. R., & Shriener, J. G. (Eds.) (2005). The context of special education practice today. In T. Skrtic, K. R. Hariss, & J. G. Shriener (Eds.), *Special education policy and practice: Accountability, instruction and social changes* (pp. 1-18). Denver, CO: Love Publishing.
232. Slavin, R. E. (2013). Effective programmes in reading and mathematics: Lessons from the best evidence encyclopaedia. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(4), 383-391.
233. Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
234. Smoot, S. L. (2004). An outcome measure for social goals of inclusion. *Rural Special Education Quarterly*, 23(3), 15-29.
235. Snow, K. (2001). *Disability is natural: revolutionary common sense for raising successful children with disabilities*. Woodland Park, Colo: BraveHeart Press.
236. Snyder, L., Garriott, P., & Aylor, M.W. (2001). Inclusion confusion: Putting the pieces together. *Teacher Education and Special Education*, 24(3), 198-207.

237. 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.
238. Soo-Young, H., Kyong-ah, K., & Hyun-Joo, J. (2014). Children Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors. *Infant and Child Development*, 23, 170-193.
239. Spilková, V., & Tomková, A. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
240. Stack, F, & Deusch, R. (2004). Reflective and impulsive determinant of social behaviour. *Personality and Social Psychology Review*, 8(3), 220-247
241. Stainback, W., & Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51(2), 102-111.
242. Statistická ročenka školství 2015/2016 [online], [cit 18. 3. 2016]. retrieved from: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
243. Staub, D. (1996). Inclusion and the other kids: Here's what research shows so far about inclusion's effect on non-disabled students, *Learning*, 25(2), 76-78.
244. Staub, D. (1999). *On inclusion and the other kids: Here's what research shows so far about inclusion's effect on non-disabled students*. National Institute for Urban School Improvement, Education Development Centre, Newton, MA.
245. Staub, D., & Peck, C. A. (1994). What are the outcomes for non-disabled students? *The Inclusive School*, 52(4), 36-40.
246. Stoneman, Z. (1993). Attitudes toward young children with disabilities: Cognition, affect and behavioral intent. In C. Peck, S. Odom, & D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities in a community program: From research to implementation* (pp. 234-248). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
247. Stones, E. (1992). *Quality teaching: a sample of cases*. New York: Routledge.
248. Sunardi, S., Maryadi, M., & Sugini, S. (2014). The effectiveness of a two-day inclusion workshop on teachers' attitudes, understanding, and competence in inclusive education. *World Journal Of Education*, 4(5), 77-85. <http://doi.org/10.5430/wje.v4n5p77>
249. Svoboda, Z., & Morvayová, P. (2010). *Schola exclusus*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta.

250. Svoboda, Z., & Smolík, A. (2010). *Pedagogická, sociální a zdravotnická práce s osobami ohroženými sociálním vyloučením*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta.
251. Svoboda, Z., Říčan, J., Morvayová, P., & Zilcher, L. (2015). *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně.
252. Swaim, K. F., & Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 31(2), 195-205. <http://doi.org/10.1023/A:1010703316365>
253. Šiška, J., & Habib, A. (2012). Attitudes towards disability and inclusion in Bangladesh: From theory to practice. *International Journal of Inclusive Education*, s. 1-13
254. Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.
255. Švestková, O. (2002). Conceptual framework for rehabilitation in the Czech Republic: a proposal. *Disability And Rehabilitation*, 24(15), 798-801. <http://doi.org/10.1080/09638280210126435>
256. Švestková, O., & Hoskovcová, S. (2010). Nové přístupy k náhledu na občana se zdravotním postižením a Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví [Online]. *E-Psychologie*, 4(4), 27-40. Retrieved from http://e-psycholog.eu/pdf/svestkova_etal.pdf
257. Švestková, O., Pfeiffer, J., Angerová, Y., Brtnická P. (2006b). Praktické použití Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví – MKF. *Eurorehab XVI*(1), 31-36.
258. Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal Of Special Education*, 34(1), 50-57. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x>
259. Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). RESEARCH SECTION: Inclusive special education. *British Journal Of Special Education*, 36(3), 162-173. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>

260. Tannenbergerová, M. (2013). *Inkluze v základní škole: Vývoj a ověřování evaluačního nástroje*. (Disertační práce, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika). Retrieved from http://is.muni.cz/th/105251/pdf_d/Plny_text_prace.pdf
261. Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer.
262. Tannenbergerová, M., & Krahulová, K. (c2010). *Jak se stát fěrovou školou II.: inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno: Liga lidských práv.
263. Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 11(2): 53-55.
264. Tavares, W. (2011). An evaluation of the kids are kids disability awareness program: Increasing social inclusion among children with physical disabilities, *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 10, 25-35.
265. Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: educational equality as capability equality. *Cambridge Journal Of Education*, 44(4), 479-493. <http://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960911>
266. Tiwari, A., Das, A., & Sharma, M. (2015). Inclusive education a "rhetoric" or "reality"? Teachers' perspectives and beliefs. *Teaching And Teacher Education*, 52, 128-136. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.002>
267. Topping, K. J., & Maloney, S. (2005). *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education*. New York: Routledge.
268. Treviranus, J., Mitchell, J., Clark, C., & Roberts, V. (2014). An introduction to the FLOE project. In C. Stephanidis, & M. Antona (Eds.) *Universal Acces in Human-Computer Interaction* (pp. 454-465). Ontario, Canada: Inclusive Design Research Centre, OCAD University.
269. UNESCO (1990). *Světová deklarace vzdělání pro všechny* [online]. [cit. 18. 1. 2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>
270. UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action* [online]. [cit. 21. 5. 2012]. Dostupné z: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
271. UNESCO (2000). *Education for All goals* [online]. [cit. 24. 4. 2016]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/en/efa/efa-goals/>

272. Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168.
273. *Usnesení vlády České republiky ze dne 25. května 2015 č. 385*
274. Valenta, M., & Müller, O. (2009). *Psychopedie: Teoretické základy a metodika* (4. vyd.). Praha: Parta.
275. Vančová, A. (2008). *Integrácia a inklúzia osob s postihnutím, narušením alebo znevýhodněním v kontexte edukácie v komparácii s ich segregáciou*. Bratislava: Mabag.
276. 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), p. 425-439
277. Veenman, M. V. J., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning And Individual Differences*, 15(2), 159-176. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2004.12.001>
278. 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*, 50(3), 182-189. <http://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2008.02032.x>
279. 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 and Child Neurology*, 51(6), 473-479.
280. Villa, R. A., & Thousand, J. S. (Eds.). (c2005). *Creating an inclusive school*. (2nd ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
281. Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (1998). *Inclusive schooling: national and international perspectives*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
282. Vítková, M. ed. (2004). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a speciální*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 463 s.
283. Vojtko, T. (2001). Sterilizace a eutanazie postižených v období druhé světové války. *Speciální pedagogika*. 11(4), 229-238.
284. Vomáčková, H., Ed. (2015). *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně.

285. Vyhláška č. 73/2005 Sb.
286. Walford, G. (c2000). *Policy and politics in education: sponsored grant-maintained schools and religious diversity*. Burlington, VT: Ashgate.
287. Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *The Journal of Educational Research*, 84(1), 30-43.
288. Warnock, M. (c2010). Response to Brahm Norwich. In M. Warnock, B. Norwich, & L. Terzi (Ed.), *Special educational needs: a new look* (2nd ed., pp. 115-140). New York: Continuum International Publishing Group.
289. Warnock, M. (c2010). Special educational needs: A new look. In M. Warnock, B. Norwich, & L. Terzi (Ed.), *Special educational needs: a new look* (2nd ed., pp. 11-45). New York: Continuum International Publishing Group.
290. 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.
<http://doi.org/10.1177/1746197906064677>
291. Will, M. C. (1986). Educating children with learning problems: a shared responsibility, *Exceptional Children*, 52(5), 411-415.
292. 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),
293. Wittenbring, B., & Schvarz, N. S. (2007). *Implicit measures of attitudes: Procedures and controversies*. New York: Guilford Press.
294. World Health Organization (2008). *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF*. Praha: Grada
295. World Health Organization .(2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva, Switzerland: WHO.
296. World Health Organization. (2011). *World report on disability*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
297. Yude, C., Goodman, R., & McConachie, H. (1998). Problems of Children with Hemiplegia in Mainstream Primary Schools. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 39(4), 533-541. <http://doi.org/10.1111/1469-7610.00349>

298. zákon č. 27/2016 Sb.,
299. Zákon č. 561/2004 Sb., § 16
300. 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.
301. Zilcher, L. (2013). *Analýza používaných inkluzivně didaktických strategií v ČR a USA*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
302. 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.

11 Seznam příloh

Příloha č. I. - Nástroj pro měření proinkluzivních kompetencí učitele

Příloha č. II. - Dotazník pro žáky

Příloha č. III. - Standardy Férové školy

Příloha č. IV. - Pokyny pro experimentátory

Příloha č. V. – Souhlas s natáčením

11.1 Příloha č. I. – nástroj pro měření proinkluzivních kompetencí učitele

Vážená paní kolegyně, vážený pane kolego,

přicházíme za Vámi s žádostí o vyplnění dotazníku. Pečlivě si, prosím, pročtěte 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 sčítat 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 přearažení 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 oblíbě.

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 svěří, 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 „šaška“. 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 doporučíli 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 adaptuje, 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:

11.2 Příloha č. II. – 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 přeje 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:

11.3 Příloha č. III. Standardy Férové školy

Standardy Férové školy

Aby škola mohla získat Certifikát, musí naplňovat Standardy Férové školy, které jsme rozdělili do následujících oblastí školní inkluze:

Kultura (školní kultura, politika, postoje);

Podmínky (materiální, organizační, personální);

Praxe (didaktika, individualizace, hodnocení);

Relace (vztahy, komunikace, spolupráce).

Základní škola usilující o udělení Certifikátu Férová škola má na jeho získání nárok pouze v případě, že splňuje standard minimálně I. stupně v každé ze 4 tematických oblastí školní inkluze.

KULTURA

Základní stavební kámen kvalitní inkluzivní školy je její kultura. Odráží se zejména v postojích, hodnotách a projevech chování zaměstnanců školy. Jedná se o ideové nastavení školy, které je sdíleno a předáváno žákům, rodičům, zaměstnancům školy, lokalitě, veřejnosti i zřizovateli. Kultura by měla vytvářet bezpečné, otevřené a spolupracující společenství, jež si váží každého svého člena. Principy a hodnoty obsažené ve školní kultuře jsou rozhodující pro nastavení politiky školy i pro každodenní chod jednotlivých tříd. Pod oblastí kultura se skrývají nejobtížnější zachytitelné, leč nejdůležitější aspekty kvalitní inkluzivní školy: klima, atmosféra, étos, filozofie a politika.

I. Škola přijímá všechny žáky (ze spádové oblasti).

Škola přijímá všechny žáky (ze spádové oblasti) bez rozdílu. Je si vědoma, že je pro žáky nejpřínosnější, aby nejen vyrůstali, ale také se vzdělávali v přirozeném prostředí svého bydliště. Při zápisu žáků neprobíhá žádná forma přijímacího řízení. Škola se mezi zaměstnanci i navenek (mezi rodiči a veřejností) k politice přijímání všech žáků ze spádové oblasti veřejně hlásí. Všemi žáky bez rozdílu jsou myšleni opravdu všichni žáci od

mimořádně nadaných, přes děti s jiným mateřským jazykem, děti intaktní, až po děti s různým typem postižení.

II. Každý žák je důležitý.

Škola dbá na sebe prezentaci všech svých žáků a podporuje je v tom. V každé třídě/U každé třídy je vidět její složení, u každého žáka jeho silné stránky a/nebo aspirace a/nebo koníčky a/nebo výtvary a/nebo fotografie apod. V prostorách školy nejsou prezentováni premianti ani vítězové. Je pozorovatelným faktem, že každý žák je v něčem dobrý, něco ho baví a to je důležité podporovat a prezentovat v kontextu všech ostatních žáků.

III. Ze školy žáci neodcházejí do praktických ani speciálních škol.

Ze základní školy neodcházejí žáci do praktických ani speciálních základních škol. Jejich školní úspěch je zajištěn individualizovaným přístupem ve stávající základní škole. Diagnóza sama o sobě není nikdy důvodem přeražení dítěte z jeho původní základní školy (o to méně diagnóza LMP či tzv. hraničního pásma). Na základě diagnózy a zároveň na základě individuálního posouzení může dojít v opravdu ojedinělých případech (procento žáků však neodpovídá současnému stavu přerazovaných žáků) k vyhodnocení situace tím směrem, že je pro žáka přínosnější vzdělávat se individuálně (ve speciální základní škole) než individualizovaně (v „běžné“ základní škole).

IV. Pokud žák v edukaci není úspěšný, řešení se hledá v podpůrných opatřeních.

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.

PODMÍNKY

V této oblasti se jedná převážně o záležitosti, které souvisí s organizačním, materiálním a personálním zajištěním chodu inkluzivní školy. Aby mohl být inkluzivní edukační proces

úspěšný, je třeba přizpůsobit prostředí školy heterogennímu složení dětí. Podmínky školy by měly umožňovat podnětné zázemí pro žáky s rozmanitými potřebami, a naopak by měly být odstraněny architektonické i symbolické bariéry, které mohou zabraňovat žákům v plnohodnotném rozvoji.

I. Rozpočet školy pamatuje na položky podporující inkluzi.

Škola ve svém každoročním rozpočtu pamatuje na položky, které inkluzivní směřování pomáhají realizovat. Jednotlivé alokace a finanční rozvahy vychází z dlouhodobější strategie, ve které má škola konkrétní cíle a body rozvoje. Tradičně se jedná např. o alokace na DVPP v oblastech inkluze, heterogenity, postojů a předsudků, didaktiky rozmanitých kolektivů, formativního hodnocení atd.; alokace na stavebně-organizační úpravy a vybavení pro účely rozmanitých tříd; alokace na pomůcky a aktivity pro žáky se SVP; alokace na podpůrná opatření; alokace na personální zajištění jako např. asistenti, psycholog, logoped.

II. Všechny školní třídy jsou heterogenní.

Každá třída ve škole je rozmanitá. Škola je zřejmé, že klíčové kompetence a osobnostní kvality žáků lze rozvíjet zejména prostředím, ve kterém se vzdělávají, nikoliv obsahem, který je jim představován. Proto umožňuje každému žákovi vyrůstat a vzdělávat se v prostředí, které je co možná nejvěrnější obrazem společnosti, ve které žije a bude žít v 21. století. Ve škole není speciální třída; třída pro žáky vzdělávané dle RVP LMP; výběrová, studijní třída; bilingvní třída; ročník, ve kterém bychom našli diferenciaci tříd, kdy jedna ze tříd je tzv. „pro slabší“ (systém A-B-C); třída, kterou navštěvuje zvýšený podíl žáků z etnických minorit nebo žáků cizinců; třída na základě zájmů či aspirací žáků (např. matematické, sportovní apod.); třída na základě jiné diferenciace (např. kurikulum, Montessori pouze třídy nikoliv celé škola apod.). Zkrátka nelze najít ani jednu třídu, která by byla zřízena na základě určitého znaku diferenciace.

III. Škola zajišťuje průběžné vzdělávání všech svých zaměstnanců v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy.

Škola podporuje své zaměstnance formou školení či konzultací tak, aby byli připraveni zvládat rozmanité složení tříd a zároveň si uměli poradit s žáky s různě pestrými potřebami. Škola systematicky taková školení (takové příležitosti) vyhledává

a zprostředkovává svým zaměstnancům. Vždy před tím, než zaměstnanec začne pracovat s žákem, který je něčím specifický, má zajištěné školení, které ho na tuto situaci připraví.

IV. Školní i volnočasové aktivity/akce jsou přístupné všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí či postižení.

Škola zajišťuje všem žákům možnost navštěvovat školní i základní volnočasové aktivity. Nedochází k omezení ani na základě postižení, ani na základě rodinného zázemí či jiných vnějších specifíků. Jednou z nejdůležitějších aktivit v tomto směru je školní družina.

PRAXE

Oblast praxe zobrazuje žáka a jeho potřeby v centru pedagogicko - didaktického snažení s ohledem na přirozenou a očekávanou rozmanitost každé učební skupiny. Hlavními principy, v nichž se odehrávají plánování, proces a reflexe výuky jsou: (a) individualizace přístupu k žákovi, (b) vnitřní diferenciací kolektivu a (c) skutečná aktivizace žáků ve všech fázích procesu výuky. Metody výuky vyplývají z uznání heterogenity každé skupiny žáků a ze škály potřeb žáků ve skupině. Umožněním individualizovaného a zároveň kooperativního učení vychovává škola k respektování integrity každého individua a zároveň k přirozenému fungování v rozmanité společnosti.

I. Individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují.

(A) Individualizovaného přístupu se dostává každému žákovi, jelikož je to součástí přirozeného pedagogicko-didaktického fungování školy, tzn. každý žák má výukový plán a cíle svého pokroku.

(B) Jakýmsi mezikrokem k tomuto modelu může být situace, kdy škola dokumentovatelný individualizovaný přístup doručuje všem těm žákům školy, kteří ho potřebují na základě postižení, znevýhodnění, specifické odlišnosti či na základě své aktuální životní situace. Nutnost zohledňovat specifika žáků a jejich potřeb je každodenní realitou školy, není vnímána jako práce „navíc“. Individuální vzdělávací plán je tvořen pro všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na tomto plánu se spolupracuje nejen s poradenským pracovištěm, ale také s ostatními kolegy, žákem a jeho rodiči. Pro žáky, kteří nemají

diagnózu, ale vykazují silnější potřebu individualizace, je potom tvořena individuální vzdělávací strategie.

II. Efektivní a přirozené využití rozmanitých didaktických metod.

Frontální výuka představuje ve škole pouze jednu z mnoha didaktických metod. Tyto metody ve výuce všichni pedagogové pravidelně střídají. V každé hodině se dbá na efektivní zařazení individuální, skupinové, hromadné výuky, aktivizačních, motivačních nebo projektových technik. Didaktická rozmanitost je pro všechny pedagogy prioritou a na její aplikaci spolupracují nejen ve svých hodinách, ale rovněž mezipředmětově.

III. Žáci jsou spolutvůrci svého edukačního procesu.

Učitelé školy do celého procesu výuky nebo alespoň některé její části (plánování, proces, reflexe výuky) zapojují žáky. Vycházejí z přesvědčení, že žák nemá být pasivním přijímačem a objektem, ale naopak aktivním partnerem při realizaci svého edukačního procesu. Ve fázi plánování mohou např. s učitelem diskutovat o hloubce, metodách, podtématech či rozvržení tématu. V procesu výuky mohou s učitelem např. reflektovat aktuální tempo či intenzitu výuky. Při hodnocení a reflexi výuky se dbá na s žáky navržené cíle a míru jejich dosažení.

IV. Posun žáka, tedy změna oproti předchozímu stavu, tvoří jádro hodnocení žáka.

Jádro hodnocení žáka je založeno u většiny učitelů školy v jeho rozvoji nikoliv v aktuálním výkonu. Při hodnocení žáka je tedy nejdůležitější jeho posun od předchozího stavu, nikoliv výkon či srovnání s ostatními žáky. O cílech posunu učitelé s žáky pravidelně debatují, zaznamenávají je a společně stanovují možné mety, na nichž následně hodnocení staví.

RELACE

Tematická oblast relace zachycuje nejdůležitější vztahy, které se na půdě školy odehrávají, vyjma vztahu učitel-žák, kterému je věnován prostor v tematické oblasti praxe. Škola tyto vztahy a styl komunikace kultivuje směrem ke vzájemné důvěře, otevřenosti, pro-aktivitě a svobodě. Pomáhá účastníkům rozvíjet schopnost a ochotu svobodně přijímat rozhodnutí a zároveň jejich následky. Nejdůležitější vazby jsou situovány mezi dva aktéry (např. učitel-

učitel), intra-skupinově (např. mezi učiteli), inter-skupinově (např. mezi učiteli a rodiči); vně i vevnitř školy.

I. V prostorách a na webu školy najdeme signály o tom, u koho, s čím a kdy je možné komunikovat.

Na webu i v prostorách školy najdeme jasné informace o tom, za kým, s čím a kdy je možné se zastavit. Lehce nalezneme (na webu i v prostorách) jména a specializace všech pedagogických pracovníků a vedení školy s kontakty a konzultačními hodinami. To stejné platí pro specializované pracovníky (asistenti, psychologové, logopedové, sociální ped., speciální ped.), je vždy uveden kontakt a konzultační hodiny. Každý má dále u kontaktu zmíněno, s čím vším je možné se na něj obracet. Komunikaci škola aktivně podněcuje a vyzývá k ní.

II. Vztah učitele a rodiče lze na škole charakterizovat jako partnerský.

Škola rodičům nabízí a aktivně iniciuje setkávání hlavně mimo třídní schůzky. Cílem nebývá konzultace spojená s jejich dítětem, ale naopak jsou „vtahováni“ i do fungování a aktivit školy jako takové. Pokud to vyžaduje situace, je s rodiči diskutována edukační strategie jejich dítěte. K rodičům se přistupuje profesionálně, s respektem a s předpokladem, že své dítě znají lépe než učitel, proto mohou ve spolupráci nejlépe vymyslet případnou strategii dalšího směřování jejich dítěte.

III. Učitelé si pravidelně vzájemně hospitují ve výuce.

Učitelé na škole mají profesionální, přesto přátelské vztahy. Necítí se ohroženi hospitacemi, ba naopak kolegiální zpětnou vazbu berou jako příležitost k vlastnímu rozvoji. Kolegové se v hodinách navštěvují a potom společně konzultují vyvstálé aspekty edukačního procesu. Pravidelně rovněž spolupracují na plánování výuky a jiných školních aktivitách.

IV. Školu lze charakterizovat jako „komunitní centrum“ dané lokality.

Škola nepůsobí uzavřeným, „skleníkovým“ dojmem, spolupracuje s rozmanitými cílovými skupinami (ať už věkovými či profesními), organizuje rozmanité aktivity. Škola „žije“ celý den. Vykazuje schopnost nejen zamýšlet se, ale hlavně využívat příležitosti dané lokality a zároveň dát příležitost využít její vlastní kapacity. Umí do života školy zavést jiné než

klasické edukativní aktivity, je centrem setkávání komunity, která školu obklopuje, aktivizuje občanskou angažovanost.

11.4 Příloha č. IV. – Instrukce pro experimentátory

Instrukce pro tým experimentátorů

1. informace před vstupem do výuky

Zásadní je mít před každou návštěvou školy domluvené, že je k testování zapotřebí technika, respektive dataprojektor a zvukotechnika. V případě, že není možné některé z těchto atributů zařídit, je nutné dovézt vlastní. Technika je přístupná k vypůjčení u hlavního výzkumníka, avšak je nutná domluva vždy minimálně týden dopředu. Dále je nutné informovat učitele, že o danou hodinu nemusí být ve třídě přítomen, avšak je **EXTRÉMNĚ** důležité, aby v danou hodinu vyplnil dotazník pro učitele. Pokud není možné, aby učitel v danou hodinu dotazník vyplnil, pak výzkumník nesmí opustit školu před jeho vyplněním, jinak se bude zásadním způsobem snižovat návratnost. Pokud bude experimentátor administrovat dotazníky ve třídě, od jejíž třídního učitele nebude mít vyplněný dotazník, pak je výzkum třídy realizován ve třídě. Výzkumník dále zodpovídá za zanesení do poznámek hlavnímu výzkumníkovi následující informace:

Zdali je ve třídě žák s postižením (včetně konkretizace postižení a doby, po kterou sdílí vzdělávací prostředí s ostatními žáky

Zdali má škola, kde byl výzkum realizován, certifikát „Férová škola“

Zda se jedná o 4. nebo 5. ročník.

Další poznámky, které by mohly vést ke znehodnocení dat – (většina dětí je v ŠvP v době testování, následující hodinu je důležitý test, den předem se vrátili ze ŠvP, udál se zásadní kázeňský přestupek, který se týkal celé třídy, daná třída má nového učitele méně než dva roky, ve třídě se řešila šikana apod.)

2. Průběh administrace dotazníků

Základem je motivování žáků před samotným testováním a seznámení žáků s průběhem výzkumu. S žáky se vyplňuje část dotazníku po každé videonahrávce zvlášť, jinak je možné, že si žáci nebudou pamatovat čísla nahrávek. Pro výzkumníka je **EXTRÉMNĚ** důležité si přesně zaznamenávat vylosované pořadí puštěných videozáznamů, jinak dojde ke znehodnocení dat. Žákům je důležité vysvětlit postup vyplňování dotazníku a na tabuli nakreslit příklad s komentářem.

V rámci následujícího vyplňování musí žáci zakřížkovat spoustu kružnic. Tedy žákům: *„Jestliže jste nedopatřením umístili křížek do špatného kruhu, vymalujte jednoduše kruh se špatným křížkem a udělejte křížek do správného kruhu. Jsou ještě nějaké otázky?“*

3. Vyplnění otázek

Všechny otázky musejí být vyplněny. Pokud některý žák nevyplní všechny otázky, automaticky jej budeme muset vyřadit, proto je důležité dbát na minimální chybovost.

4 Chování respondentů

Otázky, které se vyskytnou během instrukcí, jsou zodpovězeny zadavatelem, jestliže se jedná o otázku k formě odpovídání na úkoly. Otázky, které jsou probandy položeny v průběhu vypracování, jsou zodpovězeny následovně: Otázky ke zbývajícimu času na vypracování: zadavatel může tuto informaci oznámit (cca 5 minut před koncem času na vypracování) a poukázat na to, že v případě potřeby je ještě k dispozici více času na vypracování (v rámci výzkumu se neřeší časové hledisko). Otázky ke konkrétnímu hodnocení strategických návrhů: *K tomu nemůžu nic říct, protože bych chtěl/a vědět, za jak na danou situaci nahlížíš ty. Podívej se ještě jednou na danou otázku a rozmysli si, co považuješ za nejlepší. Jestliže se nemůžeš úplně rozhodnout, zakřížkuj jednoduše známku, která nejlépe odpovídá tvému názoru a přesvědčení.* Udělování „meziznámek“, tedy nejednoznačné určení na stupnici, není dovoleno!

4. Ukončení testu

Testování je dimenzováno na cca 35 minut, tedy vždy zhruba 10 minut bude zbývat. Důležitá je reflexe, tedy že si každý experimentátor vytvoří sadu otevřených otázek, které budou po skončení administrace žákům pokládat, aby se zaplnil čas do konce hodiny a zároveň žáci dostali zpětnou vazbu.

11.5 Příloha č. V. – Souhlas s natáčením

Souhlas s natáčením

Zákonný zástupce žáka/yně	
Jméno a příjmení:	KARIN [redacted]
Adresa:	[redacted]
žák/yně	
Jméno a příjmení:	VANESA [redacted]
datum narození:	[redacted]
Třída:	[redacted]

Dávám svůj souhlas Základní škole Ústí nad Labem,

S JEDNORÁZOVÝM POŘÍZENÍM VIDEOZÁZNAMU O MÉM DÍTĚTI A JEHO VYUŽITÍM PRO VĚDECKÉ ÚČELY.

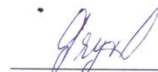
Obrazový a zvukový videozáznam o mém dítěti bude využit pouze pro účely vědecké práce a výzkumu v rámci projektu financovaného z interních grantů univerzity.

Realizátor projektu:

Zilcher Ladislav, Mgr., pracovník Pedagogické fakulty, katedra pedagogiky
Hoření 13,
400 96 Ústí nad Labem
tel.: +420 475 282 167

Byl/a jsem poučen/a o právech podle zákona č.101/2000 Sb., zejména o svém právu tento souhlas kdykoliv odvolat a to bez udání důvodů.

V Ústí nad Labem



podpis zákonného zástupce