

# VLIV DIDAKTICKÝCH KOMPETENCÍ UČITELE NA POSTOJE ŽÁKŮ VŮČI LIDEM S POSTIŽENÍM<sup>1</sup>

THE INFLUENCE OF TEACHER'S COMPETENCES ON PUPILS' ATTITUDES TOWARDS PEOPLE WITH DISABILITIES

Ladislav Zilcher<sup>1</sup>, Vlastimil Chytrý<sup>2</sup>, Barbora Lanková<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a sociální pedagogiky (ČESKÁ REPUBLIKA)

<sup>2</sup>Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra preprimárního a primárního vzdělávání (ČESKÁ REPUBLIKA)

<sup>3</sup>Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Centrum pro sociální inovace a inkluzi ve vzdělávání (ČESKÁ REPUBLIKA)

OJPPE 3 (1) – Recenzované články/Reviewed Papers

Publikováno/Published 8. 10. 2019

DOI: 10.21062/ujep/330.2019/a/2533-7106/OJPPE/2019/3/37

## Abstrakt

Článek pojednává o kvaziexperimentálním výzkumném projektu, který byl realizován v České republice. Výzkum byl zaměřen na zjištění možných příčin změn postojů u žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. Kvantitativní studie se celkem zúčastnilo 102 učitelů a 1714 žáků, kdy bylo využito dvou výzkumných nástrojů, a to dotazník inkluzivně didaktických kompetencí učitele a dotazník mapujícího postoje žáků vůči lidem s postižením. Ukázalo se, že vysoké proinkluzivní didaktické kompetence u učitelů mají statisticky významný vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. Výstupy výzkumu otevírají různé cesty, jak je možné modifikovat postoje žáků vůči spolužákům s postižením. Pro přijetí žáka s postižením v běžné třídě se ukazují postoje spolužáků jako základní bariéry, jak již naznačuje Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví. Tento výzkum se zaměřuje na signalizaci řešení zmíněných bariér a na strategie změn postojů u žáků, přičemž z výsledků je zřejmé, že právě kompetence učitelů jsou jasným předpokladem ke změně postojů žáků vůči spolužákům s postižením.

**Klíčová slova:** Inkluzivní vzdělávání, kompetence učitele, postižení, postoje.

## Abstract

The article deals with a quasiexperimental designed research project implemented in the Czech Republic. The research was aimed at finding possible predictors of changes in attitudes of pupils in the upper elementary school towards people with disabilities. A total of 102 teachers and 1714 pupils participated in this quantitative study. The outcomes of the research open up different ways to modify pupils' attitudes towards people with disabilities. Admissions of a pupil with a disability into a mainstream class show the attitudes of classmates as a basic barrier. This research focuses on the possible combating of these barriers and on strategies for modifying pupils' attitudes in upper elementary schools.

**Key words:** Attitudes, disability, inclusive education, teacher competence.

## ÚVOD

Postoje vůči lidem s postižením se dostávají do popředí více od roku 2001, respektive od vzniku Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (MKF, z originálu ICF) při WHO (Švestková et al., 2006). Právě z této klasifikace je jasně zřejmé, že základní bariéry v aktivní participaci lidí s postižením ve společnosti jsou právě negativní postoje, které společnost vůči lidem s postižením zastává (Pančocha, 2013). Společnost pak negativními postoji znevýhodňuje jedince a implicitně mu zamezuje v zapojení se z užšího či širšího spektra do společenských aktivit (Švestková & Hoskocová, 2010). Z tohoto hlediska jsme se snažili ověřit možnosti proměny

<sup>1</sup> Předložený článek je výstupem projektu SGS UJEP

postojů u žáků na základních školách, konkrétně u žáků 4. a 5. tříd. Učitele považujeme za klíčovou osobu v rozvíjení žáků a jeho didaktické kompetence patří mezi nemateriální didaktické prostředky ve výuce (Kalhousť & Obst, 2002) a právě proto jsme se zaměřili na roli didaktických kompetencí učitele v utváření a kultivaci postojů žáků v kontextu osob s postižením.

## MOŽNOSTI MODIFIKACE POSTOJŮ U ŽÁKŮ

Vliv přítomnosti žáka s postižením na postoje žáků intaktních vůči žákům s postižením je téma stále dostatečně neprobádané. De Boer (et al., 2014) či Cairns a McClatchey (2013) hovoří o nedostatku kvalitních studií, které by dokázaly danou problematiku obsáhnout. U žáků 1. stupně aktuálně existuje pouze jedna studie, která se zaměřuje na žáky 1. stupně a měří vliv přítomnosti žáků s postižením ve třídě na intaktní spolužáky (Maras & Brown, 2000; Ruijs & Peetsma, 2009). Některé teorie potvrzují předpoklad pozitivních změn postojů po kontaktu s člověkem s postižením jako je například *kontaktní teorie* Allporta (1954). Allport v kontaktní teorii uvádí, že kontakt s jinakostí snižuje předsudky vůči jinakosti a zároveň vytváří schopnost osoby jednat bez předsudků na osoby z jiné marginalizované skupiny (Lee & Rodd, 1994; Vostrý, 2018). Respektive pokud se člověk setkává s osobou s konkrétním postižením, například s postižením somatickým, dokáže poté objektivně pochopit potřeby a jinakost u lidí s jinou jinakostí, například s mentálním postižením. Tento efekt popsal ve své studii již Pettigrew a Tropp (2006, 2008). Z jejich zjištění vyplývá, že efekt kontaktu s jednou cizí nebo marginalizovanou skupinou (tzv. outgroup) může ovlivnit vztah jedince i k jiným marginalizovaným skupinám. Snížení předsudků vůči jedné skupině se tak zobecňuje na předsudky vůči skupinám jiným. Další teorie je tzv. *teorie plánovaného chování*, kde se předpokládá (a doporučuje), aby jedinci měli prvotní povědomí o člověku s postižením (jinakostí) před prvním kontaktem, aby se minimalizovaly možné negativní předsudky. Důležité je v obou případech nastavení aktuálních sociálních norem, jestli je „normální“ být „odlišný“ či „postižený“, nebo se daná jinakost pojímá jako negativní stigma (Ajzen & Fishbein, 2005). Další výsledky, potvrzující výše zmíněné teorie, definují ve studii Cairns a McClatchey (2013). Zmíněný výzkum potvrzuje Allportovu kontaktní teorii, neboť byly potvrzeny nejen pozitivnější postoje žáků mladšího školního věku vůči žákům s postižením, avšak také lepší porozumění potřeb, které žáci s postižením mají, a to oproti intaktním žákům, kteří nebyli v kontaktu s žáky s postižením. Žáci z proinkluzivního nastavených škol z vybraného vzorku ve Skotsku častěji dokázali definovat vhodnější typ pomoci nežli žáci z běžných základních škol, kteří neměli spolužáka s postižením. Žáci z běžných škol by nejčastěji žákům s postižením dokázali pomáhat nošením věcí, zvedáním tašky či jinou fyzickou výpomocí. Oproti tomu žáci z pro-inkluzivně orientovaných škol<sup>2</sup> se spíše orientovali na konkrétní pomoc s učením, či sociálně-komunikační podporu (Cairns & McClatchey, 2013).

Pro práci s postoji pracujeme s teorií, že lidský mozek má dvě základní strategie, které může využít při svých reakcích, které naše postoje ovlivňují (Stack & Deusch, 2004). Z výše zmíněného lze dělit aktuální postoje z jejich explicitní a implicitní roviny (Dovidio, Kawakami & Gaertner, 2002). Explicitní postoje se projevují primárně v situacích, kdy má člověk možnost reagovat vědomě a kontrolovatelně, naopak implicitní postoje se projevují buďto v situacích, které člověku nedávají čas na rozmyšlenou, případně se objevují automaticky bez jakéhokoliv úsilí či invence (Preswich et al., 2008). Člověk tedy reaguje dvěma odlišnými cestami na dané podněty, a to primárně na základě daných okolností. Tyto teorie podporují dvě roviny jednání, tedy reflexivní a impulzivní (Stack & Deusch, 2004). Impulzivní systém reakcí je aktivován prakticky nepřetržitě a nepotřebuje téměř žádnou kognitivní kapacitu, oproti tomu reflektivní systém probíhá skrze kognitivní kapacity, reflektuje již naučené zkušenosti a dovoluje člověku reagovat až po provedení analýzy konkrétní situace. To předpokládá, že spontánní jednání je v přímé konexi s implicitní rovinou postojů (Dovidio et al., 2002). Výzkumy naznačují, že každé záměrné chování je vždy ovlivňováno explicitními postoji, ve kterých se aktuálně promítají nejen zkušenosti, ale konsekvence dané situace, sociokulturní normy, motivace jedince k jednání, nebo čas jedince na analýzu situace (Stack & Deusch, 2004). V této souvislosti hovoří (sice v kontextu metakognitivního monitorování) Koriát et al. (2008) o tzv. teorii duálních procesů. Jedinec totiž vynáší úsudky o svém konání buď: 1. Na základě předchozí zkušenosti a znalosti: úsudky vyvěrají z automatických a implicitních procesů, jsou primárně intuitivní a rychlé a jsou reakcí na určitý podnět. Podle autorů tento druh úsudku vzniká jako vedlejší produkt procesů učení. 2. Na základě znalosti: jedná se o záměrně iniciované a logicky vynesené reakce a úsudky, které vycházejí z deklarativní znalosti obsahů dlouhodobé paměti a kvalita úsudků je závislá na hodnověrnosti znalostní báze. Neméně důležitým termínem je v této problematice termín sebepojetí, tedy celkový postoj k sobě samému, který působí jako nástroj orientace v osobním životě (Jurkechová & Osadaň, 2014). Pro tuto studii jsme pracovali s explicitní rovinou postojů u žáků, neboť žáci měli možnost dostatečně rozmyslet každou otázku a mohli své odpovědi zvážit

<sup>2</sup> Pro-inkluzivně orientovanou školu pojmáme takovou, jejíž vedení se snaží o vytváření takových podmínek ve vzdělávání, které vytvářejí co nejméně restriktivní prostředí, které je typické rozmanitostí žáků (Fischer, Škoda, Svoboda & Zilcher, 2013).

i z pohledu toho, co oni sami cítí, že je „správné“, tedy nešlo o naléhavé reakce na neznámé objekty, avšak o klidné reflektování situace, se kterou byli žáci seznámeni.

## INKLUZIVNĚ-DIDAKTICKÉ KOMPETENCE UČITELE

Profesní kompetence lze definovat jako soubor obecných předpokladů pedagoga (Takala, 2007). Tento soubor se skládá ze znalostí, zkušeností, dovedností a také postojů, které jsou nezbytné pro úspěšný výkon pedagogické profese (srov. Hájková & Strnadová, 2010; Průcha, 1997; Veteška, 2011, 2016). Neméně důležité jsou *inkluzivně-didaktické* kompetence pedagoga spočívající v jeho schopnosti pracovat s rozmanitou skupinou žáků. Od učitelů se v inkluzivním nastavení škol očekává, že budou schopni vytvářet tzv. universální design pro učení (UDL, *universal design for learning*). Jedná o nastavení takového prostředí, kde je učitel schopen adekvátně reagovat na různorodé potřeby všech žáků ve vzdělávací skupině (Treviranus et al., 2014). Při zjišťování, co konkrétně by mělo spadat do těchto specifických didaktických kompetencí, jsme se inspirovali Profile of inclusive teachers (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012), který vznikl jako výstup spolupráce 25 evropských zemí<sup>3</sup>. Autoři se v textu shodují, že vzdělání a vzdělávání učitelů je klíčový bod k širší systematické podpoře a k potřebným širším změnám v oblasti inkluzivního vzdělávání (Ibid). Ve světě vzniklo do roku 2012 minimálně 13 různých programů pro rozvoj učitelů v oblasti inkluzivního vzdělávání. Všechny tyto programy byly obsahově analyzovány (Navaro et al., 2016). Výsledkem dané studie se ukázalo, že v sedmi programech bylo prioritní zaměření na práci s žáky s konkrétním typem postižení, oproti tomu šest programů se zaměřovalo na práci s žáky s různými typy postižení. Žádný z analyzovaných vzdělávacích programů však nebyl zaměřen na pedagogickou perspektivu učitelů v rámci tvorby vyučovacích hodin, které by byly efektivní pro žáky s různými potřebami v jedné třídě (Ibid). Na jednu stranu jsou tedy inkluzivní kompetence slibně definovány jako schopnost práce učitele s žáky s rozdílnými potřebami (Treviranus et al., 2014), na druhou se však ve světě vzdělávací programy pro učitele zaměřují jiným směrem, což dané kompetence evidentně nepodporuje (Maras & Brown, 2000).

V literatuře se setkáváme s postoji dětí vůči jejich vrstevníkům s postižením (srov. de Boer et al., 2014; Soo-Young et al., 2014). Výzkum mimo jiné poukazuje na vliv učitele a jeho didaktické kompetence jako na možné prediktory ke změně postojů u žáků. Východisky jsou pro nás výsledky studií, které naznačují pozitivní vztah mezi inkluzivním vzděláváním a pozitivními postoji žáků vůči osobám či spolužákům s postižením (srov. Cairns & McClatchey, 2013; Carter & Spencer, 2006; Ison et al., 2010; Moore & Nettelbeck, 2013; Požár, 2007). Z výše zmíněného nám vyvstává výzkumná otázka našeho dané studie: Jaké mají vliv didaktické kompetence učitele na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením?

## DESIGN VÝZKUMU

Výzkum je uspořádán do kvaziexperimentálního designu, neboť pro tento způsob výzkumu dle Ferjenčíka „nemůžeme náhodně přiřadit osoby jednotlivým experimentálním podmínkám“ (2000, p. 107.). V naší výzkumné neexistovala navíc také kontrolní skupina, ale pouze srovnávací. Výsledky výzkumné sondy mohou nastínit základní prediktory, které ovlivňují postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením.

## Základní a výběrový soubor

Výběr výzkumného vzorku probíhala na základě náhodného výběru. Náhodně však byly vybrány pouze školy, žáci 4. a 5. tříd v těchto školách již nebyli dále selektováni. Výzkumný vzorek byl o celkovém počtu  $N = 1714$  žáků ze 102 tříd, respektive  $N = 102$  učitelů (žáci 4. tříd  $n = 839 / 48,9\%$ , žáci 5. tříd  $n = 875 / 51,1\%$ ). Z hlediska vývojové psychologie se jedná o srovnatelnou skupinu (Ciullo, Falcomata, & Vaughn, 2015) a oba ročníky jsou definovány jako „upper elementary school“ (Říčan 2016).

## Metody sběru dat

Při sběru dat byly využity dva na sobě nezávislé nástroje: i) dotazník měřící postoje žáků vůči lidem s postižením, ii) Dotazník formou minipříběhů, měřící proinkluzivní kompetence učitelů.

<sup>3</sup> Kypr, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Německo, Maďarsko, Island, Irsko, Litva, Lotyšsko, Lucembursko, Malta, Holandsko, Norsko, Polsko, Portugalsko, Slovinsko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko a Anglie.

## Dotazník postojů žáků

Výzkumný nástroj pro měření postojů žáků vůči lidem s postižením byl inspirován původními výzkumy (Cairns & McClatchey, 2013; Pennicard, 1990). Žákům byly nejprve přehrány minutové videonahrávky s vrstevníky s postižením. Ti se na nahrávkách představili a popsali, jaké vnímají své silné a slabé stránky. V případě žáka s mentálním postižením a autismem jsme zvolili nahrávku jeho činnosti a interakce s učitelem. Daný žák není schopen spontánně komunikovat, proto bylo zapotřebí využít i učitele jako komunikačního partnera.

V původním šetření (Cairns & McClatchey, 2013) se jednalo o kvalimetrické (termín dle Gavora, 2012) studie, které využívaly 7 kvalitativních dotazů na zkoumané žáky (taktéž v 2. období 1. stupně ZŠ). Nástroj byl námi rozšířen o otázku sociální blízkosti: Znáš někoho s postižením? Odpovědět bylo možné v rámci pětistupňové škály: 1. Nikdy jsem žádného člověka s postižením neviděl; 2. Někde jsem již takového člověka viděl/a; 3. Už jsem s takovým člověkem mluvil/a; 4. Setkávám se s takovými lidmi pravidelně a 5. Mám příbuzného nebo kamaráda s postižením.

Zpracování dat následně proběhlo dle všech doporučení zmíněných v článku Chytrý, Kroufek (2017). Pro zajištění validity nástroje byly jednotlivé položky dotazníku kvalitativně ověřeny ve třech třídách 4. a 5. ročníku. Výstupní kvalimetrické položky jsme využili pro tvorbu intervalového měření v kvantitativním výzkumu. Pokud hovoříme o vyhodnocení daného nástroje, hovoříme o proměnné, která vznikla součtem všech položek likertova typu. Vycházíme tak z doporučení autorů Allen a Seaman (1997), případně Maurer a Pierce (1998) a danou škálu budeme vyhodnocovat jako intervalovou. Reliabilita výzkumného nástroje byla ověřena za pomoci koeficientu Cronbachovo  $\alpha$  (Cronbach, 1951), který zjišťuje vnitřní konzistenci nástroje a může nabývat hodnot v intervalu  $\langle 0,1 \rangle$ , přičemž obecně akceptovatelné hodnoty koeficientu jsou mezi 0,7 a 0,95 (Tavakol & Dennick, 2011). Výstupní hodnota nástroje byla  $\alpha = 0,768$ . Daná hodnota je akceptovatelná.

## Dotazník inkluzivních didaktických kompetencí učitele

Nástroj pro měření proinkluzivních kompetencí třídního učitele jsme vytvořili na bázi minipříběhů z třídních situací. Nástroj jsme vytvářeli na základě vybraných kategorií inkluzivních kompetencí učitele (Booth & Ainscow, 2011), Profile of Inclusive Teachers (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) a je inspirován kategoriemi z dalších kvalitativních (Soukakou, 2010; Tannenbergerová et al., 2015) a kvantitativních (Lukas, 2012) výzkumných nástrojů. Po analýze jednotlivých nástrojů a metodik jsme došli k základním tematickým celkům, dle kterých jsme sestavili jednotlivé minipříběhy. U každého minipříběhu jsme definovali 4-6 variant reakčních scénářů. Respondenti měli za úkol odpovědět ve škále mírou ztotožnění se s jednotlivými scénáři. Jedná se o námi vytvořený nástroj, proto bylo nutné jej obsahově validizovat. Obsahová validizace byla realizována dle Neuenhaus (2011) a Říčan (2016), a to formou expertního posouzení. Celkově byl nástroj validizován 20 experty, kteří mají minimálně Ph.D. a aktivně publikují v oblasti inkluzivního vzdělávání v posledních pěti letech v mezinárodně uznávaných periodících. Výstupní úroveň nástroje byla poměřována s mírou shody učitelů s experty. Reliabilita výzkumného nástroje vycházejícího ze zpracování Likertových škál (Likert, 1932) byla ověřena za pomoci koeficientu Cronbachovo  $\alpha$ . Výstupní hodnota  $\alpha = 0,742$  se ukazuje jako akceptovatelná.

## Postupy analýzy dat

Následující část analýz se vztahuje k výzkumné otázce: Jaký mají vliv didaktické kompetence učitele na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. Statistické veličiny uváděné v této části jsou používány ve shodě s odbornou statistickou literaturou (Hendl, 2012):  $\bar{X}$  – průměr,  $\bar{x}$  – průměrná hodnota ( $\bar{}$ ), med. – medián, mod. – modus, SD – směrodatná odchylka (výběrová).

Skupina učitelů ( $N=102$ ) byla diferencována do tří skupin tří skupin podle skóre proinkluzivních kompetencí. Počty jejich žáků jsou pak následující: i) učitele s nízkou úrovní proinkluzivních kompetencí ( $N = 268/30,7\%$ ) ii) učitelé s průměrnou úrovní proinkluzivních kompetencí ( $N = 268/30,7\%$ ) a iii) učitelé s vysokou úrovní proinkluzivních kompetencí ( $N = 361/38,6\%$ ). Za učitele s průměrnou úrovní proinkluzivních kompetencí byli považováni ti, kteří se pohybují v rozmezí  $\text{med} \pm SD$ . Učitele s nízkou úrovní proinkluzivních kompetencí (I) se pohybují v intervalu  $< 0 - (\text{med} - SD) >$  a učitele s vysokou úrovní proinkluzivních kompetencí (III) jsou v intervalu  $(\text{med} + SD) - \text{max} >$ . Vycházeli jsme z mediánu (nikoliv z průměru), a to z toho důvodu, že tento postup pak bude opakovatelný i za předpokladu jiného než normálního rozdělení četností dat. Jelikož bylo v druhém ze souborů nesrovnatelně více respondentů ( $N = 1096$ ) než v ostatních skupinách, byla pomocí generátoru pseudonáhodných čísel jakožto deterministického algoritmu selektována následně analyzovaná data

v podobném počtu jako další dva soubory a tedy  $N = 268$ . Celkově tak byl zpracován soubor o rozsahu  $N = 897^4$  respondentů. Vycházeli jsme zejména z předpokladu, že ANOVA není citlivá na porušení předpokladu normality a homoskedasticity, pokud se jedná o vyvážená data (Hebák a kol., 2007). Vzhledem k následnému výpočtu a možnosti zamítnutí hypotézy o normalitě na desetiprocentní hladině významnosti pro jeden ze souborů považujeme tento krok za relevantní.

Testování normality dat probíhalo pomocí Shapiro-Wilkova testu normality (Shapiro & Wilk, 1965), kdy testujeme proti nulové hypotéze, že posuzovaná data mají normální rozdělení. Tuto hypotézu nebylo možné zamítnout v žádné ze zkoumaných oblastí (I)  $W = 0,99$ ,  $p = 0,51$ , (ii)  $W = 0,99$ ,  $p = 0,14$ , (III)  $W = 0,99$ ,  $p = 0,08$ ). Detekce odlehklých hodnot proběhla prostřednictvím Grubbsova testu.

## VÝSLEDKY

Na základě analýzy rozptylu (ANOVA) se ukázalo, že kompetence učitele mají vliv na postoje žáků vůči lidem s postižením  $F(2, 559) = 3,6$ ,  $p = 0,028$ , kde testová skóre žáků odpovídající zařazení dle učitele byla postupně: I ( $\bar{X} = 51,64$ ; med. = 51,64;  $SD = 12,6$ ), II ( $\bar{X} = 51,91$ ; med. = 51,50;  $SD = 13,92$ ) a III ( $\bar{X} = 49,51$ ; med. = 50,00;  $SD = 11,14$ ). Na základě hodnoty  $p$ -level pro ANOVA test ( $p = 0,03$ ) je možné přijmout alternativní hypotézu a dojít k závěru, že existují statisticky významné rozdíly mezi úrovní proinkluzivních kompetencí učitelů a postoji žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. Na základě post hoc analýzy, která proběhla na základě LSD testu (tab. 1) je pak zřejmé, mezi kterými skupinami jsou tyto rozdíly nejvíce markantní.

**Tab. 1: Post hoc analýza k výsledkům vlivu proinkluzivních kompetencí učitele na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením**

	(I)	(II)	(III)
(I) $M = 51.6$	-----	$p = 0,800$	$p = 0,034$
(II) $M = 51.9$	$p = 0,800$	-----	$p = 0,017$
(III) $M = 49.5$	$p = 0,034$	$p = 0,017$	-----

Z tabulky je zřejmé, že statisticky významný rozdíl je vždy pouze mezi žáky, jejichž učitel má vysokou úroveň proinkluzivních kompetencí (III) a dalšími dvěma skupinami (I) a (II).

## DISKUSE

Jako statisticky významný se ukázal vliv v případě výsledku učitele pod směrodatnou odchylkou versus výsledek učitele nad směrodatnou odchylkou, a to na pětiprocentní hladině významnosti. Výsledky výzkumu ukazují, že v případě rozdílu nízkých a středních proinkluzivních kompetencí se vliv neukazuje, avšak statisticky významně je prokázán vliv v rozdílu průměrných a vysokých proinkluzivních didaktických kompetencí a u rozdílu vysokých a nízkých. Z toho vyplývá, že v případě vysokých<sup>5</sup> proinkluzivních didaktických kompetencí učitele lze předpokládat statisticky významnou změnu postojů žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. Pro naši interpretační rovinu výše zmíněné znamená, že vysoké proinkluzivní didaktické kompetence u učitelů mají statisticky významně pozitivní vliv na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. Je nutné podotknout, že daná výzkumná sonda poukazuje pouze na postoje žáků 4. a 5. tříd vůči dětem s postižením. Abychom mohli hovořit o postojích vůči lidem obecně, bylo by nutné využít rozsáhlejší výzkumný nástroj, který by tuto proměnou reflektoval. Zufijou et al. (2013) uvádí, že učitel s vysokou měrou proinkluzivních kompetencí má zároveň důkladné metodické znalosti, avšak zároveň osobnostní rysy jako tolerance, absence předsudků, aj., což může podporovat i naše výsledky, kdy inkluzivně didaktická kompetentnost učitele má vliv na postoje žáků. Další studie poukazují na vztah mezi pozitivními postoji učitelů k inkluzivnímu vzdělávání a jejich schopností podporovat žáky s postižením při výuce (Brownell & Pajares, 1999; Soodak & Podell, 1993). Podobně vyšly i výsledky naší studie, kdy pouze ti učitelé s nejlepšími výsledky rozvíjejí postoje žáků. Do dalších výzkumů by bylo vhodné se zaměřit na rozvoj dalších oblastí u žáků, například úroveň jejich klíčových kompetencí, což by mohlo poukázat na další případná pozitiva inkluzivně didaktických kompetencí u učitelů.

<sup>4</sup> V průběhu výpočtu jsme dospěli k stejným závěrům, jako kdybychom pracovali s celým souborem  $N=1714$  respondentů.

<sup>5</sup> Nad směrodatnou odchylkou, tedy více než 75 % bodů.



## DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Jedním ze stěžejních doporučení pro pedagogickou či speciálně pedagogickou jsou ta pedeutologického charakteru. Výsledky jasně poukazují na vliv vysoké úrovně inkluzivně didaktických kompetencí pedagogů, tedy je více než nutné podporovat vysokou kvalitu přípravy budoucích učitelů. Vysoce inkluz. Did. kompetentní učitelé pozitivním způsobem ovlivňují postoje žáků 4. a 5. tříd vůči lidem s postižením. V našem měření jsme se zaměřovali na specifitější rovinu kompetencí, a to didaktických (individualizace výuky) či sociálně pedagogických (psychosociální klima, intervence ve třídě). V teoretické části se také opíráme o výzkumnou studii, která hovoří o korelaci mezi postoji učitelů a postoji žáků (Hájková & Strnadová 2010), ale také o korelaci mezi kompetentností učitele a jeho postoji vůči inkluzivnímu vzdělávání (Urton et al., 2014; Weisel & Dror, 2006). Výzkumy dokazují, že pro úspěšné inkluzivní vzdělávání, obzvláště pokud školu navštěvují žáci s potřebou podpůrných opatření, je důležité, aby se průběžně kultivovaly postoje k inkluzivnímu vzdělávání a jinakosti všem pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům školy, a to včetně ředitele (srov. Avramidis & Norwich, 2002; Forlin et al., 2011). Dle našich výsledků i studií dalších odborníků je důležité kvalitní vzdělání pedagogů, aby pedagogové byli schopni maximální individualizace výuky, aby vhodně pracovali s třídní dynamikou. Zapojení všech žáků do maximálního množství aktivit znamená pro učitele řadu nutných didaktických kompetencí, jako schopnost nastavit vhodně vrstevnické vyučování, kooperativní výuku, individualizaci vzdělávání apod. Obdobně Hájková, Strnadová vymezují důležitost kooperativní výuky v inkluzivně nastavených třídách a její benefity (2010). Další současné výzkumy dokazují, že výkonnost se nejvíce zvyšuje v rámci metakognitivně koncipované výuky v kooperativní formě uspořádání (Slavin, 2013). Doporučení se orientuje na osvojování sociálních a didaktických kompetencí při přípravě budoucích učitelů, respektive v jejich pregraduální přípravě a také zvyšování zmíněných kompetencí učitelů v rámci dalšího vzdělávání učitelů. K nutnosti daného vzdělávání napovídá také fakt, že v našem výzkumu bylo v kohortě vysoce inkluzivně didakticky kompetentních učitelů pouze 25 %. Na základě našeho výzkumu můžeme říci, že při zvýšení didaktické kompetentnosti učitelů v daných odvětvích lze předpokládat také pozitivnější postoje u žáků vůči lidem s postižením.

## ZÁVĚR

V naší studii se ukazuje jako důležitý prediktor změny postojů žáků vůči lidem s postižením didaktická kompetentnost učitele. Například se jako statisticky významný ukázal rozdíl u postojů žáků v případě výsledku učitele, který má nízké proinkluzivní kompetence a učitele, který má vysoké proinkluzivní kompetence, a to na pětiprocentní hladině významnosti. Je pravdou, že jsme měřili pouze postoje žáků, nikoliv jejich výkonnost, proto by bylo vhodné ověřit, jestli tyto proinkluzivní didaktické kompetence učitele zároveň predikují vyšší kvalitu jejich výuky, a tím i lepší výsledky žáků, což je však pouze doporučení pro další možné studie. Další problém, který tento výzkum otevírá je, jestli také postoje učitelů vůči lidem s postižením mohou ovlivnit i kompetentnost učitelů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání, jak napovídají zahraniční studie (Urton et al., 2014). K tomu by bylo vhodné realizovat výzkumné šetření, které by zjišťovalo vliv postojů učitelů vůči inkluzivnímu vzdělávání na jejich schopnost pracovat v proinkluzivním nastavení třídy, případně s žáky s postižením ve třídě. Zjištěné výsledky podtrhují, že nestačí, když žáci sdílejí vzdělávací prostředí, tedy samotná přítomnost žáka s postižením ve třídě (individuální integrace). Pro změnu postojů žáků vůči lidem se znevýhodněním je nutné mít kompetentního učitele, který dokáže pracovat s rozdílností žáků a nastavit takové prostředí, ze kterého těží všichni žáci. Do dalších výzkumů doporučujeme zaměřením na ostatní prediktory změny postojů, které indikuje teorie plánovaného chování, neboť proinkluzivní didaktická kompetence učitelů se jeví jako statisticky významná proměnná. Na druhou stranu doporučujeme i kvalitativní sondu do popisu vlivu inkluzivně didaktických kompetencí učitele na jeho konkrétní pedagogickou činnost, kde by bylo možno zmíněné prediktory konkretizovat na prakticisní bázi, tedy co konkrétně dělají, v našem pojetí, inkluzivně didakticky kompetentnější učitelé jinak ve výuce, že postoje žáků ovlivňují.

## Zdroje

- [1] Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In: D. Allbarracín, B. T., Johnson, M. P. Zanna (Eds.), *The handbook od attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- [2] Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal Of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. Booth, T. a Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE.
- [3] Cairns, B., & McClatchey, K. (2013). Comparing children's attitudes towards disability, *British Journal of Special Education*, 40(3), 124-129.

- [4] Carter, B. B., & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: bullying and students with disabilities, *International Journal of Special Education*, 21(1).
- [5] Ciullo, S., Falcomata, T., & Vaughn, S. (2015). Teaching Social Studies to Upper Elementary Students With Learning Disabilities: Graphic Organizers and Explicit Instruction, *Learning Disability Quarterly*, 38(1), 15-26.
- [6] Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3): 297-334.
- [7] De Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A., & Post, W. (2014). Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards Peers with Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), 572-583.
- [8] Dovidio, J. F. Kawakami, K., & Gaertner, S. L. (2002). Implicit and explicit prejudice and Interracial interaction. *Personality and Social Psychology Review*, 8(3), 62-38.
- [9] European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- [10] Ferjenčík, J. (2000). Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Praha: Portál.
- [11] Forlin, C., Earle, C., Loremann, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*. 21(3), 50-65
- [12] Gavora, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- [13] Hábl, J. (2015). Aby člověk neupadal v nečlověka. Komenského pedagogická humanizace jako antropologický problém. Červený Kostelec: nakl. Pavel Mervart.
- [14] Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada.
- [15] Hebák, P.; Hustopecský, J., Jarošová, E., & Pecáková, I. (2007). Vícerozměrné statistické metody 1. Praha: Informatorium.
- [16] Hendl, J. (2012). Přehled statistických metod. Praha: Portál.
- [17] Chytrý, Kroufek, (2017), Možnosti využití Likertovy škály – základní principy aplikace v pedagogickém výzkumu a demonstrace na příkladu zjišťování vztahu člověka k přírodě, *Scientia in educatione*, 8(1), 2–17.
- [18] Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., & Foy, L. (2010). 'Just like you': A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neuropsychology*, 13(5), 360-368.
- [19] Jurkechová, M.; Osad'án, R. (2014) Body image a její sociálně patologické projevy. In Sociální patologie. Závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení, Praha: Grada
- [20] Kalhousť, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*, Praha: Portál
- [21] Koriat, A., Nussinson, R., Bless, H., & Shaked, N. (2008). Information-based and experience based metacognitive judgements: Evidence from subjective confidence. In J. Dunlosky & R. A. Bjork (Eds.), *Handbook of metamemory and memory* (s. 117-137). New York, NY: Psychology Press.
- [22] Lee, T., & Rodda, M. (1994). *Modifications of attitudes towards people with disabilities*, Canadian Journal of Rehabilitations, 7(4), 229-238.
- [23] Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*, 22: 5-55.
- [24] Lukas, J. (2012). Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání: dotazník pro učitele. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- [25] Mann, H. B., & Whitney, D. R. (1947). On a Test of Whether One or Two Random Variables is Stochastically Larger than the Other. *The Annals of Mathematical Statistics*, 18(1): 50-60.
- [26] Maras, P., & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal Of Educational Psychology*, 70(3), 337-351. <http://doi.org/10.1348/000709900158164>

- [27] McGartland Rubio, D. (2005). Alpha Reliability. In Kempf-Leonard, K. [ed.] *Encyclopedia of Social Measurement*. Elsevier: 59-63.
- [28] Moore, D. Nettelbeck, T. (2013) Effects of short-term disability awareness training on attitudes of adolescent schoolboys toward persons with a disability, *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38, 3, 223
- [29] Navarro, S. B., Zervas, P., Gesa, R. F., & Sampson D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology & Society*, 19(1), 17-27.
- [30] Neuenhaus, N., Artelt, C., Lingel, K., & Schneider, W. (2011). Fifth graders metacognitive knowledge: general or domain-specific? *European Journal Of Psychology Of Education*, 26(2), 163-178.
- [31] Pančocha, K. (2013). Postižení jako axiologická kategorie sociální participace. Brno: Masarykova univerzita.
- [32] Pennicard, I., Cairns, B., Hamilton, E., Hyndman, K., Reid & Sawers, R. (1990). *A description and evaluation of integration at Greenburn and Maxwellton Schools*. Scottish Office Education Department/Regional Psychological Services. Working with Individuals and Groups. Professional Development Initiatives (1990-1991).
- [33] Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 90(5), 751-783.
- [34] Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal Of Social Psychology*, 38(6), 922-934.
- [35] Požár, L. (1997). *Psychológia osobnosti postihnutých*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského.
- [36] Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika: Věda o edukačních procesech*. Praha: Portál.
- [37] Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.
- [38] Říčan, J., Chytrý, V. (2016) Metakognice a metakognitivní strategie jako teoretické a výzkumné konstrukty a jejich využití v moderní pedagogické praxi. Most: Nakladatelství Hněvín.
- [39] Shapiro, S. S. & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3 & 4): 591-6011.
- [40] Slavin, R. E. (2013). Effective programmes in reading and mathematics: Lessons from the best evidence encyclopaedia. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(4), 383-391.
- [41] Soo-Young, H., Kyong-ah, K., & Hyun-Joo, J. (2014). Children Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors. *Infant and Child Development*, 23, 170-193.
- [42] Soukakou, E.P. (in press). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*
- [43] Stack, F, & Deusch, R. (2004). Reflective and impulsive determinant of social behaviour. *Personality and Social Psychology Review*, 8(3), 220-247
- [44] Švestková, O., & Hoskovicová, S. (2010). Nové přístupy k náhledu na občana se zdravotním postižením a Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví [Online]. *E-Psychologie*, 4(4), 27-40. Retrieved from [http://e-psycholog.eu/pdf/svestkova\\_etal.pdf](http://e-psycholog.eu/pdf/svestkova_etal.pdf)
- [45] Švestková, O., Pfeiffer, J., Angerová, Y., Brtnická P. (2006). Praktické použití Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví – MKF. *Eurorehab XVI*(1), 31-36.
- [46] Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal Of Special Education*, 34(1), 50-57.
- [47] Tannenbergerová, Svoboda, Zilcher, & Smolík, (2015). *Autoevaluace školy v oblasti inkluze*. UJEP: Ústí nad Labem
- [48] Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2011(2): 53-55.



- [49] Treviranus, J., Mitchell, J., Clark, C., & Roberts, V. (2014). An introduction to the FLOE project. In C. Stephanidis, & M. Antona (Eds.) *Universal Access in Human-Computer Interaction* (s. 454-465). Ontario, Canada: Inclusive Design Research Centre, OCAD University.
- [50] Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168.
- [51] Veteška, J. (2011). Competences in the context of social and economic changes and perspectives of human resources development. In: KAHN, R., McDERMOTT, J. C. (Eds.). *Democratic access to education*. Los Angeles: Antioch University, 2011, pp. 225–233.
- [52] Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky*. Praha: Portál.
- [53] Vostrý, M. (2018). Selected opportunities for access to geriatric clients from the perspective of assisting professions. *Journal of Education Culture and Society*, 8(1), 89-95.