

Pivarč, Jakub

Postoje učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání

Studia paedagogica. 2024, vol. 29, iss. 1, pp. [81]-106

ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2024-1-4>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.80583>

Access Date: 31. 01. 2025

Version: 20250130

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

STUDIE

POSTOJE UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TOWARD INCLUSIVE EDUCATION

Jakub Pivarč^a 

^a Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

ABSTRAKT

Výzkum postojů učitelů k inkluzivnímu vzdělávání (dále IV) představuje v mezinárodním kontextu jedno z prioritních témat. V českém prostředí není výzkumu IV věnována dostatečná pozornost, přestože pozitivní postoje učitelů jsou nezbytným předpokladem jeho úspěšné realizace. V souladu s teorií plánovaného chování bylo cílem této studie analyzovat záměry učitelů zavádět inkluzivní opatření ve školní praxi v závislosti na sociodemografických faktorech, přesvědčeních, pocitech a jejich vnímané sebeúčinnosti / zdatnosti (self-efficacy) ve vztahu k IV. Jednotlivé složky postojů a self-efficacy byly analyzovány pomocí standardizovaných českých verzí zahraničních škál (AIS – Attitudes Towards Inclusion, ITICS – Intention to Teach in Inclusive Classroom, TEIP – Teacher Efficacy for Inclusive Practices) na kvótním vzorku 1 434 učitelů z celkem 138 běžných veřejných základních škol ze všech krajů České republiky. Výsledky studie založené na víceúrovňovém hierarchickém modelování dat ukázaly, že prediktory na učitelské úrovni měly významnější efekt než charakteristiky škol (kolektivní postoje a self-efficacy, zkušenost s IV a působení specialisty na škole). Ve vztahu k IV deklarovalo 65 % učitelů negativní přesvědčení a 30 % mělo negativní pocity. Záměry byly naopak relativně vysoké, a pokud měli učitelé vyšší míru self-efficacy, byla pravděpodobnost inkluzivního chování vyšší. Ženy v porovnání s muži deklarovaly vyšší míru této ochoty, avšak s narůstající délkou praxe ve školství spíše klesala. Výsledky studie naznačují důležité implikace pro praxi, které jsou v závěru diskutovány.

KLÍČOVÁ SLOVA

postoje; záměry; self-efficacy; učitelé základních škol; inkluzivní vzdělávání

ABSTRACT

Research on teachers' attitudes toward inclusive education (hereinafter IE) is an important topic globally. However, despite its significance for the successful implementation of IE, it has not received sufficient attention in the Czech Republic. In line with the Theory of Planned Behavior, the aim of this study was to analyze teachers' intentions to implement

inclusive practices in schools depending on socio-demographic factors, beliefs, feelings, and their self-efficacy in relation to IE. The individual components of attitudes and self-efficacy were analyzed using standardized Czech versions of foreign scales (AIS – Attitudes Towards Inclusion, ITICS – Intention to Teach in Inclusive Classroom, TEIP – Teacher Efficacy for Inclusive Practices) on a quota sample of 1,434 teachers from a total of 138 regular primary schools across all regions of the Czech Republic. Based on multilevel hierarchical data modelling, the study results showed that teacher-level predictors had a more significant effect than school characteristics (collective attitudes and self-efficacy, experience with IE, and the presence of a specialist in the school). Concerning IE, 65% of teachers declared negative beliefs and 30% had negative feelings. By contrast, intentions were relatively high, and teachers with higher self-efficacy were likelier to engage in inclusive behavior. Women declared higher levels of willingness than men, but this tended to decrease with increasing length of experience in education. The study results suggest important implications for practice, which are discussed.

KEYWORDS

attitudes; intentions; self-efficacy; primary school teachers; inclusive education

KORESPONDUJÍCÍ AUTOR

Jakub Pivarč, Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem
e-mail: jakub.pivarc@gmail.com

Úvod

Zavádění inkluzivních přístupů od preprimárního až po nižší sekundární stupeň vzdělávání představuje celosvětově jeden z nejvýznamnějších trendů v oblasti transformace vzdělávacích systémů s cílem rozvíjet společnost založenou na hodnotách tolerance a respektu k jinosti (Carvalho et al., 2024; UNESCO, 2020). Rovněž Česká republika (dále ČR) zejména v uplynulých dvou dekádách přijala mnohá opatření na základě mezinárodních doporučení, rozhodnutí soudu (např. Evropský soud pro lidská práva, 2007 – případ D. H. a spol. vs. ČR), nebo se inspirovala vyspělejšími vzdělávacími systémy jiných zemí, které na cestě k rozvoji inkluzivního vzdělávání (dále IV) v uplynulé době významně pokročily (Norsko, Finsko aj.) (Štech & Smetáčková, 2023). Proměny směřující k IV mnohdy artikulované skrze různé mezinárodní deklarace, prohlášení, legislativní či kurikulární úpravy lze vnímat jako „změny formulované shora“ (*top-down change*). Významným způsobem však ovlivňují a mají přímý dopad na klíčové aktéry vzdělávání v samotné praxi. Především se dotýkají práce učitelů ve školních třídách, kteří nesou nejvyšší díl zodpovědnosti za naplňování inkluzivních principů při práci s různorodou skupinou žáků včetně těch, jež mají speciální vzdělávací potřeby (SVP). Základním východiskem transformace vzdělávacího systému posilující IV

je zohlednit paradigma provázanosti dílčích úrovní, a to od systémového nastavení přes zdroje škol až po postoje učitelů.

Dosud nejvýznamnější legislativní změnu v ČR přinesla novelizace školského zákona z roku 2015, která je označována jako inkluzivní novela (Zákon č. 82/2015 Sb.). Ta významným způsobem proměnila organizační, obsahové a finanční aspekty společného vzdělávání a zároveň posílila práva žáků se SVP na vzdělávání v běžných třídách základních škol (ZŠ)¹. Na druhou stranu, nejnovější výzkumy veřejného mínění (např. Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2023, dále jen CVVM) ukazují, že IV je – přičemž jde o dlouhodobý trend – vnímáno spíše kontroverzně, a to jak širší veřejností, tak dokonce některými odborníky i samotnými učiteli běžných škol. V kontextu vývoje názorů a přesvědčení učitelů ZŠ lze v uplynulých dvou dekáдах evidovat spíše odmítavé tendence vůči IV (CVVM, 2020; MŠMT, 2009; Pivarč, 2020; Straková et al., 2014, 2019; Šíp et al., 2022). Zřejmě nejvýraznější odpor vůči tomuto konceptu je možné spojovat s rokem 2016, kdy nabyla účinnosti inkluzivní novela školského zákona. Problematika přestala být v našem vzdělávacím diskurzu pouhou záležitostí odborných teoretických debat úzké skupiny specialistů (zejm. speciálních pedagogů, psychologů apod.), ale dotkla se prakticky každého učitele v běžné škole. Postoje učitelů ZŠ a akceptace IV mohly být v té době navíc silně ovlivněny mylnými nebo zkreslenými informacemi o inkluzi, na kterých se podílela jak některá média (např. kampaň deníku Blesk z roku 2016 „Stop škodlivé inkluzi“), tak někteří představitelé politických stran (Newton Media, 2016). Kromě politických a ideologických deklarací převážně o „škodlivosti inkluze“ byly postoje a samotná otázka akceptace ovlivněny zřejmě také obavou učitelů o vlastní zdatnosti, jak prakticky realizovat IV a jak dostát požadavkům na společné vzdělávání různorodého spektra žáků. Co vnímali, byla zvláště samotná implementace inkluzivních principů v reálné praxi, jak poukázaly některé autentické výroky dotazovaných učitelů v rámci provedené empirické sondy (Pivarč, 2019): „*Inkluze je dobrá věc, souhlasím s ní, ale za současných podmínek a stavu školství je těžko realizovatelná a učitelé na ni nejsou připraveni...*“

Z dosud zřejmě nejrozsáhlejších výzkumů (Pivarč, 2020; Šíp et al., 2022) mapujících pojetí IV učiteli a řediteli ZŠ v ČR vyplývá, že inkluze není chápána jako příležitost pro rozvoj každého jednotlivého žáka v jeho přirozeném prostředí školy, ale spíše jako potřeba zvýšené péče jen o ty se SVP na zákla-

¹ Termínem „běžná škola“, např. mateřská nebo základní, je v této studii označována škola, která není zřízena dle § 16 odstavce 9 Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (v textu také označován jen zkratkou „školský zákon“).

dě reprodukce speciálně pedagogických přístupů. V souladu s celou řadou zahraničních studií (např. Tarantino et al., 2022) také značná část učitelů ZŠ v ČR odmítá akceptovat společné vzdělávání žáků s postižením i bez něj v běžných třídách, zejména pokud jde o žáky s vážnějším mentálním postižením, poruchami chování nebo s psychiatrickou diagnózou. Přestože se kontinuálně zvyšuje podíl učitelů, kteří jsou stále častěji konfrontováni se zaváděním inkluzivních opatření v praxi z důvodu nárůstu počtu žáků se SVP v běžných školách, většina učitelů se na IV necítí být dostatečně připravena, vyjadřují obavy, předsudky a je přítomna rigidita v myšlení i v přístupu k žákům s obtížemi ve vzdělávání (zapříčiněné např. sociálním znevýhodněním nebo postižením) (Pivarč, 2020; Straková et al., 2019; Vaňurová & Pančocha, 2023).

Ve vztahu k IV představuje výzkum postoje učitelů jedno z hlavních témat, především v zahraničních studiích (Van Mieghem et al., 2020). Pro ilustraci: v posledních cca 20 letech lze např. v databázi Education Resources Information Center (ERIC) zaznamenat více než šest tisíc recenzovaných článků ve spojitosti s touto problematikou. Řada studií poukázala, že negativní postoje učitelů k IV lze považovat za nežádoucí jev vzhledem k tomu, že tvoří překážku v kontextu rozvoje individuálního a vzdělávacího potenciálu žáků ve společném vzdělávání (Yada et al., 2022). Jednoznačná shoda však napanuje a studie neposkytují konzistentní výsledky, které prediktory na postoje učitelů k IV mají významnější efekt (Ravenscroft et al., 2019). Navíc v českém výzkumném prostředí je této problematice věnována podstatně menší pozornost. Chybí jak (systematický) výzkum postojů založený na víceúrovňovém modelu analýzy prediktorů, tak studie, které by využívaly standardizované nástroje za účelem mezinárodní komparace dat.

Předkládaná studie se snaží zaplnit některé výše uvedené mezery ve výzkumu. Prostřednictvím mezinárodně využívaných dotazníků, které jsou v českém kontextu využity vůbec poprvé, je účelem studie identifikovat a komplexněji analyzovat postoje učitelů ZŠ k IV v závislosti na individuálních charakteristikách a kontextuálních faktorech.

1 Konstrukt postojů

Systémové změny ve vzdělávání směřující k inkluzi budou mít malou šanci na úspěch, pokud nebudou doprovázeny změnami na individuální úrovni konkrétních postojů u samotných učitelů. Postoje představují intenzivně analyzovaný psychologický konstrukt, protože mají důležitý význam ve vztahu k chování jedince v konkrétních situacích. Přes různé přístupy definování lze postoje obecně vymezit jako tendenci jedince k relativně ustálenému způsobu reagování a hodnocení objektu (což může být předmět, věc, osoba

apod.). Toto hodnocení zahrnuje složku kognitivní (přesvědčení, myšlenky, názory a znalosti týkající se IV), afektivní (pozitivní nebo negativní pocity vůči inkluzi) a behaviorální (predispozice/záměr k provádění inkluzivních činností nebo vyhýbání se jim) (de Boer et al., 2011).

Podle Ajzenovy (1991) teorie plánovaného chování záměr zapojit se do určitého chování je určen subjektivní normou, vnímanou kontrolou chování a postojem k danému chování. Jinými slovy, konečný záměr vykonat určitou činnost nebo chování je výsledkem přesvědčení (tj. kognitivní složky postojů) a pocitů (afektivní složky) člověka vůči objektu postoje a přesvědčení, že dané chování nebo činnost dokáže vykonat (self-efficacy). Kromě důležitosti samotných postojů je v současných studiích proto poukazováno na důležitost zkoumat také přesvědčení učitelů o vlastní sebeúčinnosti / vnímané zdatnosti (self-efficacy) ve vztahu k IV, tedy příbuzný konstrukt kontroly vnímaného chování (Sharma & Jacobs, 2016; Yada et al., 2022). Self-efficacy je obecně chápána jako víra člověka ve svou vlastní potencialitu organizovat a realizovat aktivity, které jsou důležité k dosažení určitého výkonu nebo výsledku (Bandura, 1997). V souladu s Ajzenovou teorií vyjadřuje, do jaké míry budou učitelé ochotni skutečně realizovat dané chování, a to v závislosti na zdrojích, proveditelnosti a očekávaných překážkách. Pokud budou postoje a self-efficacy ve vztahu k IV příznivé, lze podle východiska Ajzenovy teorie přepokládat, že se učitelé v praxi budou chovat inkluzivně. V tomto kontextu může být Ajzenova teorie nahlížena jako užitečný teoretický model predikce skutečného chování. Postoje, včetně self-efficacy, učitelů k IV budou představovat klíčové komponenty tohoto teoretického rámce mimo jiné i proto, že umožní identifikovat vzájemné vztahy a porozumět, který z těchto konstruktů podněcuje nebo naopak limituje záměry učitelů implementovat inkluzivní postupy.

Ačkoliv panuje jasná shoda o přínosu self-efficacy, intencí a postojů k IV, vztah mezi těmito konstrukty zůstává stále nejasný a výsledky studií jsou v tomto ohledu rozporuplné. Stejně tak se ukazuje, že mohou existovat odlišnosti jak mezi jednotlivými učiteli, tak v kontextu školy. Učitelé si mohou být vědomi sociálních procesů a *kolektivních* postojů, self-efficacy a intencí na dané škole, které ovlivňují normy instituce. To může mít podstatný vliv na jejich vlastní, *individuální* názory, obavy, pocity, chování a self-efficacy (Hellmich et al., 2019; Yada et al., 2022).

2 Faktory spojované s postoji učitelů k inkluzivnímu vzdělávání

V českém prostředí se o klasifikaci a přehled jednotlivých faktorů, které mají spojitost s postoji učitelů k IV, pokusil Pivarč (2020). Na základě analýzy primárně zahraniční literatury kategorizuje faktory do třech oblastí: a) fakto-

ry související s učiteli, kam lze zařadit např. věk, pohlaví, délku praxe ve školství, zkušenost s výukou žáků se SVP, self-efficacy ve vztahu k IV; b) faktory související se vzdělávacím prostředím, jako je např. podpora poradenských zařízení, vedení školy, pedagogického personálu (koordinátor inkluze, asistent pedagoga, speciální pedagog) nebo materiální podmínky, vybavení školy a c) faktory související se specifiky žáků, kde významnou roli má zejména stupeň a druh zdravotního postižení žáků.

Hlavním cílem této studie není poskytnout vyčerpávající přehled a diskutovat vliv všech faktorů, což zřejmě ani není možné, ale v souladu s uvedenou analýzou (Pivarč, 2020) a zahraničními poznatky (viz dále) spíše poukázat na proměnné, které je možné v českém kontextu a v souladu s konceptuálním rámcem Ajzenovy teorie identifikovat jako důležitá vodítka ve vztahu k predikci inkluzivního chování učitelů. Tato skutečnost vede záměr předkládané studie ke konceptualizaci vybraných faktorů, které mohou mít jednak významný efekt a jednak mohou vysvětlit konativní složku postojů, tj. záměry/chování učitelů ve vztahu k implementaci inkluzivních postupů ve vzdělávání.

Ukazuje se, že těmito proměnnými jsou akceptace samotné myšlenky inkluze, pocit přesvědčení, dostatečné znalosti a objektivní informace, které učitelé o konceptu inkluze musejí mít (Attwood et al., 2019). Významným faktorem, který podporuje akceptaci IV učiteli, jsou podmínky pro její realizaci (Ahmmed et al., 2014; Štech, 2018). Řada studií poukázala na to, že 1) podmínky na straně školy, jako je např. možnost dalšího vzdělávání učitelů, podpora ze strany kolegů (učitelů, asistentů pedagoga), specialistů (speciálních pedagogů, psychologů, koordinátorů inkluze), vedení školy, podpůrných pracovišť, sdílená vize školy nebo kolektivní přesvědčení o vlastní zdatnosti, a 2) podmínky na straně učitelů, jako je např. vyšší míra hodnocení (profesní) připravenosti nebo self-efficacy ve vztahu k IV, byly spojovány s pozitivnějšími postoji učitelů a záměry realizovat inkluzivní opatření v praxi (Meijer & Watkins, 2019; Ravenscroft et al., 2019; Yada et al., 2022; Yu, 2019 ad.). Taktéž zkušenost s výukou žáků se SVP je zmiňována jako důležitý faktor, který významně ovlivňuje akceptaci IV (Saloviita, 2020) a ve spojitosti s vhodnými podmínkami pro realizaci inkluzivních opatření v praxi je významným prediktorem v potlačování negativních postojů učitelů k IV (Rakap & Kaczmarek, 2010).

Nedávno provedená metaanalytická studie zmiňuje, že postoje učitelů k IV jsou silně spojovány také s kulturními, hodnotovými a sociodemografickými faktory, a proto je žádoucí je ve výzkumech rovněž zohlednit (van Steen & Wilson, 2020). S postoji učitelů k IV jsou ve studiích dávány do souvislosti také proměnné, jako je pohlaví, věk nebo délka praxe učitelů ve školství. Některé studie např. naznačily, že s delší praxí učitelů ve školství docházelo k vyšší ochotě vzdělávat žáky s postižením i bez něj společně (Ahmmed et al., 2014). Nicméně jiné studie poukázaly na opak, tedy že uči-

telé, kteří měli delší praxi (více než 10letou), deklarovali negativnější postoje ke společnému vzdělávání žáků než jejich méně zkušené kolegyně (de Boer et al., 2011). V jiných výzkumech se ale efekt této proměnné nepotvrdil dokonce vůbec (např. Ravenscroft et al., 2019). Výsledky studií však nejsou jednotné ani ve vztahu k vlivu pohlaví a věku učitelů. Efekty těchto faktorů byly spíše slabší, především pak v porovnání s těmi, jako je přesvědčení učitelů o vlastní zdatnosti, jejich postoji apod. (Yada et al., 2022). Při hodnocení/analýze postojů učitelů k IV je nutné zohlednit kromě uvedených faktorů také skutečnosti, které utvářejí širší rámec sociokulturního prostředí, v němž jsou postoje zkoumány. Negativnější postoje k IV je možné častěji identifikovat u učitelů z postkomunistických zemí s dlouholetou tradicí segregovaného speciálního vzdělávání (Saloviita & Schaffus 2016). V našem vzdělávacím kontextu vycházela „speciálně pedagogická podpora“ po několika desetiletích z medicínského paradigmatu postižení a systému, který byl založen na standardizaci vzdělávacích postupů a poskytování péče ve specializovaných zařízeních (speciální školy apod.). Ve vztahu k Ajzenově teorii bude kontext této historické tradice utvářet subjektivní normu (pohled společnosti), která se promítne v dosavadních postojích jak učitelské, tak i neučitelské veřejnosti, a tedy i ochotě (v našem případě nízké, jak opakovaně dokumentují např. průzkumy CVVM) týkající se přijetí principů a samotné realizace IV.

3 Cíle studie

Jedním z východisek pro formulování cílů studie je konceptuální model Ajzenovy teorie (Ajzen, 1991). Ten utváří rámec související s pochopením faktorů, které by mohly vysvětlovat záměry učitelů z českých ZŠ ve vztahu k realizaci inkluzivních opatření v praxi. V souladu s touto teorií se zde vychází z předpokladu, že jak přesvědčení a pocity, tak self-efficacy jsou nezbytnými předpoklady týkající se inkluzivního chování učitelů. Konkrétně jsou stanoveny tyto cíle:

(1) *Prozkoumat, zda přesvědčení, pocity a self-efficacy týkající se IV a vybrané faktory související s učitelí a vzdělávacím prostředím predikují záměry (intence) učitelů ZŠ ve vztahu k implementaci inkluzivních praktik.*

Přesvědčení a pocity k IV jsou v této studii operacionalizovány jako konstrukt reprezentující kognitivní a afektivní složku postojů učitelů. Vysvětlovanou, predikovanou proměnnou jsou záměry učitelů – behaviorální složka postojů. Self-efficacy, jako příbuzný konstrukt kontroly vnímaného chování dle Ajzenovy teorie, reflektuje vlastní vnímanou zdatnost učitelů ve vztahu k IV. Cílem je dále analyzovat vybrané relevantní sociodemografické faktory a predikovat, zda pohlaví učitelů, počet let praxe ve školství, působnost specialisty ve škole a zkušenost školy s IV má spojitost s inkluzivním chováním učitelů.

(2) *Identifikovat proměnné na úrovni učitele a školy a zodpovědět otázku, zda faktory na školní úrovni předpovídají záměry učitelů ve vztahu k realizaci inkluzivních opatření, pokud budou zohledněny faktory na úrovni učitele.*

Předpokládá se, že škola může na základě vnímání společenských očekávání a názorů týkajících se chování nebo rozhodování ve vztahu k IV ovlivňovat učitele, a to jak s ohledem na kognitivní a afektivní složku postoje, tak i ve vztahu k přesvědčení učitele týkající se kontroly vnímaného chování (self-efficacy). V analýzách se proto rozlišují faktory na individuální úrovni učitele (postoj reflektující pocity/přesvědčení a self-efficacy ve vztahu k IV, pohlaví a počet let praxe ve školství) a faktory na úrovni školy (průměrné kolektivní postoje a self-efficacy, které jsou všem učitelům v dané škole společné, působnost specialisty na škole, tj. podpůrná pozice v podobě speciálního/sociálního pedagoga, školního psychologa či koordinátora inkluze, a zkušenost školy s realizací IV).

4 Data a metody

4.1 Výzkumný vzorek

Výzkumu se zúčastnilo 1 434 učitelů z celkem 138 veřejných ZŠ ze všech 14 krajů ČR. Vzorek byl sestaven dvouúrovňovým kvótním výběrem. Nejprve byly vybrány školy s prvním i druhým stupněm na základě proporcionálního zastoupení s ohledem na počet škol v krajích. Ve druhé fázi byl uskutečněn výběr učitelů z jednotlivých stupňů škol, a to početně rovnoměrným zastoupením. Popisné charakteristiky učitelů, jako je pohlaví, věkové složení, zkušenost s realizací IV a s podpůrnou pozicí v podobě speciálního/sociálního pedagoga, školního psychologa či koordinátora inkluze, jsou uvedeny v tabulce 1. Z hlediska věku, pohlaví a průměrné délky praxe ve školství, která činila v tomto případě 21,6 let, odpovídá sociodemografické složení výzkumného vzorku dosavadním vývojovým trendům a charakteristikám cílové populace učitelů ZŠ v ČR (Česká školní inspekce, 2023).

4.2 Procedura a etické aspekty

Výzkum proběhl ve školním roce 2022/2023 přímo v prostředí ZŠ u jejich učitelů (z celkového počtu oslovených škol zhruba pětina odmítla na výzkumu participovat). Za účelem validity zpracování jim byly proškolenými tazateli administrovány dotazníky zjišťující postoje a self-efficacy ve vztahu k IV. Ty byly zpracovány prostřednictvím tabletu nebo počítače v tichém a klidném prostředí školy a v době, kdy učitelé neměli výukovou povinnost. Tazatelé osobně poskytli učitelům nezbytné informace o cílech výzkumu, instruktáž pro vyplnění dotazníků a také informace o etických aspektech týkajících se účasti ve studii (tj. zajištění anonymity, způsob nakládání s po-

skytnutými informacemi, dobrovolné zapojení do výzkumu a možnost kdykoliv z něj odstoupit). Během zpracování dotazníků byli tazatelé učitelům k dispozici, aby jim mohli objasnit případné další dotazy. Samotná míra návratnosti dotazníků díky osobní přítomnosti tazatelů na školách byla velmi vysoká (> 99 %). Tento výzkum byl posouzen a schválen Etickou komisí Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (č. j. pf_ujep_07/2023/01).

4.3 Výzkumné nástroje

Pro účely měření postojů, záměrů a self-efficacy učitelů z českých ZŠ ve vztahu k IV byly v našem prostředí vůbec poprvé použity mezinárodně široce využívané standardizované sebehodnoticí nástroje, konkrétně *Attitudes Towards Inclusion* (Škála postojů k inkluzi, AIS), *Intention to Teach in Inclusive Classroom* (Škála záměru učit v inkluzivní třídě, ITICS) (Sharma & Jacobs, 2016) a *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (Zdatnost učitele v inkluzivních postupech, TEIP) (Sharma et al., 2012). Dotazníky AIS, ITICS a TEIP patří k relativně stručným nástrojům, odklánějí pozornost od diagnóz a úzkého speciálně pedagogického pohledu, a tedy nestavějí do popředí různé kategorie žáků se SVP včetně jejich obtíží. Z epistemologického hlediska reflektují koncept inkluze více holisticky a oproti jiným měřítkům se spíše zaměřují na sociokulturní aspekty diverzity včetně proměn vzdělávacího prostředí. Originální anglické verze dotazníků přeložil a do českého prostředí na základě podrobných psychometrických analýz adaptoval Pivarč (2022, 2024).

AIS je koncipován jako osmipoložková škála. Sestává se ze dvou latentních faktorů, které měří *přesvědčení* (*Beliefs to inclusion*) a *pocity* (*Feelings about inclusion*) ve vztahu k IV (tj. kognitivní/afektivní složku postoje). Každá ze subškál je měřena čtyřmi položkami, které jsou ve formě výroků (příklad položky: „Věřím, že se všichni žáci mohou učit v inkluzivních třídách, pokud jejich učitelé jsou ochotni tomu přizpůsobit výuku“). Stanoviska k výrokům zaznamenává respondent na sedmibodové škále podle toho, do jaké míry se s nimi (ne)ztotožňuje, přičemž vyšší průměrný skóre indikuje pozitivnější přesvědčení/pocity k IV. Reliabilita ve smyslu vnitřní konzistence dosahovala u české verze dotazníku AIS vysokých hodnot (McDonaldovo $\omega_{AIS} = 0,90$). Uspokojivé výsledky byly zjištěny i pro subškálu přesvědčení ($\omega_{AIS_{BI}} = 0,89$) a pocitů ($\omega_{AIS_{FE}} = 0,81$).

ITICS je sedmipoložkový dotazník, který je zaměřen na posouzení záměru učitele realizovat inkluzivní opatření ve školní třídě. Autoři originální verze identifikovali dva latentní faktory škály. Subškála *Curriculum change* se zaměřuje na ochotu učitele přizpůsobit kurikulum žákům a subškála *Consulting* na ochotu spolupracovat se specialisty v kontextu IV. Nicméně česká verze dotazníku plně neodpovídá původní dvoufaktorové struktuře a je vhodnější pracovat s jednofaktorovým modelem sedmipoložkové škály ($\omega_{ITICS} = 0,75$).

(Pivarč, 2024). Položky ITICS jsou formulovány ve formě výroků, respondent je požádán, aby na sedmibodové odpovědní stupnici vyjádřil, s jakou pravděpodobností realizuje konkrétní inkluzivní opatření (vyšší průměrný skór indikuje vyšší míru ochoty). Příklad položky: „Poradíte se se svými kolegy, abyste zjistil/a, jak můžete pomoci žákovi vaší třídy, který se potýká s problémy“.

Přesvědčení učitelů o vlastní zdatnosti implementovat inkluzivní postupy ve vzdělávání bylo zjišťováno osmnáctipoložkovým dotazníkem TEIP. Česká verze nástroje, stejně jako originální, se skládá ze tří dimenzí (každá o šesti položkách Likertova typu): zdatnost v inkluzivní výuce (*Efficacy to use inclusive instructions*), zdatnost zvládat rušivé chování (*Efficacy in managing behaviour*) a zdatnost spolupracovat (*Efficacy in collaboration*). Položky dotazníku jsou formulovány ve formě výroků. Respondenti hodnotí vlastní zdatnost na šestibodové odpovědní škále podle toho, do jaké míry (ne)souhlasí s jednotlivými výroky (vyšší průměrný skór indikuje vyšší míru self-efficacy). Příklad položky: „Umím poskytnout vhodné výzvy k učení velmi schopným žákům“. V této studii byla prokázána také vysoká reliabilita osmnáctipoložkové české varianty TEIP ($\omega_{\text{TEIP}} = 0,92$) i třech dílčích dimenzí ($\omega > 0,80$).

Součástí dotazníkového schématu byly také jednopoložkové otázky. Ve vztahu k sociodemografickým proměnným se respondenti vyjadřovali k dichotomickým otázkám, tj. zda se jednalo o muže učitele nebo ženu učitelku, zda byla na škole zřízena podpůrná pozice v podobě specialisty a zda škola, na které vyučovali, měla zkušenost a cíleně vzdělávala společně žáky s různými vzdělávacími potřebami. Dále byla zjišťována délka praxe učitelů ve školství (měřeno v letech).

4.4 Analytická strategie

Analytický postup se odvíjí od stanovených cílů této studie, a proto byla jako hlavní strategie analýzy dat zvolena metoda víceúrovňového modelování (estimátor maximální věrohodnosti²) s fixními a náhodnými efekty. Analýzy jsou založeny na dvouúrovňovém strukturním modelu vzhledem k vnořené struktuře dat (učitelé jsou vnořeni do škol) a při konstruování modelů se

² Statistická metoda pro odhad neznámých parametrů pravděpodobnostního rozdělení na základě pozorovaných dat – patří k obecně preferovaným metodám odhadování oproti jiným a v kontextu víceúrovňových modelů se snaží najít hodnoty parametrů modelu, které mají maximální věrohodnost vzhledem k pozorovaným datům se zohledněním jejich hierarchické struktury (umožňuje efektivně modelovat složité hierarchické datové struktury a odhadnout vliv prediktorů na různých úrovních včetně jejich náhodné variability).

vychází ze schématu dle Raudenbushe a Bryka (2002). Pomocí zvolené metody lze v případě tohoto výzkumu rozlišit faktory, které působí na úrovni učitelů (binární proměnná: pohlaví; kardinální proměnná: počet let praxe ve školství), a na úrovni škol (binární proměnné: působnost specialisty na škole; zkušenost školy s IV), tj. lze blíže analyzovat efekty nezávisle proměnných na závisle proměnnou (průměrná hodnota skóru ITICS). V analýzách se na úrovni učitelů dále pracuje s hrubými skóry, resp. skupinovými průměry pro jejich postoje (souhrnný skór pro subškálu přesvědčení a pocitů) měřenými na škále AIS a pro self-efficacy měřenými na škále TEIP. Kolektivní „průměrné“ postoje a self-efficacy učitelů k IV na úrovni škol byly agregovány z parametrů individuální úrovně, přičemž tyto proměnné byly pro lepší interpretaci centrovány³.

V prvním kroku testování se dle zmiňovaného schématu výše odhaduje, zda existují rozdíly v záměrech realizovat IV mezi učiteli i rozdíly mezi školami (model nulový bez vysvětlujících proměnných). K těmto účelům se využívá Waldův test Z a vzorec pro výpočet vnitrotřídního koeficientu korelace $[(ICC = \sigma_u^2 / (\sigma_u^2 + \sigma_c^2)]^4$, který poukazuje na to, zda se liší hodnoty závisle proměnné na úrovni učitelů a škol (odhaduje se rozptyl vysvětlitelný pro obě úrovně). Pokud je hodnota $ICC > 0,05$, stejně tak pokud je výsledek Waldova testu statisticky signifikantní na hladině $\alpha = 0,05$, není možné ignorovat rozptyl na vyšší úrovni, tj. na úrovni škol (Heck et al., 2022). V dalším kroku jsou již modelovány prediktory na individuální a školní úrovni, přičemž do modelů jsou zahrnuty pouze statisticky významné faktory vysvětlující záměry učitelů ve vztahu k IV. Odhadované modely jsou srovnávány prostřednictvím poměru věrohodnosti (LRT – Likelihood Ratio Test) a dle Akaikova (AIC), resp. Bayesova informačního kritéria (BIC), kdy nižší hodnoty (AIC, BIC) testovaného modelu oproti nulovému naznačují lepší model. Kritérium pro hodnocení průkaznosti rozdílů je interpretováno jako slabé (pokles hodnoty v pásmu 0–2 jednotek), pozitivní (pokles o 2–6 jednotek), silné (pokles 6–10 jednotek) nebo jako velmi silné, pokud dojde k poklesu hodnoty o 10 a více jednotek (Raftery, 1995).

³ Souhrnná agregovaná hodnota pro vyšší celky (školy) byla vypočítána jako průměrná hodnota z individuální proměnné (učitelé) na nižší úrovni. Pro lepší interpretaci modelů a snadnější porozumění relativním efektům byl proces centrování prediktorů uskutečněn tak, že od všech hodnot dané proměnné byla odečtena průměrná hodnota celé proměnné. Výsledkem tohoto procesu byla nová proměnná se stejným rozptylem, ale s nulovým průměrem.

⁴ ICC (intra-class correlation); σ_u^2 rozptyl na úrovni škol, σ_c^2 rozptyl na úrovni učitelů.

Analytický rámec je dále doplněn zjišťováním vzájemné souvislosti mezi přesvědčením (AIS_BI), pocity (AIS_FE), záměry (ITICS) a self-efficacy (TEIP) učitelů ve vztahu k IV. Pro tyto účely se využívá Pearsonův korelační koeficient r , přičemž hodnoty koeficientu 0,01–0,09 značí triviální souvislost; 0,10–0,29 nízkou až střední souvislost; 0,30–0,49 střední až podstatnou souvislost; 0,50–0,69 podstatnou až velmi silnou souvislost; 0,70–0,89 velmi silnou souvislost a hodnoty 0,90–0,99 téměř perfektní souvislost (de Vaus, 2002). Uvedené hodnoty (r) závislosti lze zároveň interpretovat jako míru věcné významnosti. Ve výsledkové části jsou uváděny také popisné statistiky, včetně hodnot průměrných skóre (M) a směrodatné odchylky (SD). Pro zjištění míry věcné významnosti rozdílů (*effect size*) v hodnotách skóre mezi jednotlivými skupinami učitelů jsou uváděny standardizované koeficienty Cohenova d , a to dle vzorce $d = (x_1 - x_2) / \sqrt{s^2}$, a Fisherovo η^2 dle vzorce $\eta^2 = SS_b / SS_T$ (hodnoty d 0,2–0,5 značí malý efekt, $> 0,5$ –0,8 střední a $> 0,8$ velký efekt; hodnoty η^2 0,01–0,06 značí malý efekt, $> 0,06$ –0,14 střední a $\geq 0,14$ velký efekt) (Cohen, 1988)⁵. Výpočty byly realizovány s úplným datovým souborem a převážně ve statistickém software SPSS (v26), případně byly provedeny ručně dle vzorců, které jsou uvedeny v této části textu.

5 Výsledky

5.1 Deskriptivní statistiky

V tabulce 1 jsou prezentovány základní deskriptivní statistické údaje včetně hodnot průměrných skóre, které byly zjištěny pro jednotlivé skupiny učitelů na škálách AIS, TEIP a ITICS. Z nich vyplývá, že učitelé ZŠ deklarovali celkově spíše negativnější/rezervovanější postoje k IV (AIS), přičemž *přesvědčení* (AIS_BI, kognitivní složka postoje) v porovnání s *pocity* (AIS_FE, afektivní složka postoje) vztahující se k IV bylo hodnoceno výrazně negativněji (velikost účinku rozdílu byla střední, $d = 0,70$). Zjištěné hodnoty vztahující se k přesvědčení učitelů ZŠ o vlastní self-efficacy (TEIP) a k míře ochoty (ITICS, konativní složka postoje) implementovat inkluzivní postupy v praxi byly naopak relativně vysoké. Vyšší míru ochoty realizovat inkluzivní opatření ve školní praxi deklarovaly ženy v porovnání s muži ($d = 0,51$), učitelé ve věku nad 61 let v porovnání s ostatními věkovými skupinami ($\eta^2 = 0,01$)

⁵ Kde \bar{x}_1 , \bar{x}_2 – průměr první, resp. druhé skupiny; s^2 společný rozptyl skupin. SS_T součet čtverců, SS_b meziskupinový součet čtverců.

a dále ti, na jejichž škole působil specialista ($d = 0,10$) nebo se jednalo o učitele škol se zkušeností s realizací IV ($d = 0,33$). Zjištěné hodnoty velikostí účinků pro jednotlivé proměnné indikují malý efekt, tj. rozdíly mezi skupinami učitelů lze považovat prakticky za spíše zanedbatelné.

Tabulka 1

Popisné charakteristiky a hodnoty průměrných skóreů na škále AIS, TEIP a ITICS pro jednotlivé skupiny učitelů ZŠ

		AIS	AIS_BI	AIS_FE	TEIP	ITICS
	N (%)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
respondenti	1434 (100,00)	3,72 (1,20)	3,27 (1,40)	4,18 (1,21)	4,77 (0,51)	5,70 (0,67)
žena	1256 (87,60)	3,72 (1,19)	3,26 (1,39)	4,19 (1,20)	4,79 (0,51)	5,74 (0,66)
muž	178 (12,40)	3,69 (1,27)	3,26 (1,51)	4,13 (1,28)	4,70 (0,53)	5,40 (0,68)
věk						
pod 30 let	83 (5,80)	3,93 (1,12)	3,41 (1,34)	4,45 (1,15)	4,52 (0,57)	5,63 (0,68)
31–40 let	254 (17,70)	3,65 (1,23)	3,22 (1,48)	4,08 (1,22)	4,65 (0,48)	5,61 (0,68)
41–50 let	525 (36,60)	3,72 (1,18)	3,24 (1,38)	4,19 (1,20)	4,75 (0,52)	5,74 (0,65)
51–60 let	470 (32,80)	3,69 (1,22)	3,25 (1,40)	4,13 (1,24)	4,88 (0,49)	5,69 (0,70)
nad 61 let	102 (7,10)	3,87 (1,19)	3,37 (1,43)	4,38 (1,14)	4,95 (0,51)	5,81 (0,62)
podpůrná pozice na škole						
působí	1183 (82,50)	3,72 (1,20)	3,25 (1,40)	4,18 (1,21)	4,78 (0,51)	5,71 (0,67)
nepůsobí	251 (17,50)	3,73 (1,21)	3,29 (1,42)	4,16 (1,21)	4,75 (0,53)	5,65 (0,70)
zkušenost s realizací IV						
má	1227 (85,60)	3,77 (1,21)	3,31 (1,42)	4,22 (1,20)	4,80 (0,51)	5,73 (0,67)
nemá	207 (14,40)	3,45 (1,15)	2,96 (1,29)	3,92 (1,22)	4,64 (0,52)	5,51 (0,67)

Pozn.: rozsah hodnot škál AIS, ITICS (min. 1; max. 7), TEIP (min. 1; max. 6).

5.2 Vztah mezi postoji, self-efficacy a záměry

Tabulka 2 poukazuje na souvislost analyzovaných konstruktů (pro detailnější přehled jsou uvedeny i dvě subškály AIS). Všechny korelace v tabulce jsou statisticky signifikantní ($p < 0,001$), přičemž bez ohledu na kognitivní (AIS_BI) a afektivní složku (AIS_FE) postoje (souhrnně AIS) byla zaznamenána podstatná souvislost mezi postoji (AIS) a přesvědčením (self-efficacy; TEIP) učitelů o vlastní zdatnosti ve vztahu k IV. Ještě vyšší hodnoty korelačního koeficientu, byť stále v pásmu podstatné souvislosti, pak bylo možné identifikovat mezi postoji a záměry (ITICS) ($r = 0,46$) a mezi self-efficacy a záměry ($r = 0,56$).

Tabulka 2

Souvislost mezi postoji, self-efficacy a záměry učitelů ZŠ ve vztahu k IV

konstrukt	AIS	AIS_BI	AIS_FE	TEIP
AIS_BI	0,932***	—		
AIS_FE	0,907***	0,693***	—	
TEIP	0,289***	0,215***	0,325***	—
ITICS	0,456***	0,384***	0,461***	0,564***

Pozn.: *** statisticky významná korelace ($p < 0,001$); $N = 1434$.

5.3 Prediktory inkluzivního chování učitelů ZŠ

Před realizací samotných výpočtů byla provedena diagnostika odlehklých hodnot, které by mohly narušit odhady parametrů modelu. Cookova distance ovšem nenaznačovala odlehklé hodnoty jednotlivých prediktorů na model jako celek (rozsah hodnot v rozpětí 0,000–0,018). Celkový hrubý skór škály ITICS byl mírně zleva zešikmený a křivka rozdělení byla špičatější.

Tabulka 3 prezentuje výsledné parametry testovaných a postupně budovaných modelů (Raudenbush & Bryk, 2002). První, nepodmíněný model (M1) poukazuje, že mezi školami existují rozdíly, neboť hodnota ICC byla rovna 0,06 (jde o hraniční hodnotu, přesto indikuje netriviální míru korelace). Tedy 6 % celkového rozptylu závisle proměnné připadalo na rozptyl mezi školami a 94 % na individuální úroveň učitelů v rámci škol. Výsledek Waldova testu rovněž potvrdil, že obě složky rozptylu byly statisticky signifikantní ($p < 0,001$). Z těchto výsledků vyplynulo, že deklarované záměry implementovat IV se u učitelů mezi školami významně lišily (6 % rozdílů v tom, jak byly učители tyto záměry hodnoceny, lze připsat tomu, z jaké školy byli) a že následné víceúrovňové analýzy má smysl využít. Částečně podmíněný model (M2) obsahoval prediktory na učitelské úrovni. Všechny tyto prediktory se ukázaly jako významné. Deklarovaná míra ochoty implementovat inkluzivní postupy ve školní praxi byla pozitivně predikována jak self-efficacy ($B = 0,631$, $p < 0,001$) a přesvědčením/pocití (AIS) ($B = 0,176$, $p < 0,001$) učitelů ve vztahu k IV, tak sociodemografickými charakteristikami, přičemž ženy ($B = 0,292$, $p < 0,01$) deklarovaly vyšší míru ochoty v porovnání s muži. Naopak, se vzrůstající délkou praxe učitelů ve školství, měla míra jejich ochoty tendenci spíše klesat ($B = -0,004$, $p < 0,01$). V rámci plně podmíněného modelu 3 (M3) byly navíc oproti M2 zahrnuty prediktory na úrovni školy. Při kontrole vlivu prediktorů individuální úrovně se neprokázal statisticky významný vliv na míru ochoty učitelů realizovat inkluzivní opatření s ohledem na prediktory na úrovni škol. Na hranici statistické významnosti byl

pouze prediktor „kolektivní“ přesvědčení/pocity učitelů ve vztahu k IV ($B = 0,061, p = 0,04$), který měl ale slabý efekt na vysvětlovanou proměnou. Statisticky významnými prediktory v rámci M3 zůstaly všechny faktory na úrovni učitelů. Poměr rozptylu na úrovni škol k celkovému rozptylu závisle proměnné byl po zahrnutí prediktorů do modelů 2 a 3 $< 1\%$, tedy významný podíl vysvětlené variance v deklarované míře ochoty realizovat IV připadal zejména na prediktory na individuální učitelské úrovni. Navíc BIC statistika se u M3 v porovnání s M2 významně zvýšila (> 20 jednotek), což indikuje, že datům lépe vyhovuje M2 (přestože BIC obecně více penalizuje komplexnější modely a preferuje spíše modely úspornější, ukázalo se, že i hodnoty LR testu indikovaly, že data lépe fitovala s M2).

Tabulka 3

Víceúrovňové modely: prediktory inkluzivního chování učitelů ZŠ

	model 1	model 2	model 3
konstanta	5,700 (0,02)***	5,531 (0,04)***	5,447 (0,06)***
<i>faktory na individuální úrovni</i>			
AIS individuální		0,176 (0,01)***	0,163 (0,01)***
TEIP individuální		0,631 (0,03)***	0,633 (0,03)***
pohlaví (ref. muži)		0,292 (0,04)***	0,293 (0,04)***
počet let praxe ve školství		-0,004 (0,01)**	-0,003 (0,01)**
<i>faktory na úrovni školy</i>			
AIS kolektivní			0,061 (0,03)*
TEIP kolektivní			-0,049 (0,08)
na škole zřízena podpůrná pozice (specialista)			0,039 (0,04)
škola má zkušenost s realizací IV			0,056 (0,04)
AIC	2922	2126	2126
BIC	2938	2163	2184
logLik	1459	1056	1052
σ^2 na úrovni učitelů	0,427***	0,253***	0,252***
σ^2 na úrovni škol	0,025**	0,002 ^{NS}	0,002 ^{NS}

Pozn.: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, NS – statisticky nesignifikantní; u jednotlivých prediktorů jsou uvedeny odhadnuté koeficienty a v závorce standardní chyby; logLik – LRtest; závisle proměnná – skóre ITICS; $N = 1434$.

6 Diskuze

Postoje učitelů byly v řadě zahraničních výzkumů vyhodnoceny jako významný konstrukt ovlivňující IV, zejména pak ve vztahu k ochotě/záměru učitelů implementovat inkluzivní opatření ve školní praxi (Carvalho et al., 2024; Van Mieghem et al., 2020; Yada et al., 2022). V českém výzkumném kontextu dosud nebyla realizována studie, která by v návaznosti na tzv. inkluzivní novelu školského zákona z roku 2015 identifikovala v souladu s konceptuálním rámcem Ajzenovy teorie plánovaného chování (Ajzen, 1991) postoje učitelů z českých ZŠ prostřednictvím více komplexního analytického rámce a pomocí mezinárodně široce využívaných dotazníků (Sharma et al., 2012; Sharma & Jacobs, 2016; Selenius & Ginner Hau, 2023).

Cílem tohoto výzkumu bylo na základě víceúrovňového hierarchického modelování predikovat záměry učitelů ZŠ ve vztahu k implementaci inkluzivních opatření v závislosti na působení faktorů jak na individuální (učitelské), tak na školní úrovni. K těmto účelům byly v našem sociokulturním kontextu vůbec poprvé použity psychometricky ověřené standardizované české škály AIS a ITICS zjišťující *přesvědčení*, *pocity* a *záměry*, tj. postoje učitelů s ohledem na kognitivní, afektivní a konativní složku. *Self-efficacy* učitelů ve vztahu k IV, tj. příbuzný konstrukt kontroly vnímaného chování dle Ajzenovy teorie, byla analyzována pomocí české verze dotazníku TEIP (Pivarč, 2022, 2024).

6.1 Jaké jsou postoje učitelů ZŠ k IV?

Výsledky prezentovaného výzkumu postojů k IV, který byl v této studii realizován na vzorku 1 434 učitelů z běžných ZŠ, je vhodné interpretovat a hodnotit komplexně v závislosti na vnitřní struktuře těchto postojů. Hrubé skóry pro jednotlivé analyzované dimenze poukázaly, že jak přesvědčení, tak pocity učitelů vztahující se k IV byly spíše negativní/rezervovanější. Výrazně negativněji byla hodnocena kognitivní složka postoje (subškála AIS_BI) oproti složce afektivní (subškála AIS_FE). Zhruba 65 % učitelů deklarovalo negativní přesvědčení, resp. názory a cca 30 % mělo jednoznačně negativní pocity ve vztahu k IV. Velikost účinku (*effect size*) v hodnocení těchto dvou dimenzí byla střední, tedy nebyla zcela zanedbatelná. Kognitivní složka postoje učitelů zahrnuje jejich přesvědčení o efektivitě začleňování žáků s různými potřebami do běžných tříd a hodnocení přínosu IV pro samotné žáky i pro vlastní práci s nimi.

Hodnocení IV ze strany učitelů je možné obecně nahlížet dvojím způsobem. Jednak jako *příležitost* pro vzdělávání rozmanitého spektra žáků s různorodými potřebami a jednak jako *překážku* zdůrazňující deficitní, patologické hledisko určitých skupin žáků, které má negativní dopad na ostatní žáky

a celý výchovně-vzdělávací proces (srov. Ainscow, 2020). V souladu s jiným, dříve realizovaným výzkumem, který byl rovněž uskutečněn na vzorku učitelů z českých ZŠ (Pivarč, 2020, s. 72–78), se v této studii potvrdilo, že u učitelské populaci dosud stále převládá spíše negativní hodnocení IV ve smyslu „překážky“. Oporu pro uvedené konstatování lze jednoznačně nalézt v empirických datech tohoto výzkumu. Učitelé totiž deklarovali nejenom nízké přesvědčení ve smyslu prospěšnosti IV v akademické/sociální oblasti pro všechny žáky, ale jejich nízké přesvědčení se odrazilo také v odmítavém stanovisku v kontextu společné výuky všech žáků v běžných třídách.

Podobná zjištění se vztahují také k afektivní složce postojů učitelů. Přestože byla oproti kognitivní dimenzi hodnocena pozitivněji, lze postoje v této oblasti hodnotit jako spíše neutrální/rezervované. Tato složka postojů více reflektuje emoční hodnocení IV, tzn. vztahuje se k osobní rovině, která se učitelů přímo dotýká. Podle současných výzkumů patří do této oblasti pocity ohrožení z probíhajících změn ve vzdělávání v důsledku nárůstu žáků se SVP v běžných třídách škol, obavy z nadměrného pracovního vyčerpání, pocity ohrožení související s nedostatkem zdrojů či pocity učitelů spojené s nedostatečnou vlastní zdatností zvládnout nároky při práci s různorodými žáky (Dignath et al., 2022; Štech & Smetáčková, 2023; Yada et al., 2022). V případě subškály AIS_FE byly položky dotazníku zaměřeny především na dvě z výše uvedených oblastí, na pocity učitelů vztahující se k možnosti vzdělávat žáky s rozmanitými schopnostmi a na pocity vztahující se k příležitosti zvýšit self-efficacy v oblasti práce s těmito žáky.

V kontextu Ajzenovy teorie (1991) lze vysvětlit rozdíly v míře negativních odpovědí v kognitivní oblasti a v afektivní složce postojů učitelů z hlediska možného vlivu subjektivní normy společnosti. Ačkoliv učitelé ZŠ mohou mít negativní postoje v kognitivní rovině založené na nedostatečných, nepřesných či zkreslených informacích o IV, v důsledku společenského očekávání u nich může převládat pocit morální povinnosti označovat koncept IV za pozitivní. Princip založený na imperativu sociálně žádoucího přístupu a očekávání se projevil i v jiném výzkumu (Pivarč, 2020). Ten poukázal na relativně vysokou míru přesvědčení učitelů ZŠ vytvářet podmínky pro žáky se SVP, kdežto systémové nastavení a opatření pro jejich vzdělávání byly po inkluzivní novele školského zákona podle jejich mínění spíše nedostatečné.

Jak bylo uvedeno výše, v kognitivní a afektivní dimenzi dosahovali učitelé ZŠ celkově spíše nižších hodnot. K podobným výsledkům dospěl Saloviita (2020), který uskutečnil výzkum na vzorku 1 764 učitelů běžných škol ve Finsku. Celkový skóre poukazující na přesvědčení/pocity jak u českých, tak u zmiňovaných finských učitelů indikuje spíše nižší akceptaci inkluze v porovnání s učiteli z jiných západních zemích (např. Španělsko či Portugalsko) (Carvalho et al., 2024; Dignath et al., 2022; Chiner & Cardona, 2013;

Saloviita, 2020). Výsledky prezentovaného výzkumu potvrzují zároveň dlouhodobý trend, který je možné v ČR s ohledem na přijetí konceptu IV sledovat jak u odborné (učitelské), tak laické veřejnosti (CVVM, 2023; Pivarč, 2020; Straková et al., 2019).

Negativní, resp. rezervovanější přesvědčení a pocity učitelů ZŠ mohou představovat skutečně významný problém v kontextu implementace systémových změn v oblasti rozvoje IV (Ainscow, 2020; Štech, 2021). Například učitelé zastávající vyhraněné nebo negativní názory na IV jim mohou bránit ve schopnosti lépe a efektivně používat inkluzivní postupy ve vzdělávání nebo může být obtížné je motivovat k rozvoji profesních kompetencí. Dignath et al. (2022) se rovněž domnívají, že učitelé zastávající spíše rezervovanější názory na IV mohou chápat inkluzi jako stresovou situaci v důsledku zvýšených nároků v oblasti přístupu k žákům s různorodými potřebami. Navíc nepříliš pozitivní emoční hodnocení IV, které bylo v případě učitelů z českých ZŠ patrné, může ve spojitosti s vnímáním nedostatečných zdrojů (jako nevhodně nebo nedostatečně nastavená systémová opatření včetně podmínek pro realizaci IV) vést k jejich odmítavým reakcím IV (Chiner & Cardona, 2013). Spojitost mezi vnímanou podporou a akceptací IV ze strany učitelů ZŠ ($N = 1340$; $r = 0,3$; $p < 0,001$) byla potvrzena v jiné nedávno provedené studii v ČR (Pivarč, 2020) podobně jako v zahraničních výzkumech (např. Ahmmed et al., 2014).

Empirická data z tohoto výzkumu dále poukázala na skutečnost, že deklarovaná míra ochoty učitelů (konativní/behaviorální složka postoje) implementovat inkluzivní opatření ve školní praxi byla relativně vysoká v porovnání s jejich přesvědčením a pocity ohledně IV. Učitelé ZŠ zároveň reportovali poměrně vysokou míru self-efficacy ve vztahu k IV. K podobným zjištěním dospěli Miesera et al. (2018), kteří škály AIS, ITICS a TEIP administrovali 909 studentům učitelství a speciální pedagogiky na vysokých školách v Německu. Ačkoliv autoři zjistili u studentů speciální pedagogiky vyšší skóre u všech analyzovaných konstruktů oproti učitelům z českých ZŠ, ukázalo se, že přesvědčení/pocity (AIS) byly studenty celkově hodnoceny negativněji než záměry (ITICS), což v tomto ohledu plně koresponduje s tím, co bylo zjištěno v této práci. V souladu s jinými výzkumy (Sharma & Jacobs, 2016; Yada et al., 2022) a zejména s ohledem na teorii plánovaného chování (Ajzen, 1991) byla v této studii taktéž prokázána souvislost analyzovaných konstruktů AIS, ITICS a TEIP. Potvrdila se jak předpokládaná provázanost všech analyzovaných složek postojů, tj. kognitivní, afektivní a konativní dimenze, tak jejich souvislost se self-efficacy učitelů ve vztahu k IV – tedy skutečnost, že učitelé ZŠ budou ve vyšší míře ochotni implementovat inkluzivní opatření v praxi, souvisí jak s jejich pozitivnějšími postoji, tak především s vyšší mírou jejich vnímané zdatnosti (self-efficacy).

6.2 Které faktory predikují záměry učitelů implementovat inkluzivní postupy v praxi?

V souladu s Ajzenovou teorií (1991) bylo jednou z klíčových otázek této studie poskytnout odpověď na to, zda přesvědčení/pocity a self-efficacy učitelů ZŠ k IV predikují jejich intence realizovat inkluzivní opatření v praxi. Jak se v této práci prokázalo, víceúrovňový hierarchický model naznačil pro finálně přijatý M2 pozitivní lineární vztah mezi těmito analyzovanými konstrukty. Jinými slovy, se zvyšující mírou přesvědčení/pocitů a self-efficacy učitelů ve vztahu k IV lze předpokládat vyšší míru jejich inkluzivního chování. Všechny analyzované komponenty dle *Teorie plánovaného chování* (Ajzen, 1991) signifikantně predikovaly záměry učitelů, přičemž efekt self-efficacy byl významnější než přesvědčení/pocity (AIS). Ahmed et al. (2014) realizovali výzkum na vzorku 738 učitelů ZŠ v Bangladéši a dospěli k totožným zjištěním – jen s tím rozdílem, že oproti self-efficacy a postojům bylo významnějším prediktorem inkluzivního chování hodnocení podmínek, podpory a zdrojů pro implementaci inkluzivních opatření. Toto zjištění doplněné o poznatky některých tuzemských (např. Pivarč, 2020; Štech, 2018) a zahraničních studií (např. Ahmed et al., 2014; Chiner & Cardona, 2013) lze považovat za významné zvláště pro tvůrce vzdělávací politiky, kteří nesou zodpovědnost za systémové nastavení podmínek pro realizaci IV.

V případě prezentované studie byly analýzy založeny na dvouúrovňovém strukturním modelu, což umožnilo zohlednit individuální a kontextuální faktory a jejich vztah k intencím učitelů. Odhad efektů na úrovni učitelů a na úrovni škol poukázal na skutečnost, že k predikci záměru implementovat inkluzivní opatření ve školní praxi přispívají u učitelů ZŠ zejména individuální faktory, jako jsou *postoje, self-efficacy, pohlaví a počet let praxe ve školství*. Při kontrole vlivu těchto prediktorů se neprokázal signifikantní efekt faktorů na školní úrovni (tj. „kolektivní“ postoje a self-efficacy, podpůrná pozice na škole a zkušenost školy s IV). V souladu s některými výzkumy (např. Saloviita, 2020) se ukázalo, že ženy v porovnání s muži deklarovaly vyšší míru ochoty inkluzivního chování v praxi, avšak s vyšší délkou praxe ve školství tato ochota spíše klesala, což je v rozporu s tím, co zjistili Ahmed et al. (2014). Lze předpokládat, že učitelé z českých ZŠ mohou k současnému pojetí vzdělávání směřujícímu k inkluzi přistupovat v širším kontextu své individuální osobní a profesní zkušenosti. V tomto výzkumu byla téměř polovina učitelů ZŠ starších 50 let, a proto je možné se domnívat, že v důsledku dlouholeté tradice segregovaného speciálního vzdělávání v České, resp. Československé socialistické republice mohou mít tyto učitelé silně zakořeněné názory či přesvědčení, které nemusejí korespondovat s principy IV. Postoje těchto učitelů může být obtížnější změnit, protože bývají relativně stabilní v čase. Zároveň v důsledku dosavadních trendů a tradic vzdělávání v naší zemi mohou být zatíženy předsudky nebo se může objevovat rigidita v myš-

lení či různé obavy z IV (Saloviita & Schaffus 2016; Štech, 2021; Vaďurová & Pančocha, 2023; van Steen & Wilson, 2020; Yada et al., 2022).

Dále existuje několik možných vysvětlení, proč mohou být faktory na individuální úrovni průkaznější než faktory na úrovni školy. Pостоje a self-efficacy učitelů na individuální úrovni vykazují větší variabilitu v rámci škol a ta může vysvětlovat rozdíly v inkluzivních záměrech. Ty mohou být ovlivněny různými faktory jako osobnostními charakteristikami a nastavením (např. vulnerabilita, resilience učitele, jeho schopnost vyrovnávat se se stresovými situacemi ad.), hodnotami, motivací, předchozí zkušeností s výukou žáků se SVP nebo již zmiňovanou vnímanou podporou, která se učitelům může na jednotlivých školách dostávat v rozličné míře. Jinými slovy, školy nemusí vždy vytvářet dostatečně stimulující, kvalitní a podporující prostředí pro rozvoj inkluzivního myšlení a chování učitelů, což může být podmíněno neefektivním využíváním nebo nedostatečným nastavením systémových opatření (legislativa, finanční podmínky, nesystémové působení a financování různých specialistů na školách, jako je např. koordinátor inkluze, speciální/sociální pedagog – srov. Pivarč, 2020). Tyto skutečnosti mohou být rovněž důvodem, proč se v této práci neprokázal efekt zkušenosti škol s IV a působení specialisty na škole. Ačkoliv se nepotvrdil předpoklad o vlivu faktorů na úrovni škol, neznamená to, že kontext školy není důležitý (Meijer & Watkins, 2019; Yu, 2019). Spíše to ukazuje, že individuální faktory učitelů mají za současných podmínek systémového nastavení IV v ČR významnější vliv.

Výsledky této studie mají důležité implikace pro praxi a naznačují, že intervence a úsilí o posílení inkluze ve školách by se měly primárně soustředit na rozvoj individuálních kompetencí a na přístupy, které budou u jednotlivých učitelů zohledňovat individuální potřeby a posilovat jejich celkové postoje. Nicméně dílčí složky postojů učitelů k IV se ne vždy vyvíjejí synchronně. V souvislosti s konceptuální proměnou přesvědčení a pocitů o IV je v případě učitelů z českých ZŠ žádoucí věnovat zvýšený důraz na kognitivní a afektivní složku postojů. Na základě provedené metaanalýzy (Dignath et al., 2022), která vycházela z rozboru 102 studií založených na výzkumech s více než 40 000 učiteli ze 40 zemí, se ukázalo, že existují klíčové oblasti/zdroje přispívající k pozitivnějším názorům (hodnocení) a pocitům učitelů ve vztahu k IV. Řada z nich může být v našem kontextu relativně snadno implementována přímo v praxi. Patří sem programy na rozvoj znalostí a pochopení principů IV, programy zaměřené na zvyšování empatie a emočního porozumění žákům se SVP, budování pocitu sounáležitosti, sdílení odpovědnosti v rámci pedagogického sboru, sdílení pozitivních příkladů z praxe, krátkodobé intervence v rámci profesního rozvoje, terénní praxe v inkluzivních třídách, kombinace teoretických a praktických kurzů včetně jejich reflexe nebo spolupráce s klíčovými aktéry (rodiče, učitelé, specialisté). Intervence ve vztahu k budování a následnému posílení kolektivních postojů a self-efficacy by pak měly cílit na

rozvoj inkluzivní kultury na úrovni škol (Booth & Ainscow, 2011; Saloviita, 2020). Mezi obecnými hodnotovými principy IV, jak jsou vymezeny v různých deklaracích a dokumentech (např. UNESCO, 2020), a osobním přesvědčením učitelů existuje silná rozporuplnost. Při zavádění inkluzivních opatření ve školách se následně odrážejí v reálné praxi (Pivarč, 2020; Štech, 2021). Posilování inkluzivní kultury škol proto může být jedním z významných mechanismů, jak tyto rozdíly minimalizovat.

6.3 Limity výzkumu a podněty pro budoucí studie

Limitem studie je relativně malé zastoupení učitelů-mužů ve výzkumu (< 13 %). Na studii participovali také pouze učitelé z běžných ZŠ, nikoliv učitelé ze soukromých, církevních, speciálních škol či z víceletých gymnázií. Výsledky by se u těchto skupin učitelů mohly lišit, a proto je možné v tomto ohledu doporučit další směřování výzkumu. Zahraniční studie také poukázaly, že postoje k IV u učitelů a speciálních pedagogů včetně vysokoškolských studentů učitelství a speciální pedagogiky se liší (Miesera et al., 2018). S důrazem na probíhající změny v univerzitní přípravě v ČR je výzkum postojů a self-efficacy u studentů žádoucí, protože v souladu s *Kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství* se předpokládá osvojení „inkluzivních“ kompetencí pro práci s žáky s různorodými potřebami (Rámeček, 2023).

Výzkumy postojů a self-efficacy u různých skupin učitelů je nutné také cyklicky opakovat, zvláště v případě, pokud dochází k významnějším reformám v oblasti vzdělávání, jako tomu bylo v nedávné době v ČR (inkluzivní novela školského zákona). K výzkumu postojů a self-efficacy IV u učitelů byly v této studii využity české verze mezinárodně široce využívaných škál (AIS, ITICS, TEIP). Výzkumníci z ČR proto mohou tyto škály dál využít a zapojit se do rozsáhlejších panelových výzkumů za účelem mezinárodního porovnání postojů a self-efficacy učitelů/studentů apod.

Empirická data z této studie vycházejí z průřezového výzkumného designu, avšak longitudinální výzkum doplněný o kvalitativní přístup by poskytl další cenné poznatky (např. v kontextu vývoje názorů, pocitů nebo potřeb učitelů v závislosti na systémových podmínkách pro realizaci IV). Některé uvedené výzkumy v této studii naznačily, že podmínky a vnímaná podpora pro realizaci IV jsou klíčovým faktorem, který predikuje inkluzivní chování učitelů. Zmiňovaný prediktor ale nebyl v této práci zkoumán, budoucí studie by jej měly ve svých analýzách zohlednit. Presentovaný výzkum v této práci vychází z víceúrovňového modelování a zohledňuje hierarchickou strukturu dat, přičemž významný podíl vysvětlené variance bylo možné přičíst ve prospěch individuálních faktorů na úrovni jednotlivých učitelů spíše než charakteristikám škol. Tato analytická strategie ovšem neumožňovala jednoznačně modelovat vztahy mezi proměnnými a jejich přímými a nepřímými efekty. Některé výzkumy poukazují (Yada et al., 2022), že dosud neexistují přesvěd-

čivé důkazy o nejpravděpodobnějším kauzálním vztahu mezi postoji a self-efficacy. Navazující studie by proto mohly zaměřit pozornost právě na tyto proměnné a testovat strukturní model doplněný též o vnímanou podporu a zdroje IV. Výsledky by poskytly obraz o tom, jaké efekty mají jednotlivé nezávislé proměnné na inkluzivní chování a umožnily by analyzovat jejich vliv prostřednictvím zprostředkujících faktorů.

Závěr

Výsledky této studie založené na výzkumných datech ukázaly, že postoje učitelů ZŠ, resp. jejich přesvědčení a pocity vztahující se k IV, byly negativní/rezervovanější. Naopak ochota učitelů implementovat inkluzivní opatření v praxi byla relativně vysoká. Pokud učitelé ZŠ deklarovali vyšší míru přesvědčení, pocitů a cítili se sebejistě, byla pravděpodobnost jejich inkluzivního chování vyšší. Z výzkumu také vyplynulo, že méně negativní postoje k IV deklarovaly ženy v porovnání s muži a se vzrůstající délkou praxe učitelů ve školství klesala míra jejich ochoty realizovat inkluzivní postupy.

Empirická zjištění v této práci zároveň poukázala na skutečnost, že individuální faktory učitelů mají za současných podmínek systémového nastavení IV v ČR významnější vliv než analyzované charakteristiky škol (tj. kolektivní postoje a self-efficacy, zkušenost s IV a působení specialisty na škole). Tyto poznatky mají důležité implikace pro vzdělavatele učitelů a pro tvůrce vzdělávacích politik v oblasti IV. Naznačují, že konceptuální proměna postojů by měla zohledňovat jak individuální přesvědčení a pocity učitelů, tak specifický kontext školy. Systémové (makrosociální úroveň) a posléze institucionální proměny směřující k IV (mezosociální úroveň) budou jen velmi málo úspěšné, pokud nebudou doprovázeny změnami na individuální úrovni (mikrosociální úroveň). Kohezní a inkluzivní školní prostředí totiž nevzniká na základě pouhých abstraktních politických deklarací nebo idejí, ale základem jsou každodenní interakce klíčových aktérů (žáků, učitelů, vedení školy, rodičů ad.), ze kterých se utvářejí konkrétní vzorce chování a postoje učitelů k IV. Teprve v tomto kontextu se mohou formovat kolektivní postoje/self-efficacy učitelů nebo sdílená identita formující vlastní „inkluzivní kulturu školy“.

Poděkování

Tato studie byla podpořena v rámci projektu SGS „Psychometrická analýza zahraničních nástrojů zjišťujících postoje a self-efficacy učitelů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání“ (číslo grantu UJEP-SGS-2023-43-006-2).

Literatura

- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society, 29*(2), 317–331.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796878>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179–211.
[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Attwood, S., MacArthur, J., & Kearney, A. (2019). Beginner secondary teacher preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 23*(10), 1032–1048.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625455>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Carvalho, M., Simó-Pinatella, D., Azevedo, H., & Adam Alcocer, A. L. (2024). Inclusive education in Portugal: Exploring sentiments, concerns and attitudes of teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs, 24*(3), 729–741.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12663>
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education, 17*(5), 526–541.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/978020377158>
- ČŠI. (2023). *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023. Výroční zpráva*. Česká školní inspekce.
https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/VZ_2023_e-verze_final.pdf
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331–353.
<https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- de Vaus, D. (2002). *Analyzing social science data: 50 key problems in data analysis*. Sage.
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: A meta-analytical study. *Educational Psychology Review, 34*, 2609–2660.
<https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>

- Evropský soud pro lidská práva. (2007). *Případ D. H. a spol. vs. Česká republika (no. 57325/00)*. Štrasburk.
<https://hudoc.echr.coe.int/eng#%7B%22appno%22:%5B%2257325/00%22%5D,%22itemid%22:%5B%22001-8325622%5D%7D>
- Heck, R., Scott, T., & Tabata, L. (2022). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS* (3rd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780367824273>
- Hellmich, F., Löper, M. F., & Görel, G. (2019). 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*, 19(1), 36–48.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12476>
- Meijer, C., & Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education – from Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 705–721.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623330>
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2018). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 103–114.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>
- MŠMT. (2009). *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zřetelování jejich práce. Učitelé ZŠ a SŠ*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
http://www.msmt.cz/file/10100_1_1/
- MŠMT. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>
- Newton Media (2016). *Diskuse o inkluzi jako ukázka možných novinářských přístupů*.
<https://www.newtonmedia.cz/cs/mediainfo-cz/analyzy-studie/diskuse-o-inkluzi-jako-ukazka-moznych-novinarskych-pristupu/detail>
- Pivarč, J. (2019). *Teachers' attitudes to changes in pedagogical processes related to inclusive education in Czech primary schools: An exploratory study*. The European conference on educational research: education in an era of risk – the role of educational research for the future, Hamburg, Germany.
- Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Pivarč, J. (2022). Psychometrické vlastnosti dotazníku The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): Adaptace české verze škály u učitelů mateřských škol. *Studia paedagogica*, 27(1), 125–152.
<https://doi.org/10.5817/SP2022-1-5>
- Pivarč, J. (2024). The Czech version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) scale: validation and psychometric analysis of the instrument with primary school teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2371873>
- Raftery, A. (1995). Bayesian model selection in social research. *Sociological Methodology*, 25, 111–163.
<https://doi.org/10.2307/271063>

- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59–75.
<https://doi.org/10.1080/08856250903450848>
- Raudenbush, S., & Bryk, A. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd ed.). Sage.
- Ravenscroft, J., Davis, J., Bilgin, M., & Wazni, K. (2019). Factors that influence elementary school teachers' attitudes towards inclusion of visually impaired children in Turkey. *Disability & Society*, 34(4), 629–656.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1561355>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458–471.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569>
- Selenius, H., & Ginner Hau, H. (2023). A scoping review on the psychometric properties of the teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(4), 792–802.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2185811>
- Sharma, U., & Jacobs, K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55(3), 13–23.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, Ch. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Spurný, M. (2020). *Veřejnost o speciálních školách a inkluzivním vzdělávání – zřídí 2020*. Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR.
https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a5293/f9/or201008.pdf
- Straková, J., Simonová, J., & Friedlaenderová, H. (2019). Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica*, 24(1), 79–106.
<https://doi.org/10.5817/SP2019-1-4>
- Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 64(1), 34–65.
- Šíp, R., Denglerová, D., Bielik, M., Ďulíková, L., Kalenda, J., Košatková, M., Kurowski, M., Gulová, L., & Trapl, F. (2022). *Na cestě k inkluzivní škole: interakce a norma*. MUNI Press.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2023.2815>
- Štech, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnání „rozmanitostí“ v praxi. *Pedagogická orientace*, 28(2), 382–398.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-382>

- Štech, S. (2021). Výzkum, experti a politici – podivuhodný život ideje inkluzivního vzdělávání v ČR. *Pedagogika*, 71(3), 403–420.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2021.981>
- Štech, S., & Smetáčková, I. (2023). Teacher and parental views on inclusive education policy lending in the Czech Republic. *European Journal of Education*, 58(2), 233–244.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12557>
- Tarantino, G., Makopoulou, K., & Neville, R. D. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. *Educational Research Review*, 36, 1–14.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report. *Inclusion and education: all means all*.
<https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Vaďurová, H., & Pančocha, K. (2023). Inclusive education in the Czech Republic: A scoping review of a paradigm shift. *European Journal of Education*, 58(2), 245–266.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12558>
- Van Mieghem, A., Verschuere, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127, 1–13.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Weikertová, Š. (2023). *Postoje obyvatel České republiky k novele zákona o českém školství, navrhovaným opatřením a k inkluzivnímu vzdělávání – srpen/září 2023*. Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.
https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a5718/f9/or231025.pdf
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521, 1–16.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Yu, S. (2019). Head start teachers' attitudes and perceived competence toward inclusion. *Journal of Early Intervention*, 41(1), 30–43.
<https://doi.org/10.1177/1053815118801372>
- Zákon č. 82/2015 Sb., zákon, 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. (2015).
<https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=82&r=2015>