



# Na cestě k inkluzi:

proměny pedagogických procesů  
ve vzdělávání a jejich pojetí  
učiteli a zástupci vedení ZŠ

*Jakub Pivarč*



PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Univerzita Karlova



# Na cestě k inkluzi:

proměny pedagogických procesů  
ve vzdělávání a jejich pojetí  
učiteli a zástupci vedení ZŠ

*Jakub Pivarč*



Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
2020

Recenzovali

prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

doc. PhDr. Karel Pančocha, MSc., Ph.D.

Citace:

PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. 188 s. ISBN 978-80-7603-206-4.

© Jakub Pivarč, © Národní pedagogický institut ČR

ISBN: 978-80-7603-206-4



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Tento text vznikl v rámci projektu IPs „*Společné vzdělávání a podpora škol  
krok za krokem. Implementace akčního plánu inkluzivního vzdělávání - metodická  
podpora (APIV A)*“, který je spolufinancován z fondů ESE. Registrační číslo projektu:  
CZ.02.3.61/0.0/0.0/16\_020/0004410.



# Obsah

Předmluva.....	7
Úvod .....	9
<b>1. Od integrace k inkluzi ve vzdělávání .....</b>	<b>13</b>
1.1. Terminologické vymezení a východiska .....	13
1.1.1. Integrace.....	14
1.1.2. Inkluze.....	15
1.2. „Inkluzivní“ novela školského zákona.....	18
1.2.1. Terminologie a pojetí konceptu speciálně vzdělávacích potřeb.....	20
1.2.2. Institut podpůrných opatření.....	20
1.3. Domény pedagogických procesů inkluzivního vzdělávání .....	23
1.3.1. Žák jako subjekt výchovy a vzdělávání.....	23
1.3.2. Složení školní třídy .....	23
1.3.3. Vzdělávací obsah a kurikulum .....	25
1.3.4. Diferenciace a individualizace.....	26
1.3.5. Připravenost, podpora, spolupráce .....	26
1.4. Pojetí inkluze u pedagogických pracovníků ZŠ v kontextu výzkumných zjištění.....	28
1.4.1. Faktory determinující pojetí inkluzivního vzdělávání .....	31
1.4.1.1. Faktory související s učiteli .....	31
1.4.1.2. Faktory související se vzdělávacím prostředím .....	33
1.4.1.3. Faktory související se specifiky žáků.....	33
<b>2. Výzkum pojetí pedagogických procesů na základních školách .....</b>	<b>35</b>
2.1. Domény pedagogických procesů a cíle výzkumu .....	35
2.2. Design výzkumu .....	37
2.3. Výzkumný vzorek.....	37
2.4. Výzkumný nástroj .....	38
2.5. Předvýzkum.....	39
2.6. Administrace dotazníků, sběr dat a etické aspekty výzkumu .....	40
2.7. Metody statistické analýzy dat.....	41
<b>3. Výsledky výzkumu.....</b>	<b>43</b>
3.1. Deskriptivní údaje - sociodemografické charakteristiky respondentů .....	43
3.2. Působení asistenta pedagoga ve třídě.....	45
3.2.1. Shrnutí .....	55
3.3. Složení třídy a zaměření výuky.....	56
3.3.1. Shrnutí .....	83
3.4. Podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	85
3.4.1. Shrnutí .....	121
3.5. Změny a překážky související s „inkluzivní“ novelou školského zákona.....	124
3.5.1. Shrnutí .....	135
3.6. Připravenost, podpora a spolupráce v kontextu inkluze.....	136
3.6.1. Shrnutí .....	148

<b>4. Shrnutí hlavních výsledků výzkumu, jejich diskuse a formulace doporučení.....</b>	<b>151</b>
4.1. Působení asistenta pedagoga ve třídě.....	151
4.1.1. Doporučení.....	152
4.2. Složení třídy a zaměření výuky.....	152
4.2.1. Doporučení.....	153
4.3. Podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	154
4.3.1. Doporučení.....	155
4.4. Změny a překážky související s „inkluzivní“ novelou školského zákona.....	156
4.4.1. Doporučení.....	157
4.5. Přípravenost, podpora a spolupráce v kontextu inkluze.....	157
4.5.1. Doporučení.....	158
4.6. Vliv faktorů a sociodemografických charakteristik respondentů na pojetí pedagogických procesů inkluzivního vzdělávání.....	159
4.6.1. Členění ZŠ.....	159
4.6.2. Profilace ZŠ .....	160
4.6.3. Působení specialisty na ZŠ.....	160
4.6.4. Nejvyšší dosažené vzdělání učitelů ZŠ.....	161
4.6.5. Věk učitelů ZŠ .....	161
4.6.6. Počet žáků školy a počet žáků třídy.....	162
4.6.7. Velikost obce, kde se ZŠ nachází.....	163
4.6.8. Kraj ČR, kde se ZŠ nachází .....	164
4.6.9. Pohlaví respondentů.....	164
4.6.10. Nejvyšší dosažené vzdělání pro výkon řídicí funkce .....	164
4.6.11. Praxe ve vedení školy .....	165
<b>5. Limity výzkumu .....</b>	<b>167</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>169</b>
<b>Summary.....</b>	<b>171</b>
<b>Seznam zkratk .....</b>	<b>175</b>
<b>Seznam použitých informačních zdrojů.....</b>	<b>177</b>
<b>O autorovi .....</b>	<b>187</b>



# Předmluva

Výzkumná monografie „Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ“ je prvním monografickým výstupem z výzkumu realizace společného vzdělávání v aktivitě projektu ESIF APIV A „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem. Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora“ realizovaném v letech 2017–2022 v Národním ústavu pro vzdělávání, dále v Národním pedagogickém institutu České republiky.

V publikaci je využita práce výzkumného týmu, který pod vedením Jiřiny Novotné ve složení Miroslav Grznár, Helena Hejlová, Libor Nentvich, Jakub Pivarč, Mario Stretti, Anna Tomková, Helena Veverková řeší úkol aktivity projektu – monitorovat postup při zavádění a realizaci společného vzdělávání, a to především v základních školách.

Šetření usiluje zjistit a popsat stav po uskutečnění změny v zavádění společného vzdělávání v základních školách hlavního proudu po zrušení přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a úpravy podmínek pro realizaci společného vzdělávání normalizací poskytování podpory žákům s potřebami podpory při jejich vzdělávání, tedy popis stavu a reflexi po organizační a koncepční změně, která současnému stavu předcházela v roce 2016.

Sledování, plánování a realizace kurikula základního vzdělávání při společném vzdělávání žáků s různými vzdělávacími potřebami a vzdělávacími možnostmi v základních školách hlavního proudu se uskutečňuje v designu smíšeného výzkumu. Výzkum probíhá po celou dobu trvání projektu, v několika etapách, souběžně v kvalitativní a kvantitativní linii šetření s těžištěm v kvalitativním přístupu. Usiluje zachytit změny, ke kterým dochází při plánování a realizaci výuky včetně hodnocení výsledků učení žáků při zařazování žáků s různorodými speciálními vzdělávacími potřebami a při uplatňování požadavků na poskytování podpůrných opatření, průběh změn a jejich dopady na práci učitelů, charakter výuky, dosahované výsledky učení žáků, na sociální vztahy ve třídě.

Výzkumný projekt nahlíží společné vzdělávání jako plnění nejen socializační a integrační, ale právě tak vzdělávací a personalizační funkce školy s důrazem na úkol vytvářet kvalitní příležitosti pro rozvoj všech žáků a úkol poskytovat podporu všem diferencovaně podle míry a specifík jejich individuálních potřeb. Sledujeme vzdělávání v heterogenní třídě se zastoupením různých druhů heterogenity.

Publikace Na cestě k inkluzi zpracovává výsledky z první etapy kvantitativního šetření v základních školách, které probíhalo souběžně s šetřením kvalitativním a jeho úkolem byl i úkol metodologický – poskytnout podněty a otázky pro další fázi kvalitativního šetření.

Text předkládá dílčí výsledky z projektové aktivity a přináší dílčí pohled v rámci celého dosud realizovaného výzkumu – nahlíží na společné vzdělávání z perspektivy inkluze, kdy tato perspektiva v sobě zahrnuje speciálně pedagogické implikace.

Jiřina Novotná  
Národní pedagogický institut České republiky



# Úvod

Monografie se zaměřuje na problematiku inkluze ve vzdělávání a na pojetí proměn pedagogických procesů učitelů a zástupců vedení základních škol (ZŠ). Proměny směřující k inkluzivnímu vzdělávání artikulované mnohdy skrze legislativní či kurikulární úpravy, strategické koncepce nebo akční plány lze vnímat jako „změny formulované shora“ (tzv. *top-down change*). Významným způsobem však ovlivňují a mají přímý dopad na klíčové aktéry vzdělávání, především na práci učitelů a zástupců vedení ZŠ. V roce 2015 vstoupil v platnost zákon č. 82/2015 Sb., kterým se měnil zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“), a následně vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a žáků nadaných (dále jen „vyhláška č. 27/2016 Sb.“). S ohledem na právní úpravu školské legislativy byly dále provedeny také rozsáhlé změny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)<sup>1</sup>. Novelizace školského zákona<sup>2</sup> i změna RVP ZV od 1. 9. 2016 tak významným způsobem proměnily organizační, finanční a obsahové podmínky vzdělávání žáků v „běžných“<sup>3</sup> (základních) školách a celkově posílily prvky systémového pojetí vzdělávání směrem k inkluzi. Tyto změny byly přijaty v reakci na tlak mezinárodních a národních institucí, kterému Česká republika (ČR) čelila, ale i s ohledem na legitimní požadavky rozvíjející se v souladu s kvalitami postmodernistické demokratické společnosti.

Přestože je možné výše uvedené změny vnímat relativně pozitivně, mimo jiné proto, že ve vyšší míře posilují práva žáků se SVP na vzdělávání v běžných školách, nemohou být chápány jako stav nastolující inkluzi ve vzdělávání, jinými slovy, vzdělávací systém v Česku nemůže být označen jako „inkluzivní“. ČR si stále zachovává možnost segregujícího vzdělávání žáků se SVP (ať už v segmentu speciálních škol, eventuálně ve třídách, studijních skupinách či odděleních samostatně zřízených pro tyto žáky dle § 16 odstavce 9 školského zákona). Ačkoliv se pozvolna a dlouhodobě zvyšuje trend integrace žáků se SVP do běžných ZŠ (Pivarč, 2020), charakteristickým rysem naší vzdělávací soustavy a zároveň jedním z chronických problémů jsou stále přetrvávající a dále se prohlubující vzdělanostní nerovnosti mezi dětmi a mladými lidmi (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018). České školství tak stále není schopno dostatečně vyrovnávat handicap žáků s postižením a znevýhodněním a rozvíjet individuální potenciál každého takového žáka v podmínkách běžné ZŠ. Problémy přetrvávají nejen v případě dětí z vyloučených či ohrožených skupin obyvatel (Čada, Hůle, 2019), nízká schopnost diverzifikace výuky a individualizace se totiž dotýká každého žáka, včetně nadaných a talentovaných žáků (Strategie sociálního začleňování 2014–2020). Stav popsany výše je důsledkem procesu fragmentace a institucionalizace, který se v našem vzdělávacím systému rozvíjel a etabloval po několik desetiletí. S výše uvedeným problémem se ovšem potýkají různé vzdělávací systémy, především ze zemí tzv. bývalého východního bloku. Opačný trend, tj. normalizace, deinstitucionalizace, integrace a hlavně inkluze (ve vzdělávání), ke které se v současné době naše společnost a český vzdělávací systém přiklání, nemůže být považován

<sup>1</sup> Viz Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se měnil RVP ZV č. j. MŠMT-28603/2016 ze dne 22. února 2016. Opatření nabylo účinnosti 1. března 2016 a upravený RVP ZV nabyl účinnosti k 1. září 2016.

<sup>2</sup> V této publikaci je dále používán také zkrácený termín „novelizace školského zákona“, eventuálně „novela školského zákona“, čímž je odkazováno k zákonu č. 82/2015 Sb., kterým se měnil školský zákon.

<sup>3</sup> Termín „běžná základní škola“ je v této práci používán pro zkrácené označení ZŠ hlavního vzdělávacího proudu, která není zřízena ve smyslu § 16 odstavce 9 školského zákona.

za pouhou nesystémovou a „módní“ záležitost. Na úrovni jednotlivých států, včetně ČR, tak sledujeme, jak se tento trend pozvolna rozvíjí, přičemž jednotlivé země jsou v různé fázi na cestě k inkluzi ve vzdělávání.

V jednom z nejvýznamnějších mezinárodních dokumentů podporujících myšlenku inkluzivního vzdělávání – The Salamanca Statement (1994) – je uvedeno, že běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejúčinnějším prostředkem v boji proti diskriminačním postojům, v budování společnosti založené na otevřeném přístupu a dosažení vzdělání pro všechny. Inkluzivní vzdělávání vychází z principu rovného a spravedlivého přístupu k uplatnění práva na vzdělání v hlavním proudu a představuje pro řadu vyspělých států již po dlouhá léta etablovaný koncept, který má napomáhat rozvíjet potenciál každého žáka v přirozeném komunitním prostředí běžné školy (Štemberger, Kiswarday, 2018). Na cestě k inkluzi je třeba vypořádat řadu faktorů a přijmout změny, zvláště tam, kde vzdělávací politika byla nastavena prosegregačně (což je případ i ČR). Na úrovni makrosociální tak půjde zejména o legislativní, kurikulární a koncepčně-strategické změny<sup>4</sup>. Na úrovni mezosociální se bude jednat např. o organizační, personální a materiální podmínky. A konečně na mikrosociální úrovni je nezbytné zvažovat psychosociální faktory (tj. postoje, přesvědčení, předsudky či miskoncepce klíčových aktérů, především učitelů a zástupců vedení ZŠ), neboť systémové a posléze institucionální změny spojené s rozvojem inkluze na ZŠ budou jen velmi málo úspěšné, pokud nebudou doprovázeny změnami v rovině konkrétních postojů a přesvědčení na individuální úrovni pedagogických pracovníků.

V průniku výše uvedených úrovní (makro, mezo a mikro) je koncipováno téma a záměr této práce. Jejím cílem je *identifikovat a analyzovat pojetí proměn pedagogických procesů u učitelů a zástupců vedení ZŠ ve vztahu k legislativním a kurikulárním opatřením<sup>5</sup>, která podporují změny směřující k inkluzi ve vzdělávání.*

První kapitola práce prezentuje stručný vhled do tematiky integrace a inkluze ve vzdělávání a představuje stěžejní teoretická východiska celé publikace. V úvodu kapitoly jsou diskutovány klíčové pojmy, jako integrace, inkluze a společné vzdělávání, a následně i epistemologická východiska konceptů. Cílem je poukázat na relativně vágní a často zavádějící pojetí integrace a inkluze ve vzdělávání, přičemž model inkluze bývá často nesprávně redukován na pouhé začleňování žáků se SVP do prostředí běžných škol. V důsledku nesprávného chápání obou modelů dochází k různým miskoncepším, které mohou negativně ovlivňovat postoje klíčových aktérů (rodičů žáků, pedagogických pracovníků, laické veřejnosti apod.) ke změnám, které podporují implementaci kroků směřujících právě k inkluzivnímu vzdělávání. V kapitole jsou dále diskutovány legislativní změny ve vztahu k tzv. „inkluzivní“ novele školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) s důrazem na pojetí SVP a institut podpůrných opatření. V teoretické rovině kapitola rovněž pojednává o klíčových doménách pedagogických procesů tradiční pedagogiky a inkluzivní a poukazuje na pojetí inkluze především ze strany učitelů a zástupců vedení ZŠ v kontextu tuzemských i mezinárodních výzkumných zjištění. V závěru kapitoly jsou zevrubně popsány také faktory, které ovlivňují postoje pedagogických pracovníků k inkluzivnímu vzdělávání.

Druhá kapitola popisuje metodiku deskriptivně-exploračního výzkumu pojetí pedagogických procesů, který byl proveden na vzorku 1340 učitelů a 140 zástupců vedení z běžných

---

<sup>4</sup> Přehled relevantních dokumentů včetně vývoje legislativních opatření akcentujících proinkluzivní opatření v kontextu české vzdělávací soustavy byl blíže analyzován v jiné práci autora (Pivarč, 2017).

<sup>5</sup> Tj. s ohledem na zákon č. 82/2015 Sb., resp. vyhlášku č. 27/2016 Sb. a s ohledem na zrušení přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (LMP).

ZŠ. Domény pedagogických procesů, jež byly předmětem tohoto kvantitativního výzkumu, reflektují dopad legislativní a kurikulární úpravy na organizační, didaktickou, personálně vztahovou a podpůrnou úroveň ve vzdělávání. Cílem výzkumu bylo proto identifikovat pojetí učitelů a zástupců vedení ZŠ především ve vztahu k působení asistenta pedagoga ve třídě, s ohledem na složení třídy a zaměření výuky, podmínky vzdělávání žáků se SVP, ve vztahu ke změnám a překážkám, které souvisely s novelou školského zákona, a ve vztahu k připravenosti, podpoře a spolupráci v kontextu změn směřujících k inkluzi. Cílem výzkumného šetření bylo dále analyzovat vliv jednotlivých sociodemografických charakteristik respondentů na tato jejich pojetí.

Třetí kapitola pojednává o zjištěných výsledcích realizovaného výzkumu a představuje nejrozsáhlejší a nejnutnější část textu knihy. Ve výsledkové části týkající se odpovědí učitelů ZŠ jsou prezentovány modely regresních analýz a u zástupců vedení ZŠ pak výsledky z provedených statistických testů včetně hodnocení věcné významnosti nálezů výzkumu (effect size). Výsledky jsou rovněž prezentovány pomocí jednoduchých popisných statistik. S ohledem na jednotlivé domény pedagogických procesů obsahuje tato část práce subkapitoly prezentující stručné shrnutí výsledků.

Předposlední kapitola monografie tvoří ucelený přehled v podobě shrnutí hlavních výsledků výzkumu v návaznosti na jednotlivé subkapitoly výsledkové části. Výsledky výzkumu jsou ve čtvrté kapitole podrobeny diskusi a jsou uváděny rovněž do kontextu vědeckých zjištění a relevantních analýz souvisejících s tematikou inkluzivního vzdělávání. Na základě výsledků výzkumu jsou v této sekci formulovány také návrhy a možná doporučení, jež mohou vést ke zkvalitnění inkluzivního vzdělávání.

Pátá kapitola práce se ve stručnosti zabývá limity provedeného kvantitativního výzkumu a upozorňuje na možné příčiny, které mohly vést ke zkreslení výsledků výzkumu, ať už z důvodů zvolené metodiky nebo použitých statistických procedur (poukazuje např. na zobecnitelnost výsledků výzkumu, problém tzv. social desirability bias nebo na limity použitého měrného nástroje – dotazníku).



# 1. Od integrace k inkluzi ve vzdělávání

## 1.1. Terminologické vymezení a východiska

V odborné literatuře či dokumentech vzdělávací politiky, stejně jako v mediálních nebo popularizujících zprávách se leckdy vyskytuje pojem **inkluzivní vzdělávání** v kontextech, který odpovídá spíše modelu **integrace**. Inkluzivní model vzdělávání pak bývá mnohdy chápán a redukován (ne zcela správně) na pouhé fyzické začlenění žáků se SVP do běžných škol hlavního vzdělávacího proudu.

Ainscow a Miles (2008) v této souvislosti provedli analýzu, která se zaměřovala na to, jak jednotliví autoři, případně autority odpovědné za koncepci vzdělávání, vnímají a definují inkluzi. Na základě toho specifikovali typologii 5 různých pojetí. Jeden z přístupů, jež vymezili, je založen právě na představě, že inkluze reprezentuje koncept, který klade důraz na kategorie dětí/žáků/studentů se SVP a na jejich začleňování mezi intaktní vrstevníky do prostředí běžných škol. Toto relativně zúžené chápání inkluzivního vzdělávání se v minulosti promítlo v řadě zemí, jako např. v prohlášení národní instituce zodpovědné za vzdělávání v Anglii (viz Excellence for all children, 1997). Pravděpodobně v důsledku nedostatečné osvětové a informační kampaně se i v našem kontextu šíl pojem „inkluze“, potažmo „inkluzivní vzdělávání“ u části laické a odborné veřejnosti (především u učitelů ZŠ) rovněž převážně s faktickým začleňováním žáků se SVP do běžných škol a jejich podporou na úkor intaktní populace žáků a s náhlým rušením škol speciálních. V Česku se navíc v posledních letech ve spojitosti s novelizací školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) situace v oblasti pojetí inkluze ještě více zkomplikovala tím, když se namísto termínu „inkluzivní vzdělávání“ začal účelově používat termín „**společné vzdělávání**“.

Termín „společné vzdělávání“ měl zřejmě kompenzovat pejorativní a negativní konotace spojené s konceptem inkluze. K jeho užívání přistoupilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT), a to zřejmě s ohledem na negativní mediální kampaň, která se proti inkluzivnímu vzdělávání vzedmula zejména ve spojitosti s novelizací školského zákona. Zavedení tohoto pojmu je problematické (zejména v rámci vědeckého diskurzu) a je možné setkat se s jeho různým chápáním a nejednotným či nejednoznačným vymezením. Někteří autoři pojmy inkluzivní vzdělávání a společné vzdělávání zaměňují nebo je zcela ztotožňují (blíže viz např. Straková et al., 2014; Michalík et al., 2018; Štech, 2018; Straková, Simonová, Friedlaenderová, 2019). V dokumentu pojmenovaném „Základní informace ke společnému vzdělávání“, který byl publikován MŠMT, se společným vzděláváním rozumí „*vzdělávání všech žáků společně v hlavním vzdělávacím proudu, včetně žáků nadaných a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to ve všech případech, kdy je to v jejich zájmu*“ (MŠMT, 2016, s. 1). Podobně je pojem definován Českou školní inspekcí, kde je specifikován tak, že „*za společné vzdělávání se označuje vzdělávání všech dětí a žáků společně v hlavním vzdělávacím proudu*“ (ČŠI, Tematická zpráva, 2017, s. 3). Pojmy společné vzdělávání a inkluzivní vzdělávání se navíc v koncepčních materiálech, zprávách a v dalších dokumentech vyskytují mnohdy současně (viz např. ČŠI, Tematická zpráva, 2017) bez bližší specifikace jejich vzájemného obsahu (a je tedy možné se domnívat, že má jít o synonyma). Vymezení pojmu „společné vzdělávání“ a pojetí vzdělávání ve výše uvedeném smyslu je sice blízké inkluzi, nicméně odráží se v něm pouze dílčí charakteristika inkluze jako konceptu – rozmanitost/různorodost. Diverzita a heterogenita jsou důležitým a podstatným atributem inkluzivního vzdělávání, ovšem není to jediná důležitá charakteristika, která by koncept

reprezentovala v celé jeho šíři. Jiný pohled na definování pojmu prezentuje Štech, přičemž zmiňuje, že „po zajištění integrace (většinou právním aktem) nastává období vytváření podmínek, posilování akceptace, vyladování systému včetně role školských poradenských zařízení (ŠPZ) atd. To označujeme jako společné vzdělávání směřující k inkluzi“ (Štech, 2018). Z tohoto vymezení lze nabýt dojmu, že pojmy společné vzdělávání a inkluzivní vzdělávání nejsou synonyma, ale společné vzdělávání má být určitým stupněm, který inkluzi předchází, resp. posiluje míru inkluzivity vzdělávacího systému v tom smyslu, že více zpřístupňuje zdroje především pro žáky se SVP. Společné vzdělávání tak představuje stav, kdežto inkluze proces.

Jak je zřejmé z předešlého výkladu, pojmy jako „společné vzdělávání“ a „inkluzivní vzdělávání“ nemohou být považovány za synonyma vzhledem k tomu, že není možné zužovat koncept inkluze pouze na začleňování žáků se SVP do škol hlavního vzdělávacího proudu mezi intaktní vrstevníky. Taktéž legislativní úpravy (blíže viz následující podkapitola), které jsou spojovány s novelizací školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), nemohou být vnímány jako stav nastolující inkluzi. Stejně tak není možné ztotožňovat pojmy „integrace“ a „inkluze“, i když oba pojmy spolu velmi úzce souvisí, jejich obsahová diferenciacie je žádoucí. Oba koncepty mají vlastní svébytný epistemologický základ.

Nesprávné či nepřesné chápání těchto pojmů, ba dokonce jejich záměrná dezinterpretace a záměna, může být příčinou řady miskonceptů a předsudků, které mohou vést jak u odborné, tak i u laické populace k negativním postojům a obavám, o čemž svědčí např. některé výzkumy (Hájková, Strnadová, 2013; Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2020).

### 1.1.1. Integrace

Koncept integrace (z latinského *integrare* – *sjednocovat*) se v pedagogice objevuje zhruba od 80. let 20. století a je spojován s pedagogikou speciálních potřeb. Integrace ve vzdělávání (někdy též nazývána jako školní integrace) reflektuje snahy o začlenění žáka (eventuálně skupiny žáků) se SVP do prostředí škol tzv. hlavního vzdělávacího proudu (odtud též pojem „mainstreaming“, který se objevuje především v zahraniční literatuře) mezi intaktní vrstevníky. Cílovou skupinou tohoto konceptu jsou především žáci se SVP, přičemž „*integrace představuje snahu poskytnout jedincům s těmito potřebami v různých formách výchovu a vzdělání v co možná nejméně restriktivním prostředí, které odpovídá jejich skutečným potřebám*“ (Bürli, 1997).

Základním východiskem integrace, podobně jako v případě inkluze je tedy snaha začlenit, sjednotit různé kategorie v jeden celek, tj. společné vzdělávání žáků s postižením a bez něj v jedné škole. Vzdělávací diskurz integrace je orientován na edukační proces, v němž jsou přítomni jak žáci intaktní, tak i žáci se SVP, kteří mohou navštěvovat běžnou školu, a to za využití specifické podpory. Cílem této specifické podpory je přiblížit se ostatním žákům (tj. normálnímu stavu). Důraz není v tak značné míře kladen na úpravu podmínek a přizpůsobení vzdělávacího prostředí (včetně obsahu vzdělávání, metod, forem, hodnocení apod.), což je typické právě pro inkluzivní model, ale pozornost je zaměřena na odlišnost žáka, na jeho postižení, deficity či nedostatky, které se odchyľují od normy (průměru). Ten, kdo se musí adaptovat na podmínky v běžné škole za využití speciální podpory, je tedy hlavně sám žák se SVP. Pokud není schopen dostát kritériím daného typu školy a přizpůsobit se, je segregován (*z latinského segregatio* – *oddělování*) do jiného typu vzdělávací instituce s odpovídajícími nároky na výkonnostní kritéria (tj. např. do školy speciální).

Segregační pojetí vzdělávání vychází z podstaty, že výchovně-vzdělávací potřeby žáků s různými handicapami budou nejlépe saturovány v odděleném prostředí školy než ve školách



hlavního vzdělávacího proudu. Pro speciální vzdělávání je typické mimo jiné to, že je realizováno v relativně homogenních skupinách žáků (např. ve škole pro žáky s podobným druhem postižení). Někteří sociologové vzdělávání (např. Tomlinson, 1982) a další odborníci (např. Skrtic, 1991) kritizují tento způsob vzdělávání, neboť podle nich neumožňuje naplnit základní lidské právo na vzdělávání v celé jeho šíři (Florjan, 2014).

Integrační, resp. segregáčnı́ pojetı́ vzdělávání vychází z tzv. medicı́nského modelu postižení<sup>6</sup>, který spatřuje podstatu problému v postižení a nedostatcích jedince. Je zřejmé, že poznatky lékařských věd významně determinují edukační proces žáků s postižením, stejně tak i jejich následnou profesní dráhu. Podle stanovené medicı́nské diagnózy je žák s postižením poskytována podpora zaměřující se zejména na rehabilitaci, reedukaci a kompenzaci jeho postižení. Vzhledem k normě dané společností, resp. k statistickému pojetı́ takové normy, jsou individuální charakteristiky jedince s postižením (např. jeho schopnosti či výkony) ve srovnání s charakteristikami intaktnı́ populace vnímány jako nedostatečné či podprůměrné. Lechta ve své práci cituje Eberweina, který v dané souvislosti uvádı́, že pojem „norma“ je nutné považovat za fikci: do edukační praxe přicházejı́ děti s rozličnými socializačními zkušenostmi, výukovými (učebními) předpoklady, zájmy a potřebami a tato heterogenost žáků se v modernı́ pedagogice pokládá za nezpochybnitelnou. Pokud se tedy tato heterogenost žáků považuje za „normální“, je sotva možné hovořit o nějakých odchylkách od jakési statistické normy (Lechta, 2010, s. 20).

### 1.1.2. Inkluze

Inkluze (z latinského *inclusio*, což znamená *zahrnutí*, v širším pojetı́ *zahrnutí do celku*) se v pedagogice začíná objevovat jako reakce na integrativní pojetı́ vzdělávání zhruba v 90. letech 20. stoletı́. Epistemologický fundament inkluzivního vzdělávání je spojován s proměnou paradigmatu pedagogiky speciálních potřeb (viz integrativní pojetı́ edukace) směrem ke škole pro všechny, jako hodnotnému cíli v oblasti školství, a též je spojován s naplněním základních lidských práv na vzdělávání v nerestriktivním prostředí školy.

V odborné literatuře je pojmu inkluzivní vzdělávání přikládán různý obsahový význam, na což upozorňují např. Ainscow a Miles (2008, s. 20). Ti se přiklání k širšímu vymezení konceptu pomocí jednotlivých charakteristik: *„inkluzie klade důraz na všechny žáky ve škole, je zaměřena na přítomnost, participaci a úspěch těchto žáků; inkluzie a exkluzie jsou vzájemně podmíněny (propojeny), takže inkluzie zahrnuje aktivní přístup v boji proti exkluzi a je třeba ji chápat jako nikdy nekončící proces, který vyžaduje neustálou ostražitost.“*

Rovněž Farrell (2004) chápe koncept relativně široce a vymezuje čtyři podmínky, které musí být splněny, aby bylo možné hovořit o inkluzi ve vzdělávání. Jedná se o *přítomnost* (integraci), *akceptaci*, *participaci* a *úspěch (výsledky)*:

1. Přítomnost se týká rozsahu, v jakém žáci se SVP participují na výuce v běžných třídách škol. Integrace je základní podmínkou pro splnění následujících podmı́nek.
2. Akceptace odkazuje k tomu, jakým způsobem a do jaké míry přijímá pedagogický personál a žáci bez postižení žáky se SVP jakožto aktivní a plnohodnotné členy své komunity.
3. Participace pak představuje to, do jaké míry se všichni žáci podı́lí na aktivitách školy a jak k nim aktivně přispívají. V tomto ohledu je klı́čové vytvářet podmínky pro aktivní účast všech na školních aktivitách.

---

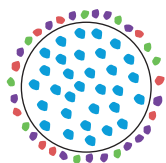
<sup>6</sup> Někteří autoři, jako např. Valenta et al. (2018), označují tento model také jako limitační (popisuje limity, slabé stránky, to, v čem osoba selhává) nebo klasifikační (vzhledem k jeho snaze rozlišit míru závažnosti deficitu).

4. Úspěch reflektuje míru, jakých výsledků všichni žáci dosáhli v akademické oblasti a k jakému osobnostnímu rozvoji u nich došlo za využití podmínek a příležitostí.

Inkluze ve vzdělávání vyžaduje tedy nejenom fyzickou přítomnost žáků se SVP ve třídě, ale zároveň vyžaduje i to, aby tito žáci byli přijati a uznáni jako plnohodnotní členové komunity. Zároveň přepokládá participaci a aktivní přispění všech žáků na činnostech třídy (školy) včetně získání úspěchu (akademického i osobnostního) z účasti na těchto činnostech (Farrell, 2004).

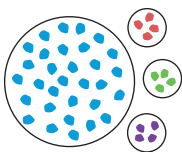
Vysvětlující schéma jednotlivých klíčových modelů ke vzdělávání žáků se SVP je znázorněno v následujícím obrázku.

**Obrázek 1** Schematický model - Přístupy ke vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami



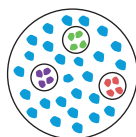
#### **Exkluze**

Žákům se SVP je přímo nebo nepřímo zamezen/odepřen přístup ke vzdělávání.



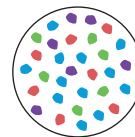
#### **Segregace**

Oddělené vzdělávání skupin žáků se SVP v samostatném prostředí jim určeném.



#### **Integrace**

Za předpokladu, že se žáci se SVP dokážou přizpůsobit požadavkům školy hlavního vzdělávacího proudu, je možné jejich faktické přeřazení do tohoto prostředí.



#### **Inkluze**

Proces systematické reformy zahrnující změny a modifikace ve vzdělávání s cílem rozvíjet potenciál všech žáků (včetně žáků se SVP) ve školách „hlavního vzdělávacího proudu“.

Význam inkluze je možné spatřovat v tom, že zajišťuje všem žákům bez rozdílu právo na vzdělávání v běžné škole, což je možné vnímat jako efektivní způsob k zajištění plnohodnotnější sociální soudržnosti a k participaci v dané společenské komunitě. Inkluzivní vzdělávání však nepředstavuje nějakou výhodu, kterou by si např. žák s postižením musel zasloužit zvládnutím požadavků školy hlavního vzdělávacího proudu, ale je to automatické právo, jež každému žákovi umožňuje realizovat vzdělávání v podmínkách běžné školy (tj. bez předem stanovených formálních kritérií, resp. podmínek pro přijetí do běžné školy). Inkluzi není možné redukovat pouze na žáky se SVP a stavět ji do opozitu vůči tzv. „intaktním“ žákům. Tím by se její pojetí nesprávně redukovalo na koncept, který pozitivně diskriminuje pouze určitou část populace (např. žáky se sociálním znevýhodněním, postižením atd.). Inkluze ve vzdělávání se týká všech žáků. Žáci se v rámci inkluzivního edukačního konceptu nedělí na dvě skupiny (tj. ty, kteří mají speciální potřeby, a ty, kteří je nemají), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, kde každý jednotlivý žák má rozličné individuální (vzdělávací) potřeby (Lechta, 2010; Gary, 2013). Inkluze na rozdíl od integrace nepracuje s kategoriemi, odklání se od termínů jako např. „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ či „žák s postižením“. Je však třeba také poznamenat,

že i tento obrat, resp. odklon od „nálepek“ typický pro medicínský model, směřuje k jinému pojmenování, když se již sice nehovoří např. o diagnóze, ale o „potřebě“, a tedy do jisté míry přetrvává kategoriální uvažování.

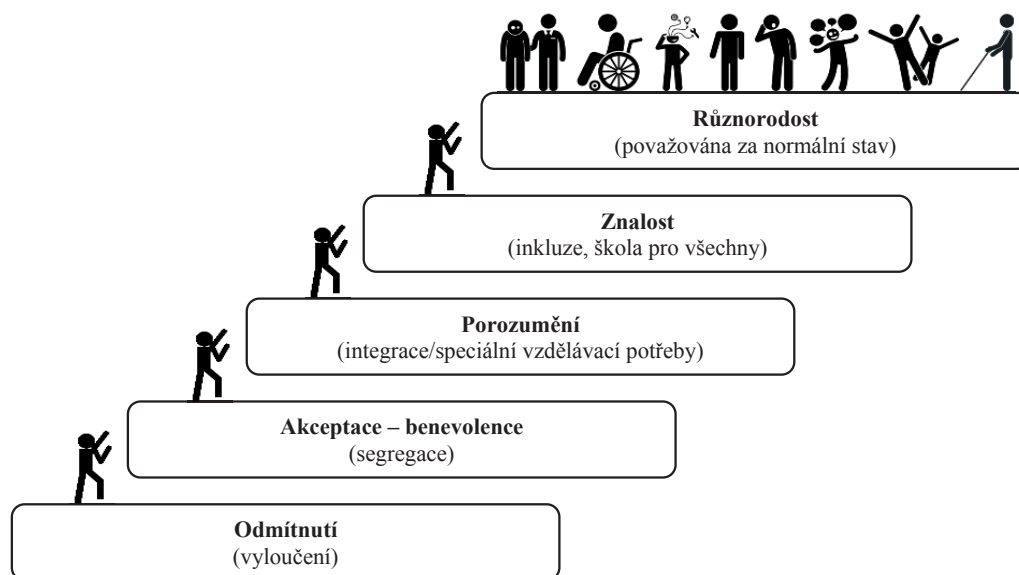
Mezi základní cíle, hodnoty a principy tohoto modelu v oblasti vzdělávání patří zejména: zaručit všem žákům stejné šance na vzdělávání v podmínkách běžné školy; eliminovat psychosociální překážky bránící sociální koherenci; usilovat o přijetí rozmanitosti jako normálního stavu, o akceptaci; v co nejvyšší možné míře aktivizovat osobnostní potenciál každého žáka v běžné škole, jeho individualitu (schopnosti, dovednosti, úroveň znalostí apod.); napomáhat a rozvíjet kooperaci mezi heterogenní žakovskou populací; podporovat aktivní žakovskou participaci včetně komunity klíčových aktérů (učitelů, rodičů, municipalit ad.) na dění třídy, školy, komunity; posilovat inkluzivní étos a kulturu školy.

Koncept inkluzivního vzdělávání předpokládá, že školy a vzdělávací systémy se otevrou všem žákům a – pokud to bude potřeba – změni se takovým způsobem, aby umožnily bez rozdílu společně se vzdělávat (v případě duálního systému školství, tj. tam, kde funguje segment speciálního školství, se předpokládá, že instituce segregujícího typu se transformují na běžnou školu, eventuálně na místa podpůrných pracovišť inkluzivního vzdělávání apod., případně zcela zaniknou). „Procesuální stránka“ inkluzivního vzdělávání tak neustále reaguje na snahy o exkluzi (tj. vydělování z výchovně-vzdělávacího procesu – v našich podmínkách se v minulosti jednalo např. o žáky s mentálním postižením, kteří byli tzv. osvobození od povinné školní docházky).

Inkluzivní vzdělávání vychází z tzv. sociálního modelu postižení (Oliver, 1990; Barnes, 1991), který nespatřuje obtíže v daném postižení osoby, v jejích limitech a nedostatcích (tak jako model medicínský), nýbrž v důsledku uspořádání vnějšího prostředí. Sociální model postižení spatřuje překážky v komunitním (společenském) prostředí, které na základě diskriminačních, stigmatizačních či jiných mechanismů znemožňuje jedinci plnit sociální role. V kontextu vzdělávání je podstatné, že problém není primárně vztahován k postižení či znevýhodnění žáka, ale k faktorům, které brání jeho participaci a začlenění do adekvátní reality (mezi tyto faktory lze zařadit např. psychosociální bariéry, předsudky, negativní postoje společnosti, ale i didakticko-organizační uspořádání výuky, výkonově zaměřené kurikulum, způsob školního hodnocení apod.). V případě „neúspěchu“ žáka vyvstává klíčová otázka, co může škola, potažmo všichni ti, kteří se podílí na výchovně-vzdělávacím procesu (tj. učitel žáka, ostatní pedagogové, odborníci, rodiče/zákonní zástupci žáka, eventuálně širší komunita), realizovat jinak, aby identifikovala, z jakého důvodu se žákovi nedaří a jaká opatření je nutné přijmout, aby se mu dařit začalo. Inkluze proto klade požadavky na reformu školy (nejen na úrovni organizační, technické, architektonické, ale i hodnotové), na způsoby, které povedou k pozitivní reakci na žakovskou rozmanitost, jež bude vnímána jako příležitost pro obohacení výuky i ostatních žáků. Koncept se zabývá kulturním étosem školy, pedagogickým rozhodnutím a organizačními způsoby uspořádání instituce. Na rozdíl od integrace řeší inkluze konstruktivně otázky „jak zpřístupnit vzdělávání všem žákům v jejich komunitě od samého počátku jejich školní docházky až po ukončení“ či „jak nastavit podmínky dané školy respektující specifika a individualitu žáků“.

Inkluzi je třeba chápat jako samostatný pedagogický koncept, který směřuje ke škole pro všechny, v jejím rámci je heterogenita vnímána jako normální stav a společnost se nad ní nepozastavuje – normální je být „jiný“, nějak „odlišný“. Pakliže bude přijata tato myšlenka a uvedený princip ve vzdělávání žáků, nebude již třeba nadále používat termíny jako „integrace“ či „inkluzie“. Stručně shrnutí vývoje v oblasti vzdělávání žáků s postižením a znevýhodněním je znázorněno v následujícím obrázku.

**Obrázek 2** Kontinuum vývoje v oblasti vzdělávání žáků s postižením a znevýhodněním



Požadovaný nastávající přístup (trend) by měl směřovat k nevylučujícímu vzdělávání žáků. V našem vzdělávacím kontextu zde ale momentálně probíhá přechodné období mezi integrací a postupným zaváděním proinkluzivních opatření. Na cestě k inkluzivnímu vzdělávání je nezbytné vypořádat řadu faktorů, které v souvislosti s transformačním úsilím v oblasti školství budou ovlivňovat úspěšnost tohoto procesu. Souhrnně lze identifikovat faktory, které se uplatňují na úrovni *makrosociální*, tj. na nadnárodní a státní úrovni (např. legislativní rámec pro oblast vzdělávání, koncepce a strategie vzdělávací politiky; systém financování školství); *mezosociální*, tj. na úrovni dané školy (např. kulturní a hodnotová dimenze školy, organizační předpoklady, personální, materiální či finanční zajištění); a konečně na úrovni *mikrosociální*, do které je možné zahrnout psychosociální aspekty, tedy proměnné vztahující se k psychologickým a sociálním faktorům ovlivňující konkrétní vztahy klíčových aktérů (postoje, předsudky, miskoncepce apod.). Výše uvedené úrovně jsou vzájemně provázané a jako komplexní faktor tvoří podmínku pro zdárnou realizaci kroků na cestě k inkluzi.

## 1.2. „Inkluzivní“ novela školského zákona

Pojmem „inkluzivní“ novela školského zákona, který se objevuje především v mediálním kontextu a v některých odborných publikacích (např. Michalík et al., 2018; Štech, 2018), se označují legislativní změny a úpravy směřující k inkluzivnímu vzdělávání žáků v hlavním vzdělávacím proudu. Tzv. „inkluzivní“ novela školského zákona byla publikována ve Sbírce zákonů pod číslem 82/2015 Sb. a dne 1. 9. 2016 nabyla účinnosti. Tato právní úprava byla následně doplněna prováděcím předpisem, a to vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Uvedené právní předpisy představují od dob vzniku samostatné ČR patrně nejvýraznější a nejrozsáhlejší změny související s právy

a povinnostmi klíčových aktérů inkluzivního vzdělávání (zejména pedagogických pracovníků, zákonných zástupců žáků, ŠPZ ad.) a rovněž konkretizují podmínky a pravidla vzdělávání žáků se SVP. Kromě těchto legislativních úprav byly provedeny i významné kurikulární změny na úrovni RVP ZV (viz Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy pod č. j. MŠMT-28603/2016, na jehož základě byla zrušena příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP). Jako další klíčové opatření směřující především k narovnání podmínek dětí, resp. žáků pro vstup do ZŠ, byla zavedena povinnost absolvovat poslední rok předškolního vzdělávání před zahájením základního vzdělávání.

Jak legislativní, tak kurikulární úpravy významným způsobem proměnily organizační, finanční i obsahové aspekty současného vzdělávání. Tyto úpravy nicméně byly logickým vyústěním společenských požadavků, které u nás byly kontinuálně prosazovány hlavně po roce 1989. Stejně tak byly a jsou vyústěním právních závazků, kterými je ČR vázána. Příkladem je rozsudek vydaný v roce 2007 Evropským soudem pro lidská práva, ve kterém bylo uvedeno, že Česko porušilo zákaz diskriminace související s právem na vzdělání (blíže viz rozsudek č. 57325/00 D. H. a ostatní vs. ČR). Jak je také zřejmé z dalších relevantních pramenů, ČR se zavázala k realizaci inkluzivního vzdělávání, neboť je signatářem dokumentu Organizace spojených národů, a to Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, jež je pro ČR závazná od roku 2009. Ve druhém odstavci článku 24 je konstatováno, že státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, zajistí, aby osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a aby osoby se zdravotním postižením měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Opční protokol, 2011, s. 17–18). Změny, které přinesla novela školského zákona, dále reflektují národní strategii a koncepci vzdělávání jako např. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (2001) nebo Národní akční plán inkluzivního vzdělávání ad.

Dosavadní úpravy v oblasti školské legislativy byly v poslední dekádě cíleně orientovány jak na stav segregujícího vzdělávání především skupiny žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, tak s úmyslem posílit práva žáků se SVP na vzdělávání v hlavním proudu (tj. v běžných školách). Obzvláště **novelizace školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) posílila prvky systémového pojetí vzdělávání směrem k inkluzi, ale v žádném případě nemohou být dosavadní změny v legislativě charakterizovány jako stav nastolující inkluzi ve vzdělávání, jinými slovy vzdělávací systém v Česku nemůže být označen jako „inkluzivní“**. V současné legislativě je stále zakotvena možnost segregujícího vzdělávání žáků se SVP v segmentu speciálního školství, eventuálně ve třídách, studijních skupinách či odděleních samostatně zřízených pro tyto žáky (§ 16 odstavec 9 školského zákona).

S ohledem na novelizaci školského zákona z roku 2015 je však v praxi možné zaznamenat pozitivní posun k uplatnění práv žáků se SVP na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, a to především ve zpřístupnění (finančních) zdrojů na jejich vzdělávání v běžných školách. To se týká jak žáků se SVP, kteří již byli individuálně integrováni do běžných škol (tj. měli nárok na určitou podporu, která se jim ale dříve nedostávala – jednalo se např. o žáky nacházející se v hraničním pásmu mentálního postižení, kteří nebyli považováni za žáky se SVP, a tudíž jim nebyla poskytována náležitá podpora), tak i těch, kteří přecházejí ze segmentu speciálních škol do běžných škol. **V podmínkách našeho vzdělávacího kontextu byl ustálen právní nárok přístupu ke vzdělávání všem žákům v hlavním vzdělávacím proudu a novelizací školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) také přiměřené podmínky a nástroje k uplatnění tohoto práva – v tomto ohledu byly učiněny pozitivní kroky k posílení prvků**

**inkluzivního vzdělávání.** Za podstatnou změnu, kterou novelizace školského zákona nastolila, lze považovat samotný náhled na problematiku speciálně vzdělávacích potřeb i institut podpůrných opatření.

### **1.2.1. Terminologie a pojetí konceptu speciálně vzdělávacích potřeb**

Dle novelizace školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) se žákem se SVP rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření (§16 odstavec 1 školského zákona). Podle tohoto vymezení, které je oproti dřívější právní úpravě širší a více reflektuje sociální model postižení, má tak každý žák se SVP právní nárok na poskytnutí podpory s cílem rozvíjet vlastní vzdělávací možnosti. Definice přiznává žákovi podporu z širokého spektra zdravotních i nezdravotních příčin, přičemž tato podpora je odstupňována podle míry SVP a jejich dopadu do vzdělávání (Čada, Hůle, 2019). Novelizovaný školský zákon sice nadále (v rozporu s principy inkluzivního pojetí) používá ne zcela vhodný termín „speciální vzdělávací potřeby“<sup>7</sup>, zároveň však oproti původní právní úpravě mění náhled na obsah tohoto pojmu. V novelizovaném znění školského zákona z roku 2015 se mění horizontální náhled dělení žáků do jednotlivých kategorií na vertikální model posuzování míry/hloubky daného znevýhodnění a z něj vyplývající potřeby podpůrných opatření (Vítková In Bartoňová, Vítková et al., 2016). Pozornost se nyní více koncentruje na potřeby, intervence a praktickou pomoc žákovi ve výchovně-vzdělávacím kontextu.

### **1.2.2. Institut podpůrných opatření**

Podpůrná opatření představují nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka se SVP. Smyslem tohoto institutu je zajistit žákům rovné podmínky na vzdělávání a zároveň jim pomoci rozvíjet vzdělávací potenciál. Podpůrná opatření mají být poskytována všem žákům, kteří je potřebují vzhledem k existenci objektivních důvodů a bariér znesnadňujících uplatnění jejich práv na vzdělání.

Školám od roku 2016 vznikla povinnost poskytnout stanovenou podporu způsobem uvedeným školským poradenským zařízením a v uvedeném rozsahu. Na rozdíl od předchozích právních úprav prováděcí předpis školského zákona (vyhláška č. 27/2016 Sb.) také jasně vymezuje normovanou finanční náročnost podpůrných opatření, přičemž je zaručeno financování podpory těm žákům, kterým byla tato opatření přiznána. Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů, a to podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Konkrétní charakteristiky jednotlivých stupňů podpůrných opatření jsou zmíněny ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. (blíže k popisu jednotlivých stupňů viz následující text). Na základě pedagogické diagnostiky SVP žáka uplatňuje škola podpůrná opatření prvního stupně a zároveň odpovídá za jejich poskytnutí (zde jde např. o sestavení plánu pedagogické podpory). Podpůrná opatření ve 2.-5. stupni stanovuje ŠPZ, které na základě odborné diagnostické činnosti SVP žáka vydává doporučení o poskytnutí podpůrných opatření. Před přiznáním podpůrných opatření má škola povinnost spolupracovat se ŠPZ.

---

<sup>7</sup> Kategorizace a taxativní vymezení např. dle druhu zdravotního postižení má své opodstatnění pro vedení statistických analýz (viz např. Statistická ročenka školství, výkonové ukazatele; mezinárodní srovnání apod.).

Zvolené podpůrné opatření pak odpovídá míře a druhu znevýhodnění a rovněž reflektuje celkovou vzdělávací situaci žáka. Dle školského zákona (§16 odstavec 2) mohou podpůrná opatření spočívat v poradenské pomoci školy a ŠPZ; úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky; úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání; použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů; úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy; vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu; využití asistenta pedagoga; využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů nebo poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Poskytování podpůrných opatření podléhá pravidelným revizím s různými intervaly (v závislosti na druhu a stupni), neboť vychází z aktuálních potřeb žáků se SVP, které se mohou v průběhu času měnit. Vhodné nastavení systému podpůrných opatření pro zajištění maximálního rozvoje žáků se SVP je záležitostí zpravidla týmu odborníků (speciálních pedagogů, psychologů, eventuálně dalších). Pozitivní efekt implementace podpůrných opatření v reálné praxi běžných škol zároveň předpokládá dostatečnou odbornou erudovanost a kompetentnost učitele (např. schopnost pracovat se speciálně didaktickými pomůckami, materiály, technickým vybavením ad., ale i dovednost řídit pedagogický proces tak, aby z něj profitovali nejen žáci se SVP, nýbrž všichni žáci, což je základní princip inkluzivního vzdělávání). S ohledem na implementaci podpůrných opatření ve výchovně-vzdělávacím procesu lze v závislosti na stupni a druhu těchto opatření identifikovat různou míru jejich dopadu, a to jak pro samotné žáky se SVP (tedy příjemce podpůrných opatření), tak pro ostatní žáky, kteří jimi mohou být také dotčeni (např. úprava vzdělávacího prostředí, přítomnost další osoby ve vyučování apod.).

Podpůrná opatření **prvního stupně** ovlivňují pedagogický proces v zásadě minimálně. Jejich poskytováním je fakticky ovlivněn hlavně adresát spíše než celý kolektiv školní třídy. Podpůrná opatření v tomto stupni slouží k vyrovnání mírných obtíží žáka, což může být typicky pomalejší tempo práce, mírné potíže se zvládnutím trivia, potíže se záměrnou koncentrací nebo se může jednat o problémy spojené se zapomínáním. Tyto obtíže mohou být způsobeny jak faktory vnějšími (např. nepodnětné rodinné prostředí, častá změna bydliště, rozvod rodičů apod.), tak vnitřními (např. časté absence ve škole z důvodu nemoci). Na základě pedagogické diagnostiky identifikují tento stupeň podpory především učitelé školy. S ohledem na charakter obtíží žáka volí nejvhodnější edukační strategie k jejich vyrovnání. Podpora může spočívat např. ve využití aktivizujících metod učení s cílem podpořit motivaci žáka ve výuce, v úpravě délky vyučovací hodiny, v respektování pracovních specifik, tempa, stylů učení apod. Při vzdělávání žáka s tímto stupněm podpory se využívá plán pedagogické podpory, který je ze strany učitelů pravidelně evaluován. Pokud nedojde ani po uplynutí třech měsíců ke zlepšení ve školním výkonu žáka, je zákonným zástupcům žáka navržena návštěva ŠPZ.

Ve **druhém stupni** jsou podpůrná opatření poskytována žákům, jejichž vývoj je opožděn, je nepříznivě ovlivněn zdravotním stavem, nebo těm, kteří pocházejí z odlišného sociokulturního prostředí, mají problémy v počáteční schopnosti učit se, připravovat se na školní práci, mají

specifické poruchy učení nebo chování, vykazují mírné oslabení sluchových a zrakových funkcí, nebo žákům, u kterých lze identifikovat mírné vady řeči, oslabení dorozumívacích schopností, nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka či poruchu autistického spektra s relativně nevýraznými obtížemi. Implementují se taková opatření, která je učitel schopen realizovat bez závažnějších dopadů na výchovně-vzdělávací proces. Kromě podpory vycházející z běžných a dostupných forem a metod práce (viz první stupeň) jsou v případě potřeby využívány speciálně-didaktické postupy či kompenzační pomůcky. V rámci druhého stupně je možné vypracovat individuální vzdělávací plán žáka (např. v případě redukování některých výstupů vzdělávání) nebo zajistit předmět speciálně pedagogické péče (např. nácvik komunikace, náprava logopedických obtíží ad.).

Podpůrná opatření poskytovaná ve **třetím stupni** jsou určena žákům se závažnějšími specifickými poruchami učení nebo chování, s poruchou autistického spektra, vadou řeči, poruchou dorozumívacích schopností, s percepčním, tělesným nebo LMP. Povaha obtíží žáků a charakter vzdělávacích potřeb ve třetím stupni podpůrných opatření vyžadují znatelné úpravy v metodách práce, hodnocení, organizaci i průběhu vzdělávání, včetně úprav školního vzdělávacího programu (v odůvodněných případech lze přistoupit k úpravám obsahu vzdělávání i výstupů vzdělání s respektem k individuálním možnostem žáků). Rozsah úprav, který je ve výchovně-vzdělávacím procesu realizován, výrazněji zasahuje do pedagogické práce se školní třídou. Implementovaná podpůrná opatření mohou v tomto stupni spočívat ve využití speciálních metod práce (včetně využití kompenzačních nebo rehabilitačních pomůcek), ve speciálně pedagogické, případně psychologické intervenci, ve snížení počtu žáků ve třídě, v přítomnosti asistenta pedagoga nebo ve využívání prostředků alternativní/augmentativní komunikace.

Podpůrná opatření **čtvrtého stupně** jsou určena především těm žákům, u kterých se vyskytují závažnější poruchy chování, mají středně těžké či těžké mentální postižení, včetně komorbidit, a dále těm, kteří mají například těžší zrakové nebo sluchové postižení, vážnější vady řeči, tělesné postižení nebo poruchy autistického spektra. Podpůrná opatření tohoto stupně se týkají taktéž žáků mimořádně nadaných, kteří vyžadují výraznou individualizaci vzdělávání nad rámec příslušného stupně vzdělání, dosahují mimořádných výsledků a vyžadují i úpravy ve formách vzdělávání (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Povaha vzdělávacích potřeb žáka ve vzdělávání vyžaduje již významné úpravy (např. je vyžadována větší úprava prostředí školní třídy) a v některých případech je nutné využít specifických postupů práce. Žák může být vzděláván na základě individuálního vzdělávacího plánu, stejně tak mohou být zajištěny předměty speciálně pedagogické péče reflektující potřeby žáka ve vztahu k jeho obtížím. Vzdělávání žáků s tímto stupněm podpory je často realizováno s podporou dalšího pedagogického pracovníka ve výuce (asistent pedagoga) a s ohledem na snížený počet žáků ve třídě.

**Pátý stupeň** podpůrných opatření je určen žákům s nejtěžšími stupni zdravotního postižení včetně postižení mentálního a kombinovaného. Charakter SVP žáka vyžaduje maximální možnou podporu, jež zpravidla spočívá v přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání, v podpoře rozvoje schopností a dovedností a v kompenzaci důsledků jeho zdravotního postižení. Žáci, kteří využívají tento stupeň podpory, jsou obvykle vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu (např. u žáků s těžším mentálním postižením vychází z příslušného školního vzdělávacího programu dle RVP pro ZŠ speciální) a s podporou dalšího pedagogického pracovníka (asistent pedagoga, speciální pedagog). Využívají se hlavně speciální učebnice, alternativní výukové materiály, kompenzační i rehabilitační pomůcky nebo terapeutické metody.

Štech (2019) provedl analýzu využití podpůrných opatření za roky 2016–2018 v pedagogické praxi ZŠ. V přehledu uvádí, že jedním z nejvíce užívaných podpůrných opatření byla pedagogická



intervence ve škole, předmět speciálně pedagogická péče, využití služeb asistenta pedagoga a podpůrná opatření spočívající ve využití speciálních didaktických pomůcek a učebnic pro výuku čtení a psaní. Přestože novelizací školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) nedošlo ke zvýšené zátěži v podobě implementace individuálního vzdělávacího plánu jakožto pedagogického opatření, šlo spolu s plánem pedagogické podpory taktéž o relativně frekventovaně užívané podpůrné opatření v praxi.

### **1.3. Domény pedagogických procesů inkluzivního vzdělávání**

Inkluze jako koncept ve vzdělávání v sobě zahrnuje určitý závazek k široce definovaným hodnotám, jak o nich bylo pojednáváno v předchozí části textu. Inkluzivní vzdělávání lze pak považovat za proces uvádění těchto hodnot do pedagogické praxe, do konkrétní podoby vzdělávacích postupů, ale i do systémových a strukturálních opatření (např. zákonů, vyhlášek, strategií, koncepcí apod.) (Ainscow, Miles, 2008; Booth, Ainscow, 2011; Alquraini, Gut, 2012). V intencích její praktické aplikace stojí východiska proměny tradičního pojetí vzdělávání a náhledu na samotný pedagogický proces i jeho dílčích domén. Za stěžejní lze přitom považovat jak samotný přístup k pojetí dětství, tak aspekty vztahující se k doméně organizační, didaktické, podpůrné a vztahové. Wilhelm (cit dle Tannenbergerová, 2016) ve své publikaci porovnal domény pedagogických procesů tradiční (speciální) pedagogiky a inkluzivní, ty jsou v následujícím výkladu podrobněji rozvinuty a doplněny o vlastní teoretický náhled.

#### **1.3.1. Žák jako subjekt výchovy a vzdělávání**

V rámci tradičního přístupu jsou žáci redukováni na své vady, na jejichž základě jsou přeřazováni do příslušných pedagogických institucí (a tato vada či postižení stojí v ústředí pedagogického zájmu). Naproti tomu základním a výchozím předpokladem inkluzivního přístupu je přesvědčení, že každý žák je jednotou biologických, psychických a sociálních faktorů a je přijímán jako individuum. Z tohoto hlediska je proto potřebné vytvořit takový pedagogický systém, který zohlední všechny aspekty lidského bytí. Za významné východisko je proto považována aktualizace přístupu k pojetí dětství. Jádrem tohoto pojetí je výrazné zesílení antropologického zaměření vzdělávání deklarovaného jako „obrat k dítěti“ (Helus, 2009; Spilková In Lukášová, 2012). Zvýšený zřetel je kladen na uspokojování vzdělávacích potřeb a potenciálu všech žáků, a to ve společné komunitě, kde jsou respektovány individuální rozdíly žáků (Lebeer, 2006). V praxi to tedy znamená, že učitel zjišťuje, co žák potřebuje za podporu, a tu se mu snaží zajistit. Vztah obou aktérů je více založen na interakci a kooperaci, přičemž učitel je ve výchovně-vzdělávacím procesu více průvodcem žáka na jeho cestě k dosažení vzdělání a osvojení kompetencí potřebných pro život.

#### **1.3.2. Složení školní třídy**

Princip homogenity uplatňovaný v rámci tradičního pojetí výuky je založen na tom, že žáci stejného (podobného) věku tvoří skupiny podle nadání, inteligence, stupně vývoje a volní úrovně. To vede k přesvědčení, že jen takto organizovaná výuka může vést k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů specifikovaných společným kurikulem. Homogenní složení třídy zároveň nemusí představovat dostatečně podnětné prostředí k tomu, aby učitel reflektoval základní

principy inkluzivního vzdělávání, totiž individualizaci a diferenciaci, ale spíše podporuje frontální způsob řízení učební činnosti žáků.

Inkluzivní přístup předpokládá, že v jedné učební skupině, školní třídě apod. jsou přítomni a do vyučovacího procesu zapojeni různí žáci, kteří se od sebe liší v úrovni vlastních schopností, dovedností, znalostí, zájmů, potřeb apod. V heterogenních sociálních skupinách jsou rozmanité interakce a podněty jednotlivých členů rozhodujícím stimulem osvojit si schopnosti jiných a získat takto nové dovednosti. Recipročně se projevuje touha a potřeba učení se od druhých. Již Vygotskij (2004) upozornil, že vývoj vyšších psychických funkcí je významně ovlivňován sociokulturními aspekty. Podle Vygotského teorie má v edukačním prostředí nezpochybnitelnou úlohu právě sociální interakce, která determinuje psychogenezi žákovy poznání. V této souvislosti Vygotskij hovoří o tzv. zóně nejbližšího vývoje, což je období, kdy se dítě blíží k nové vývojové etapě, ale ještě jí nedosáhlo, avšak za určitých podmínek (zejména za pomoci dospělého) jí může dosáhnout snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji. Zónu nejbližšího vývoje charakterizuje jako vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu (tj. současnou, realizující se úrovní schopnosti dítěte řešit určitý úkol) a potenciální vývojovou úrovní. Tato vzdálenost může být překonána ve spolupráci s učitelem či jiným dospělým nebo i vyspělejším dítětem (Vygotskij, 2004, s. 72).

Inkluzivní koncept vzdělávání proto klade důraz na takové pedagogické aktivity, které předpokládají kooperaci a sociální interakci všech žáků na společné věci (přičemž každý žák pracuje na úrovni vlastního vývoje a využívá své dosavadní kompetence), spíše než tradiční školní systém, který upřednostňuje princip kompetitivnosti a selekce podle výkonnostních kritérií daných obsahem vzdělávání. V rámci heterogenní třídy byl pozitivní vliv kooperativních aktivit na akademické výsledky žáků se zdravotním postižením, na posilování pozitivních vztahů s intaktními vrstevníky a na schopnost přizpůsobit se potřebám ostatních žáků dokumentován v celé řadě výzkumů (např. Jenkins et al., 2003; Downing, 2005; Copeland, Cosbey, 2009; Slavin, 2011). Jordan, Schwartz a McGhie-Richmond (2009) poukázali na to, že žáci s postižením, kteří se vzdělávali v inkluzivním prostředí školy, dosahovali oproti segregovaným vrstevníkům lepších výsledků ve vzdělávání. Na základě výsledků výzkumu byly rovněž vyvráceny obavy učitelů, ale zejména rodičů intaktních žáků, kteří považují kooperaci s žáky s postižením za neprosperšnou (Hunt et al., 1994). Kromě toho byla v řadě studií pozornost věnována tomu, jaký vliv má heterogenní složení školní třídy na akademické výsledky intaktních žáků a na jejich kompetence v sociální oblasti. Sharpe, York a Knight (1994) a také např. Ruijs a Peetsma (2009) v této souvislosti poukázali, že přítomnost žáků se zdravotním postižením neindikovala pokles v akademických výkonech intaktních žáků, jak se mnozí (hlavně odpůrci inkluze) obávají. Studie si naopak všimají, že přítomnost žáků s postižením v kolektivu běžné školní třídy má pozitivní dopad na (inter)personální, sociální a občanské kompetence intaktních žáků (D'Alonzo, Giordano, Vanleeuwen, 1997).

Heterogenní složení třídy klade zvýšené nároky na pedagogickou práci vzhledem k tomu, že žáci zde dosahují jak kvalitativně, tak i kvantitativně různých výchovně vzdělávacích cílů dle vlastních možností a schopností. Pro některé pedagogy, a to zejména pro ty, kteří se neztotožňují s myšlenkou inkluzivního vzdělávání, může být obtížné uznat, že heterogenní třídy mohou představovat skutečně hodnotné prostředí, ve kterém se rozvíjí a maximalizuje osobnostní potenciál každého žáka (Stanovich, Jordan, 1998). Jak však dokazují některé novější výzkumné studie, učitelé ZŠ, kteří mají každodenní zkušenost s výukou žáků v heterogenních třídách, mají rovněž pozitivnější postoje k inkluzivnímu vzdělávání (Hellmich, Löper, Görel, 2019). Zároveň je třeba poznamenat, že výuka v heterogenních třídách, a zvláště tehdy, je-li v takové

třídě vyšší počet žáků se SVP<sup>8</sup>, vyžaduje úpravu podmínek vzdělávání a diferenciaci, a to na úrovni *didaktické* (přizpůsobení metod a forem práce), *organizační* (snížení počtu žáků a spíše menší výukové skupiny), *personální* (zajištění dalšího pedagogického pracovníka ve výuce, např. koordinátora inkluze, speciálního pedagoga, asistenta pedagoga) včetně diferenciací v oblasti *hodnocení* vzdělávacích výsledků žáků. Zajištění těchto podmínek klade vysoké nároky na pedagogické pracovníky, především na učitele (tj. zejména na jejich profesní, personální a komunikační kompetence).

### 1.3.3. Vzdělávací obsah a kurikulum

Inkluzivní model upouští od tradičního přístupu školského systému, který vychází z toho, že pro určité žáky je vhodný pouze konkrétní redukováný a rozkouskovaný obsah vzdělávání. Příkladem takového kurikula v Česku byl do nedávné doby platný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (2005), který specificky upravoval obsah vzdělávání pro tuto skupinu žáků s postižením. Téměř po 10 letech byla tato příloha zrušena (Opatření č. j. MŠMT-28603/2016) s cílem přiblížit se inkluzivnímu modelu. Dvoukolejný systém základního školství v ČR nicméně stále připouští existenci různých kurikul, kdy každý typ školy má své vlastní. Vzdělávací obsah a výukové cíle jsou v těchto různých typech škol napasovány na zdánlivě specifickou skupinu žáků, přičemž stále existuje možnost vnější diferenciací, tj. segregace žáků. Jinými slovy, pokud např. žák se SVP není schopen naplnit cíle běžné školy v hlavním vzdělávacím proudu, existuje možnost jeho vyloučení do jiné instituce (do školy speciální) s jiným typem kurikula (výuka realizována dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální).

Inkluzivní přístup naopak předpokládá společné kurikulum s možností úpravy vzdělávacího obsahu v individualizované rovině, a to směrem k potřebám daného žáka (neuvažuje se o žádné redukci vzdělávacích obsahů, nýbrž o individualizaci společného kurikula). Společné kurikulum má všem žákům nabízet obsahy relevantní pro život tak, že mohou objevovat svět – nejprve od základů, potom logicko-abstraktně. Individuální potřeby žáků jsou tím výchozím vodítkem, které bude určovat, jakým způsobem a do jaké hloubky se bude žák zabývat vzdělávacími obsahy.

Obsah vzdělávání má reflektovat požadavky tzv. postindustriální společnosti (Bell, 1976), jež zdůrazňuje význam vzdělávání s ohledem na rozvoj kulturního, hospodářského a sociálního kapitálu. Prostřednictvím didaktické analýzy vzdělávacích obsahů je formulován požadavek, že vzdělávací obsah nemá být orientován a redukován na pouhé osvojení vědomostí, dovedností či návyků. Má v něm být rovněž promítnuta nezbytná emocionální dimenze. Žáci si mají osvojit nejen výše uvedenou tradiční „triádu“ (vědomosti, dovednosti a návyky), ale vzdělávací obsah má rovněž korespondovat s Delorsovými čtyřmi pilíři formulovanými pro vzdělávání 21. století, tedy: 1) Učit se poznávat spojováním dostatečně širokých obecných znalostí s příležitostmi pracovat v malém počtu předmětů do hloubky. Současně to znamená učit se učit, a to tak, aby bylo možno těžit ze vzdělávacích příležitostí v průběhu celého života. 2) Učit se jednat, aby bylo možné si osvojit nejen profesní dovednosti, ale rovněž v širším smyslu kompetenci vyrovnávat se s různými situacemi a pracovat v týmech. Zároveň to značí učit se jednat v podmínkách různých sociálních a pracovních činností, které mladí lidé vykonávají. 3) Učit se žít společně rozvíjením

---

<sup>8</sup> Řada výzkumů poukázala v minulosti na to, že relativně vysoký počet žáků v heterogenních třídách, bez ohledu na přítomnost žáků se SVP, bývá jednou z nejvýznamnějších překážek, která výrazně ztěžuje individualizaci a diferenciaci a ovlivňuje klima školy.

pochopení pro ostatní lidi a přijetím myšlenky vzájemné závislosti - účastí na společných projektech a učení se zvládat konflikty - v duchu úcty k hodnotám pluralismu, vzájemného porozumění a míru. 4) Učit se být, a to tak, aby se úspěšně rozvíjela samotná osobnost člověka, který by byl schopen jednat s větší autonomií, samostatným úsudkem a osobní odpovědností (Delors, 1997, s. 57). Výuka je tedy rozprostřena do značné šíře, je pojednávána komplexně, a to s ohledem na vztah kognitivních, afektivních a instrumentálních aspektů učení.

### **1.3.4. Diferenciace a individualizace**

Diferenciace a individualizace, která je klíčová pro inkluzivní model, je založena na principu, že každé dítě má v rámci učební skupiny možnost rozvíjet se svým vlastním způsobem (individuálně), a to kontinuálně od jedné úrovně svých kompetencí k úrovni vyšší.

Individualizaci lze chápat jako přístup, kdy výuka odpovídá jedinečným potřebám žáka a současně z nich vychází, přičemž jejím cílem je individuální pokrok žáka. Takový přístup zvyšuje motivaci žáků k učení, podporuje jejich iniciativu a nápaditost skrze výchovně-vzdělávací cíle. Výuka je koncipována způsobem, který umožňuje zapojení každého žáka do dané aktivity (na úrovni vlastního vývoje schopností a dovedností). Booth a Ainscow (2011) v této věci konstatují, že „zapojit se“ znamená učit se společně s ostatními, sdílet a zažívat proces učení ve spolupráci. K tomu je nutné se do učení aktivně ponořit a mít vliv na to, jak probíhá.

Individualizace vyučování probíhá formou vnitřní diferenciaci. V širším pojetí je možné diferenciaci chápat jako realizaci specifických edukačních kroků vzhledem k dané heterogenitě žáků (Tomlinson, 1999). V rámci vyučovacího procesu je možné vnitřní diferenciaci nahlížet tak, že se vzdělávací obsah, ale např. i metody, organizační formy výuky, hodnocení, podpora apod. přizpůsobují ve prospěch individuálních potřeb, specifik a úrovni jednotlivých žáků. Diferencovaný a individualizovaný přístup se proto týká obsahu, procesní stránky, ale i výstupů (hodnocení).

Vnitřní diferenciaci předpokládá rozdělování žáků do skupin nikoliv výlučně podle intelektových schopností, nýbrž vzhledem k celé řadě dalších kritérií, jako je např. věk, pohlaví, dovednosti či zájmy. Podle Hájkové a Strnadové (2010) se při formování skupin ve třídě pedagog neopírá o výkonnostní ani prospěchové kritérium, aby na jeho základě usiloval o homogenní skupiny, ale naopak za spoluúčasti žáků sestavuje heterogenní skupiny pro týmovou práci, v jejímž rámci navozuje vztahy pozitivní vzájemné závislosti. Uplatnění principů individualizace a diferenciaci si žádá vyšší nároky na přípravu a zkušenosti učitele včetně dovednosti rozpoznat individuální schopnosti a potřeby každého žáka pro to, aby je mohl akceptovat a ve výuce s nimi pracovat. S ohledem na plánování, realizaci a hodnocení kroků vedoucích k individualizaci a diferenciaci v pedagogické praxi je v rámci inkluzivního vzdělávání zvláštní důraz přikládán interdisciplinární spolupráci učitelů a speciálních pedagogů (eventuálně dalších klíčových odborníků).

### **1.3.5. Připravenost, podpora, spolupráce**

Inkluzivní model vychází z toho, že školní prostředí má být nejenom nevylučujícím, ale rovněž bezpečným, podporujícím a stimulujícím místem jak pro žáky, tak i pro její pracovníky. Inkluze proto podněcuje budování takové školní komunity, jež je založena na podpoře a spolupráci školy s místními institucemi (např. typu neziskové organizace), samosprávou a občany, kteří

mají zájem rozvíjet komunitu školy, potažmo přispívat k rozvoji sociálních podmínek daného prostředí.

Booth a Ainscow (2011) zdůrazňují tři vzájemně propojené oblasti, které jsou klíčové pro rozvoj školy vzhledem k principům a východiskům inkluzivního modelu vzdělávání. Tyto oblasti jsou utvářeny inkluzivní kulturou školy, inkluzivní politikou a inkluzivní praxí školy. Všechny tyto uvedené oblasti jsou validně měřitelné a poskytují informativní náhled o připravenosti školy, podpoře a spolupráci klíčových aktérů na cestě k inkluzivnímu vzdělávání (viz např. Ukazatel inkluze dle Booth, Ainscow, 2011).

Proměna tradiční školy ve školu s inkluzivní orientací vyžaduje přijetí inkluzivních hodnot a ztotožnění s principy inkluze, tj. zejména uznání, že každé dítě má právo být vzděláváno v nerestriktivním a nevylučujícím prostředí školy. Přijetí myšlenky inkluzivního vzdělávání však může být značným problémem tehdy, pokud vzdělávací systémy byly nebo jsou založeny na možnosti vyčleňovat některé skupiny žáků mimo hlavní vzdělávací proud. Připravenost klíčových aktérů na inkluzivní vzdělávání je proto nezbytným předpokladem a základním východiskem pro rozvoj inkluzivní kultury, v jejímž rámci jde hlavně o zajištění bezpečné, ochotné a spolupracující komunitní školy. Vychází nejenom z informační/osvětové kampaně (založené hlavně na příkladech dobré praxe), ale předpokládá rovněž rozvoj znalostí a praktických dovedností klíčových aktérů (např. pregraduální příprava studentů učitelství v oblasti inkluzivních přístupů) a taktéž předpokládá kvalitní a udržitelnou koncepci vzdělávacích systémů.

Inkluzivní politika reflektuje stav reálného fungování školy a ukazuje, do jaké hloubky jsou v koncepčních materiálech (dokumentech) školy promítnuty principy inkluzivního vzdělávání (např. jak škola zabraňuje vylučování žáků, jak podněcuje zapojení žáků v heterogenních skupinách, jaké mechanismy jsou využívány k odstranění překážek v učení nebo jaká pravidla má škola definována pro spolupráci s dalšími klíčovými aktéry atd.).

A konečně třetí oblast, inkluzivní praxe, vypovídá o tom, jak škola vytváří a aplikuje praktické postupy v procesu výchovy a vzdělávání heterogenních žáků v závislosti na inkluzivní kultuře a inkluzivní politice. Inkluzivní praxe školy je de facto nejvíce viditelnou oblastí a je mimo jiné charakterizována kvalitou spolupráce klíčových aktérů (např. učitele a asistenta pedagoga, školy a poradenského pracoviště) a jejich vzájemnou podporou či využitím materiálních (např. speciálně pedagogických pomůcek) i nemateriálních zdrojů (např. působení speciálního pedagoga, koordinátora inkluze ve škole) apod. Adamus et al. (2016) k tomuto dodává, že vzájemná spolupráce učitelů s rodiči, s odborníky školních a ŠPZ i odborníky z jiných resortů je důležitá a je považována za jednu ze základních podmínek fungování života inkluzivní školy. Spolupráce klíčových aktérů je navíc doprovázena maximální možnou vzájemnou podporou i pomocí. Významnou úlohu v tomto procesu mají odborníci školních poradenských pracovišť a zejména pracovníci ŠPZ (tj. pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra), kteří poskytují pomoc a podporu učitelům, žákům a jejich rodičům při identifikaci a diagnostice způsobů vzdělávání žáků se SVP. V rámci inkluzivní praxe je třeba považovat za klíčové také všeobecně uznávaný model spolupráce školy a rodiny žáka. Zapojení rodiny do diagnostického, intervenčního a vůbec do celého výchovně-vzdělávacího procesu představuje nezbytné kroky vedoucí k implementaci změn směřujících k inkluzivní škole. Komunikace mezi pedagogickými pracovníky školy a rodiči je podstatná s ohledem na koncipování cílů včetně organizačních způsobů výuky, ale i s ohledem na hodnocení výsledků vzdělávání žáka.

## 1.4. Pojetí inkluze u pedagogických pracovníků ZŠ v kontextu výzkumných zjištění

Proměny směřující k inkluzivnímu vzdělávání artikulované mnohdy skrze legislativní změny zákonů (zejména zákon č. 82/2015 Sb.), různé strategické koncepce nebo akční plány lze vnímat jako „změny formulované shora“ (tzv. *top-down change*). Tyto změny ovlivňují klíčové aktéry vzdělávání a mají na ně přímý dopad. Dotýkají se žáků samotných, jejich rodičů/zákonných zástupců a ovlivňují práci pedagogických pracovníků (zejména učitelů a zástupců vedení ZŠ).

Systémové a posléze institucionální změny na úrovni školy budou jen velmi málo úspěšné, pokud nebudou doprovázeny změnami v rovině konkrétních postojů a přesvědčení na individuální úrovni klíčových pedagogických pracovníků. Kohezní a inkluzivní společnost nevzniká na základě pouhých politických proklamací nebo abstraktních celospolečenských koncepcí, ale je spíše výsledkem kvality mezilidských vztahů a interakcí v lokálních komunitách. Výzkumná zjištění v oblasti inkluze jasně deklarují, že obzvláště přesvědčení, postoje a názory učitelů jsou tím, co utváří a ovlivňuje kontexty, ve kterých se musí žáci vzdělávat (Ainscow, Sandill, 2010; Saloviita, 2020)<sup>9</sup>. **Přesvědčení, názory, stanoviska, postoje včetně např. hodnotících soudů utváří konkrétní pojetí inkluze a zároveň se v nich promítají.** Pojetí je možné definovat jako způsob komplexního, svérázného a osobitého chápání „kulturně objektivizovaných obsahů poznání“ (např. nějakého fenoménu, zákonitosti, procesu atp.) konkrétním jedincem. Jedná se o pojem významově obsáhlejší než např. porozumění, vědění, představa, postoj apod., proto je ho třeba chápat v širším významu (Pivarč, 2017). Pojetí inkluze je tedy to, co odráží osobitý zorný úhel učitele nebo zástupce vedení školy na tento fenomén.

V ČR byly systémové reformy směřující k inkluzivnímu vzdělávání (zvláště ty spojované s novelizací školského zákona z roku 2015) implementovány bez předchozích hlubších analýz a výzkumů ze strany MŠMT, které by v dané souvislosti poukazovaly na postoje a potřeby pedagogických pracovníků. Jakékoliv reformní kroky vedoucí ke zkvalitnění vzdělávání by měly být podpořeny dostatečnou znalostí kritických argumentů, postojů a stanovisek klíčových aktérů, tedy měly by vycházet z empiricky podložených dat.

V českém výzkumném kontextu chybí kontinuální a systematické výzkumy na téma postojů pedagogických pracovníků k inkluzivnímu vzdělávání, stejně tak citelně chybí výzkumy mapující postoje zákovské populace k integraci a přijetí žáků se SVP do kolektivu běžných tříd škol (Pivarč, 2017). Až zhruba od roku 2015 lze zaznamenat relativně vyšší nárůst výzkumných studií a tzv. *ex post* analýz, které mapovaly pojetí inkluzivního vzdělávání u pedagogických pracovníků ZŠ (a to především u učitelů). Řada těchto studií byla zaměřena jak na samotné postoje, přesvědčení a názory na inkluzi apod., tak na různé domény inkluzivního vzdělávání včetně identifikace překážek a dopadů souvisejících s implementací změn, jež novelizace školského zákona přinesla.

Některé dílčí výzkumné studie (např. Slepíčková, Sayoud Solárová, Pinková, 2013), které mapovaly postoje učitelů ZŠ ve vztahu k inkluzi ještě před novelizací zákona č. 82/2015 Sb.,

---

<sup>9</sup> Na určitý nesoulad mezi politikou inkluzivního vzdělávání a postoji učitelů k inkluzi upozorňuje řada autorů. Příkladem může být Finsko, jehož vzdělávací systém je v mnohých ohledech považován za jeden z nejvíce progresivních. Saloviita (2020) v dané věci zmiňuje, že politika inkluzivního vzdělávání se v této zemi v posledních letech potýká s překážkami v přístupu učitelů k inkluzivnímu vzdělávání, a to především u těch, kteří vyučují ve vyšších ročnících ZŠ (tj. v 7.-9.).

poukázaly na to, že u této populace se všeobecně projevila nízká podpora inkluze. V rámci výše uvedeného výzkumu autorky dále zjistily, že učitelé ZŠ deklarovali spíše odmítavé tendence v souvislosti se začleněním žáků s poruchami chování na úrovni agresivity, žáků, kteří potřebují podporu se sebeobslužnými činnostmi, a ve vztahu k žákům soustavně neprospívajícím. Postoje těchto učitelů k inkluzi byly významně ovlivněny rozsahem studia speciální pedagogiky, ale i rozsahem zkušeností se vzděláváním žáků se zdravotním postižením.

Jiná studie (Straková et al., 2014) byla zaměřena na profesní přesvědčení učitelů ZŠ a na jejich postoje k vybraným aspektům kurikulární reformy před účinností tzv. „inkluzivní“ novely školského zákona (v rámci šetření bylo např. zjišťováno, do jaké míry učitelé věří, že pro efektivní vzdělávání je důležité, aby děti byly v rámci povinného vzdělávání vzdělávány společně – v protikladu k rozdělování žáků do skupin homogenních z hlediska kognitivních schopností). V rámci kvantitativního výzkumu na vzorku 553 učitelů ze 128 ZŠ autoři zjistili, že respondenti plošně odmítali inkluzivní přístupy ve vzdělávání (učitelé naopak spíše zastávali pozitivní postoje k segregáčnímu pojetí vzdělávání žáků se SVP mimo hlavní proud běžných škol).

Bendová a Fialová (2015) realizovaly na vzorku 500 učitelů výzkum v oblasti vybraných aspektů integrace/inkluze žáků se SVP v prostředí českých základních škol (mapovány byly postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání, podmínky realizace, metody a formy práce vedoucí k inkluzi a zkušenosti učitelů týkající se integrace žáků se SVP). Z jejich výzkumu vyplynulo, že u učitelů převládaly spíše negativní postoje k inkluzivnímu vzdělávání, ale také obtíže s rozlišením obou konceptů, tj. integrace a inkluze. Rovněž se ukázalo, že respondenti tohoto výzkumu považovali vysoký počet žáků ve třídách a nedostatek personálu (zejména asistentů pedagoga) jako bariéru inkluzivního vzdělávání. Zároveň hodnotili vlastní znalosti týkající se specifik a potřeb žáků se SVP za spíše nedostatečné, stejně jako znalosti metod a procedur pro práci v inkluzivním prostředí.

Výzkumná agentura Nielsen Admosphere uskutečnila před koncem školního roku 2016/2017 reprezentativní šetření pro Nadaci Open Society Fund Praha, Českomoravský odborový svaz pracovníků školství a Českou odbornou společnost pro inkluzivní vzdělávání. Cílem šetření bylo zmapovat zavádění změn po novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) a zjistit, jak je vnímají ředitelé (N = 126) a učitelé běžných ZŠ (N = 507). Analýza proto byla zaměřena na různá témata spojená s novelizací školského zákona. Z výzkumu mimo jiné vyplynulo, že ředitelé škol považovali financování podpory žáků se SVP za lepší než před novelizací školského zákona, zároveň však vnímali nedostatek uchazečů na pozici asistenta pedagoga nebo speciálního pedagoga. Učitelé běžných ZŠ hodnotili jako závažnou překážku v rámci inkluzivního vzdělávání příliš velký počet žáků ve třídách a relativně nedostatečnou metodickou podporu ze strany ŠPZ.

V rámci kvalitativního výzkumu identifikovala Moree (2018) u učitelů a zástupců vedení škol další jiné bariéry, zejména vysokou míru časového vytížení učitelů. Podle autorky výzkumu musí učitelé navíc vykonávat některé další činnosti, jako např. pedagogické intervence u žáků, nápravy, práce s asistentem pedagoga aj. (autorka ovšem zdůraznila, že učitelé zároveň uvítali, že tato podpůrná opatření byla systematicky zavedena a že v tomto ohledu byly posíleny také finanční toky). Podle učitelů i ředitelů škol vyžadují inkluzivní opatření taktéž lepší profesní přípravu klíčových aktérů (např. pregraduální příprava učitelů je podle respondentů spíše neadekvátní, vzdělávání asistentů pedagoga zcela nesystematické a nedostatečné apod.).

Němec (2018) analyzoval postoje 174 učitelů ZŠ k inkluzi. Z výsledků jeho výzkumu vyplynulo, že u učitelů převažovali spíše negativní postoje. Ve své práci dále poukázal na to, že odpůrci

inkluzi z řad pedagogů zdůrazňovali, že pro žáky se SVP je vhodnější vzdělávání v segmentu speciálního školství a že přítomnost těchto žáků ve třídách běžných škol vede ke zpomalení tempa vyučování a snížení standardu výuky.

Michalík a kolektiv (2018) provedli kvantitativní výzkumné šetření na vzorku 2467 respondentů s cílem zmapovat postoje, informovanost a potřeby pedagogických pracovníků v oblasti vzdělávání žáků se SVP v návaznosti na novelu školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.). Podle autorů výzkumu zastávali respondenti obecná stanoviska k inkluzi a bylo je možné označit za spíše strážlivá, uvážena a věcná. Rozdíly v postojích byly mimo jiné zjištěny mezi učiteli ze škol speciálních a škol běžných, přičemž pedagogové speciálních škol byli lépe odborně připraveni na vzdělávání žáků se SVP, ale s myšlenkou inkluzi byli ztotožnění méně než učitelé běžných škol.

Potměšil a kolektiv (2018) se zaměřili na analýzu postojů pedagogických pracovníků v souvislosti s inkluzivním vzděláváním. Výsledky jejich výzkumu poukázaly na to, že zhruba tři čtvrtiny respondentů (N = 780) charakterizovaly vlastní odbornou připravenost na práci v inkluzivním prostředí jako spíše nedostatečnou. Současně si však uvědomovali absenci zkušeností s pedagogickou prací v rámci inkluzivního vzdělávání a vlastní pocity jistoty pro vzdělávání žáků se SVP hodnotili jako nevyhovující. Převážná část pedagogických pracovníků zároveň vyjádřila obavu z přítomnosti žáků se SVP a spíše nesouhlasili s tím, aby byli tito žáci vzděláváni v běžných školách.

V jiném výzkumu (Straková, Simonová, Friedlaenderová, 2019) se ukázalo, že po implementaci opatření (zákon č. 82/2015 Sb.) na podporu inkluzivního vzdělávání se u učitelů ZŠ významně zvýšila nejistota ve vztahu ke struktuře vzdělávacího systému jako celku. Autorky dále zjistily, že učitelé většinově podporovali speciální vzdělávání a ranou diferenciaci žáků považovali jako efektivní způsob vzdělávání, tj. věřili, že se žákům dostává v diferencovaných třídách kvalitnějšího vzdělávání než v hlavním vzdělávacím proudu.

Shrnujícím poznatkem je, že u pedagogických pracovníků ZŠ je možné identifikovat různorodá pojetí inkluzivního vzdělávání vzhledem k tomu, že jde o velmi komplexní fenomén, který má své přesahy nejen na úrovni organizační, ale i didaktické, personální, vztahové, hodnotové apod. Nicméně i u řady českých pedagogů – podobně jako u laické populace (viz např. Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2020) – v oblasti postojů k inkluzi stále převládají spíše odmítavé tendence, tj. směřující k vylučování žáků se SVP do segmentu speciálních škol, o čemž svědčí řada výše citovaných výzkumů. Negativní postoje tvoří významnou bariéru v realizaci inkluzivního vzdělávání. Výsledky některých tuzemských studií poukazují, že jednou z možných příčin těchto postojů je nedostatečná informovanost a nedostatečná připravenost pedagogů na implementaci změn směřujících k inkluzivnímu vzdělávání (Michalík et al., 2018; Nadace Open Society Fund Praha, 2018; Straková, Simonová, Friedlaenderová, 2019). Negativní postoje laické i odborné veřejnosti mohly v minulosti podpořit některé mediální kampaně (viz např. kampaň deníku Blesk z roku 2016 „Stop škodlivé inkluzi“), které byly často založeny na prezentaci mylných nebo zkreslených informací o inkluzi a o změnách týkajících se novelizace školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) (srov. analýzu společnosti NEWTON Media, 2016). Zároveň se však ukazuje, že odmítavé postoje učitelů k inkluzi nemusí být založeny na ideologických nebo politických argumentech, ale mohou vyplývat spíše z určitých obav, jak inkluzivní vzdělávání prakticky realizovat a jak dostát požadavkům, které jsou na učitele v praxi kladeny. Sama myšlenka inkluzivního vzdělávání a s ní spojené principy nemusí představovat pro učitele problém, ale implementace těchto principů do reálné praxe je to, co může být učiteli vnímáno



(zatím) jako značně problematické<sup>10</sup>. Rovněž Kearney (2011) poukazuje na některé praktické důvody, které mohou bránit úspěšné realizaci inkluzivního vzdělávání a které u učitelů naopak podporují tendenci vylučovat žáky se SVP do segmentu speciálních škol – v této souvislosti může jít jak o nedostatek znalostí učitelů v oblasti začleňování žáků se SVP, tak o nedostatek odpovědnosti, předsudečné postoje a špatné vztahy mezi rodiči žáků a pedagogy.

### 1.4.1. Faktory determinující pojetí inkluzivního vzdělávání

Více ucelený a komprehenzivní přehled faktorů, které determinují pojetí inkluzivního vzdělávání zejména u učitelů, poskytuje zahraniční odborná literatura. Přehled faktorů lze klasifikovat do třech oblastí: a) *faktory související s učiteli* (např. věk, pohlaví, délka praxe ve školství, zkušenost s inkluzivním vzděláváním nebo míra vnímané zdatnosti pracovat s heterogenní žakovskou populací v inkluzivních podmínkách školy), b) *faktory související se vzdělávacím prostředím* (např. dostupnost a podpora pedagogického personálu, materiální podmínky) a c) *faktory související se specifiky žáků* (zejména stupeň a druh zdravotního postižení žáků).

#### 1.4.1.1. Faktory související s učiteli

Základním východiskem úspěšné realizace kroků směřujících k inkluzi je přijetí její samotné „myšlenky“, principů, na kterých je koncept založen (srov. Jordan, Schwartz, McGhie-Richmond, 2009; Attwood, MacArthur, Kearney, 2019). Jak dokládají výsledky některých zahraničních studií, jedním z důležitých předpokladů zdárné implementace inkluzivních praktik ve vzdělávání je dostatečná znalost a objektivní informovanost učitelů o inkluzi (Batsiou et al., 2008). Ta by měla vycházet hlavně z výsledků relevantních výzkumných studií a z příkladů dobré praxe.

Výzkumné studie si všímají důležitosti a pozitivního efektu profesní přípravy (včetně pregraduální) a průběžného (celoživotního) vzdělávání učitelů na jejich postoje k inkluzi (Forlin et al., 2009; Ahmmed, Sharma, Deppeler, 2014; Vaz et al., 2015; Zagona, Kurth, MacFarland, 2017; Stites et al., 2018; Hellmich, Löper, Görel, 2019; Ravenscroft et al., 2019). Některé práce ovšem poukazují, že krátkodobé kurzy – na rozdíl např. od univerzitního, dlouhodobého a koncepčního vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky a inkluzivních přístupů – nemusí mít dostatečný efekt na osvojení požadovaných znalostí, a tudíž nemusí ani dojít k žádoucí proměně postojů učitelů k inkluzi (Engelbrecht et al., 2015). Vaz a kolektiv (2015) zdůrazňují, že studenti učitelství, kteří v rámci univerzitní přípravy absolvovali vzdělávací modul týkající se práce s heterogenní skupinou žáků v kombinaci s praktickou realizací výuky ve škole, byli lépe připraveni na inkluzivní vzdělávání, lépe chápali potenciál žáků se SVP a celkově měli pozitivnější postoje k inkluzi. Cílem každé odborné (profesní) přípravy je získat, resp. osvojit si určité kompetence potřebné k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů (v odborné zahraniční literatuře je v dané souvislosti používán termín „*competence-based approach*“, viz např. Štemberger, Kiswarday, 2018). Jordan (2018) podotýká, že pro úspěšnou realizaci inkluzivního vzdělávání žáků je důležité, aby učitelé byli přesvědčeni o vlastní zdatnosti učit žáky s různými vzdělávacími potřebami a možnostmi. Kompetentní učitel je zároveň sebevědomý a připravený na implementaci inkluzivních praktik,

---

<sup>10</sup> To dokládá řada tvrzení učitelů ZŠ, která byla identifikována v rámci empirických sond (Pivarč, 2019) i v dalších relevantních výzkumech (např. Mittler, 2000). Příkladem může být autentický výrok učitele: „*Inkluze je dobrá věc, souhlasím s ní, ale za současných podmínek a stavu školství je těžko realizovatelná a učitelé na ni nejsou připraveni, ...*“

jak o tom svědčí řada výzkumných zjištění. Např. Sharma, Loreman, Forlin (2012) poukázali na to, že pokud se učitelé cítí být dostatečně připraveni a kompetentní, jsou více nakloněni inkluzi. Toto zjištění koresponduje s již dříve realizovanými výzkumy, ale i některými novějšími studiemi (viz např. Ahmed, Sharma, Deppeler, 2014). V jiné studii se ukázalo, že právě pocit vlastní efektivnosti byl u učitelů nejsilnějším prediktorem jejich pozitivních postojů k inkluzi, naproti tomu učitelé s nízkým pocitem efektivnosti projevovali úzkost a odmítali představu začlenit žáky se SVP do své třídy (Soodak, Podell, Lehman, 1998).

Zkušenost s inkluzivním vzděláváním je popisována jako faktor, který rovněž významně ovlivňuje pojetí tohoto konceptu (Saloviita, 2020). V počátcích implementace změn směřujících k inkluzivnímu vzdělávání se u učitelů mnohdy objevuje nedůvěra, jež může vyústit v odpor, nebo dokonce až v negativní postoje k inkluzi. Odpor části učitelů vůči změnám a inovacím ve školství (což pro některé učitele v Česku může inkluze představovat) je stálý a opakující se jev, se kterým se v minulosti musely vypořádat všechny školské reformy (Mareš, 2018). Nicméně v závislosti na získaných zkušenostech a odborných znalostech, které se procesem implementace rozvíjí, se zároveň proměňují také postoje pedagogických pracovníků k inkluzivnímu vzdělávání. Příkladem mohou být inkluzivní programy, které byly na počátku 90. let 20. století rozvíjeny ve Spojeném království. Učitelé, kteří do nich byli zapojeni po dobu několika let, měli více pozitivní postoje k inovacím ve vzdělávání včetně inkluze, a to v porovnání s těmi, kteří takovou zkušenost neměli (Avramidis, Norwich, 2002). Rovněž např. Rakap a Kaczmarek (2010) identifikovali významné rozdíly mezi školami, přičemž učitelé, kteří měli zkušenost s inkluzí, byli více otevřenější tomuto způsobu vzdělávání než ti, kteří neměli zkušenost žádnou.

Vliv dalších faktorů, jako zejména vliv pohlaví, věku nebo délky praxe ve školství na postoje učitelů a zástupců vedení škol k inkluzi, byl v kontextu výzkumných zjištění jednoznačně průkazný jen někdy a výsledky studií jsou v dané věci spíše kontradiktorní (Forlin et al., 2009; Ravenscroft et al., 2019). Příkladem jsou nálezy některých výzkumů, jež hovoří o tom, že učitelé, kteří mají delší praxi ve školství (tj. více než 10 let), mají ve srovnání se začínajícími učiteli negativnější postoje k inkluzi (de Boer, Pijl, Minnaert, 2011). Ahmed, Sharma, Deppeler (2014) naopak zjistili, že učitelé s delší praxí ve školství projevovali větší zájem o problematiku začleňování žáků se SVP než učitelé s menší praxí ve školství. V jiné studii se tento efekt nepotvrdil, resp. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ve vztahu k této proměnné (Ravenscroft et al., 2019). V dané souvislosti se v literatuře objevují různé interpretace této skutečnosti. Jedním z možných vysvětlení pozitivnějších postojů učitelů s menší praxí ve školství a zároveň mladších učitelů je to, že tato skupina mohla oproti starším kolegům s delší praxí ve školství získat relativně dobrou univerzitní přípravu a znalosti o inkluzivním vzdělávání. Další nabízející se vysvětlení může naproti tomu spočívat v určité vyšší míře uvědomělosti zkušenějších pedagogů o případných bariérách, které může individuální integrace žáků se SVP představovat. Tedy někteří učitelé s delší praxí ve školství mohou na základě vlastní zkušenosti lépe predikovat případné problémy s integrací žáků se SVP (mohou mít např. negativní zkušenost vyplývající z předchozích neúspěšných pokusů o integraci apod.).

Ellins a Porter (2005) analyzovali postoje učitelů k inkluzi v závislosti na vyučovaném předmětu. Z výsledků této studie vyplynulo, že učitelé, kteří učili matematiku, přírodní vědy a angličtinu, měli v porovnání se svými kolegy méně příznivý postoj k inkluzi (učitelé přírodních věd měli dokonce nejnepříznivější postoj k inkluzi žáků se SVP vůbec) a žáci se SVP dosahovali v těchto předmětech zároveň horších výsledků.

Pojetí inkluze učiteli je ovlivněno taktéž tím, zda realizují výuku na prvním, nebo na druhém stupni ZŠ. Všeobecně se ukazuje, že výuka ve vyšších ročnících koreluje spíše s negativními

postoji a názory učitelů na inkluzivní vzdělávání (Hastings, Oakford, 2003; Rakap, Kaczmarek, 2010). To může být zapříčiněno tím, že učitelé vyšších ročníků se mohou ve větší míře orientovat na výuku konkrétního školního předmětu, na podstatu určitého tématu, a méně se zajímají o individuální rozdíly a specifika žáků. Tj. výuka na prvním stupni ZŠ je zaměřena více holisticky a je v gesci zpravidla jednoho nebo několika málo učitelů, kteří stráví s jednou skupinou žáků více času, zatímco na druhém stupni je kladen větší důraz na dílčí předměty, které jsou mnohdy vyučovány různými učiteli s danou předmětovou specializací.

#### **1.4.1.2. Faktory související se vzdělávacím prostředím**

Řada výzkumných studií se zaměřovala na faktory související se vzdělávacím prostředím a na jejich vliv na formování pojetí inkluzivního vzdělávání. Jedním z nejdůležitějších faktorů pro zdárnou realizaci inkluzivního vzdělávání, který je v odborné literatuře uváděn, je vnímaná podpora učitelů poskytovaná ze strany vedení školy a interdisciplinární spolupráce (spolupráce učitelů se speciálními pedagogy, koordinátory inkluze, asistenty pedagoga, terapeutů aj.). Podpora je nahlížena jak ve smyslu poskytnutí materiálních zdrojů (např. výukových materiálů, IT vybavení, přizpůsobení vzdělávacího prostředí), tak ve smyslu podpory ze strany lidských zdrojů (Avramidis, Norwich, 2002). Potřeba podpory učitelů je mimo jiné deklarována v řadě významných dokumentů, např. v Prohlášení ze Salamanky (1994). Deklarace jasně vyjadřuje ústřední úlohu vedoucích pracovníků školy (zejména ředitele), kteří mají odpovědnost posilovat spolupráci učitelů s členy pedagogického sboru, rodiči, komunitou a místní samosprávou. Dále zdůrazňuje nutnost poskytovat učitelům adekvátní podporu ve formě vzdělávání včetně materiálních zdrojů apod. Na materiální i nemateriální podporu lze nahlížet jako na důležité faktory při utváření pozitivních postojů učitelů k inkluzi.

Výzkumně bylo prokázáno, že učitelé, kteří měli oporu ve vedení školy a dostávalo se jim podpory ze strany specialistů, měli pozitivnější postoje k inkluzivnímu vzdělávání (blíže viz např. studie Boyle, Topping, Jindal-Snape, 2013; Ahmmed, Sharma, Deppeler, 2014; Rens, Joosten, 2014; Pulsford, 2019; Ravenscroft et al., 2019). Otázka spolupráce mezi učiteli, vedením školy a specialisty, jako např. speciálními pedagogy, je v rámci inkluzivního vzdělávání vnímána jako zcela zásadní. Mění dosud zažité role práce učitele a současně vyžaduje společné plánování výuky s dalšími klíčovými aktéry, kteří se podílí na výchovně-vzdělávacím procesu žáků (Gebhardt et al., 2015; Saloviita, 2019). Jiné odborné práce si všimají taktéž zdánlivě nenápadných psychologických faktorů, které ovšem významně podporují přístup učitelů k realizaci inkluzivních praktik. Např. i drobné povzbuzování a dlouhodobější podněcování entuziasmu učitelů ze strany vedení školy vedlo k pozitivnějšímu přijetí inkluze pedagogy (Janney et al., 1995). Byla prokázána rovněž spojitost mezi postoji ředitelů a učitelů k inkluzi, tedy jinými slovy, pokud ředitelé škol deklarovali pozitivnější postoje k inkluzi, deklarovali je zároveň i učitelé dané školy (Urton, Wilbert, Hennemann, 2014).

#### **1.4.1.3. Faktory související se specifiky žáků**

Diverzita žákovské populace v rámci inkluzivního vzdělávání je považována za jeden ze základních znaků tohoto konceptu. Pedagogičtí pracovníci škol, zvláště pak učitelé ve svých třídách, se setkávají a pracují s heterogenní skupinou žáků, kterou mohou tvořit taktéž žáci s nějakým druhem vážnějšího zdravotního postižení. Sociálně psychologické výzkumy v minulosti poukázaly na fakt, že akceptace a postoje odborné i laické veřejnosti k lidem se zdravot-

ním postižením jsou ovlivněny jednak druhem postižení a jednak typem i hloubkou postižení. Společnost jednoznačně diferencuje sociální význam jednotlivých postižení. Totožné konstatování platí s ohledem na akceptaci a postoje učitelů a s ohledem na jejich ochotu integrovat žáky s postižením do kolektivu běžných tříd škol. Řada výzkumných studií poukázala na skutečnost, že učitelé se liší v postojích ke konkrétním skupinám žáků se zdravotním postižením. Všeobecně více jsou nakloněni individuální integraci v případě žáků s fyzickým/tělesným nebo sensorickým postižením. Pokud jde naopak o žáky s intelektuálním a kombinovaným postižením, psychickými poruchami nebo se jedná o žáky s problémy v chování (a zvláště jde-li o žáky, kteří jsou agresivní vůči vrstevníkům), učitelé většinou deklarují negativní postoje v souvislosti s jejich individuální integrací a zároveň vyjadřují menší ochotu pracovat s těmito žáky v kontextu inkluzivního vzdělávání. Výzkumná zjištění jsou v daném ohledu relativně konzistentní bez ohledu na věk, pohlaví, praxi a zkušenost učitelů (Avramidis, Bayliss, Burden, 2000; de Boer, Pijl, Minnaert, 2011; Čagran, Schmidt, 2011; Monsen, Ewing, Kwoka, 2014; Šuc et al., 2016; Saloviita, 2020).

## 2. Výzkum pojetí pedagogických procesů na základních školách

V tuzemské odborné literatuře bylo dosud realizováno jen několik málo studií a analýz, které by v návaznosti na přijatá opatření směřující k inkluzivnímu vzdělávání věnovaly hlubší pozornost výzkumu pojetí pedagogických procesů a jejich proměnám u populace učitelů a zástupců vedení ZŠ. Základním východiskem této transformace byla snaha posílit míru inkluzivity vzdělávacího systému v ČR, která vyústila v dosud patrně nejvýraznější proměnu pedagogických procesů v rámci společného vzdělávání žáků v běžných ZŠ. Záměrem této studie je proto na základě dat z realizovaného výzkumného šetření doplnit, eventuálně rozšířit stav současného vědeckého poznání v oblasti zavadení inkluzivních opatření na ZŠ, tj. identifikovat, jaká pojetí učitelů a zástupců vedení ZŠ se vztahují k vybraným doménám pedagogických procesů v závislosti na legislativních (zákon č. 82/2015 Sb., vyhláška č. 27/2016 Sb.) a kurikulárních změnách (zrušení přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP), kterými se musely školy od 1. září 2016 řídit.

### 2.1. Domény pedagogických procesů a cíle výzkumu

Koncept inkluze představuje velmi komplexní fenomén. V této publikaci jsou předmětem výzkumu vybrané domény pedagogických procesů, které mají stěžejní význam pro základní východiska (principy) inkluze ve vzdělávání (viz předchozí kapitolu). Domény pedagogických procesů v případě tohoto výzkumu reflektují dopad legislativní a kurikulární úpravy na organizační, didaktickou, personálně-vztahovou a podpůrnou úroveň vzdělávání. V širším kontextu reflektují také zkušenostní, postojovou, názorovou a hodnotovou preferenci respondentů ve vztahu k základním principům tohoto konceptu.

Prezentovaný deskriptivně-explorační výzkum sleduje dva hlavní výzkumné cíle, a to: (1) u populace učitelů a zástupců vedení běžných ZŠ identifikovat jejich pojetí ve vztahu k vybraným doménám pedagogických procesů; (2) analyzovat, zda se pojetí domén pedagogických procesů liší v závislosti na dílčích sociodemografických charakteristikách (faktorech) respondentů.

Ad (1): U populace učitelů a zástupců vedení ZŠ identifikovat jejich pojetí ve vztahu k těmto doménám pedagogických procesů:

#### – *Působení asistenta pedagoga ve třídě*

V rámci této pedagogické domény bylo cílem identifikovat zkušenost učitelů a zástupců vedení ZŠ s asistenty pedagoga, analyzovat, jak tyto respondenti hodnotili přínos asistentů pedagoga pro žáky s podporou a pro celou třídu. Pozornost byla dále věnována např. tomu, jak respondenti hodnotili spolupráci s asistentem pedagoga nebo jak hodnotili úroveň jejich profesní připravenosti.

#### – *Složení třídy a zaměření výuky*

V této pedagogické doméně bylo cílem zjistit názorové a postojové preference učitelů a zástupců vedení ZŠ na různé pedagogické jevy související s inkluzivním vzděláváním, a to zejména ve vztahu k organizačnímu složení školní třídy (např. s ohledem na společnou výuku žáků se SVP a žáků bez potřeby podpůrných opatření, s ohledem na počet žáků ve třídě, uplatňování přístupů individualizace a diferenciací ad.) a klasifikaci (názory respondentů

na způsoby hodnocení výsledků žáků). V rámci uvedené domény bylo dále cílem zjistit přesvědčení učitelů a zástupců vedení ZŠ, které se týkalo principů inkluzivního vzdělávání.

- *Podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*

V intencích tohoto výzkumu bylo cílem identifikovat rovněž zkušenost učitelů ZŠ s výukou žáků s konkrétním druhem SVP, a to před účinností novely školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), tj. před 1. 9. 2016, a po účinnosti tohoto zákona, tj. po 1. 9. 2016. Dalším výzkumným cílem bylo analyzovat deklarovanou schopnost učitelů vytvářet podmínky pro vzdělávání těchto žáků a zjistit názory učitelů na to, do jaké míry se zlepšily jejich podmínky pro vzdělávání žáků se SVP v závislosti na novelizaci školského zákona z roku 2015 (u žáků s mentálním postižením také s ohledem na zrušení přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP).

- *Změny a překážky související s „inkluzivní“ novelou školského zákona*

Cílem výzkumu bylo též identifikovat názory zástupců vedení ZŠ na vybrané změny a překážky ve vzdělávání s ohledem na účinnost legislativní úpravy směřující k inkluzivnímu vzdělávání žáků (zákon č. 82/2015 Sb.). V rámci této pedagogické domény posuzovali pouze zástupci vedení ZŠ zejména to, zda po 1. 9. 2016 došlo k nárůstu počtu přijímaných žáků se SVP, zda došlo ke zvýšení náročnosti výuky pro učitele, zda se zvýšila (časová) náročnost spolupráce se ŠPZ a rodiči a zda se s přijatou legislativní změnou zvýšila náročnost přizpůsobit technicky budovu školy pro žáky se smyslovým a tělesným postižením. Cílem šetření bylo dále identifikovat míru hodnocení závažnosti vybraných překážek (ve vztahu k administrativním, personálním, organizačním, metodickým a finančním aspektům vzdělávání), které s ohledem na účinnost zákona č. 82/2015 Sb. mohly ztěžovat implementaci kroků na cestě k inkluzi.

- *Připravenost, podpora a spolupráce v kontextu inkluze*

V neposlední řadě bylo cílem výzkumu identifikovat pojetí učitelů a zástupců vedení ZŠ v souvislosti s vnímanou připraveností na inkluzivní vzdělávání a s ohledem na vnímanou podporu a spolupráci klíčových aktérů v kontextu inkluze. Učitelé ZŠ posuzovali míru vlastní připravenosti na inkluzivní vzdělávání, hodnotili spolupráci s kolegy učiteli a rodiči žáků a rovněž se vyjadřovali k metodické podpoře, která jim byla poskytována vedením školy a ŠPZ. Zástupci vedení ZŠ se vyjadřovali k podpoře, která jim byla poskytována jak ze strany MŠMT, tak ze strany zřizovatele školy a ŠPZ. Respondenti z řad zástupců vedení ZŠ dále hodnotili míru vlastní informovanosti o problematice inkluze, vyjadřovali se k připravenosti učitelů na práci s heterogenní populací žáků a k vzájemné spolupráci učitelů, resp. ke spolupráci s rodiči žáků.

Ad (2): Analyzovat, zda se pojetí domén pedagogických procesů liší v závislosti na dílčích socio-demografických charakteristikách (faktorech) respondentů:

Na základě provedené analýzy zahraniční odborné literatury bylo zjištěno, že pojetí inkluze u pedagogických pracovníků je ovlivněno celou řadou faktorů. Vliv jednotlivých faktorů (např. pohlaví, věk, délka praxe ve školství ad.), a to především na postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání, však nebyl vždy jednoznačný a řada studií analyzující tyto proměnné došla k rozličným výsledkům (blíže viz předchozí podkapitolu). V českém výzkumném kontextu však dosud nebylo provedeno mnoho odborných studií, které by blíže specifikovaly vliv sociodemografických charakteristik učitelů a zástupců vedení ZŠ na jejich pojetí inkluzivního vzdělávání. Hlavním cílem tohoto výzkumného šetření bylo nejenom identifikovat pojetí učitelů a zástupců

vedení ZŠ v souvislosti s dílčími doménami pedagogických procesů inkluzivního vzdělávání, ale také analyzovat vliv jednotlivých sociodemografických charakteristik (faktorů) na tato jejich pojetí. V rámci tohoto výzkumného cíle byla specifikována následující výzkumná otázka: *Liší se u učitelů a zástupců vedení ZŠ pojetí domén pedagogických procesů v závislosti na dílčích sociodemografických charakteristikách (faktorech)?*

Předmětem analýzy byly tyto sociodemografické charakteristiky (faktory): pohlaví; věk; nejvyšší dosažené vzdělání; kraj a velikost obce, kde se škola nacházela; počet žáků školy a třídy; profilace školy; působení specialisty ve škole; výuka na I. nebo II. stupni ZŠ; a dále pouze u zástupců vedení ZŠ vzdělání pro výkon řídicí funkce a délka praxe ve vedení školy a pouze u učitelů ZŠ délka praxe ve školství.

## 2.2. Design výzkumu

V návaznosti na výzkumný záměr a definované cíle byl zvolen design výzkumu, který vyžaduje aplikaci kvantitativních metodických procedur. Kvantitativní výzkum představuje hypoteticko-deduktivní model přístupu empirického zkoumání, a to s jasně vymezenou strukturou procesu sběru, analýzy a interpretace dat. Tento design je možné považovat za vhodný z toho hlediska, že data získaná na základě empirického šetření je možné podrobit matematicko-statistickému zpracování, rozsáhlé analýze a komparaci vzhledem k výzkumně sledovaným cílům. Dále je možné provést celkové srovnání získaných výsledků s výsledky jiných, tematicky souvisejících studií.

## 2.3. Výzkumný vzorek

Proměny vzdělávání směřující k inkluzi artikulované skrze úpravy zákonů (zejména zákon č. 82/2015 Sb.), podzákoných předpisů (vyhláška č. 27/2016 Sb.) včetně kurikula (zrušení přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP) lze vnímat jako „změny formulované shora“. Tato opatření však mají přímý dopad na klíčové aktéry vzdělávání. Dotýkají se žáků samotných a jejich zákonných zástupců/rodičů, poradenských institucí apod., a přímo ovlivňují práci pedagogických pracovníků, a to jak na institucionální úrovni vedení školy, tak na úrovni učitelů.

S ohledem na výzkumné cíle této práce tvořili cílovou skupinu šetření učitelé I. a II. stupně z běžných ZŠ a zástupci vedení ZŠ (tj. ředitelé, eventuálně jejich zástupci). Z pragmatických důvodů (zejména z časových a finančních) se metoda stanovení výzkumného vzorku opírala o dvouúrovňový kvótní výběr. V první úrovni selekce bylo na základě proporcionálního výběru z krajů ČR zahrnuto do výzkumného vzorku celkem 140 běžných ZŠ s prvním i druhým stupněm (tj. školy, které nebyly zřízeny ve smyslu ustanovení § 16 odstavce 9 školského zákona; do vzorku tak nebyly zahrnuty školy tzv. speciální a dále ani školy alternativní, malotřídní nebo které měly tzv. neveřejného zřizovatele) (počet participujících škol viz tabulka 1). Aby byl zajištěn rozptyl mezi jednotlivými ZŠ v rámci každého kraje, byl stanoven požadavek na realizaci výzkumu na maximálně dvou ZŠ v jedné obci/městě daného kraje. Výzkumný vzorek byl sycen běžnými ZŠ s různými charakteristikami (do výzkumu byly zahrnuty např. školy sídlištní, výběrové, s rozšířenou výukou cizích jazyků, sportovně či umělecky zaměřené ad.) a s rozličnou zkušeností se vzděláváním žáků se SVP. Kvůli zajištění anonymity, kterou požadovali ředitelé oslovených ZŠ, nejsou uvedeny bližší identifikační údaje participujících institucí. Počet oslovených ZŠ k spolupráci na tomto výzkumném šetření byl relativně vysoký. Celková návratnost v této fázi výběru výzkumného vzorku činila zhruba 30 %.

**Tabulka 1** Proporcionální zastoupení participujících ZŠ v krajích ČR na kvantitativním výzkumu

Kraj ČR	Počet vybraných ZŠ
Středočeský	18
Jihomoravský	16
Moravskoslezský	14
Olomoucký	10
Jihočeský	9
Královéhradecký	9
Pardubický	9
Praha	9
Ústecký	9
Vysočina	9
Zlínský	9
Plzeňský	8
Liberecký	7
Karlovarský	4
Celkem	140

V dalším kroku tvorby výzkumného vzorku bylo přistoupeno k výběru pedagogických pracovníků z těch ZŠ, které se rozhodly do výzkumu zapojit. Výzkumný vzorek byl v této fázi saturován dostupným a relativně rovnoměrným zastoupením respondentů. V převážné většině případů se podařilo dosáhnout požadované kvóty, přičemž z jednotlivých ZŠ bylo do výzkumu zahrnuto zpravidla vždy 5 učitelů z prvního stupně, 5 učitelů z druhého stupně a 1 respondent jakožto zástupce vedení školy (ředitel, eventuálně zástupce ředitele ZŠ). Celkový počet učitelů ZŠ, kteří se účastnili tohoto výzkumného šetření, byl 1340 a celkový počet zástupců vedení ZŠ činil 140.

## 2.4. Výzkumný nástroj

Pro účely kvantitativního výzkumu pojetí pedagogických procesů u populace učitelů a zástupců vedení ZŠ byly vytvořeny dvě verze dotazníků. V závislosti na cílech výzkumu byly otázky/položky<sup>11</sup> dotazníku tematizovány do dílčích domén, které reprezentovaly vybrané pedagogické procesy (výchozí bodem pro specifikaci těchto domén, jak již bylo uvedeno výše, byly především legislativní a kurikulární proměny směřující k inkluzivnímu vzdělávání). Obě verze dotazníků byly členěny do dvou částí. První část dotazníku, která byla shodná jak pro učitele, tak i pro zástupce vedení ZŠ, se orientovala na otázky související s identifikací sociodemografických cha-

<sup>11</sup> Dotazník vznikl v rámci projektu „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem. Implementace akčního plánu inkluzivního vzdělávání - metodická podpora (APIV A)“ a na specifikaci otázek/položek participovali M. Grznár, H. Hejlová, L. Nentvich, J. Novotná, J. Pivarč, A. Tomková a H. Veverková.



rakteristik respondentů. Druhá část se zaměřovala na identifikaci pojetí domén pedagogických procesů respondenty výzkumu. Každá z výzkumně sledovaných domén pedagogických procesů byla sycena různými otázkami/položkami, které tematicky a obsahově reprezentovaly dílčí pedagogický jev, ale zároveň významově korespondovaly a spadaly do dané domény. V této části se nicméně obě verze dotazníků mírně lišily, a to především s ohledem na počet položek v jednotlivých doménách, s ohledem na dílčí formulace otázek/položek (některé záměrně přizpůsobeny zvláště učitelům a zvláště zástupcům vedení ZŠ) a také s ohledem na sledované domény pedagogických procesů v rámci dané skupiny respondentů, tj.:

- Působení asistenta pedagoga ve třídě (počet otázek/položek pro učitele ZŠ 6, pro zástupce vedení ZŠ 9)
- Složení třídy a zaměření výuky (počet položek 13, shodně pro učitele i zástupce vedení ZŠ)
- Podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (pojetí v rámci této domény identifikováno pouze u učitelů ZŠ; počet otázek/položek 4 pro sledovanou kategorii žáků se SVP, resp. 5 otázek/položek s ohledem na skupinu žáků s mentálním postižením - celkem 9 analyzovaných kategorií SVP)
- Změny a překážky související s „inkluzivní“ novelou školského zákona (pojetí v rámci této domény identifikováno pouze u zástupců vedení ZŠ; počet položek 14)
- Připravenost, podpora a spolupráce v kontextu inkluze (počet položek pro učitele ZŠ 5, pro zástupce vedení ZŠ 8)

Otázky a položky ve druhé části dotazníku byly formulovány tak, aby zachytily zkušenosti, názory, postoje, přesvědčení apod. respondentů na vybrané aspekty pedagogických procesů. Dotazník v této části obsahoval jak uzavřené otázky, tak i otázky/položky koncipované na principu škál Likertova typu (Likert, 1932). Respondenti vyjadřovali na takto konstruované otázky/položky míru souhlasu/nesouhlasu, resp. posuzovali jednotlivá tvrzení, výroky či teze na příslušné 4bodové škále. Polarizace škál v případě tohoto výzkumu nabývá sudého počtu stupňů (respondenti tak mohli zvolit např. jednu z následujících variant odpovědí: „zcela souhlasím“, „spíše souhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „zcela nesouhlasím“), což dovoluje analyzovat pouze směr postoje, který respondent vůči nějakému pedagogickému jevu zaujímá, nikoliv však neutralitu postoje (Revilla, Saris, Krosnick, 2014). Naproti tomu lichý počet stupňů (např. s neutrální variantou odpovědi „ani souhlasím, ani nesouhlasím“) může vytvářet prostor pro vyjádření indiference. Škála s neutrální variantou odpovědi ovšem nemusí výlučně reprezentovat faktickou neutralitu postoje, ale může odrážet také možnou nerozhodnost (nikoliv neutralitu) respondenta, což může vést ke zkreslení výsledků. Nicméně cílem šetření nebylo vytvářet tlak např. na názorovou a postojovou preferenci, neboť pro respondenty výzkumu nemusely být některé výroky vůbec relevantní (např. z důvodu chybějící zkušenosti), a proto bylo účastníkům výzkumu vždy umožněno zvolit taktéž variantu odpovědi typu „nevím, neumím posoudit“, resp. „nevím, neumím odpovědět“.

Před finální administrací dotazníku byla provedena jeho pilotáž v rámci předvýzkumu na malém vzorku cílové populace, tj. u učitelů (N = 44) a zástupců vedení ZŠ (N = 8).

## 2.5. Předvýzkum

Cílem předvýzkumu, který proběhl počátkem roku 2018, bylo ověřit funkčnost výzkumného nástroje, získat zpětnou vazbu od respondentů a případně optimalizovat dotazník, resp. jeho

otázky/položky. Dalším cílem předvýzkumu bylo zhodnotit organizační a technické parametry realizace výzkumného šetření přímo v terénu, tj. např. ověřit celkový čas potřebný k vyplnění dotazníku.

Na základě poznatků získaných od respondentů, kteří participovali na předvýzkumu, byl následně dotazník upraven. Ve spolupráci s nezávislým expertem, jenž se specializoval na metodologické otázky v oblasti pedagogických věd, bylo přistoupeno k reformulaci některých dotazníkových položek tak, aby byly významově srozumitelnější a zároveň lépe odpovídaly záměru a cílům tohoto výzkumu. S ohledem na doporučení respondentů byly dále přijaty dvě různé modifikace užívané terminologie. **Namísto termínu „inkluzivní vzdělávání“ se v dotazníku objevuje termín „společné vzdělávání“**, který lépe vystihuje realitu nastalou po legislativních a kurikulárních úpravách a který není vnímán, především učiteli ZŠ, pejorativně. **Pro zdůraznění legislativních změn směřujících k inkluzivnímu vzdělávání se ve znění dotazníkových položek namísto slovního spojení „novela školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.)“ objevuje slovní spojení „zavedení společného vzdělávání“**. Uvedené spojení je relativně frekventovaně užívaným pojmem (vyskytující se zejména v mediálním kontextu), pod kterým si navíc, jak upozornili účastníci předvýzkumu, mohou respondenti výzkumu lépe vybavit tyto relativně významné legislativní změny směřující k inkluzi. S ohledem na interní oponenturu a připomínky respondentů, které vzešly z předvýzkumu, došlo k celkovému posílení obsahové validity dotazníku.

## 2.6. Administrace dotazníků, sběr dat a etické aspekty výzkumu

Administrace dotazníků na participující ZŠ byla zajištěna proškolenými tazateli. Osobní administrace je doporučovaná v souladu se zajištěním validity vyplnění dotazníků (Creswell, 2012) a s ohledem na zvýšení motivace respondentů k celkové spolupráci na výzkumu. V rámci realizace výzkumného šetření byl na každé ZŠ přítomen vždy jeden tazatel. Jeho úkolem bylo seznámit respondenty s cíli výzkumu a srozumitelně charakterizovat dotazník včetně domén pedagogických procesů, které byly výzkumně sledovány. Tazatelé zároveň poskytli podrobnou instruktaž vyplnění dotazníků (a v dané souvislosti zodpovídali dotazy respondentů, pokud to bylo potřeba) a v neposlední řadě seznámili respondenty s jejich právy, která vyplývala z účasti na tomto šetření.

Terénní sběr dat byl zahájen počátkem června 2018 a dokončen byl v prosinci téhož roku. Realizace výzkumného šetření u cílové populace učitelů a zástupců vedení ZŠ proběhla v přiměřené době po účinnosti novely školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), souvisejících podzákoných předpisů a příslušných kurikulárních dokumentů. Respondenti výzkumu tak měli relativně dostatečný časový prostor adaptovat se na systémové změny. Zároveň bylo možné z jejich strany objektivněji posoudit praktické implikace těchto změn v pedagogické praxi a celkově věrohodněji reflektovat proměnu pedagogických procesů. Vyplňování dotazníků respondenty výzkumu probíhalo v prostorách ZŠ, a to v době volné vyučovací hodiny za přítomnosti tazatele (ten mohl v případě potřeby poskytnout informace pouze k vyplnění dotazníku, tj. v dané fázi zajišťoval pomoc především v souvislosti s technickoorganizační stránkou věci). Časový limit 60 minut určený k administraci, instruktaži a vyplnění dotazníku se ukázal jako dostatečný.

Uskutečnění výzkumu na ZŠ bylo vždy podmíněno písemným souhlasem ředitele příslušné instituce a na jeho základě bylo následně možné realizovat výzkumné šetření u cílové populace. Tazatelé se při komunikaci s respondenty, v souvislosti se sběrem dat a celkově v rámci

spolupráce na výzkumu řídili obecnými principy etiky vědecké práce (formulované zejména v příslušných dokumentech či odborné literatuře, např. American Psychological Association, 2009; Creswell, 2012) a taktéž pravidly pro ochranu osobních údajů (General Data Protection Regulation, Nařízení Evropského parlamentu a Rady Evropské unie č. 2016/679). Respondenti byli poučeni o tom, že jejich účast ve výzkumu je zcela dobrovolná a že výsledky výzkumu budou zpracovány výlučně pro vědecké účely. Zdůrazněna byla možnost odmítnout spolupráci a kdykoliv od výzkumu odstoupit (bez udání důvodu), stejně jako možnost uplatnit právo na zpětvzetí vyplněného dotazníku.

## 2.7. Metody statistické analýzy dat

Analytické a matematicko-statistické výpočty byly provedeny pomocí programu Statistical Package for the Social Sciences (verze 25). V tomto prostředí byla realizována analýza dat od jejich prvotní kontroly přes statistické výpočty deskriptivní povahy (např. procentuální rozložení četností jednotlivých variant odpovědí, výpočty průměrů, směrodatných odchylek) až po složitější analýzy pomocí induktivních statistických metod a procedur (v rámci inferenční analýzy byl např. použit t-test pro dva nezávislé výběry, jednocestná analýza rozptylu ANOVA, mnohonásobné srovnání pomocí post hoc testů, regresní a korelační analýzy). Pro zhodnocení míry věcné významnosti (effect size) zjištěných výsledků byly v práci analyzovány také hodnoty relevantních koeficientů, např.  $\eta^2$ , Cohenovo  $d$ ,  $F$ , koeficient determinace ad.

Odpovědím respondentů na formulované otázky/položky v dotazníku, které byly konstruovány na principu škál, byly přisouzeny číselné kódy, což umožňovalo vypočítat hodnotu průměrného skóre a identifikovat, se kterou variantou odpovědi se respondenti ztotožňovali. Tj. bylo možné zjistit pojetí respondentů s ohledem na určitý pedagogický jev. Vzhledem k povaze kódování dat bylo nutné hodnoty průměrného skóre, jež se mohlo pohybovat v intervalu od 1 do 4, interpretovat vždy v závislosti na obsahovém významu formulované otázky/položky. Hodnoty skóre byly stanoveny následovně: 1,0–1,75; 1,76–2,50; 2,51–3,25; 3,26–4,0 (např. v závislosti na označení odpovědi dané škály mohla naměřená hodnota v intervalu 1,0–1,75 vyjadřovat respondentovo „zcela nesouhlasné“ stanovisko, hodnota 1,76–2,50 „spíše nesouhlasné“ stanovisko, 2,51–3,25 „spíše souhlasné“ stanovisko a hodnota 3,26–4,0 „zcela souhlasné“ stanovisko). Vyšší hodnoty průměrného skóre (2,51–4,0) indikují zpravidla žádanější stav (např. pozitivnější postoje v souvislosti s implementací kroků směřujících k inkluzi). V případě, že respondent na určitý výrok zvolil možnost odpovědi „nevím, neumím posoudit“, resp. „nevím, neumím odpovědět“, nebyla daná volba předmětem inferenčních statistických analýz (tj. v inferenčních statistických analýzách byla považována jako chybějící hodnota). Ve výsledkové části (viz následující kapitola) je u jednotlivých výroků, resp. otázek/položek dotazníku vždy v textu explicitně uvedena informace o četnosti volby této varianty odpovědi.

Pro vyhodnocení odpovědí získaných od učitelů ZŠ byla v rámci inferenční statistické analýzy jako jedna z hlavních statistických procedur aplikována metoda Ordinary Least Squares (OLS) pro odhad regresního modelu (Wu, Leung, 2017). S ohledem na danou statistickou techniku byly v práci konstruovány modely s více nezávislými proměnnými a byla zjišťována míra jejich vlivu na proměnnou závislou. V případě mnohonásobné regresní analýzy bylo pracováno se 4bodovou stupnicí, což je možné považovat za krajní, byť stále dostačující předpoklad pro její užití. Analýza dílčích položek se 4bodovou škálou odpovědí pomocí OLS regrese byla užitá také v některých velkých mezinárodních výzkumech (např. World Value Survey – Wang et al., 2015). Výsledky získané mnohonásobnou regresní analýzou mají v případě tohoto výzkumu

posloužit především k identifikaci a následné deskripci síly jednotlivých nezávisle proměnných zahrnutých v regresním modelu na proměnou závislou. Z tohoto důvodu jsou všechny zde prezentované výpočty mnohonásobné regrese realizovány pomocí metody ENTER. V tomto empirickém šetření, stejně jako v řadě jiných výzkumů, je pracováno s daty (tj. s odpověďmi na jednotlivé výroky Likertova typu) ordinální povahy jako s kardinalní proměnnou a ve vybraných statistických analýzách je používána OLS regresní analýza, eventuálně další parametrické testy (viz dále) (de Winter, Dodou, 2010; Norman, 2010; Wang et al., 2015; Mircioiu, Atkinson, 2017). Je třeba upozornit na to, že s ohledem na tento typ závisle proměnné využívají někteří výzkumníci v takovém případě ordinální logistickou regresi (logitové nebo probitové modely) (Diener, Seligman, 2004). Některé výzkumy se ovšem zaměřily na srovnání těchto dvou přístupů a bylo zjištěno, že předpoklad kardinality nebo ordinality odpovědí respondentů na daný výrok zásadně neovlivňuje výsledky výzkumu (Ferrer-i-Carbonell, Frijters, 2004; Welsch, Kühling, 2016). Ve výsledkové části této práce jsou v tabulkách regresních výpočtů zobrazeny hodnoty standardizovaných regresních koeficientů, které mohou nabývat hodnot od -1 do 1. Záporné hodnoty tohoto koeficientu označují negativní závislost mezi hodnotami nezávisle proměnné a závisle proměnné, přičemž hodnoty kolem 0 indikují neexistenci vztahu. Pro každý prezentovaný regresní model je zmíněn také koeficient determinace ( $R^2$ ), který udává procento rozptylu vysvětlené třídícími proměnnými. Jinak řečeno,  $R^2$  ukazuje, jak dobře vysvětlují nezávisle proměnné zahrnuté v modelu hodnoty závisle proměnné.

Jiné statistické metody pro analýzu získaných dat byly využity u zástupců vedení ZŠ vzhledem k tomu, že nebyly splněny některé předpoklady pro aplikaci mnohonásobné lineární regrese. Rozdíly v naměřených hodnotách u více než dvou skupin zástupců vedení ZŠ byly proto analyzovány prostřednictvím jednocestné analýzy rozptylu (ANOVA). Pokud byly zjištěny statisticky významné rozdíly v hodnotách průměrů u testovaných skupin, bylo následně realizováno mnohonásobné srovnání post hoc testy. V případě srovnání dvou skupin byl v inferenční statistické analýze aplikován t-test pro dva nezávislé výběry.

Všechny vztahy byly testovány na standardní hladině významnosti 5 %. Pro detailnější přehled je v této práci prezentována taktéž nižší vypočtená hladina významnosti, a to na úrovni 99 % ( $\alpha = 0,01$ ) nebo 99,9 % ( $\alpha = 0,001$ ), která značí vyšší statistickou významnost. Pro označení statistické významnosti, zejména v tabulkách regresních výpočtů, je používán také symbol \* (signifikance na hladině významnosti  $p < 0,05$  je značena \*; na hladině významnosti  $p < 0,01$  \*\*; na hladině významnosti  $p < 0,001$  \*\*\*).

# 3. Výsledky výzkumu

## 3.1. Deskriptivní údaje – sociodemografické charakteristiky respondentů

*Pohlaví, věk, dosažené vzdělání a praxe respondentů ve školství*

Celkový počet učitelů ZŠ, kteří se účastnili tohoto výzkumného šetření, byl  $N = 1340^{12}$ . Ženy učitelky ( $n = 1164$ , 86,9%) byly ve studii zastoupeny více než muži učitelé ( $n = 176$ , 13,1%). Výuku na I. stupni deklarovalo celkem 894 učitelů a na II. stupni 791 učitelů. Zástupci vedení ZŠ byli ve studii zastoupeni v celkem 140 případech (z toho 45 deklarovalo výuku na I. stupni a 116 na II. stupni; výzkumný vzorek tvořilo 83 žen, tj. 59,3 %, a 57 mužů, tj. 40,7 %).

Ve výzkumu byla nejpočetněji zastoupenou kategorií učitelů ve věku 41–50 let (31,8 %) a 51–60 let (29,9%). Celkem 315 učitelů deklarovalo věk v rozmezí 31–40 let (23,5 %), 142 pod 30 let (10,6 %) a nad 61 let 55 respondentů (4,1 %). Věk zástupců vedení ZŠ, kteří participovali na výzkumu, se nejčastěji pohyboval v rozmezí 51–60 let (56,4 %) a dále pak v rozpětí 41–50 let (25,7 %).

U naprosté většiny učitelů převládalo jako nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské s pedagogickou kvalifikací ( $n = 1081$ , 80,7%) a dále vysokoškolské se speciálně pedagogickou kvalifikací ( $n = 157$ , 11,7%). Jiné vzdělání (středoškolské a vysokoškolské) deklarovalo 101 učitelů (7,5%). U zástupců vedení ZŠ převládalo vysokoškolské vzdělání s pedagogickou kvalifikací (86,4%). Pro výkon řídicí funkce bylo nejčastěji uváděno funkční studium ( $n = 103$ ), 22 respondentů uvedlo management řízení školy, 10 specifikovalo jiné potřebné studium a 13 zástupců vedení ZŠ deklarovalo, že nemá žádné studium potřebné pro výkon řídicí funkce.

Průměrná délka (M) praxe učitelů ve školství byla 19 let se směrodatnou odchylkou (SD) 11,09. U zástupců vedení ZŠ byla průměrná délka praxe ve školství 26 let (SD = 8,29) a průměrná délka praxe ve vedení školy pak 10,5 let (SD = 7,73).

*Souhrnné deskriptivní údaje sociodemografických charakteristik respondentů*

V následujících tabulkách jsou uvedeny další souhrnné deskriptivní údaje sociodemografických charakteristik respondentů, kteří participovali na tomto výzkumu.

**Tabulka 2** Četnost zastoupení učitelů a zástupců vedení v jednotlivých ZŠ z hlediska krajů ČR

Kraj ČR	Učitelé ZŠ		Zástupci vedení ZŠ	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Zlínský	92	6,9	9	6,4
Ústecký	82	6,1	8	5,7
Plzeňský	83	6,2	8	5,7
Pardubický	89	6,6	10	7,1

<sup>12</sup> V této práci označuje symbol  $N$  celkový počet respondentů (platných případů) zahrnutých do analýz. Symbol  $n$  označuje počet případů z celkového počtu platných případů  $N$ .

Moravskoslezský	150	11,2	15	10,7
Karlovarský	40	3,0	5	3,6
Jihočeský	91	6,8	9	6,4
Vysočina	88	6,6	8	5,7
Středočeský	166	12,4	17	12,1
Praha	89	6,6	9	6,4
Olomoucký	100	7,5	10	7,1
Liberecký	70	5,2	7	5,0
Jihomoravský	150	11,2	15	10,7
Královéhradecký	50	3,7	10	7,1
Celkem	1340	100	140	100

**Tabulka 3** Četnost zastoupení učitelů a zástupců vedení ZŠ z hlediska velikosti obce, ve které se škola nachází

Velikost obce, kde se ZŠ nachází	Učitelé ZŠ		Zástupci vedení ZŠ	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (v%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (v%)
Méně než 1000 obyvatel	86	6,4	13	9,3
1000-4999 obyvatel	407	30,4	39	27,9
5000-19999 obyvatel	454	33,9	46	32,9
20000-99999 obyvatel	237	17,7	28	20,0
Více než 100000 obyvatel včetně	156	11,6	14	10,0
Celkem	1340	100	140	100

**Tabulka 4** Kategorie podle počtu žáků ZŠ a podle počtu žáků ve školní třídě

Kategorie podle počtu žáků ZŠ	Učitelé ZŠ		Zástupci vedení ZŠ	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (v%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (v%)
Do 300 žáků	426	31,8	44	31,4
301-500 žáků	443	33,1	44	31,4
Více než 500 žáků	470	35,1	51	36,4
Celkem	1339	100	139	99,2
Kategorie podle počtu žáků ve školní třídě				
0-15 žáků ve třídě	80	6,0	4	2,9
16-20 žáků ve třídě	272	20,3	29	20,7
21-25 žáků ve třídě	682	50,9	81	57,9
26 a více žáků ve třídě	305	22,8	25	17,9
Celkem	1339	100	139	99,3

### *Profilace ZŠ a působení specialisty na ZŠ*

V rámci výzkumné studie byla zjišťována také profilace participujících ZŠ. Celkem 1013 učitelů deklarovalo, že ZŠ, v níž působili, nebyla specificky profilována (jednalo se o běžnou ZŠ bez nějakého zaměření), podobně jako zástupci vedení ZŠ, kteří toto uvedli ve 102 případech. Jiné, blíže nespecifikované zaměření školy uvedlo 102 učitelů, resp. 32 zástupců vedení ZŠ. Výzkumu se účastnili dále učitelé, kteří uvedli, že jejich ZŠ byla výběrová (se samostatnými třídami pro nadané žáky) (n = 14), se zaměřením na ekologická/environmentální/umělecká témata (n = 24), s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů (n = 54) či cizích jazyků (n = 58). Celkem 74 učitelů ZŠ zmínilo, že jejich škola byla sportovně zaměřená.

Respondenti byli rovněž dotazováni, zda na jejich ZŠ působil nějaký specialista. Učitelé ZŠ nejčastěji deklarovali působnost speciálního pedagoga (828 případů), dále působnost školního psychologa (n = 494), koordinátora inkluze (n = 296) a sociálního pedagoga (n = 74). Celkem 287 učitelů uvedlo, že na jejich ZŠ žádný specialista nepůsobil. Zástupci vedení ZŠ deklarovali v 83 případech působení speciálního pedagoga, dále koordinátora inkluze (n = 46), školního psychologa (n = 50) a v 9 případech byla uvedena působnost také sociálního pedagoga. Celkem 30 zástupců vedení uvedlo, že na jejich ZŠ nepůsobil žádný specialista.

## **3.2. Působení asistenta pedagoga ve třídě**

V rámci této pedagogické domény bylo cílem identifikovat zkušenost učitelů a zástupců vedení ZŠ s asistenty pedagoga, analyzovat, jak tito respondenti hodnotili přínos asistentů pedagoga pro žáky s podporou a pro celou třídu. Pozornost byla dále věnována mimo jiné tomu, jak respondenti hodnotili spolupráci s asistentem pedagoga a jak hodnotili úroveň jejich profesní připravenosti.

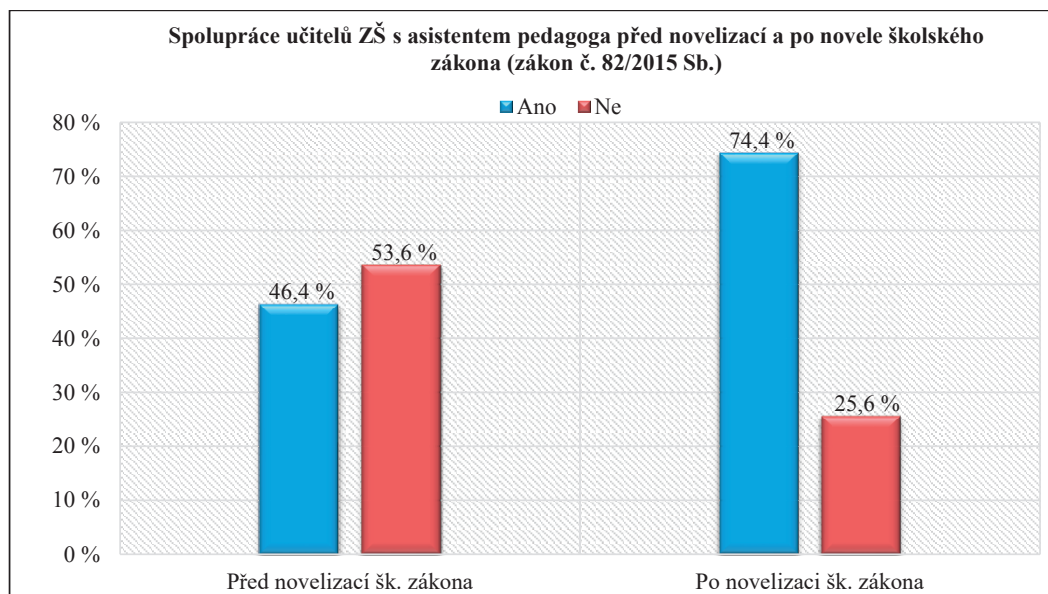
### **Výsledky statistických analýz pro učitele ZŠ<sup>13</sup>**

Spolupráci s asistentem pedagoga deklarovalo celkem 1050 učitelů ZŠ (tj. 78,4%), naproti tomu 290 učitelů ZŠ (21,6%) uvedlo, že žádnou takovou zkušenost neměli. Spolupráci s asistentem pedagoga před novelizací školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) pak deklarovalo 487 respondentů z řad učitelů ZŠ (46,4%), kdežto 563 probandů (53,6%) uvedlo negativní stanovisko. Po novelizaci školského zákona z roku 2015 došlo k relativně významnému nárůstu spolupráce asistentů pedagoga s učiteli ZŠ, kteří participovali na této výzkumné studii (jednalo se o téměř 30% nárůst). Spolupráci po novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) uvedlo celkem 781 učitelů ZŠ (74,4%) (269 respondentů, tj. 25,6%, se vyjádřilo negativně).

---

<sup>13</sup> Jako referenční kategorie byly ve všech regresních analýzách v této podsekcí zvoleny tyto faktory: kraj ČR, ve kterém se ZŠ nachází - Královéhradecký; velikost obce, kde se ZŠ nachází - do 1000 obyvatel; pohlaví respondenta - muž; věková kategorie respondenta - do 30 let; nejvyšší dosažené vzdělání respondenta - jiné vzdělání (SŠ a VŠ); kategorie podle počtu žáků ZŠ - do 300; kategorie podle počtu žáků třídy - do 15; působení specialisty v ZŠ - žádný specialista ve škole; profilace ZŠ - bez zaměření či nějaké profilace (běžná ZŠ); výuka na II. stupni ZŠ.

**Graf 1** Deklarovaná spolupráce učitelů ZŠ s asistentem pedagoga před novelizací a po novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.)



### ***Jak hodnotíte přínos spolupráce s asistentem pedagoga pro žáky s podporou?***

Učitelé ZŠ, kteří byli zapojeni do výzkumu, v naprosté většině hodnotili přínos asistentů pedagoga pro žáky s podporou jako dobrý ( $N = 1013$ ,  $M = 3,30$ ,  $SD = 0,64$ ). Pouze necelých 7 % respondentů (tj. 70 učitelů ZŠ) deklarovalo, že tento přínos byl špatný. (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 35 respondentů, tj. 3,3 % z celkového počtu 1048 platných případů).

Vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na hodnocení této otázky byl modelován pomocí mnohonásobné regresní analýzy (viz tabulka 5). Jako statisticky významné prediktory byly v tomto případě identifikovány: kraj ČR, kde se ZŠ nacházela, působení specialisty v ZŠ, profílace ZŠ a to, zda učitel vyučoval na I. nebo na II. stupni ZŠ.

Učitelé, kteří deklarovali výuku na I. stupni ZŠ, hodnotili přínos spolupráce s asistentem pedagoga pro žáky s podporou statisticky významně pozitivněji ( $p < 0,001$ ,  $B = 0,160$ ) než učitelé z II. stupně. Statisticky významně pozitivněji byla učiteli ZŠ hodnocena tato otázka také v případě, když ve škole působil koordinátor inkluze ( $p < 0,001$ ). Statisticky významný a pozitivní vztah s predikovanou proměnnou byl dále identifikován také tehdy, pokud učitelé deklarovali, že jejich ZŠ byla zaměřena na propojování ekologických/environmentálních/uměleckých témat – učitelé z takto profilovaných škol statisticky významně pozitivněji hodnotili přínos spolupráce asistentů pedagoga pro žáky s podporou ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,380$ ). Naopak učitelé ZŠ s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů, resp. ty s jiným zaměřením, statisticky významně hůře hodnotili přínos spolupráce ( $p < 0,05$ ). Věcně významný vliv těchto prediktorů byl v regresním modelu ale spíše malý. Statistický i věcně významný vliv byl zjištěn u ZŠ, které se nacházely v Libereckém kraji. Učitelé ZŠ z tohoto kraje negativněji hodnotili přínos spolupráce ( $p < 0,05$ ,  $\beta = -0,102$ ) v porovnání s učiteli ZŠ z Královéhradeckého kraje. Relativně nejvýznamnější věcný (nikoliv statistický) vliv měl prediktor „velikost obce, kde se



ZŠ nacházela“. Respondenti z řad učitelů, jejichž ZŠ se nacházela v obci s počtem obyvatel mezi 20000–99999, pozitivněji hodnotili přínos spolupráce ( $p > 0,05$ ,  $B = 0,204$ ). Kromě působení koordinátora inkluze ( $\beta = 0,116$ ) a výuky na I. stupni ZŠ ( $\beta = 0,118$ ) bylo možné tento prediktor v regresním modelu považovat za nejvýznamnější, neboť jím bylo možné vysvětlit největší procento rozptylu predikované proměnné ( $\beta = 0,123$ ). Velikost účinku pro tento model byla malá<sup>14</sup> ( $f^2 = 0,044$ ). Sadou nezávisle proměnných bylo možné vysvětlit 4 % variance.

**Tabulka 5** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení otázky „jak hodnotíte přínos spolupráce s asistentem pedagoga pro žáky s podporou?“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	3,306	0,173	
Zlínský kraj	-0,146	0,133	-0,058
Ústecký kraj	-0,118	0,135	-0,044
Plzeňský kraj	-0,229	0,132	-0,087
Pardubický kraj	-0,185	0,132	-0,073
Moravskoslezský kraj	-0,164	0,121	-0,081
Karlovarský kraj	0,097	0,160	0,026
Jihočeský kraj	-0,158	0,133	-0,063
Vysočina	-0,184	0,137	-0,072
Středočeský kraj	-0,124	0,119	-0,064
Praha	-0,037	0,160	-0,014
Olomoucký kraj	-0,101	0,127	-0,042
Liberecký kraj	-0,290	0,141*	-0,102
Jihomoravský kraj	-0,191	0,123	-0,095
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	-0,086	0,090	-0,062
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	0,051	0,099	0,038
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,204	0,109	0,123
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	-0,007	0,128	-0,004
Pohlaví (žena)	0,023	0,061	0,012
Věková kategorie (31–40 let)	0,011	0,078	0,007
Věková kategorie (41–50 let)	0,123	0,091	0,090
Věková kategorie (51–60 let)	0,101	0,120	0,073
Věková kategorie (nad 61 let)	0,026	0,171	0,008
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	-0,026	0,077	-0,016
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	-0,088	0,094	-0,045
Praxe ve školství (v letech)	-0,003	0,004	-0,054
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,050	0,065	0,037

<sup>14</sup> Hodnoty Cohenova  $f^2$  pro mnohonásobnou lineární regresi lze interpretovat následovně:  $f^2 \geq 0,02$  malý efekt;  $f^2 \geq 0,15$  střední efekt;  $f^2 \geq 0,35$  velký efekt (Cohen, 1988).

Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,086	0,075	-0,065
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	-0,010	0,094	-0,006
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,049	0,089	-0,038
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,102	0,096	-0,067
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,060	0,045	0,046
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,040	0,049	0,030
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	-0,129	0,090	-0,046
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,178	0,053***	0,116
Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	0,036	0,199	0,006
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,002	0,094	-0,001
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,040	0,105	0,013
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	-0,230	0,109*	-0,071
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	0,380	0,153*	0,079
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	-0,175	0,081*	-0,073
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,160	0,043***	0,118

Závisle proměnná: Jak hodnotíte přínos spolupráce s asistentem pedagoga pro žáky s podporou;  
 $R^2 = 0,042$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Jak hodnotíte přínos spolupráce s asistentem pedagoga pro celou třídu?***

Podobně jako v předchozím případě, tak i zde se jednoznačně ukázalo, že učitelé ZŠ hodnotili celkově dobře přínos spolupráce asistentů pedagoga pro celou třídu ( $N = 978$ ,  $M = 3,10$ ,  $SD = 0,72$ ). Jako dobrý byl přínos reflektován 813 respondenty (83,1%), jako špatný 165 učiteli ZŠ (16,9%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 70 respondentů, tj. 6,6% z celkového počtu 1048 platných případů).

Statisticky významný vztah sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ s predikovanou proměnnou byl zjištěn s ohledem na kraj ČR, kde se ZŠ nacházela, věk respondentů, působení specialisty v ZŠ a s ohledem na to, zda učitel vyučoval na I. nebo na II. stupni ZŠ (viz tabulka 6).

Učitelé ZŠ z Vysočiny ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,359$ ), Libereckého ( $p < 0,01$ ,  $B = -0,477$ ) a Jihomoravského kraje ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,322$ ) v porovnání s učiteli ZŠ z Královéhradeckého kraje statisticky významně negativněji hodnotili přínos spolupráce s asistentem pedagoga pro celou třídu (při zohlednění působení ostatních prediktorů v modelu měly tyto proměnné relativně věcně významný vliv). V regresním modelu významně přispívala také proměnná zohledňující věk respondentů, přičemž pozitivní vztah se závisle proměnnou byl zjištěn u respondentů ve věkové kategorii 41–50 let. Tito respondenti statisticky významně lépe hodnotili přínos spolupráce asistentů pedagoga pro celou třídu v porovnání s učiteli ZŠ do 30 let věku ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,203$ ). Taktéž věk respondentů, který byl v rozpětí 51–60 let, se ukázal v regresním modelu jako relativně věcně významný (ne však statisticky) ( $p > 0,05$ ,  $\beta = 0,165$ ). Při zohlednění vlivu nezávisle proměnných bylo možné působením tohoto prediktoru vysvětlit větší procento variance závisle proměnné, než tomu bylo v případě respondentů ve věkové kategorii 41–50 let. Nejvýznamnějším prediktorem v tomto modelu však bylo působení učitelů ZŠ na I. stupni ZŠ ( $\beta = 0,187$ ), kteří tuto otázku hodnotili statisticky významně lépe než respondenti, kteří vyučovali na II. stupni ZŠ ( $p < 0,001$ ). Učitelé ZŠ, na jejichž škole působil speciální pedagog ( $p < 0,001$ ,  $\beta = 0,136$ ) a koordinátor inkluze ( $p < 0,001$ ,  $\beta = 0,132$ ), statisticky významně lépe

hodnotili přínos spolupráce než ti respondenti, v jejichž ZŠ nepůsobil žádný specialista (vliv těchto proměnných byl rovněž věcně významný). Celková věcná významnost regresního modelu byla malá ( $f^2 = 0,087$ ), přičemž sada nezávisle proměnných vysvětlovala 8 % rozptylu závisle proměnné.

**Tabulka 6** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení otázky „jak hodnotíte přínos spolupráce s asistentem pedagoga pro celou třídu?“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	2,836	0,195	
Zlínský kraj	-0,172	0,150	-0,060
Ústecký kraj	-0,046	0,152	-0,015
Plzeňský kraj	-0,213	0,150	-0,071
Pardubický kraj	-0,082	0,149	-0,028
Moravskoslezský kraj	-0,192	0,136	-0,084
Karlovarský kraj	-0,037	0,181	-0,009
Jihočeský kraj	-0,162	0,150	-0,057
Vysočina	-0,359	0,154*	-0,124
Středočeský kraj	-0,260	0,134	-0,119
Praha	-0,170	0,180	-0,059
Olomoucký kraj	-0,216	0,144	-0,079
Liberecký kraj	-0,477	0,159**	-0,147
Jihomoravský kraj	-0,322	0,139*	-0,141
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	-0,124	0,102	-0,079
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	-0,038	0,112	-0,025
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,095	0,123	0,050
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	-0,052	0,145	-0,023
Pohlaví (žena)	0,018	0,068	0,009
Věková kategorie (31–40 let)	0,109	0,088	0,064
Věková kategorie (41–50 let)	0,203	0,103*	0,131
Věková kategorie (51–60 let)	0,260	0,135	0,165
Věková kategorie (nad 61 let)	0,143	0,193	0,039
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,061	0,087	0,033
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	-0,081	0,106	-0,036
Praxe ve školství (v letech)	-0,003	0,004	-0,044
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,064	0,074	0,042
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	0,027	0,085	0,018
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	-0,019	0,106	-0,011
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,074	0,100	-0,051
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,110	0,108	-0,064

Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,201	0,050***	0,136
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,030	0,055	0,020
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	-0,017	0,102	-0,006
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,228	0,059***	0,132
Profilace ZŠ (výběrová - samostatné třídy s nadanými žáky)	0,225	0,225	0,032
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,053	0,107	-0,017
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,134	0,118	0,038
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	-0,018	0,123	-0,005
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	0,295	0,173	0,054
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	-0,178	0,091	-0,066
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,286	0,049***	0,187

Závisle proměnná: Jak hodnotíte přínos spolupráce s asistentem pedagoga pro celou třídu;  $R^2 = 0,080$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Asistenti pedagoga by měli být lépe profesně připravováni***

Učitelé ZŠ v naprosté většině souhlasili s tím (92,3 %,  $n = 913$ ), že asistenti pedagoga by měli být lépe profesně připravováni ( $N = 989$ ,  $M = 3,42$ ,  $SD = 0,64$ ). Jen 76 učitelů ZŠ (7,7 %) vyjádřilo negativní stanovisko s tímto formulovaným výrokem v dotazníku, resp. s tímto tvrzením nesouhlasili. (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 59 respondentů, tj. 5,6 % z celkového počtu 1048 platných případů).

Z tabulky 7 vyplývá, že v regresním modelu byl statisticky (i věcně) signifikantní vztah zaznamenán mezi predikovanou proměnou a velikostí obce, kde se ZŠ nacházela, pohlavím a praxí ve školství. Ukázalo se, že s narůstající praxí učitelů ZŠ ve školství se zároveň zvyšovala míra souhlasu s formulovaným tvrzením, tj. zkušenější učitelé ve vyšší míře souhlasili, že asistenti pedagoga by měli být lépe profesně připravováni ( $p < 0,001$ ,  $\beta = 0,234$ ). Ženy učitelky s uvedeným výrokiem souhlasily více v porovnání s muži učiteli ( $p < 0,01$ ,  $B = 0,188$ ). Z výsledků je rovněž patrné, že v čím větší obci (z hlediska počtu obyvatel) se ZŠ nacházela, tím méně učitelé těchto škol souhlasili s tím, že asistenti pedagoga by měli být lépe profesně připravováni. Statisticky významný rozdíl byl zaznamenán mezi učiteli ZŠ, jejichž škola se nacházela v obci s více než 100000 obyvateli (příčemž ti s tvrzením souhlasili v menší míře), a těmi učiteli, jejichž škola se nacházela v obci, která měla do 1000 obyvatel ( $p < 0,05$ ). Index determinace měl v případě tohoto regresního modelu hodnotu 0,042. Velikost účinku modelu byla malá ( $f^2 = 0,044$ ).

**Tabulka 7** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „asistenti pedagoga by měli být lépe profesně připravováni“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	3,146	0,176	
Zlínský kraj	0,036	0,136	0,014
Ústecký kraj	0,041	0,137	0,015
Plzeňský kraj	-0,008	0,135	-0,003
Pardubický kraj	0,113	0,135	0,044

Moravskoslezský kraj	-0,133	0,123	-0,066
Karlovarský kraj	-0,029	0,163	-0,008
Jihočeský kraj	-0,036	0,135	-0,014
Vysočina	-0,124	0,139	-0,048
Středočeský kraj	0,039	0,121	0,020
Praha	0,080	0,163	0,031
Olomoucký kraj	-0,077	0,130	-0,032
Liberecký kraj	0,077	0,143	0,027
Jihomoravský kraj	0,132	0,126	0,065
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000-4999 obyvatel)	-0,101	0,092	-0,073
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000-19999 obyvatel)	-0,088	0,101	-0,065
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000-99999 obyvatel)	-0,188	0,111	-0,112
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	-0,297	0,131*	-0,149
Pohlaví (žena)	0,188	0,062**	0,099
Věková kategorie (31-40 let)	0,032	0,080	0,022
Věková kategorie (41-50 let)	-0,041	0,093	-0,030
Věková kategorie (51-60 let)	-0,080	0,122	-0,057
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,017	0,174	-0,005
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,020	0,079	0,012
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,055	0,095	0,028
Praxe ve školství (v letech)	0,014	0,004***	0,234
Počet žáků školy (301-500 žáků)	-0,056	0,066	-0,041
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,002	0,077	-0,001
Počet žáků třídy (16-20 žáků)	-0,047	0,095	-0,029
Počet žáků třídy (21-25 žáků)	-0,003	0,090	-0,003
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,008	0,097	-0,005
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,019	0,045	0,014
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,018	0,049	0,013
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,025	0,092	0,009
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,003	0,054	0,002
Profilace ZŠ (výběrová - samostatné třídy s nadanými žáky)	0,134	0,203	0,021
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	0,145	0,096	0,052
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,090	0,107	0,028
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	-0,089	0,111	-0,027
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,233	0,156	-0,048
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,058	0,082	0,024
Výuka na 1. stupni ZŠ	-0,033	0,044	-0,024

Závisle proměnná: Asistenti pedagoga by měli být lépe profesně připravováni;  $R^2 = 0,042$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Asistenti pedagoga by se měli lépe připravovat na výuku na základě podkladů učitele***

Poslední výrok, který byl v této pedagogické doméně učiteli ZŠ hodnocen, byl zaměřen na to, zda by se asistenti pedagoga měli lépe připravovat na výuku na základě podkladů učitelů ZŠ. Respondenti z řad učitelů ZŠ, kteří se účastnili tohoto výzkumu, deklarovali ve vyšší míře souhlasná stanoviska s uvedeným výrokiem než nesouhlasná ( $N = 979$ ,  $M = 3,00$ ,  $SD = 0,77$ ). S výrokiem zcela souhlasilo 252 (25,7%) a spíše souhlasilo 514 (52,5%) učitelů, resp. spíše nesouhlasilo 176 (18,0%) a zcela nesouhlasilo 37 (3,8%) respondentů. (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 69 respondentů, tj. 6,5% z celkového počtu 1048 platných případů).

Statisticky (a rovněž věcně) významný efekt bylo možné evidovat ve vztahu k velikosti obce, kde se ZŠ nacházela. Učitelé ZŠ, jejichž školy se nacházely v obci, která měla nad 1000 obyvatel, statisticky významně negativněji hodnotili tento výrok. V regresním modelu (viz tabulka 8) byla věcně nejvýznamnější souvislost identifikována mezi učiteli ZŠ, jejichž škola se nacházela v obci s počtem obyvatel mezi 5000–19999 a predikovanou proměnou ( $\beta = -0,240$ ). Tj. učitelé ZŠ z těchto obcí spíše méně souhlasili s tím, že asistenti pedagoga by se měli lépe připravovat na výuku na základě podkladů učitele než učitelé ZŠ, jejichž škola se nacházela v obci do 1000 obyvatel. Na základě výsledků regresní analýzy bylo dále zjištěno, že s narůstající praxí ve školství učitelé ZŠ zároveň více souhlasili s uvedeným výrokiem ( $p < 0,01$ ) (vztah s predikovanou proměnnou byl rovněž relativně věcně významný, hodnota standardizovaného beta koeficientu měla hodnotu 0,200 – tato proměnná tak významně přispívala v modelu). Dále bylo zjištěno, že v porovnání s učiteli ZŠ z Královéhradeckého kraje hodnotili statisticky významně pozitivněji daný výrok učitelé ZŠ z kraje Ústeckého, Pardubického, Moravskoslezského, Jihočeského, Středočeského, Jihomoravského a Vysočiny. Nezávisle proměnné v tomto regresním modelu vysvětlily 3,3% rozptylu závisle proměnné, tj. velikost účinku modelu byla malá ( $f^2 = 0,034$ ).

**Tabulka 8** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „asistenti pedagoga by se měli lépe připravovat na výuku na základě podkladů učitele“

<b>Model</b>	<b>B</b>	<b>(SE)</b>	<b>Beta (<math>\beta</math>)</b>
Konstanta	2,762	0,213	
Zlínský kraj	0,322	0,164	0,106
Ústecký kraj	0,330	0,166*	0,103
Plzeňský kraj	0,250	0,163	0,079
Pardubický kraj	0,439	0,163**	0,143
Moravskoslezský kraj	0,367	0,149*	0,151
Karlovarský kraj	-0,110	0,197	-0,024
Jihočeský kraj	0,471	0,164**	0,154
Vysočina	0,353	0,168*	0,114
Středočeský kraj	0,298	0,147*	0,128
Praha	0,227	0,197	0,074
Olomoucký kraj	0,157	0,157	0,054
Liberecký kraj	0,200	0,173	0,058
Jihomoravský kraj	0,371	0,152*	0,152

Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	-0,263	0,111*	-0,158
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	-0,389	0,122**	-0,240
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	-0,442	0,135**	-0,220
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	-0,391	0,158*	-0,163
Pohlaví (žena)	0,062	0,075	0,027
Věková kategorie (31–40 let)	0,083	0,096	0,046
Věková kategorie (41–50 let)	-0,035	0,112	-0,021
Věková kategorie (51–60 let)	-0,125	0,148	-0,075
Věková kategorie (nad 61 let)	0,077	0,211	0,020
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	-0,001	0,095	-0,001
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,130	0,115	0,054
Praxe ve školství (v letech)	0,014	0,005**	0,200
Počet žáků školy (301–500 žáků)	-0,021	0,080	-0,013
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	0,049	0,093	0,031
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	-0,123	0,115	-0,065
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,011	0,109	-0,007
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,001	0,118	-0,001
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,055	0,055	0,035
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	-0,039	0,060	-0,024
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	-0,079	0,112	-0,024
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	-0,041	0,065	-0,022
Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	-0,036	0,246	-0,005
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	0,051	0,116	0,015
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	-0,015	0,129	-0,004
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,046	0,134	0,012
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,224	0,189	-0,039
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,016	0,099	0,006
Výuka na 1. stupni ZŠ	-0,030	0,053	-0,019

Závisle proměnná: Asistenti pedagoga by se měli lépe připravovat na výuku na základě podkladů učitele;  $R^2 = 0,033$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

## Výsledky statistických analýz pro zástupce vedení ZŠ

Dohromady 137 respondentů (z celkových 140 účastníků výzkumu z řad zástupců vedení ZŠ) uvedlo, že zaměstnávali jednoho nebo více asistentů pedagoga ve škole, přičemž na I. stupni ZŠ bylo zaměstnáno 536 asistentů pedagoga a na II. stupni ZŠ celkem 302. Spolupráci s asistentem pedagoga před novelizací školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) deklarovalo 98 zástupců vedení ZŠ (71,5%). Po tzv. „inkluzivní“ novele školského zákona využívalo služeb asistentů pedagoga 81 dotazovaných zástupců vedení ZŠ (59,1%).

Vliv sociodemografických charakteristik zástupců vedení ZŠ na hodnocení otázek/položek byl zjišťován pomocí jednocestné analýzy rozptylu a prostřednictvím dvouvýběrových t-testů. Kromě statistické signifikance byly zjišťovány i míry věcné významnosti výsledků.

### ***Jak celkově hodnotíte působení asistenta/ů pedagoga pro žáky s podporou?***

Respondenti z řad zástupců vedení ZŠ hodnotili působení asistentů pedagoga pro žáky s podporou jako dobré ( $N = 137$ ,  $M = 3,39$ ,  $SD = 0,52$ ). Jen dva účastníci výzkumu se vyjádřili v této souvislosti negativně, tj. přínos hodnotili jako spíše špatný. (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ nezvolil žádný respondent).

Statisticky významný vliv sledovaných faktorů na hodnocení této otázky byl identifikován ve spojitosti s nejvyšším dosaženým vzděláním respondentů a dosaženým vzděláním pro výkon řídicí funkce.

Zástupci vedení ZŠ, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání byla VŠ s pedagogickou kvalifikací ( $n = 118$ ,  $M = 3,34$ ,  $SD = 0,51$ ), hodnotili statisticky významně méně pozitivně daný výrok než zástupci vedení ZŠ s jiným typem vzdělání ( $n = 18$ ,  $M = 3,67$ ,  $SD = 0,49$ ) ( $t = 2,651$ ,  $p < 0,05$ ). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla střední<sup>15</sup> ( $d = 0,65$ ).

Ti zástupci vedení ZŠ, kteří absolvovali management řízení školy (tj. vzdělání pro výkon řídicí funkce) ( $n = 21$ ,  $M = 3,62$ ,  $SD = 0,50$ ), statisticky významně pozitivněji hodnotili danou otázku ve srovnání s těmi, kteří toto vzdělání neabsolvovali ( $n = 116$ ,  $M = 3,34$ ,  $SD = 0,51$ ) ( $t = -2,313$ ,  $p < 0,05$ ). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla střední ( $d = 0,55$ ).

### ***Jak celkově hodnotíte působení asistenta/ů pedagoga pro celou třídu?***

Zástupci vedení ZŠ hodnotili tuto otázku pozitivně, tj. působení asistentů pedagoga pro celou třídu bylo ze strany respondentů výzkumu vnímáno jako dobré ( $N = 135$ ,  $M = 3,09$ ,  $SD = 0,73$ ). Za špatné považovalo působení asistentů pedagoga pro celou třídu celkem 24 zástupců vedení ZŠ (17,8%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolili 2 respondenti, tj. 1,4% z celkového počtu 137 platných případů).

Statisticky významný vliv na hodnocení této otázky se neprojevil u žádného ze sledovaných faktorů.

### ***Jak hodnotíte spolupráci učitelů s asistentem/y pedagoga?***

Zástupci vedení ZŠ hodnotili spolupráci učitelů s asistenty pedagoga celkově jako dobrou ( $N = 134$ ,  $M = 3,28$ ,  $SD = 0,55$ ). Za spíše špatnou ji považovalo jen 5% respondentů (tj. 7 zástupců vedení ZŠ). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolili 3 respondenti, tj. 2,1% z celkového počtu 137 platných případů).

S ohledem na tuto otázku byl identifikován statisticky významný vliv pouze u proměnné „výuka na I. stupni ZŠ“.

Zástupci vedení ZŠ, kteří deklarovali výuku na I. stupni ZŠ ( $n = 39$ ,  $M = 3,49$ ,  $SD = 0,56$ ), statisticky významně pozitivněji hodnotili spolupráci učitelů s asistentem pedagoga než ti, kteří výuku na I. stupni ZŠ nedeclarovali ( $n = 94$ ,  $M = 3,18$ ,  $SD = 0,53$ ) ( $t = -2,999$ ,  $p < 0,01$ ). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla střední ( $d = 0,57$ ).

### ***Asistenti pedagoga by měli být lépe profesně připravováni***

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že zástupci vedení ZŠ spíše souhlasili (41,8%, tj. 56 respondentů), resp. zcela souhlasili (47,8%, tj. 64 respondentů) s tím, že asistenti pedagoga by měli být lépe

---

<sup>15</sup> V případě zjišťování a vyhodnocování velikosti účinku (effect size) formuloval Cohen rozpětí pro míru  $d$ , která indikuje velikost rozdílu mezi skupinami (Pivarč, 2017). Rozpětí absolutní hodnoty Cohenova  $d$  koeficientu lze chápat tak, že hodnota v intervalu  $<0,2-0,5$  poukazuje na malý rozdíl; hodnota  $<0,5-0,8$  indikuje střední rozdíl a  $0,8$  a vyšší na velký rozdíl (Cohen, 1988).



profesně připravování (N = 134, M = 3,35, SD = 0,73). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolili 3 respondenti, tj. 2,1% z celkového počtu 137 platných případů).

Ve vztahu k této položce nebyl identifikován statisticky významný vliv u žádné z analyzovaných charakteristik respondentů.

### ***Asistenti pedagoga by se měli lépe připravovat na výuku na základě podkladů učitele***

Podle převážné většiny zástupců vedení ZŠ (n = 99,75%) by se měli asistenti pedagoga lépe připravovat na výuku na základě podkladů učitele (N = 132, M = 2,95, SD = 0,76). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 5 respondentů, tj. 3,6% z celkového počtu 137 platných případů).

Ve vztahu k této položce nebyl identifikován statisticky významný vliv u žádné z analyzovaných charakteristik respondentů.

## **3.2.1. Shrnutí**

V uvedené pedagogické doméně byla zjišťována zkušenost učitelů a zástupců vedení ZŠ s asistenty pedagoga. Cílem bylo rovněž identifikovat pojetí respondentů v souvislosti s hodnocením přínosu spolupráce asistentů pedagoga pro žáky s podporou a pro celou třídu. Respondenti se vyjadřovali také k profesní připravenosti asistentů pedagoga a k jejich přípravě na výuku ve spolupráci s učiteli ZŠ. Pouze zástupci vedení ZŠ navíc hodnotili vzájemnou spolupráci učitelů a asistentů pedagoga.

Zhruba **tři čtvrtiny respondentů z řad učitelů ZŠ** zapojených do tohoto výzkumu **deklarovaly spolupráci s asistentem pedagoga. Po novelizaci školského zákona** (zákon č. 82/2015 Sb.) došlo, a to s největší pravděpodobností díky implementaci podpůrných opatření do pedagogické praxe, **k téměř 30% nárůstu vzájemné spolupráce mezi asistenty pedagoga a učiteli ZŠ**. Postoje učitelů ZŠ s ohledem na působení asistentů pedagoga jak pro žáky s podporou, tak pro celou třídu byly pozitivní, resp. **přínos jejich působení byl učiteli hodnocen jednoznačně pozitivně**. Statisticky i věcně významně pozitivněji byl učiteli ZŠ hodnocen přínos asistentů pedagoga tehdy, pokud na ZŠ působil **koordinátor inkluze a speciální pedagog**. Rovněž **učitelé I. stupně ZŠ a věkově starší učitelé (41–60 let)** – v porovnání s kolegy ze II. stupně a mladšími učiteli – pozitivněji hodnotili přínos asistentů pedagoga. **Negativní závislost** ve vztahu k vnímanému přínosu asistentů pedagoga byla zjištěna u pedagogů především z **Libereckého kraje** a u **ZŠ s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů**, resp. **u škol s jiným zaměřením** (jejich hodnocení bylo statisticky významně méně pozitivní).

Učitelé ZŠ si uvědomovali důležitost profesní připravenosti asistentů pedagoga, přičemž u učitelů převládalo souhlasné stanovisko s tím, že **asistenti pedagoga by měli být lépe profesně připravováni**. De facto totožně se vyjádřili i s ohledem na lepší připravenost **na výuku na základě podkladů učitele**. Věcně nejvýznamnější vliv sociodemografických charakteristik byl u těchto dvou výroků zjištěn v závislosti na praxi ve školství, kterou učitelé ZŠ deklarovali, a v závislosti na velikosti obce, kde se ZŠ nacházela. Zkušenější **učitelé** (tedy ti **s delší praxí ve školství**) a ti, jejichž školy byly **z menších obcí** (do 1000 obyvatel), **si ve vyšší míře uvědomovali důležitost profesní připravenosti asistentů pedagoga**, ale i **potřebu jejich přípravy na výuku** na základě podkladů učitelů. Průkazný vliv (statisticky i věcně) na hodnocení připravenosti na výuku na základě podkladů učitele byl také prokázán s ohledem na kraj ČR, ve kterém se ZŠ nacházely. Učitelé ZŠ z Ústeckého, Pardubického, Moravskoslezského,

Jihočeského, Jihomoravského, Středočeského kraje a Vysočiny s uvedeným výrokiem souhlasili ve vyšší míře než učitelé ZŠ z Královéhradeckého kraje.

Bez ohledu na vliv dílčích sociodemografických charakteristik zástupců vedení ZŠ bylo ve všech případech **působení asistentů pedagoga** (jak pro žáky s podporou, tak i pro celou třídu) **hodnoceno celkově pozitivně**. Za dosavadních podmínek a stavu vzdělávání na ZŠ byla zástupci vedení ZŠ **kladně hodnocena také spolupráce učitelů s asistenty pedagoga**. Podobně jako učitelé ZŠ, tak i zástupci vedení ZŠ jednoznačně deklarovali, že **asistenti pedagoga by měli být lépe profesně připravováni a měli by se lépe připravovat na výuku na základě podkladů učitele**.

Statisticky i věcně **průkazný vliv analyzovaných faktorů** byl identifikován ve vztahu k nejvyššímu dosaženému vzdělání zástupců vedení ZŠ, v souvislosti s dosaženým vzděláním pro výkon řídicí funkce a v jednom případě také s ohledem na to, zda zástupci vedení ZŠ deklarovali výuku na I. stupni ZŠ. První dva zmiňované faktory statisticky i věcně významně **přispívaly k pozitivnějšímu hodnocení působení asistentů pedagoga pro žáky s podporou**, přičemž nejvíce kladný vztah s touto závisle proměnnou byl asociován v případě, když bylo **nejvyšší dosažené vzdělání** u zástupců vedení ZŠ **jiné než VŠ s pedagogickou kvalifikací** a když pro výkon řídicí funkce absolvovali tito respondenti **management řízení školy**. Naproti tomu zástupci vedení ZŠ, kteří deklarovali **výuku na I. stupni ZŠ**, pozitivněji hodnotili spolupráci učitelů s asistentem pedagoga. Ve všech ostatních případech nebyl prokázán statisticky významný vliv sociodemografických charakteristik respondentů na jejich hodnocení otázek/položek v dané pedagogické doméně.

### 3.3. Složení třídy a zaměření výuky

Tato pedagogická doména obsahovala celkem 13 výroků (počet výroků včetně jejich obsahové specifikace byl totožný jak pro učitele, tak i pro zástupce vedení ZŠ). Cílem bylo zjistit názorové a postoje preference učitelů a zástupců vedení ZŠ na různé pedagogické jevy související s inkluzivním vzděláváním, a to zejména ve vztahu k organizačnímu složení školní třídy (např. s ohledem na společnou výuku žáků se SVP a žáků bez potřeby podpůrných opatření, s ohledem na počet žáků ve třídě, uplatňování přístupů individualizace a diferenciací ad.) a klasifikaci (názory respondentů na způsoby hodnocení výsledků žáků). V rámci uvedené domény bylo dále cílem zjistit přesvědčení učitelů a zástupců vedení ZŠ, které se týkalo principů inkluzivního vzdělávání.

Vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na hodnocení jednotlivých výroků byl modelován prostřednictvím mnohonásobné regresní analýzy. U zástupců vedení ZŠ byla aplikována jednocestná analýza rozptylu, eventuálně dvouvýběrové t-testy. Při hledání souvislostí mezi proměnnými byla taktéž využita korelační analýza.

## Výsledky statistických analýz pro učitele ZŠ<sup>16</sup>

### *Společné vzdělávání je prospěšné pro osobnostní a sociální rozvoj žáků*

Učitelé ZŠ se celkově spíše domnívali, resp. spíše souhlasili s tím, že společné vzdělávání je prospěšné pro osobnostní a sociální rozvoj žáků (N = 1300, M = 2,52, SD = 0,81). Nicméně při bližší analýze dat je evidentní, že těch, kteří souhlasili s výrokem (n = 692, tj. 53,2%), bylo jen nepatrně více než těch, kteří s výrokem nesouhlasili (n = 608, tj. 46,8%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 40 respondentů, tj. 3,0% z celkového počtu 1340 platných případů).

Na základě výsledků regresní analýzy (tabulka 9) bylo zjištěno, že statisticky významným prediktorem bylo především působení specialisty v ZŠ a to, zda respondenti deklarovali výuku na I. nebo na II. stupni ZŠ. Jestliže ve škole působil speciální pedagog ( $p < 0,05$ ,  $\beta = 0,075$ ), učitelé ZŠ s tímto výrokem spíše souhlasili (měli statisticky významně pozitivnější postoje v dané věci než ti učitelé, kteří uvedli, že na jejich ZŠ nepůsobil žádný specialista). Rovněž učitelé I. stupně ZŠ měli v této otázce pozitivnější postoje než učitelé II. stupně ( $p < 0,05$ ,  $\beta = 0,061$ ). Věcně významný vliv obou prediktorů byl ovšem malý. Rovněž index determinace měl v případě tohoto modelu nízkou hodnotu ( $R^2 = 0,008$ ), tj. velikost účinku pro tento model byla malá ( $f^2 = 0,008$ ).

**Tabulka 9** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „společné vzdělávání je prospěšné pro osobnostní a sociální rozvoj žáků“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	2,337	0,197	
Zlínský kraj	-0,215	0,151	-0,067
Ústecký kraj	-0,169	0,154	-0,050
Plzeňský kraj	0,047	0,151	0,014
Pardubický kraj	0,059	0,150	0,018
Moravskoslezský kraj	-0,050	0,137	-0,020
Karlovarský kraj	-0,229	0,182	-0,048
Jihočeský kraj	0,115	0,151	0,036
Vysočina	-0,001	0,155	0,000
Středočeský kraj	0,001	0,135	0,000
Praha	0,057	0,182	0,018
Olomoucký kraj	-0,234	0,145	-0,076
Liberecký kraj	-0,102	0,160	-0,028
Jihomoravský kraj	-0,072	0,140	-0,028
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,071	0,103	0,041
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	-0,024	0,113	-0,014

<sup>16</sup> Jako referenční kategorie byly ve všech regresních analýzách v této podsekcí zvoleny tyto faktory: kraj ČR, ve kterém se ZŠ nachází – Královéhradecký; velikost obce, kde se ZŠ nachází – do 1000 obyvatel; pohlaví respondenta – muž; věková kategorie respondenta – do 30 let; nejvyšší dosažené vzdělání respondenta – jiné vzdělání (SŠ a VŠ); kategorie podle počtu žáků ZŠ – do 300; kategorie podle počtu žáků třídy – do 15; působení specialisty v ZŠ – žádný specialista ve škole; profilace ZŠ – bez zaměření či nějaké profilace (běžná ZŠ); výuka na II. stupni ZŠ.

Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,068	0,124	0,032
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,126	0,146	0,050
Pohlaví (žena)	-0,042	0,069	-0,018
Věková kategorie (31–40 let)	-0,016	0,089	-0,008
Věková kategorie (41–50 let)	-0,026	0,104	-0,015
Věková kategorie (51–60 let)	-0,055	0,137	-0,031
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,191	0,195	-0,047
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,094	0,088	0,046
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,130	0,107	0,052
Praxe ve školství (v letech)	-0,001	0,004	-0,012
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,011	0,074	0,006
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,021	0,086	-0,013
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	0,000	0,107	0,000
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	0,017	0,101	0,010
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,052	0,109	-0,027
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,125	0,051*	0,075
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,062	0,055	0,037
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	-0,031	0,103	-0,009
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,086	0,060	0,044
Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	0,039	0,227	0,005
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	0,010	0,108	0,003
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,192	0,119	0,048
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,131	0,124	0,032
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,064	0,174	-0,010
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	-0,041	0,092	-0,013
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,105	0,049*	0,061

Závisle proměnná: Společné vzdělávání je prospěšné pro osobnostní a sociální rozvoj žáků;  $R^2 = 0,008$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Společné vzdělávání by fungovalo lépe, kdyby se snížil počet žáků ve třídě***

Učitelé ZŠ v naprosté většině souhlasili s tím, že společné vzdělávání by fungovalo lépe, kdyby se snížil počet žáků ve třídě ( $N = 1303$ ,  $M = 3,62$ ,  $SD = 0,66$ ). Ve vztahu ke společnému vzdělávání považovalo za problematické příliš velký počet žáků ve třídě celkem 1220 učitelů ZŠ (tj. 93,6%). Jen 83 respondentů z řad učitelů nesouhlasilo s tímto tvrzením. (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 37 respondentů, tj. 2,8 % z celkového počtu 1340 platných případů).

V ZŠ, kde působil speciální pedagog, byl učitelé statisticky významně pozitivněji hodnocen tento výrok, resp. u těchto učitelů byla zaznamenána vyšší míra souhlasu s výrokem ( $p < 0,001$ ,  $B = 0,156$ ) ve srovnání s učitelé ZŠ, kde žádný specialista nepůsobil. Při zohlednění vlivu nezávisle proměnných v modelu (tabulka 10) se rovněž ukázalo, že v čím větší obci se ZŠ nacházela (z hlediska počtu obyvatel), tím více učitelé těchto škol souhlasili s výrokem. Relativně nejvýznamnější vliv na predikovanou proměnnou měl v této souvislosti prediktor „velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)“ ( $p < 0,05$ ,  $\beta = 0,152$ ) a „velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)“ ( $p < 0,05$ ,  $\beta = 0,114$ ) – tito učitelé ZŠ statisticky

významně ve vyšší míře souhlasili s uvedeným výrokem než učitelé ZŠ z obcí do 1000 obyvatel. Pro úplnost je třeba dodat, že učitelé ZŠ, jejichž školy měly nějaké blíže nespecifikované zaměření (profilaci), statisticky významně méně pozitivně hodnotili tento výrok než učitelé z běžných ZŠ (tj. bez nějakého zaměření či profilace) ( $p < 0,01$ ,  $\beta = -0,077$ ). Velikost účinku pro tento model byla malá ( $f^2 = 0,045$ ). Sadou nezávisle proměnných bylo možné vysvětlit 4,3 % rozptylu závisle proměnné.

**Tabulka 10** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „společné vzdělávání by fungovalo lépe, kdyby se snížil počet žáků ve třídě“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	3,078	0,159	
Zlínský kraj	0,094	0,122	0,036
Ústecký kraj	-0,140	0,124	-0,051
Plzeňský kraj	0,025	0,122	0,009
Pardubický kraj	0,210	0,121	0,079
Moravskoslezský kraj	0,091	0,111	0,043
Karlovarský kraj	0,107	0,147	0,028
Jihočeský kraj	0,175	0,122	0,067
Vysočina	0,164	0,125	0,061
Středočeský kraj	0,116	0,109	0,058
Praha	0,107	0,147	0,040
Olomoucký kraj	0,031	0,117	0,012
Liberecký kraj	0,029	0,129	0,010
Jihomoravský kraj	0,032	0,113	0,015
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,156	0,083	0,108
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	0,213	0,091*	0,152
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,196	0,100*	0,113
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,236	0,118*	0,114
Pohlaví (žena)	0,069	0,056	0,035
Věková kategorie (31–40 let)	0,066	0,072	0,043
Věková kategorie (41–50 let)	0,047	0,084	0,033
Věková kategorie (51–60 let)	0,060	0,110	0,041
Věková kategorie (nad 61 let)	0,149	0,157	0,044
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,125	0,071	0,074
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,135	0,086	0,066
Praxe ve školství (v letech)	-0,001	0,003	-0,023
Počet žáků školy (301–500 žáků)	-0,086	0,060	-0,061
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,056	0,069	-0,040
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	-0,166	0,086	-0,101

Počet žáků třídy (21–25 žáků)	0,033	0,081	0,025
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	0,150	0,088	0,095
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,156	0,041***	0,114
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	-0,060	0,045	-0,044
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,075	0,083	0,026
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,036	0,048	0,022
Profilace ZŠ (výběrová - samostatné třídy s nadanými žáky)	0,227	0,183	0,035
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,077	0,087	-0,026
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	-0,048	0,096	-0,015
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,034	0,100	0,010
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,043	0,141	-0,009
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	-0,193	0,074**	-0,077
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,064	0,040	0,045

Závisle proměnná: Společné vzdělávání by fungovalo lépe, kdyby se snížil počet žáků ve třídě;  $R^2 = 0,043$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Pro žáky je lepší, když se učí ve skupině, kde všichni dosahují podobných výkonů v učení***

Naprostá většina učitelů ZŠ souhlasila, že pro žáky je lepší, když se učí ve skupině, kde všichni dosahují podobných výkonů v učení ( $n = 955$ , 73,1%). Ve vztahu k principům inkluzivního vzdělávání tak lze konstatovat, že spíše pozitivní postoj mělo jen 351 učitelů ZŠ, tj. ti s tímto tvrzením nesouhlasili (26,9%). Hodnota průměrného skóre pro počet platných případů analýzy  $N = 1306$  byla 2,06 ( $SD = 0,79$ ), což v tomto případě indikovalo, že respondenti z řad učitelů s tímto výrokem celkově spíše souhlasili. (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 34 respondentů, tj. 2,5% z celkového počtu 1340 platných případů).

Z výsledků mnohonásobné regresní analýzy vyplynulo (tabulka 11), že statisticky významně se lišili respondenti z Karlovarského kraje (ti měli více negativnější postoj ve prospěch inkluzivního vzdělávání) v porovnání s učiteli ZŠ z Královéhradeckého kraje ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,383$ ). Statisticky významný vliv na predikovanou proměnnou byl zjištěn s ohledem na profilaci ZŠ, přičemž učitelé ZŠ, jejichž škola byla zaměřena na výuku matematiky a přírodovědných předmětů, a dále učitelé, jejichž školy měly nějaké blíže nespécifikované zaměření, více nesouhlasili s tímto tvrzením ( $p < 0,05$ ). Oba prediktory měly ale spíše zanedbatelný věcně významný vliv na závisle proměnnou. V regresním modelu bylo možné vysvětlit vyšší procento variance s ohledem na prediktor „věková kategorie“. Statisticky významný vliv na závisle proměnnou byl zjištěn u učitelů ve věkové kategorii 31–40 let ( $p < 0,05$ ,  $\beta = 0,099$ ). Věcně nejvýznamnější vliv prediktoru byl zjištěn v závislosti na věkové kategorii 41–50 let ( $p > 0,05$ ,  $\beta = 0,108$ ), avšak nejednalo se o statisticky významný vliv. Respondenti v daných věkových kategoriích tedy ve vyšší míře deklarovali spíše nesouhlasná stanoviska s tímto výrokem v porovnání s učiteli do 30 let věku. Velikost účinku byla pro tento model malá ( $R^2 = 0,013$ ,  $f^2 = 0,013$ ).

**Tabulka 11** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „pro žáky je lepší, když se učí ve skupině, kde všichni dosahují podobných výkonů v učení“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	1,731	0,192	
Zlínský kraj	-0,135	0,148	-0,043
Ústecký kraj	0,018	0,150	0,005
Plzeňský kraj	-0,069	0,147	-0,021
Pardubický kraj	-0,019	0,147	-0,006
Moravskoslezský kraj	0,003	0,134	0,001
Karlovarský kraj	-0,383	0,178*	-0,082
Jihočeský kraj	0,029	0,148	0,009
Vysočina	0,083	0,152	0,026
Středočeský kraj	0,030	0,132	0,013
Praha	0,185	0,178	0,058
Olomoucký kraj	-0,082	0,142	-0,027
Liberecký kraj	-0,221	0,156	-0,062
Jihomoravský kraj	-0,067	0,137	-0,027
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,072	0,100	0,042
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	0,118	0,110	0,071
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,217	0,121	0,105
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,211	0,143	0,086
Pohlaví (žena)	-0,017	0,067	-0,007
Věková kategorie (31–40 let)	0,184	0,087*	0,099
Věková kategorie (41–50 let)	0,183	0,101	0,108
Věková kategorie (51–60 let)	0,140	0,133	0,081
Věková kategorie (nad 61 let)	0,027	0,190	0,007
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,059	0,086	0,029
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,059	0,104	0,024
Praxe ve školství (v letech)	0,001	0,004	0,010
Počet žáků školy (301–500 žáků)	-0,002	0,072	-0,001
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,074	0,084	-0,045
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	0,104	0,104	0,053
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	0,017	0,099	0,011
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,001	0,106	-0,001
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	-0,027	0,050	-0,017
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,007	0,054	0,004
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,030	0,101	0,009
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,036	0,058	0,019

Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	-0,200	0,221	-0,026
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,149	0,105	-0,043
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	-0,074	0,116	-0,019
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,276	0,121*	0,069
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,095	0,170	-0,016
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,184	0,090*	0,062
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,040	0,048	0,024

Závisle proměnná: Pro žáky je lepší, když se učí ve skupině, kde všichni dosahují podobných výkonů v učení;  
 $R^2 = 0,013$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Společné vzdělávání s žáky s mentálním postižením by se mělo spíše týkat mimoškolních aktivit než školního vzdělávání***

Učitelé ZŠ nebyli v naprosté většině nakloněni společnému vzdělávání žáků s žáky s mentálním postižením ( $N = 1269$ ,  $M = 1,60$ ,  $SD = 0,71$ ). S výrokem souhlasilo 1146 respondentů (90,3%) a nesouhlasilo 123, tj. jen necelých 10% učitelů ZŠ mělo spíše pozitivní postoj s ohledem na inkluzivní vzdělávání žáků. (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 71 respondentů, tj. 5,3% z celkového počtu 1340 platných případů).

Z regresního modelu (tabulka 12) vyplývá, že negativní vztah s predikovanou proměnnou byl zjištěn s ohledem na pohlaví a věk učitelů ZŠ a také ve vztahu k profilaci ZŠ. Ženy měly v porovnání s muži statisticky významně více negativnější postoj k společnému vzdělávání žáků s mentálním postižením než muži ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,155$ ), podobně jako starší skupiny učitelů (tj. ve věku 31–40 let a zejména ve věku 51–60 let) v porovnání s učiteli do 30 let věku (s ohledem na tento faktor je však zřejmé, že s narůstajícím věkem respondentů klesala zároveň míra jejich pozitivních postojů v dané otázce). Statisticky významně negativní vliv se projevil také u učitelů, jejichž ZŠ byla sportovně zaměřená – tyto respondenti s výrokem ve vyšší míře souhlasili než ti, jejichž ZŠ neměla žádné zaměření ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,204$ ). Velikost účinku pro tento regresní model byla malá ( $R^2 = 0,014$ ,  $f^2 = 0,014$ ).

**Tabulka 12** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „společné vzdělávání s žáky s mentálním postižením by se mělo spíše týkat mimoškolních aktivit než školního vzdělávání“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	1,803	0,175	
Zlínský kraj	-0,032	0,135	-0,011
Ústecký kraj	0,122	0,136	0,041
Plzeňský kraj	0,196	0,134	0,067
Pardubický kraj	0,167	0,134	0,059
Moravskoslezský kraj	0,043	0,122	0,019
Karlovarský kraj	-0,136	0,162	-0,033
Jihočeský kraj	0,215	0,134	0,076
Vysočina	0,116	0,138	0,041
Středočeský kraj	0,189	0,120	0,088



Praha	0,041	0,162	0,014
Olomoucký kraj	0,107	0,129	0,040
Liberecký kraj	0,039	0,142	0,012
Jihomoravský kraj	-0,076	0,125	-0,034
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000-4999 obyvatel)	0,006	0,091	0,004
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000-19999 obyvatel)	-0,076	0,100	-0,051
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000-99999 obyvatel)	0,010	0,110	0,005
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,044	0,130	0,020
Pohlaví (žena)	-0,155	0,061*	-0,074
Věková kategorie (31-40 let)	-0,156	0,079*	-0,093
Věková kategorie (41-50 let)	-0,178	0,092	-0,117
Věková kategorie (51-60 let)	-0,256	0,121*	-0,165
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,213	0,173	-0,060
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	-0,087	0,078	-0,048
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	-0,052	0,095	-0,024
Praxe ve školství (v letech)	0,002	0,004	0,037
Počet žáků školy (301-500 žáků)	0,075	0,066	0,050
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	0,063	0,076	0,043
Počet žáků třídy (16-20 žáků)	0,039	0,095	0,022
Počet žáků třídy (21-25 žáků)	-0,057	0,090	-0,040
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,116	0,097	-0,069
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,050	0,045	0,035
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,033	0,049	0,023
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	-0,081	0,092	-0,026
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,079	0,053	0,046
Profilace ZŠ (výběrová - samostatné třídy s nadanými žáky)	-0,287	0,202	-0,041
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,204	0,096*	-0,066
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	-0,035	0,106	-0,010
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,144	0,110	0,040
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	0,006	0,155	0,001
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,031	0,082	0,012
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,043	0,044	0,029

Závisle proměnná: Společné vzdělávání s žáky s mentálním postižením by se mělo spíše týkat mimoškolních aktivit než školního vzdělávání;  $R^2 = 0,014$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Společné vzdělávání obecně by se mělo spíše týkat mimotřídních a mimoškolních aktivit než společné výuky ve třídě***

V neprospěch inkluzivního vzdělávání, tj. společné výuky žáků v jedné třídě, bylo možné označit postoje učitelů ZŠ, kteří v naprosté většině spíše souhlasili s formulovaným výrokiem ( $N = 1261$ ,  $M = 2,06$ ,  $SD = 0,84$ ). Jen 26,6% učitelů ZŠ (tj. celkem 335) s výrokiem nesouhlasilo. (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 79 respondentů, tj. 5,9% z celkového počtu 1340 platných případů).

S ohledem na vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ byl statisticky významný vztah s predikovanou proměnnou identifikován pouze u učitelů z I. stupně ZŠ. Učitelé, kteří deklarovali výuku na I. stupni ZŠ, měli v této otázce v porovnání s učiteli II. stupně ZŠ statisticky významně méně negativní postoje ( $p < 0,001$ ,  $B = 0,176$ ). Celkově byla velikost účinku pro tento model malá ( $R^2 = 0,010$ ,  $f^2 = 0,010$ ).

**Tabulka 13** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „společné vzdělávání obecně by se mělo spíše týkat mimotřídních a mimoškolních aktivit než společné výuky ve třídě“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	1,912	0,207	
Zlínský kraj	-0,097	0,159	-0,029
Ústecký kraj	0,003	0,161	0,001
Plzeňský kraj	0,101	0,159	0,029
Pardubický kraj	0,162	0,158	0,048
Moravskoslezský kraj	0,075	0,145	0,028
Karlovarský kraj	-0,062	0,191	-0,013
Jihočeský kraj	0,054	0,159	0,016
Vysočina	0,055	0,163	0,016
Středočeský kraj	0,060	0,142	0,024
Praha	-0,025	0,191	-0,007
Olomoucký kraj	0,058	0,152	0,018
Liberecký kraj	0,049	0,168	0,013
Jihomoravský kraj	-0,122	0,148	-0,046
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,114	0,108	0,063
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	-0,032	0,119	-0,018
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,063	0,131	0,029
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,230	0,154	0,088
Pohlaví (žena)	-0,129	0,072	-0,052
Věková kategorie (31–40 let)	0,030	0,094	0,015
Věková kategorie (41–50 let)	-0,084	0,109	-0,047
Věková kategorie (51–60 let)	-0,097	0,144	-0,053
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,102	0,205	-0,024
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,031	0,092	0,015
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,040	0,112	0,016
Praxe ve školství (v letech)	-0,001	0,004	-0,009
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,067	0,078	0,038
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	0,134	0,090	0,077
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	0,003	0,112	0,001
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,059	0,106	-0,035

Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,021	0,114	-0,011
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,071	0,053	0,041
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,035	0,058	0,020
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	-0,055	0,108	-0,015
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,056	0,063	0,028
Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	-0,165	0,239	-0,020
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,151	0,113	-0,041
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	-0,123	0,125	-0,030
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,176	0,130	0,041
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,145	0,183	-0,023
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,028	0,097	0,009
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,176	0,052***	0,100

Závisle proměnná: Společné vzdělávání obecně by se mělo spíše týkat mimotřídních a mimoškolních aktivit než společné výuky ve třídě;  $R^2 = 0,010$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Pro žáky je prospěšné, když se společně učí žáci s různými vzdělávacími možnostmi ve skupinách podle společného zájmového zaměření***

Respondenti z řad učitelů ZŠ celkově spíše souhlasili s tím, že pro žáky je prospěšné, když se společně učí žáci s různými vzdělávacími možnostmi ve skupinách podle společného zájmového zaměření ( $N = 1232$ ,  $M = 2,62$ ,  $SD = 0,74$ ). S výrokem nesouhlasilo celkem 483 (39,2%) učitelů ZŠ. (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 108 respondentů, tj. 8,1% z celkového počtu 1340 platných případů).

Relativně nejvýznamnější vliv prediktorů zahrnutých do regresního modelu (tabulka 14) byl zjištěn s ohledem na velikost obce, kde se ZŠ nacházela. Statistický a věcně významný vztah s predikovanou proměnnou byl identifikován u těch učitelů, jejichž škola se nacházela v obci s počtem obyvatel 5000–19999 – ti v porovnání s učiteli, jejichž škola byla v obci do 1000 obyvatel, v menší míře souhlasili s uvedeným výrokem ( $p < 0,001$ ,  $B = -0,392$ ,  $\beta = -0,250$ ), podobně jako učitelé, jejichž škola byla v obci s počtem obyvatel nad 100000 ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,335$ ,  $\beta = -0,145$ ). Negativní vztah s predikovanou proměnnou byl zjištěn také s ohledem na působení sociálního pedagoga v ZŠ. Učitelé, kteří deklarovali, že na jejich škole působil sociální pedagog, s tímto výrokem statisticky významně více nesouhlasili ( $B = -0,192$ ) než ti, kteří uvedli, že na jejich škole nepůsobil žádný specialista ( $p < 0,05$ ). Naopak pozitivní vztah byl zjištěn s ohledem na kraj ČR, kde se ZŠ nacházela, přičemž statisticky významně pozitivněji byl výrok hodnocen učiteli ZŠ z Pardubického kraje v porovnání s učiteli z Královéhradeckého kraje ( $p < 0,01$ ,  $B = 0,375$ ). Dále bylo zjištěno, že ve školách s počtem žáků vyšším než 500 bylo u učitelů možné zaznamenat vyšší míru souhlasu s výrokem, stejně jako u učitelů, kteří deklarovali výuku na I. stupni ZŠ ( $p < 0,05$ ). Velikost účinku byla pro tento model malá ( $R^2 = 0,012$ ,  $f^2 = 0,012$ ).

**Tabulka 14** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „pro žáky je prospěšné, když se společně učí žáci s různými vzdělávacími možnostmi ve skupinách podle společného zájmového zaměření“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	2,563	0,186	
Zlínský kraj	0,032	0,143	0,011
Ústecký kraj	-0,077	0,145	-0,025
Plzeňský kraj	0,077	0,143	0,025
Pardubický kraj	0,375	0,142**	0,126
Moravskoslezský kraj	0,035	0,130	0,015
Karlovarský kraj	0,017	0,172	0,004
Jihočeský kraj	-0,016	0,143	-0,005
Vysočina	0,062	0,147	0,021
Středočeský kraj	0,069	0,128	0,030
Praha	0,092	0,172	0,031
Olomoucký kraj	0,170	0,137	0,060
Liberecký kraj	-0,014	0,152	-0,004
Jihomoravský kraj	-0,014	0,133	-0,006
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	-0,161	0,097	-0,100
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	-0,392	0,107***	-0,250
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	-0,219	0,118	-0,113
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	-0,335	0,138*	-0,145
Pohlaví (žena)	0,035	0,065	0,016
Věková kategorie (31–40 let)	-0,042	0,084	-0,024
Věková kategorie (41–50 let)	-0,036	0,098	-0,023
Věková kategorie (51–60 let)	-0,076	0,129	-0,047
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,149	0,184	-0,040
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,009	0,083	0,005
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,002	0,101	0,001
Praxe ve školství (v letech)	0,000	0,004	-0,006
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,111	0,070	0,070
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	0,168	0,081*	0,108
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	0,079	0,101	0,043
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	0,159	0,096	0,107
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	0,138	0,103	0,078
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,005	0,048	0,003
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	-0,063	0,052	-0,041
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	-0,192	0,097*	-0,059

Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,024	0,057	0,014
Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	0,034	0,215	0,005
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,082	0,102	-0,025
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,018	0,113	0,005
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,071	0,117	0,019
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	0,002	0,165	0,000
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,041	0,087	0,015
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,107	0,047*	0,068

Závisle proměnná: Pro žáky je prospěšné, když se společně učí žáci s různými vzdělávacími možnostmi ve skupinách podle společného zájmového zaměření;  $R^2 = 0,012$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Společné vzdělávání ohrožuje dosavadní profilaci naší školy tím, že neumožňuje vytvářet výběrové třídy se zaměřením***

Učitelé ZŠ byl výrok „společné vzdělávání ohrožuje dosavadní profilaci naší školy tím, že neumožňuje vytvářet výběrové třídy se zaměřením“ hodnocen nejednoznačně. Hodnota průměrného skóre indikovala, že u učitelů ZŠ převažovala celkově spíše nesouhlasná stanoviska ( $N = 1092$ ,  $M = 2,52$ ,  $SD = 0,88$ ). Souhlasná stanoviska s výrokem vyjádřilo 490 učitelů ZŠ (47,6%) a nesouhlasná pak 538 (52,4%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 312 respondentů, tj. 23,2% z celkového počtu 1340 platných případů).

Ve vztahu k sociodemografickým charakteristikám učitelů ZŠ byl zjištěn statisticky významný vliv na predikovanou proměnnou u „profilace ZŠ“. Učitelé, jejichž ZŠ byla profilována jako výběrová (měla samostatné třídy s nadanými žáky) ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,552$ ), a učitelé škol s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů ( $p < 0,01$ ,  $B = 0,433$ ) s tímto tvrzením spíše nesouhlasili, a to ve srovnání s učitelé, jejichž ZŠ nebyla nijak profilována (jednalo se o běžnou ZŠ). Velikost účinku byla pro tento model malá ( $R^2 = 0,023$ ,  $f^2 = 0,024$ ).

**Tabulka 15** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „společné vzdělávání ohrožuje dosavadní profilaci naší školy tím, že neumožňuje vytvářet výběrové třídy se zaměřením“

<b>Model</b>	<b>B</b>	<b>(SE)</b>	<b>Beta (<math>\beta</math>)</b>
Konstanta	2,567	0,239	
Zlínský kraj	-0,238	0,184	-0,069
Ústecký kraj	-0,182	0,187	-0,050
Plzeňský kraj	0,009	0,183	0,002
Pardubický kraj	-0,043	0,183	-0,012
Moravskoslezský kraj	-0,124	0,167	-0,045
Karlovarský kraj	0,123	0,221	0,024
Jihočeský kraj	0,091	0,184	0,026
Vysočina	0,067	0,189	0,019
Středočeský kraj	-0,136	0,164	-0,051
Praha	0,054	0,221	0,015

Olomoucký kraj	-0,111	0,176	-0,033
Liberecký kraj	-0,086	0,195	-0,022
Jihomoravský kraj	-0,035	0,171	-0,013
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,138	0,125	0,073
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	-0,032	0,137	-0,018
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,117	0,151	0,051
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,172	0,178	0,063
Pohlaví (žena)	-0,039	0,084	-0,015
Věková kategorie (31–40 let)	-0,044	0,108	-0,021
Věková kategorie (41–50 let)	0,081	0,126	0,043
Věková kategorie (51–60 let)	0,128	0,166	0,067
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,017	0,237	-0,004
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,130	0,107	0,058
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,014	0,130	0,005
Praxe ve školství (v letech)	-0,008	0,005	-0,096
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,070	0,090	0,037
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	0,012	0,104	0,006
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	-0,166	0,129	-0,076
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,059	0,123	-0,034
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,169	0,132	-0,081
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	-0,093	0,062	-0,052
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,049	0,067	0,027
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,032	0,125	0,008
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,131	0,073	0,062
Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	0,552	0,276*	0,064
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,172	0,131	-0,045
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	-0,154	0,145	-0,036
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,433	0,151**	0,097
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	0,311	0,212	0,047
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	-0,083	0,112	-0,025
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,063	0,060	0,034

Závisle proměnná: Společné vzdělávání ohrožuje dosavadní profilaci naší školy tím, že neumožňuje vytvářet výběrové třídy se zaměřením;  $R^2 = 0,023$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Vítám, že po zavedení podpůrných opatření nadále mohou ve škole existovat speciální třídy nebo výukové skupiny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami***

Učitelé ZŠ vyjádřili v převážné většině souhlasná stanoviska ( $n = 835$ , 82 %) s uvedeným výrokiem ( $N = 1018$ ,  $M = 1,86$ ,  $SD = 0,84$ ). Ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání bylo možné tyto postoje označit za spíše negativní. Naopak jen 183 učitelů ZŠ s tímto tvrzením nesouhlasilo, tj. měli spíše pozitivnější postoje k inkluzivnímu vzdělávání. (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 322 respondentů, tj. 24,0 % z celkového počtu 1340 platných případů).

S ohledem na nezávisle proměnné zahrnuté do regresního modelu (tabulka 16) se ukázalo, že statisticky významně více negativní postoje měly ženy než muži ( $p < 0,01$ ,  $B = -0,213$ ) a učitelé I. stupně než ti, kteří deklarovali výuku na II. stupni ZŠ ( $p < 0,01$ ,  $B = -0,149$ ). Žádný další prediktor neměl statisticky významný vliv na predikovanou proměnnou. Velikost účinku pro tento model byla malá ( $R^2 = 0,023$ ,  $f^2 = 0,024$ ).

**Tabulka 16** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „vítám, že po zavedení podpůrných opatření nadále mohou ve škole existovat speciální třídy nebo výukové skupiny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	1,919	0,229	
Zlínský kraj	0,135	0,177	0,041
Ústecký kraj	0,272	0,179	0,078
Plzeňský kraj	0,217	0,176	0,062
Pardubický kraj	0,264	0,175	0,078
Moravskoslezský kraj	-0,142	0,160	-0,053
Karlovarský kraj	-0,232	0,212	-0,047
Jihočeský kraj	-0,050	0,176	-0,015
Vysočina	0,076	0,181	0,022
Středočeský kraj	0,169	0,158	0,066
Praha	0,172	0,212	0,051
Olomoucký kraj	0,112	0,169	0,035
Liberecký kraj	0,176	0,187	0,047
Jihomoravský kraj	0,156	0,164	0,059
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	-0,032	0,120	-0,018
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	0,042	0,132	0,024
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,052	0,145	0,024
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	-0,156	0,171	-0,060
Pohlaví (žena)	-0,213	0,080**	-0,086
Věková kategorie (31–40 let)	0,0005	0,104	0,000
Věková kategorie (41–50 let)	-0,057	0,121	-0,032
Věková kategorie (51–60 let)	-0,007	0,159	-0,004
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,332	0,227	-0,079
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,001	0,102	0,000
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	-0,108	0,124	-0,042
Praxe ve školství (v letech)	0,004	0,005	0,058
Počet žáků školy (301–500 žáků)	-0,012	0,087	-0,007
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,078	0,100	-0,044
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	0,158	0,124	0,076

Počet žáků třídy (21–25 žáků)	0,163	0,118	0,097
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	0,122	0,127	0,061
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,029	0,059	0,017
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	-0,093	0,064	-0,054
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,156	0,120	0,043
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	-0,069	0,070	-0,034
Profilace ZŠ (výběrová - samostatné třídy s nadanými žáky)	-0,215	0,265	-0,026
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	0,156	0,125	0,042
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	-0,190	0,139	-0,046
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,020	0,145	0,005
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	0,265	0,203	0,042
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	-0,090	0,107	-0,028
Výuka na 1. stupni ZŠ	-0,149	0,057**	-0,084

Závisle proměnná: Vítám, že po zavedení podpůrných opatření nadále mohou ve škole existovat speciální třídy nebo výukové skupiny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami;  $R^2 = 0,023$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Celkové pokroky žáků a dosažení vzdělávacích cílů je žádoucí hodnotit spíše formativně (silné a slabé stránky, co zlepšit a jak) než normativně (např. sumativně, známkou)***

Převážná část učitelů ZŠ ( $n = 814$ , 63,6%) souhlasila s formulovaným tvrzením a v této souvislosti vyjádřila spíše pozitivní postoj ( $N = 1280$ ,  $M = 2,73$ ,  $SD = 0,85$ ). Nicméně skupina 466 respondentů z řad učitelů ZŠ (36,4%) s výrokem nesouhlasila. (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 60 respondentů, tj. 4,5% z celkového počtu 1340 platných případů).

Statisticky a věcně významný vztah s predikovanou proměnnou byl identifikován s ohledem na velikost obce, kde se ZŠ nacházela (viz tabulka 17). V čím větší obci se ZŠ nacházela (co do počtu obyvatel), tím spíše učitelé těchto škol nesouhlasili s uvedeným výrokem. Statisticky nejvýraznější rozdíl byl v dané věci zjištěn mezi učiteli, jejichž škola se nacházela v obci, která měla nad 100000 obyvatel ( $B = -0,384$ ,  $\beta = -0,146$ ), resp. která měla mezi 5000–19999 obyvateli ( $B = -0,267$ ,  $\beta = -0,149$ ), v porovnání s učiteli, jejichž škola se nacházela v obci s počtem obyvatel do 1 tisíce ( $p < 0,05$ ). V definovaném regresním modelu tyto dva prediktory nejvíce přispívaly k procentu vysvětlené variance. Jak bylo dále zjištěno, rovněž učitelé ZŠ, kteří deklarovali počet žáků ve třídě vyšší než 26, spíše nesouhlasili s uvedeným tvrzením ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,248$ ) nežli ti učitelé, kteří vyučovali ve třídě s počtem žáků do 15. Relativní vliv prediktorů (nikoliv však statisticky signifikantní) byl zjištěn s ohledem na věk respondentů. Učitelé ZŠ, jejichž věk se pohyboval především v rozmezí 51–60 let, relativně v menší míře souhlasili s uvedeným výrokem než jejich mladší kolegové ( $p > 0,05$ ,  $\beta = -0,112$ ). Statisticky významně vyšší míra souhlasu s výrokem byla evidována také u učitelů I. stupně ZŠ v porovnání s jejich kolegy, kteří deklarovali výuku na II. stupni ZŠ ( $p < 0,001$ ,  $\beta = 0,105$ ), u učitelů, jejichž ZŠ byla zaměřena na propojování ekologických/environmentálních a uměleckých témat ( $p < 0,05$ ,  $\beta = 0,073$ ), jejichž škola měla počet žáků v rozmezí 301–500 ( $p < 0,05$ ,  $\beta = 0,084$ ), a u učitelů, jejichž škola se nacházela ve Středočeském kraji ( $p < 0,05$ ,  $\beta = 0,127$ ) a v Kraji Vysočina ( $p < 0,05$ ,  $\beta = 0,097$ ). Sadou nezávisle proměnných bylo možné vysvětlit necelých 5% rozptylu závisle proměnné, přičemž velikost účinku pro tento model byla malá ( $R^2 = 0,048$ ,  $f^2 = 0,050$ ).



**Tabulka 17** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „celkové pokroky žáků a dosažení vzdělávacích cílů je žádoucí hodnotit spíše formativně (silné a slabé stránky, co zlepšit a jak) než normativně (např. sumativně, známkou)“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	2,852	0,204	
Zlínský kraj	0,173	0,157	0,052
Ústecký kraj	0,111	0,159	0,031
Plzeňský kraj	0,146	0,156	0,042
Pardubický kraj	0,275	0,156	0,081
Moravskoslezský kraj	0,183	0,142	0,068
Karlovarský kraj	-0,120	0,189	-0,024
Jihočeský kraj	0,152	0,157	0,045
Vysočina	0,331	0,161*	0,097
Středočeský kraj	0,326	0,140*	0,127
Praha	0,290	0,188	0,085
Olomoucký kraj	0,001	0,150	0,000
Liberecký kraj	0,199	0,166	0,052
Jihomoravský kraj	0,071	0,145	0,026
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	-0,242	0,107*	-0,132
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	-0,267	0,117*	-0,149
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	-0,250	0,129	-0,113
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	-0,384	0,152*	-0,146
Pohlaví (žena)	0,077	0,071	0,031
Věková kategorie (31–40 let)	-0,071	0,092	-0,035
Věková kategorie (41–50 let)	-0,036	0,108	-0,020
Věková kategorie (51–60 let)	-0,206	0,142	-0,112
Věková kategorie (nad 61 let)	0,025	0,202	0,006
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	-0,119	0,091	-0,056
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,115	0,110	0,044
Praxe ve školství (v letech)	-0,002	0,004	-0,022
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,152	0,077*	0,084
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	0,058	0,089	0,032
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	-0,113	0,110	-0,054
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,171	0,105	-0,101
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,248	0,113*	-0,123
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,046	0,053	0,027
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,048	0,057	0,027
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,042	0,107	0,011

Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,029	0,062	0,014
Profilace ZŠ (výběrová - samostatné třídy s nadanými žáky)	0,439	0,235	0,053
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,121	0,111	-0,033
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	-0,209	0,123	-0,050
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,177	0,129	0,041
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	0,467	0,181*	0,073
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,098	0,095	0,031
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,188	0,051***	0,105

Závisle proměnná: Celkové pokroky žáků a dosažení vzdělávacích cílů je žádoucí hodnotit spíše formativně (silné a slabé stránky, co zlepšit a jak) než normativně (např. sumativně, známkou);  $R^2 = 0,048$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě má negativní dopad na učební výkony ostatních žáků ve třídě***

Většina respondentů (870, tj. 67,6%) se domnívala, že přítomnost žáků se SVP ve třídě má negativní dopad na učební výkony ostatních žáků ve třídě ( $N = 1287$ ,  $M = 2,13$ ,  $SD = 0,85$ ). Nesouhlasné stanovisko deklarovalo 417 (32,4%) respondentů. (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 53 respondentů, tj. 4,0% z celkového počtu 1340 platných případů).

Statisticky významně vyšší míra souhlasu, která v tomto případě poukazovala na negativnější postoj respondentů s ohledem na inkluzivní vzdělávání žáků, byla zjištěna u učitelů, jejichž ZŠ se nacházela ve Zlínském ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,379$ ,  $\beta = -0,112$ ), Karlovarském ( $p < 0,01$ ,  $B = -0,559$ ,  $\beta = -0,111$ ), Libereckém ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,418$ ,  $\beta = -0,109$ ) a Jihomoravském kraji ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,352$ ,  $\beta = -0,130$ ). Statisticky významně negativní vztah s predikovanou proměnnou se dále projevil u učitelů, kde počet žáků třídy byl vyšší než 26 ( $p < 0,01$ ,  $B = -0,298$ ,  $\beta = -0,146$ ; přičemž se jednalo o nejdůležitější prediktor v regresním modelu), u ZŠ se sportovním zaměřením ( $p < 0,01$ ,  $B = -0,289$ ,  $\beta = -0,077$ ) a se zaměřením na propojování ekologických/environmentálních a uměleckých témat ( $p < 0,01$ ,  $B = -0,538$ ,  $\beta = -0,084$ ). Naopak u učitelů ZŠ s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů ( $p < 0,01$ ,  $B = 0,334$ ,  $\beta = 0,077$ ), učitelů I. stupně ZŠ ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,128$ ,  $\beta = 0,070$ ) a u těch, jejichž škola se nacházela v obci s počtem obyvatel nad 100000 ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,308$ ,  $\beta = 0,116$ ), byla zaznamenána statisticky významně vyšší míra souhlasu s uvedeným výrokiem (tj. více pozitivnější postoje). Velikost účinku pro tento regresní model byla malá ( $R^2 = 0,040$ ,  $f^2 = 0,042$ ).

**Tabulka 18** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě má negativní dopad na učební výkony ostatních žáků ve třídě“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	2,434	0,206	
Zlínský kraj	-0,379	0,159*	-0,112
Ústecký kraj	-0,298	0,161	-0,084
Plzeňský kraj	-0,125	0,158	-0,035
Pardubický kraj	-0,125	0,157	-0,037

Moravskoslezský kraj	-0,161	0,144	-0,060
Karlovarský kraj	-0,559	0,191**	-0,111
Jihočeský kraj	-0,096	0,158	-0,028
Vysočina	0,032	0,163	0,009
Středočeský kraj	-0,243	0,142	-0,094
Praha	-0,190	0,190	-0,055
Olomoucký kraj	-0,271	0,152	-0,083
Liberecký kraj	-0,418	0,168*	-0,109
Jihomoravský kraj	-0,352	0,147*	-0,130
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000-4999 obyvatel)	0,254	0,108*	0,137
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000-19999 obyvatel)	0,079	0,118	0,044
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000-99999 obyvatel)	0,218	0,130	0,098
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,308	0,153*	0,116
Pohlaví (žena)	0,054	0,072	0,021
Věková kategorie (31-40 let)	-0,017	0,093	-0,009
Věková kategorie (41-50 let)	-0,009	0,109	-0,005
Věková kategorie (51-60 let)	-0,031	0,143	-0,017
Věková kategorie (nad 61 let)	0,058	0,204	0,013
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	-0,086	0,092	-0,040
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	-0,117	0,112	-0,044
Praxe ve školství (v letech)	-0,007	0,004	-0,096
Počet žáků školy (301-500 žáků)	-0,049	0,078	-0,027
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,029	0,090	-0,016
Počet žáků třídy (16-20 žáků)	-0,174	0,112	-0,082
Počet žáků třídy (21-25 žáků)	-0,171	0,106	-0,100
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,298	0,114**	-0,146
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,066	0,053	0,037
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,079	0,058	0,044
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	-0,151	0,108	-0,041
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,103	0,063	0,050
Profilace ZŠ (výběrová - samostatné třídy s nadanými žáky)	-0,046	0,238	-0,005
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,289	0,113**	-0,077
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,044	0,125	0,010
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,334	0,130**	0,077
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,538	0,183**	-0,084
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,008	0,096	0,002
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,128	0,052*	0,070

Závisle proměnná: Přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě má negativní dopad na učební výkony ostatních žáků ve třídě;  $R^2 = 0,040$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### **Vadí mi, že individuální práce s jednotlivými žáky snižuje efektivitu výuky celé třídy**

Učitelé ZŠ v převážně většině souhlasili ( $n = 1034$ , 78,1 %) s tímto formulovaným výrokem, tj. ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání lze tento jejich postoj hodnotit spíše jako negativní ( $N = 1323$ ,  $M = 1,89$ ,  $SD = 0,82$ ). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 17 respondentů, tj. 1,3 % z celkového počtu 1340 platných případů).

Statisticky významný a negativní vztah s predikovanou proměnnou byl identifikován v případě učitelů ZŠ z Libereckého kraje ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,339$ ,  $\beta = -0,092$ ) – tento prediktor měl v regresním modelu relativně nejvýznamnější vliv. Ukázalo se také, že ženy v porovnání s muži s uvedeným výrokem statisticky významně více souhlasily ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,153$ ,  $\beta = -0,063$ ), stejně jako respondenti, jejichž ZŠ byla sportovně zaměřená ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,226$ ,  $\beta = -0,063$ ). Statisticky významně vyšší míru nesouhlasu s výrokem (tj. pozitivnější postoje) deklarovali především učitelé I. stupně ZŠ ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,099$ ,  $\beta = 0,057$ ) a učitelé, na jejichž škole působil koordinátor inkluze ( $p < 0,01$ ,  $B = 0,180$ ,  $\beta = 0,091$ ). Věcně významný vliv těchto prediktorů byl však malý, stejně jako velikost účinku modelu ( $R^2 = 0,039$ ,  $f^2 = 0,041$ ).

**Tabulka 19** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „vadí mi, že individuální práce s jednotlivými žáky snižuje efektivitu výuky celé třídy“

<b>Model</b>	<b>B</b>	<b>(SE)</b>	<b>Beta (<math>\beta</math>)</b>
Konstanta	1,974	0,196	
Zlínský kraj	-0,134	0,151	-0,041
Ústecký kraj	-0,159	0,153	-0,046
Plzeňský kraj	0,070	0,150	0,021
Pardubický kraj	-0,010	0,150	-0,003
Moravskoslezský kraj	0,037	0,137	0,014
Karlovarský kraj	-0,129	0,181	-0,027
Jihočeský kraj	0,213	0,151	0,065
Vysočina	0,251	0,155	0,076
Středočeský kraj	0,050	0,135	0,020
Praha	0,134	0,181	0,041
Olomoucký kraj	-0,126	0,144	-0,040
Liberecký kraj	-0,339	0,159*	-0,092
Jihomoravský kraj	-0,097	0,140	-0,037
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,034	0,102	0,019
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	-0,069	0,112	-0,040
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,037	0,124	0,017
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,128	0,145	0,050
Pohlaví (žena)	-0,153	0,069*	-0,063
Věková kategorie (31–40 let)	-0,021	0,089	-0,011
Věková kategorie (41–50 let)	0,065	0,103	0,037
Věková kategorie (51–60 let)	0,006	0,136	0,004

Věková kategorie (nad 61 let)	-0,038	0,194	-0,009
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,020	0,087	0,010
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,110	0,106	0,043
Praxe ve školství (v letech)	-0,003	0,004	-0,035
Počet žáků školy (301-500 žáků)	0,064	0,074	0,036
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	0,023	0,085	0,013
Počet žáků třídy (16-20 žáků)	0,022	0,106	0,011
Počet žáků třídy (21-25 žáků)	-0,135	0,100	-0,082
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,168	0,108	-0,086
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,016	0,050	0,009
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,032	0,055	0,019
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	-0,172	0,102	-0,048
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,180	0,060**	0,091
Profilace ZŠ (výběrová - samostatné třídy s nadanými žáky)	0,017	0,226	0,002
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,226	0,107*	-0,063
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,096	0,118	0,024
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,215	0,123	0,052
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,234	0,173	-0,038
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,137	0,091	0,044
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,099	0,049*	0,057

Závisle proměnná: Vadí mi, že individuální práce s jednotlivými žáky snižuje efektivitu výuky celé třídy;  $R^2 = 0,039$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Společné vzdělávání včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jedné třídě se osvědčuje pouze tehdy, pokud nedochází k narušování plynulosti předávání učiva***

Hodnota průměrného skóre jednoznačně indikovala, že respondenti s tímto tvrzením zcela souhlasili ( $N = 1300$ ,  $M = 1,61$ ,  $SD = 0,66$ ). Souhlasná stanoviska učitelů ZŠ ve vztahu k tomuto výroku byla vyjádřena celkem v 1205 případech (92,6%). Jen menšina respondentů z řad učitelů ZŠ ( $n = 95$ ) s tímto výrokem nesouhlasila (tj. 7,4%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 40 respondentů, tj. 3,0% z celkového počtu 1340 platných případů).

Statisticky významný rozdíl mezi učiteli ZŠ byl zjištěn v závislosti na pohlaví, přičemž ženy v porovnání s muži vyjádřily statisticky významně vyšší míru souhlasu s tímto výrokem ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,123$ ). Naopak statisticky významně nižší míra souhlasu byla zjištěna u těch učitelů, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání bylo VŠ s pedagogickou kvalifikací ( $p < 0,01$ ,  $B = 0,134$ ), v porovnání s těmi, kteří uvedli jiné vzdělání (tj. SŠ a VŠ). S ohledem na tento prediktor se v regresním modelu ukázalo, že relativně nejsilněji působila proměnná „nejvyšší dosažené vzdělání - VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací“ ( $\beta = 0,123$ ), avšak vliv tohoto prediktoru na predikovanou proměnnou nebyl statisticky signifikantní ( $p > 0,05$ ) (viz tabulka 20). Velikost účinku pro tento model byla malá ( $R^2 = 0,014$ ,  $f^2 = 0,014$ ).

**Tabulka 20** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „společné vzdělávání včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jedné třídě se osvědčuje pouze tehdy, pokud nedochází k narušování plynulosti předávání učiva“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	1,700	0,159	
Zlínský kraj	0,009	0,123	0,004
Ústecký kraj	-0,010	0,124	-0,004
Plzeňský kraj	-0,028	0,122	-0,010
Pardubický kraj	-0,002	0,122	-0,001
Moravskoslezský kraj	-0,009	0,111	-0,004
Karlovarský kraj	-0,151	0,147	-0,039
Jihočeský kraj	0,088	0,122	0,034
Vysočina	0,096	0,126	0,036
Středočeský kraj	0,051	0,110	0,026
Praha	0,092	0,147	0,035
Olomoucký kraj	-0,151	0,117	-0,061
Liberecký kraj	-0,167	0,130	-0,057
Jihomoravský kraj	-0,085	0,114	-0,041
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	-0,028	0,083	-0,019
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	-0,030	0,091	-0,022
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	-0,107	0,101	-0,062
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	-0,061	0,118	-0,030
Pohlaví (žena)	-0,123	0,056*	-0,064
Věková kategorie (31–40 let)	0,033	0,072	0,021
Věková kategorie (41–50 let)	0,032	0,084	0,023
Věková kategorie (51–60 let)	-0,093	0,111	-0,065
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,227	0,158	-0,069
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,134	0,071**	0,081
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,250	0,086	0,123
Praxe ve školství (v letech)	0,003	0,003	0,046
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,027	0,060	0,019
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,023	0,069	-0,017
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	-0,035	0,086	-0,022
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,087	0,082	-0,066
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,102	0,088	-0,065
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,001	0,041	0,000
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	-0,017	0,045	-0,013
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	-0,130	0,083	-0,045
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,002	0,048	0,001
Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	-0,277	0,184	-0,043
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,049	0,087	-0,017

Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	-0,091	0,096	-0,028
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,055	0,100	0,016
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	0,041	0,141	0,008
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,088	0,074	0,036
Výuka na 1. stupni ZŠ	-0,025	0,040	-0,018

Závisle proměnná: Společné vzdělávání včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jedné třídě se osvědčuje pouze tehdy, pokud nedochází k narušování plynulosti předávání učiva;  $R^2 = 0,014$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Mám problém s přijetím společného vzdělávání, tj. společné výuky různých žáků s individualizací učební podpory a požadavků na výsledky učení***

Poslední výrok v této pedagogické doméně reprezentoval do jisté míry celkové postoje učitelů ZŠ k inkluzivnímu vzdělávání. Na základě zjištěných výsledků lze konstatovat, že učitelé ZŠ, kteří participovali na této výzkumné studii, měli celkově spíše problém s přijetím inkluzivního vzdělávání, tj. společné výuky různých žáků s individualizací učební podpory a požadavků na výsledky učení, neboť deklarovali spíše souhlasná stanoviska s tímto výrokem ( $N = 1282$ ,  $M = 2,29$ ,  $SD = 0,89$ ). Souhlasná stanoviska uvedlo 786 respondentů (61,3%) a nesouhlasná 496 učitelů ZŠ (38,7%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 58 respondentů, tj. 4,3% z celkového počtu 1340 platných případů).

Statisticky významně méně negativně byl výrok hodnocen učiteli z Jihočeského ( $B = 0,332$ ) a Středočeského ( $B = 0,307$ ) kraje v porovnání s učiteli ZŠ z Královéhradeckého kraje ( $p < 0,05$ ). Statisticky významně méně negativně hodnotili tento výrok také učitelé I. stupně ZŠ ( $p < 0,01$ ,  $B = 0,164$ ) a ti, na jejichž škole působil koordinátor inkluze ( $p < 0,01$ ,  $B = 0,208$ ). Kdežto učitelé, jejichž škola byla sportovně zaměřená ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,254$ ) a s počtem žáků třídy vyšším než 26 ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,236$ ), a ti, kteří jako nejvyšší dosažené vzdělání uvedli VŠ s pedagogickou kvalifikací ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,193$ ), statisticky významně více souhlasili s uvedeným výrokiem, tedy jinými slovy, tito učitelé měli více negativní postoj k inkluzivnímu vzdělávání než jejich kolegové s jinými sociodemografickými charakteristikami. Velikost účinku pro tento model byla malá ( $R^2 = 0,029$ ,  $f^2 = 0,030$ ).

**Tabulka 21** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „mám problém s přijetím společného vzdělávání, tj. společné výuky různých žáků s individualizací učební podpory a požadavků na výsledky učení“

<b>Model</b>	<b>B</b>	<b>(SE)</b>	<b>Beta (<math>\beta</math>)</b>
Konstanta	1,983	0,217	
Zlínský kraj	0,023	0,168	0,007
Ústecký kraj	0,024	0,170	0,006
Plzeňský kraj	0,270	0,167	0,073
Pardubický kraj	0,314	0,166	0,087
Moravskoslezský kraj	0,138	0,152	0,049
Karlovarský kraj	0,276	0,201	0,053
Jihočeský kraj	0,332	0,167*	0,093

Vysočina	0,336	0,172	0,093
Středočeský kraj	0,307	0,150*	0,113
Praha	0,202	0,201	0,056
Olomoucký kraj	0,164	0,160	0,048
Liberecký kraj	0,088	0,177	0,022
Jihomoravský kraj	0,018	0,155	0,006
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,112	0,114	0,057
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	0,038	0,125	0,020
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,092	0,138	0,039
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,201	0,162	0,072
Pohlaví (žena)	0,028	0,076	0,011
Věková kategorie (31–40 let)	-0,038	0,098	-0,018
Věková kategorie (41–50 let)	0,030	0,115	0,016
Věková kategorie (51–60 let)	-0,136	0,151	-0,069
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,145	0,215	-0,032
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	-0,193	0,097*	-0,085
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	-0,069	0,118	-0,025
Praxe ve školství (v letech)	0,003	0,005	0,040
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,033	0,082	0,018
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	0,063	0,095	0,034
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	-0,023	0,118	-0,010
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,095	0,112	-0,053
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,236	0,120*	-0,111
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,109	0,056	0,059
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,052	0,061	0,028
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,002	0,114	0,001
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,208	0,066**	0,096
Profilace ZŠ (výběrová - samostatné třídy s nadanými žáky)	-0,131	0,251	-0,015
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,254	0,119*	-0,065
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	-0,061	0,132	-0,014
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,218	0,137	0,048
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	0,117	0,193	0,017
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,000	0,102	0,000
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,164	0,054**	0,087

Závisle proměnná: Mám problém s přijetím společného vzdělávání, tj. společné výuky různých žáků s individualizační učešní podpory a požadavků na výsledky učení;  $R^2 = 0,029$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .



## Výsledky statistických analýz pro zástupce vedení ZŠ

### ***Společné vzdělávání je prospěšné pro osobnostní a sociální rozvoj žáků***

Zástupci vedení ZŠ v převážné většině souhlasili, že společné vzdělávání je prospěšné pro osobnostní a sociální rozvoj žáků ( $N = 139$ ,  $M = 2,63$ ,  $SD = 0,78$ ). Nesouhlasná stanoviska vyjádřilo 40,3 % respondentů (tj. 56 zástupců vedení ZŠ). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolil 1 respondent, tj. 0,7 % z celkového počtu 140 platných případů).

S ohledem na hodnocení tohoto výroku respondenty výzkumu nebyl zjištěn statisticky významný vliv u žádného ze sledovaných faktorů.

### ***Společné vzdělávání by fungovalo lépe, kdyby se snížil počet žáků ve třídě***

Naprostá většina participujících účastníků výzkumu z řad zástupců vedení ZŠ souhlasila, že společné vzdělávání by fungovalo lépe, kdyby se snížil počet žáků ve třídě ( $N = 137$ ,  $M = 3,66$ ,  $SD = 0,59$ ). Nesouhlasné stanovisko deklarovalo 6 respondentů (4,3 %). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolili 3 respondenti, tj. 2,1 % z celkového počtu 140 platných případů).

S ohledem na hodnocení tohoto výroku respondenty výzkumu nebyl zjištěn statisticky významný vliv u žádného ze sledovaných faktorů.

### ***Pro žáky je lepší, když se učí ve skupině, kde všichni dosahují podobných výkonů v učení***

Zástupci vedení ZŠ s tímto formulovaným výrokiem deklarovali ve vyšší míře souhlasná stanoviska ( $N = 137$ ,  $M = 2,23$ ,  $SD = 0,80$ ). S výrokiem souhlasilo celkem 86 zástupců vedení ZŠ (62,7 %) a negativně se v dané věci vyjádřilo 51 respondentů (37,3 %). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolili 3 respondenti, tj. 2,1 % z celkového počtu 140 platných případů).

V hodnocení tohoto výroku se zástupci vedení ZŠ statisticky významně lišili z hlediska vlivu věku ( $N = 136$ ,  $F = 2,913$ ,  $p < 0,05$ ) a délky praxe ve vedení školy ( $N = 137$ ,  $F = 3,786$ ,  $p < 0,05$ ).

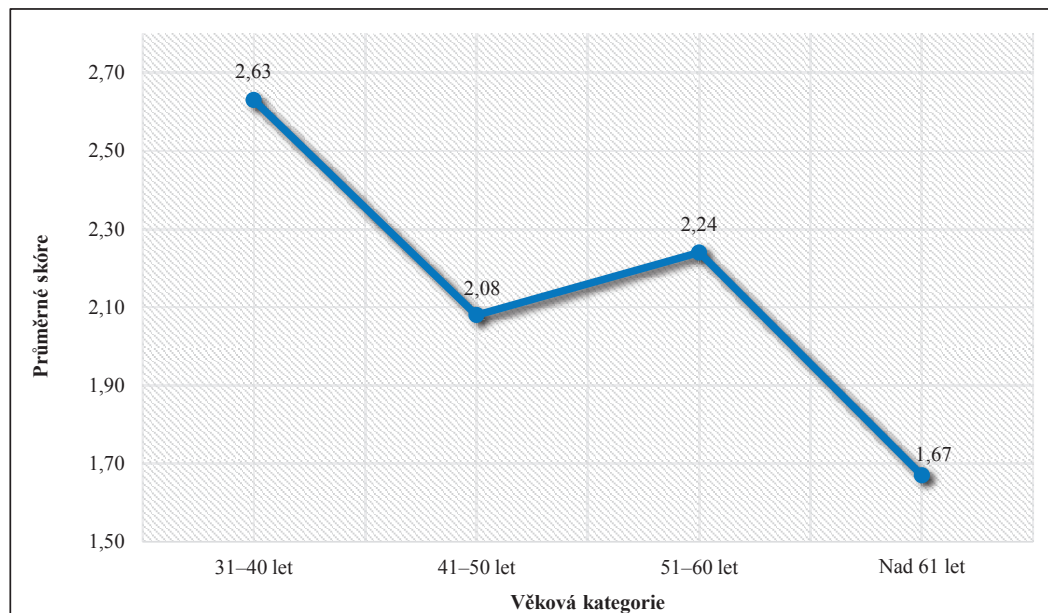
Věkově nejmladší skupina respondentů, tj. ve věku 31–40 let, s uvedeným výrokiem v převážné většině nesouhlasila (56,3 %), tj. ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání bylo možné tento postoj hodnotit jako spíše pozitivní ( $n = 16$ ,  $M = 2,63$ ,  $SD = 0,81$ ). Rozdíl mezi touto skupinou a těmi, jejichž věk byl v rozmezí 41–50 let ( $n = 36$ ,  $M = 2,08$ ,  $SD = 0,73$ ) a nad 61 let ( $n = 6$ ,  $M = 1,67$ ,  $SD = 0,82$ ) byl statisticky významný ( $p < 0,05$ ). Kromě věkově nejmladší skupiny respondentů byl ostatními respondenty hodnocen tento výrok spíše negativně ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání (tj. z jejich strany byla deklarována vyšší míra souhlasu s uvedeným výrokiem) (viz graf 2). Z hlediska věcné významnosti zjištěných rozdílů byl vliv tohoto faktoru střední ( $\eta^2 = 0,062$ )<sup>17</sup>. Faktor vysvětloval 6,21 % rozptylu závisle proměnné.

Post hoc LSD testem bylo rovněž zjištěno, že zástupci vedení ZŠ, jejichž praxe ve vedení školy byla v rozmezí 11–20 let, vyjádřili statisticky významně vyšší míru souhlasu s daným výrokiem ( $n = 43$ ,  $M = 1,98$ ,  $SD = 0,74$ ) v porovnání s těmi, jejichž praxe byla 0–10 let ( $n = 76$ ,  $M = 2,32$ ,  $SD = 0,82$ ) ( $p < 0,05$ ), resp. měli více než 21letou praxí ve vedení školy ( $n = 18$ ,  $M = 2,50$ ,  $SD = 0,71$ ) ( $p < 0,05$ ). Z hlediska věcné významnosti zjištěných výsledků byl vliv tohoto faktoru malý ( $\eta^2 = 0,05$ ). Faktor vysvětloval 5,35 % rozptylu závisle proměnné.

---

<sup>17</sup> Pro zhodnocení míry věcné významnosti (effect size) rozdílů mezi analyzovanými skupinami byl použit koeficient  $\eta^2$ . Dle doporučení Cohena (1988) lze hodnoty koeficientu  $\eta^2$  interpretovat následovně:  $\eta^2 \in <0,01-0,06$  malý efekt;  $\eta^2 \in <0,06-0,14$  střední efekt;  $\eta^2 \geq 0,14$  velký efekt.

**Graf 2** Zástupci vedení ZŠ deklarovaná míra souhlasu s výrokem „pro žáky je lepší, když se učí ve skupině, kde všichni dosahují podobných výkonů v učení“ (z hlediska vlivu věku respondentů)<sup>18</sup>



### ***Společné vzdělávání s žáky s mentálním postižením by se mělo spíše týkat mimoškolních aktivit než školního vzdělávání***

V souvislosti s výrokem „společné vzdělávání s žáky s mentálním postižením by se mělo spíše týkat mimoškolních aktivit než školního vzdělávání“ deklarovali zástupci vedení ZŠ v naprosté většině souhlasná stanoviska (N = 137, M = 1,66, SD = 0,74). Jen 18 respondentů s uvedeným tvrzením nesouhlasilo (13,2%), což bylo možné z hlediska inkluzivního vzdělávání hodnotit jako spíše pozitivnější postoj. (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolili 3 respondenti, tj. 2,1% z celkového počtu 140 platných případů).

S ohledem na hodnocení tohoto výroku respondenty výzkumu nebyl zjištěn statisticky významný vliv u žádného ze sledovaných faktorů.

### ***Společné vzdělávání obecně by se mělo spíše týkat mimotřídních a mimoškolních aktivit než výuky ve třídě***

Respondenti z řad zástupců vedení ZŠ v převážné většině případů s tímto výrokem souhlasili (N = 136, M = 2,13, SD = 0,89). Nesouhlasná stanoviska, která lze v tomto případě chápat jako pozitivnější postoje s ohledem na inkluzivní vzdělávání žáků, vyjádřilo celkem 44 respondentů (32,4%), tj. menšina respondentů participujících na této výzkumné studii. (Variantu odpovědi

<sup>18</sup> V tomto případě platí, že čím vyšší hodnoty průměrného skóre (v intervalu 2,51–4,0), tím žádanější stav (tj. pozitivnější postoj ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání). Hodnoty průměrného skóre nižší než 2,50 vyjadřují vyšší míru souhlasu s daným výrokem (tj. indikují negativnější postoj respondenty s ohledem na principy inkluzivního vzdělávání).

„nevím, neumím posoudit“ zvolili 4 respondenti, tj. 2,9% z celkového počtu 140 platných případů).

S ohledem na hodnocení tohoto výroku respondenty výzkumu nebyl zjištěn statisticky významný vliv u žádného ze sledovaných faktorů.

### ***Pro žáky je prospěšné, když se společně učí žáci s různými vzdělávacími možnostmi ve skupinách podle společného zájmového zaměření***

Zástupci vedení ZŠ celkově spíše souhlasili, že „pro žáky je prospěšné, když se společně učí žáci s různými vzdělávacími možnostmi ve skupinách podle společného zájmového zaměření“ (N = 136, M = 2,66, SD = 0,67). Nesouhlasná stanoviska byla v tomto případě zjištěna u 45 respondentů (33,1%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolili 4 respondenti, tj. 2,9% z celkového počtu 140 platných případů).

Statisticky významné rozdíly v hodnocení tohoto výroku byly zjištěny v závislosti na pohlaví a s ohledem na dosažené vzdělání pro výkon řídicí funkce.

Statisticky významný rozdíl v hodnocení uvedeného výroku byl zjištěn mezi muži a ženami, přičemž ženy (n = 80, M = 2,76, SD = 0,64) měly v této otázce více pozitivní postoj než muži (n = 56, M = 2,52, SD = 0,69) (t = -2,126, p < 0,05). Míra věcné významnosti zjištěných rozdílů byla malá (d = 0,36).

Zástupci vedení ZŠ, kteří deklarovali jako dosažené vzdělání pro výkon řídicí funkce funkční studium (n = 100, M = 2,59, SD = 0,70), měli v porovnání s těmi, kteří měli jiné vzdělání (n = 36, M = 2,86, SD = 0,54), statisticky významně méně pozitivní postoj s ohledem na tento posuzovaný výrok (t = 2,374, p < 0,05). Míra věcné významnosti rozdílů ve zjištěných hodnotách nicméně byla malá (d = 0,41).

### ***Společné vzdělávání ohrožuje dosavadní profilaci naší školy tím, že neumožňuje vytvářet výběrové třídy se zaměřením***

Respondenti z řad zástupců vedení ZŠ celkově nesouhlasili s tím, že by společné vzdělávání ohrožovalo dosavadní profilaci jejich školy tím, že by neumožňovalo vytvářet výběrové třídy se zaměřením (N = 124, M = 2,84, SD = 0,92). Souhlasná stanoviska byla deklarována 40 respondenty (32,3%) a nesouhlasná 84 (67,7%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 16 respondentů, tj. 11,4% z celkového počtu 140 platných případů).

S ohledem na hodnocení tohoto výroku respondenty výzkumu nebyl zjištěn statisticky významný vliv u žádného ze sledovaných faktorů.

### ***Vítám, že po zavedení podpůrných opatření nadále mohou ve škole existovat speciální třídy nebo výukové skupiny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami***

Zástupci vedení ZŠ s výrokem „vítám, že po zavedení podpůrných opatření nadále mohou ve škole existovat speciální třídy nebo výukové skupiny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“ celkově souhlasili (N = 96, M = 1,98, SD = 0,98). Souhlasná stanoviska vyjádřilo celkem 77 zástupců vedení ZŠ (80,2%) a nesouhlasná deklarovalo celkem 19 respondentů (19,8%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 44 respondentů, tj. 31,4% z celkového počtu 140 platných případů).

S ohledem na hodnocení tohoto výroku respondenty výzkumu nebyl zjištěn statisticky významný vliv u žádného ze sledovaných faktorů.

***Celkové pokroky žáků a dosažení vzdělávacích cílů je žádoucí hodnotit spíše formativně (silné a slabé stránky, co zlepšit a jak) než normativně (např. sumativně, známkou)***

Většina respondentů z řad zástupců vedení ZŠ se domnívala, že celkové pokroky žáků a dosažení vzdělávacích cílů je žádoucí hodnotit spíše formativně než normativně ( $N = 139$ ,  $M = 2,77$ ,  $SD = 0,75$ ). Celkem 99 respondentů se v dané souvislosti vyjádřilo kladně (tj. 71,2%), kdežto 40 deklarovalo negativní stanovisko (tj. 28,8% zástupců vedení ZŠ). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolil 1 respondent, tj. 0,7% z celkového počtu 140 platných případů).

S ohledem na hodnocení tohoto výroku respondenty výzkumu nebyl zjištěn statisticky významný vliv u žádného ze sledovaných faktorů.

***Přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě má negativní dopad na učební výkony ostatních žáků ve třídě***

Celkově spíše negativní postoje ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání žáků byly zjištěny u většiny respondentů z řad zástupců vedení ZŠ ( $N = 138$ ,  $M = 2,29$ ,  $SD = 0,88$ ), když souhlasili, že přítomnost žáků se SVP ve třídě má negativní dopad na učební výkony ostatních žáků ve třídě. Souhlasná stanoviska s formulovaným výrokiem byla vyjádřena 81 respondenty (58,7%), naproti tomu nesouhlasná stanoviska deklarovalo 57 zástupců vedení ZŠ (41,3%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolili 2 respondenti, tj. 1,4% z celkového počtu 140 platných případů).

Statisticky významné rozdíly v hodnocení tohoto výroku byly identifikovány pouze v závislosti na pohlaví respondentů. Ženy ( $n = 82$ ,  $M = 2,49$ ,  $SD = 0,91$ ) měly v porovnání s muži ( $n = 56$ ,  $M = 2,00$ ,  $SD = 0,76$ ) méně negativní postoj, tj. muži ve vyšší míře souhlasili s formulovaným výrokiem ( $t = -3,415$ ,  $p < 0,001$ ). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla střední ( $d = 0,58$ ).

***Vadí mi, že individuální práce s jednotlivými žáky snižuje efektivitu výuky celé třídy***

Většina zástupců vedení ZŠ se ztotožnila s tím, že individuální práce s jednotlivými žáky snižuje efektivitu výuky celé třídy ( $N = 140$ ,  $M = 2,05$ ,  $SD = 0,85$ ) (takový postoj bylo možné označit jako spíše negativní ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání). Souhlasná stanoviska deklarovalo 98 respondentů (70%), nesouhlasná stanoviska uvedlo 39 zástupců vedení ZŠ (30%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ nezvolil žádný respondent). Statisticky významný vliv na hodnocení této položky byl identifikován v závislosti na pohlaví respondentů a s ohledem na působení specialisty v ZŠ.

Ženy ( $n = 83$ ,  $M = 2,20$ ,  $SD = 0,92$ ) v porovnání s muži ( $n = 57$ ,  $M = 1,82$ ,  $SD = 0,68$ ) měly v této otázce statisticky významně méně negativní postoj, tj. ve vyšší míře s uvedeným výrokiem nesouhlasily ( $t = -2,801$ ,  $p < 0,01$ ). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách ovšem byla malá ( $d = 0,46$ ).

Dále se ukázalo, že zástupci vedení, kteří deklarovali, že na jejich ZŠ působil speciální pedagog ( $n = 83$ ,  $M = 1,93$ ,  $SD = 0,85$ ), statisticky významně více souhlasili s uvedeným výrokiem (tj. měli negativnější postoje s ohledem na inkluzivní vzdělávání) než ti, na jejichž ZŠ tento specialista nepůsobil ( $n = 57$ ,  $M = 2,23$ ,  $SD = 0,82$ ) ( $t = 2,076$ ,  $p = 0,040$ ). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla malá ( $d = 0,36$ ).

### ***Společné vzdělávání včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jedné třídě se osvědčuje pouze tehdy, pokud nedochází k narušování plynulosti předávání učiva***

Podle většiny zástupců vedení ZŠ se společné vzdělávání včetně žáků se SVP v jedné třídě osvědčuje pouze tehdy, pokud nedochází k narušování plynulosti předávání učiva ( $N = 137$ ,  $M = 1,77$ ,  $SD = 0,74$ ). Souhlasná stanoviska s tímto výrokem uvedla převážná část respondentů, tj. 120 (87,6%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolili 3 respondenti, tj. 2,1% z celkového počtu 140 platných případů).

S ohledem na hodnocení tohoto výroku respondenty výzkumu nebyl zjištěn statisticky významný vliv u žádného ze sledovaných faktorů.

### ***Mám problém s přijetím společného vzdělávání, tj. společné výuky různých žáků s individualizací učební podpory a požadavků na výsledky učení***

Většina respondentů deklarovala negativní stanovisko, tj. s tímto výrokem v převážné většině nesouhlasila ( $n = 79$ , 57,7%), což bylo možné hodnotit jako pozitivní zjištění s ohledem na inkluzivní vzdělávání ( $N = 137$ ,  $M = 2,66$ ,  $SD = 0,91$ ). Souhlasné stanovisko vyjádřilo 58 respondentů (42,3%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolili 3 respondenti, tj. 2,1% z celkového počtu 140 platných případů).

Ti zástupci vedení ZŠ, kteří deklarovali působení koordinátora inkluze v ZŠ ( $n = 46$ ,  $M = 2,89$ ,  $SD = 0,90$ ), měli statisticky významně pozitivnější postoje v této otázce (tj. deklarovali vyšší míru nesouhlasných stanovisek s výrokem) než respondenti, na jejichž škole tento odborník nepůsobil ( $n = 91$ ,  $M = 2,54$ ,  $SD = 0,90$ ) ( $t = -2,170$ ,  $p < 0,05$ ). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách ovšem byla malá ( $d = 0,39$ ).

## **3.3.1. Shrnutí**

Ve vztahu k základním principům a východiskům inkluzivního vzdělávání žáků bylo možné v této pedagogické doméně u učitelů a zástupců vedení ZŠ identifikovat většinou taková pojetí, která nebyla zcela v souladu s tímto konceptem. Z celkem 13 výroků, které byly shodně formulovány pro obě skupiny pedagogických pracovníků, se učitelé ZŠ vyjádřili v celkem 8 případech spíše v neprospěch inkluze, resp. v 7 případech zástupci vedení ZŠ. Učitelé i zástupci vedení ZŠ se vyjádřili negativně především v souvislosti s organizačním pojetím výuky a s ohledem na složení třídy z hlediska schopností a dovedností žáků.

- Podle většiny respondentů výzkumu (učitelů i zástupců vedení ZŠ) **je pro žáky lepší, když se učí ve skupině, kde všichni dosahují podobných výkonů v učení**. Ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání měli učitelé ZŠ z Karlovarského kraje a zástupci vedení ZŠ ve věku 41–50 let, resp. ve věku nad 61 let a jejichž praxe ve vedení ZŠ byla v rozmezí 11–20 let, v této otázce statisticky významně více negativní postoje než jejich kolegové s odlišnými sociodemografickými charakteristikami.
- Podstatná, resp. velmi silná souvislost byla zjištěna s ohledem na **individuální práci s jednotlivými žáky**, která podle učitelů ( $r = 0,635$ ,  $p < 0,001$ ,  $N = 1278$ ) i zástupců vedení ZŠ ( $r = 0,755$ ,  $p < 0,001$ ,  $N = 138$ ) **snižuje efektivitu výuky celé třídy**, a s ohledem na **přítomnost žáků se SVP ve třídě, jež negativně ovlivňuje učební výkony ostatních žáků ve třídě**. Statisticky významně negativnější postoje ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání byly v této souvislosti evidovány především u učitelů ze Zlínského, Karlovarského, Libereckého a Jihomoravského kraje. Nejvíce negativní postoj měli v dané věci dále ti učitelé, kteří deklarovali počet žáků třídy vyšší než 26, a ti, jejichž škola byla zaměřena sportovně nebo

na propojování ekologických/environmentálních či uměleckých témat. K relativně pozitivnějšímu hodnocení (tedy přesněji řečeno, spíše k méně negativnímu hodnocení) učitelů ZŠ přispívalo v dané věci to, pokud na škole působil koordinátor inkluze, pokud se jednalo o učitele realizující výuku na I. stupni ZŠ nebo pokud tito učitelé vyučovali na škole, která byla zaměřena na rozšířenou výuku matematiky a přírodovědných předmětů. U zástupců vedení ZŠ se v dané věci ukázal jako negativní faktor vliv speciálního pedagoga. Méně negativní hodnocení však bylo evidováno u zástupkyň vedení ZŠ než u jejich kolegů mužů.

- **Společné vzdělávání** včetně žáků se SVP v jedné třídě se dle účastníků výzkumu osvědčuje také **jen** tehdy, **pokud nedochází k narušování plynulosti v předávání učiva**. Ženy učitelky toto tvrzení podporovaly statisticky významně více než muži, tj. ve vztahu k základním principům inkluze měly více negativnější postoje. Relativně pozitivnější vliv na hodnocení tohoto výroku byl evidován s ohledem na nejvyšší dosažené vzdělání, které učitelé dosáhli. Ti s pedagogickým a speciálně pedagogickým VŠ vzděláním měli méně negativní postoje než učitelé ZŠ s jiným vzděláním.
- **Respondenti** výzkumu též **uvítali**, že **po zavedení podpůrných opatření mohly ve škole i nadále existovat speciální třídy nebo výukové skupiny pro žáky se SVP**. Ženy a učitelky z I. stupně měly v dané věci spíše negativní postoje s ohledem na inkluzivní vzdělávání než muži a ti, kteří vyučovali na II. stupni ZŠ.
- Negativně bylo hodnoceno učiteli a zástupci vedení ZŠ **společné vzdělávání s žáky s mentálním postižením, které by mělo být zaměřeno spíše na mimoškolní aktivity než na společnou výuku ve třídě**, přičemž u učitelů ( $r = 0,513$ ,  $p < 0,001$ ,  $N = 1230$ ) a zástupců vedení ZŠ ( $r = 0,616$ ,  $p < 0,001$ ,  $N = 134$ ) byla evidována korelace s ohledem na to, že **společné vzdělávání obecně by se mělo spíše týkat mimotřídních a mimoškolních aktivit než společné výuky ve třídě**. Ženy učitelky z II. stupně ZŠ a ti ve věku 31–60 let, jejichž ZŠ byla sportovně zaměřená, měli v této souvislosti statisticky významně více negativní postoje s ohledem na inkluzivní vzdělávání žáků než zástupci z řad učitelů s jinými sociodemografickými charakteristikami.
- **Učitelé ZŠ negativně přijímali společné vzdělávání**, tj. měli **problém s výukou žáků s individualizací učební podpory a požadavků na výsledky učení**. Znovu se ukázalo, že větší problém představovalo inkluzivní vzdělávání především pro učitele, jejichž škola byla sportovně zaměřená, kde počet žáků třídy byl vyšší než 26, a pro ty učitele, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání bylo VŠ s pedagogickou kvalifikací. Naopak relativně méně negativní postoje měli v dané věci ti učitelé, na jejichž škole působil koordinátor inkluze, učitelé z I. stupně a ti, jejichž škola byla v Jihočeském a Středočeském kraji. **Převážná část zástupců vedení ZŠ naopak deklarovala spíše pozitivní postoje** ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání, tj. tito respondenti spíše neměli problém s výukou žáků s individualizací učební podpory, a to zejména tehdy, pokud na jejich ZŠ působil koordinátor inkluze.
- Relativně pozitivně (ve prospěch inkluzivního vzdělávání) se učitelé i zástupci vedení ZŠ vyjádřili v souvislosti s organizačním a klasifikačním aspektem vzdělávání, když ve většině případů uvedli, že **společné vzdělávání by fungovalo lépe, kdyby se snížil počet žáků ve třídě**. Statisticky významně pozitivnější postoje měli ti učitelé, na jejichž ZŠ působil speciální pedagog a pokud učitelé vyučovali na ZŠ bez nějaké profilace. Rovněž se ukázalo, že v čím větší obci se ZŠ nacházela, tím více uvedené stanovisko učitelé podporovali. Převážná část respondentů byla přesvědčena, že **celkové pokroky žáků je žádoucí hodnotit spíše formativně než sumativně**. Pozitivnější postoje měli v dané věci učitelé I. stupně a ti, kteří vyučovali na ZŠ se zaměřením na propojování ekologických/environmentálních

či uměleckých témat. Statisticky významně více podporovali toto stanovisko také učitelé, jejichž škola měla 301–500 žáků a ti ze Středočeského kraje a Vysočiny. Naopak spíše negativní postoje učitelů byly zjištěny v závislosti na velikosti obce (co do počtu obyvatel), kde se ZŠ nacházela, tedy v čím větší obci škola byla, tím vyšší míra nesouhlasu s tvrzením byla u učitelů evidována. Negativní vliv byl zjištěn dále s ohledem na počet žáků třídy, tj. učitelé, kteří měli více než 26 žáků ve třídě, spíše nesouhlasili s tímto výrokiem, stejně jako skupina starších učitelů (konkrétně ve věku 51–60 let) v porovnání s mladšími kolegy.

- Učitelé i zástupci vedení ZŠ se rovněž domnívali, že **pro žáky je prospěšné, když se společně učí žáci s různými vzdělávacími možnostmi ve skupinách podle společného zájmového zaměření** (toto zjištění je však do jisté míry kontradiktorní, tedy odporuje stanoviskům respondentů s ohledem na předchozí výroky, které byly spjaty s organizačními aspekty výuky v rámci inkluzivního vzdělávání). Statisticky významně vyšší míru souhlasu s uvedeným výrokiem deklarovali zejména učitelé z I. stupně, jejichž ZŠ se nacházely v malých obcích (do 1000 obyvatel), s více než 500 žáky na ZŠ a ti učitelé, jejichž školy byly v Pardubickém kraji. Negativní vliv byl zjištěn v závislosti na působení sociálního pedagoga na ZŠ. U zástupců vedení ZŠ se ukázalo, že statisticky významně více podporovaly uvedené tvrzení ženy v porovnání s muži, kdežto ti zástupci vedení ZŠ, kteří pro výkon řídicí funkce absolvovali funkční studium, deklarovali spíše negativnější stanoviska.
- Respondenti z řad učitelů i zástupců vedení ZŠ také kladně hodnotili, že **společné vzdělávání je prospěšné pro osobnostní a sociální rozvoj žáků**. Učitelé I. stupně ZŠ a ti, na jejichž ZŠ působil speciální pedagog, měli v této věci statisticky významně pozitivnější postoje. Oba tyto faktory přispívaly k pozitivnějšímu hodnocení výroku ze strany učitelů ZŠ.
- Relativně pozitivně vnímali učitelé i zástupci vedení ZŠ také to, že **společné vzdělávání spíše neohrožovalo profilaci ZŠ tím, že by neumožňovalo vytvářet výběrové třídy se zaměřením**. Učitelé, jejichž škola byla zaměřena na rozšířenou výuku matematiky a přírodovědných předmětů nebo byla výběrová, statisticky významně více nesouhlasili, že společné vzdělávání by ohrožovalo profilaci jejich ZŠ tím, že by nebylo možné vytvářet výběrové třídy se zaměřením.

Ve vztahu k analyzovaným sociodemografickým charakteristikám respondentů lze uvést, že v závislosti na hodnocení jednotlivých položek v této pedagogické doméně mělo zpravidla **nejvíce pozitivní vliv** především to, zda **učitelé vyučovali na I. stupni ZŠ**, zda na ZŠ působil specialista (zejména **speciální pedagog či koordinátor inkluze**) a zda škola byla zaměřena na rozšířenou **výuku matematiky a přírodovědných předmětů**. Vzhledem k analyzovaným faktorům, které měly statisticky významný vliv na hodnocení položek ze strany **zástupců vedení ZŠ**, se ukázalo, že relativně často zde působil vliv pohlaví (ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání **ženy hodnotily zpravidla kladněji dílčí položky v rámci této domény**).

### 3.4. Podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

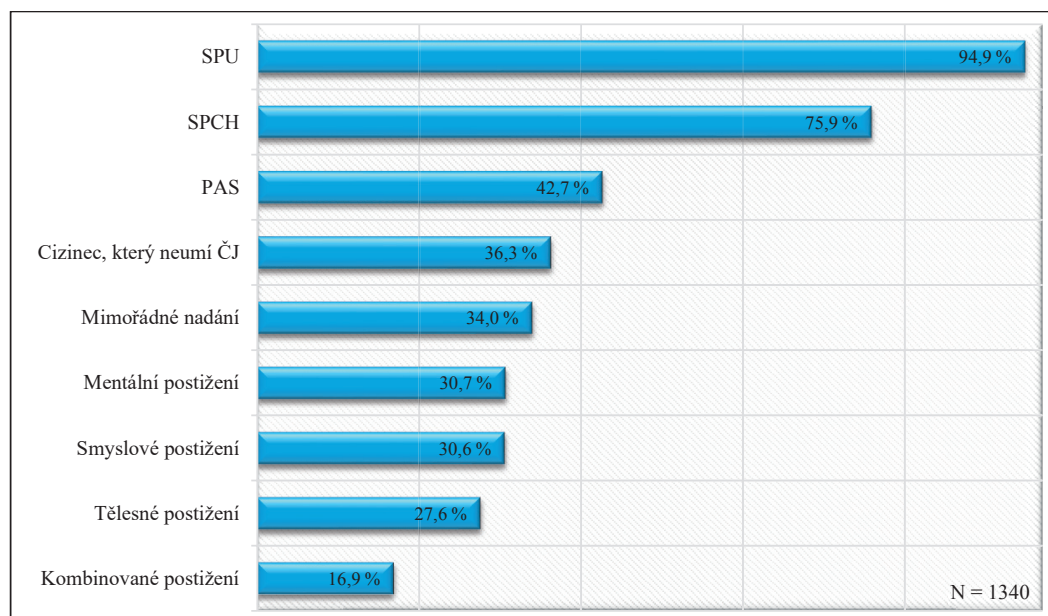
V rámci této pedagogické domény bylo cílem identifikovat zkušenost učitelů ZŠ s výukou žáků s konkrétním druhem SVP, a to před účinností novely školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), tj. před 1. 9. 2016, a po účinnosti tohoto zákona, tj. po 1. 9. 2016. Dalším výzkumným cílem bylo analyzovat to, jak sami učitelé hodnotí vlastní schopnost vytvářet podmínky pro vzdělávání těchto žáků. Taktéž byly zjišťovány názory učitelů na to, do jaké míry se zlepšily jejich možnosti

vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SVP v závislosti na novelizaci školského zákona z roku 2015<sup>19</sup> (u žáků s mentálním postižením také s ohledem na zrušení přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP).

## Učiteli ZŠ deklarovaná zkušenost s výukou žáků se SVP

Jak je znázorněno v grafu 3, učitelé ZŠ, kteří participovali na tomto výzkumu (N = 1340), měli celkově největší zkušenost s výukou žáků se specifickou poruchou učení (n = 1271, 94,9%) a nejmenší zkušenost s výukou žáků s kombinovaným postižením (n = 227, 16,9%).

**Graf 3** Deklarovaná zkušenost učitelů ZŠ s výukou žáků se SVP



V rámci tohoto výzkumného šetření byla zjišťována také zkušenost učitelů ZŠ s výukou žáků s konkrétním druhem SVP před novelizací a po novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.). Z přehledu prezentovaného v tabulce 22 je zřejmé, že po novelizaci školského zákona deklarovali učitelé ZŠ celkově spíše pokles (zde vyjádřený v procentech a procentních bodech) týkající se výuky žáků se SVP. To ovšem neplatilo v případě žáků s poruchou autistického spektra, žáků s mentálním a kombinovaným postižením (zde došlo naopak k mírnému nárůstu).

<sup>19</sup> Jak již bylo poznamenáno v podkapitole 2.5 Předvýzkum, pro zdůraznění legislativních změn směřujících k inkluzivnímu vzdělávání se ve znění dotazníkových položek namísto slovního spojení „novela školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.)“ objevuje slovní spojení „zavedení společného vzdělávání“.



**Tabulka 22** Deklarovaná zkušenost učitelů ZŠ s výukou žáků se SVP před novelou a po novele školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.)

Kategorie žáků se SVP	Počet platných případů (N)	Učiteli ZŠ deklarovaná zkušenost s výukou žáků se SVP		Vývoj v %	Vývoj v p. b.
		Před 1. 9. 2016	Po 1. 9. 2016		
Specifická porucha učení	1271	80,8%	70,5%	-12,7	-10,3
Specifická porucha chování	1017	74,9%	68,7%	-8,3	-6,2
Porucha autistického spektra	572	58,6%	67,3%	+14,8	+8,7
Cizinec, který neumí ČJ	487	62,2%	60,2%	-3,2	-2,0
Mimořádné nadání	455	73,0%	50,5%	-30,8	-22,5
Mentální postižení	412	58,0%	66,7%	+15,0	+8,7
Smyslové postižení	410	73,4%	42,4%	-42,2	-31,0
Tělesné postižení	370	76,5%	36,8%	-51,9	-39,7
Kombinované postižení	227	62,6%	67,8%	+8,3	+5,2

**Deklarovaná schopnost učitelů ZŠ vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SVP a míra hodnocení těchto podmínek v závislosti na novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.).**

Učitelé ZŠ posuzovali vlastní schopnost vytvářet podmínky pro vzdělávání konkrétní skupiny žáků se SVP na 4bodové škále, přičemž zjištěná hodnota průměrného skóre v intervalu 1,0–1,75 poukazovala na to, že se jim dařilo vytvářet podmínky velmi špatně, hodnota skóre v rozpětí 1,76–2,50 značila, že se jim dařilo vytvářet podmínky spíše špatně. Hodnota skóre v intervalu 2,51–3,25 poukazovala na to, že se jim dařilo vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SVP spíše dobře, resp. velmi dobře, pakliže se naměřená hodnota skóre pohybovala v rozpětí 3,26–4,0.

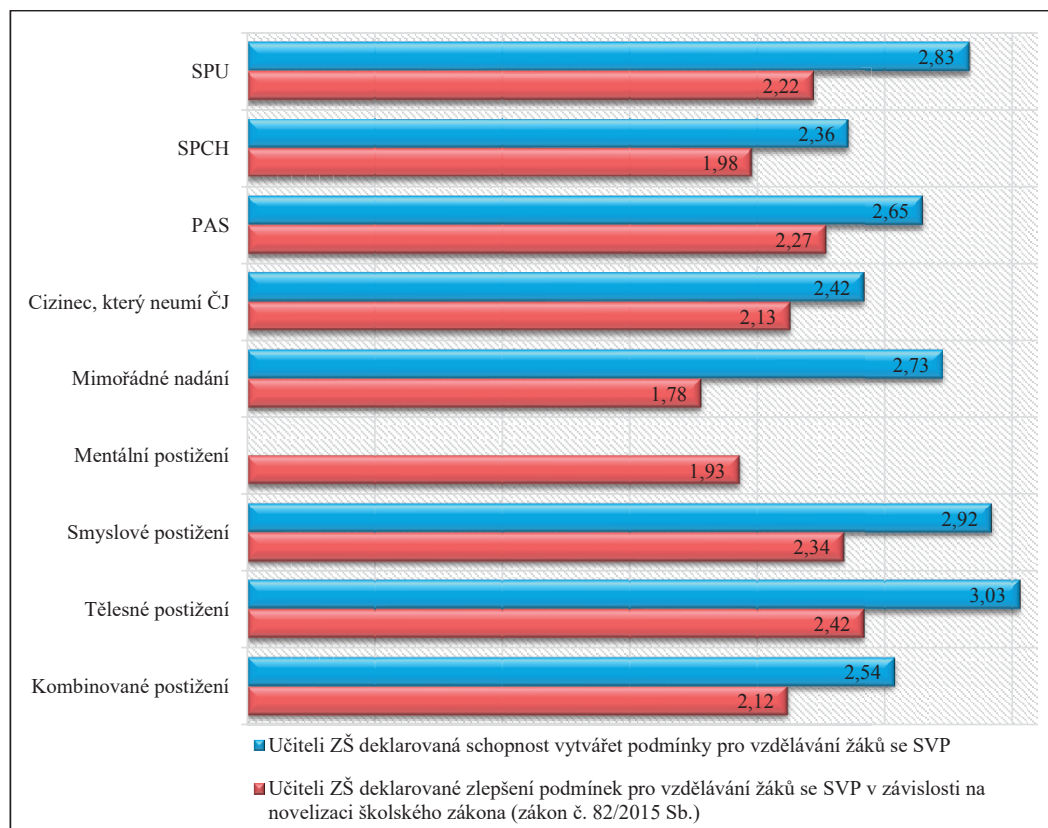
Na 4bodové škále měli učitelé ZŠ dále vyjádřit míru souhlasu/nesouhlasu s výrokem „zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků, ...“ s konkrétním druhem SVP. Zjištěná hodnota průměrného skóre v intervalu 1,0–1,75 poukazovala na to, že učitelé ZŠ s výrokem zcela nesouhlasili, hodnota skóre v rozpětí 1,76–2,50 pak značila, že spíše nesouhlasili. Hodnota skóre v intervalu 2,51–3,25 poukazovala na to, že spíše souhlasili, resp. zcela souhlasili, pakliže se naměřená hodnota skóre pohybovala v rozpětí 3,26–4,0.

Z výsledků provedených analýz vyplynulo, že učitelé ZŠ v převážné většině případů deklarovali, že se jim dařilo vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SVP, avšak podmínky pro vzdělávání žáků se specifickou poruchou chování (N = 954, M = 2,36, SD = 0,73) a pro žáky cizince, kteří neuměli český jazyk (N = 465, M = 2,42, SD = 0,82), se jim vytvářet spíše nedařilo (viz graf 4).

Pouze v souvislosti s žáky s mentálním postižením se učitelé ZŠ vyjadřovali k tomu, jak se jim dařilo dosahovat cílů z přílohy RVP ZV určené pro práci s žáky s LMP před jejím zrušením, resp. jak se jim dařilo dosahovat cílů RVP ZV s žáky s LMP po jejím zrušení. Učitelé ZŠ v převážné většině případů konstatovali, že se jim dařilo spíše špatně dosahovat cílů z přílohy RVP ZV určené pro práci s žáky s LMP před jejím zrušením (N = 343, M = 2,38, SD = 0,79), resp. že se jim dařilo spíše špatně dosahovat cílů RVP ZV s žáky s LMP po zrušení přílohy pro práci s těmito žáky (N = 326, M = 2,23, SD = 0,77).

Jak rovněž vyplývá z hodnot průměrného skóre (viz graf 4), možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SVP v závislosti na novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) se podle učitelů ZŠ spíše nezlepšily.

**Graf 4** Hodnoty průměrného skóre vyjadřující míru hodnocení podmínek pro vzdělávání žáků se SVP učiteli ZŠ<sup>20</sup>



Na následujících stranách jsou prezentovány výsledky mnohonásobné regresní analýzy, jejímž cílem bylo identifikovat vliv jednotlivých sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na hodnocení otázek/výroků týkajících se podmínek vzdělávání žáků se SVP.

<sup>20</sup> Hodnoty průměrného skóre v intervalu 2,51–4,0 poukazují na pozitivní hodnocení podmínek, hodnoty nižší než 2,50 poukazují na negativní hodnocení podmínek.

## Výsledky statistických analýz pro učitele ZŠ<sup>21</sup>

### *Jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení?*

Převážná část učitelů ZŠ uvedla, že se jim dařilo spíše ( $n = 809$ , 66,6%), resp. velmi dobře ( $n = 110$ , 9,1%) vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SPU ( $N = 1214$ ,  $M = 2,83$ ,  $SD = 0,60$ ). Jen 295 učitelů ZŠ deklarovalo (tj. 24,3%), že se jim podmínky vytvářet nedařilo. (Variantu odpovědi „nevím/neumím odpovědět“ zvolilo 57 respondentů, tj. 4,4% z celkového počtu 1271 platných případů).

Z regresního modelu (viz tabulka 23) vyplývá, že statisticky významný vztah s predikovanou proměnnou byl zjištěn s ohledem na kraj ČR a velikost obce, kde se ZŠ nacházela, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání, počet žáků třídy, působení specialisty a profilaci ZŠ. Statisticky významně hůře byly tyto podmínky hodnoceny učiteli, jejichž škola byla v Ústeckém ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,258$ ) a Olomouckém kraji ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,243$ ), jednalo-li se o ZŠ se sportovním zaměřením ( $p < 0,001$ ,  $B = -0,302$ ) a kde počet žáků třídy byl vyšší než 26 ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,196$ ). Pozitivní vztah s predikovanou proměnnou byl zjištěn v závislosti na velikosti obce, kde se ZŠ nacházela, přičemž v čím větší obci škola byla (co do počtu obyvatel), tím lépe se učitelům dařilo vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SPU. Učitelé, jejichž ZŠ se profilovaly jako výběrové, tj. měly samostatné třídy s nadanými žáky ( $p < 0,001$ ,  $B = 0,533$ ), resp. školy s rozšířenou výukou cizích jazyků ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,183$ ) či nějak zaměřené ( $p < 0,001$ ,  $B = 0,208$ ), a tam, kde působil koordinátor inkluze ( $p < 0,01$ ,  $B = 0,123$ ), statisticky významně lépe hodnotili vlastní schopnost vytvářet podmínky pro tyto žáky. Taktéž ženy učitelky hodnotily vlastní schopnost vytvářet podmínky pro žáky se SPU lépe než učitelé muži ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,104$ ), stejně jako ti, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání bylo VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací ( $p < 0,001$ ,  $B = 0,239$ ). Je třeba dodat, že velikost účinku pro tento model byla malá ( $R^2 = 0,084$ ,  $f^2 = 0,092$ ).

**Tabulka 23** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení otázky „jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení?“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	2,655	0,145	
Zlínský kraj	-0,199	0,112	-0,084
Ústecký kraj	-0,258	0,114*	-0,103
Plzeňský kraj	-0,118	0,111	-0,047
Pardubický kraj	-0,074	0,111	-0,031
Moravskoslezský kraj	-0,090	0,102	-0,048
Karlovarský kraj	-0,056	0,135	-0,016
Jihočeský kraj	-0,161	0,112	-0,068
Vysočina	-0,050	0,115	-0,021
Středočeský kraj	-0,155	0,100	-0,085

<sup>21</sup> Jako referenční kategorie byly ve všech regresních analýzách v této podsekcí zvoleny tyto faktory: kraj ČR, ve kterém se ZŠ nachází – Královéhradecký; velikost obce, kde se ZŠ nachází – do 1000 obyvatel; pohlaví respondenta – muž; věková kategorie respondenta – do 30 let; nejvyšší dosažené vzdělání respondenta – jiné vzdělání (SŠ a VŠ); kategorie podle počtu žáků ZŠ – do 300; kategorie podle počtu žáků třídy – do 15; působení specialisty v ZŠ – žádný specialista ve škole; profilace ZŠ – bez zaměření či nějaké profilace (běžná ZŠ); výuka na II. stupni ZŠ.

Praha	-0,254	0,134	-0,106
Olomoucký kraj	-0,243	0,107*	-0,107
Liberecký kraj	-0,023	0,118	-0,009
Jihomoravský kraj	-0,161	0,104	-0,085
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,196	0,076*	0,151
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	0,171	0,083*	0,135
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,200	0,092*	0,127
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,374	0,108***	0,200
Pohlaví (žena)	0,104	0,051*	0,059
Věková kategorie (31–40 let)	-0,109	0,066	-0,077
Věková kategorie (41–50 let)	-0,060	0,077	-0,047
Věková kategorie (51–60 let)	-0,066	0,101	-0,050
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,098	0,144	-0,033
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	-0,003	0,065	-0,002
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,239	0,079***	0,128
Praxe ve školství (v letech)	0,004	0,003	0,070
Počet žáků školy (301–500 žáků)	-0,052	0,055	-0,041
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,054	0,063	-0,043
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	-0,060	0,079	-0,041
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,115	0,075	-0,096
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,196	0,080*	-0,137
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,072	0,037	0,058
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,066	0,041	0,053
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,027	0,076	0,010
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,123	0,044**	0,085
Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	0,533	0,168***	0,090
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,302	0,079***	-0,115
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,183	0,088*	0,062
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	-0,089	0,092	-0,029
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,209	0,129	-0,046
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,208	0,068***	0,092
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,069	0,036	0,054

Závisle proměnná: Jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení;  
 $R^2 = 0,084$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení***

Respondenti z řad učitelů ZŠ se celkově spíše nedomnívali, že by se s ohledem na novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) zlepšily jejich možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SPU (N = 1163, M = 2,22, SD = 0,76). S uvedeným výrokem zcela nesouhlasilo 195 učitelů ZŠ (16,8 %) a spíše nesouhlasilo 554 (47,6 %). Souhlasná stanoviska deklarovala

menší část respondentů (414, 35,6%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 108 respondentů, tj. 8,4% z celkového počtu 1271 platných případů).

V závislosti na hodnocení tohoto výroku byly statisticky významnými prediktory kraj ČR, kde se ZŠ nacházela, a působení specialisty v ZŠ. Učitelé ZŠ z Jihočeského ( $p < 0,001$ ,  $B = 0,500$ ) a Plzeňského kraje ( $p < 0,01$ ,  $B = 0,420$ ) a ti učitelé, kteří uvedli, že na jejich škole působil koordinátor inkluze ( $p < 0,001$ ,  $B = 0,206$ ) a speciální pedagog ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,114$ ), tento výrok hodnotili statisticky významně méně negativně, tj. ve větší míře s daným výrokiem souhlasili než respondenti s jinými sociodemografickými charakteristikami. Celkově byla velikost účinku pro tento model malá ( $R^2 = 0,042$ ,  $f^2 = 0,044$ ).

**Tabulka 24** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	1,900	0,193	
Zlínský kraj	0,184	0,149	0,061
Ústecký kraj	0,204	0,151	0,064
Plzeňský kraj	0,420	0,148**	0,133
Pardubický kraj	0,163	0,148	0,053
Moravskoslezský kraj	0,174	0,135	0,072
Karlovarský kraj	0,243	0,179	0,054
Jihočeský kraj	0,500	0,149***	0,165
Vysočina	0,289	0,153	0,094
Středočeský kraj	0,197	0,133	0,085
Praha	0,195	0,179	0,064
Olomoucký kraj	0,130	0,143	0,045
Liberecký kraj	-0,027	0,158	-0,008
Jihomoravský kraj	0,227	0,138	0,094
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	-0,045	0,101	-0,027
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	-0,054	0,111	-0,034
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	-0,096	0,122	-0,048
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	-0,178	0,144	-0,075
Pohlaví (žena)	0,052	0,068	0,023
Věková kategorie (31–40 let)	-0,142	0,088	-0,079
Věková kategorie (41–50 let)	0,058	0,102	0,035
Věková kategorie (51–60 let)	0,081	0,134	0,049
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,113	0,191	-0,029
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	-0,021	0,086	-0,011
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,176	0,105	0,074
Praxe ve školství (v letech)	-0,003	0,004	-0,048

Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,012	0,073	0,008
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,015	0,084	-0,009
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	0,108	0,105	0,057
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,014	0,099	-0,009
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,133	0,107	-0,073
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,114	0,050*	0,072
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,101	0,054	0,064
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,006	0,101	0,002
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,206	0,059***	0,112
Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	0,054	0,223	0,007
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	0,021	0,106	0,006
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,149	0,117	0,040
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,052	0,122	0,013
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,022	0,171	-0,004
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	-0,017	0,090	-0,006
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,071	0,048	0,044

Závisle proměnná: Zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení;  $R^2 = 0,042$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se specifickou poruchou chování?***

Jak deklarovali učitelé ZŠ, celkově se jim spíše nedařilo vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SPCH ( $N = 954$ ,  $M = 2,36$ ,  $SD = 0,73$ ). Celkově dobře se dařilo tyto podmínky vytvářet jen 437 respondentům (45,8 %), spíše špatně 397 (41,6 %) a velmi špatně 120 (12,6 %). (Variantu odpovědi „nevím/neumím odpovědět“ zvolilo 63 respondentů, tj. 6,1 % z celkového počtu 1017 platných případů).

V závislosti na dílčích sociodemografických charakteristikách učitelů ZŠ bylo zjištěno, že statisticky významný vztah s touto predikovanou proměnnou byl asociován v případě vlivu kraje ČR, kde se ZŠ nacházela, a s ohledem na profilaci ZŠ (viz tabulka 25). Učitelé ZŠ ze Zlínského ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,366$ ) a Středočeského kraje ( $p < 0,01$ ,  $B = -0,399$ ) tento výrok hodnotili statisticky významně více negativně. Naproti tomu učitelé, jejichž ZŠ byla profilována jako výběrová (měla samostatné třídy s nadanými žáky) ( $p < 0,001$ ,  $B = 0,716$ ), působili na ZŠ s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů ( $p < 0,001$ ,  $B = 0,374$ ), hodnotili výrok statisticky významně lépe než respondenti s jinými sociodemografickými charakteristikami (tj. podmínky pro vzdělávání žáků se SPCH se jim dařilo vytvářet spíše dobře). Velikost účinku pro tento model byla malá ( $R^2 = 0,044$ ,  $f^2 = 0,046$ ).

**Tabulka 25** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení otázky „jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se specifickou poruchou chování?“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	2,435	0,205	
Zlínský kraj	-0,366	0,158*	-0,126
Ústecký kraj	-0,308	0,160	-0,101
Plzeňský kraj	-0,208	0,157	-0,068
Pardubický kraj	-0,124	0,157	-0,042
Moravskoslezský kraj	-0,090	0,144	-0,039
Karlovarský kraj	-0,087	0,190	-0,020
Jihočeský kraj	-0,220	0,158	-0,075
Vysočina	-0,128	0,162	-0,043
Středočeský kraj	-0,399	0,141**	-0,179
Praha	-0,285	0,190	-0,097
Olomoucký kraj	-0,287	0,151	-0,103
Liberecký kraj	-0,128	0,167	-0,039
Jihomoravský kraj	-0,200	0,147	-0,086
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,179	0,107	0,112
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	0,084	0,118	0,054
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,082	0,130	0,043
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,146	0,153	0,064
Pohlaví (žena)	-0,042	0,072	-0,019
Věková kategorie (31–40 let)	-0,180	0,093	-0,104
Věková kategorie (41–50 let)	-0,074	0,108	-0,047
Věková kategorie (51–60 let)	-0,104	0,143	-0,065
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,380	0,203	-0,103
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	-0,065	0,092	-0,035
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,045	0,111	0,020
Praxe ve školství (v letech)	0,004	0,004	0,066
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,127	0,077	0,081
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,067	0,089	-0,043
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	-0,059	0,111	-0,032
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,073	0,105	-0,049
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,135	0,114	-0,077
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,094	0,053	0,062
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,084	0,058	0,055
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,025	0,108	0,008
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,108	0,063	0,061

Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	0,716	0,237***	0,099
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,154	0,112	-0,048
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,157	0,124	0,044
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,374	0,130***	0,100
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,088	0,182	-0,016
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,171	0,096	0,062
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,084	0,051	0,054

Závisle proměnná: Jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se specifickou poruchou chování;  
 $R^2 = 0,044$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### **Zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se specifickou poruchou chování**

Pro převážnou část učitelů ZŠ nepřinesla novelizace školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) zlepšení jejich možností vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SPCH ( $N = 911$ ,  $M = 1,98$ ,  $SD = 0,72$ ). S výrokem nesouhlasilo 711 učitelů ZŠ (78,0%), kdežto jen 200 respondentů se vyjádřilo pozitivně (22,0%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 106 respondentů, tj. 10,4% z celkového počtu 1017 platných případů).

Věk respondentů, působení specialisty v ZŠ a profilace ZŠ byly statisticky významnými prediktory této závisle proměnné (viz tabulka 26). Ukázalo se, že učitelé ZŠ, jejichž věk byl mezi 31–40 lety, statisticky významně ve vyšší míře nesouhlasili s uvedeným tvrzením ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,197$ ). Naopak v porovnání s učiteli, na jejichž ZŠ nepůsobil žádný specialista, byl respondentů výrok hodnocen statisticky významně méně negativně v případě, když na škole působil speciální pedagog ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,107$ ), koordinátor inkluze ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,134$ ) a školní psycholog ( $p < 0,001$ ,  $B = 0,222$ ,  $\beta = 0,149$ ). Taktéž učitelé, jejichž ZŠ byla zaměřena na rozšířenou výuku matematiky a přírodovědných předmětů, hodnotili tento výrok statisticky významně méně negativně než učitelé ZŠ, jejichž škola neměla žádné zaměření ( $p < 0,001$ ,  $B = 0,386$ ). Sadou nezávisle proměnných bylo možné vysvětlit necelých 6% variability. Celková velikost účinku byla pro tento model malá ( $f^2 = 0,057$ ).

**Tabulka 26** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se specifickou poruchou chování“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	1,714	0,204	
Zlínský kraj	-0,053	0,157	-0,019
Ústecký kraj	0,206	0,160	0,069
Plzeňský kraj	0,234	0,157	0,078
Pardubický kraj	0,175	0,156	0,061
Moravskoslezský kraj	0,128	0,143	0,056
Karlovarský kraj	0,148	0,189	0,035
Jihočeský kraj	0,246	0,157	0,086
Vysočina	0,251	0,162	0,087



Středočeský kraj	-0,049	0,141	-0,023
Praha	0,002	0,189	0,001
Olomoucký kraj	0,102	0,151	0,037
Liberecký kraj	-0,076	0,167	-0,024
Jihomoravský kraj	0,116	0,146	0,051
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,099	0,107	0,063
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	-0,039	0,117	-0,026
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,017	0,129	0,009
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	-0,032	0,152	-0,014
Pohlaví (žena)	-0,012	0,072	-0,006
Věková kategorie (31–40 let)	-0,197	0,093*	-0,116
Věková kategorie (41–50 let)	-0,006	0,108	-0,004
Věková kategorie (51–60 let)	-0,078	0,142	-0,050
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,261	0,202	-0,072
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,029	0,091	0,016
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,091	0,111	0,041
Praxe ve školství (v letech)	0,001	0,004	0,018
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,070	0,077	0,046
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,094	0,089	-0,062
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	-0,006	0,111	-0,004
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,088	0,105	-0,061
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,082	0,113	-0,048
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,107	0,053*	0,072
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,222	0,058***	0,149
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,194	0,107	0,062
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,134	0,062*	0,077
Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	0,318	0,236	0,045
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,133	0,112	-0,042
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,160	0,124	0,045
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,386	0,129***	0,106
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	0,126	0,181	0,023
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,011	0,095	0,004
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,088	0,051	0,058

Závisle proměnná: Zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se specifickou poruchou chování;  $R^2 = 0,054$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra?***

Učitelé ZŠ v převážné většině případů deklarovali, že se jim spíše dařilo vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra ( $N = 542$ ,  $M = 2,65$ ,  $SD = 0,76$ ). Dle 45 respondentů (8,3%) se tyto podmínky dařilo vytvářet velmi špatně a spíše špatně pak 146

účastníkům výzkumu (26,9%). (Variantu odpovědi „nevím/neumím odpovědět“ zvolilo 30 respondentů, tj. 5,2% z celkového počtu 572 platných případů).

Statisticky významně negativní vztah s predikovanou proměnnou byl zjištěn pouze v závislosti na profilaci ZŠ. Naopak pozitivní vztah byl zjištěn v závislosti na velikosti obce, kde se ZŠ nacházela (viz tabulka 27). Učitelé, jejichž ZŠ byla sportovně zaměřená, hodnotili tuto otázku statisticky významně více negativně než respondenti, jejichž škola nebyla nijak profilována ( $p < 0,001$ ,  $B = -0,504$ ). Zároveň však učitelé, jejichž škola byla v obci, kde počet obyvatel činil 20000–99999, hodnotili statisticky významně pozitivněji podmínky pro vzdělávání žáků s tímto typem SVP než ti, jejichž škola byla v obci s počtem obyvatel do 1000 ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,429$ ). Také se ukázalo, že tato proměnná nejvíce přispívala v modelu ( $\beta = 0,216$ ) a bylo jí možné vysvětlit největší procento variability predikované proměnné. Velikost účinku pro tento model byla ovšem malá ( $f^2 = 0,034$ ), neboť sadou prediktorů bylo možné vysvětlit necelá 4% rozptylu závisle proměnné.

**Tabulka 27** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) - vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení otázky „jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra?“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	2,508	0,283	
Zlínský kraj	-0,341	0,218	-0,114
Ústecký kraj	-0,269	0,221	-0,085
Plzeňský kraj	0,206	0,217	0,066
Pardubický kraj	-0,080	0,216	-0,026
Moravskoslezský kraj	0,044	0,198	0,018
Karlovarský kraj	-0,285	0,262	-0,064
Jihočeský kraj	0,062	0,218	0,021
Vysočina	0,062	0,224	0,020
Středočeský kraj	0,006	0,195	0,003
Praha	0,162	0,262	0,053
Olomoucký kraj	-0,165	0,209	-0,057
Liberecký kraj	-0,105	0,230	-0,031
Jihomoravský kraj	-0,193	0,202	-0,080
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,301	0,148*	0,183
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	0,206	0,162	0,129
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,429	0,179*	0,216
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,161	0,210	0,068
Pohlaví (žena)	-0,012	0,099	-0,005
Věková kategorie (31–40 let)	-0,138	0,128	-0,077
Věková kategorie (41–50 let)	-0,061	0,149	-0,037
Věková kategorie (51–60 let)	-0,013	0,197	-0,008
Věková kategorie (nad 61 let)	0,124	0,280	0,033

Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	-0,042	0,126	-0,022
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,005	0,153	0,002
Praxe ve školství (v letech)	0,001	0,006	0,010
Počet žáků školy (301-500 žáků)	0,074	0,107	0,046
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,033	0,123	-0,021
Počet žáků třídy (16-20 žáků)	0,069	0,153	0,036
Počet žáků třídy (21-25 žáků)	-0,114	0,145	-0,075
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,176	0,156	-0,097
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,128	0,073	0,082
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	-0,006	0,080	-0,004
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	-0,170	0,148	-0,051
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,070	0,086	0,038
Profilace ZŠ (výběrová - samostatné třídy s nadanými žáky)	0,093	0,326	0,013
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,504	0,155***	-0,152
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,318	0,171	0,085
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	-0,058	0,178	-0,015
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,011	0,251	-0,002
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,085	0,132	0,030
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,037	0,071	0,023

Závisle proměnná: Jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra;  
 $R^2 = 0,033$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra***

Pro většinu respondentů novelizace školského zákona (zákona č. 82/2015 Sb.) spíše nepřinesla zlepšení možností vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra ( $N = 494$ ,  $M = 2,27$ ,  $SD = 0,79$ ). S výrokem zcela nesouhlasilo 80 (16,2%) učitelů ZŠ, resp. spíše nesouhlasilo 225 (45,5%). Jen menšina respondentů s tímto výrokem souhlasila ( $n = 189$ , 38,3%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 78 respondentů, tj. 13,6% z celkového počtu 572 platných případů).

Statisticky významný vztah s predikovanou proměnnou byl evidován s ohledem na kraj ČR, kde se ZŠ nacházela, a s ohledem na profilaci ZŠ. Statisticky i věcně významně přispívala v modelu proměnná Plzeňský kraj ( $\beta = 0,184$ ). Učitelé, jejichž ZŠ se nacházela v Plzeňském kraji, statisticky významně ve vyšší míře deklarovali souhlasná stanoviska s tímto tvrzením ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,607$ ). Naopak učitelé, jejichž ZŠ byla sportovně zaměřená, statisticky významně ve vyšší míře s výrokem nesouhlasili ( $p < 0,01$ ,  $B = -0,469$ ). Celkově byla velikost účinku pro tento model malá ( $R^2 = 0,022$ ,  $f^2 = 0,022$ ).

**Tabulka 28** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	2,094	0,312	
Zlínský kraj	0,181	0,240	0,058
Ústecký kraj	0,115	0,244	0,035
Plzeňský kraj	0,607	0,239*	0,184
Pardubický kraj	0,242	0,238	0,076
Moravskoslezský kraj	0,192	0,218	0,077
Karlovarský kraj	0,283	0,289	0,061
Jihočeský kraj	0,422	0,240	0,134
Vysočina	0,425	0,247	0,133
Středočeský kraj	0,228	0,215	0,095
Praha	0,030	0,288	0,009
Olomoucký kraj	0,326	0,230	0,108
Liberecký kraj	-0,068	0,254	-0,019
Jihomoravský kraj	0,240	0,223	0,095
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,024	0,163	0,014
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	0,029	0,179	0,017
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,179	0,197	0,086
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	-0,052	0,232	-0,021
Pohlaví (žena)	-0,075	0,109	-0,032
Věková kategorie (31–40 let)	-0,111	0,141	-0,059
Věková kategorie (41–50 let)	-0,038	0,165	-0,023
Věková kategorie (51–60 let)	0,108	0,217	0,063
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,155	0,309	-0,039
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	-0,148	0,139	-0,074
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,042	0,169	0,017
Praxe ve školství (v letech)	-0,001	0,007	-0,019
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,058	0,118	0,034
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,012	0,136	-0,007
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	0,032	0,169	0,016
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,114	0,160	-0,072
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,128	0,173	-0,068
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,144	0,080	0,088
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,087	0,088	0,053
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	-0,129	0,163	-0,037
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,131	0,095	0,068

Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	-0,078	0,360	-0,010
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,469	0,171**	-0,135
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,137	0,189	0,035
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,088	0,197	0,022
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	0,185	0,277	0,031
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,061	0,146	0,020
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,074	0,078	0,044

Závisle proměnná: Zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra;  $R^2 = 0,022$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků cizinců, kteří neumí český jazyk?***

Podmínky pro vzdělávání žáků cizinců, kteří neuměli ČJ, se celkově učitelům ZŠ spíše nedařilo vytvářet ( $N = 465$ ,  $M = 2,42$ ,  $SD = 0,82$ ). Podmínky se velmi špatně dařilo vytvářet celkem 68 respondentům (14,6 %), spíše špatně 169 (36,3 %), spíše dobře 195 (41,9 %) a velmi dobře jen 33 učitelům ZŠ (7,2 %). (Variantu odpovědi „nevím/neumím odpovědět“ zvolilo 22 respondentů, tj. 4,5 % z celkového počtu 487 platných případů).

Statisticky významný vztah s touto predikovanou proměnnou byl identifikován s ohledem na kraj ČR, kde se ZŠ nacházela, věk respondentů, nejvyšší dosažené vzdělání, praxi ve školství, počet žáků školy, profilaci ZŠ a v závislosti na tom, zda učitelé deklarovali výuku na I. nebo na II. stupni ZŠ. Učitelé, jejichž ZŠ byla v Olomouckém kraji, statisticky významně více negativně hodnotili tuto otázku než ti, jejichž škola byla v Královéhradeckém kraji ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,448$ ). Stejně konstatování platilo rovněž pro ty, jejichž věk byl v rozmezí 41–50 let v porovnání s učiteli do 30 let věku ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,364$ ). Věk respondentů se v případě této predikované proměnné ukázal jako relativně nejvýznamnější faktor v definovaném regresním modelu ( $\beta = -0,206$ ). Statisticky významně více negativně hodnotili tuto otázku také ti učitelé, kteří deklarovali, že jejich škola měla více než 500 žáků ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,271$ ), a učitelé, jejichž ZŠ byla zaměřena na propojování ekologických/environmentálních a uměleckých témat ( $p < 0,001$ ,  $B = -0,808$ ). Statisticky významně více pozitivně byla otázka hodnocena především učiteli, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání bylo VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací, a to v porovnání s těmi, kteří měli jiné vzdělání (tj. SŠ, VŠ) ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,373$ ). Se zvyšující se praxí učitelů ZŠ ve školství (měřeno v letech) byly podmínky pro vzdělávání žáků cizinců hodnoceny pozitivněji ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,015$ ,  $\beta = 0,201$ ). Učitelé, jejichž ZŠ byla zaměřena na rozšířenou výuku cizích jazyků ( $p < 0,01$ ,  $B = 0,514$ ), matematiky a přírodovědných předmětů ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,496$ ), a ti, kteří deklarovali výuku na I. stupni ZŠ ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,200$ ), statisticky významně pozitivněji hodnotili vlastní schopnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků cizinců, kteří neuměli ČJ. Velikost účinku pro tento model byla střední ( $R^2 = 0,164$ ,  $f^2 = 0,20$ ). Sadou prediktorů bylo možné vysvětlit necelých 17 % rozptylu závisle proměnné.

**Tabulka 29** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení otázky „jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků cizinců, kteří neumí český jazyk?“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	2,414	0,308	
Zlínský kraj	0,203	0,238	0,062
Ústecký kraj	-0,290	0,241	-0,084
Plzeňský kraj	-0,256	0,237	-0,075
Pardubický kraj	-0,021	0,236	-0,006
Moravskoslezský kraj	-0,183	0,216	-0,070
Karlovarský kraj	-0,533	0,286	-0,110
Jihočeský kraj	-0,152	0,237	-0,046
Vysočina	-0,018	0,244	-0,005
Středočeský kraj	0,157	0,212	0,063
Praha	-0,072	0,285	-0,022
Olomoucký kraj	-0,448	0,227*	-0,143
Liberecký kraj	-0,381	0,251	-0,103
Jihomoravský kraj	-0,343	0,220	-0,131
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	-0,119	0,161	-0,066
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	-0,213	0,177	-0,122
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	-0,004	0,195	-0,002
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,087	0,229	0,034
Pohlaví (žena)	-0,138	0,108	-0,057
Věková kategorie (31–40 let)	-0,102	0,140	-0,053
Věková kategorie (41–50 let)	-0,364	0,163*	-0,206
Věková kategorie (51–60 let)	-0,173	0,214	-0,096
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,456	0,305	-0,110
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,256	0,138	0,123
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,373	0,167*	0,146
Praxe ve školství (v letech)	0,015	0,007*	0,201
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,126	0,116	0,072
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,271	0,134*	-0,157
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	0,004	0,167	0,002
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,112	0,158	-0,068
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,245	0,171	-0,125
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,047	0,080	0,028
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	-0,091	0,087	-0,053
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,307	0,162	0,085
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,091	0,094	0,046
Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	0,123	0,356	0,015

Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,222	0,169	-0,062
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,514	0,187**	0,127
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,496	0,195*	0,118
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,808	0,273***	-0,130
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,186	0,144	0,060
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,200	0,077*	0,114

Závisle proměnná: Jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků cizinců, kteří neumí český jazyk;  
 $R^2 = 0,164$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků cizinců, kteří neumí český jazyk***

Celkově se ukázalo, že respondenti z řad učitelů ZŠ s výrokem „zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků cizinců, kteří neumí český jazyk“ spíše nesouhlasili ( $N = 405$ ,  $M = 2,13$ ,  $SD = 0,81$ ). S tímto výrokem zcela nesouhlasilo celkem 88 učitelů ZŠ (21,7%) a 196 (48,5%) spíše nesouhlasilo. Souhlasná stanoviska deklarovala menšina respondentů ( $n = 121$ , 29,8%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 82 respondentů, tj. 16,8% z celkového počtu 487 platných případů).

Statisticky významný vztah s predikovanou proměnnou byl zjištěn v závislosti na působení školního psychologa v ZŠ. Učitelé, kteří deklarovali, že v jejich ZŠ působil školní psycholog, daný výrok hodnotili statisticky významně méně negativně ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,194$ ,  $\beta = 0,116$ ) než ti učitelé, na jejichž ZŠ nepůsobil žádný specialista. V regresním modelu měl relativně věcně (nikoliv statisticky) významný vliv prediktor velikost obce, kde se ZŠ nacházela, přičemž respondenti, jejichž škola byla v obci s počtem obyvatel nad 100000, méně negativně hodnotili toto tvrzení ( $p > 0,05$ ,  $B = 0,380$ ,  $\beta = 0,151$ ). Velikost účinku byla pro tento model malá ( $R^2 = 0,014$ ,  $f^2 = 0,014$ ).

**Tabulka 30** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků cizinců, kteří neumí český jazyk“

<b>Model</b>	<b>B</b>	<b>(SE)</b>	<b>Beta (<math>\beta</math>)</b>
Konstanta	1,630	0,351	
Zlínský kraj	0,376	0,270	0,118
Ústecký kraj	-0,058	0,274	-0,017
Plzeňský kraj	0,235	0,269	0,070
Pardubický kraj	-0,021	0,268	-0,006
Moravskoslezský kraj	-0,024	0,245	-0,009
Karlovarský kraj	0,217	0,325	0,046
Jihočeský kraj	0,362	0,270	0,113
Vysočina	0,411	0,278	0,126
Středočeský kraj	0,040	0,242	0,016
Praha	-0,325	0,325	-0,101
Olomoucký kraj	-0,087	0,259	-0,028

Liberecký kraj	-0,023	0,286	-0,006
Jihomoravský kraj	-0,134	0,251	-0,052
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	-0,070	0,184	-0,040
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	-0,071	0,201	-0,042
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,071	0,222	0,034
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,380	0,261	0,151
Pohlaví (žena)	0,056	0,123	0,024
Věková kategorie (31–40 let)	0,000	0,159	0,000
Věková kategorie (41–50 let)	-0,081	0,185	-0,047
Věková kategorie (51–60 let)	-0,124	0,244	-0,070
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,164	0,348	-0,040
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,035	0,157	0,017
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,140	0,190	0,056
Praxe ve školství (v letech)	0,010	0,007	0,142
Počet žáků školy (301–500 žáků)	-0,050	0,132	-0,029
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,100	0,153	-0,059
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	0,251	0,190	0,125
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	0,047	0,180	0,029
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,089	0,194	-0,047
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,051	0,091	0,031
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,194	0,099*	0,116
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,225	0,184	0,064
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,115	0,107	0,059
Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	-0,026	0,405	-0,003
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	0,010	0,192	0,003
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	-0,018	0,213	-0,004
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,202	0,222	0,049
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,417	0,311	-0,069
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,032	0,164	0,010
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,099	0,088	0,058

Závisle proměnná: Zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků cizinců, kteří neumí český jazyk;  $R^2 = 0,014$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků nadaných nebo mimořádně nadaných?***

Většinu učitelů ZŠ se spíše dařilo vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků nadaných nebo mimořádně nadaných ( $N = 438$ ,  $M = 2,73$ ,  $SD = 0,68$ ). Kladná stanoviska vyjádřila převážná část respondentů, když uvedli, že se jim dařilo vytvářet podmínky spíše dobře ( $n = 249$ , 56,8 %), resp. velmi dobře ( $n = 42$ , 9,6 %). Záporně se v této souvislosti vyjádřilo celkem 147 učitelů ZŠ (33,5 %). (Variantu odpovědi „nevím/neumím odpovědět“ zvolilo 16 respondentů, tj. 3,5 % z celkového počtu 454 platných případů).



Profilace ZŠ a to, na kterém stupni učitelé vyučovali, statisticky významně ovlivňovaly hodnocení schopností v souvislosti s vytvářením podmínek pro vzdělávání žáků nadaných nebo mimořádně nadaných. Danou otázku hodnotili statisticky významně více pozitivně učitelé, jejichž ZŠ byla zaměřena na výuku cizích jazyků ( $p < 0,01$ ,  $B = 0,469$ ) a jejichž škola byla nějak zaměřena ( $p < 0,01$ ,  $B = 0,359$ ), než ti, jejichž škola nebyla nijak profilována. Podmínky statisticky významně pozitivněji hodnotili taktéž učitelé I. stupně v porovnání s učiteli II. stupně ZŠ ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,165$ ). Z regresního modelu (viz tabulka 31) je zřejmý věcně (nikoliv statisticky) významný vliv s ohledem na velikosti obce, kde se ZŠ nacházela ( $p > 0,05$ ). Lze konstatovat, že v čím větší obci (co do počtu obyvatel) se škola nacházela, tím více pozitivně učitelé těchto škol hodnotili vytváření podmínek pro vzdělávání žáků s tímto typem SVP. Velikost účinku pro tento model byla malá ( $R^2 = 0,061$ ,  $f^2 = 0,065$ ). Sadou prediktorů bylo možné vysvětlit 6 % rozptylu závisle proměnné.

**Tabulka 31** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení otázky „jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků nadaných nebo mimořádně nadaných?“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	2,271	0,278	
Zlínský kraj	-0,033	0,214	-0,012
Ústecký kraj	-0,075	0,217	-0,027
Plzeňský kraj	0,073	0,213	0,026
Pardubický kraj	-0,041	0,212	-0,015
Moravskoslezský kraj	0,096	0,194	0,045
Karlovarský kraj	0,203	0,257	0,051
Jihočeský kraj	0,060	0,214	0,022
Vysočina	0,108	0,220	0,039
Středočeský kraj	0,057	0,191	0,028
Praha	0,204	0,257	0,075
Olomoucký kraj	-0,017	0,205	-0,007
Liberecký kraj	-0,107	0,226	-0,035
Jihomoravský kraj	0,063	0,198	0,029
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,179	0,145	0,122
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	0,139	0,159	0,097
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,169	0,176	0,095
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,330	0,207	0,156
Pohlaví (žena)	-0,127	0,097	-0,063
Věková kategorie (31–40 let)	-0,204	0,126	-0,127
Věková kategorie (41–50 let)	-0,168	0,147	-0,115
Věková kategorie (51–60 let)	-0,287	0,193	-0,194
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,193	0,275	-0,057
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,047	0,124	0,027
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,044	0,151	0,021

Praxe ve školství (v letech)	0,011	0,006	0,186
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,129	0,105	0,089
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	0,047	0,121	0,033
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	0,128	0,150	0,076
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	0,135	0,143	0,099
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,026	0,154	-0,016
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	-0,030	0,072	-0,021
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	-0,016	0,078	-0,011
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,164	0,146	0,055
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	-0,009	0,085	-0,006
Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	0,595	0,320	0,089
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,198	0,152	-0,067
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,469	0,168**	0,141
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	-0,182	0,175	-0,053
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	0,248	0,246	0,049
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,359	0,130**	0,140
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,165	0,070*	0,114

Závisle proměnná: Jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků nadaných nebo mimořádně nadaných;  
 $R^2 = 0,061$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### **Zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků nadaných nebo mimořádně nadaných**

Ve vztahu k novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) se podle převážné většiny učitelů ZŠ spíše nezlepšily jejich možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků nadaných nebo mimořádně nadaných ( $N = 407$ ,  $M = 1,78$ ,  $SD = 0,73$ ). S výrokem zcela nesouhlasilo 159 učitelů ZŠ (39,1%) a spíše nesouhlasilo 182 (44,7%). Souhlasná stanoviska s tímto výrokem byla deklarována v celkem 66 případech (16,2%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 47 respondentů, tj. 10,3% z celkového počtu 454 platných případů).

Statisticky významný vztah s predikovanou proměnnou byl prokázán pouze s ohledem na působení specialisty v ZŠ (viz tabulka 32). Učitelé, kteří uvedli, že na jejich ZŠ působil koordinátor inkluze, statisticky významně méně negativně hodnotili uvedený výrok ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,205$ ,  $\beta = 0,116$ ) než ti učitelé, na jejichž ZŠ žádný specialista nepůsobil. Velikost účinku byla pro tento model malá ( $R^2 = 0,049$ ,  $f^2 = 0,052$ ).

**Tabulka 32** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků nadaných nebo mimořádně nadaných“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	1,958	0,313	
Zlínský kraj	-0,012	0,241	-0,004
Ústecký kraj	-0,024	0,244	-0,008
Plzeňský kraj	0,202	0,240	0,067

Pardubický kraj	-0,080	0,239	-0,027
Moravskoslezský kraj	0,215	0,219	0,093
Karlovarský kraj	0,218	0,290	0,051
Jihočeský kraj	0,423	0,241	0,146
Vysočina	0,103	0,247	0,035
Středočeský kraj	0,404	0,215	0,182
Praha	-0,357	0,289	-0,122
Olomoucký kraj	-0,063	0,231	-0,023
Liberecký kraj	-0,468	0,255	-0,142
Jihomoravský kraj	0,233	0,223	0,101
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000-4999 obyvatel)	-0,098	0,164	-0,061
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000-19999 obyvatel)	-0,082	0,179	-0,053
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000-99999 obyvatel)	-0,185	0,198	-0,097
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,178	0,233	0,078
Pohlaví (žena)	0,033	0,110	0,015
Věková kategorie (31-40 let)	-0,071	0,142	-0,041
Věková kategorie (41-50 let)	-0,043	0,165	-0,027
Věková kategorie (51-60 let)	0,083	0,217	0,052
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,029	0,310	-0,008
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	-0,117	0,140	-0,063
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	-0,138	0,170	-0,061
Praxe ve školství (v letech)	-0,007	0,007	-0,106
Počet žáků školy (301-500 žáků)	0,029	0,118	0,019
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,024	0,136	-0,016
Počet žáků třídy (16-20 žáků)	-0,199	0,170	-0,109
Počet žáků třídy (21-25 žáků)	-0,001	0,161	0,000
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,020	0,173	-0,011
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	-0,104	0,081	-0,069
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,047	0,088	0,031
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	-0,006	0,164	-0,002
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,205	0,095*	0,116
Profilace ZŠ (výběrová - samostatné třídy s nadanými žáky)	0,083	0,361	0,011
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,228	0,171	-0,071
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,045	0,190	0,013
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,080	0,197	0,022
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	0,042	0,277	0,008
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,066	0,146	0,024
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,106	0,078	0,068

Závisle proměnná: Zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků nadaných nebo mimořádně nadaných;  $R^2 = 0,049$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### **Jak se Vám dařilo dosahovat cílů z přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání určené pro práci s žáky s lehkým mentálním postižením před jejím zrušením?**

Převážné části učitelů ZŠ se dařilo spíše špatně dosahovat cílů z přílohy RVP ZV určené pro práci s žáky s LMP před jejím zrušením ( $N = 343$ ,  $M = 2,38$ ,  $SD = 0,79$ ). Cílů z přílohy se dařilo dosahovat velmi špatně 50 respondentům (14,6 %), spíše špatně 127 (37,0 %), kdežto spíše dobře 151 učitelům ZŠ (44,0 %) a velmi dobře 15 (4,4 %). (Variantu odpovědi „nevím/neumím odpovědět“ zvolilo 69 respondentů, tj. 16,7 % z celkového počtu 412 platných případů).

Statisticky významný vztah s predikovanou proměnnou byl zjištěn s ohledem na kraj ČR a velikost obce, kde se ZŠ nacházela, s ohledem na pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání učitelů ZŠ, počet žáků třídy a profilaci ZŠ. Definovaný regresní model (viz tabulka 33), resp. sada nezávisle proměnných vysvětlovala necelých 18 % rozptylu závisle proměnné. Velikost účinku pro tento model byla střední ( $R^2 = 0,176$ ,  $f^2 = 0,213$ ).

Učitelům z Jihočeského kraje ( $p < 0,01$ ,  $B = 0,725$ ,  $\beta = 0,232$ ) a Vysočiny ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,542$ ,  $\beta = 0,171$ ) se statisticky významně více dařilo dosahovat cílů z přílohy RVP ZV určené pro práci s žáky s LMP před jejím zrušením než učitelům ZŠ z Královéhradeckého kraje. Statisticky významně lépe se dařilo dosahovat cílů z této přílohy rovněž učitelům, jejichž škola se nacházela v obci s počtem obyvatel mezi 1000–4999 ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,367$ ,  $\beta = 0,215$ ), ale ještě významněji těm, jejichž škola byla ve středně velké obci s počtem obyvatel 20000–99999 ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,534$ ,  $\beta = 0,260$ ). Statisticky významně více pozitivně byla tato otázka hodnocena také učiteli ZŠ, kteří deklarovali jako nejvyšší dosažené vzdělání VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací ( $p < 0,001$ ,  $B = 0,580$ ,  $\beta = 0,237$ ).

Statisticky významně negativní vztah s predikovanou proměnnou se ukázal v závislosti na vlivu pohlaví respondentů, přičemž ženy v porovnání s muži statisticky významně více negativně hodnotili tuto otázku ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,262$ ,  $\beta = -0,113$ ). Ukázalo se rovněž, že čím více žáků ve třídě učitelé měli, tím více negativně hodnotili, že se jim dařilo dosahovat cílů z přílohy RVP ZV určené pro práci s žáky s LMP před jejím zrušením. Učitelé ZŠ, kteří měli ve třídě více než 26 žáků ( $p < 0,001$ ,  $B = -0,888$ ,  $\beta = -0,474$ ), hodnotili tento výrok statisticky významně více negativně než učitelé s jiným (tedy nižším) počtem žáků ve třídě. V případě této proměnné se jednalo o nejdůležitější prediktor v definovaném regresním modelu, neboť jím bylo možné vysvětlit největší procento variability závisle proměnné. Statisticky významně více negativně hodnotili tuto otázku rovněž učitelé, jejichž ZŠ byla sportovně zaměřená ( $p < 0,01$ ,  $B = -0,530$ ,  $\beta = -0,154$ ), s rozšířenou výukou cizích jazyků ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,450$ ,  $\beta = -0,117$ ), s jiným (nespecifikovaným) zaměřením ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,320$ ,  $\beta = -0,108$ ), a především ti, jejichž ZŠ byla zaměřena na propojování ekologických/environmentálních a uměleckých témat ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,658$ ,  $\beta = -0,111$ ).

**Tabulka 33** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení otázky „jak se Vám dařilo dosahovat cílů z přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání určené pro práci s žáky s lehkým mentálním postižením před jejím zrušením?“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	2,301	0,340	
Zlínský kraj	0,340	0,262	0,110

Ústecký kraj	0,268	0,266	0,082
Plzeňský kraj	0,386	0,261	0,119
Pardubický kraj	0,476	0,260	0,151
Moravskoslezský kraj	0,446	0,238	0,179
Karlovarský kraj	-0,375	0,315	-0,081
Jihočeský kraj	0,725	0,262**	0,232
Vysočina	0,542	0,269*	0,171
Středočeský kraj	0,046	0,234	0,019
Praha	0,309	0,314	0,098
Olomoucký kraj	0,323	0,251	0,108
Liberecký kraj	-0,204	0,277	-0,058
Jihomoravský kraj	0,326	0,243	0,131
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,367	0,178*	0,215
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	0,215	0,195	0,130
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,534	0,215*	0,260
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,400	0,253	0,163
Pohlaví (žena)	-0,262	0,119*	-0,113
Věková kategorie (31–40 let)	-0,182	0,154	-0,098
Věková kategorie (41–50 let)	-0,186	0,180	-0,110
Věková kategorie (51–60 let)	-0,239	0,236	-0,139
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,065	0,337	-0,016
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,188	0,152	0,094
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,580	0,184***	0,237
Praxe ve školství (v letech)	0,005	0,007	0,071
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,062	0,128	0,037
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	0,174	0,148	0,106
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	-0,452	0,184*	-0,231
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,640	0,175***	-0,408
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,888	0,188***	-0,474
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,155	0,088	0,096
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,056	0,096	0,034
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	-0,240	0,178	-0,070
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,146	0,103	0,077
Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	-0,297	0,392	-0,038
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,530	0,186**	-0,154
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	-0,450	0,206*	-0,117
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,133	0,215	0,033
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,658	0,301*	-0,111
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	-0,320	0,159*	-0,108
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,047	0,085	0,028

Závisle proměnná: Jak se Vám dařilo dosahovat cílů z přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání určené pro práci s žáky s lehkým mentálním postižením před jejím zrušením;  $R^2 = 0,176$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### **Jak se Vám daří dosahovat cílů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s žáky s lehkým mentálním postižením po zrušení přílohy pro práci s žáky s LMP?**

Celková hodnota průměrného skóre indikovala, že učitelům ZŠ se dařilo dosahovat cílů RVP ZV s žáky s LMP po zrušení přílohy pro práci s těmito žáky spíše špatně ( $N = 326$ ,  $M = 2,23$ ,  $SD = 0,77$ ). Z těchto výsledků je patrné, že hodnocení této otázky bylo nepatrně více negativní, než tomu bylo u předchozí otázky. Cílů RVP ZV s žáky s LMP po zrušení přílohy pro práci s těmito žáky se dařilo dosahovat celkem 198 (60,7%) učitelům ZŠ špatně a dobře 128 (39,3%). (Variantu odpovědi „nevím/neumím odpovědět“ zvolilo 86 respondentů, tj. 20,8 % z celkového počtu 412 platných případů).

Statisticky významný vliv na predikovanou proměnnou byl zjištěn s ohledem na kraj ČR, kde se ZŠ nacházela, počet žáků třídy, působení specialisty v ZŠ a s ohledem na profilaci ZŠ. Tento regresní model vysvětloval necelých 11 % variability závisle proměnné (viz tabulka 34). Velikost účinku pro tento model byla malá (nicméně hodnoty se blížily střednímu účinku) ( $R^2 = 0,104$ ,  $F^2 = 0,116$ ).

Učitelům ZŠ z Plzeňského ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,554$ ,  $\beta = 0,174$ ), Jihočeského kraje ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,547$ ,  $\beta = 0,179$ ) a Vysočiny ( $p < 0,01$ ,  $B = 0,752$ ,  $\beta = 0,243$ ) se dařilo statisticky významně lépe dosahovat cílů RVP ZV s žáky s LMP po zrušení přílohy pro práci s žáky s LMP než těm z Královéhradeckého kraje. Učitelé ZŠ, kde působil speciální pedagog ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,213$ ,  $\beta = 0,135$ ), resp. školní psycholog ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,237$ ,  $\beta = 0,149$ ), tuto otázku hodnotili statisticky významně lépe než učitelé, kteří v ZŠ žádného specialistu neměli.

Ukázalo se, že čím vyšší počet žáků ve třídě učitelé ZŠ měli, tím hůře se jim dařilo dosahovat cílů RVP ZV s žáky s LMP po zrušení přílohy pro práci s těmito žáky. Tam, kde měli učitelé více než 26 žáků ve třídě, docházelo k nejvíce negativnímu hodnocení v souvislosti s dosahováním těchto cílů ( $p < 0,001$ ,  $B = -0,660$ ,  $\beta = -0,361$ ). Tato proměnná působila v regresním modelu zároveň nejméně významně. Podobně jako u předchozí otázky, tak i zde bylo zjištěno, že učitelé, jejichž ZŠ byla sportovně zaměřená ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,492$ ,  $\beta = -0,146$ ), hodnotili tuto otázku statisticky významně více negativně než učitelé ZŠ bez nějaké profilace.

**Tabulka 34** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení otázky „jak se Vám daří dosahovat cílů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s žáky s lehkým mentálním postižením po zrušení přílohy pro práci s žáky s LMP?“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	1,898	0,356	
Zlínský kraj	0,114	0,274	0,038
Ústecký kraj	0,392	0,278	0,122
Plzeňský kraj	0,554	0,273*	0,174
Pardubický kraj	0,306	0,272	0,099
Moravskoslezský kraj	0,401	0,249	0,165
Karlovarský kraj	-0,106	0,330	-0,023
Jihočeský kraj	0,547	0,274*	0,179
Vysočina	0,752	0,281**	0,243

Středočeský kraj	0,127	0,245	0,054
Praha	0,434	0,329	0,141
Olomoucký kraj	0,407	0,262	0,139
Liberecký kraj	-0,058	0,290	-0,017
Jihomoravský kraj	0,270	0,254	0,111
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,152	0,186	0,091
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	-0,091	0,204	-0,056
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,090	0,225	0,045
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	-0,226	0,265	-0,094
Pohlaví (žena)	0,009	0,125	0,004
Věková kategorie (31–40 let)	-0,227	0,161	-0,125
Věková kategorie (41–50 let)	-0,254	0,188	-0,154
Věková kategorie (51–60 let)	-0,281	0,247	-0,168
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,333	0,352	-0,086
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,233	0,159	0,120
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,325	0,193	0,136
Praxe ve školství (v letech)	0,006	0,008	0,092
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,122	0,134	0,075
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	0,121	0,155	0,075
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	-0,356	0,193	-0,186
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,492	0,183**	-0,321
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,660	0,197***	-0,361
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,213	0,092*	0,135
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,237	0,100*	0,149
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,130	0,186	0,039
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,150	0,108	0,081
Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	0,287	0,411	0,038
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,492	0,195*	-0,146
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	-0,089	0,216	-0,024
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,426	0,225	0,109
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,522	0,316	-0,090
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	-0,072	0,166	-0,025
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,060	0,089	0,037

Závisle proměnná: Jak se Vám daří dosahovat cílů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s žáky s lehkým mentálním postižením po zrušení přílohy pro práci s žáky s LMP;  $R^2 = 0,104$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s mentálním postižením***

Učitelé ZŠ, kteří participovali na tomto výzkumu, se celkově spíše nedomnívali, resp. spíše nesouhlasili s tím, že v závislosti na novele školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) se zlepšily jejich možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s mentálním postižením (N = 360,

M = 1,93, SD = 0,80). S uvedeným výrokiem souhlasilo jen 84 učitelů ZŠ (23,3%) a nesouhlasilo 276 (76,7%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 52 respondentů, tj. 12,6% z celkového počtu 412 platných případů).

Definovaný regresní model (viz tabulka 35), který vysvětloval necelých 8% rozptylu závisle proměnné ( $R^2 = 0,076$ ,  $f^2 = 0,082$ ), poukázal, že statisticky významný (a pozitivní) vztah se závisle proměnnou bylo možné identifikovat s ohledem na kraj ČR, kde se ZŠ nacházela, s ohledem na působení specialisty v ZŠ a s ohledem na profilaci ZŠ. Učitelé, jejichž ZŠ byla v Kraji Vysočina, uvedli statisticky významně nižší míru nesouhlasu s tímto výrokiem ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,558$ ,  $\beta = 0,174$ ), a to ve srovnání s učiteli z Královéhradeckého kraje. Jestliže na ZŠ působil speciální pedagog ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,206$ ,  $\beta = 0,126$ ) a jednalo-li se o ZŠ s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,543$ ,  $\beta = 0,134$ ), hodnotili učitelé tento výrok v závislosti na těchto faktorech statisticky významně méně negativně.

**Tabulka 35** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s mentálním postižením“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	1,605	0,356	
Zlínský kraj	0,379	0,274	0,121
Ústecký kraj	0,571	0,278*	0,172
Plzeňský kraj	0,304	0,273	0,092
Pardubický kraj	0,301	0,272	0,094
Moravskoslezský kraj	0,303	0,249	0,120
Karlovarský kraj	-0,306	0,330	-0,065
Jihočeský kraj	0,534	0,274	0,169
Vysočina	0,558	0,282*	0,174
Středočeský kraj	0,120	0,245	0,050
Praha	0,163	0,329	0,051
Olomoucký kraj	0,279	0,263	0,092
Liberecký kraj	-0,255	0,290	-0,071
Jihomoravský kraj	0,046	0,254	0,018
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,134	0,186	0,077
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	0,042	0,204	0,025
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,100	0,225	0,048
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,171	0,265	0,069
Pohlaví (žena)	-0,209	0,125	-0,089
Věková kategorie (31–40 let)	-0,133	0,161	-0,071
Věková kategorie (41–50 let)	0,191	0,188	0,112
Věková kategorie (51–60 let)	0,202	0,248	0,116
Věková kategorie (nad 61 let)	0,267	0,353	0,067
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,136	0,159	0,068



Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,189	0,193	0,076
Praxe ve školství (v letech)	-0,012	0,008	-0,167
Počet žáků školy (301-500 žáků)	0,176	0,134	0,104
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,007	0,155	-0,004
Počet žáků třídy (16-20 žáků)	0,120	0,193	0,061
Počet žáků třídy (21-25 žáků)	-0,104	0,183	-0,065
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,212	0,197	-0,112
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,206	0,092*	0,126
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,137	0,100	0,083
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,168	0,187	0,048
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,040	0,108	0,021
Profilace ZŠ (výběrová - samostatné třídy s nadanými žáky)	0,235	0,411	0,030
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,293	0,195	-0,084
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,031	0,216	0,008
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,543	0,225*	0,134
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	0,453	0,316	0,076
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,108	0,166	0,036
Výuka na 1. stupni ZŠ	-0,028	0,089	-0,017

Závisle proměnná: Zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s mentálním postižením;  $R^2 = 0,076$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se smyslovým postižením?***

Učitelé ZŠ, kteří participovali na tomto výzkumném šetření, se celkově spíše domnívali, že se jim dařilo vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se smyslovým postižením ( $N = 380$ ,  $M = 2,92$ ,  $SD = 0,66$ ). Podmínky se dařilo vytvářet spíše dobře celkem 231 učitelům ZŠ (60,8%), velmi dobře celkem 62 (16,3%) a špatně 87 respondentům (22,9%). (Variantu odpovědi „nevím/neumím odpovědět“ zvolilo 29 respondentů, tj. 7,0% z celkového počtu 409 platných případů).

V závislosti na analyzovaných sociodemografických charakteristikách respondentů bylo pomocí mnohonásobné regresní analýzy zjištěno, že statisticky významný vztah s predikovanou proměnnou byl identifikován pouze s ohledem na profilaci ZŠ. Učitelé, kteří uvedli, že jejich škola byla sportovně zaměřená ( $p < 0,001$ ,  $B = -0,633$ ,  $\beta = -0,218$ ), statisticky významně méně pozitivně hodnotili vlastní schopnost vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se smyslovým postižením než ti učitelé, jejichž ZŠ nebyla nijak profilována. Tento prediktor působil v definovaném regresním modelu zároveň nejvýznamněji. Velikost účinku pro tento regresní model byla malá ( $R^2 = 0,084$ ,  $f^2 = 0,092$ ). Necelých 9% variability závisle proměnné bylo možné vysvětlit prediktory v tomto modelu.

**Tabulka 36** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení otázky „jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se smyslovým postižením?“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	3,026	0,288	
Zlínský kraj	0,204	0,222	0,078
Ústecký kraj	-0,018	0,225	-0,007
Plzeňský kraj	0,079	0,221	0,029
Pardubický kraj	0,200	0,220	0,075
Moravskoslezský kraj	-0,070	0,201	-0,033
Karlovarský kraj	0,018	0,267	0,005
Jihočeský kraj	0,348	0,222	0,132
Vysočina	0,362	0,228	0,135
Středočeský kraj	0,014	0,198	0,007
Praha	0,069	0,266	0,026
Olomoucký kraj	-0,183	0,212	-0,072
Liberecký kraj	-0,009	0,235	-0,003
Jihomoravský kraj	0,158	0,206	0,075
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	-0,069	0,151	-0,048
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	-0,077	0,165	-0,055
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,275	0,182	0,158
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,114	0,214	0,055
Pohlaví (žena)	-0,068	0,101	-0,034
Věková kategorie (31–40 let)	-0,164	0,130	-0,105
Věková kategorie (41–50 let)	0,111	0,152	0,078
Věková kategorie (51–60 let)	0,053	0,200	0,036
Věková kategorie (nad 61 let)	0,241	0,285	0,072
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	-0,069	0,129	-0,041
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,109	0,156	0,053
Praxe ve školství (v letech)	-0,005	0,006	-0,081
Počet žáků školy (301–500 žáků)	-0,018	0,109	-0,013
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,040	0,126	-0,029
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	0,022	0,156	0,013
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,098	0,148	-0,073
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,176	0,159	-0,111
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,095	0,074	0,070
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,143	0,081	0,104
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	-0,031	0,151	-0,011
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	-0,076	0,088	-0,048

Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	-0,049	0,332	-0,008
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,633	0,158***	-0,218
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,230	0,175	0,070
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	-0,308	0,182	-0,091
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	0,442	0,255	0,088
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,085	0,135	0,034
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,007	0,072	0,005

Závisle proměnná: Jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se smyslovým postižením;  $R^2 = 0,084$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se smyslovým postižením***

Celkově spíše nesouhlasná stanoviska deklarovali učitelé ZŠ v souvislosti s výrokem „zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se smyslovým postižením“ ( $N = 340$ ,  $M = 2,34$ ,  $SD = 0,82$ ). S tímto výrokem zcela nesouhlasilo 57 respondentů (16,8 %), spíše nesouhlasilo 130 (38,2 %) a souhlasně se vyjádřilo celkem 153 (45,0 %). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 69 respondentů, tj. 16,8 % z celkového počtu 409 platných případů).

Podobně jako v předchozím případě, tak i zde byl zjištěn statisticky významný vztah s predikovanou proměnnou pouze s ohledem na profilaci ZŠ. Statisticky významně vyšší míru nesouhlasu s tímto výrokem uvedli učitelé, jejichž ZŠ byla sportovně zaměřená ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,486$ ). Velikost účinku pro tento model byla malá ( $R^2 = 0,038$ ,  $f^2 = 0,040$ ).

**Tabulka 37** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se smyslovým postižením“

<b>Model</b>	<b>B</b>	<b>(SE)</b>	<b>Beta (<math>\beta</math>)</b>
Konstanta	2,085	0,383	
Zlínský kraj	0,086	0,295	0,027
Ústecký kraj	-0,055	0,300	-0,016
Plzeňský kraj	0,256	0,294	0,076
Pardubický kraj	0,062	0,293	0,019
Moravskoslezský kraj	-0,061	0,268	-0,024
Karlovarský kraj	-0,142	0,355	-0,030
Jihočeský kraj	0,397	0,295	0,122
Vysočina	0,218	0,303	0,066
Středočeský kraj	-0,030	0,264	-0,012
Praha	-0,269	0,355	-0,082
Olomoucký kraj	0,334	0,283	0,108
Liberecký kraj	-0,177	0,312	-0,048
Jihomoravský kraj	-0,127	0,274	-0,049

Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,036	0,201	0,020
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	-0,102	0,220	-0,059
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,292	0,243	0,136
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,216	0,285	0,085
Pohlaví (žena)	0,178	0,134	0,074
Věková kategorie (31–40 let)	-0,035	0,174	-0,018
Věková kategorie (41–50 let)	0,197	0,203	0,113
Věková kategorie (51–60 let)	0,322	0,267	0,181
Věková kategorie (nad 61 let)	0,399	0,380	0,097
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	-0,008	0,171	-0,004
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,201	0,208	0,079
Praxe ve školství (v letech)	-0,008	0,008	-0,114
Počet žáků školy (301–500 žáků)	-0,203	0,145	-0,117
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	0,091	0,167	0,053
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	-0,144	0,208	-0,071
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,224	0,197	-0,137
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,259	0,212	-0,133
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,141	0,099	0,084
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,145	0,108	0,086
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,036	0,201	0,010
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,050	0,117	0,026
Profilace ZŠ (výběrová - samostatné třídy s nadanými žáky)	-0,689	0,443	-0,086
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,486	0,210*	-0,136
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,115	0,232	0,029
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,039	0,242	0,009
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	0,310	0,340	0,050
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,104	0,179	0,034
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,132	0,096	0,076

Závisle proměnná: Zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se smyslovým postižením;  $R^2 = 0,038$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s tělesným postižením?***

Většině učitelů ZŠ se dařilo spíše dobře vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s tělesným postižením ( $N = 352$ ,  $M = 3,03$ ,  $SD = 0,66$ ). Jen 6 respondentů zmínilo, že tyto podmínky se jim dařilo vytvářet velmi špatně (1,7 %), resp. spíše špatně ( $n = 54$ , 15,3 %). Nejvíce se učitelé ZŠ u této otázky přiklínili k variantě odpovědi „spíše dobře“ ( $n = 217$ , 61,6 %), resp. „velmi dobře“ ( $n = 75$ , 21,4 %). (Variantu odpovědi „nevím/neumím odpovědět“ zvolilo 18 respondentů, tj. 4,8 % z celkového počtu 370 platných případů).

V závislosti na této otázce byly statisticky významnými prediktory kraj ČR a velikost obce, kde se ZŠ nacházela. Jak vyplývá z tabulky 38, v porovnání s učiteli ZŠ z Královéhradeckého kraje ti, jejichž škola byla v Ústeckém ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,571$ ), Plzeňském ( $p < 0,01$ ,  $B = -0,620$ ), Pardubickém ( $p < 0,01$ ,  $B = -0,606$ ), Moravskoslezském ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,504$ ), Karlovarském

( $p < 0,05$ ,  $B = -0,547$ ), Jihočeském ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,520$ ), Středočeském ( $p < 0,001$ ,  $B = -0,688$ ), Olomouckém ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,523$ ), Libereckém ( $p < 0,01$ ,  $B = -0,758$ ), Jihomoravském kraji ( $p < 0,001$ ,  $B = -0,744$ ) a v Praze ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,626$ ), hodnotili vytváření podmínek pro vzdělávání žáků s tělesným postižením statisticky významně méně pozitivně. Statisticky významně více pozitivně hodnotili vytváření podmínek pro tyto žáky ti, jejichž ZŠ se nacházela v obci s počtem obyvatel mezi 20000-99999, a to v porovnání s těmi učiteli, jejichž ZŠ byla v obci s počtem obyvatel do 1 tisíce ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,429$ ). Velikost účinku byla pro tento model malá ( $R^2 = 0,055$ ,  $f^2 = 0,058$ ).

**Tabulka 38** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení otázky „jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s tělesným postižením?“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	3,512	0,302	
Zlínský kraj	-0,185	0,233	-0,071
Ústecký kraj	-0,571	0,236*	-0,207
Plzeňský kraj	-0,620	0,232**	-0,227
Pardubický kraj	-0,606	0,231**	-0,229
Moravskoslezský kraj	-0,504	0,211*	-0,241
Karlovarský kraj	-0,549	0,280*	-0,142
Jihočeský kraj	-0,520	0,232*	-0,198
Vysočina	-0,372	0,239	-0,140
Středočeský kraj	-0,688	0,208***	-0,344
Praha	-0,626	0,279*	-0,236
Olomoucký kraj	-0,523	0,223*	-0,208
Liberecký kraj	-0,758	0,246**	-0,256
Jihomoravský kraj	-0,744	0,216***	-0,356
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000-4999 obyvatel)	0,196	0,158	0,137
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000-19999 obyvatel)	0,135	0,173	0,097
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000-99999 obyvatel)	0,429	0,191*	0,248
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,238	0,225	0,116
Pohlaví (žena)	-0,144	0,106	-0,074
Věková kategorie (31-40 let)	-0,104	0,137	-0,067
Věková kategorie (41-50 let)	-0,073	0,159	-0,051
Věková kategorie (51-60 let)	0,024	0,210	0,017
Věková kategorie (nad 61 let)	0,169	0,299	0,051
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,144	0,135	0,087
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,141	0,164	0,069
Praxe ve školství (v letech)	-0,007	0,006	-0,111
Počet žáků školy (301-500 žáků)	-0,019	0,114	-0,014
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	0,014	0,132	0,010

Počet žáků třídy (16–20 žáků)	0,118	0,164	0,072
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,039	0,155	-0,030
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	0,113	0,167	0,072
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	-0,018	0,078	-0,013
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,126	0,085	0,092
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	-0,174	0,158	-0,060
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	-0,044	0,092	-0,028
Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	0,473	0,348	0,073
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,104	0,165	-0,036
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,123	0,183	0,038
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,115	0,191	0,034
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,088	0,268	-0,018
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,018	0,141	0,007
Výuka na 1. stupni ZŠ	-0,069	0,076	-0,049

Závisle proměnná: Jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s tělesným postižením;  $R^2 = 0,055$ ;  
 \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### **Zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s tělesným postižením**

Respondenti z řad učitelů ZŠ celkově spíše nesouhlasili s tím, že s ohledem na novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2018 Sb.) by se zlepšily jejich možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s tělesným postižením ( $N = 301$ ,  $M = 2,42$ ,  $SD = 0,81$ ). Nesouhlasná stanoviska s tímto výrokem byla deklarovaná 160 učiteli ZŠ (53,2%) a souhlasná 141 (46,8%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 69 respondentů, tj. 18,6% z celkového počtu 370 platných případů).

Učitelé ZŠ z Vysočiny ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,665$ ,  $\beta = 0,203$ ) s uvedeným tvrzením souhlasili statisticky významně ve vyšší míře než učitelé ZŠ z Královéhradeckého kraje. Taktéž s ohledem na nejvyšší dosažené vzdělání učitelů ZŠ se ukázalo, že ti, kteří měli VŠ s pedagogickou kvalifikací ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,387$ ) a zejména VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,499$ ), statisticky významně více souhlasili s formulovaným výrokem než respondenti, kteří uvedli, že měli jiné nejvyšší dosažené vzdělání (SŠ a VŠ). Z regresního modelu (viz tabulka 39) je rovněž patrný věcně (nikoliv statisticky) významný vliv na predikovanou proměnnou, tj. starší skupina učitelů ZŠ (zejména ve věku 51–60 let) a ti učitelé ZŠ, kteří měli ve třídě více než 26 žáků, s uvedeným tvrzením spíše nesouhlasili, a to v porovnání s mladšími respondenty a těmi, kteří deklarovali nižší počet žáků ve třídě. Nezávisle proměnné v tomto regresním modelu vysvětlovaly 1,3% rozptylu závisle proměnné, tedy velikost účinku pro tento regresní model byla malá ( $f^2 = 0,013$ ).

**Tabulka 39** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s tělesným postižením“

<b>Model</b>	<b>B</b>	<b>(SE)</b>	<b>Beta (<math>\beta</math>)</b>
Konstanta	1,792	0,410	
Zlínský kraj	0,195	0,316	0,061
Ústecký kraj	0,297	0,320	0,088
Plzeňský kraj	0,357	0,315	0,106
Pardubický kraj	0,106	0,314	0,033
Moravskoslezský kraj	0,330	0,287	0,129
Karlovarský kraj	0,416	0,380	0,087
Jihočeský kraj	0,533	0,316	0,165
Vysočina	0,665	0,324*	0,203
Středočeský kraj	0,087	0,282	0,035
Praha	0,439	0,379	0,135
Olomoucký kraj	0,460	0,302	0,149
Liberecký kraj	0,213	0,334	0,059
Jihomoravský kraj	0,293	0,293	0,114
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	-0,030	0,215	-0,017
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	-0,063	0,235	-0,037
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,057	0,259	0,027
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	-0,148	0,305	-0,059
Pohlaví (žena)	0,166	0,144	0,069
Věková kategorie (31–40 let)	-0,245	0,186	-0,128
Věková kategorie (41–50 let)	-0,336	0,217	-0,193
Věková kategorie (51–60 let)	-0,423	0,285	-0,239
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,234	0,406	-0,057
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,387	0,183*	0,189
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,499	0,222*	0,198
Praxe ve školství (v letech)	0,007	0,009	0,093
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,045	0,155	0,026
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	0,145	0,179	0,086
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	-0,281	0,222	-0,139
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,279	0,211	-0,172
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,332	0,227	-0,172
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,179	0,106	0,107
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,138	0,115	0,082
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	-0,219	0,215	-0,062
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,006	0,125	0,003

Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	-0,868	0,473	-0,109
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,082	0,224	-0,023
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,437	0,248	0,110
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,128	0,259	0,031
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,129	0,364	-0,021
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	-0,117	0,192	-0,038
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,096	0,103	0,056

Závisle proměnná: Zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s tělesným postižením;  $R^2 = 0,013$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s kombinovaným postižením?***

Respondentům z řad učitelů ZŠ se ve většině případů, jak sami deklarovali, spíše dařilo vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s kombinovaným postižením ( $N = 214$ ,  $M = 2,54$ ,  $SD = 0,73$ ). Spíše dobře se dařilo vytvářet podmínky 112 učitelům ZŠ (52,3 %) a velmi dobře 11 (5,2 %). Negativně hodnotilo tuto otázku celkem 91 respondentů (42,5 %). (Variantu odpovědi „nevím/neumím odpovědět“ zvolilo 13 respondentů, tj. 5,7 % z celkového počtu 227 platných případů).

V definovaném regresním modelu (viz tabulka 40), jehož velikost účinku byla střední ( $R^2 = 0,209$ ,  $f^2 = 0,264$ ) a sadou nezávisle proměnných bylo možné vysvětlit 21 % rozptylu závisle proměnné, se jako statisticky významné prediktory ukázaly kraj ČR a velikost obce, kde se ZŠ nacházela, nejvyšší dosažené vzdělání učitelů ZŠ, počet žáků třídy a působení specialisty v ZŠ. Učitelé ZŠ z Karlovarského kraje statisticky významně hůře hodnotili schopnost vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s kombinovaným postižením než učitelé, jejichž ZŠ byla v kraji Královéhradeckém ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,723$ ,  $\beta = -0,169$ ). Rovněž bylo zjištěno, že čím vyšší počet žáků ve třídě učitelé ZŠ měli, tím hůře hodnotili tuto otázku, přičemž tato proměnná měla věcně nejvýznamnější vliv v regresním modelu a bylo jí možné vysvětlit největší procento rozptylu. Učitelé ZŠ, kteří měli ve třídě 21–25 žáků ( $p < 0,001$ ,  $B = -0,785$ ,  $\beta = -0,538$ ), resp. více než 26 žáků ( $p < 0,001$ ,  $B = -0,799$ ,  $\beta = -0,460$ ), tuto otázku hodnotili statisticky významně hůře než ti, kteří deklarovali počet žáků ve třídě do 15.

Naopak statisticky významně lépe byla otázka hodnocena učiteli v závislosti na velikosti obce, kde se ZŠ nacházela, přičemž se ukázalo, že v čím větší obci (co do počtu obyvatel) škola byla, tím pozitivněji učitelé ZŠ hodnotili, že se jim dařilo vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s kombinovaným postižením. U ZŠ, které byly v obci s počtem obyvatel nad 100000 ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,717$ ,  $\beta = 0,316$ ), se jednalo o značný rozdíl v porovnání se školami, které byly v obci do 1000 obyvatel (učitelé ZŠ z větších obcí deklarovali o 45 % vyšší míru souhlasu s tím, že se jim dařilo dobře vytvářet podmínky). Jak dále vyplývá z výsledků regresní analýzy, učitelé ZŠ, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání bylo VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,468$ ), a ti, na jejichž ZŠ působil speciální pedagog ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,248$ ) a školní psycholog ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,280$ ), hodnotili podmínky pro vzdělávání žáků s tímto typem SVP statisticky významně lépe.



**Tabulka 40** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení otázky „jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s kombinovaným postižením?“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	2,655	0,393	
Zlínský kraj	0,069	0,303	0,024
Ústecký kraj	0,441	0,307	0,145
Plzeňský kraj	0,247	0,301	0,082
Pardubický kraj	0,207	0,300	0,071
Moravskoslezský kraj	0,282	0,275	0,122
Karlovarský kraj	-0,723	0,364*	-0,169
Jihočeský kraj	0,494	0,302	0,170
Vysočina	0,540	0,311	0,184
Středočeský kraj	0,043	0,271	0,019
Praha	0,106	0,363	0,036
Olomoucký kraj	-0,436	0,290	-0,157
Liberecký kraj	-0,167	0,320	-0,051
Jihomoravský kraj	-0,056	0,281	-0,024
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,585	0,206**	0,369
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	0,417	0,225	0,271
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,610	0,249*	0,319
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,717	0,292*	0,316
Pohlaví (žena)	-0,173	0,138	-0,080
Věková kategorie (31–40 let)	-0,260	0,178	-0,151
Věková kategorie (41–50 let)	-0,244	0,208	-0,156
Věková kategorie (51–60 let)	-0,174	0,273	-0,109
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,343	0,389	-0,093
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	-0,016	0,176	-0,009
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,468	0,213*	0,207
Praxe ve školství (v letech)	0,008	0,008	0,125
Počet žáků školy (301–500 žáků)	-0,063	0,148	-0,041
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,257	0,171	-0,168
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	-0,478	0,213*	-0,264
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,785	0,202***	-0,538
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,799	0,217***	-0,460
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,248	0,101*	0,166
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,280	0,111*	0,186
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,184	0,206	0,058
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,021	0,120	0,012
Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	-0,010	0,453	-0,001

Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	0,122	0,215	0,038
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	-0,040	0,238	-0,011
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,442	0,248	0,119
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,138	0,348	-0,025
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,052	0,183	0,019
Výuka na 1. stupni ZŠ	-0,132	0,098	-0,085

Závisle proměnná: Jak se Vám daří vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s kombinovaným postižením;  $R^2 = 0,209$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### **Zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s kombinovaným postižením**

Učitelé ZŠ celkově spíše nesouhlasili s výrokem formulovaným v dotazníku „zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s kombinovaným postižením“ ( $N = 201$ ,  $M = 2,12$ ,  $SD = 0,80$ ). Zcela nesouhlasná stanoviska byla deklarována 46 učiteli ZŠ (22,9%), spíše nesouhlasná 91 (45,2%) a souhlasná stanoviska 64 (31,9%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 26 respondentů, tj. 11,4% z celkového počtu 227 platných případů).

Učitelé, jejichž ZŠ se nacházela v obci s počtem obyvatel nad 100000, deklarovali statisticky významně nižší míru nesouhlasu ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,758$ ,  $\beta = 0,304$ ) než učitelé, jejichž škola byla v obci s počtem obyvatel do 1 tisíce. Rovněž učitelé, jejichž škola měla nějaké zaměření (ale blíže nespecifikované) ( $p < 0,05$ ,  $B = 0,454$ ), deklarovali statisticky významně nižší míru nesouhlasu než učitelé ZŠ bez nějaké profilace. Velikost účinku pro tento model byla malá ( $R^2 = 0,107$ ,  $f^2 = 0,120$ ). Sadou nezávisle proměnných bylo možné vysvětlit necelých 11% variability závisle proměnné.

**Tabulka 41** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s kombinovaným postižením“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	2,286	0,472	
Zlínský kraj	0,070	0,364	0,022
Ústecký kraj	0,498	0,369	0,149
Plzeňský kraj	-0,063	0,362	-0,019
Pardubický kraj	-0,507	0,361	-0,158
Moravskoslezský kraj	0,034	0,330	0,013
Karlovarský kraj	-0,815	0,438	-0,173
Jihočeský kraj	0,140	0,364	0,044
Vysočina	-0,249	0,374	-0,077
Středočeský kraj	-0,205	0,325	-0,084
Praha	-0,744	0,437	-0,232
Olomoucký kraj	-0,380	0,348	-0,125
Liberecký kraj	-0,590	0,385	-0,164

Jihomoravský kraj	-0,561	0,338	-0,221
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000-4999 obyvatel)	0,137	0,247	0,079
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000-19999 obyvatel)	0,339	0,271	0,201
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000-99999 obyvatel)	0,332	0,299	0,159
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,758	0,352*	0,304
Pohlaví (žena)	-0,017	0,166	-0,007
Věková kategorie (31-40 let)	-0,174	0,214	-0,092
Věková kategorie (41-50 let)	-0,042	0,250	-0,024
Věková kategorie (51-60 let)	0,017	0,328	0,010
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,130	0,468	-0,032
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,019	0,211	0,010
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,235	0,256	0,094
Praxe ve školství (v letech)	0,001	0,010	0,008
Počet žáků školy (301-500 žáků)	-0,312	0,178	-0,184
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,332	0,206	-0,198
Počet žáků třídy (16-20 žáků)	0,040	0,256	0,020
Počet žáků třídy (21-25 žáků)	-0,355	0,243	-0,222
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,305	0,261	-0,160
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,094	0,122	0,057
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,194	0,133	0,117
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,262	0,248	0,075
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,066	0,144	0,034
Profilace ZŠ (výběrová - samostatné třídy s nadanými žáky)	-0,248	0,545	-0,031
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	0,093	0,259	0,027
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	-0,057	0,286	-0,014
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,476	0,298	0,117
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	0,199	0,419	0,033
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,454	0,221*	0,151
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,032	0,118	0,019

Závisle proměnná: Zavedení společného vzdělávání zlepšilo moje možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s kombinovaným postižením;  $R^2 = 0,107$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### 3.4.1. Shrnutí

Tato doména pedagogických procesů byla zaměřena na identifikaci zkušeností učitelů ZŠ s výukou žáků s konkrétním druhem SVP, a to před účinností novely školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), tj. před 1. 9. 2016, a po účinnosti tohoto zákona, tj. po 1. 9. 2016. Pomocí mnohonásobné regresní analýzy bylo dále zjišťováno, jak učitelé hodnotili vlastní schopnost vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SVP, stejně jako byly identifikovány názory učitelů na to, do jaké míry se zlepšily jejich možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání těchto žáků v závislosti na novelizaci školského zákona (u žáků s mentálním postižením také s ohledem na zrušení přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP).

Učitelé ZŠ deklarovali celkově **největší zkušenost v souvislosti s výukou žáků se SPU a SPCH. Nejmenší zkušenost** měli s výukou žáků **s kombinovaným postižením. U učitelů ZŠ byla po 1. 9. 2016 identifikována celkově spíše klesající tendence v souvislosti s výukou žáků se SVP**, což se ovšem **netýkalo** zkušeností s výukou žáků s **PAS, mentálním a kombinovaným postižením** (zde naopak došlo k mírnému nárůstu).

Učitelé ZŠ se ve většině případů domnívali, že se jim **dařilo vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SVP**. Nicméně **vytváření podmínek** pro výuku žáků se **specifickou poruchou chování** nebo pro žáky **cizince**, kteří neuměli český jazyk, považovali učitelé ZŠ za spíše **problematické** (tj. vytvářet podmínky pro tyto žáky se jim spíše nedařilo). Z výsledků této studie dále vyplynulo, že **učitelům ZŠ se spíše nedařilo dosahovat cílů z přílohy RVP ZV určené pro práci s žáky s LMP před jejím zrušením ani cílů RVP ZV s žáky s LMP po zrušení této přílohy**.

Jedním z cílů novelizace školského zákona bylo nastavit a zejména usnadnit podmínky pro vzdělávání žáků se SVP v běžných ZŠ. Výsledky plynoucí z této výzkumné studie prokázaly, že **učitelé ZŠ se celkově spíše nedomnívali, že s ohledem na novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) by se zlepšily jejich možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SVP** (u žádné z devíti sledovaných kategorií žáků se SVP nebylo zaznamenáno celkově pozitivní hodnocení).

Deklarovaná schopnost učitelů ZŠ vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SVP i názory učitelů na to, do jaké míry se zlepšily jejich možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SVP v závislosti na novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), byly zpravidla **ovlivněny tím, zda na ZŠ působil specialista, jak byla ZŠ profilována, v jakém kraji ČR se ZŠ nacházela, a také tím, jaké nejvyšší dosažené vzdělání učitelé ZŠ absolvovali**.

- Statisticky významně lépe se učitelům ZŠ dařilo vytvářet podmínky pro žáky se **specifickou poruchou učení** tehdy, když na jejich ZŠ působil koordinátor inkluze, absolvovali VŠ vzdělání se speciálně pedagogickou kvalifikací, jejichž ZŠ byla zaměřena na rozšířenou výuku cizích jazyků, měla samostatné třídy s nadanými žáky, a v závislosti na velikosti obce, přičemž v čím větší obci se škola nacházela (co do počtu obyvatel), tím lépe se učitelům dařilo vytvářet podmínky pro tyto žáky. Podmínky pro vzdělávání žáků se SPU v závislosti na novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) byly statisticky významně méně negativně hodnoceny učiteli ZŠ z Plzeňského a Jihočeského kraje a tehdy, když na ZŠ působil speciální pedagog a koordinátor inkluze.
- Vytvářet podmínky pro žáky se **specifickou poruchou chování** se učitelům ZŠ dařilo statisticky významně lépe v případě, pokud byla ZŠ zaměřena na rozšířenou výuku matematiky a přírodovědných předmětů a pokud měla samostatné třídy s nadanými žáky. Pakliže se ZŠ nacházela ve Zlínském a Středočeském kraji, učitelé těchto škol statisticky významně více negativně hodnotili vlastní schopnost vytvářet podmínky pro tyto žáky. S ohledem na novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) byly podmínky pro vzdělávání žáků se SPCH statisticky významně více negativně hodnoceny, když učitelé spadali do věkové kategorie 31-40 let, kdežto méně negativně, pokud na škole působil speciální pedagog, školní psycholog, koordinátor inkluze a pokud byla škola orientována na rozšířenou výuku matematiky a přírodovědných předmětů.
- Učitelé, jejichž ZŠ byla sportovně zaměřena, hodnotili statisticky významně méně pozitivně vlastní schopnost vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s **poruchou autistického spektra** a zároveň hodnotili statisticky významně více negativně podmínky pro vzdělávání

těchto žáků v závislosti na novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.). Ve vztahu k výše zmíněné novele zákona se podmínky pro žáky s PAS dařilo statisticky významně lépe vytvářet učitelům z Plzeňského kraje a těm, jejichž ZŠ byla v obci s počtem obyvatel mezi 20000–99999.

- Podmínky pro vzdělávání žáků **cizinců, kteří neuměli ČJ**, se statisticky významně lépe dařilo vytvářet učitelům I. stupně, jejichž ZŠ byla zaměřena na rozšířenou výuku cizích jazyků, matematiky a přírodovědných předmětů, a dále těm, kteří měli delší praxi ve školství a VŠ vzdělání se speciálně pedagogickou kvalifikací. Naopak učitelé ve věku 41–50 let, jejichž ZŠ byla v Olomouckém kraji, byla zaměřena na propojování ekologických/environmentálních a uměleckých témat a měla více než 500 žáků, hodnotili vlastní schopnosti vytvářet podmínky pro tuto skupinu žáků statisticky významně hůře. S ohledem na novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) hodnotili učitelé ZŠ možnost vytvářet podmínky pro žáky cizince, kteří neuměli ČJ, statisticky významně méně negativně, pokud na ZŠ působil školní psycholog.
- Realizovaný výzkum poukázal na to, že učitelům I. stupně, jejichž ZŠ byla zaměřena na rozšířenou výuku cizích jazyků, resp. byla nějak zaměřena, se statisticky významně lépe dařilo vytvářet podmínky pro výuku žáků **nadaných a mimořádně nadaných**. Relativně pozitivní vliv byl zjištěn v souvislosti s působením koordinátora inkluze na ZŠ. Pokud učitelé deklarovali, že na jejich ZŠ působil tento specialista, tak s ohledem na novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) hodnotili možnosti vytvářet podmínky pro tyto žáky statisticky významně méně negativně. Jak již bylo konstatováno výše, novelizace školského zákona celkově spíše nepřinesla zlepšení podmínek pro výuku žáků se SVP, nicméně možnosti vytvářet podmínky pro žáky s nadáním a mimořádným nadáním byly **učiteli ZŠ hodnoceny jednoznačně nejhůře**.
- Novelizace školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) nepřinesla dle učitelů ZŠ zlepšení možností vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s **mentálním postižením** (v porovnání s žáky s jiným druhem SVP byly v tomto případě hodnoceny podmínky - podobně jako u žáků s nadáním a mimořádným nadáním - výrazně hůře). Statisticky významně méně negativně hodnotili tyto podmínky učitelé ZŠ z Vysočiny, dále ti, jejichž škola byla zaměřena na rozšířenou výuku matematiky a přírodovědných předmětů a pokud na škole působil speciální pedagog (tj. v tomto případě měly uvedené faktory relativně pozitivní vliv na hodnocení podmínek). **Cílů z přílohy RVP ZV určené pro práci s žáky s LMP před jejím zrušením** se dařilo statisticky významně lépe dosahovat učitelům z Jihočeského kraje, Vysočiny, jejichž ZŠ se nacházela v menší (1000–4999 obyvatel), resp. středně velké obci (20000–99999 obyvatel), a těm, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání bylo VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací. Statisticky významně více negativně hodnotily tuto otázku ženy a dále učitelé, kteří měli vyšší počet žáků ve třídě (zejména více než 26), a ti, jejichž ZŠ byla sportovně zaměřena, s rozšířenou výukou cizích jazyků nebo se orientovala na propojování ekologických/environmentálních a uměleckých témat. Jak bylo také zjištěno, učitelům ZŠ se celkově spíše nedařilo **dosahovat cílů RVP ZV s žáky s LMP po zrušení přílohy pro práci s těmito žáky**. Tam, kde působil speciální pedagog či školní psycholog, bylo hodnocení této otázky ze strany učitelů ZŠ statisticky významně pozitivnější. Taktéž učitelé ZŠ z Plzeňského, Jihočeského kraje a Vysočiny tuto otázku hodnotili statisticky významně lépe než učitelé z jiných krajů ČR. Naopak učitelé ZŠ, kteří měli vyšší počet žáků ve třídě (zejména 26 a více) a jejichž škola byla sportovně zaměřena, tuto otázku hodnotili statisticky významně více negativně.

- Učitelům ZŠ se sportovním zaměřením se dařilo vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se **smyslovým postižením** statisticky významně hůře než učitelům s jinými sociodemografickými charakteristikami. Tato skupina učitelů rovněž statisticky významně více nesouhlasila s tím, že s ohledem na novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) by se zlepšily jejich možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s tímto postižením.
- Učitelům, jejichž ZŠ byla v Královéhradeckém kraji, a učitelům ZŠ, které se nacházely v obci s počtem obyvatel 20000–99999, se statisticky významně lépe dařilo vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s **tělesným postižením**. V případě, že šlo o učitele, jejichž škola byla v Kraji Vysočina, a pokud se jednalo o učitele s VŠ vzděláním s pedagogickou, resp. se speciálně pedagogickou kvalifikací, byla evidována statisticky významně vyšší míra souhlasu s tím, že novelizace školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) zlepšila možnosti vytvářet podmínky pro žáky s tělesným postižením.
- Podmínky pro vzdělávání žáků s **kombinovaným postižením** se učitelům ZŠ statisticky významně lépe dařilo vytvářet zejména tehdy, pakliže jejich nejvyšší dosažené vzdělání bylo VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací a když na škole působil speciální pedagog nebo školní psycholog. Rovněž bylo zjištěno, že v čím větší obci ZŠ byla (co do počtu obyvatel), tím lépe učitelé těchto škol hodnotili vlastní schopnost vytvářet podmínky pro žáky s uvedeným postižením. Navzdory tomu, čím více žáků učitelé ve třídě měli, tím méně úspěšně se jim dařilo vytvářet podmínky pro tuto skupinu žáků s postižením. Dále se ukázalo, že učitelé, jejichž ZŠ byla v obci do 100000 obyvatel, statisticky významně v menší míře nesouhlasili s tím, že novelizace školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) zlepšila jejich možnosti vytvářet podmínky pro žáky s kombinovaným postižením. V dané souvislosti byl identifikován relativně pozitivní vliv profilace ZŠ. Učitelé, kteří deklarovali, že jejich škola byla nějak zaměřena (profilována), statisticky významně ve vyšší míře souhlasili, že novelizace školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) jim zlepšila jejich možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s kombinovaným postižením.

### 3.5. Změny a překážky související s „inkluzivní“ novelou školského zákona

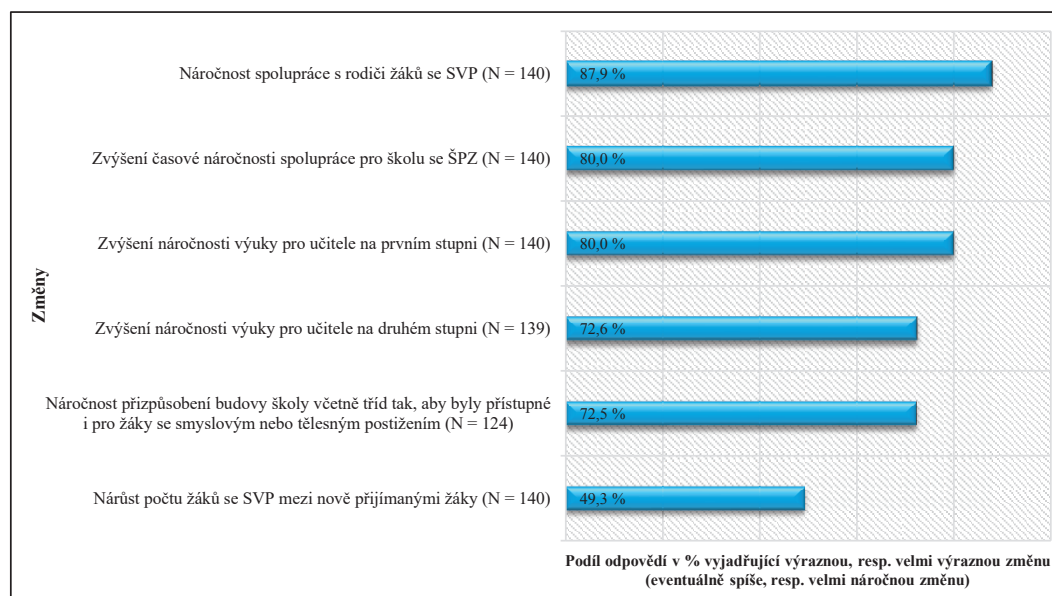
Cílem této pedagogické domény bylo identifikovat názory zástupců vedení ZŠ na vybrané změny a překážky ve vzdělávání s ohledem na účinnost legislativní úpravy směřující k inkluzivnímu vzdělávání žáků (zákon č. 82/2015 Sb.). Respondenti posuzovali zejména to, zda po 1. 9. 2016 došlo k nárůstu počtu přijímaných žáků se SVP, zda došlo ke zvýšení náročnosti výuky pro učitele, zda se zvýšila (časová) náročnost spolupráce se ŠPZ a rodiči a zda bylo s přijatou legislativní změnou náročné přizpůsobit technicky budovu školy pro žáky se smyslovým a tělesným postižením. Cílem šetření bylo dále identifikovat míru hodnocení závažnosti vybraných překážek (ve vztahu k administrativním, personálním, organizačním, metodickým a finančním aspektům vzdělávání), které s ohledem na účinnost zákona č. 82/2015 Sb. mohly ztěžovat implementaci kroků na cestě k inkluzi. Míru změn (celkem 6 otázek) a míru závažnosti překážek (celkem 8 otázek) posuzovali zástupci vedení ZŠ na 4bodové škále. Hodnoty průměrného skóre v intervalu 3,26–4,0 poukazují na velmi výraznou změnu, resp. hodně závažnou překážku a hodnoty 2,51–3,25 na výraznou změnu, resp. spíše závažnou překážku. Pokud se hodnoty průměrného skóre pohybovaly v intervalu 1,76–2,50, jednalo se o malou změnu, resp. o spíše málo závažnou překážku. Hodnota 1,0–1,75 indikovala žádnou změnu, resp. nezávažnou překážku.

Z výsledků analýzy dat vyplynulo, že vybrané změny spojené s novelizací školského zákona z roku 2015 vnímali zástupci vedení ZŠ celkově jako spíše výrazné (kromě změny týkající se nárůstu počtu žáků se SVP mezi nově přijímanými žáky) (viz graf 5). Za nejvíce výraznou změnu považovali „náročnost spolupráce s rodiči žáků se SVP“ (N = 140, 87,9%) a jako spíše malou změnu viděli „nárůst počtu žáků se SVP mezi nově přijímanými žáky“ (N = 140, 49,3%).

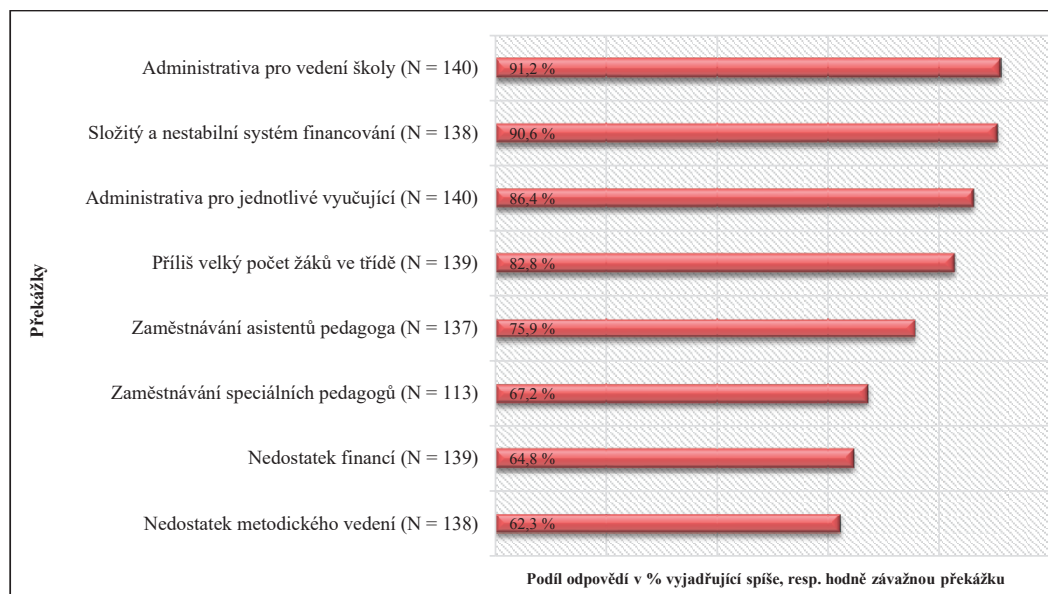
Jako nejvýraznější překážku při implementaci kroků směřujících k inkluzivnímu vzdělávání hodnotili respondenti zejména „administrativu pro vedení školy“. Z celkového počtu participujících zástupců vedení ZŠ (N = 140) označilo tuto překážku za závažnou 91,2% respondentů. Jako nejméně závažnou překážku vnímali respondenti „nedostatek metodického vedení“ (N = 138, 62,3%). V grafu 6 jsou prezentovány souhrnné ukazatele procentuálního rozložení odpovědí zástupců vedení ZŠ na vybrané otázky týkající se překážek inkluzivního vzdělávání.

Na následujících stranách této podkapitoly jsou dále publikovány výsledky o vlivu sledovaných faktorů na hodnocení jednotlivých změn a překážek. Vliv sociodemografických charakteristik zástupců vedení ZŠ na hodnocení jednotlivých položek byl zjišťován pomocí jednocestné analýzy rozptylu, eventuálně dvouvýběrovým t-testem.

**Graf 5** Relativní četnost odpovědí zástupců vedení ZŠ v souvislosti s vnímanými změnami s ohledem na novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.)



**Graf 6** Relativní četnost odpovědí zástupců vedení ZŠ v souvislosti s vnímanými překážkami s ohledem na novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.)



## Změny související s „inkluzivní“ novelou školského zákona

### *Jak je pro Vás a Vaše učitele celkově náročná spolupráce s rodiči žáků se speciálně vzdělávacími potřebami?*

Zástupci vedení ZŠ celkově deklarovali, že spolupráce s rodiči žáků se SVP byla spíše náročná (N = 140, M = 3,08, SD = 0,56). Jako málo náročnou ji vnímalo jen 12,1% respondentů (tj. 17 zástupců vedení ZŠ). Za spíše náročnou ji považovalo 67,9% respondentů a za velmi náročnou 20,0%. (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ nevolil žádný respondent).

S ohledem na hodnocení této otázky respondenty výzkumu nebyl zjištěn statisticky významný vliv u žádného ze sledovaných faktorů.

### *Jak výrazně časově náročnější je pro Vaši školu spolupráce se školským poradenským zařízením (tj. pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem)?*

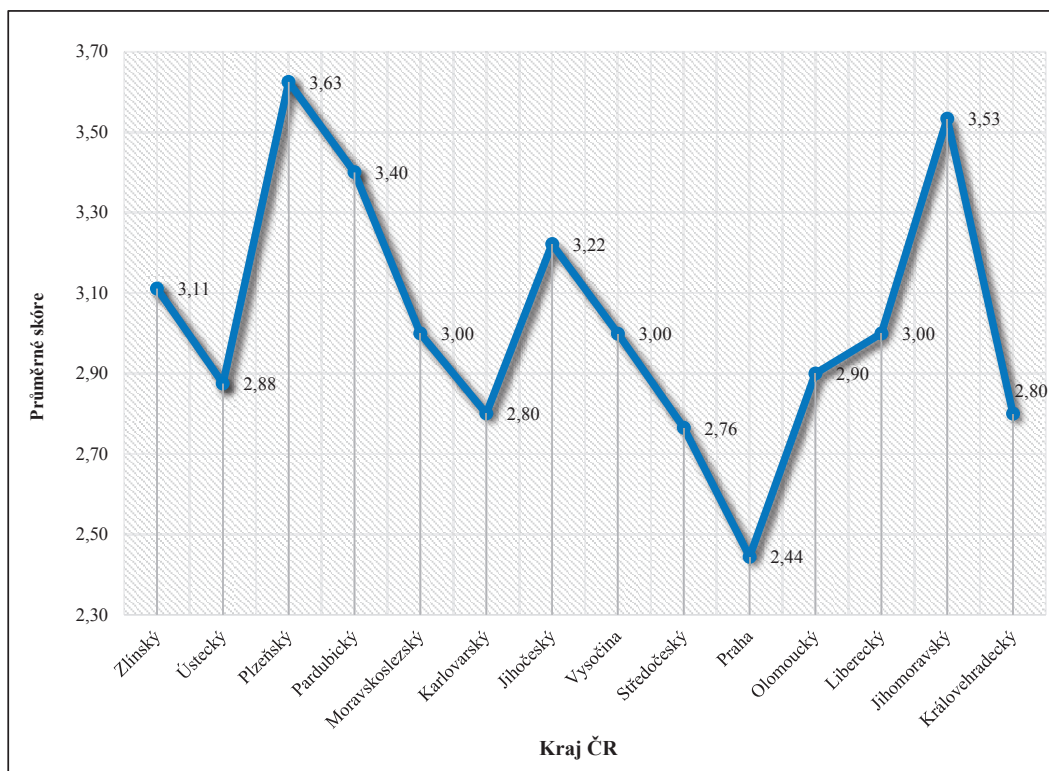
Po novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) došlo podle většiny zástupců vedení ZŠ s ohledem na časovou náročnost spolupráce školy se ŠPZ k spíše výrazné změně (N = 140, M = 3,04, SD = 0,71). Jako výraznou hodnotila tuto změnu převážná část respondentů (76, 54,3%) a 36 respondentů uvedlo, že šlo dokonce o velmi výraznou změnu (25,7%). Jen dva zástupci vedení ZŠ deklarovali, že v dané souvislosti nedošlo k žádné změně. (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ nevolil žádný respondent).

Statisticky významné rozdíly v hodnocení této otázky byly zjištěny v závislosti na tom, v jakém kraji ČR se ZŠ nacházela (N = 140, F = 2,398, p < 0,01) (viz graf 7). Post hoc srovnáním skupin pomocí LSD testu bylo zjištěno, že zástupci vedení ZŠ z Prahy (n = 9, M = 2,44, SD = 0,73)



měli statisticky významně nižší hodnotu skóre (tj. tyto respondenti hodnotili změnu jako malou) než ti, jejichž škola byla v kraji Zlínském ( $n = 9$ ,  $M = 3,11$ ,  $SD = 0,61$ ,  $p < 0,05$ ), Plzeňském ( $n = 8$ ,  $M = 3,63$ ,  $SD = 0,52$ ,  $p < 0,001$ ), Pardubickém ( $n = 10$ ,  $M = 3,40$ ,  $SD = 0,70$ ,  $p < 0,001$ ), Moravskoslezském ( $n = 15$ ,  $M = 3,00$ ,  $SD = 0,66$ ,  $p < 0,05$ ), Jihočeském ( $n = 9$ ,  $M = 3,22$ ,  $SD = 0,83$ ,  $p < 0,05$ ) a Jihomoravském ( $n = 15$ ,  $M = 3,53$ ,  $SD = 0,52$ ,  $p < 0,001$ ) – respondenti z těchto krajů hodnotili změnu jako výraznou, resp. velmi výraznou. Z hlediska věcné významnosti byl efekt tohoto faktoru velký ( $\eta^2 = 0,2$ ), neboť tak bylo možné vysvětlit 19,84% rozptylu závisle proměnné.

**Graf 7** Hodnoty průměrného skóre vyjadřující míru vnímané změny zástupci vedení ZŠ v souvislosti s časovou náročností spolupráce školy se ŠPZ (z hlediska kraje ČR, kde se ZŠ nachází)<sup>22</sup>



Rovněž se ukázalo, že ti zástupci vedení ZŠ, kteří deklarovali, že v jejich škole působil koordinátor inkluze ( $n = 46$ ,  $M = 3,24$ ,  $SD = 0,67$ ), hodnotili tuto změnu statisticky významně více výrazně než ti respondenti, na jejichž škole tento specialista nepůsobil ( $n = 94$ ,  $M = 2,95$ ,  $SD = 0,71$ ) ( $t = -2,330$ ,  $p < 0,05$ ). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla nicméně malá ( $d = 0,42$ ).

<sup>22</sup> Hodnoty průměrného skóre v intervalu 2,51–4,0 poukazují na výraznou, resp. velmi výraznou změnu. Hodnoty nižší než 2,50 indikují malou, resp. žádnou změnu.

### ***Jak výrazně se podle Vás zvýšila náročnost výuky pro učitele na prvním stupni?***

Zástupci vedení ZŠ se celkově domnívali, že po novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) došlo v souvislosti se zvýšením náročnosti výuky pro učitele z I. stupně ZŠ k spíše výrazné změně ( $N = 140$ ,  $M = 3,04$ ,  $SD = 0,76$ ). Celkem 74 respondentů uvedlo, že se jednalo o výraznou změnu (52,9%) a 38 deklarovalo, že šlo dokonce o velmi výraznou změnu (27,1%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ nezvolil žádný respondent).

S ohledem na hodnocení této otázky respondenty výzkumu nebyl zjištěn statisticky významný vliv u žádného ze sledovaných faktorů.

### ***Jak výrazně se podle Vás zvýšila náročnost výuky pro učitele na druhém stupni?***

Respondenti z řad zástupců vedení ZŠ se v převážné většině domnívali, že po novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) došlo v souvislosti se zvýšením náročnosti výuky pro učitele z II. stupně k spíše výrazné změně ( $N = 139$ ,  $M = 2,94$ ,  $SD = 0,77$ ). Celkem 68 respondentů uvedlo, že se jednalo o výraznou změnu (48,9%), a 33 se domnívalo, že tato změna byla velmi výrazná (23,7%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolil 1 respondent, tj. 0,7% z celkového počtu 140 platných případů).

S ohledem na hodnocení této otázky respondenty výzkumu nebyl zjištěn statisticky významný vliv u žádného ze sledovaných faktorů.

### ***Jak náročné je pro Vaši školu přizpůsobit budovu školy včetně tříd tak, aby byly přístupné i pro žáky se smyslovým nebo tělesným postižením (např. instalace polohovacího křesla/postele, schodolezu apod.)?***

Zástupci vedení ZŠ se v naprosté většině shodli, že pro jejich školu bylo spíše náročné přizpůsobit budovu školy včetně tříd tak, aby byly přístupné i pro žáky se smyslovým nebo tělesným postižením ( $N = 124$ ,  $M = 3,10$ ,  $SD = 0,94$ ). Jen 7 respondentů deklarovalo, že tato změna byla nenáročná (5,6%) a 27 spatřovalo tuto změnu jako málo náročnou (21,8%). Jako náročnou ji považovalo 90 participujících účastníků výzkumu (72,6%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 16 respondentů, tj. 11,4% z celkového počtu 140 platných případů).

V závislosti na analyzovaných faktorech bylo zjištěno, že zástupci vedení ZŠ se v hodnocení této otázky statisticky významně lišili s ohledem na délku praxe ve vedení školy ( $N = 124$ ,  $F = 3,129$ ,  $p < 0,05$ ). Pomocí LSD testu byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi skupinou respondentů, kteří měli praxi ve vedení školy delší než 21 let ( $n = 17$ ,  $M = 2,59$ ,  $SD = 0,94$ ) (ti považovali tuto změnu za spíše náročnou, ovšem statisticky významně méně než ostatní skupiny respondentů s jinou délkou praxe), a těmi, jejichž délka praxe ve vedení školy byla v rozpětí 11-20 let ( $n = 43$ ,  $M = 3,21$ ,  $SD = 0,89$ ), resp. 0-10 let ( $n = 64$ ,  $M = 3,17$ ,  $SD = 0,94$ ). Z hlediska věcné významnosti byl vliv tohoto faktoru malý ( $\eta^2 = 0,05$ ). Faktor vysvětloval 4,92% rozptylu závisle proměnné.

Když zástupci vedení ZŠ deklarovali, že na jejich škole působil koordinátor inkluze ( $n = 43$ ,  $M = 2,84$ ,  $SD = 0,92$ ), považovali tuto změnu sice za spíše náročnou, ale statisticky významně méně než ti, kteří uvedli, že tento specialista na jejich škole nepůsobil ( $n = 81$ ,  $M = 3,25$ ,  $SD = 0,92$ ) ( $t = 2,364$ ,  $p < 0,05$ ). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla malá ( $d = 0,45$ ).

### ***Jak výrazně se podle Vás zvýšil počet žáků se speciálně vzdělávacími potřebami mezi nově přijímanými žáky?***

Po novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) nedošlo podle těsné většiny zástupců vedení ZŠ v souvislosti se zvýšením počtu žáků se SVP mezi nově přijímanými žáky k výraznější změně ( $N = 140$ ,  $M = 2,46$ ,  $SD = 0,79$ ). Dle 15 respondentů nešlo o žádnou změnu (10,7%) a jako malou vnímalo tuto změnu 56 zástupců vedení ZŠ (40,0%). Za výraznou, resp. velmi výraznou ji považovalo 69 respondentů (49,3%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ ne zvolil žádný respondent).

S ohledem na hodnocení této otázky respondenty výzkumu nebyl zjištěn statisticky významný vliv u žádného ze sledovaných faktorů.

## **Překážky na cestě k inkluzi**

### ***Administrativa pro vedení školy***

Zástupci vedení ZŠ hodnotili „administrativu pro vedení školy“ celkově jako hodně závažnou překážku ve vztahu k tzv. „inkluzivní“ novele školského zákona ( $N = 140$ ,  $M = 3,49$ ,  $SD = 0,65$ ). Za hodně závažnou ji označilo 81 zástupců vedení ZŠ (57,8%), za spíše závažnou 47 (33,6%) a za spíše málo závažnou jen 12 respondentů (8,6%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ ne zvolil žádný respondent).

Statisticky významné rozdíly mezi skupinami respondentů byly zjištěny v závislosti na velikosti obce (co do počtu obyvatel), kde se ZŠ nacházela ( $N = 140$ ,  $F = 3,322$ ,  $p < 0,05$ ). Jako statisticky významně více závažnější hodnotili tuto překážku zástupci vedení ZŠ, jejichž škola byla v obci, která měla 5000–19999 obyvatel ( $n = 46$ ,  $M = 3,72$ ,  $SD = 0,50$ ), v porovnání s těmi, jejichž škola se nacházela v obci s 1000–4999 obyvateli ( $n = 39$ ,  $M = 3,26$ ,  $SD = 0,72$ ) ( $p < 0,001$ ), resp. s více než 100000 obyvateli ( $n = 14$ ,  $M = 3,29$ ,  $SD = 0,61$ ) ( $p < 0,05$ ). Z hlediska věcné významnosti byl vliv tohoto faktoru střední ( $\eta^2 = 0,09$ ). Faktor vysvětloval 8,96% rozptylu závisle proměnné.

Ukázalo se, že zástupci vedení ZŠ, kteří absolvovali funkční studium pro výkon řídicí funkce ( $n = 103$ ,  $M = 3,56$ ,  $SD = 0,61$ ), hodnotili tuto překážku statisticky významně více jako závažnou, resp. jako hodně závažnou v porovnání s těmi, kteří tento typ vzdělání neměli – tito respondenti považovali danou překážku „pouze“ za spíše závažnou ( $n = 37$ ,  $M = 3,30$ ,  $SD = 0,74$ ) ( $t = -2,157$ ,  $p < 0,05$ ). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla malá ( $d = 0,40$ ).

Rovněž bylo zjištěno, že zástupci vedení ZŠ, kteří deklarovali, že na jejich škole nepůsobil žádný specialista ( $n = 30$ ,  $M = 3,23$ ,  $SD = 0,82$ ), hodnotili tuto překážku statisticky významně méně jako závažnou, resp. vnímali ji jako spíše závažnou v porovnání s těmi zástupci vedení ZŠ, kteří deklarovali působnost specialisty ( $n = 110$ ,  $M = 3,56$ ,  $SD = 0,58$ ) – ti hodnotili tuto překážku jako hodně závažnou ( $t = 2,075$ ,  $p < 0,05$ ). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla střední ( $d = 0,52$ ).

### ***Složitý a nestabilní systém financování***

Většina zástupců vedení ZŠ považovala „složitý a nestabilní systém financování“ za hodně závažnou bariéru při zavádění kroků směřujících k inkluzivnímu vzdělávání ( $N = 138$ ,  $M = 3,51$ ,  $SD = 0,71$ ). Pro 40 respondentů byla tato bariéra spíše závažná (29,0%) a pro 85 pak hodně závažná (61,6%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolili 2 respondenti, tj. 1,4% z celkového počtu 140 platných případů).

Statisticky významné rozdíly v hodnocení této překážky byly identifikovány s ohledem na kraj ČR, kde se ZŠ nacházela ( $N = 138$ ,  $F = 2,049$ ,  $p < 0,05$ ). LSD testem bylo zjištěno, že zástupci vedení, jejichž ZŠ se nacházela ve Zlínském kraji ( $n = 9$ ,  $M = 3,89$ ,  $SD = 0,33$ ), se statisticky významně lišili v hodnocení této bariéry (považovali ji za hodně závažnou) ve srovnání se zástupci vedení, jejichž ZŠ se nacházela v Praze ( $n = 9$ ,  $M = 2,89$ ,  $SD = 0,93$ ) ( $p < 0,001$ ), v Olomouckém kraji ( $n = 10$ ,  $M = 3,00$ ,  $SD = 1,16$ ) ( $p < 0,01$ ) a na Vysočině ( $n = 8$ ,  $M = 3,00$ ,  $SD = 0,76$ ) ( $p < 0,01$ ) - tito respondenti považovali bariéru za spíše závažnou. Z hlediska věcné významnosti byl vliv tohoto faktoru velký ( $\eta^2 = 0,18$ ). Faktor vysvětloval 17,68 % rozptylu závisle proměnné.

Statisticky signifikantní rozdíly mezi skupinami respondentů se ukázaly i v případě délky praxe ve vedení školy ( $N = 138$ ,  $F = 3,362$ ,  $p < 0,05$ ). LSD test prokázal, že zástupci vedení ZŠ, jejichž délka praxe ve vedení školy byla delší než 21 let ( $n = 18$ ,  $M = 3,11$ ,  $SD = 0,76$ ), hodnotili tuto bariéru statisticky významně méně jako závažnou (resp. vnímali ji jen jako spíše závažnou) v porovnání se zástupci vedení ZŠ, jejichž délka praxe ve vedení školy byla v rozmezí 0-10 let ( $n = 78$ ,  $M = 3,56$ ,  $SD = 0,59$ ) ( $p < 0,05$ ), resp. 11-20 let ( $n = 42$ ,  $M = 3,57$ ,  $SD = 0,83$ ) ( $p < 0,05$ ) - tito respondenti hodnotili zmiňovanou bariéru jako hodně závažnou. Z hlediska věcné významnosti byl vliv tohoto faktoru malý ( $\eta^2 = 0,05$ ). Faktor vysvětloval 4,75 % rozptylu závisle proměnné.

### **Administrativa pro jednotlivé vyučující**

Celkově se zástupci vedení ZŠ domnívali, že administrativa pro jednotlivé vyučující představovala spíše závažnou překážku ( $N = 140$ ,  $M = 3,24$ ,  $SD = 0,67$ ). Za spíše závažnou ji považovalo 69 respondentů (49,3%), a dokonce za hodně závažnou 52 zástupců vedení ZŠ (37,1%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ ne zvolil žádný respondent).

Respondenti, kteří absolvovali funkční studium pro výkon řídicí funkce, se statisticky významně lišili od zástupců vedení ZŠ bez tohoto vzdělání ( $t = -2,269$ ,  $p < 0,05$ ). Zástupci vedení ZŠ, kteří pro výkon řídicí funkce absolvovali tzv. funkční studium ( $n = 103$ ,  $M = 3,31$ ,  $SD = 0,67$ ), hodnotili tuto překážku jako hodně závažnou, kdežto ostatní zástupci vedení ZŠ, kteří toto studium neabsolvovali, jako spíše závažnou ( $n = 37$ ,  $M = 3,03$ ,  $SD = 0,65$ ). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla malá ( $d = 0,42$ ).

Naopak ti zástupci vedení ZŠ, kteří pro výkon řídicí funkce absolvovali management řízení školy ( $n = 22$ ,  $M = 2,86$ ,  $SD = 0,71$ ), hodnotili tuto překážku jako spíše závažnou, kdežto ti, kteří takové vzdělání nezískali, jako hodně závažnou ( $n = 118$ ,  $M = 3,31$ ,  $SD = 0,65$ ) ( $t = 2,892$ ,  $p < 0,01$ ). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla střední ( $d = 0,68$ ).

### **Příliš velký počet žáků ve třídě**

Podobně jako v řadě předchozích případů, tak i zde se ukázalo, že zástupci vedení ZŠ v naprosté většině hodnotili překážku „příliš velký počet žáků ve třídě“ celkově jako hodně závažnou ( $N = 139$ ,  $M = 3,29$ ,  $SD = 0,84$ ). Za spíše závažnou ji považovalo 32,4% respondentů (tj. 45 zástupců vedení ZŠ) a jako hodně závažnou pak 50,4% (70 respondentů). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolil 1 respondent, tj. 0,7% z celkového počtu 140 platných případů).

Statisticky významné rozdíly mezi skupinami zástupců vedení ZŠ byly zjištěny v závislosti na počtu žáků školy ( $N = 138$ ,  $F = 9,176$ ,  $p < 0,001$ ). Post hoc LSD bylo prokázáno, že ti respondenti, jejichž škola měla do 300 žáků ( $n = 43$ ,  $M = 2,86$ ,  $SD = 0,86$ ), hodnotili tuto překážku jako spíše závažnou a statisticky významně se lišili od zástupců vedení ZŠ, jejichž škola měla 301-500 žáků ( $n = 44$ ,  $M = 3,50$ ,  $SD = 0,73$ ) ( $p < 0,001$ ), resp. měla více než 500 žáků ( $n = 51$ ,  $M = 3,47$ ,  $SD = 0,75$ ) ( $p < 0,001$ ) - tito respondenti hodnotili překážku jako hodně závažnou. Z hlediska

věcné významnosti byl vliv tohoto faktoru střední ( $\eta^2 = 0,12$ ). Faktor vysvětloval 11,97 % rozptylu závisle proměnné.

Podobná zjištění byla evidována také s ohledem na deklarovaný počet žáků ve třídě ( $N = 138$ ,  $F = 13,517$ ,  $p < 0,001$ ). Games-Howellovým testem se ukázal statisticky významný rozdíl mezi zástupci vedení ZŠ, kteří deklarovali počet žáků ve třídě mezi 0–20 ( $n = 32$ ,  $M = 2,75$ ,  $SD = 0,95$ ) (ti považovali příliš velký počet žáků ve třídě za spíše závažnou bariéru), a těmi, kteří uvedli 21–25 žáků ve třídě ( $n = 81$ ,  $M = 3,35$ ,  $SD = 0,76$ ) ( $p < 0,001$ ), resp. těmi, kteří měli více než 26 žáků ve třídě ( $n = 25$ ,  $M = 3,80$ ,  $SD = 0,50$ ) ( $p < 0,001$ ) – zástupci vedení ZŠ s tímto počtem žáků ve třídě považovali danou bariéru za hodně závažnou. Z hlediska věcné významnosti byl vliv tohoto faktoru velký ( $\eta^2 = 0,17$ ). Faktor vysvětloval 16,68 % rozptylu závisle proměnné.

V rámci inferenční analýzy bylo taktéž zjištěno, že zástupci vedení ZŠ, na jejichž škole působil školní psycholog ( $n = 50$ ,  $M = 3,54$ ,  $SD = 0,71$ ), považovali příliš velký počet žáků ve třídě za hodně závažnou překážku v porovnání s těmi zástupci vedení ZŠ, kteří uvedli, že na jejich škole tento specialista nepůsobil ( $n = 89$ ,  $M = 3,16$ ,  $SD = 0,88$ ), tj. tito respondenti považovali zmiňovanou bariéru za spíše závažnou ( $t = -2,639$ ,  $p < 0,01$ ). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla malá ( $d = 0,46$ ).

### **Zaměstnávání asistentů pedagoga**

Zástupci vedení ZŠ považovali „zaměstnávání asistentů pedagoga“ celkově za spíše závažnou překážku při zavádění kroků spojených s inkluzivním vzděláváním ( $N = 137$ ,  $M = 3,07$ ,  $SD = 0,83$ ). Za spíše závažnou považovalo tuto bariéru 57 respondentů (41,6 %) a za hodně závažnou 47 (34,3 %). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolili 3 respondenti, tj. 2,1 % z celkového počtu 140 platných případů).

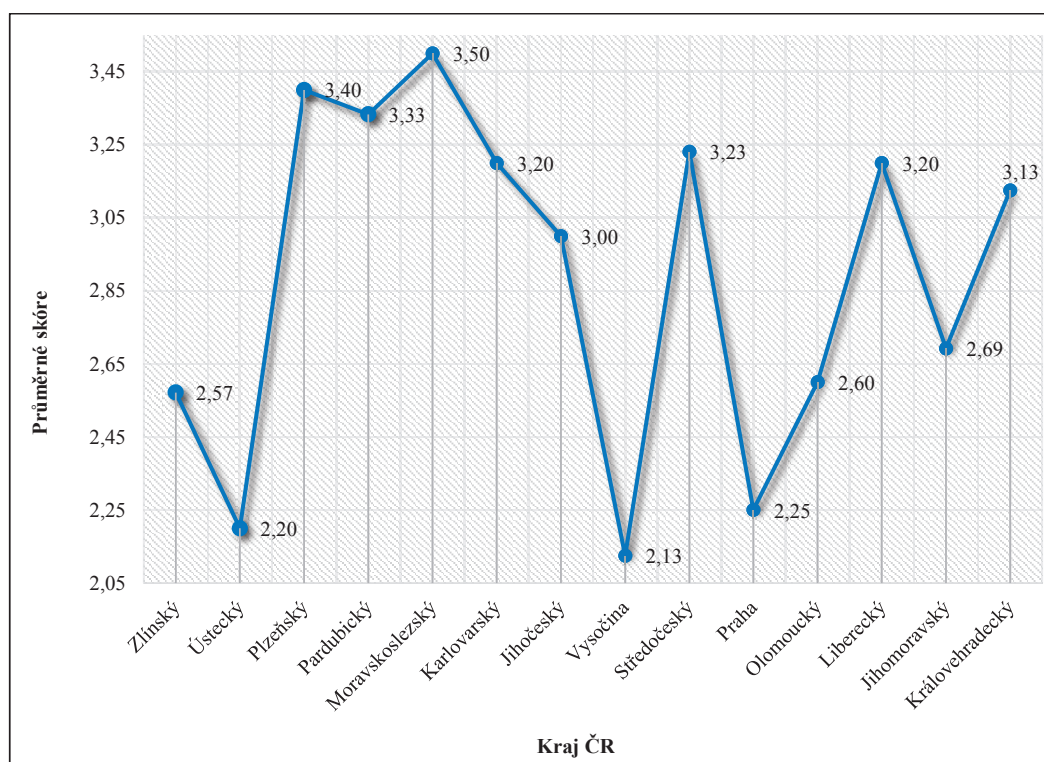
S ohledem na hodnocení této otázky respondenty výzkumu nebyl zjištěn statisticky významný vliv u žádného ze sledovaných faktorů.

### **Zaměstnávání speciálních pedagogů**

Ve vztahu k novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) hodnotili zástupci vedení ZŠ „zaměstnávání speciálních pedagogů“ celkově jako spíše závažnou bariéru ( $N = 113$ ,  $M = 2,90$ ,  $SD = 0,97$ ). Tuto překážku považovalo za spíše závažnou celkem 39 respondentů (34,6 %) a jako hodně závažnou 37 (32,7 %). Pro 26 zástupců vedení ZŠ bylo zaměstnávání speciálních pedagogů spíše málo závažnou překážkou (23,0 %) a jako nezávažná byla tato překážka považována celkem 11 respondenty (9,7 %). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 27 respondentů, tj. 19,2 % z celkového počtu 140 platných případů).

Zástupci vedení ZŠ se statisticky významně lišili v hodnocení této překážky v závislosti na tom, v jakém kraji ČR se škola nacházela ( $N = 113$ ,  $F = 2,119$ ,  $p < 0,05$ ) (viz graf 8). Zástupci vedení ZŠ z Moravskoslezského kraje považovali zaměstnávání speciálních pedagogů za hodně závažnou překážku při zavádění kroků směřujících k inkluzi ( $n = 14$ ,  $M = 3,50$ ,  $SD = 0,76$ ) a – jak prokázal LSD test – statisticky významně se v tomto hodnocení lišili v porovnání se zástupci vedení ZŠ, jejichž škola byla v Jihomoravském ( $n = 13$ ,  $M = 2,69$ ,  $SD = 0,95$ ) ( $p < 0,05$ ), Olomouckém ( $n = 10$ ,  $M = 2,60$ ,  $SD = 1,17$ ) ( $p < 0,05$ ) a Zlínském kraji ( $n = 7$ ,  $M = 2,57$ ,  $SD = 1,27$ ) ( $p < 0,05$ ) (ti považovali bariéru za spíše závažnou), resp. v Ústeckém kraji ( $n = 5$ ,  $M = 2,20$ ,  $SD = 0,45$ ) ( $p < 0,01$ ), v Praze ( $n = 8$ ,  $M = 2,25$ ,  $SD = 1,04$ ) ( $p < 0,001$ ) a na Vysočině ( $n = 8$ ,  $M = 2,13$ ,  $SD = 1,12$ ) ( $p < 0,001$ ) (ti hodnotili tuto bariéru za spíše málo závažnou). Z hlediska věcné významnosti byl vliv tohoto faktoru velký ( $\eta^2 = 0,22$ ). Faktor vysvětloval 21,76 % rozptylu závisle proměnné.

**Graf 8** Zástupci vedení ZŠ deklarovaná míra závažnosti překážky „zaměstnávání speciálních pedagogů“ s ohledem na novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) (z hlediska kraje ČR, kde se ZŠ nachází)<sup>23</sup>



Respondenti z řad zástupců vedení ZŠ, kteří pro výkon řídicí funkce absolvovali funkční studium ( $n = 80$ ,  $M = 3,03$ ,  $SD = 0,97$ ), se v hodnocení této překážky statisticky významně lišili (považovali zaměstnávání speciálních pedagogů za spíše závažnou překážku) ve srovnání se zástupci vedení ZŠ, kteří toto studium neabsolvovali ( $n = 33$ ,  $M = 2,61$ ,  $SD = 0,93$ ) ( $t = -2,114$ ,  $p < 0,05$ ) – ti považovali danou překážku v menší míře za spíše závažnou. Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla malá ( $d = 0,45$ ).

Z výsledků dále vyplynulo, že zástupci vedení ZŠ se statisticky významně lišili s ohledem na počet žáků ve třídě ( $N = 112$ ,  $F = 3,678$ ,  $p < 0,05$ ). Post hoc LSD testem bylo zjištěno, že zástupci vedení ZŠ, kteří ve třídě měli více než 26 žáků ( $n = 24$ ,  $M = 2,46$ ,  $SD = 0,93$ ), považovali tuto překážku za spíše málo závažnou a statisticky významně se lišili od těch, kteří deklarovali počet žáků třídy 0-20 ( $n = 22$ ,  $M = 3,18$ ,  $SD = 1,05$ ) ( $p < 0,05$ ), resp. 21-25 ( $n = 66$ ,  $M = 2,95$ ,  $SD = 0,92$ ) ( $p < 0,05$ ) – tyto respondenti považovali zaměstnávání speciálních pedagogů za spíše závažnou překážku. Z hlediska věcné významnosti byl vliv tohoto faktoru střední ( $\eta^2 = 0,06$ ). Faktor vysvětloval 6,32% rozptylu závisle proměnné.

<sup>23</sup> Hodnoty průměrného skóre v intervalu 2,51–4,0 indikují spíše, resp. hodně závažnou překážku. Hodnoty nižší než 2,50 indikují nezávažnou, resp. spíše málo závažnou překážku.

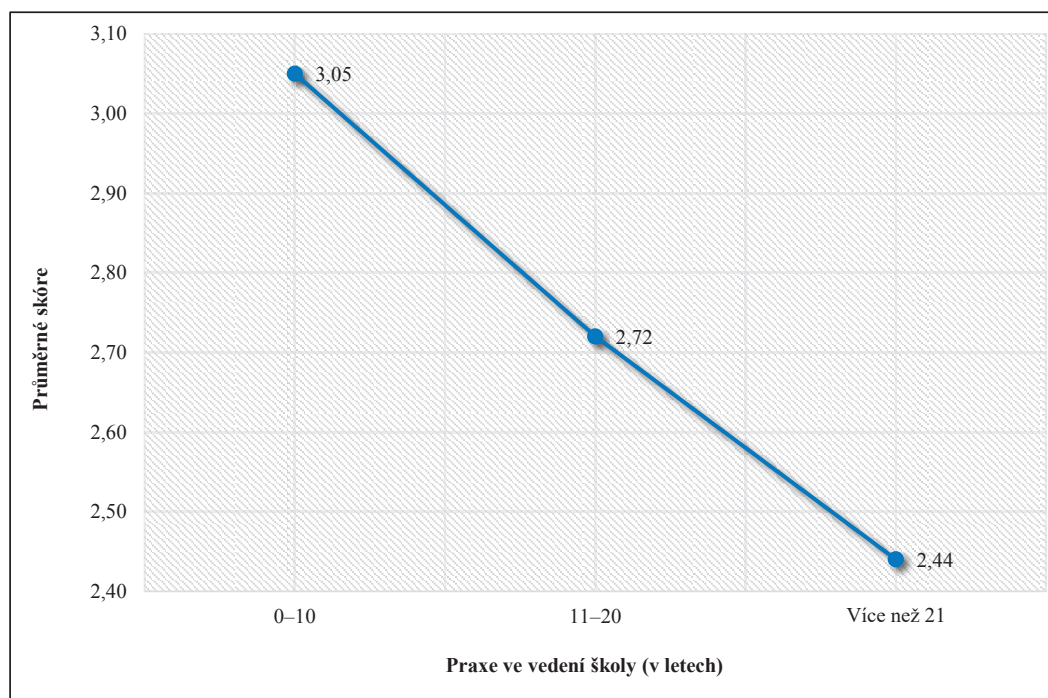
V neposlední řadě se také ukázalo, že zástupci vedení ze ZŠ, kde působil školní psycholog, považovali tuto překážku v menší míře za spíše závažnou ( $n = 45$ ,  $M = 2,60$ ,  $SD = 0,90$ ) než ti, na jejichž škole školní psycholog nepůsobil ( $n = 68$ ,  $M = 3,10$ ,  $SD = 0,98$ ) ( $t = 2,770$ ,  $p < 0,01$ ). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla střední ( $d = 0,52$ ).

### ***Nedostatek financí***

Nedostatek financí považovala většina respondentů celkově za spíše závažnou překážku ve vztahu k implementaci kroků směřujících k inkluzi ( $N = 139$ ,  $M = 2,87$ ,  $SD = 0,89$ ). Za spíše závažnou ji označilo 51 zástupců vedení ZŠ (36,7%) a za hodně závažnou 39 respondentů (28,1%). Celkem 29,5% účastníků výzkumu se vyslovilo v dané věci tak, že tato překážka pro ně byla spíše málo závažná. (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolil 1 respondent, tj. 0,7% z celkového počtu 140 platných případů).

V závislosti na jednotlivých sociodemografických charakteristikách zástupců vedení ZŠ se ukázalo, že respondenti se v hodnocení této překážky statisticky významně lišili, a to s ohledem na délku praxe ve vedení školy ( $N = 139$ ,  $F = 4,480$ ,  $p < 0,05$ ) (viz graf 9). Post hoc LSD testem bylo zjištěno, že zástupci vedení ZŠ, jejichž délka praxe ve vedení školy byla 0–10 let, považovali danou překážku ve vyšší míře za spíše závažnou ( $n = 78$ ,  $M = 3,05$ ,  $SD = 0,77$ ) a statisticky významně se lišili od těch, jejichž praxe byla v rozpětí 11–20 let ( $n = 43$ ,  $M = 2,72$ ,  $SD = 0,98$ ) ( $p < 0,05$ ) (tito respondenti považovali překážku v menší míře za spíše závažnou), resp. se lišili v porovnání s těmi, kteří měli praxi ve vedení školy delší než 21 let ( $n = 18$ ,  $M = 2,44$ ,  $SD = 0,98$ ) ( $p < 0,01$ ) – tato skupina respondentů vnímala překážku jako spíše málo závažnou. Z hlediska věcné významnosti byl vliv tohoto faktoru střední ( $\eta^2 = 0,06$ ). Faktor vysvětloval 6,18% rozptylu závisle proměnné.

**Graf 9** Zástupci vedení ZŠ deklarovaná míra závažnosti překážky „nedostatek financí“ s ohledem na novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) (z hlediska počtu let praxe ve vedení školy)<sup>24</sup>



Respondenti, na jejichž ZŠ působil koordinátor inkluze, považovali nedostatek financí za spíše málo závažnou překážku ( $n = 46$ ,  $M = 2,46$ ,  $SD = 0,85$ ) než zástupci vedení ZŠ, kteří uvedli, že na jejich škole tento specialista nepůsobil, tj. tyto respondenti hodnotili překážku jako spíše závažnou ( $n = 93$ ,  $M = 2,98$ ,  $SD = 0,90$ ) ( $t = 2,054$ ,  $p < 0,05$ ). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla střední ( $d = 0,59$ ).

### ***Nedostatek metodického vedení***

Respondenti z řad zástupců vedení ZŠ v převážné většině případů považovali „nedostatek metodického vedení“ při zavádění kroků směřujících k inkluzi ve vzdělávání celkově za spíše závažnou překážku ( $N = 138$ ,  $M = 2,80$ ,  $SD = 0,88$ ). Za spíše závažnou ji považovalo 53 respondentů (38,4%) a za hodně závažnou 33 (23,9%). Jen 9 zástupců vedení ZŠ uvedlo, že tato překážka nebyla závažná (6,5%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolili 2 respondenti, tj. 1,4% z celkového počtu 140 platných případů).

V rámci analýzy sociodemografických charakteristik zástupců vedení ZŠ bylo zjištěno, že pokud respondenti uvedli, že pro výkon řídicí funkce absolvovali management řízení školy ( $n = 21$ ,  $M = 2,38$ ,  $SD = 0,67$ ), považovali nedostatek metodického vedení jako spíše málo

<sup>24</sup> Hodnoty průměrného skóre v intervalu 2,51–4,0 indikují spíše, resp. hodně závažnou překážku. Hodnoty nižší než 2,50 indikují nezávažnou, resp. spíše málo závažnou překážku.



závažnou překážku nežli ti, kteří toto studium neabsolvovali ( $n = 117$ ,  $M = 2,87$ ,  $SD = 0,90$ ) (ti danou překážku považovali za spíše závažnou) ( $t = 2,391$ ,  $p < 0,05$ ). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla střední ( $d = 0,56$ ).

Rovněž se ukázalo, že pokud měli respondenti delší praxi ve školství, hodnotili danou překážku statisticky významně v menší míře jako spíše závažnou ( $N = 138$ ,  $F = 4,061$ ,  $p < 0,05$ ). Post hoc LSD testem byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi skupinou zástupců vedení ZŠ, jejichž délka praxe ve školství byla mezi 0–15 lety ( $n = 18$ ,  $M = 3,33$ ,  $SD = 0,69$ ) (ti tuto překážku hodnotili statisticky významně ve vyšší míře jako závažnou, přesněji řečeno jako hodně závažnou), a těmi, jejichž praxe ve školství byla v rozpětí 16–30 let ( $n = 69$ ,  $M = 2,74$ ,  $SD = 0,93$ ) ( $p < 0,01$ ), resp. těmi, kteří měli praxi ve školství delší než 31 let ( $n = 51$ ,  $M = 2,69$ ,  $SD = 0,81$ ) ( $p < 0,01$ ). Z hlediska věcné významnosti byl vliv tohoto faktoru střední ( $\eta^2 = 0,06$ ). Faktor vysvětloval 5,68 % rozptylu závisle proměnné.

### 3.5.1. Shrnutí

Zástupci vedení ZŠ v této pedagogické doméně vyjadřovali názory na vybrané změny a překážky ve vzdělávání v závislosti na úpravách směřujících k inkluzi (zákon č. 82/2015 Sb.). Respondenti posuzovali zejména to, zda po 1. 9. 2016 (tj. po účinnosti novely školského zákona z roku 2015) došlo k nárůstu počtu přijímaných žáků se SVP, zda došlo ke zvýšení náročnosti výuky pro učitele, zda se zvýšila (časová) náročnost spolupráce se ŠPZ a rodiči a zda bylo kvůli přijaté legislativní změně náročné přizpůsobit technicky budovu školy pro žáky se smyslovým nebo tělesným postižením. Cílem bylo dále identifikovat míru hodnocení závažnosti vybraných překážek (ve vztahu k administrativním, personálním, organizačním, metodickým a finančním aspektům vzdělávání), které s ohledem na účinnost zákona č. 82/2015 Sb. mohly ztěžovat implementaci kroků na cestě k inkluzi.

Výsledky tohoto výzkumu prokázaly, že **kromě** změny týkající se „**nárůstu počtů žáků se SVP mezi nově přijímanými žáky**“ byly zástupci vedení ZŠ všechny další posuzované **změny hodnoceny celkově jako výrazné**.

- Za **nejvýraznější změnu** považovali zástupci vedení ZŠ „**náročnost spolupráce s rodiči žáků se SVP**“ a dále změnu týkající se „**zvýšení náročnosti výuky pro učitele na I., resp. II. stupni ZŠ**“.
- S ohledem na „**zvýšení časové náročnosti spolupráce školy se ŠPZ**“ hodnotili tuto změnu statisticky a věcně **významně výrazněji** zástupci vedení, na jejichž škole působil koordinátor inkluze, a dále ti, jejichž škola se nacházela ve Zlínském, Pardubickém, Plzeňském, Moravskoslezském, Jihočeském a Jihomoravském kraji (**respondenti z Prahy** považovali tuto změnu za **spíše malou**).
- Jako relativně náročnou hodnotili zástupci vedení ZŠ změnu týkající se „**přizpůsobení budovy školy včetně tříd tak, aby byly přístupné i pro žáky se smyslovým nebo tělesným postižením**“. Jako statisticky významně méně náročnou hodnotili tuto změnu respondenti, kteří měli více než 21 let praxi ve vedení školy, a ti, v jejichž ZŠ působil koordinátor inkluze.

Z výsledků výzkumu dále vyplynulo, že zástupci vedení ZŠ **hodnotili překážky** ve vztahu k novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) **celkově jako závažné**.

- Jako **nejzávažnější překážku** hodnotili zástupci vedení ZŠ „**administrativu pro vedení školy**“. Statisticky významně více negativně hodnotili tuto překážku respondenti, jejichž škola byla v obci, která měla 5000–19999 obyvatel, na jejichž škole nepůsobil žádný speci-

alista (jako např. školní psycholog, koordinátor inkluze apod.), a ti, kteří pro výkon řídicí funkce absolvovali tzv. funkční studium. „**Administrativa pro jednotlivé vyučující**“ byla respondenty hodnocena rovněž jako závažná bariéra na cestě k inkluzi (více negativně posuzovali tuto překážku respondenti, kteří pro výkon řídicí funkce absolvovali funkční studium, naopak méně negativně ti, kteří absolvovali management řízení školy).

- „**Složité a nestabilní systém financování**“ jakožto překážku ve vztahu k implementaci kroků směřujících k inkluzi statisticky a věcně významně negativněji posuzovali zástupci vedení ZŠ ze Zlínského kraje v porovnání s respondenty z Prahy, Olomouckého kraje a Vysočiny. Zástupci vedení ZŠ, jejichž délka praxe ve vedení školy byla více než 21 let, tuto bariéru hodnotili statisticky významně méně negativně v porovnání s těmi, kteří měli menší délku praxe.
- „**Nedostatek financí**“ považovali respondenti výzkumu **celkově za relativně závažnou překážku**, nicméně jako **spíše málo závažnou bariéru** ji vnímali zástupci vedení, na jejichž ZŠ působil **koordinátor inkluze**, a ti, kteří měli **více než 21 let praxe ve vedení školy**.
- Za celkově **závažnou překážku** považovali respondenti jak „**zaměstnávání asistentů pedagoga**“, tak i „**zaměstnávání speciálních pedagogů**“. S ohledem na sociodemografické charakteristiky zástupců vedení ZŠ se ukázalo, že respondenti, kteří měli **ve třídě více než 26 žáků**, a respondenti z **Prahy, Vysočiny a Ústeckého kraje** hodnotili zaměstnávání speciálních pedagogů jako **spíše málo závažnou bariéru** ve srovnání s těmi, jejichž škola byla v Moravskoslezském, Jihomoravském, Olomouckém a Zlínském kraji (ti ji hodnotili jako závažnou). V závislosti na tomto faktoru (kraj ČR, kde se ZŠ nachází) se mezi skupinami zástupců vedení ZŠ ukázal nejen statisticky významný rozdíl, ale i věcně signifikantní.
- Za celkově **závažnou překážku** považovali respondenti také „**příliš velký počet žáků ve třídě**“. Statisticky významně méně negativně hodnotili tuto bariéru zástupci vedení, jejichž škola vzdělávala do 300 žáků, a dále ti, kteří deklarovali počet žáků ve třídě mezi 0-20 (naopak více negativně byla překážka hodnocena tehdy, pokud na ZŠ působil školní psycholog).
- Pouze ti zástupci vedení ZŠ, kteří pro výkon řídicí funkce absolvovali management řízení školy, považovali „**nedostatek metodického vedení**“ za **spíše málo závažnou bariéru**. Naproti tomu, čím menší praxi ve školství zástupci vedení ZŠ měli, tím více negativně hodnotili tuto bariéru, resp. tím více ji považovali za závažnou.

### 3.6. Připravenost, podpora a spolupráce v kontextu inkluze

Cílem této pedagogické domény bylo identifikovat pojetí učitelů a zástupců vedení ZŠ v souvislosti s vnímanou připraveností na inkluzivní vzdělávání a s ohledem na vnímanou podporu a spolupráci klíčových aktérů v kontextu inkluze. Učitelé ZŠ posuzovali míru vlastní připravenosti na inkluzivní vzdělávání, hodnotili spolupráci s kolegy učiteli a rodiči žáků a rovněž se vyjadřovali k metodické podpoře, která jim byla poskytována vedením školy a ŠPZ. Zástupci vedení ZŠ se vyjadřovali k podpoře, která jim byla poskytována jak ze strany MŠMT, tak ze strany zřizovatele školy a ŠPZ. Respondenti z řad zástupců vedení ZŠ dále hodnotili míru vlastní informovanosti o problematice inkluze, vyjadřovali se k připravenosti učitelů na práci s heterogenní populací žáků a k vzájemné spolupráci učitelů, resp. ke spolupráci s rodiči žáků.

## Výsledky statistických analýz pro učitele ZŠ<sup>25</sup>

### *Cítím se být dobře připraven/a na společné vzdělávání v rámci jedné třídy*

Učitelé ZŠ s uvedeným výrokiem celkově spíše nesouhlasili (N = 1246, M = 2,30, SD = 0,81). Nesouhlasná stanoviska byla deklarována 725 učiteli ZŠ (58,2%) a souhlasná v 521 případech (41,8%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 92 respondentů, tj. 6,8 % z celkového počtu 1338 platných případů).

Při zohlednění vlivu sledovaných faktorů se ukázalo (viz tabulka 42), že statisticky významnými prediktory bylo především pohlaví respondentů, nejvyšší dosažené vzdělání, působení specialisty na ZŠ, profilace ZŠ a to, zda učitel vyučoval na I. nebo II. stupni ZŠ. Statisticky významně pozitivněji byl uvedený výrok hodnocen těmi učiteli, na jejichž ZŠ působil školní psycholog ( $p < 0,01$ ,  $\beta = 0,089$ ) a koordinátor inkluze ( $p < 0,05$ ,  $\beta = 0,060$ ), a těmi, jejichž ZŠ byla zaměřena na výuku přírodovědných předmětů a matematiky ( $p < 0,001$ ,  $\beta = 0,096$ ). Rovněž učitelé I. stupně (v porovnání s učiteli z II. stupně) měli v souvislosti s uvedeným výrokiem statisticky významně pozitivnější postoj (tj. s výrokiem ve vyšší míře souhlasili než učitelé z II. stupně ZŠ) ( $p < 0,001$ ,  $\beta = 0,130$ ). Z hlediska věcné významnosti přispíval tento prediktor v definovaném modelu nejvýznamněji. Relativně významný vliv (statistický i meritorní) byl zjištěn také s ohledem na dosažené vzdělání respondentů. Učitelé ZŠ, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání bylo VŠ s pedagogickou kvalifikací ( $p < 0,01$ ,  $\beta = -0,128$ ), vyjádřili negativnější postoj v porovnání s učiteli, jejichž nejvyšší vzdělání bylo VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací, resp. bylo jiné (tj. SŠ a VŠ). Negativněji byl výrok hodnocen také ženami ( $p < 0,05$ ,  $\beta = -0,057$ ) a těmi, jejichž ZŠ byla sportovně zaměřena ( $p < 0,01$ ,  $\beta = -0,078$ ). Velikost účinku byla pro tento model malá ( $f^2 = 0,08$ ), nezávisle proměnné vysvětlily 7 % variance závisle proměnné.

**Tabulka 42** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „cítím se být dobře připraven/a na společné vzdělávání v rámci jedné třídy“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	2,362	0,194	
Zlínský kraj	-0,289	0,150	-0,090
Ústecký kraj	-0,032	0,152	-0,010
Plzeňský kraj	0,098	0,149	0,029
Pardubický kraj	0,042	0,149	0,013
Moravskoslezský kraj	0,153	0,136	0,060
Karlovarský kraj	-0,006	0,180	-0,001
Jihočeský kraj	0,235	0,150	0,073
Vysočina	0,081	0,154	0,025
Středočeský kraj	-0,051	0,134	-0,021
Praha	-0,232	0,180	-0,072

<sup>25</sup> Jako referenční kategorie byly ve všech regresních analýzách v této podsektci zvoleny tyto faktory: kraj ČR, ve kterém se ZŠ nachází – Královéhradecký; velikost obce, kde se ZŠ nachází – do 1000 obyvatel; pohlaví respondenta – muž; věková kategorie respondenta – do 30 let; nejvyšší dosažené vzdělání respondenta – jiné vzdělání (SŠ a VŠ); kategorie podle počtu žáků ZŠ – do 300; kategorie podle počtu žáků třídy – do 15; působení specialisty v ZŠ – žádný specialista ve škole; profilace ZŠ – bez zaměření či nějaké profilace (běžná ZŠ); výuka na II. stupni ZŠ.

Olomoucký kraj	-0,046	0,143	-0,015
Liberecký kraj	-0,141	0,158	-0,039
Jihomoravský kraj	-0,145	0,139	-0,057
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,026	0,102	0,015
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	-0,025	0,111	-0,015
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,004	0,123	0,002
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,228	0,145	0,091
Pohlaví (žena)	-0,137	0,068*	-0,057
Věková kategorie (31–40 let)	-0,128	0,088	-0,068
Věková kategorie (41–50 let)	-0,125	0,103	-0,072
Věková kategorie (51–60 let)	-0,028	0,135	-0,016
Věková kategorie (nad 61 let)	-0,097	0,192	-0,024
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	-0,262	0,087**	-0,128
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,041	0,105	0,016
Praxe ve školství (v letech)	0,007	0,004	0,097
Počet žáků školy (301–500 žáků)	-0,003	0,073	-0,002
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,045	0,085	-0,027
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	0,057	0,105	0,028
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,028	0,100	-0,017
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,098	0,108	-0,051
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,028	0,050	0,017
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,149	0,055**	0,089
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,042	0,102	0,012
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,116	0,059*	0,060
Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	0,243	0,224	0,031
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,276	0,106**	-0,078
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,150	0,118	0,038
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,394	0,123***	0,096
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	0,031	0,172	0,005
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	-0,148	0,091	-0,049
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,224	0,049***	0,130

Závisle proměnná: Cítím se být dobře připraven/a na společné vzdělávání v rámci jedné třídy;  $R^2 = 0,074$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se mi dostává dostatečné metodické podpory ze strany vedení školy***

Zjištěná hodnota průměrného skóre v souvislosti s uvedeným výrokiem indikovala, že učitelé ZŠ celkově spíše souhlasili, že při práci se žáky se SVP se jim dostávalo dostatečné metodické podpory ze strany vedení školy ( $N = 1272$ ,  $M = 2,93$ ,  $SD = 0,76$ ). Nesouhlasná stanoviska byla deklarována 321 učiteli ZŠ (25,2%) a souhlasná v 951 případech (74,8%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 66 respondentů, tj. 4,9% z celkového počtu 1338 platných případů).

V závislosti na dílčích sociodemografických charakteristikách učitelů ZŠ, které vstupovaly do regresní analýzy, lze uvést, že průkazný statisticky významný vliv na pozitivnější hodnocení výroku byl evidován ve spojitosti s prediktorem „působení specialisty v ZŠ“ (viz tabulka 43). Standardizované regresní koeficienty u působení specialisty v ZŠ potvrdily významnější vztah s predikovanou proměnnou pouze u školního psychologa ( $p < 0,05$ ,  $\beta = 0,091$ ) a koordinátora inkluze ( $p < 0,001$ ,  $\beta = 0,116$ ). Statisticky významné rozdíly v hodnocení výroku učiteli byly dále zjištěny s ohledem na to, v jakém kraji se ZŠ nacházela. Učitelé ze Zlínského ( $p < 0,05$ ,  $\beta = -0,116$ ) a Ústeckého kraje ( $p < 0,05$ ,  $\beta = -0,101$ ) tento výrok hodnotili statisticky významně negativněji, podobně jako ženy ( $p < 0,05$ ,  $\beta = -0,058$ ) v porovnání s muži, učitelé ZŠ s počtem žáků školy nad 500 ( $p < 0,05$ ,  $\beta = -0,112$ ) a ti učitelé, jejichž ZŠ byla sportovně zaměřena ( $p < 0,001$ ,  $\beta = -0,103$ ). Tento model vysvětlil 5 % rozptylu závisle proměnné, tj. velikost účinku byla malá ( $f^2 = 0,55$ ).

**Tabulka 43** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se mi dostává dostatečné metodické podpory ze strany vedení školy“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	3,121	0,184	
Zlínský kraj	-0,350	0,142*	-0,116
Ústecký kraj	-0,322	0,144*	-0,101
Plzeňský kraj	-0,238	0,141	-0,075
Pardubický kraj	-0,251	0,141	-0,082
Moravskoslezský kraj	-0,238	0,129	-0,098
Karlovarský kraj	0,158	0,171	0,035
Jihočeský kraj	-0,085	0,142	-0,028
Vysočina	-0,192	0,146	-0,062
Středočeský kraj	-0,231	0,127	-0,100
Praha	-0,311	0,170	-0,101
Olomoucký kraj	-0,143	0,136	-0,049
Liberecký kraj	-0,216	0,150	-0,063
Jihomoravský kraj	-0,192	0,132	-0,079
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000-4999 obyvatel)	-0,061	0,096	-0,036
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000-19999 obyvatel)	-0,035	0,106	-0,022
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000-99999 obyvatel)	-0,080	0,117	-0,040
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,191	0,137	0,080
Pohlaví (žena)	-0,131	0,065*	-0,058
Věková kategorie (31-40 let)	0,037	0,083	0,021
Věková kategorie (41-50 let)	0,065	0,097	0,040
Věková kategorie (51-60 let)	0,148	0,128	0,089
Věková kategorie (nad 61 let)	0,159	0,182	0,041
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,023	0,082	0,012

Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,195	0,100	0,082
Praxe ve školství (v letech)	0,002	0,004	0,024
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,031	0,070	0,019
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,179	0,080*	-0,112
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	-0,120	0,100	-0,063
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,093	0,095	-0,061
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,092	0,102	-0,051
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,092	0,048	0,058
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,144	0,052*	0,091
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	-0,044	0,097	-0,013
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,214	0,056***	0,116
Profilace ZŠ (výběrová - samostatné třídy s nadanými žáky)	0,165	0,213	0,022
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,344	0,101***	-0,103
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,111	0,112	0,030
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,178	0,116	0,046
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	0,005	0,163	0,001
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	-0,064	0,086	-0,022
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,000	0,046	0,000

Závisle proměnná: Při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se mi dostává dostatečné metodické podpory ze strany vedení školy;  $R^2 = 0,052$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se mi dostává dostatečné metodické podpory ze strany pracovníků školského poradenského zařízení***

S výrokem „při práci se žáky se SVP se mi dostává dostatečné metodické podpory ze strany pracovníků ŠPZ“ učitelé ZŠ celkově spíše souhlasili ( $N = 1263$ ,  $M = 2,60$ ,  $SD = 0,80$ ). Nesouhlasná stanoviska byla deklarována 531 učiteli ZŠ (42,1 %) a souhlasná v 732 případech (57,9 %). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 75 respondentů, tj. 5,6 % z celkového počtu 1338 platných případů).

Ukázalo se, že statisticky i věcně nejvýznamnější vliv na predikovanou proměnnou byl zjištěn s ohledem na „působení specialisty v ZŠ“ (viz tabulka 44). Statisticky významně pozitivněji byl tento výrok učitelé ZŠ hodnocen v případě, když na jejich škole působil koordinátor inkluze ( $p < 0,05$ ), speciální pedagog ( $p < 0,01$ ), ale především školní psycholog ( $p < 0,001$ ; v tomto případě se vliv dané proměnné ukázal jako nejvýznamnější,  $\beta = 0,116$ ). Z regresní analýzy dále vyplynulo, že učitelé ZŠ, jejichž škola se profilovala jako sportovně zaměřená ( $p < 0,01$ ,  $B = -0,285$ ), hodnotili podporu ze strany pracovníků ŠPZ statisticky významně negativněji, podobně jako učitelé ZŠ, jejichž škola se nacházela v Olomouckém kraji ( $p < 0,05$ ,  $B = -0,298$ ). Regresní model se sadou nezávisle proměnných vysvětloval 3,6 % rozptylu závisle proměnné ( $R^2 = 0,036$ ,  $f^2 = 0,037$ ), velikost účinku byla mála.

**Tabulka 44** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se mi dostává dostatečné metodické podpory ze strany pracovníků školského poradenského zařízení“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	2,414	0,196	
Zlínský kraj	-0,291	0,151	-0,092
Ústecký kraj	-0,151	0,153	-0,045
Plzeňský kraj	-0,012	0,150	-0,004
Pardubický kraj	0,077	0,150	0,024
Moravskoslezský kraj	0,068	0,137	0,027
Karlovarský kraj	-0,100	0,181	-0,021
Jihočeský kraj	-0,053	0,151	-0,017
Vysočina	0,200	0,155	0,062
Středočeský kraj	-0,086	0,135	-0,035
Praha	-0,208	0,181	-0,065
Olomoucký kraj	-0,298	0,144*	-0,098
Liberecký kraj	-0,119	0,159	-0,033
Jihomoravský kraj	0,021	0,140	0,008
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,016	0,102	0,009
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	-0,007	0,112	-0,004
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,010	0,124	0,005
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,045	0,146	0,018
Pohlaví (žena)	-0,056	0,069	-0,024
Věková kategorie (31–40 let)	0,001	0,089	0,001
Věková kategorie (41–50 let)	0,047	0,103	0,027
Věková kategorie (51–60 let)	0,135	0,136	0,077
Věková kategorie (nad 61 let)	0,165	0,194	0,041
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	0,116	0,087	0,057
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	0,203	0,106	0,081
Praxe ve školství (v letech)	-0,005	0,004	-0,065
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,101	0,074	0,059
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,050	0,085	-0,030
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	0,026	0,106	0,013
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	-0,065	0,101	-0,041
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,017	0,108	-0,009
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,158	0,050**	0,096
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,192	0,055***	0,116
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,164	0,103	0,047
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,136	0,060*	0,070

Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	0,159	0,226	0,020
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,285	0,107**	-0,081
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,003	0,119	0,001
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,064	0,123	0,016
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,116	0,173	-0,019
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	0,002	0,091	0,001
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,026	0,049	0,015

Závisle proměnná: Při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se mi dostává dostatečné metodické podpory ze strany pracovníků školského poradenského zařízení;  $R^2 = 0,036$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### ***Při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se mi daří spolupracovat s ostatními učiteli a učitelkami***

Hodnota průměrného skóre u této položky poukázala na to, že učitelé ZŠ celkově vnímali vzájemnou spolupráci spíše dobře, resp. s uvedeným tvrzením v dotazníku spíše souhlasili ( $N = 1305$ ,  $M = 3,22$ ,  $SD = 0,57$ ). V této pedagogické doméně byl daný výrok hodnocen učiteli ZŠ dokonce nejvíce pozitivně. Nesouhlasná stanoviska byla deklarována jen 76 učiteli ZŠ (5,8 %) a souhlasná v 1229 případech (94,2 %). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 33 respondentů, tj. 2,4 % z celkového počtu 1338 platných případů).

Z tabulky 45 je patrné, že v regresním modelu nejvíce přispívala proměnná kraj ČR, kde se ZŠ nachází. Relativně nejvýznamnější vliv měla v modelu proměnná Zlínský kraj ( $p < 0,001$ ,  $\beta = -0,167$ ), Olomoucký kraj ( $p < 0,001$ ,  $\beta = -0,154$ ) a Středočeský kraj ( $p < 0,01$ ,  $\beta = -0,166$ ). Taktéž učitelé z Ústeckého ( $p < 0,01$ ,  $\beta = -0,137$ ), Plzeňského ( $p < 0,01$ ,  $\beta = -0,123$ ), Pardubického ( $p < 0,05$ ,  $\beta = -0,103$ ), Moravskoslezského ( $p < 0,05$ ,  $\beta = -0,136$ ), Jihočeského ( $p < 0,05$ ,  $\beta = -0,119$ ), Jihomoravského kraje ( $p < 0,05$ ,  $\beta = -0,132$ ) a Vysočiny ( $p < 0,01$ ,  $\beta = -0,132$ ) hodnotili spolupráci s kolegy učiteli při práci se žáky se SVP statisticky významně hůře v porovnání s učiteli ZŠ z Královéhradeckého kraje. Statisticky významný vliv na predikovanou proměnnou byl zjištěn s ohledem na profilaci ZŠ, přičemž se opět ukázalo, že učitelé ZŠ, jejichž škola byla sportovně zaměřená, hodnotili tuto spolupráci negativněji ( $p < 0,001$ ,  $B = -0,225$ ). Je třeba dodat, že statisticky a věcně významně přispívala v modelu také proměnná působení specialisty v ZŠ. V ZŠ, kde působil koordinátor inkluze, byla vzájemná spolupráce učitelů hodnocena významně pozitivněji než ve školách, kde nepůsobil žádný specialista ( $p < 0,001$ ,  $\beta = 0,100$ ). Sadou nezávisle proměnných bylo možné vysvětlit 3 % rozptylu závisle proměnné, velikost účinku pro tento model byla malá ( $f^2 = 0,31$ ).

**Tabulka 45** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se mi daří spolupracovat s ostatními učiteli a učitelkami“

Model	B	(SE)	Beta ( $\beta$ )
Konstanta	3,452	0,137	
Zlínský kraj	-0,378	0,106***	-0,167
Ústecký kraj	-0,326	0,107**	-0,137
Plzeňský kraj	-0,292	0,105**	-0,123



Pardubický kraj	-0,237	0,105*	-0,103
Moravskoslezský kraj	-0,247	0,096*	-0,136
Karlovarský kraj	0,004	0,127	0,001
Jihočeský kraj	-0,271	0,106*	-0,119
Vysočina	-0,304	0,109**	-0,132
Středočeský kraj	-0,287	0,095**	-0,166
Praha	-0,244	0,127	-0,106
Olomoucký kraj	-0,336	0,101***	-0,154
Liberecký kraj	-0,179	0,112	-0,070
Jihomoravský kraj	-0,239	0,098*	-0,132
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	-0,034	0,072	-0,028
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	0,021	0,079	0,017
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,089	0,087	0,060
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,005	0,102	0,003
Pohlaví (žena)	0,018	0,048	0,011
Věková kategorie (31–40 let)	0,014	0,062	0,010
Věková kategorie (41–50 let)	0,057	0,073	0,046
Věková kategorie (51–60 let)	0,136	0,096	0,109
Věková kategorie (nad 61 let)	0,199	0,136	0,069
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	-0,111	0,061	-0,077
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	-0,108	0,075	-0,061
Praxe ve školství (v letech)	-0,004	0,003	-0,071
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,006	0,052	0,005
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,108	0,060	-0,090
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	0,035	0,075	0,025
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	0,024	0,071	0,021
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	0,072	0,076	0,053
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,069	0,035	0,058
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	-0,033	0,039	-0,028
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	0,105	0,072	0,042
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,137	0,042***	0,100
Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	0,013	0,159	0,002
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,225	0,075***	-0,090
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,055	0,083	0,020
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	0,004	0,087	0,002
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	-0,017	0,122	-0,004
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	-0,025	0,064	-0,012
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,067	0,034	0,055

Závisle proměnná: Při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se mi daří spolupracovat s ostatními učiteli a učitelkami;  $R^2 = 0,030$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### **Spolupráce s rodiči při společném vzdělávání se mi daří**

Tento výrok byl zaměřen na to, jak učitelé ZŠ hodnotili spolupráci s rodiči žáků v kontextu společného vzdělávání. Učitelé ZŠ tuto spolupráci hodnotili celkově spíše kladně, tj. spíše souhlasili, že se spolupráce dařila ( $N = 1247$ ,  $M = 2,87$ ,  $SD = 0,61$ ). Nesouhlasná stanoviska byla deklarována 277 učiteli ZŠ (22,2%) a souhlasná v 970 případech (77,8%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 91 respondentů, tj. 6,8% z celkového počtu 1338 platných případů).

Statisticky a věcně významně více negativně byla tato spolupráce hodnocena učiteli ZŠ ze Zlínského ( $p < 0,05$ ,  $\beta = -0,120$ ) a Olomouckého kraje ( $p < 0,05$ ,  $\beta = -0,106$ ) ve srovnání s učiteli ZŠ z Královéhradeckého kraje. Relativně pozitivní vliv na hodnocení spolupráce se ukázal v případech, když na ZŠ působil školní psycholog ( $p < 0,01$ ,  $\beta = 0,092$ ). Pozitivněji byla spolupráce s rodiči žáků hodnocena také učiteli z I. stupně ( $p < 0,001$ ,  $\beta = 0,116$ ) v porovnání s učiteli z II. stupně ZŠ. Při zohlednění vlivu jednotlivých prediktorů v regresním modelu vyplynulo, že na pozitivní hodnocení učitelů mělo věcně i statisticky významný vliv rovněž to, pokud se škola nacházela v obci s 1000–4999 obyvateli ( $p < 0,01$ ,  $\beta = 0,157$ ). U ZŠ, které se nacházely ve městě s počtem obyvatel vyšším než 100000, došlo k posunu koeficientu Beta dokonce o 0,254. Index determinace měl v případě tohoto modelu hodnotu 0,032. Velikost účinku modelu byla mála ( $f^2 = 0,33$ ).

**Tabulka 46** Výstup mnohonásobné regresní analýzy (metoda Enter) – vliv sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na jejich hodnocení výroku „spolupráce s rodiči při společném vzdělávání se mi daří“

<b>Model</b>	<b>B</b>	<b>(SE)</b>	<b>Beta (<math>\beta</math>)</b>
Konstanta	2,581	0,150	
Zlínský kraj	-0,289	0,116*	-0,120
Ústecký kraj	-0,151	0,117	-0,059
Plzeňský kraj	-0,066	0,115	-0,026
Pardubický kraj	-0,063	0,115	-0,026
Moravskoslezský kraj	-0,061	0,105	-0,032
Karlovarský kraj	-0,222	0,139	-0,062
Jihočeský kraj	-0,031	0,116	-0,013
Vysočina	0,024	0,119	0,010
Středočeský kraj	-0,089	0,103	-0,048
Praha	-0,010	0,139	-0,004
Olomoucký kraj	-0,246	0,111*	-0,106
Liberecký kraj	-0,187	0,122	-0,068
Jihomoravský kraj	-0,160	0,107	-0,083
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (1000–4999 obyvatel)	0,209	0,079**	0,157
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (5000–19999 obyvatel)	0,188	0,086*	0,146
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (20000–99999 obyvatel)	0,222	0,095*	0,139
Velikost obce, kde se ZŠ nachází (nad 100000 obyvatel)	0,254	0,112*	0,133
Pohlaví (žena)	0,089	0,053	0,049

Věková kategorie (31–40 let)	-0,009	0,068	-0,006
Věková kategorie (41–50 let)	0,064	0,079	0,049
Věková kategorie (51–60 let)	0,113	0,104	0,085
Věková kategorie (nad 61 let)	0,201	0,149	0,065
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ s pedagogickou kvalifikací)	-0,090	0,067	-0,058
Nejvyšší dosažené vzdělání (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací)	-0,036	0,081	-0,019
Praxe ve školství (v letech)	-0,003	0,003	-0,061
Počet žáků školy (301–500 žáků)	0,054	0,057	0,042
Počet žáků školy (více než 500 žáků)	-0,010	0,065	-0,008
Počet žáků třídy (16–20 žáků)	0,076	0,081	0,050
Počet žáků třídy (21–25 žáků)	0,027	0,077	0,022
Počet žáků třídy (více než 26 žáků)	-0,043	0,083	-0,029
Působení specialisty v ZŠ (speciální pedagog)	0,024	0,039	0,019
Působení specialisty v ZŠ (školní psycholog)	0,116	0,042**	0,092
Působení specialisty v ZŠ (sociální pedagog)	-0,043	0,079	-0,016
Působení specialisty v ZŠ (koordinátor inkluze)	0,036	0,046	0,024
Profilace ZŠ (výběrová – samostatné třídy s nadanými žáky)	0,236	0,173	0,039
Profilace ZŠ (sportovně zaměřená)	-0,012	0,082	-0,005
Profilace ZŠ (rozšířená výuka cizích jazyků)	0,130	0,091	0,043
Profilace ZŠ (rozšířená výuka matematiky, přírodovědných předmětů)	-0,005	0,095	-0,002
Profilace ZŠ (se zaměřením na propojování eko./environ./uměl. témat)	0,021	0,133	0,005
Profilace ZŠ (jiné zaměření)	-0,012	0,070	-0,005
Výuka na 1. stupni ZŠ	0,150	0,038***	0,116

Závisle proměnná: Spolupráce s rodiči při společném vzdělávání se mi daří;  $R^2 = 0,032$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

## Výsledky statistických analýz pro zástupce vedení ZŠ

### *Považuji se za dostatečně informovaného/informovanou pro společné vzdělávání v naší škole*

Zástupci vedení ZŠ ( $N = 135$ ) spíše souhlasili (51,1%), resp. zcela souhlasili (37,0%) s tvrzením „považuji se za dostatečně informovaného/informovanou pro společné vzdělávání v naší škole“ ( $M = 3,25$ ,  $SD = 0,66$ ). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 5 respondentů, tj. 3,5% z celkového počtu 140 platných případů).

Cílem analýzy bylo dále zjistit, které faktory (sociodemografické charakteristiky zástupců vedení ZŠ) měly statisticky významný vliv na hodnocení tohoto výroku (i v tomto případě, podobně jako v předchozích kapitolách, byla využita jednocestná analýza rozptylu a t-test).

Statisticky významný rozdíl byl evidován v závislosti na věku respondentů ( $N = 135$ ,  $F = 2,763$ ,  $p < 0,05$ ). Post hoc analýzou LSD testem bylo zjištěno, že za více informované se považovali respondenti ve věkové kategorii 51–60 let ( $n = 76$ ,  $M = 3,38$ ,  $SD = 0,63$ ) ve srovnání se zástupci vedení ZŠ ve věkové kategorii 41–50 let ( $n = 34$ ,  $M = 3,12$ ,  $SD = 0,59$ ) ( $p < 0,05$ ), resp. zástupci vedení ZŠ ve věku 31–40 let ( $n = 18$ ,  $M = 3,00$ ,  $SD = 0,69$ ) ( $p < 0,05$ ). Z hlediska věcné významnosti byl vliv tohoto faktoru střední ( $\eta^2 = 0,061$ ), přičemž vysvětloval 5,52% variance.

Statisticky významný vliv byl v případě této položky evidován s ohledem na délku praxe ve školství ( $N = 135$ ,  $F = 3,585$ ,  $p < 0,05$ ). Skupina zástupců vedení ZŠ s více než 31 lety praxe ve školství se považovala za statisticky významně více informovanou ( $n = 49$ ,  $M = 3,43$ ,  $SD = 0,65$ ) než skupina zástupců s praxí do 15 let ( $n = 19$ ,  $M = 3,00$ ,  $SD = 0,67$ ) ( $p < 0,05$ ). Vliv faktoru byl z hlediska věcné významnosti malý ( $\eta^2 = 0,052$ ).

***Dostává se mi dostatečné podpory pro společné vzdělávání ze strany MŠMT (např. financování, plánování, personální podmínky, vzdělávání pedagogických pracovníků)***

S uvedeným výrokiem zástupci vedení ZŠ celkově spíše nesouhlasili ( $N = 136$ ,  $M = 2,32$ ,  $SD = 0,75$ ). Nesouhlasná stanoviska deklarovalo 80 zástupců vedení ZŠ (58,8%) a souhlasná 56 (41,2%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 35 respondentů, tj. 3,3% z celkového počtu 140 platných případů).

Statisticky významný vliv byl zjištěn v závislosti na počtu žáků ve třídě ( $F = 3,935$ ,  $p < 0,05$ ). Zástupci vedení ZŠ, kteří měli více než 26 žáků ve třídě, spíše souhlasili s tím, že se jim dostávalo dostatečné podpory ze strany MŠMT ( $n = 24$ ,  $M = 2,67$ ,  $SD = 0,57$ ) ( $p < 0,05$ ), naproti tomu ti zástupci vedení ZŠ, kteří měli 21-25 žáků ve třídě ( $n = 78$ ,  $M = 2,29$ ,  $SD = 0,76$ ), resp. do 20 žáků ve třídě ( $n = 33$ ,  $M = 2,12$ ,  $SD = 0,78$ ), s uvedeným výrokiem spíše nesouhlasili ( $p < 0,01$ ). Vliv tohoto faktoru bylo možné z hlediska věcné významnosti hodnotit jako malý ( $\eta^2 = 0,056$ ).

Zástupci vedení ZŠ, kteří deklarovali, že v jejich škole působil koordinátor inkluze ( $n = 44$ ,  $M = 2,52$ ,  $SD = 0,70$ ), spíše souhlasili, že se jim dostávalo dostatečné podpory ze strany MŠMT než ti zástupci vedení ZŠ, na jejichž ZŠ tento odborník nepůsobil ( $n = 92$ ,  $M = 2,22$ ,  $SD = 0,75$ ) ( $t = -2,263$ ,  $p < 0,05$ ) – ti s tímto výrokiem spíše nesouhlasili. Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách však byla malá ( $d = 0,41$ ).

Statisticky významný rozdíl byl zjištěn také s ohledem na to, zda zástupci vedení ZŠ vyučovali na I. nebo II. stupni ZŠ ( $t = -2,233$ ,  $p < 0,05$ ). Ti zástupci vedení ZŠ, kteří deklarovali výuku na I. stupni ZŠ ( $n = 44$ ,  $M = 2,52$ ,  $SD = 0,79$ ), s uvedeným výrokiem spíše souhlasili, kdežto ti, kteří nevyučovali na I. stupni ZŠ, s výrokiem spíše nesouhlasili ( $n = 91$ ,  $M = 2,22$ ,  $SD = 0,71$ ). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla malá ( $d = 0,41$ ).

***Dostává se mi dostatečné podpory pro společné vzdělávání ze strany zřizovatele***

Zástupci vedení ZŠ celkově spíše souhlasili (62,8%, tj. 76 respondentů), že se jim v rámci společného vzdělávání dostávalo dostatečné podpory ze strany zřizovatele ( $N = 121$ ,  $M = 2,63$ ,  $SD = 0,90$ ). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 19 respondentů, tj. 13,5% z celkového počtu 140 platných případů).

V případě hodnocení tohoto výroku se ukázal jako statisticky významný faktor vzdělání pro výkon řídicí funkce. Zástupci vedení ZŠ, kteří absolvovali vzdělání se zaměřením na management řízení školy ( $n = 20$ ,  $M = 3,00$ ,  $SD = 0,73$ ), hodnotili výrok statisticky významně pozitivněji než zástupci vedení ZŠ, kteří toto vzdělání neabsolvovali ( $n = 101$ ,  $M = 2,55$ ,  $SD = 0,91$ ) ( $t = -2,398$ ,  $p < 0,05$ ). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla střední ( $d = 0,51$ ).

Zástupci vedení ZŠ, kteří deklarovali, že jejich škola byla nějak profilována, hodnotili uvedený výrok statisticky významně pozitivněji ( $n = 35$ ,  $M = 2,91$ ,  $SD = 0,66$ ) než zástupci vedení ZŠ, kteří uvedli, že jejich škola nebyla nijak profilována ( $n = 85$ ,  $M = 2,51$ ,  $SD = 0,95$ ) ( $t = -2,681$ ,  $p < 0,01$ ). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla malá ( $d = 0,45$ ).

### ***Při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se škole dostává dostatečné metodické podpory ze strany pracovníků školského poradenského zařízení***

Podle zástupců vedení ZŠ se při práci se žáky se SVP dostávalo škole celkově spíše dostatečné metodické podpory ze strany pracovníků ŠPZ (N = 134, M = 2,79, SD = 0,68). S uvedeným výrokem nesouhlasilo celkem 40 respondentů (29,9%) a 94 souhlasilo (70,1%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolilo 6 respondentů, tj. 4,2% z celkového počtu 140 platných případů).

Zástupci vedení, na jejichž škole působil koordinátor inkluze (n = 44, M = 2,98, SD = 0,55), pozitivněji hodnotili metodickou podporu ze strany pracovníků ŠPZ než ti, v jejichž škole tento specialista nepůsobil (n = 90, M = 2,70, SD = 0,73) (t = -2,238, p < 0,05). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla malá (d = 0,42).

### ***Strategie společného vzdělávání na naší škole považují za funkční***

Zástupci vedení ZŠ celkově spíše souhlasili s výrokem „strategie společného vzdělávání na naší škole považují za funkční“ (N = 136, M = 3,09, SD = 0,55). Nesouhlasná stanoviska byla deklarována 13 respondenty (9,5%) a souhlasná 123 (90,5%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolili 4 respondenti, tj. 2,8% z celkového počtu 140 platných případů).

Zástupci vedení ZŠ, kteří pro výkon řídicí funkce absolvovali management řízení školy (n = 21, M = 3,38, SD = 0,50), daný výrok hodnotili pozitivněji než ti, kteří uvedené vzdělání neabsolvovali (n = 115, M = 3,03, SD = 0,55) (t = -2,887, p < 0,01). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla střední (d = 0,65).

Zástupci vedení ZŠ, na jejichž škole působil koordinátor inkluze (n = 44, M = 3,23, SD = 0,61), hodnotili uvedený výrok statisticky významně pozitivněji ve srovnání s respondenty, na jejichž škole tento specialista nepůsobil (n = 92, M = 3,05, SD = 0,51) (t = -2,061, p < 0,05). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla malá (d = 0,38).

### ***Považují učitele naší školy za dostatečně připravené pro práci s různými žáky (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) v jedné třídě***

Zástupci vedení ZŠ celkově spíše souhlasili s výrokem „považují učitele naší školy za dostatečně připravené pro práci s různými žáky (včetně žáků se SVP) v jedné třídě“ (N = 138, M = 2,75, SD = 0,70). Jen necelých 30% zástupců vedení ZŠ s výrokem nesouhlasilo (tj. celkem 41 respondentů). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolili 2 respondenti, tj. 1,4% z celkového počtu 140 platných případů).

Na základě provedené analýzy bylo zjištěno, že zástupci vedení ZŠ, kteří pro výkon řídicí funkce absolvovali management řízení školy (n = 21, M = 3,10, SD = 0,70), hodnotili uvedený výrok statisticky významně pozitivněji než respondenti, kteří toto studium neabsolvovali (n = 117, M = 2,68, SD = 0,69) (t = -2,549, p < 0,05). Míra věcné významnosti rozdílů v zjištěných hodnotách byla střední (d = 0,62).

### ***Při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se daří učitelům spolupracovat mezi sebou***

Naměřená hodnota průměrného skóre byla u tohoto výroku 3,09, což indikovalo, že respondenti z řad zástupců vedení ZŠ spíše souhlasili, že při práci s žáky se SVP se učitelům dařilo spolupracovat mezi sebou (N = 138, SD = 0,56). Souhlasné stanovisko vyjádřilo v dané věci celkem 122 respondentů (88,4%), naopak nesouhlasné stanovisko deklarovalo 16 zástupců vedení ZŠ (11,6%). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolili 2 respondenti, tj. 1,4% z celkového počtu 140 platných případů).

V případě tohoto výroku nebyl zjištěn statisticky významný vliv u žádné ze sledovaných sociodemografických charakteristik respondentů.

### ***Spolupráce s rodiči při společném vzdělávání se nám daří***

Zástupci vedení ZŠ celkově spíše souhlasili, že se jim dařilo spolupracovat s rodiči žáků ( $N = 136$ ,  $M = 2,79$ ,  $SD = 0,53$ ). S tímto výrokiem nesouhlasilo celkem 34 respondentů (25 %), souhlasná stanoviska byla deklarována ve 102 případech (75 %). (Variantu odpovědi „nevím, neumím posoudit“ zvolili 4 respondenti, tj. 2,8 % z celkového počtu 140 platných případů).

Zástupci vedení ZŠ se v hodnocení daného výroku statisticky významně lišili s ohledem na velikost obce, kde se škola nacházela ( $N = 136$ ,  $F = 3,310$ ,  $p < 0,05$ ). Post hoc Fisherovým LSD testem bylo zjištěno, že zástupci vedení, jejichž ZŠ se nacházela v obci s více než 100000 obyvateli ( $n = 13$ ,  $M = 2,31$ ,  $SD = 0,63$ ), s uvedeným výrokiem spíše nesouhlasili, a to ve srovnání se zástupci vedení ZŠ, jejichž škola byla v obci s méně než 1000 obyvateli ( $n = 13$ ,  $M = 2,92$ ,  $SD = 0,64$ ) ( $p < 0,001$ ), v obci, která měla 1000–4999 obyvatel ( $n = 37$ ,  $M = 2,84$ ,  $SD = 0,50$ ) ( $p < 0,001$ ), v obci, která měla 5000–19999 obyvatel ( $n = 45$ ,  $M = 2,82$ ,  $SD = 0,49$ ) ( $p < 0,001$ ), resp. v obci, která měla 20000–99999 obyvatel ( $n = 28$ ,  $M = 2,86$ ,  $SD = 0,45$ ) ( $p < 0,001$ ) – ti s výrokiem spíše souhlasili. Z hlediska věcné významnosti zjištěných výsledků lze konstatovat, že vliv tohoto faktoru byl střední ( $\eta^2 = 0,09$ ). Faktor vysvětloval 9,18 % rozptylu závisle proměnné.

Statisticky významné rozdíly byly zjištěny mezi respondenty v závislosti na tom, v jakém kraji ČR se ZŠ nacházela ( $N = 136$ ,  $F = 2,106$ ,  $p < 0,05$ ). Post hoc LSD testem se ukázal statisticky významný rozdíl mezi zástupci vedení ZŠ, jejichž škola se nacházela v Libereckém kraji ( $n = 7$ ,  $M = 2,43$ ,  $SD = 0,54$ ) (respondenti z těchto škol s uvedeným výrokiem spíše nesouhlasili), a těmi respondenty, jejichž škola byla v Moravskoslezském ( $n = 15$ ,  $M = 2,93$ ,  $SD = 0,26$ ) ( $p < 0,05$ ), Pardubickém ( $n = 8$ ,  $M = 3,00$ ,  $SD = 0,54$ ) ( $p < 0,05$ ), Jihočeském ( $n = 9$ ,  $M = 3,00$ ,  $SD = 0,50$ ) ( $p < 0,05$ ) a Královéhradeckém kraji ( $n = 10$ ,  $M = 3,30$ ,  $SD = 0,48$ ) ( $p < 0,001$ ) – tito respondenti naopak s výrokiem spíše souhlasili. Z hlediska věcné významnosti zjištěných výsledků lze konstatovat, že vliv tohoto faktoru byl velký ( $\eta^2 = 0,18$ ). Faktor vysvětloval 18 % rozptylu závisle proměnné.

### **3.6.1. Shrnutí**

Cílem této pedagogické domény bylo identifikovat pojetí učitelů a zástupců vedení ZŠ v souvislosti s vnímanou připraveností na inkluzivní vzdělávání a s ohledem na vnímanou podporu a spolupráci klíčových aktérů.

**Učitelé ZŠ hodnotili podporu**, která se jim v kontextu vzdělávání žáků se SVP dostávala, **celkově spíše pozitivně**, přičemž podpora poskytovaná **ze strany vedení školy** byla učiteli hodnocena kladněji než podpora poskytovaná **pracovníky ŠPZ**. Relativně **pozitivně** byla učiteli ZŠ **hodnocena také spolupráce** s ostatními kolegy učiteli, ale i s rodiči žáků. Tato výzkumná zjištění, do jisté míry pozitivní ve vztahu k principům inkluzivního vzdělávání, nebyla v souladu s očekávanou mírou připravenosti učitelů ZŠ na inkluzivní vzdělávání. Učitelé ZŠ sice hodnotili pozitivně podporu i spolupráci, zároveň však převážná část z nich (téměř 60 % učitelů ZŠ) deklarovala relativně vyšší míru **nepřipravenosti na inkluzivní vzdělávání** (přesněji řečeno, celkem 725 respondentů se necítilo být dobře připraveno na společné vzdělávání v rámci jedné třídy). Zohledníme-li odpovědi zástupců vedení ZŠ, tak ti naopak považovali učitele ze svých škol za spíše dostatečně připravené pro práci s různými žáky v jedné třídě.

**Zástupci vedení ZŠ**, podobně jako učitelé **hodnotili celkově spíše pozitivně jak podporu** poskytovanou ze strany zřizovatele a pracovníků ŠPZ, **tak i vzájemnou spolupráci** učitelů

a spolupráci rodičů žáků s pedagogy. S ohledem na inkluzivní vzdělávání byla ovšem podpora poskytovaná ze strany **MŠMT** hodnocena **spíše negativně**. Z výsledků tohoto výzkumu dále vyplynulo, že značná část respondentů z řad zástupců vedení ZŠ (88 %) se považovala za **dostatečně informované** ve věcech týkajících se inkluze. Stejně tak uplatňované **strategie společného vzdělávání** na školách, kde působili zástupci vedení ZŠ, považovala naprostá většina z nich (90,5 %) za **funkční**.

Z hlediska vlivu sociodemografických charakteristik učitelů ZŠ na hodnocení výroků týkajících se podpory a připravenosti v rámci inkluze lze konstatovat, že relativně nejvíce **pozitivní vliv** byl zjištěn v závislosti na **působení specialisty v ZŠ**. Ukázalo se, že pokud na ZŠ působil především **školní psycholog** nebo **koordinátor inkluze**, učitelé zpravidla více pozitivně hodnotili poskytovanou podporu, ale také pozitivněji hodnotili vlastní připravenost na inkluzivní vzdělávání. Podobné konstatování platí i pro učitele I. stupně ZŠ v porovnání s **učiteli z II. stupně ZŠ**, kteří **měli ve vyšší míře negativější postoje** v otázkách týkajících se podpory a připravenosti. Významným faktorem byla rovněž **profilace ZŠ**. Učitelé, jejichž **ZŠ byla sportovně zaměřena**, deklarovali ve vyšší míře **spíše negativní postoje** než učitelé ZŠ s jinou profilací, resp. učitelé, jejichž škola byla bez nějakého zaměření. Relativně významné rozdíly v hodnocení otázek v diskutované pedagogické doméně byly zjištěny také s ohledem na kraj ČR, ve kterém se ZŠ nacházela, a počet žáků školy. Zejména **učitelé ZŠ ze Zlínského a Olomouckého kraje** deklarovali **spíše negativější postoje** v souvislosti s vnímanou podporou a připraveností v rámci inkluze. Taktéž **učitelé s větším počtem žáků školy** (tj. s více než 500) měli **negativnější postoje** jak v otázce vnímané podpory ze strany vedení školy, tak i ve vztahu k hodnocení spolupráce s kolegy učiteli.

Podobně jako u učitelů, tak i u zástupců vedení ZŠ byl identifikován **pozitivní vliv** na hodnocení jednotlivých výroků, když na škole působil **koordinátor inkluze**. Významnou roli a zpravidla pozitivní vliv na hodnocení výroků v této doméně mělo také dosažené vzdělání pro výkon řídicí funkce. Respondenti z řad zástupců vedení ZŠ, kteří absolvovali **management řízení školy**, měli v řadě případů pozitivnější postoje než jejich kolegové, kteří toto vzdělání neabsolvovali. Ve vztahu k **hodnocení spolupráce s rodiči žáků v kontextu inkluzivního vzdělávání** byl zjištěn statistický i věcně významný vliv s ohledem na kraj ČR a velikost obce, kde se ZŠ nacházela. Ukázalo se, že **zástupci vedení ZŠ z Libereckého a Zlínského kraje** hodnotili **spolupráci s rodiči žáků** v rámci inkluzivního vzdělávání více **negativně** než ti, jejichž škola byla v jiném kraji ČR. Taktéž respondenti, jejichž **ZŠ byla v obci s více než 100000 obyvateli**, deklarovali s ohledem na tuto spolupráci spíše negativnější stanoviska.





## 4. Shrnutí hlavních výsledků výzkumu, jejich diskuse a formulace doporučení

Tato kapitola prezentuje stručné shrnutí a diskusi nejpodstatnějších výsledků uskutečněného kvantitativního výzkumu, jehož cílem bylo identifikovat pojetí učitelů a zástupců vedení ZŠ ve vztahu k vybraným doménám pedagogických procesů a dále analyzovat vliv sociodemografických charakteristik respondentů na tato jejich pojetí. Na základě zjištěných výsledků tohoto výzkumu a s ohledem na relevantní tematicky související studie jsou níže formulovány návrhy a možná doporučení, jež mohou přispět k efektivnější implementaci opatření směřujících k inkluzivnímu vzdělávání žáků.

### 4.1. Působení asistenta pedagoga ve třídě

Po novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) bylo v běžných ZŠ jedním z nejčastějších podpůrných opatření při práci s žáky se SVP využíváno služeb asistenta pedagoga (viz např. Mapování využívání asistentů pedagoga a školních asistentů v MŠ a ZŠ, 2017). Taktéž **výsledky tohoto výzkumu poukázaly na nárůst počtu asistentů pedagoga na participujících ZŠ**, což reflektuje všeobecný trend vyskytující se na českých školách. Působení tohoto pedagogického pracovníka ve škole, stejně jako dalších profesionálů (ať už se to týká např. speciálního pedagoga, školního psychologa ad.) je možné považovat za jeden z klíčových elementů pro úspěšnou realizaci inkluzivního vzdělávání žáků (Alquraini, Gut, 2012). Přínos asistenta pedagoga byl reflektován rovněž v pojetích respondentů tohoto výzkumu. Ti jednoznačně **pozitivně hodnotili přínos jeho působení jak pro žáky s podporou, tak pro celou třídu** (učiteli byl tento přínos hodnocen významně pozitivněji tehdy, pokud na ZŠ působil speciální pedagog či koordinátor inkluze). Uvedené zjištění je v souladu s jinou tuzemskou výzkumnou studií, kde pedagogičtí pracovníci škol hodnotili přínos asistentů pedagoga také kladně (Michalík et al., 2018).

Dle mínění učitelů a zástupců vedení ZŠ, kteří participovali na tomto výzkumu, by však **asistenti pedagoga měli být lépe profesně připravováni na výkon profese**. Tento zjištěný poznatek je v souladu s širším okruhem názorů odborníků na danou problematiku. Předmětem četných diskusí byly v uplynulém období jak nároky na práci asistenta pedagoga ve škole, tak kvalifikační předpoklady profese (např. formulace standardu práce asistenta pedagoga ad.), které jsou v současné době považovány za jeden z významných problémů v rámci inkluzivního vzdělávání (Michalík et al., 2018; Nadace Open Society Fund Praha, 2018). Požadavky na kvalifikaci upravuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Ty se liší v závislosti na tom, zda asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, v níž se vzdělávají žáci se SVP, nebo tuto činnost nevykonává. Minimální požadavek na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající jen v pomocných výchovných pracích ve škole, je základní vzdělání doplněné o kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga. Značně rozmanité podmínky k získání odborné kvalifikace, které výše jmenovaný zákon definuje, umožňují výkon této profese širšímu spektru zájemců, čímž je následně podmíněn i obsah a kvalita jimi vykonávané práce ve škole. V případě, že pracovní náplň asistenta pedagoga neobsahuje rozsah přímé pedagogické činnosti, vykonává pouze např. administrativní práce - připravuje pomůcky, kopíruje materiály, připravuje technické pomůcky, zajišťuje programové vybavení apod. (Morávková Vejrochová et al., 2015).

Tento výzkum dále poukázal na to, že **učitelé ZŠ** (ale i zástupci vedení) **byla nedostatečně vnímána také příprava asistentů pedagoga na vyučování na základě jejich podkladů**. To koresponduje s tím, co bylo zjištěno v kvalitativním výzkumu, který realizovala Tomková a Hejlová (2018). Na základě výsledků šetření, které bylo provedeno u učitelů a zástupců vedení ZŠ, uvedly autorky ve své publikaci tento relativně zajímavý poznatek: „*Asistent je k dispozici pro zajištění procesu výuky, s učiteli obvykle neplánuje, je-li potřeba se domluvit, děje se tak průběžně krátce během výuky. Je využíván i pro doučování*“ (Tomková, Hejlová, 2018, s. 262). Pro úspěch inkluzivního vzdělávání je klíčová otázka interdisciplinární spolupráce, jak o tom svědčí řada výzkumných studií (např. Rens, Joosten, 2014; Pulsford, 2019). Přitom základním východiskem, které tvoří náplň práce asistenta pedagoga, je spolupráce s učitelem na výchovně-vzdělávacích aktivitách (ta zahrnuje i přípravu na vyučování). V této věci tak mohou být příčiny vedoucí k nízké míře spolupráce podmíněny různými faktory, např. časovou disponibilitou, vztahovou bariérou, nízkými odbornými kompetencemi asistentů pedagoga ad.

#### 4.1.1. Doporučení

- Profese asistenta pedagoga by měla být zajištěna dostatečně vysokým počtem kvalifikovaných pracovníků s perspektivou jejich dlouhodobější spolupráce se školou. Minimální požadavky na kvalifikaci asistentů pedagoga a zároveň nízké finanční ohodnocení této profese mohou být jednou z příčin řady problémů, jako např. vysoká míra fluktuace asistentů pedagoga na školách nebo nedostatek zájemců o tuto profesi, resp. zájem těch, jejichž kvalifikační a další osobnostní předpoklady jsou na minimální požadované úrovni. Mimo jiné tyto problematické aspekty mohou bránit efektivnějším a systémovějším krokům, jež by vedly k zdárné implementaci opatření směřujících k inkluzi. Zvýšení nároků na kvalifikační předpoklady, posílení kompetencí, nárůst finančního ohodnocení a metodické vedení asistentů pedagoga, včetně posilování prvků vzájemné spolupráce s učiteli, je možné chápat jako základní předpoklad pro efektivnější realizaci kvalitního (inkluzivního) vzdělávání.

## 4.2. Složení třídy a zaměření výuky

Podle některých výzkumných studií není českou pedagogickou veřejností koncept inkluzivního vzdělávání příliš akceptován (viz např. Bendová, Fialová, 2015; Michalík et al., 2018, s. 91). Data získaná z tohoto výzkumu potvrdila rovněž spíše **negativní vztah učitelů a zástupců vedení ZŠ k vybraným aspektům inkluzivního vzdělávání žáků**.

Zejména ve vztahu k otázkám individualizace a (vnitřní) diferenciaci ve výuce – jakožto stěžejním podmínkám inkluze ve vzdělávání – byly zjištěny u učitelů ZŠ spíše negativní postoje. Např. **přítomnost žáků se SVP v běžné třídě (zejména žáků s mentálním postižením) by podle respondentů mohla snižovat efektivitu učebních výkonů ostatních žáků**. Dle přesvědčení respondentů se **inkluzivní vzdělávání včetně žáků se SVP osvědčovalo spíše tehdy, pokud nedocházelo k narušování plynulosti v předávání učiva**, resp. podle jejich mínění je **pro žáky lepší, když se učí ve skupině, kde všichni dosahují podobných výkonů v učení**. Převážně většině respondentů navíc vadilo, že **individuální práce s jednotlivými žáky snižuje efektivitu výuky celé třídy**. Takové postoje učitelů ZŠ jsou v rozporu s principy inkluzivně orientované edukace. Výsledky tohoto výzkumu naznačují, že větší část těchto pedagogických pracovníků mohla být nastavena zejména na dosahování kognitivních cílů

výuky než na celostní pojetí rozvoje osobnosti žáků (Delors, 1997; Helus, 2009). Individualizace a diferenciaci tak nemusela pro některé učitele ZŠ představovat primárně „nástroj“ k rozvoji potenciálu každého žáka (individuální vztahová norma), ale mohla být (např. z důvodu množství učiva, které je třeba obsáhnout) spíše přítěží časovou i organizační. Jak již bylo nicméně konstatováno na jiném místě práce, předpokladem úspěšné realizace inkluzivního vzdělávání v pedagogické praxi, a zároveň základním principem a charakteristickým rysem tohoto konceptu, je individualizace a diferenciaci (v přístupu k žákům z hlediska cílů výuky, metod, hodnocení apod.) (Avramidis, Kalyva, 2007; Ainscow, Sandill, 2010).

Celá řada výzkumů a analýz poukázala taktéž na to, že podmínky pro inkluzivní vzdělávání jsou významně ovlivněny celkovým počtem žáků třídy (viz např. Monsen, Ewing, Kwoka, 2014; Adamus et al., 2016; Štech, 2019). Z výsledků této studie jasně (a zároveň nepřekvapivě) vyplynulo, že **inkluzivní vzdělávání by podle respondentů fungovalo lépe, kdyby se počet žáků ve třídě snížil**. Je možné se domnívat, že i právě proto mohlo **inkluzivní vzdělávání** pro respondenty představovat spíše **koncept hodný mimoškolních aktivit, který má pozitivní dopad na osobnost a sociální rozvoj žáků**, jak deklarovala většina učitelů ZŠ.

Ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání byl v této pedagogické doméně relativně pozitivní vliv na postoje učitelů ZŠ evidován obzvláště tehdy, pokud učitelé vyučovali na I. stupni ZŠ, pokud ve škole působil speciální pedagog či koordinátor inkluze a pokud byla ZŠ zaměřena na rozšířenou výuku matematiky a přírodovědných předmětů. Naopak spíše negativní vliv na postoje učitelů ZŠ mělo to, pokud byla ZŠ sportovně zaměřena a pokud se učitelé potýkali s vysokým počtem žáků ve třídě. U žen učitelek ZŠ se ukázalo, že měly zpravidla negativnější postoje než muži, kdežto u žen z řad zástupců vedení ZŠ byl efekt opačný.

#### 4.2.1. Doporučení

- Dle některých výzkumů může být jedním z problémů proti-inkluzivních postojů nedostatečná informovanost, často zavádějící, nebo dokonce mylné informace o inkluzivním vzdělávání (Pivarč, 2017; Štemberger, Kiswarday, 2018; Straková, Simonová, Friedlaenderová, 2019). Převážně spíše negativní postoje respondentů tohoto výzkumu v souvislosti s proměnou pedagogických procesů a s ohledem na implementaci kroků směřujících k inkluzivnímu vzdělávání nemusí výlučně reflektovat výše uvedený problém. Je třeba zvážit další podmínky, zejména nastavení současného vzdělávacího systému. Významným problémem na cestě k inkluzi, jak vyplývá z výsledků tohoto výzkumu, je totiž příliš vysoký počet žáků ve třídě (tj. externí podmínky, které učitel nemůže vypořádat a které mají zároveň zcela zásadní dopad na kvalitu jeho práce). Současně také tlak na dosahování výukových cílů a značné penzum znalostí, které si musí žáci osvojit, může u učitelů podporovat negativní postoje s ohledem na individualizaci a diferenciaci ve výuce. Nevyhnutelným krokem jsou proto systémové změny, jež by měly vést k ještě výraznějšímu snížení počtu žáků (oproti současným možnostem vymezeným ve vyhlášce č. 27/2016 Sb.) ve školních třídách tak, aby mohly být ze strany učitelů ZŠ ve vyšší míře uplatňovány přístupy spojené s individualizací a diferenciací. Klíčová bude v této souvislosti také spolupráce s dalšími specialisty ve třídě (např. s asistentem pedagoga, koordinátorem inkluze, speciálním pedagogem nebo s dalším pedagogem v rámci tzv. tandemové výuky apod.), která bude představovat pozitivní východisko vedoucí k proměně vzdělávání žáků a současně může vést k proměně postojů pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání.

### 4.3. Podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Učitelé ZŠ, kteří participovali na tomto výzkumu, měli **největší zkušenost s výukou žáků se SPU a SPCH, naopak nejmenší zkušenost měli s výukou žáků s kombinovaným postižením**. V závislosti na novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) byla u učitelů ZŠ identifikována spíše klesající tendence s ohledem na vzdělávání žáků se SVP, což ovšem neplatilo pro skupinu žáků s PAS, mentálním a kombinovaným postižením – zde došlo naopak k spíše mírnému nárůstu.

Jak vyplynulo z tohoto výzkumu, **převážná část učitelů ZŠ deklarovala, že se jim dařilo vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SVP. To se ovšem netýkalo žáků, kteří neuměli český jazyk, a žáků se SPCH** (učitelům se v tomto případě spíše nedařilo vytvářet podmínky pro jejich vzdělávání). Především žáci se SPCH již z podstaty znevýhodnění tvoří značně rozmanitou skupinu (může jít např. o závažnější psychiatrické diagnózy, lehčí formu ADHD, problémy v chování apod.), podobně jako žáci s postižením mentálním, kombinovaným a PAS. Práce s těmito žáky v kolektivu běžné třídy bývá pro učitele všeobecně považována jako jedna z nejnáročnějších a nejproblematičtějších (zejména z důvodu narušení sociálních vztahů, klimatu třídy, výskytu šikany apod.) (Yu, Ostrosky, Fowler, 2012). Pokud budou učitelé zároveň pocítovat nedostatek kompetencí pro práci s těmito žáky, bude se zvyšovat nejenom míra jejich obav z toho, že se jim nebudou moci ve výuce adekvátně věnovat (srov. Potměšil et al., 2018; Saloviita, 2020), ale také mohou ve vyšší míře podporovat školní segregaci dané skupiny žáků. Tento výzkum sice nemůže výše uvedené tvrzení potvrdit na základě vlastních dat, nicméně jiné výzkumy poukázaly právě na tento problematický jev. Tj. učitelům se jako vhodné jevílo, pokud byli žáci s lehkým mentálním postižením, žáci s narušenou komunikační schopností, se specifickou poruchou chování a s poruchou autistického spektra vzdělávání ve speciálních třídách běžných škol spíše než v běžných třídách s intaktními vrstevníky (Michalík et al., 2018).

Téměř 31% učitelů ZŠ, kteří participovali na tomto výzkumu, mělo zkušenost s výukou žáků s mentálním postižením. **S ohledem na žáky s LMP se učitelům ZŠ spíše nedařilo dosahovat cílů z přílohy RVP ZV určené pro žáky s LMP před jejím zrušením ani cílů RVP ZV s žáky s LMP po zrušení této přílohy**. V dané souvislosti je třeba poznamenat, že výše zmiňovaná příloha byla zrušena formálně, ale de facto celé její znění bylo včleněno do RVP ZV v podobě tzv. „minimálních vzdělávacích výstupů“. Z veřejně dostupných údajů MŠMT (viz Statistická ročenka školství, výkonové ukazatele) je zřejmé, že ve školním roce 2017/2018 bylo do běžných tříd ZŠ formou individuální integrace začleněno celkem 2297 žáků s LMP (oproti školnímu roku 2016/2017, kdy se jednalo o 1915 takto integrovaných, tedy nedošlo k výraznému nárůstu) a 80,6% žáků s tímto postižením (tj. 9542) plnilo povinnou školního docházku ve speciálních školách. Platí tedy, že jeden žák s LMP připadal ve školním roce 2017/2018 na 403 žáků ZŠ. Přesto **76,7% učitelů ZŠ uvedlo, že s ohledem na novelizaci školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) se spíše nezlepšily jejich možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků s tímto postižením**.

Podobně jako v případě žáků s mentálním postižením, tak i pro ostatní skupiny žáků se SVP platí, že **v závislosti na novelizaci školského zákona z roku 2015**, která měla usnadnit podmínky pro jejich vzdělávání v běžných ZŠ zejména díky systému podpůrných opatření, **se učitelé ZŠ celkově spíše nedomnívali, že by jim tyto systémové změny zlepšily možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SVP** (totožně viz Michalík et al., 2018, s. 92).

Učitelé ZŠ hodnotili vlastní schopnost vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SVP, resp. možnosti vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SVP v závislosti na novelizaci školského zákona z roku 2015 zpravidla více pozitivně tehdy, pokud na ZŠ působil speciální pedagog, koordinátor inkluze, školní psycholog, pokud se jednalo o výběrovou ZŠ, s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů, o školu nacházející se zejména ve větší obci (co do počtu obyvatel) a pokud deklarovali jako nejvyšší dosažené vzdělání VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací. Naopak spíše negativní vliv mělo to, pokud byla ZŠ, na které vyučovali, sportovně zaměřená a pokud učitelé měli ve třídě vyšší počet žáků (zpravidla více než 26).

### 4.3.1. Doporučení

- Práce s žáky se SVP v běžné třídě vyžaduje nejen znalosti v oblasti obecné pedagogiky, ale zejména dostatečnou znalost speciálně pedagogické tematiky. Zcela zásadním opatřením, a potvrzují to i některé další tuzemské studie (např. Bendová, Fialová, 2015), které je třeba přijmout, je zvyšování odborných kompetencí učitelů ZŠ z oblasti speciální pedagogiky a inkluzivních přístupů. Uvedené opatření by mělo mít systémový charakter s jasně definovanými požadavky na získanou odbornost nejen v rovině teoretické, ale i praktické, tj. učitelé ZŠ by měli disponovat jak potřebným rozsahem a úrovní znalostí, tak by měli být schopni aplikovat techniky a metody speciálně pedagogické práce. Kromě doporučení, která byla formulována již výše (zejména snížení počtu žáků ve třídě nebo využití prvků tandemové výuky), by zvyšování odborných kompetencí v oblasti speciální pedagogiky a inkluzivního vzdělávání mělo být kontinuálně rozvíjeno již v rámci pregraduální přípravy učitelů, resp. měla by být přijata taková opatření, která by definovala standardy požadované odbornosti učitelů v kontextu současných nároků na vzdělávání značně rozmanitého spektra žáků. V některých zahraničních studiích byl kromě vysokoškolské přípravy prokázán signifikantně pozitivní vliv na postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání a na rozvoj kompetencí pro práci s žáky se SVP také v souvislosti s dalším vzděláváním učitelů (Boyle, Topping, Jindal-Snape, 2013; Saloviita, 2020). Mimo jiné na základě zjištěných výsledků tohoto výzkumu a vzhledem k výše uvedeným poznatkům by proto v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků bylo žádoucí rozšířit vzdělávací programy orientující se na osvojení praktických dovedností pro práci s žáky se SVP, což platí zejména s ohledem na žáky s PAS, SPCH, kombinovaným postižením ad. (např. aplikovaná behaviorální analýza). Eventuálně by se měla rozšířit tematická nabídka z oblasti psychiatrického minima, která je ve srovnání s jinými tématy, jak bylo zjištěno na základě provedené analýzy (Pivarč, 2018), spíše opomíjena. Aby byli učitelé vedeni k účasti na takových školeních, měly by být konkrétní kompetence související s výukou v inkluzivních třídách součástí národních rámcových norem (TALIS, 2018, s. 47). Nicméně za současného stavu, kdy řada učitelů ZŠ nemusí být vybavena potřebnými kompetencemi pro práci s žáky se SVP, je také potřebné v krátkodobém výhledu více posilovat interdisciplinární spolupráci a podporu učitelů přímo ve třídách běžných škol (nikoliv pouze ve třídách, které byly zřízeny podle § 16 odstavce 9 školského zákona), tj. ve výuce zajistit přítomnost dalších odborníků, jakými jsou speciální pedagog, koordinátor inkluze, asistent pedagoga. Tím se mohou oslabovat tendence učitelů ZŠ k segregaci vybraných skupin žáků se SVP, ale naopak se mohou více posilovat pozitivnější postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání.

## 4.4. Změny a překážky související s „inkluzivní“ novelou školského zákona

Zástupci vedení ZŠ se výrazným způsobem podílí na klimatu, kultuře a celkově atmosféře školy a mají významný vliv na to, jakým způsobem bude na jejich škole implementována a rozvíjena myšlenka inkluzivního vzdělávání (Ainscow, Sandill, 2010; Lindqvist, Nilholm, 2014). Kroky k naplnění představ a vizí zástupců vedení ZŠ související s inkluzivním vzděláváním budou zároveň ovlivněny podmínkami a možnostmi, které jim dovolí tyto představy uskutečnit.

Z výsledků tohoto výzkumu vyplynulo, že **ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání považovali zástupci vedení ZŠ za nejvíce závažnou bariéru administrativu pro vedení školy, ale i administrativu pro jednotlivé vyučující** (v případě prezentovaného výzkumu však nebylo blíže identifikováno, jaké konkrétní problematiky se administrativní zátěž týká). Uvedené zjištění zcela koresponduje s nálezy šetření, které bylo provedeno pro Nadaci Open Society Fund Praha, Českomoravský odborový svaz pracovníků školství a Českou odbornou společnost pro inkluzivní vzdělávání (2018), a to na vzorku 126 ředitelů ZŠ.

**Jako závažnou překážku hodnotili zástupci vedení ZŠ také složitý a nestabilní systém financování, nedostatek financí, příliš vysoký počet žáků ve třídě a zaměstnávání asistentů pedagoga, resp. speciálních pedagogů**, přičemž zaměstnávání asistentů pedagoga bylo z jejich strany považováno za více významnou překážku než zaměstnávání speciálních pedagogů (zástupci vedení ZŠ z Prahy, Vysočiny a Ústeckého kraje hodnotili zaměstnávání speciálních pedagogů jako spíše málo závažnou překážku, kdežto respondenti z Moravskoslezského, Jihomoravského, Olomouckého a Zlínského kraje jako závažnou). Zjištění týkající se zaměstnávání asistentů pedagoga a speciálních pedagogů je v souladu s jinou tuzemskou analýzou (viz Nadace Open Society Fund Praha, 2018). Tyto výsledky tak poukazují na dlouhodobější problém v dané věci. Podobně je možné vnímat také problém týkající se nedostatku financí, který limituje praktickou implementaci kroků směřujících k inkluzi. Z tohoto výzkumu vyplynulo, že zhruba 65 % zástupců vedení ZŠ vnímalo nedostatek financí jako závažnou překážku, podobně jako 68 % ředitelů škol, kteří v rámci jiné studie uvedli, že inkluzivní vzdělávání je sice dobrá věc, ale nejsou na něj peníze (Michalík et al., 2018). Téměř 30 % ředitelů škol vyjádřilo rovněž souhlasné stanovisko s tím, že nedostatek finančních prostředků na poskytování podpůrných opatření částečně nebo zcela znemožňuje vzdělávání žáků se SVP (Nadace Open Society Fund Praha, 2018, s. 6).

**Téměř všechny posuzované změny spojené s novelizací školského zákona z roku 2015 vnímali zástupci vedení ZŠ celkově jako spíše výrazné** (kromě změny týkající se nárůstu počtu žáků se SVP mezi nově přijímanými žáky). **Za nejvíce výraznou změnu považovali náročnost spolupráce s rodiči žáků se SVP**, dále zvýšení náročnosti výuky pro učitele na I. i II. stupni ZŠ a přizpůsobení budovy školy včetně tříd tak, aby byly přístupné i pro žáky se smyslovým nebo tělesným postižením. Rovněž zvýšení časové náročnosti spolupráce školy se ŠPZ hodnotili jako výraznou změnu, přičemž signifikantně výrazněji ti zástupci vedení, na jejichž ZŠ působil koordinátor inkluze, a ti, jejichž školy byly ve Zlínském, Pardubickém, Plzeňském, Moravskoslezském, Jihočeském a Jihomoravském kraji (zástupci vedení ZŠ z Prahy považovali tuto změnu za spíše malou).

Celkově se však ukázalo, že pokud zástupci vedení ZŠ měli více než 21 let praxe ve vedení školy, absolvovali management řízení školy a pokud na jejich škole působil koordinátor inkluze, zpravidla pozitivněji (resp. méně negativně) hodnotili změny i překážky spojené s tzv. „inkluzivní“ novelou školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.).

#### 4.4.1. Doporučení

- Snížení administrativní zátěže jak pro vyučující, tak i pro zástupce vedení ZŠ je třeba chápat jako důležitý krok vedoucí k efektivnějšímu využití časových dispozic a kapacit těchto pedagogických pracovníků. Jedno z možných doporučení pro snížení administrativní a časové zátěže může být formulováno s ohledem na podpůrná opatření I. stupně, konkrétně s ohledem na plán pedagogické podpory, jehož proces zpracování je v gesci učitelů a zástupců vedení ZŠ. Pro školy, resp. vyučující by v dané věci měly být k dispozici přehlednější formuláře, včetně zajištění vzoru s jasnějšími a zároveň jednoduššími metodickými pokyny jejich zpracování (názorné příklady zpracovaných formulářů však mohou být k dispozici jak pro předškolní vzdělávání, tak konkrétně pro I. a II. stupeň ZŠ).
- Systémové navýšení financování úvazků pro asistenty pedagoga a další specialisty (zejména speciální pedagogy a koordinátory inkluze) lze chápat jako další možné doporučení pro zkvalitnění inkluzivního vzdělávání. V porovnání s vyspělými státy světa jsou v ČR veřejné výdaje na vzdělávání vzhledem k hrubému domácímu produktu stále relativně nízké. Není proto neobvyklé, že na českých ZŠ vzniká řada specializovaných pracovních pozic (např. koordinátor inkluze) jen díky různým projektům (např. Operační program věda, výzkum a vzdělávání), které sice umožňují jejich financování, avšak zpravidla jen krátkodobě. Aby mohla být spolupráce učitelů a dalších klíčových odborníků skutečně efektivní, musí mít stabilní a kontinuální charakter. Zřízení a posléze udržení těchto specializovaných pracovních pozic proto musí vycházet ze systémových priorit a cílů vzdělávací politiky Česka.
- Na spolupráci mezi školou a zákonnými zástupci žáků by měli kromě učitelů a zástupců vedení ZŠ participovat i další pedagogičtí pracovníci, zejména z řad sociálních pedagogů. Vzhledem k časové dostupnosti, odborné erudici a profesním kompetencím je sociální pedagog způsobilý k tomu, aby mohl zajišťovat informační a konzultační činnost rodičům nezávisle na době vyučování, a to buď přímo v prostorách školy, nebo v terénu.

#### 4.5. Přípravenost, podpora a spolupráce v kontextu inkluze

Potřeba podpory poskytovaná učitelům pro zdárnou realizaci inkluzivního vzdělávání je zdůrazňována v celé řadě dokumentů, např. v Prohlášení ze Salamanky (1994). Tato deklarace jasně vyjadřuje ústřední úlohu vedoucích pracovníků školy (zejména ředitele), kteří mají odpovědnost posilovat spolupráci učitelů s členy pedagogického sboru, rodiči, komunitou a místní samosprávou. V zahraniční studii realizované na vzorku 1387 učitelů byl zjišťován vliv podpory školy, vliv věku učitelů, jejich délky praxe ve školství a vliv vnímané zdatnosti učitelů učit „inkluzivně“ na jejich postoje k inkluzivnímu vzdělávání (Ahmmed, Sharma, Deppeler, 2014). Na základě výsledků citované studie bylo zjištěno, že podpora školy byla nejvýznamnějším prediktorem pozitivnějších postojů učitelů v souvislosti s integrací žáků se SVP do kolektivu běžných tříd škol. Tato podpora zahrnovala spolupráci učitelů s vedením školy, s kolegy učiteli, spolupráci s rodiči žáků, se speciálními pedagogy, ale i podmínky pro realizaci dalšího vzdělávání pedagogů. V rámci tohoto výzkumu **byly taktéž zjištěny relativně pozitivní postoje učitelů ZŠ s ohledem na poskytovanou (metodickou) podporu ze strany vedení školy, ŠPZ nebo ze strany kolegů učitelů. Kladně byla hodnocena také spolupráce s rodiči žáků (což se týkalo i zástupců vedení ZŠ, kteří navíc pozitivně hodnotili poskytovanou podporu ze strany zřizovatele, naopak spíše negativně hodnotili podporu MŠMT).**

Přes dosavadní zjištění, která vyplývají z realizovaných zahraničních studií (např. viz výše uvedená práce Ahmmed, Sharma, Deppeler, 2014), však v tomto výzkumu bylo zjištěno, že

**učitelé ZŠ se cítili být spíše nepřipraveni na společné vzdělávání žáků se SVP v rámci jedné třídy**, a tedy zjištěné nálezy ne zcela korespondují s výsledky jiných výzkumů. Uvedený problém může souviset se subjektivními podmínkami na straně učitelů (může se jednat např. o hledisko profesních kompetencí, které může odrážet nízkou míru vnímané zdatnosti učitelů pro práci s heterogenním kolektivem žáků, nebo o hledisko osobního přesvědčení týkající se postojů k inkluzivnímu vzdělávání<sup>26</sup>) a/nebo může korespondovat s objektivními podmínkami – ty ovšem nemusí nutně souviset s nedostatečnými schopnostmi učitelů, jejich sebedůvěrou apod., ale budou spíše odrazem podmínek vnějších/procesuálních (např. vyšší počet žáků ve třídě; nedostatek pomůcek; ztížená spolupráce s odborníky, pedagogickými pracovníky či rodiči; nastavení, politika, profilace a étos ZŠ ad.). V kontrastu s tímto zjištěním je navíc to, že **zástupci vedení ZŠ považovali učitele za spíše dostatečně připravené pro práci s různými žáky v jedné třídě a strategie společného vzdělávání využívané ve vlastních školách byly z jejich strany vnímány jako funkční**. S ohledem na tato zjištění je třeba provést, zejména v rámci kvalitativního výzkumu, intenzivnější rozbor uvedeného stavu vnímané podpory a připravenosti na inkluzivní vzdělávání. Výzkumná zjištění v této doméně naznačují, že respondenti relativně pozitivně hodnotí to, co je lokální, jim blízké (podpora kolegů, vedení školy apod.), naproti tomu to, co je jim vzdálené, je konotováno spíše negativně.

Významně více pozitivně byla připravenost, podpora a spolupráce v kontextu změn směřujících k inkluzi hodnocena zpravidla tehdy, pokud na ZŠ působil školní psycholog, koordinátor inkluze a pokud učitelé deklarovali výuku na I. stupni (resp. pokud zástupci vedení ZŠ absolvovali management řízení školy). Naopak spíše negativně byla podpora hodnocena, pokud učitelé uvedli, že jejich ZŠ byla sportovně zaměřena a pokud se nacházela v Olomouckém a Zlínském kraji.

#### 4.5.1. Doporučení

- Navrhovaným doporučením, které může přispět k lepší připravenosti učitelů ZŠ na inkluzivní vzdělávání, je zvyšování profesních kompetencí, a to zejména v oblasti speciální pedagogiky a inkluzivních přístupů. Výsledky tohoto výzkumu totiž poukázaly na to, že učitelé ZŠ, kteří absolvovali VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací, pozitivněji hodnotili vlastní připravenost na inkluzivní vzdělávání. Zvyšování profesních kompetencí je možné podporovat např. v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Kromě toho je třeba více využívat mentoringu, supervize učitelů, vzájemné hospitace a sebezkušenostní výcviky/kurzy, a to s cílem identifikovat klíčové problematické momenty při práci s heterogenní skupinou žáků v inkluzivních podmínkách a celkově tím zvyšovat self-efficacy učitelů.
- V pedagogické praxi se rovněž osvědčila úloha tzv. „doprovázejícího učitele“, který ve spolupráci s dalšími klíčovými aktéry připravuje a superviduje proces přechodu žáka se SVP ze speciální školy do běžné ZŠ<sup>27</sup>. Doprovázející učitel, jímž bývá speciální pedagog speciální školy, připravuje všechny aktéry na možná úskalí spojená se začleněním žáka,

<sup>26</sup> V rámci tohoto výzkumu byla zjištěna podstatná souvislost mezi připraveností na inkluzi a jejím přijetím. Učitelé, kteří se necítili být dobře připraveni na inkluzivní vzdělávání, měli zároveň problém s přijetím inkluzivního vzdělávání, tj. společné výuky různých žáků s individualizací podpory a požadavků na výsledky učení ( $r = 0,420$ ,  $p < 0,001$ ,  $N = 1246$ ).

<sup>27</sup> Proces doprovázení, jeho kroky a možnosti byly popsány formou příkladu inspirativní praxe (Pivarč, Novotná, 2018) v rámci projektu *Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem: Implementace akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora* (APIV A).



tedy i učitele běžných ZŠ. Jeho pomoc spočívá zejména v tom, že učitelům ZŠ poskytuje konkrétní informace o specifikách žáka se SVP (neboť vychází ze své konkrétní a zpravidla dlouhodobé zkušenosti, kterou při práci s tímto žákem ve speciální škole získal), poskytuje metodické/podpůrné materiály nebo pomáhá připravit kolektiv vrstevníků na příchod žáka se SVP. Přestože tato forma spolupráce byla v Česku pilotována pouze na vybraném a malém vzorku škol, dosavadní zkušenosti poukazují na pozitivní přínos doprovázejícího učitele především pro integrované žáky se SVP a pro učitele běžných ZŠ. V této záležitosti je ovšem třeba dalšího testování a ověřování podmínek jeho působení (např. vymezení pracovní náplně, koordinace činností s dalšími odborníky a pracovníky speciálně pedagogického centra, pedagogicko-psychologické poradny, pedagogickými pracovníky běžných ZŠ, zákonnými zástupci žáků apod.).

## 4.6. Vliv faktorů a sociodemografických charakteristik respondentů na pojetí pedagogických procesů inkluzivního vzdělávání

V rámci výzkumného šetření byl v řadě případů prokázán statistický a věcně významný vliv jednotlivých faktorů a sociodemografických charakteristik respondentů na pojetí pedagogických procesů inkluzivního vzdělávání. V následujících statích je uveden přehled a stručně diskutován jejich význam.

### 4.6.1. Členění ZŠ

Jednoznačně více pozitivně hodnotili učitelé ZŠ dílčí aspekty inkluzivního vzdělávání, pokud deklarovali **výuku na I. stupni ZŠ** (to se týkalo obzvláště domény Složení třídy a zaměření výuky).

Z hlediska organizace, pojetí a nastavení vztahů učitelů a žáků se výuka na I. stupni ZŠ v řadě aspektů odlišuje od II. stupně ZŠ. Podle Tomkové a Hejlové (2018) I. stupeň ZŠ vše otevírá, různorodost přístupu ke všemu je přirozeně přijímána. Učitel učí ve třídě více předmětů nebo všechny, lze proto předpokládat větší orientovanost na procesy. Na II. stupni ZŠ se vše rozvíjí a „upevňuje“, žák postupuje ve svých ověřených učebních strategiích. Na tomto stupni lze uvažovat o větší orientovanosti na obsah vzdělávání (Tomková, Hejlová, 2018). Zřetelný důraz je třeba přikládat rovněž procesům sociálním. Vzájemné užší vazby mezi učiteli I. stupně ZŠ a žáky mohou významně přispívat k pozitivnějšímu vnímání a hodnocení inkluzivního vzdělávání z jejich strany (Burge, Ouellette-Kuntz, Hutchinson, 2008). Naproti tomu u učitelů II. stupně ZŠ, kde je ve vyšší míře znatelný příklon na obsah vzdělávání a do jisté míry činěn i vyšší tlak na výkon žáků (např. příprava na přijímací zkoušky na střední školy apod.), může být inkluzivní vzdělávání z tohoto důvodu vnímáno spíše negativně. Navíc učitelé I. stupně ZŠ mají vyšší časovou dostupnost pro individualizaci ve výuce a v celkovém přístupu k jednotlivým žákům díky tomu, že s nimi tráví více času, což je významný předpoklad k hodnotnějšímu poznání jejich specifik a k přizpůsobení celkové práce s žáky. Pozitivnější vnímání inkluzivního vzdělávání učiteli z I. stupně ZŠ může být ovlivněno rovněž tím, že rozdíly (např. v kognitivním vývoji) mezi skupinami žáků se SVP a žáky intaktními nemusí být ještě tak zřetelné. I proto organizační pojetí výuky (zejména z hlediska individualizace a diferenciací) u věkově mladších žáků nemusí pro učitele I. stupně ZŠ znamenat takovou zátěž jako pro jejich kolegy z II. stupně

ZŠ, kde se rozdílly ve výkonech a schopnostech žáků mohou projevit již v plné míře (s ohledem na druh a závažnost postižení/znevýhodnění).

#### 4.6.2. Profilace ZŠ

Důležitým faktorem byla také profilace ZŠ. Učitelé, jejichž ZŠ byla zaměřena především na **rozšířenou výuku matematiky a přírodovědných předmětů** a dále na rozšířenou výuku **cizích jazyků** a pokud šlo o **školu výběrovou** (samostatné třídy s nadanými žáky), měli zpravidla **pozitivnější postoje** na inkluzivní vzdělávání (to se týkalo zejména domény Podmínky vzdělávání žáků se SVP). Pedagogické procesy spojené s inkluzivním vzděláváním byly negativně hodnoceny učiteli ZŠ tehdy (opět především s ohledem na doménu Podmínky vzdělávání žáků se SVP), pokud se jednalo o školu se sportovním zaměřením a o školu, která se orientovala na propojování ekologických/environmentálních a uměleckých témat.

V kontextu tuzemských výzkumů, ale ani v zahraniční odborné literatuře není vztah mezi profilací školy, resp. předmětovou specializací učitelů a jejich postoji k inkluzi příliš analyzován. Avramidis, Bayliss, Burden (2000, s. 289) ovšem poukázali na to, že učitelé přírodovědných předmětů měli spíše negativní postoje k inkluzivnímu vzdělávání než ti, kteří se zaměřovali na humanitní předměty. Autoři v této souvislosti s jistou opatrností zmiňují, že učitelé se specializací na matematiku a přírodní vědy mohli mít rezervovanější názory na inkluzi žáků se SVP z důvodu jejich nižších akademických výsledků<sup>28</sup>. Naopak zjištění tohoto výzkumu jsou více v souladu s přijetím principů inkluzivního vzdělávání. Jedním z možných vysvětlení pozitivnějších postojů může být totiž to, že učitelé, jejichž ZŠ byla zaměřena na rozšířenou výuku matematiky a přírodovědných předmětů, na rozšířenou výuku cizích jazyků nebo jejichž ZŠ byla výběrová, mohli celkově lépe zvládat procesy spojené s diferenciací a individualizací výuky, a proto díky takové zkušenosti nemusely být podmínky pro vzdělávání konkrétní skupiny žáků se SVP vnímány tak negativně jako těmi učiteli, jejichž ZŠ měla jiné zaměření (nebo vůbec žádné).

#### 4.6.3. Působení specialisty na ZŠ

Působení specialisty na ZŠ se ukázalo jako **jeden z nejvýznamnějších předpokladů pro zpravidla pozitivnější hodnocení** domén pedagogických procesů **inkluzivního vzdělávání**, a to jak ze strany učitelů, tak ze strany zástupců vedení ZŠ. Relativně nejvíce pozitivní přínos byl v dané věci zjištěn v závislosti na působení **speciálního pedagoga, koordinátora inkluze a školního psychologa**.

Odborná práce školního speciálního pedagoga a školního psychologa je ve školách zaměřena zpravidla na depistáž (vyhledávání žáků se SVP), diagnostickou práci (např. SVP žáka, intervence, screening apod.) a dále na konzultační, poradenskou a intervenční činnost. Kromě těchto úkolů zajišťují metodickou a vzdělávací činnost (např. metodická podpora pedagogických pracovníků školy, semináře, osvěta, kooperace se ŠPZ a další). Na rozdíl od koordinátora inkluze jsou v českých školách obě tyto pracovní pozice etablovány, mají legislativně stanovený rámec kvalifikačních předpokladů a také upravený rozsah činností na školách. Z tohoto pohledu je pozice koordinátora inkluze v podmínkách našeho vzdělávacího systému zatím spíše méně

---

<sup>28</sup> Tato spekulace by mohla být rovněž vztažena k učitelům, jejichž ZŠ byla sportovně zaměřena. Právě na školách tohoto typu se může ve vyšší míře vyskytovat tlak na výkon žáků (jak v dosahování sportovních výsledků, tak i v akademické oblasti).

jasná a prozatím i méně ustálená. Koordinátor inkluze bývá zpravidla pedagogický pracovník školy, který doplňuje odborný tým pedagogického personálu. Mezi základní činnosti jeho práce, za které je zodpovědný, patří plánování a implementace kroků směřujících k rozvoji inkluzivního vzdělávání na škole, koordinace procesů s tím souvisejících nebo osvětová činnost. V rámci své práce využívá nejenom odborných znalostí inkluzivních přístupů, ale hlavně znalostí a zkušeností školního prostředí, školního klimatu, žáků, pedagogických pracovníků a komunity.

Jednoznačně pozitivní přínos těchto specialistů působících na školách byl potvrzen nejen v rámci této studie, ale byl prokázán i v řadě zahraničních výzkumů (Cole, 2005; Pulsford, 2019). Nicméně na základě analýzy inkluzivního vzdělávání v kontextu ČR, kterou provedl Štech (2019), bylo zjištěno, že ve ŠPZ, ale i na školách stále chybí relativně větší počet speciálních pedagogů a psychologů. Podle autora citované analýzy se ukázalo, že navýšení úvazků na tyto pozice v letech 2016–2018 bylo nedostatečné. Nízký počet těchto specialistů jak ve ŠPZ, tak i ve školách může ohrožovat kvalitu inkluzivního vzdělávání žáků (např. jeden z aktuálních problémů je spojen s časovou náročností tzv. rediagnostik žáků se SVP, kdy na ZŠ byl ve sledovaném období zaznamenán jejich poměrně značný nárůst, viz Štech, 2019). Dalším neblahým důsledkem, který ohrožuje procesy inkluzivního vzdělávání a spíše přispívá k desegregaci, je podle jiných výzkumů menší loajalita pracovníků pedagogicko-psychologických poraden ke školám (Čada, Hůle, 2019). Tato změna pravděpodobně souvisí s novelizací školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), kdy většina poraden již delší dobu byla kapacitně vytížena, tj. byla s největší pravděpodobností zapříčiněna nedostatkem času jejich pracovníků. Významným problémem je ovšem nejenom nízký počet těchto odborníků, jejich časová vytíženost, ale i vysoká míra byrokracie (Cole, 2005; Sanagi, 2009). Patrně ještě závažnější situace ohrožující procesy inkluzivního vzdělávání, a zejména její aktéry, nastává, pokud tito specialisté na školách nepůsobí vůbec (Szwed, 2007). V takových případech může být na učitele delegována část související pracovní agendy, což přináší časovou, administrativní a organizační zátěž, která může vést k řadě negativních jevů, jako např. k zvýšení rizika syndromu vyhoření apod. (viz Ptáček et al., 2018).

#### 4.6.4. Nejvyšší dosažené vzdělání učitelů ZŠ

Z tohoto výzkumu vyplynulo, že učitelé ZŠ, kteří deklarovali jako nejvyšší dosažené **vzdělání VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací**, hodnotili obzvláště podmínky pro vzdělávání žáků se SVP jednoznačně více pozitivně než učitelé s jiným nejvyšším dosaženým vzděláním.

Výše uvedené zjištění je v souladu s relativně konzistentními nálezy dříve realizovaných výzkumů (např. Forlin et al., 2009). V řadě studií bylo prokázáno, že pokud učitelé dosáhnou znalostí potřebných k realizaci inkluzivního vzdělávání, resp. si vlastní znalosti rozšíří (např. prohloubením znalostí z oblastí speciální pedagogiky nebo inkluze), jsou více nakloněni vzdělávání žáků se SVP v běžné třídě spolu s intaktními vrstevníky (Kurniawati et al., 2014; Saloviita, 2020).

#### 4.6.5. Věk učitelů ZŠ

Učitelé ve věkové kategorii **41–50 let**, kteří participovali na tomto výzkumu, měli zpravidla více negativnější postoje, a to především v závislosti na hodnocení domény Složení třídy a zaměření výuky.

Zatímco některé studie nezjistily vztah mezi věkem učitelů a jejich postoji k inkluzivnímu vzdělávání (Sharma, Forlin, Loreman, 2007; Ravenscroft et al., 2019), jiné výzkumné práce si všímají věkového složení učitelů a jejich postojů/podpory v rámci inkluzivního vzdělávání. Avramidis a Norwich (2002, s. 137) zmiňují, že zpravidla mladší učitelé a ti s menšími zkušenostmi s výukou žáků se SVP jsou více nakloněni k jejich integraci do prostředí běžných škol. Jedním z vysvětlení může být, že věkově mladší skupiny, tj. zejména začínající učitelé, mají zpravidla vyšší míru informací o potřebách žáků se SVP a o možnostech inkluzivního vzdělávání. Teoretické znalosti získávají zejména v rámci vysokoškolského studia a specifickou zkušenost s žáky se SVP nabývají na univerzitních praxích, a proto mohou v tomto smyslu deklarovat spíše pozitivnější postoje k inkluzivnímu vzdělávání (srov. de Boer, Pijl, Minnaert, 2011).

Naproti tomu proměna postojů ve prospěch inkluzivního vzdělávání u věkově starších a zkušenějších učitelů souvisí s podporou, které se těmto pedagogům dostává. Některé výzkumy si všímají, že pokud jsou vzdělávací programy orientovány cíleně a specificky (např. na konkrétní druh postižení žáků a na způsoby/metodiku práce s nimi), je možné identifikovat pozitivní efekt na postoje této skupiny učitelů, než když jsou zaměřeny obecně (Rae, McKenzie, Murray, 2011).

#### 4.6.6. Počet žáků školy a počet žáků třídy

Tento výzkum poukázal na to, že pokud učitelé realizovali výuku na ZŠ, kde bylo více než 500 žáků (tuto zkušenost deklarovalo 35 % učitelů), a pokud měli ve třídě **vyšší počet žáků** (tj. 26 a více) (23 % učitelů s touto zkušeností), byly postoje k vybraným aspektům inkluzivního vzdělávání z jejich strany zpravidla spíše negativní (to se týkalo zejména podmínek pro vzdělávání žáků se SVP, připravenosti na inkluzi, vnímané podpory, ale i složení třídy a zaměření výuky).

V kontextu (inkluzivního) vzdělávání reprezentují faktory spojené s prostředím školy a školní třídou významné téma. Školní třída představuje pro žáky sociální skupinu, ve které se formují postoje, hodnotové orientace apod. Její složení a struktura nemá pouze „socializační efekt“, ale má dopad na akademické výsledky žáků. Kompozice školy, struktura a velikost školní třídy představují spletitost psychosociálních faktorů utvářejících jak sociální klima tvořené vazbou vzájemných vztahů (zejména mezi učiteli a žáky), tak celkovou atmosféru školy/třídy (srov. Kostecká et al., 2019). Pozitivní a dobře laděné klima školní třídy je charakteristické vřelejšími vztahy jednotlivých aktérů, zároveň znamená bezpečné prostředí pro výuku. Žáci mají v takových podmínkách vyšší potenciál dosahovat lepších akademických výsledků i prohlubovat vzájemné mezilidské vztahy. Kromě struktury a kompozice školních tříd je výzkumně sledovaným faktorem také počet žáků ve třídách, který má dopad na školní klima, a především na výkon žáků v akademické oblasti.

Nejvyšší možný počet žáků ve školní třídě ZŠ je v Česku stanoven na 30. Ve srovnání s ostatními zeměmi OECD patří ČR k těm státům, kde průměrný počet žáků na jednu třídu veřejné ZŠ relativně odpovídá celkovému průměru všech zemí OECD (tj. 21 pro I. stupeň, resp. 23 pro II. stupeň ZŠ). Mírné vychýlení je v případě ČR u veřejných ZŠ II. stupně, přičemž průměrný počet žáků na třídu je na tomto stupni 22 (na I. stupni ZŠ 21) (Education at a glance, 2019). Přestože průměrný počet žáků ve třídách na jednotlivých stupních ZŠ v ČR může vytvářet relativně příznivý dojem, v kontextu inkluzivního vzdělávání nemusí být zcela optimální a relevantní. V odborné literatuře je možné zaznamenat často protichůdná a ne zcela jednotná stanoviska jednotlivých autorů na to, jaký je, resp. měl by být „ideální“ počet žáků

třídy s ohledem na dosahování výukových cílů (např. Mitchell a Sutherland, 2020, vycházejí z analýz dílčích výzkumů a zmiňují, že optimální počet žáků ve třídě je okolo 15). Zvláště palčivá a aktuální je tato otázka ve vztahu k inkluzi ve vzdělávání. Vysoký počet žáků třídy je považován za jeden z nejvíce závažných problémů na cestě k inkluzivnímu vzdělávání (Forlin et al., 2009) a je spojován s nedostatečnou možností učitelů přistupovat k žákům ve vyšší míře individuálně (de Beco, Quinlivan, Lord, 2019). Lze předpokládat, že v početně větších třídách jsou výchozí podmínky pro vzájemné utváření vztahů klíčových aktérů složitější, což může následně negativně ovlivnit školní klima. Ve větších třídách se při výuce mohou častěji objevovat rušivé prvky, nesoustředění apod., stejně tak může ve vyšší míře docházet k vzájemnému vymezování (soupeření) jednotlivých sociálních skupin v rámci kolektivu atd. Naproti tomu početně menší třída dovoluje učiteli efektivněji identifikovat potřeby a specifika jednotlivých žáků a ve výuce je zohlednit (srov. Smith, Smith, 2000). Početně menší třída má kromě výše uvedeného také potenciál vytvářet prostor pro hodnotnější a hlubší interakce žáků včetně dalších klíčových aktérů (učitelů, rodičů, poradenských pracovišť, komunity apod.) a posilovat tak kohezi sociální skupiny.

Současná legislativa v ČR umožňuje snížení nejvyššího počtu žáků v běžné třídě v případě vzdělávání žáka s priznaným podpurným opatřením třetího až pátého stupně. V praxi je ovšem ne vždy zcela možné tohoto institutu využít, neboť tomu mohou bránit kapacitní limity školy, ale i zákonná povinnost ředitele spádové školy přijmout žáka s místem trvalého pobytu v daném školském obvodu. V pedagogické praxi je tedy možné, že společné vzdělávání žáků (včetně těch, kteří mají priznané podpurné opatření) může být realizováno v běžné školní třídě při maximálně naplněné kapacitě 30 žáků.

Problém spojený s vyšším počtem žáků ve třídách není jen kontextuálně podmíněný, ale potýkají se s ním vzdělávací systémy i jiných zemí. Kupříkladu v Číně je průměrný počet žáků ve třídách ZŠ dvakrát vyšší než v ČR (v typické škole v Šanghaji se třídy běžně skládají z cca 45 žáků, v jiných městech mohou být počty ještě vyšší). Jak v této souvislosti podotýkají de Beco, Quinlivan a Lord (2019), přístup k žákům (s postižením) může být jen těžko individualizovaný, a proto bývají podmínky pro inkluzivní vzdělávání ztížené.

Příliš vysoký počet žáků ve školních třídách představuje zásadní bariéru na cestě k inkluzi. Tato oblast je ale do značné míry potenciálně ovlivnitelná přímými intervencemi ze strany národních autorit odpovědných za koncepci vzdělávání, které mohou přispět ke kvalitnějšímu fungování vzdělávacího systému, a tím i posílit míru jeho inkluzivity.

#### 4.6.7. Velikost obce, kde se ZŠ nachází

Zpravidla více pozitivně byly domény pedagogických procesů inkluzivního vzdělávání hodnoceny tehdy, pokud se škola nacházela v **obci s vyšším počtem obyvatel**. Učitelé ZŠ ze středně velkých obcí, resp. měst (zejména s počtem obyvatel nad 20000) měli zpravidla více pozitivní postoje s ohledem na podmínky vzdělávání žáků se SVP.

Ačkoliv některé výzkumy poukázaly na to, že učitelé z vesnických škol měli spíše pozitivnější postoje k inkluzivnímu vzdělávání než učitelé z městských škol (srov. Ravenscroft et al., 2019), výsledky tohoto výzkumu naznačily, že zejména s ohledem na podmínky vzdělávání žáků se SVP byly postoje učitelů z větších škol pozitivněji laděné než postoje učitelů škol z menších obcí. V této souvislosti je možné spekulovat, že především učitelé ZŠ z větších, např. krajských měst mohli lépe koordinovat spolupráci s podpurnými institucemi a pracovníky v rámci vzdělávání

žáků se SVP v běžných školách a podpory těmto žákům poskytované (např. se ŠPZ, nestátními neziskovými organizacemi, sociálními pracovníky, psychology ad.). Dostupnost a síť těchto služeb je zpravidla vyšší ve větších městech než v menších obcích.

#### 4.6.8. Kraj ČR, kde se ZŠ nachází

Domény pedagogických procesů inkluzivního vzdělávání byly zpravidla pozitivněji hodnoceny učiteli ZŠ z **Vysočiny, Jihočeského, Plzeňského a Středočeského kraje**. Naopak spíše negativně učiteli a zástupci vedení ZŠ z kraje Zlínského.

Ve studii Michalíka a kolektivu (2018, s. 168), která se zaměřovala taktéž na hodnocení pedagogických procesů inkluzivního vzdělávání, nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly v odpovědích respondentů v závislosti na tom, v jakém kraji se školy nacházely. Je třeba upozornit, že tato jejich studie byla realizována ve vybraných školách (mateřských, základních a středních) ve všech krajích ČR kromě Prahy, ovšem výsledky byly blíže analyzovány pouze pro kraj Jihomoravský, Královéhradecký, Karlovarský, Moravskoslezský, Olomoucký a Pardubický (nálezy výše citovaného výzkumu tak ilustrativně doplňují vybraná zjištění zde prezentovaného výzkumu a poukazují na názory pedagogických pracovníků na dílčí aspekty inkluzivního vzdělávání).

#### 4.6.9. Pohlaví respondentů

**Ženy učitelky** měly oproti mužům v řadě případů zpravidla více negativnější postoje ve vztahu k jednotlivým doménám pedagogických procesů inkluzivního vzdělávání (to se týkalo obzvláště hodnocení položek v doméně Složení třídy a zaměření výuky, avšak u žen z řad zástupců vedení ZŠ byly zjištěny naopak spíše pozitivnější postoje).

V závislosti na této charakteristice jsou výsledky výzkumných studií smíšené. Některé výzkumy poukázaly na spíše pozitivnější postoje k inkluzivnímu vzdělávání u žen než u mužů (Avramidis, Bayliss, Burden, 2000), jiné studie vliv pohlaví neprokázaly (Ravenscroft et al., 2019). V případě výsledků tohoto výzkumu je možné se domnívat, že spíše pozitivnější postoje žen z řad zástupců vedení ZŠ mohly být ovlivněny osobnostním nastavením a celkovým vnímáním konceptu inkluze (filosofický rozměr). Přesvědčení žen učitelek sice mohlo být laděno podobným způsobem, ale v jejich případě je nutné zvažovat vyšší míru zapojení do přímé pedagogické činnosti při práci s heterogenní populací žáků, což mohlo následně snižovat jejich pozitivnější vnímání inkluzivního vzdělávání než u žen z řad zástupkyň vedení ZŠ, které přímou práci s žáky se SVP v rámci jedné třídy nemusely vykonávat vůbec nebo v menší míře.

#### 4.6.10. Nejvyšší dosažené vzdělání pro výkon řídicí funkce

Zástupci vedení ZŠ měli zpravidla více pozitivní postoje s ohledem na jednotlivé aspekty inkluzivního vzdělávání, pokud absolvovali **management řízení školy**, kdežto ti, kteří deklarovali pro výkon řídicí funkce jako nejvyšší dosažené vzdělání funkční studium, měli zpravidla negativnější postoje.

VŠ vzdělání zaměřené na školský management se v případě tohoto výzkumu ukázalo jako relativně významný faktor, který měl vliv na pozitivnější hodnocení dílčích pedagogických procesů inkluzivního vzdělávání ze strany zástupců vedení ZŠ. Naopak u tzv. funkčního studia, které bývá realizováno v podstatně kratším časovém úseku (zpravidla dvousemestrálně), byl

zjištěn spíše negativní vliv. Lze předpokládat, že v rámci VŠ vzdělání v oboru školský management získávají jeho absolventi – oproti funkčnímu studiu – hlubší přehled o organizačních, legislativních, ekonomických a personálních aspektech vzdělávání a celkově mají hlubší znalosti v oblasti řízení lidských zdrojů. To může představovat také důležitý předpoklad pro vyšší míru sebedůvěry ve zvládání a řízení procesů souvisejících se změnou filosofického směřování školy a v souvislosti s praktickou implementací kroků na cestě k inkluzi. V Česku je díky poměrně liberálně nastavenému systému umožněno ředitelům škol přijímat řadu opatření, která mohou posilovat inkluzivní kulturu, politiku a praxi školy (Booth, Ainscow, 2011). Je však důležité, aby kromě vysoké motivovanosti disponovali odbornými a manažerskými kompetencemi a měli předpoklady k inkluzivnímu leadershipu.

Studie Národohospodářského ústavu AV ČR, v. v. i., se zaměřila na mezinárodní srovnání ředitelů škol a ukázala, že i když mají čeští ředitelé vysokou autonomii, velký rozsah agendy a svěřené zodpovědnosti, tak se jim v době nástupu do funkce často nedostává dostatečného vzdělání, resp. přípravy. Zároveň Česko vykazuje vysoký podíl ředitelů, kteří program nebo přípravný kurz neabsolvovali vůbec. V oblasti profesního vzdělání tak čeští ředitelé pociťují největší mezery a potřebu zlepšení (Federičová, 2019). Pakliže budou navíc zohledněny výsledky tohoto výzkumu, které poukázaly na relativně nízkou míru vnímané podpory ze strany MŠMT, je možné identifikovat jednu z dalších možných příčin, která může vést k méně efektivnímu způsobu implementace opatření v rozvoji inkluzivního vzdělávání na českých školách.

#### 4.6.11. Praxe ve vedení školy

Zástupci vedení ZŠ, kteří měli **více než 21letou praxi ve vedení školy**, měli v dílčích otázkách inkluzivního vzdělávání zpravidla pozitivnější postoje.

Zkušenější zástupci vedení ZŠ představují pro ostatní pedagogické pracovníky mnohdy významnou (metodickou) oporu, která především učitelům umožňuje následovat a rozvíjet vizi, cíle a směřování školy (srov. Lazarová et al., 2016). U zkušenějších zástupců vedení ZŠ, tj. u těch s delší praxí ve vedení školy, lze předpokládat jednak bohaté organizační a manažerské dovednosti a jednak realisticky vyváženou představu o jasném směřování školy. Profesní nezkušenost u začínajících ředitelů naopak může být jednou z možných příčin spíše negativního vnímání inkluzivního vzdělávání proto, že tito zástupci vedení ZŠ se nejprve musí vyrovnat s profesní socializací (budování postavení, vztahy s pedagogy, rodiči, žáky ad.) a podmínkami školy (organizačními, ekonomickými apod.). Až poté může být jasně uchopeno filosofické směřování školy a přistoupeno k praktickým krokům její realizace.





## 5. Limity výzkumu

Ve vztahu k designu a koncepci tohoto výzkumu jsou v textu níže shrnuty některé nejzásadnější metodologické limity a je upozorněno také na některé možné příčiny, které mohly vést ke zkreslení výsledků prezentovaného výzkumu.

### *Výzkumný nástroj a administrace dotazníků*

Otázky/položky v dotazníku byly podrobovány explorační faktorové analýze s cílem vytvořit škálu, která by reprezentovala konkrétní jev pedagogických procesů. Z výsledků faktorové analýzy ovšem nevzešly významově a konceptuálně smysluplné indexy/škály. Z tohoto důvodu byly dotazníkové položky vyhodnocovány jednotlivě, přičemž každá z položek v rámci výzkumně sledované domény odkazovala k určitému dílčímu pedagogickému jevu, který však z podstaty věci nereprezentoval a sám o sobě ani nemohl reprezentovat pedagogický jev v celém jeho spektru, resp. v určité komplexnější podobě. Ve vztahu k hodnocení jednotlivých otázek/položek, resp. dotazníku jako celku, byla na základě expertního posouzení zjišťována pouze obsahová validita, nebyla však blíže specifikována konstruktová validita a reliabilita dotazníku (Carifio, Perla, 2007).

Na výsledky výzkumu mohla mít vliv přítomnost tazatele při samotném sběru dat. Tazatel, který na ZŠ dotazníky administroval, byl přítomen po celou dobu jejich zpracování, což mohlo respondenty ovlivňovat. I když byla respondentům výzkumu zaručena anonymita jimi poskytnutých odpovědí, mohl se z důvodu přítomnosti tazatele projevit také efekt sociální desirability.

### *Zobecnitelnost výsledků výzkumu a statistické zpracování dat*

Jedním z limitů tohoto kvantitativního výzkumu je nepravděpodobnostní výběr výzkumného vzorku, který v důsledku snižuje externí validitu studie (Pivarč, 2017). V rámci tohoto výzkumu byly aplikovány testy signifikance. Rigorózně vzato, testy signifikance jsou určeny zejména pro statistické usuzování (k inferenční analýze), tj. jejich podstatou je identifikovat, zda zjištěný vztah/rozdíl v rámci reprezentativního výběru výzkumného vzorku je následně možné předpokládat v populaci, ze které byl vzorek vybrán. Na základě zjištěných výsledků testů signifikance proto nemohou být v této práci činěny generalizace na populaci učitelů a zástupců vedení ZŠ vzhledem k sledovaným charakteristikám. Zároveň je třeba dodat, že tyto charakteristiky podléhají proměnám v čase, tudíž i míra generalizace výsledků výzkumu se snižuje od doby jeho realizace (to ovšem platí všeobecně, tj. pro všechny podobně koncipované výzkumy, jako byl tento). Zobecnitelnost výsledků tohoto kvantitativního šetření je možná na úrovni kvótního výběru výzkumného vzorku. Výsledky proto mohou být nahlíženy jako určité tendence, spíše než by indikovaly závazné predikce vztahů/rozdílů v pojetích pedagogických procesů u učitelů a zástupců vedení ZŠ.

Realizované empirické šetření lze charakterizovat jako výzkum *ex post facto*, u kterého není možné s naprostou jistotou postulovat kauzalitu vztahů mezi proměnnými a identifikovat jejich vzájemný účinek (což se týká obzvlášť korelací). Interní validita výzkumu mohla být zatížena působením různých intervenujících proměnných, které během sběru dat mohly mít vliv na nezávisle proměnnou, a tedy i na výsledky výzkumu (Pivarč, 2017).

Ukázalo se také, že napříč všemi kraji ČR se v rámci sběru dat projevila vysoká míra zatíženosti výzkumného terénu, což mohlo být jedním z důvodů, proč řada oslovených ZŠ od-

mítla na výzkumném šetření participovat (v souvislosti s oslovením ZŠ ke spolupráci na výzkumu činila návratnost 30%). Je možné spekulovat, že do výzkumného šetření se tak mohly zapojit spíše školy více motivované, což mohlo přispět k určitému zkreslení výsledků výzkumu. Lze předpokládat, že školy, které odmítly spolupracovat na tomto výzkumném šetření, mohou mít s implementací změn směřujících k realizaci inkluzivního vzdělávání zcela jinou zkušenost.

# Závěr

Tato kniha je koncipována jako teoreticko-empirická studie, která se v kontextu proměn současného pojetí vzdělávání zabývá tematikou inkluze na ZŠ. Model inkluze, který se v našem vzdělávacím systému velmi pozvolna rozvíjí, je na úrovni ZŠ klíčový vzhledem k tomu, že základní vzdělávání představuje v průběhu socializace tu životní etapu, kterou povinně absolvuje celá populace žáků. Dochází v ní k interakcím a sociálním kontaktům mezi značně rozmanitou skupinou žáků, kteří mají rozličné individuální vzdělávací potřeby, s nimiž musí učitelé a další pedagogičtí pracovníci počítat. Inkluze, která je v duchu této monografie chápána v širším významu, se na rozdíl od integrace či tzv. společného vzdělávání nezaměřuje na pouhou přítomnost žáků se SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu, ale klade důraz na všechny žáky, tj. na přítomnost, akceptaci, participaci a na úspěch a rozvoj každého jednoho žáka školy, a to jak v oblasti kognitivní, tak i v rovině osobnostní a sociální. Model proto vychází z předpokladu, že vzdělávací systémy skrze *policy makers* nastaví legislativní, organizační, didaktické, materiální a personální podmínky pro kvalitní a efektivní vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu. Inkluzivní vzdělávání na ZŠ do značné míry determinuje následnou sociální inkluzi a celkově reflektuje obraz společnosti a její hodnoty soudržnosti, rovnosti, tolerance a respektu.

Cílem monografie bylo na základě empirických dat zjistit a analyzovat přesvědčení, názory, stanoviska, postoje, včetně např. hodnotících soudů (souhrnně pojetí) učitelů a zástupců vedení ZŠ vztahující se k proměnám pedagogických procesů po účinnosti tzv. „inkluzivní“ novely školského zákona a s ohledem na kurikulární úpravu RVP ZV (zrušení přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP). Tato systémová opatření, jejichž účelem bylo posílit míru inkluzivity vzdělávacího systému v Česku, mají zásadní dopad na klíčové aktéry výchovně-vzdělávacího procesu (na žáky /se SVP/ a jejich rodiče, podpůrná a poradenská zařízení, jako např. ŠPZ apod.), především pak na práci učitelů a zástupců vedení běžných ZŠ. Přijetím změn se od 1. 9. 2016 proměnily organizační, finanční a obsahové aspekty vzdělávání žáků v běžných ZŠ. Mimo jiné se změnilo pojetí konceptu speciálně vzdělávacích potřeb, významně se posílila práva žáků se SVP na vzdělávání v hlavním proudu škol a v tomto směru se rovněž vyjasnily podmínky a nároky pro přiznání podpůrných opatření. „Na cestě k inkluzi“ je důležité vypořádat tyto a další proměny a překonávat řadu různých překážek, které mohou bránit zdárné implementaci a rozvoji inkluzivního vzdělávání. Významnou bariérou totiž může představovat jak samotná nepřipravenost na inkluzi, tak i různé miskoncepce učitelů a vedoucích pracovníků škol, negativní postoje, nedostatek informací, předsudky nebo rigidita v myšlení. Proto systémové změny, které nebudou doprovázeny změnami na individuální úrovni konkrétních postojů či přesvědčení, budou mít malou šanci na úspěch.

Výše uvedeným skutečnostem mohou odpovídat výsledky výzkumu, který je součástí této knihy. Některá zjištění vyplývající z výzkumného šetření totiž indikují, že pojetí učitelů a zástupců vedení ZŠ vztahující se zejména k přítomnosti žáků se SVP a jejich vzdělávání v běžných třídách ZŠ nejsou v souladu s principy inkluzivního vzdělávání, ale podporují spíše prosegregačně nastavený koncept jejich edukace (např. ve speciálních třídách nebo výukových skupinách). Výsledky tohoto výzkumu mimo jiné dokumentují, že učitelé ZŠ měli celkově spíše negativní postoje k inkluzivnímu vzdělávání, přičemž ti, kteří se na inkluzi necítili být dobře připraveni, měli zároveň problém s přijetím inkluzivního vzdělávání, tj. společné výuky různých žáků s individualizací podpory a požadavků na výsledky učení.

Výzkumná zjištění publikovaná v této práci poukázala rovněž na to, že výše zmiňovaná legislativní i kurikulární opatření nepřinesla učitelům ZŠ zlepšení možností vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SVP. Naproti tomu za velmi výraznou změnu, kterou tzv. „inkluzivní“ novela školského zákona přinesla, považovali zástupci vedení ZŠ jak náročnost spolupráce s rodiči žáků se SVP, tak i zvýšení časové náročnosti výuky pro učitele. Podle těchto respondentů je na cestě k inkluzi možné zaznamenat navíc řadu bariér, zejména administrativu pro vedení školy a jednotlivé vyučující, složitý a nestabilní systém financování, příliš vysoký počet žáků ve třídě nebo problémy týkající se zaměstnávání asistentů pedagoga a speciálních pedagogů.

Vzhledem k některým výsledkům tohoto výzkumu, které vyznívají spíše v neprospěch inkluze, potažmo v neprospěch přijatých systémových reforem směřujících k inkluzivnímu vzdělávání, se ale také ukázalo, že učitelé ZŠ pozitivně vnímali vlastní schopnost vytvářet podmínky pro vzdělávání žáků se SVP (kromě žáků se SPCH a žáků cizinců, kteří neuměli český jazyk). Kladný postoj měli také k metodické podpoře při práci s žáky se SVP, jež jim byla poskytována jak vedením školy, tak i pracovníky ŠPZ. Pozitivně byla hodnocena rovněž vzájemná spolupráce učitelů a spolupráce s rodiči žáků.

Na pojetí učitelů a zástupců vedení ZŠ, která byla více v souladu s konceptem inkluze, mělo zpravidla pozitivní vliv to, pokud respondenti absolvovali VŠ vzdělání se speciálně pedagogickou kvalifikací, když na škole působil koordinátor inkluze, školní psycholog či speciální pedagog, když se jednalo o školu, která byla zaměřena na rozšířenou výuku matematiky, přírodovědných předmětů a cizích jazyků, pokud učitelé deklarovali výuku na I. stupni ZŠ nebo když zástupci vedení ZŠ měli více než 21 let praxe ve vedení školy a pro výkon řídicí funkce absolvovali management řízení školy. Naopak negativní efekt na hodnocení domén pedagogických procesů inkluzivního vzdělávání mělo většinou to, když respondenti deklarovali výuku na ZŠ se sportovním zaměřením, šlo o učitele ve věkové kohortě 41–50 let a ženy, pokud učitelé měli ve třídě vyšší počet žáků (více než 26) a jednalo se o školu s více než 500 žáky nebo když zástupci vedení ZŠ absolvovali pro výkon řídicí funkce tzv. funkční studium.

S ohledem na výsledky tohoto výzkumu byla v práci formulována doporučení, která mohou přispět ke zkvalitnění inkluze na ZŠ v Česku. Publikace může být v tomto ohledu užitečným zdrojem poznání nejenom pro ty, kteří na základě objektivně zjištěných výsledků výzkumů koncipují strategie vzdělávací politiky, ale pro všechny, kteří se zajímají o tematiku inkluzivního vzdělávání.

# Summary

This monograph focuses on the issue of inclusion in education and on the conceptions held by teachers and management in Czech primary schools regarding the transformation of teaching processes. The advances towards inclusive education, often articulated through legislative or curricular adjustments, strategic concepts or action plans, can be seen as „top-down changes.“ However, they directly influence the key players in education, in particular the work of teachers and senior management. In 2016, the so-called „inclusive“ amendment to the Education Act (Act No 82/2015 Coll.) entered into force in the Czech Republic and extensive curricular changes were made to the Framework Education Programme for Elementary Education. This legislative and curricular reform has significantly transformed the organisational, financial and content-related conditions of pupil education in „mainstream“ primary schools. Overall, it has also reinforced elements of the systemic conception of education in a more inclusive direction (e.g. the concept of special educational needs (SEN) has changed, the right of pupils with SEN to mainstream education has been significantly strengthened, and the conditions and entitlements for granting support measures have also been clarified). These changes were adopted in response to pressure that the Czech Republic was facing from international and national institutions, but also in light of growing demands that reflected the values of a post-modernist democratic Czech society.

Although the above changes may be viewed relatively positively, they cannot be considered to have achieved inclusivity in education - in other words, the education system in the Czech Republic cannot be described as ‘inclusive’. In the Czech Republic, it is still possible to segregate the education of pupils with SEN (whether in special schools, classrooms, study groups or departments set up specially for these pupils). Although the trend of integrating pupils with SEN into mainstream primary schools has been gradually increasing in the long term (Pivarč, 2020), one of the characteristic features of the Czech education system, and one of its chronic problems, are the persistent and further widening educational inequalities between children. As a result, the Czech education system is still unable to adequately compensate for the handicaps of pupils with disabilities and disadvantages and to develop the individual potential of each such pupil in the conditions of a common primary school. The situation described above is the result of a process of fragmentation and institutionalisation that has developed and established itself in our education system over several decades. However, various education systems, mainly in the countries of the so-called former Eastern Bloc, are facing the above problem. The opposite trend, i.e. normalisation, deinstitutionalisation, integration and especially inclusion (in education), to which the Czech education system adheres, cannot be regarded as a mere non-systemic and “fashionable” matter. At the level of individual states, including the Czech Republic, we are thus seeing this trend gradually develop, with individual countries at different stages on the path to inclusion in education.

A number of factors need to be addressed and changes adopted to realise the aim of inclusion, especially where educational policy has been set pro-segregatively (as is the case in the Czech Republic). At the macro-social level, this will mainly involve legislative, curricular and conceptual-strategic changes. At the meso-social level, these will be e.g. organisational, staffing and material conditions. Finally, on a microsocial level, it is essential to consider psychosocial factors. The lack of preparedness for inclusion itself, as well as the various misconceptions of teachers and school management, negative attitudes, lack of information, prejudice or rigidity

of thought can constitute a significant barrier. Systemic and subsequent institutional changes associated with the development of inclusion in primary schools will have very little success unless accompanied by changes on the level of specific attitudes and beliefs held by individual teaching staff members.

The theme and intent of this paper lie at the intersection of the above levels (macro, meso and micro). This paper aims to identify and analyse the conceptions held by primary school teachers and management representatives about the transformation of teaching processes in relation to legislative and curricular measures that promote changes towards inclusion in education.

The opening chapter of this paper offers a brief insight into the themes of integration and inclusion in education and presents the pivotal theoretical starting points for the entire publication. This chapter discusses key concepts such as integration and inclusive education, and also the epistemological underpinnings of these concepts. The aim is to highlight the relatively vague and often misleading notions of integration and inclusion in education, with the inclusive model often being wrongly reduced to simply integrating pupils with SEN into mainstream schools. The chapter also presents a theoretical discussion of the key domains of the processes in traditional and inclusive pedagogy, pointing to the conception of inclusion held mainly by primary school teachers and management representatives in the context of domestic and international research findings. At the end of this chapter, the factors influencing the attitudes of educational staff towards inclusive education are detailed.

Other chapters in the book address the methodology of descriptive-explorative research concerning the conception of pedagogical processes, followed by the publication and discussion of the research results.

The research was carried out on a sample of 1340 teachers and 140 primary school management representatives. The domains of teaching processes under investigation reflect the impact of legislative and curricular regulation on the organisational, didactic-methodological, staff relations and support levels of education. The aim of the research was therefore to identify the conceptions held by teachers and management representatives concerning: the role of the teaching assistant in the classroom; taking into consideration the composition of the classroom and teaching specialisation; the conditions in SEN pupils education; in relation to the changes and obstacles associated with the amendment of the Schools Act; and in relation to preparedness, support and cooperation in the context of changes leading towards inclusion. The aim of the research investigation was to further analyse the influence of individual socio-demographic characteristics of respondents on these conceptions.

The results of this research demonstrate that primary school teachers tend to have negative attitudes towards inclusive education, while those who do not feel well-prepared for inclusion also have a problem with accepting inclusive education, i.e. teaching different pupils together, with individualised support and learning outcomes requirements. Some of the findings of the research investigation indicate that the conceptions held by primary school teachers and management representatives concerning the presence of pupils with SEN in mainstream classrooms are not in line with the principles of inclusive education, but rather support the pro-segregative concept of their education (e.g. in special classes or teaching groups).

The research findings published in this paper also point out that the legislative and curricular measures mentioned above did not improve the possibility for primary school teachers to create the right educational conditions for pupils with SEN. By contrast, the management representatives considered the newly emerged challenges, such as working with the parents

of pupils with SEN and the increasing demands on teaching time, to be significant changes brought about by the so-called “inclusive” amendment to the school law. According to these respondents, there are numerous barriers on the way to inclusion, for example the administrative load faced by school management and some teachers, a complex and unstable funding system, too high a number of pupils in the classroom or problems relating to the employment of teaching assistants and special educators.

However, given some of the results of this research, which are mostly unfavourable towards inclusion, or rather towards the adopted systemic reforms towards inclusive education, it has also been shown that the primary school teachers felt positively about their own ability to create suitable conditions for the education of pupils with SEN (apart from those with specific behavioural disorders and children-foreigners who do not speak Czech). Further, they took a positive view of methodological support for working with pupils with SEN provided to them by both the school management and the school counselling staff. They also took a positive stance on the mutual cooperation between teachers and cooperation with the parents.

The opinion of primary school teachers and management representatives, which was more in line with the concept of inclusion, was generally affected positively if the respondents had received a university education with a qualification in special education, if the school had an inclusion coordinator, a school psychologist or a special educator, if it was a school that focused on extended teaching of mathematics, science subjects and foreign languages, if the respondents were teachers of grades 1 through 5 of primary school, or if the primary school management representatives had more than 21 years of experience in school management and they had undertaken instruction in school management. Conversely, negative effect-on the assessment of the domains of educational processes associated with inclusive education-was mostly observed if the respondents declared teaching at a sports school, if the respondent was a teacher between 41 and 50 years of age and a female, if the teachers had a higher number of pupils in the class (more than 26) and it was a school with more than 500 pupils, or if the primary school management representatives only undertook a so-called functional study to perform a management function.

In light of the results of this research, recommendations that can contribute to improved inclusion at primary schools in the Czech Republic, have been formulated in this paper. This publication can, therefore, be a useful source of knowledge not only for those who design education policy strategies based on objectively identified research findings, but for all those who are interested in the topic of inclusive education.





# Seznam zkratek

ADHD	Zkratka z anglického Attention Deficit Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
ANOVA	Zkratka z anglického Analysis of Variance (analýza rozptylu)
APIV	Akční plán inkluzivního vzdělávání
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
LMP	Lehké mentální postižení
LSD	Zkratka z anglického Least Significant Difference (metoda nejmenšího významného rozdílu Fisherova testu)
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Zkratka z anglického Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
OLS	Zkratka z anglického Ordinary Least Squares (metoda nejmenších čtverců)
PAS	Poruchy autistického spektra
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPCH	Specifické poruchy chování
SPU	Specifické poruchy učení
SŠ	Střední škola
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
VŠ	Vysoká škola
ZŠ	Základní škola



# Seznam použitých informačních zdrojů

- ADAMUS, Petr; et al. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. 172 s. ISBN 978-80-7464-884-7.
- AHMMED, Masud; SHARMA, Umesh; DEPPELER, Joanne. Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*. 2014, vol. 29, no. 2, pp. 317–331. ISSN 0968-7599.
- AINSCOW, Mel; MILES, Susie. Making Education for All Inclusive: where next? *Perspects*. 2008, vol. 38, no. 1, pp. 15–34. ISSN 0033-1538.
- AINSCOW, Mel; SANDILL, Abha. Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*. 2010, vol. 14, no. 4, pp. 401–416. ISSN 1360-3116.
- Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015. 56 s. [cit. 2016-09-14]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)
- ALQURAINI, Turki; GUT, Dianne. Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities: Literature Review. *International Journal of Special Education*. 2012, vol. 27, no. 1, pp. 42–59. ISSN 0827-3383.
- American Psychological Association. *Publication manual of the American Psychological Association*. 6 vyd. Washington: American Psychological Association, 2009. 272 p. ISBN 978-1-4338-0561-5.
- ATTWOOD, Sophia; MACARTHUR, Jude; KEARNEY, Alison. Beginner secondary teacher preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 2019, vol. 23, no. 10, pp. 1032–1048. ISSN 1360-3116. doi: 10.1080/13603116.2019.1625455
- AVRAMIDIS, Elias; BAYLISS, Phil; BURDEN, Robert. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*. 2000, vol. 16, no. 3, pp. 277–293. ISSN 0742-051X. doi: 10.1016/S0742-051X(99)00062-1
- AVRAMIDIS, Elias; KALYVA, Efrosini. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 2007, vol. 22, no. 4, pp. 367–389. ISSN 0885-6257.
- AVRAMIDIS, Elias; NORWICH, Brahm. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. 2002, vol. 17, no. 2, pp. 129–147. ISSN 0885-6257.
- BARNES, Colin. *Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti-discrimination Legislation*. Calgary: University of Calgary, 1991. 264 p. ISBN 18-506-5127-2.
- BATSIU, Sophia; BEBETSOS, Evaggelos; PANTELI, Pantelitsa; ANTONIOU, Panagiotis. Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*. 2008, vol. 12, no. 2, pp. 201–219. ISSN 1360-3116. doi: 10.1080/13603110600855739
- BELL, Daniel. *The Coming of Post-industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. 2. vyd. New York: Basic Books, 1976. 507 p. ISBN 04-650-9713-8.
- BENDO VÁ, Petra; FIALOVÁ, Anna. Inclusive education of pupils with special educational needs

- in Czech Republic primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015, vol. 171, pp. 812-819. ISSN 1877-0428. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.196
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. 3. vyd. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. 190 p. ISBN 978-1-872001-68-5.
- BOYLE, Christopher; TOPPING, Keith; JINDAL-SNAPE, Divya. Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 2013, vol. 19, no. 5, pp. 527-542. ISSN 1354-0602. doi: 10.1080/13540602.2013.827361
- BURGE, Philip; OUELLETTE-KUNTZ, Hélène; HUTCHINSON, Nancy. A Quarter Century of Inclusive Education for Children with Intellectual Disabilities in Ontario: Public Perceptions. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. 2008, Issue 87, pp. 1-22. ISSN 1207-7798.
- BÜRLI, Alois. *Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven*. 1. vyd. Luzern: Edition SZH, 1997. 234 p. ISBN 3-908263-40-9.
- CARIFIO, James; PERLA, Rocco. Ten Common Misunderstandings, Misconceptions, Persistent Myths and Urban Legends about Likert Scales and Likert Response Formats and their Antidotes. *Journal of Social Sciences*. 2007, vol. 3, no. 3, pp. 106-116. ISSN 1549-3652.
- Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. Veřejnost o speciálních školách a inkluzivním vzdělávání – září 2020. [online] [cit. 2020-10-10]. Dostupné z: [https://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c2/a5293/f9/or201008.pdf](https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a5293/f9/or201008.pdf)
- COHEN, Jacob. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. vyd. Hillsdale: L. Erlbaum Associates, 1988. 400 p. ISBN 0-80-58028-35.
- COLE, Barbara, Ann. Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*. 2005, vol. 20, no. 3, pp. 287-307. ISSN 0885-6257. doi: 10.1080/08856250500156020
- COPELAND, Susan; COSBEY, Joanna. Making Progress in the General Curriculum: Rethinking Effective Instructional Practices. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2008-2009, vol. 33-34, no. 4, pp. 214-227. ISSN 1540-7969.
- CRESWELL, John. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4. vyd. Boston: Pearson, 2012. 650 p. ISBN 978-0-13-136739-5.
- ČADA, Karel; HŮLE, Daniel. *Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení*. Praha: Úřad vlády České republiky, Odbor pro sociální začleňování (Agentura), 2019. 142 s.
- ČAGRAN, Branka; SCHMIDT, Majda. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*. 2011, vol. 37, no. 2, pp. 171-195. ISSN 0305-5698.
- D'ALONZO, Bruno; GIORDANO, Gerard; VANLEEUEWEN, Dawn. Perceptions by Teachers about the Benefits and Liabilities of Inclusion. *Preventing School Failure*. 1997, vol. 42, no. 1, pp. 4-11. ISSN 1045-988X.
- DE BECO, Gauthier; QUINLIVAN, Shivaun; LORD, Janet (eds.). *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law*. 1. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 732 p. ISBN 978-1-107-12118-8. doi: 10.1017/9781316392881
- DE BOER, Anke; PIJL, Sip, Jan; MINNAERT, Alexander. Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 2011, vol. 15, no. 3, pp. 331-353. ISSN 1360-3116. doi: 10.1080/13603110903030089
- DE WINTER, Joos; DODOU, Dimitra. Five-Point Likert Items: t-test versus Mann-Whitney-

- Wilcoxon. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 2010, vol. 15, no. 11, pp. 1–16. ISSN 1531-7714.
- DELORS, Jacques. *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 125 s.
- Department for Education and Employment. *Excellence for All Children: Meeting Special Educational Needs*. London: Stationery Office Books, 1997. 99 p. ISBN 978-0101378529. [cit. 2020-02-02]. Dostupné z: <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1997-green-paper.pdf>
- DIENER, Ed; SELIGMAN, Martin. Beyond Money: Toward an Economy of Well-Being. *Psychological Science in the Public Interest*. 2004, vol. 5, no. 1, pp. 1–31. ISSN 1539-6053. doi: 10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x
- DOWNING, June. Inclusive Education for High School Students with Severe Intellectual Disabilities: Supporting Communication. *Augmentative and Alternative Communication*. 2005, vol. 21, no. 2, pp. 132–148. ISSN 0743-4618.
- ELLINS, Jean; PORTER, Jill. Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*. 2005, vol. 32, no. 4, pp. 188–195. ISSN 1467-8578. doi: 10.1111/j.1467-8578.2005.00396.x
- ENGELBRECHT, Petra; NEL, Mirna; NEL, Norma; TLALE, Dan. Enacting understanding of inclusion in complex contexts: classroom practices of South African teachers. *South African Journal of Education*. 2015, vol. 35, no. 3, pp. 1–11. ISSN 2076-3433. doi: 10.15700/saje.v35n3a1074
- FARRELL, Peter. School psychologists, making inclusion a reality for all. *School Psychology International*. 2004, vol. 25, no. 1, pp. 5–19. ISSN 0143-0343. doi: 10.1177/0143034304041500
- FEDERICOVÁ, Miroslava. *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i., Institut pro demokracii a ekonomickou analýzu, 2019. 36 s. ISBN 978-80-7344-504-1.
- FERRER-I-CARBONELL, Ada; FRIJTERS, Paul. How Important is Methodology for the estimates of the determinants of Happiness? *The Economic Journal*. 2004, vol. 114, no. 497, pp. 641–659. ISSN 1468-0297. doi: 10.1111/j.1468-0297.2004.00235.x
- FLORIAN, Lani (ed.). *The SAGE Handbook of Special Education*. 2. vyd. London: Sage, 2014. 1040 p. ISBN 978-1-44-621053-6.
- FORLIN, Chris; LOREMAN, Tim; SHARMA, Umesh; EARLE, Chris. Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 2009, vol. 13, no. 2, pp. 195–209. ISSN 1360-3116.
- GARY, Thomas. A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*. 2013, vol. 39, no. 1, pp. 473–490. ISSN 0141-1926.
- GEBHARDT, Markus; SCHWAB, Susanne; KRAMMER, Mathias; GEGENFURTNER, Andreas. General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research Online*. 2015, vol. 7, no. 2, pp. 129–146. ISSN 1866-6671.
- HÁJKOVÁ, Vanda; STRNADOVÁ, Iva. Denotace inkluzivního vzdělávání s odkazem pro vzdělávací praxi v České republice. *Pedagogika*. 2013, roč. 63, č. 2, s. 252–258. ISSN 0031-3815.
- HÁJKOVÁ, Vanda; STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 216 s. ISBN 978-802-4730-707.
- HASTINGS, Richard; OAKFORD, Suzanna. Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion

- of Children with Special Needs. *Educational Psychology*. 2003, vol. 23, no. 1, pp. 87–94. ISSN 1469-046X.
- HELLMICH, Frank; LÖPER, Marwin; GÖREL, Gamze. The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms – a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour'. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2019, vol. 19, no. 1, pp. 36–48. ISSN 1471-3802. doi: 10.1111/1471-3802.12476
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HLOUŠKOVÁ, Lenka; TRNKOVÁ, Kateřina; LAZAROVÁ, Bohumíra; POL, Milan. Diverzita žáků: téma pro vedení školy. *Studia paedagogica*. 2015, roč. 20, č. 2, s. 105–126. ISSN 2336-4521. doi: 10.5817/SP2015-2-6
- HONG, Soo-Young; KWON, Koyng-Ah; JEON, Hyun-Joo. Children's Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors. *Infant and Child Development*. 2014, vol. 23, no. 2, pp. 170–193. ISSN 1522-7219.
- HUNT, Pam; STAUB, Debbie; ALWELL, Morgen; GOETZ, Lori. Achievement by All Students within the Context of Cooperative Learning Groups. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 1994, vol. 19, no. 4, pp. 290–301. ISSN 0274-9483.
- JANNEY, Rachel; SNELL, Martha; BEERS, Mary; RAYNES, Maria. Integrating Students with Moderate and Severe Disabilities into General Education Classes. *Exceptional Children*. 1995, vol. 61, no. 5, pp. 425–439. ISSN 0014-4029. doi: 10.1177/001440299506100503
- JENKINS, Joseph; ANTIL, Laurence; WAYNE, Susan; VADASY, Patricia. How Cooperative Learning Works for Special Education and Remedial Students. *Exceptional Children*. 2003, vol. 69, no. 3, pp. 279–292. ISSN 0014-4029.
- JORDAN, Anne. Teacher Beliefs and Practices: Introduction to the Special Issue. *Exceptionality Education International*. 2018, vol. 28, no. 3, pp. 5–9. ISSN 1918-5227.
- JORDAN, Anne; SCHWARTZ, Eileen; MCGHIE-RICHMOND, Donna. Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*. 2009, vol. 25, no. 4, pp. 535–542. ISSN 0742-051X.
- KEARNEY, Alison. *Exclusion from and Within School: Issues and Solutions*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. 115 p. ISBN 978-94-6091-499-7.
- KOSTELECKÁ, Yvona; et al. *Žáci-cizinci ve školní třídě*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. 196 s. ISBN 978-80-7603-087-9.
- KURNIAWATI, Farida; DE BOER, Anke; MINNAERT, Alexander; MANGUNSONG, Frieda. Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus. *Educational Research*. 2014, vol. 56, no. 3, pp. 310–326. ISSN 0013-1881. doi: 10.1080/00131881.2014.934555
- LAZAROVÁ, Bohumíra; et al. *Řízení inkluze ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2016. 180 s. ISBN 978-80-210-8037-9.
- LEBEER, Jo (ed.); et al. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 264 s. ISBN 80-736-7103-4.
- LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LIKERT, Rensis. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*. 1932, vol. 22, no. 140, pp. 5–55.

- LINDQVIST, Gunilla; NILHOLM, Claes. Promoting inclusion? 'Inclusive' and effective head teachers' descriptions of their work. *European Journal of Special Needs Education*. 2014, vol. 29, no. 1, pp. 74–90. ISSN 0885-6257.
- Mapování využívání asistentů pedagoga a školních asistentů v MŠ a ZŠ. Praha: Nadace Open society Fund Praha, 2017. [cit. 2019-11-13]. Dostupné z: [https://issuu.com/novaskolaops/docs/mapov\\_\\_n\\_\\_\\_vyu\\_\\_\\_\\_v\\_\\_n\\_\\_\\_ap\\_a\\_\\_\\_a\\_v](https://issuu.com/novaskolaops/docs/mapov__n___vyu____v__n___ap_a___a_v)
- MAREŠ, Jiří. Odpor učitelů vůči změnám ve škole a ve školství. *Pedagogika*. 2018, roč. 68, č. 2, s. 173–200. ISSN 0031-3815. doi: 10.14712/23362189.2018.1090
- MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína; RŮŽIČKA, Martin; et al. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 186 s. ISBN 978-80-244-5343-9.
- MIRCIOIU, Constantin; ATKINSON, Jeffrey. A Comparison of Parametric and Non-Parametric Methods Applied to a Likert Scale. *Pharmacy*. 2017, vol. 5, no. 2. pp. 1–12. ISSN 2226-4787. doi: 10.3390/pharmacy5020026
- MITCHELL, David; SUTHERLAND, Dean. *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. 3. vyd. New York: Routledge, 2020. 446 p. ISBN 978-0-429687-58.
- MITTLER, Peter. *Working towards inclusive education: social contexts*. 1. vyd. London: David Fulton, 2000. 208 p. ISBN 978-185-3466-984.
- MONSEN, Jeremy; EWING, Donna; KWOKA, Maria. Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*. 2014, vol. 17, no. 1, pp. 113–126. ISSN 1387-1579. doi: 10.1007/s10984-013-9144-8
- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika; et al. *Standard práce asistenta pedagoga*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 92 s. ISBN 978-80-244-4769-8.
- MOREE, Dana. *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. 1. vyd. Praha: Nadace Open Society Fund, 2018. 15 s. ISBN 978-80-87725-43-6.
- MORIN, Denis; RIVARD, Mélina; CROCKER, Anne; BOURSIER, Claire; CARON, Jean. Public Attitudes towards Intellectual Disability: A Multidimensional Perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2013, vol. 57, part 3, pp. 279–292. ISSN 0964-2633.
- NĚMEC, Zbyněk. Postoje pedagogů základních škol ke konceptu inkluzivního vzdělávání. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. 2018, roč. 28, č. 3, s. 221–232. ISSN 1211-2720.
- NEWTON Media. *Diskuse o inkluzi jako ukázka možných novinářských přístupů*. Praha: Newton Media, 2016. [cit. 2020-02-24]. Dostupné z: <https://www.newtonmedia.cz/cs/mediainfo-cz/analyzy-studie/diskuse-o-inkluzi-jako-ukazka-moznych-novinarskych-pristupu/detail>
- NORMAN, Geoff. Likert scales, levels of measurement and the "laws" of statistics. *Advances in Health Sciences Education*. 2010, vol. 15, no. 5, pp. 625–632. ISSN 1573-1677.
- OLIVER, Michael. *The Politics of Disablement: A Sociological Approach*. 1. vyd. Basingstoke, Hampshire: Macmillan, 1990. 152 p. ISBN 03-334-3293-2.
- Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (č. j.: 28603/2016 ze dne 22. 2. 2016)*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/37053/>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2019. 493 p. ISBN 978-92-64-88811-1. doi: 10.1787/f8d7880d-en

- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing, 2019. 220 p. ISBN 978-92-64-54134-4. doi: 10.1787/1d0bc92a-en
- PATEL, Meera; ROSE, John. Students' attitudes towards individuals with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*. 2014, vol. 18, no. 1, pp. 90–103. ISSN 1744-6295.
- PIVARČ, Jakub. Attitudes of Czech primary school pupils towards people with intellectual disabilities: the role of experience and participant demographics. *Educational Studies*. 2020. ISSN 0305-5698. doi: 10.1080/03055698.2020.1746637
- PIVARČ, Jakub. *Poznatky o žákovských prekonceptcích mentálního postižení v kontextu proměny paradigmatu současného vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2017. 228 s. ISBN 978-80-7290-952-0.
- PIVARČ, Jakub. *Reflexe společného vzdělávání v programech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*. [přednáška]. Praha: Odborný panel projektu Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem. Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora (APIV A), 1. 3. 2018.
- PIVARČ, Jakub. *Teachers' Attitudes to Changes in Pedagogical Processes Related to Inclusive Education in Czech Primary Schools: An Exploratory Study*. [přednáška]. The European Conference on Educational Research: Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future, Hamburg, Germany, 2. – 6. 9. 2019.
- POTMĚŠIL, Miloň; et al. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 99 s. ISBN 978-80-244-5295-1.
- PTÁČEK, Radek; VŇUKOVÁ, Martina; RABOCH, Jiří; SMETÁČKOVÁ, Irena; HARSA, Pavel; ŠVANDOVÁ, Lucie. Syndrom vyhoření a životní styl u učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská psychiatrie*. 2018, roč. 114, č. 5, s. 199–204. ISSN 1212-0383.
- PULSFORD, Mark. 'I could have been the caretaker in a suit': men as primary school SENCos in an era of change. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. 2019, pp. 3–13. ISSN 0300-4279. doi: 10.1080/03004279.2019.1659386
- RAE, Helen; MCKENZIE, Karen; MURRAY, George. The impact of training on teacher knowledge about children with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*. 2011, vol. 15, no. 1, pp. 21–30. ISSN 1744-6295. doi: 10.1177/1744629511401168
- RAKAP, Salih; KACZMAREK, Louise. Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*. 2010, vol. 25, no. 1, pp. 59–75. ISSN 0885-6257.
- RAVENSROFT, John; DAVIS, John; BILGIN, Mert; WAZNI, Kerry. Factors that influence elementary school teachers' attitudes towards inclusion of visually impaired children in Turkey. *Disability & Society*. 2019, vol. 34, no. 4, pp. 629–656. ISSN 0968-7599. doi: 10.1080/09687599.2018.1561355
- RENS, Lezahn; JOOSTEN, Annette, Veronica. Investigating the experiences in a school-based occupational therapy program to inform community-based paediatric occupational therapy practice. *Australian Occupational Therapy Journal*. 2014, vol. 61, no. 3, pp. 148–158. ISSN 1440-1630. doi: 10.1111/1440-1630.12093
- REVILLA, Melanie; SARIS, Willem; KROSNICK, Jon. Choosing the Number of Categories in Agree–Disagree Scales. *Sociological Methods & Research*. 2014, vol. 43, no. 1, pp. 73–97. ISSN 0049-1241. doi: 10.1177/0049124113509605
- Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání. Praha: Nadace Open Society Fund Praha, 2018. [cit. 2019-11-13]. ISBN 978-80-87725-42-9. Dostupné z: [https://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/ROK\\_POTE\\_-\\_dopady\\_reformy\\_spolecneho\\_vzdelavani\\_-\\_2018.pdf](https://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/ROK_POTE_-_dopady_reformy_spolecneho_vzdelavani_-_2018.pdf)



- RUIJS, Nienke; PEETSMA, Thea. Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*. 2009, vol. 4, no. 2, pp. 67-79. ISSN 1747-938X.
- SALOVIITA, Timo. Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2020, vol. 64, no. 2, pp. 270-282. ISSN 0031-3831. doi: 10.1080/00313831.2018.1541819
- SALOVIITA, Timo. Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2019, vol. 20, no. 1, pp. 64-73. ISSN 1471-3802. doi: 10.1111/1471-3802.12466
- SANAGI, Tomomi. Teachers' Attitudes Towards the Roles of Special Educational Needs Coordinators (SENCO) in Mainstream Schools: Views of Colleague Teachers at Primary and Secondary Schools in Greater Manchester. *The Japanese Journal of Special Education*. 2009, vol. 46, no. 6, pp. 503-514. ISSN 0387-3374.
- SHARMA, Umesh; FORLIN, Chris; LOREMAN, Tim. What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint? *KEDI Journal of Educational Policy*. 2007, vol. 4, no. 2, pp. 95-114. ISSN 1739-4341.
- SHARMA, Umesh; LOREMAN, Tim; FORLIN, Chris. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2012, vol. 12, no. 1, pp. 12-21. ISSN 1471-3802. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- SHARPE, Michael; YORK, Jennifer; KNIGHT, John. Effects of Inclusion on the Academic Performance of Classmates without Disabilities. *Remedial & Special Education*. 1994, vol. 15, no. 5, pp. 281-287. ISSN 0741-9325.
- SKRTIC, Thomas. *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. 1. vyd. Denver: Love, 1991. 280 p. ISBN 08-910-8217-4.
- SLAVIN, Robert. *Educational Psychology: Theory and Practice*. 10. vyd. Harlow: Pearson, 2011. 608 p. ISBN 978-013-2656-597.
- SLEPIČKOVÁ, Lenka; SAYOUD SOLÁROVÁ, Kateřina; PINKOVÁ, Pavlína. Učitelé jako aktéři inkluze v základní škole. In SLEPIČKOVÁ, Lenka; PANČOCHA, Karel. *Aktéři školní inkluze. Actors of School Inclusions*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. s. 33-58. ISBN 978-80-210-6688-5.
- SMITH, Mary; SMITH, Kenneth. "I Believe in Inclusion, But...": Regular Education Early Childhood Teachers' Perceptions of Successful Inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*. 2000, vol. 14, no. 2, pp. 161-180. ISSN 0256-8543. doi: 10.1080/02568540009594761
- SOODAK, Leslie; PODELL, David; LEHMAN, Laurie. Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion. *Journal of Special Education*. 1998, vol. 31, no. 4, pp. 480-497. ISSN 0022-4669. doi: 10.1177/002246699803100405
- SPIILKOVÁ, Vladimíra. Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání pro školu, učitele a vzdělávací politiku. In LUKÁŠOVÁ, Hana (ed.). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. s. 41-70. ISBN 978-80-905222-0-6.
- Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017 (tematická zpráva)*. Praha: Česká školní inspekce, 2017. 35 s. [cit. 2020-04-16]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/7734c437-a133-4411-b8b6-ed11776ad4fe/TZ-Spolecne-vzdelavani-16-10-2017.pdf>
- STANOVICH, Paula; JORDAN, Anne. Canadian Teachers' and Principals' Beliefs about Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching in Heterogeneous Classrooms. *The Elementary School Journal*. 1998, vol. 98, no. 3, pp. 221-238. ISSN 0013-5984.

- Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2019-11-13]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- STITES, Michele; RAKES, Christopher; NOGGLE, Amy; SHAH, Sabrina. Preservice Teacher Perceptions of Preparedness to Teach in Inclusive Settings as an Indicator of Teacher Preparation Program Effectiveness. *Discourse and Communication for Sustainable Education*. 2018, vol. 9, no. 2, pp. 21-39. ISSN 2255-7547. doi: 10.2478/dcse-2018-0012
- STRAKOVÁ, Jana; SIMONOVÁ, Jaroslava; FRIEDLAENDEROVÁ, Hana. Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica*. 2019, roč. 24, č. 1, s. 79-106. ISSN 2336-4521. doi: 10.5817/SP2019-1-4
- STRAKOVÁ, Jana; SPILKOVÁ, Vladimíra; FRIEDLAENDEROVÁ, Hana; HANZÁK, Tomáš; SIMONOVÁ, Jaroslava. Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*. 2014, roč. 64, č. 1, s. 34-65. ISSN 0031-3815.
- Strategie sociálního začleňování 2014-2020*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2011. 78 s. [cit. 2014-06-04]. Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/17082/strategie\\_soc\\_zacleňovani\\_2014-20.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/17082/strategie_soc_zacleňovani_2014-20.pdf)
- SZWED, Christine. Remodelling policy and practice: the challenge for staff working with children with special educational needs. *Educational Review*. 2007, vol. 59, no. 2, pp. 147-160. ISSN 0013-1911. doi: 10.1080/00131910701254924
- ŠTECH, Stanislav. *Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 - 30. 9. 2018*. Praha, 2019. s. 33. [cit. 2019-11-29]. Dostupné z: <http://stanislavstech.cz/wp-content/uploads/2019/07/Analýza-spolecneho-vzdeleho-vzdeleho-za-spolecneho-vzdeleho-za-obdobi-fin-3.pdf>
- ŠTECH, Stanislav. Inkluzivní vzdělávání - obtížné zvládnání „rozmanitosti“ v praxi. *Pedagogická orientace*. 2018, roč. 28, č. 2, s. 382-398. ISSN 1211-4669.
- ŠTEMBERGER, Tina; KISWARDAY, Vanja Riccarda. Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*. 2018, vol. 33, no. 1, pp. 47-58. ISSN 0885-6257.
- ŠUC, Lea; BUKOVEC, Boris; ŽVEGLIČ, Mojca; KARPLJUK, Damir. Primary School Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Slovenia: A Qualitative Exploration. *Journal of Universal Excellence*. 2016, vol. 5, no. 1, pp. 30-46. ISSN 2232-5204.
- TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2016. 136 s. ISBN 978-80-7552-008-1.
- TOMKOVÁ, Anna; HEJLOVÁ, Helena. Pedagogické procesy v podmínkách společného vzdělávání a jejich výzkum. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. 2018, vol. 7, no. 2, pp. 247-268. ISSN 1339-8660. doi: 10.18355/PG.2018.7.2.3
- TOMLINSON, Carol. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. 1. vyd. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development, 1999. 132 p. ISBN 08-712-0342-1.
- TOMLINSON, Sally. *A sociology of special education*. 1. vyd. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982. 203 p. ISBN 07-100-9003-X.
- Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Opční protokol: Convention on the rights of persons with disabilities and Optional protocol*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2011. 73 s. ISBN 978-807-4210-372.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Spain: UNESCO, 1994. 47 p.





- URTON, Karolina; WILBERT, Jürgen; HENNEMANN, Thomas. Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*. 2014, no. 1, pp. 3-16. ISSN 1869-4845.
- VALENTA, Milan; MICHALÍK, Jan; LEČBYCH, Martin; et al. *Mentální postižení*. 2. vyd. Praha: Grada, 2018. 392 s. ISBN 978-80-271-0378-2.
- VAZ, Sharmila; WILSON, Nathan; FALKMER, Marita; SIM, Angela; SCOTT, Melissa; CORDIER, Reinie; FALKMER, Torbjörn. Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *Plos One*. 2015, vol. 10, no. 8, pp. 1-12. doi: 10.1371/journal.pone.0137002
- VÍTKOVÁ, Marie. Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí školy z pohledu vybraných zemí - Německa, Švýcarska a České republiky. In BARTOŇOVÁ, Miroslava; VÍTKOVÁ, Marie; et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2016. s. 107-121. ISBN 978-80-210-8140-6.
- VYGOTSKIJ, Lev, Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 136 s. ISBN 80-7178-943-7.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2016, částka 10, s. 234-312.
- WANG, Xuanxuan; JIA, X.; ZHU, M.; CHEN, Jiaying. Linking health states to subjective well-being: An empirical study of 5854 rural residents in China. *Public Health*. 2015, vol. 129, no. 6, pp. 655-666. ISSN 0033-3506. doi: 10.1016/j.puhe.2015.03.014
- WELSCH, Heinz; KÜHLING, Jan. Macroeconomic performance and institutional change: Evidence from subjective well-being data. *Journal of Applied Economics*. 2016, vol. 19, no. 2, pp. 193-218. ISSN 1514-0326. doi: 10.1016/S1514-0326(16)30008-3
- WU, Huiping; LEUNG, Shing-On. Can Likert Scales be Treated as Interval Scales? - A Simulation Study. *Journal of Social Service Research*. 2017, vol. 43, no. 4, pp. 527-532. ISSN 0148-8376. doi: 10.1080/01488376.2017.1329775
- YU, Yeong, Seon; OSTROSKY, Michaelene; FOWLER, Susan. Measuring Young Children's Attitudes Toward Peers with Disabilities: Highlights from the Research. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2012, vol. 32, no. 3, pp. 132-142. ISSN 0271-1214.
- ZAGONA, Alison; KURTH, Jennifer; MACFARLAND, Stephanie. Teachers' Views of Their Preparation for Inclusive Education and Collaboration. *Teacher Education and Special Education*. 2017, vol. 40, no. 3, pp. 163-178. ISSN 0888-4064. doi: 10.1177/0888406417692969
- Základní informace ke společnému vzdělávání (tematická zpráva)*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016. 2 s. [cit. 2020-02-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39369/>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2004, částka 190, s. 10262-10324.
- Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2015, částka 37, s. 1384-1398.



## O autorovi



**PhDr. Jakub Pivarč, Ph.D.** absolvoval doktorské studium na Univerzitě Karlově, kde rovněž působil jako vědecko-pedagogický pracovník. V současné době působí na Národním pedagogickém institutu ČR a jako výzkumný pracovník na Sociologickém ústavu Akademie věd ČR, v. v. i. Zaměřuje se na inkluzivní vzdělávání, speciální pedagogiku (psychopedii) a pedagogickou psychologii (především na psychogenezi žákova poznání). Byl řešitelem významných vědeckých projektů GA ČR, GA UK. Publikoval několik odborných knih včetně článků v prestižních světových nakladatelstvích. Jeho vědecko-výzkumnou činnost ocenila česká i evropská asociace pedagogického výzkumu, v roce 2017 získal Cenu Josefa Hlávky.

- |   |              |  |
|---|--------------|--|
|  | ORCID        | 0000-0001-7847-3156  |
|  | ResearchGate | Jakub Pivarč   |
|  | Facebook     | Jakub Pivarč   |
|  | E-mail       | <a href="mailto:jakub.pivarc@gmail.com">jakub.pivarc@gmail.com</a> |

# Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ

*Jakub Pivarč*

Recenzovali:

prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

doc. PhDr. Karel Pančocha, MSc., Ph.D.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání

Obálka a sazba:

MgA. Denisa Kokošková

Vydala Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

Rok vydání: 2020

Počet stran: 188

Formát: B5

1. vydání

Vytiskla tiskárna Nakladatelství Karolinum

ISBN 978-80-7603-206-4



# Na cestě k inkluzi:

## proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ

Kniha je originálním příspěvkem k implementaci inkluzivního vzdělávání v ČR. Představuje informovanou a nepředpojatou sondu do procesu, který v odborné i laické veřejnosti začal silněji rezonovat s účinností (od 1. 9. 2016) novely školského zákona. Autor především velmi správně pojímá celý proces jako „cestu“. Tzv. inkluze se totiž ani u nás nezrodila ex nihilo v r. 2015 nebo 2016 a nekončí několika legislativními, organizačními, metodickými a finančními opatřeními. Jádrem dalších kroků na cestě k inkluzi je její akceptace. Kniha tak představuje kvalitní příspěvek k recepci jedné z nejvýznamnějších změn v naší vzdělávací soustavě hlavními aktéry – učiteli a zástupci vedení ZŠ.

*prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.*

*Katedra psychologie, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy*

Publikace je důležitým a kvalitním příspěvkem pro poznání a obohacuje teorii i praxi pedagogiky, specificky pak pedagogiky inkluzivní a speciální. Jedná se o monografii, která tematizuje důležité otázky spojené se společenským vývojem, který je v oblasti vzdělávání a školství v posledních několika dekádách silně tematizován ideami inkluze. Kniha může posloužit mimo jiné jako studijní materiál pro pregraduální přípravu pedagogických pracovníků.

*doc. PhDr. Karel Pančocha, MSc., Ph.D.*

*Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity*

