

POSTOJE, INKLÚZIA A PREDISUDKY V SLOVENSKÝCH ŠKOLÁCH

Zlatica Jursová Zacharová
Miroslava Lemešová
Jozef Miškolci
Katarína Cabanová
Ľubica Horváthová
Lenka Sokolová

2019

Univerzita Komenského v Bratislave

Táto publikácia bola podporená Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou (grant č. KEGA 060UK-4/2017 Podpora naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku u detí z marginalizovaného jazykového prostredia - súbor metodických materiálov) a Vedeckou grantovou agentúrou (grant č. VEGA 1/0620/16 Psychologické determinanty aktivity a participácie detí a adolescentov so zdravotným postihnutím vzdelávaných v integrovanom/inkluzívnom prostredí) Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Autorský kolektív:

- © Zlatica Jursová Zacharová
- © Miroslava Lemešová
- © Jozef Miškolci
- © Katarína Cabanová
- © Ľubica Horváthová
- © Lenka Sokolová

Všetky práva vyhradené.

Recenzovali:

- prof. PhDr. Ivan Lukšík, CSc.
- doc. Mgr. Monika Bosá, PhD.
- PhDr. Elena Brozmanová

Grafická úprava a návrh obálky: Havava, s.r.o.

Za jazykovú stránku publikácie zodpovedá autorský kolektív.
Vydalo Vydavateľstvo Univerzity Komenského v Bratislave
Náklad: 100 ks

ISBN: 978-80-223-4814-0



Obsah

Predhovor.....	7
Úvod	8
1 Postoje pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň to treba m k umiestňovaniu detí s rôznymi potrebami do hlavného vzdelávacieho prúdu	13
Teoretické vymedzenie.....	14
Cieľ výskumu.....	26
Výsledky výskumu	34
Zhrnutie	49
2 Faktory spoluutvárajúce postoje učiteľov a učiteliek k inklúzii a rozdielnosti	51
Charakteristika jednotlivých výskumných nástrojov	53
Výskumná vzorka	56
Cieľ výskumu a výskumný dizajn.....	62
2.1 Porozumenie pojmom inklúzia, integrácia	63
a segregácia	63
Definovanie pojmov integrácia a inklúzia	64
Meranie postojov k inklúzii	66
O výskume	68
Porovnanie vnímania pojmu inklúzia so sociálno- inklúziívnymi kompetenciami a mierou súhlasu k inklúzii	83
Záver	87
2.2 Rozdielnosť detí – pohľad spoza učiteľskej katedry ..	90
O rozdielnosti, inakosti, diverzite, heterogenite.....	92
Rozdielnosť v školskej triede očami učiteľov a učiteliek.....	96
O výskume	102
Každé dieťa je iné, niečím zvláštne, výnimočné.....	105
Záver	113

2.3 Rastové alebo fixné nastavenie pri vnímaní rozdielnosti	115
Vplyv implicitných teórií učiteľa alebo učiteľky na učenie a motiváciu detí.....	118
Sú naši učitelia a učiteľky nastavení na rast?	
Výskumné zistenia	122
Záver.....	128
2.4 Predsudky učiteľov a učiteľiek voči rómskemu etniku vo vzťahu k inklúzii	130
Výskum predsudkov u učiteľov a učiteľiek.....	137
Výskum – fáza II	145
Diskusia a záver	154
2.5 Potreba ďalšieho vzdelávania učiteľov a učiteľiek	157
Výskum vzdelávacích potrieb	158
O výskume.....	160
Záver.....	163
Odporúčania pre prax	165
Záver	171
Zhrnutie.....	172
Summary	174
Vecný register	176
O autorskom kolektíve	177
Literatúra.....	179

Zoznam tabuliek

Tab. 1. Dotazníkové otázky použité na účely tejto štúdie	28
Tab. 2. Prehľad dotazníkov pre jednotlivé typy respondentov/respondentiek	30
Tab. 3 Počet spracovaných dotazníkov pre oblasť regionálneho školstva podľa druhu koly a pozície.....	33
Tab. 4 Podiel učiteľov/učiteľiek a majstrov/majsteriek odbornej výchovy (v %) , ktorí v dotazníku uviedli, že vzdelávajú aspoň jedno dieťa s určitým druhom ŠVVP.....	36
Tab. 5 Podiel respondentov/respondentiek (v %) v rámci jednotlivých typov školských zariadení, ktorí súhlasili so vzdelávaním detí s rôznym druhom diagnostikovaných ŠVVP v bežnej triede so zabezpečenou podporou	39
Tab. 6 Podiel respondentov/respondentiek (v %) členených podľa pozície v školstve, ktorí súhlasili so vzdelávaním detí s rôznym druhom diagnostikovaných ŠVVP v bežnej triede so zabezpečenou podporou.....	41
Tab. 7 Podiel učiteľov a učiteľiek a majstrov a majsteriek odbornej výchovy (v %) členených podľa typu školy, ktorí absolvovali ďalšie vzdelávanie v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými potrebami.....	42
Tab. 8 Vzťah postojov učiteľov/učiteľiek k typu vzdelávania detí s poruchou učenia a miery, v ktorej učiteľia/učiteľky absolvovali ďalšie vzdelávanie v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými potrebami.....	43
Tab. 9 Vzťah postojov učiteľov/učiteľiek k typu vzdelávania detí s ľahkým mentálnym postihnutím, absolvovaním ďalšieho vzdelávania v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými potrebami	44
Tab. 10 Prehľad použitých škál v rokoch a v kapitolách	52
Tab. 11. Počet učiteľov a učiteľiek podľa skupín a typu školy.....	57
Tab. 12 Percentuálny počet učiteľov a učiteľiek, ktorí si dopĺňujú vzdelanie z dôvodu presunu pracovných pozícií v jednotlivých stupňoch vzdelávania	59
Tab. 13 Počet ročníkov, v ktorých učia učitelia a učiteľky ZŠ.....	59
Tab. 14 Rozloženie súboru podľa krajov a počtu obyvateľov	61
Tab. 15 Rozloženie kódov pri popisovaní jednotlivých pojmov.....	79
Tab. 16 Kvantitatívne spracovanie kódov pojmu inklúzia (v %).....	82
Tab. 17 Deskripcia sociálno-inkluzívnych kompetencií.....	84
Tab. 18 Vyjadrenie súhlasu s inklúziou alebo integráciou	86
Tab. 19 Kontingenčná tabuľka vyjadrenia súhlasu a definovania pojmu inklúzia	86
Tab. 20 Významové kategórie a príklady podkategórií	104
Tab. 21 Rozdiely v implicitných teóriách podľa Dweckovej	106
Tab. 22 Oblasť a charakteristiky pedagogiky zameranej na rast.....	121
Tab. 23 Rozdelenie výskumného súboru do skupín podľa nastavenia mysle.....	123
Tab. 24 Priemerné rozdiely medzi implicitnými teóriami a charakteristikami výskunnej vzorky.....	125
Tab. 25 Vzťah implicitných teórií a ostatných premenných.....	125
Tab. 26 Počty učiteľov a učiteľiek na základe emočného zafarbenia a nastavenia mysle...	128
Tab. 27 Názory učiteľov a učiteľiek na inklúziu vo vzťahu k ostatným premenným.....	143
Tab. 28 Miera súhlasu respondentov s tvrdeniami	149
Tab. 29 Deskriptívna štatistika typov predsudkov výskum 2.....	151
Tab. 30 Vzájomné vzťahy medzi dvomi škálami predsudkov	152
Tab. 31 Vzťahy predsudkov a ostatných premenných.....	153
Tab. 32 Záujem pedagogickej obce o jednotlivé typy vzdelávania	162

Zoznam grafov:

<i>Graf 1 Vývoj počtu detí s diagnostikovanými ŠVVP (bez detí zo sociálne znevýhodneného prostredia) v jednotlivých formách vzdelávania v materských, základných a stredných školách v rokoch 2009 – 2019.....</i>	<i>35</i>
<i>Graf 2 Postoje pedagogických a odborných zamestnancov/zamestnankýň k umiestňovaniu detí s rôznym druhom ŠVVP do hlavného vzdelávacieho prúdu.....</i>	<i>38</i>
<i>Graf 3 Percentuálne znázornenie počtu učiteľov a učiteliek v jednotlivých typoch škôl.....</i>	<i>58</i>
<i>Graf 4 Porovnanie počtu respondentov v jednotlivých krajoch</i>	<i>62</i>
<i>Graf 5 Typy predsudkov u slovenských učiteľov a učiteliek voči Rómom.....</i>	<i>141</i>
<i>Graf 6 Respondenti a respondentky rozdelení podľa dĺžky praxe a vyštudovanej aprobácie</i>	<i>147</i>
<i>Graf 7 Zastúpenie učiteliek a učiteľov podľa jednotlivých krajov a počtu obyvateľov.....</i>	<i>147</i>
<i>Graf 8 Oblasti záujmu učiteľov a učiteliek o vzdelávacie a tréningové aktivity zistené podľa dotazníka APA (2006).....</i>	<i>161</i>

Zoznam obrázkov:

<i>Obr. 1 Vnímanie pojmu inklúzia očami učiteliek</i>	<i>71</i>
<i>Obr. 2 Vnímanie pojmu integrácia očami učiteliek</i>	<i>74</i>
<i>Obr. 3 Vnímanie pojmu segregácia očami učiteliek</i>	<i>76</i>
<i>Obr. 4 Kódy definujúce pojmy inklúzia, integrácia a segregácia.....</i>	<i>81</i>
<i>Obr. 5 Základné charakteristiky typické pre učiteľskú pozíciu na Slovensku (spracované podľa štúdie Talis 2018, NÚCEM, 2019)</i>	<i>91</i>
<i>Obr. 6 Model profesijných učiteľských kompetencií adaptovaný pre potreby konceptualizácie rozdielnosti (upravené podľa modelu Hachfeld et al., 2012)</i>	<i>98</i>
<i>Obr. 7 Úrovně sociálno-inkluzívnych kompetencií (upravené podľa Lemešovej, Sokolovej & Cabanovej, 2012)</i>	<i>100</i>
<i>Obr. 8 Kľúčové kategórie rozdielnosti detí spolu s podkategóriami podľa frekvencie výskytu (*absolútna početnosť výskytu za danú kategóriu/podkategóriu)</i>	<i>106</i>

Skratky:

APA – Americká psychologická asociácia
M – aritmetický priemer
MŠ – materská škola
N – početnosť výskumnej vzorky
r – Pearsonov korelačný koeficient
rho – Spearmanov korelačný koeficient
OECD - Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj
OSN – Organizácia Spojených národov
SD – smerodajná odchýlka
ŠVVP – špeciálne výchovno-vzdelávanie potreby
SZP – deti zo sociálne znevýhodneného prostredia
ŠZŠ – špeciálna základná škola
α – Cronbachova alfa
p – hladina významnosti
ZŠ – základná škola

Predhovor

K napísaniu tejto monografie viedli výskumný tím viaceré pohnútky: skúsenosti získané pri výskume detí, rozhovory s učiteľkami a učiteľmi realizované v predchádzajúcich výskumných projektoch a v neposlednom rade aj vlastné skúsenosti. V tejto publikácii nemáme záujem otvárať Pandorinu skrinku. V posledných troch rokoch sme sledovali záujem učiteľov a učiteľiek o prácu s deťmi vyznačujúcimi sa rozdielnosťou, ako aj ich názory na ňu. Sledovali sme, ako problematiku inklúzie vidia učители a učiteľky materských a základných škôl a ako ich vnútorné nastavenie pomáha alebo bráni v efektívnej inklúzii žiakov. Rozmanitosť detí je v školách niekedy zrejma už na prvý pohľad (napr. pri ich fyzickom či sensorickom postihnutí alebo inej farbe pleti), inokedy môže byť dlhšie prehliadaná, najmä ak sa týka ich kvalitatívne odlišného spôsobu myslenia (nadané deti, kreatívne deti), špecifických vývinových porúch učenia, nedostatočnej sebaregulácie emócií, neovládania vyučovacieho jazyka alebo nižšieho sociálno-ekonomického statusu. Rozmanitosť sa však prejavuje aj vo vysoko segregovaných školách, do ktorých sú žiaci prijímaní na základe pohlavia, spoločenského statusu, ekonomických možností alebo kognitívnych predpokladov.

Pracovať s deťmi, ktoré sa javia ako iné alebo sa správajú inak, než sa očakáva, je náročné, no nie nemožné. Dokazujú to aj skúsenosti zo škandinávskych krajín, ktoré sú vlajkovou loďou nielen inkluzívneho školstva, ale aj inkluzívneho myslenia spoločnosti. Hoci sa niektoré požiadavky inkluzívneho školstva nesporne dotýkajú financovania škôl, úpravy budov, počtu odborných zamestnancov a zamestnankyň, asistentov a asistentiek, psychológov, psychologičiek a iných nepedagogických zamestnancov a zamestnankyň, ako aj štátneho vzdelávacieho programu, jedným z podstatných faktorov inklúzie sú postoje učiteľov a učiteľiek k inklúzii a k rozmanitosti. V neposlednom rade rozvoj dieťaťa závisí aj od schopnosti učiteľov a učiteľiek zaujať a motivovať deti, ako aj od schopnosti vytvoriť si korektný vzťah aj s rodičmi detí a považovať ich za relevantných partnerov pri vzdelávaní detí.

Úvod

Súčasná spoločnosť čoraz viac diskutuje na tému rôznorodosti vo vzdelávaní. Cieľom tejto vedeckej monografie je zamerať pohľad na pedagogických zamestnancov, ktorých sa táto téma bytostne dotýka, a zistiť, aké je ich nastavenie k otázke inklúzie žiakov a čo všetko môže toto nastavenie ovplyvňovať. V rámci projektov KEGA a VEGA sme pedagogickým zamestnancom a zamestnankyniam materských a základných škôl kládli otázky zamerané na zistenie ich subjektívneho postoja k inklúzii, integrácii a segregácii detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (ďalej ako SZP) a žiakov s postihnutím. Najviac výraznou menšinou na Slovensku s dlho neriešenými problémami je rómska menšina, na ktorú sme sa v rámci nášho výskumu zamerali. Keď sme v roku 2016 podávali tieto projekty, ktorých cieľom bolo sledovať aktivitu a participáciu detí s postihnutím, ako aj zvýšiť školskú úspešnosť a rozvíjať naratívne kompetencie žiakov zo SZP, uvedomovali sme si, že najdôležitejším článkom inklúzie detí s postihnutím a detí zo SZP, ako aj úspešnej realizácie navrhnutých metodických postupov (Jursová Zacharová, 2019) budú učitelia a učiteľky – ich záujem a odbornosť, ako aj ich schopnosť vytvoriť si s deťmi hlbší vzťah.

Naším prvým zámerom bolo preto zistiť, akí sú naši učitelia a učiteľky, aké majú postoje a názory na inklúziu, na rómske obyvateľstvo a nakoľko sú vo svojich názoroch flexibilní. Bolo to v čase, keď špeciálny Eurobarometer 2015 (European Commission, 2015) nameral u slovenských respondentov tretiu najvyššiu mieru predsudkov voči rómskym obyvateľom spomedzi 28 krajín v EÚ. V Európskej únii sa práve riešila otázka povinných kvót na prijatie a prerozdelenie migrantov a vo voľbách do Slovenskej národnej rady bola so zastúpením 8,04 % zvolená strana, ktorej program bol naplnený predsudkami voči rómskemu obyvateľstvu, ale v podstate aj voči ktorémukoľvek inému etniku či národu okrem slovanských národov (Láštiová & Findor, 2017). Niektorí členovia tejto strany boli za svoje výroky trestne stíhaní a v roku 2019 bol jeden z nich za svoje rasistické a nenávisťné výroky aj odsúdený. Viaceré občianske združenia sa aktivizovali a začali v tomto období vykonávať na Slovensku svoju osvetovú činnosť,

organizovali sa diskusie, prednášky venujúce sa problematike rasizmu, nacionalizmu, ale aj antisemitizmu či problematike spolunažívania s rómskym etnikom. O týchto aktivitách pravidelne informovali médiá a nepochybne veľa v prospech zvýšenia tolerance urobili aj cynické a satirické facebookové stránky, ktoré vznikli s cieľom upozorňovať na nepravdivé a zavádzajúce informácie.

Keď sme v roku 2017 ponúkli pedagogickej obci prvé školenie zamerané na rozvoj naratívnych kompetencií a gramotnosti rómskych žiakov, zúčastnila sa ho jedna učiteľka. V roku 2018 sa uskutočnili dve školenia celkovo pre 15 učiteliek. V nasledujúcom roku sme zorganizovali tri školenia, ktorých sa zúčastnilo spolu 29 učiteliek a jeden učiteľ. Tento záujem nás nesmierne potešil. Zároveň nás pozitívne prekvapili aj prvé zverejnené dáta zo špeciálneho Eurobarometra 2019, v ktorom respondenti a respondentky zo Slovenskej republiky odpovedali na otázky týkajúce sa predsudkov voči rómskemu obyvateľstvu v zhode s priemerom krajín Európskej únie, čo pri niektorých položkách znamenalo nárast pozitívnych odpovedí oproti roku 2015 o 30 %. Takáto zmena postojov je vítaná a umožňuje spoločnosti lepšie pracovať s rozdielnosťou v pracovnej oblasti, ako aj v osobnej či školskej oblasti.

Učitelia a učiteľky sú súčasťou spoločnosti, a ak je spoločnosť negatívne nastavená voči prijatiu a tolerancii inakosti, je možné predpokladať, že aj časť učiteľov bude mať predsudky alebo negatívne postoje k rozdielnosti a špecificky k rómskemu obyvateľstvu. No zároveň práve učitelia a učiteľky sú tými, ktorí majú učiť deti tolerancii a porozumeniu, a deti veľmi citlivo reagujú na rozpor medzi verbálne deklarovaným postojom a reálnym správaním dospeléj osoby, predovšetkým učiteľa či učiteľky. Nie je nezvyčajné, ak pedagógovia a pedagogičky vnímajú deti s postihnutím alebo deti zo SZP ako slabšie, menej schopné, prípadne ako deti, ktoré im kazia priemer v triede (Rosinský, 2009). Takéto vnímanie môže negatívne ovplyvniť spôsob, akým učitelia a učiteľky tieto deti hodnotia, a môže viesť k tzv. „nálepkovaniu“, ktoré následne môže vyústiť do „sebanapľňujúcich sa predpovedí“ (Grivins, 2013; Drál, 2011). Ak už sú deti označené negatívnou „nálepkou“, ľahko sa s týmto

označením stotožňujú a v súlade s ním sa aj správajú. Predsudky, negatívne postoje a z toho vyplývajúce negatívne hodnotenie žiakov si učitelia a učiteľky priamo neuvedomujú (Rosinský, 2011; Gallová & Kriglerová-Kadlečíková (eds.) 2009). Ich osobnostné nastavenie (Dweck, 2015), sociálno-psychologické kompetencie, špeciálne sociálno-inkluzívne kompetencie ako senzitivita voči odlišnosti, empatia, akceptácia inakosti a schopnosť adaptácie (Sokolová, Lemešová, & Cabanová, 2012) môžu demonštrovať ich schopnosť pracovať s deťmi vyžadujúcimi špeciálny prístup, porozumieť ich potrebám a napomôcť ich akceptovaniu a začleneniu sa do spoločnosti.

Cieľom predkladaného výskumu bolo zistiť, ako učitelia a učiteľky vnímajú možnú rozdielnosť detí a náročnosť práce s rozdielnymi deťmi v triede. Tiež sme chceli vedieť, či sú tieto názory ovplyvnené ich kompetenciami, praxou alebo postojmi k sociálne znevýhodnenej skupine rómskych občanov. Aby sme mohli odpovedať na tieto otázky, potrebovali sme zistiť, akí sú učitelia a učiteľky a aké majú postoje a názory k otázke inklúzie.

Úvodná kapitola sleduje postoje všetkých pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnaných v školstve k umiestňovaniu detí s rôznymi potrebami do hlavného vzdelávacieho prúdu. Výskum, ktorý je v tejto kapitole prezentovaný, sa realizoval v rámci trojročného projektu *To dá rozum*. Spracované boli názory a postoje vyše 5 000 slovenských učiteľov a učiteliek, ako aj iných pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň v školstve.

Druhá kapitola popisuje výskum v rámci projektov KEGA a VEGA. Jej jednotlivé časti sa zaoberajú sledovanými pojmami. V prvej časti tejto kapitoly sú rozoberané pojmy *rozdielnosť*, *inklúzia*, *integrácia* a *segregácia*, pričom popri vysvetlení ich významu sú prezentované aj zistenia, ako týmto pojmom rozumejú a čo si pod nimi predstavujú budúci a súčasní učitelia a učiteľky. Výroky učiteľov a učiteliek týkajúce sa uvedených pojmov, zozbierané v rámci širšieho výskumu, sú v tejto kapitole porovnané s vytvorenou škálou inklúzie.

V ďalšej časti kapitoly prinášame hlbšiu analýzu pojmu *rozdielnosť*. Prezentujeme aj výsledky kvalitatívnej analýzy vybratých 70 učiteľských esejí na tému inakosti detí v škole, ktoré

prinášajú iný pohľad na vnímanie rôznorodosti detí. Následne prepájame pohľad spoza katedry na rozdielnosť detí s teóriou nastavenia mysle od Carol S. Dweckovej (2015), prezentujúc pozitívne zistenie, že viac učiteľov a učiteľiek preferovalo rastové nastavenie (*incremental theory/grow mindset*), nevnímali teda inteligenciu ani osobnosť detí ako nemennú a uvedomovali si, že tak inteligenciu, ako aj osobnosť detí je možné formovať a rozvíjať správnym pedagogickým vplyvom. Takéto nastavenie zároveň umožňuje lepšiu prácu s prospechovo slabšími deťmi, ako aj s deťmi so sociálnou, kultúrnou, ale aj vzdelanostnou rôznorodosťou.

V samostatnej časti sú prezentované aj základné informácie o predsudkoch a ich vplyve na správanie ľudí. V dvoch štúdiách poukazujeme na mieru a typ predsudkov u učiteľov a učiteľiek, ako aj na vzťah ich predsudkov s mierou ich empatie, sociálno-inkluzívnych kompetencií, zranenia a inflexibility, súhlasu s inklúziou či s ich záujmom o ďalšie vzdelávanie a tréningy.

Práve téma ďalšieho vzdelávania a tréningu osôb zamestnaných v školstve dominuje v poslednej časti prvej kapitoly. V nej sú spracované informácie týkajúce sa záujmu učiteľov a učiteľiek o absolvovanie tréningov v jednej zo štyroch oblastí vzdelávania podľa dotazníka APA (2006) zameraného na riadenie triedy, vzdelávacie stratégie, rôznorodosť v triede, komunikáciu s rodičmi alebo opatrovateľmi, pričom sme doň doplnili oblasť, ktorá sa bezprostredne dotýka témy rozvoja naratívnych kompetencií. Oblasť priebežného a kvalitného vzdelávania, tréningu alebo nezávislých stretnutí, počas ktorých majú učители a učiteľky možnosť sebareflexie a je im poskytnutá odborná pomoc a poradenstvo, považujeme za kľúčovú pre rozvoj efektívneho vzdelávania všetkých detí na Slovensku, s prihliadnutím na individuálne potreby každého dieťaťa.

Veríme, že sa nám podarilo zachytiť nielen aktuálnu situáciu so zreteľom na predsudky a inklúziu v slovenskom školstve, ale aj faktory, ktoré inklúzií napomáhajú, prípadne ju brzdia, a že vzhľadom na turbulentnú dobu, v ktorej sa za krátky čas výrazne zmenili názory slovenského obyvateľstva na minority (European Commission, 2015, 2019), sme dokázali zachytiť aj názory a postoje slovenských učiteľov/učiteľiek na inklúziu a rozdielnosť v školstve.

Jurová Zacharová, Lemešová, Miškolci, Cabanová, Horváthová, Sokolová

1 **Postoje pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň k umiestňovaniu detí s rôznymi potrebami do hlavného vzdelávacieho prúdu**

Úvod do problematiky

V roku 2010 Slovenská republika ratifikovala *Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím* (ďalej Dohovor OSN), z ktorého podľa článku 24 odseku 2 b) vyplýva záväzok štátu zabezpečiť, aby „osoby so zdravotným postihnutím mali na rovnakom základe s ostatnými prístup k inkluzívnemu, kvalitnému a bezplatnému základnému a stredoškolskému vzdelávaniu v spoločnosti, v ktorom žijú“ (OSN, 2006). Hoci sa v školskom zákone č. 245/2008 Z. z. (NR SR, 2008) nevyskytuje explicitná zmienka o inkluzívnom vzdelávaní, prijatím Dohovoru OSN sa k tomuto konceptu Slovenská republika prihlásila a zaviazala sa ho naplniť. Pokiaľ považujeme prítomnosť detí s diagnostikovaným postihnutím v hlavnom vzdelávacom prúde za nevyhnutný minimálny predpoklad naplnenia inkluzívneho vzdelávania (Nilholm & Göransson, 2017), oficiálne štatistiky nenasvedčujú, že by Slovenská republika tento záväzok naplnila. Podľa najaktuálnejších dát *Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania* (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, s. 46) zo všetkých zúčastnených krajín Európskej únie Slovenská republika vzdeláva najvyšší podiel (až 5,88 %) zo všetkých žiakov a žiačok segregovane v špeciálnych triedach alebo špeciálnych školách. Priemerný počet detí vzdelávaných segregovane predstavuje 1,62 % zo všetkých žiakov a žiačok v rámci skúmaných krajín EÚ. Tento šokujúco vysoký podiel detí vzdelávaných segregovane v slovenskom vzdelávacom systéme sa dlhodobo nemení (Miškolci, 2016) a prijatie Dohovoru OSN na tejto skutočnosti bohužiaľ nič nezmenilo.

Kluovm aspektom z hľadiska znižovania podielu detí v špeciálnom školstve a ich úspešného vzdelávania v hlavnom prúde je otázka postojov rôznych aktérov v školstve. Hoci učitelia a uitelky nemajú priamy vplyv na diagnostický proces a proces zaradovania detí do špecilného systému, nepochybne na majú vplyv nepriamy. Predovšetkým však majú priamy dosah na mieru úspešnosti začlenenia detí s diagnostikovanými postihnutiami alebo špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej ŠVVP), ktoré už v hlavnom vzdelávacom prúde vzdelávané sú (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Ewing, Monsen, & Kielblock, 2018). Ak napríklad uitelka v bežnej triede Z nesúhlasí s umiestnením dieťaťa s diagnostikovanm autizmom do jej triedy, len ťažko možno od nej očakávať progresívny a podporný prístup k tomuto dieťaťu, ktorý by mu umožnil úspešne sa začleniť do kolektívu ostatných detí v triede a participovť v procese učenia sa v tomto kolektíve. Poztvny postoj učitelov a učiteliek k začleňovaniu detí do ich triedy je preto nevyhnutnou minimálnou podmienkou na úspešnú implementáciu inkluzívneho vzdelávania, ku ktorému sme sa ratifikovanm Dohovor OSN zaviazali. Táto štúdia sa snaží zmapovť na reprezentatívnej vzorke odborných a pedagogických zamestnancov a zamestnankn na všetkých úrovniach regionlného školstva na Slovensku (predprimárne, primárne a sekundárne vzdelávanie) ich postoje k umiestňovaniu detí s rôznorodými potrebami do hlavného vzdelvacho prúdu.

Teoretické vymedzenie

Pôvod konceptu inkluzívneho vzdelávania

Koncept inklúzie alebo inkluzívneho vzdelávania sa začal etablovť v polovici osemdesiatych a začiatkom deväťdesiatych rokov 20. storočia. Podľa Armstrongovej, Armstronga a Spandagouovej (2011, s. 30) vzišiel zo štyroch hlavných zdrojov. Prvým zdrojom boli nespokojn rodičia a obhajcovia detí s postihnutím, ktorí kritizovali obmedzenia a bariéry pri ich zaleňovan do bežných škôl v rámci vtedajšieho modelu integrácie. Kritizovali prax diagnostikovnia špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiakov a žiok a alokovnia

prostriedkov na špecifickú pedagogickú intervenciu vyžadujúcu vyčlenenie žiakov a žiačok s diagnostikovanými špeciálno-vzdelávacími potrebami mimo hlavného vzdelávacieho prúdu. Kritizovali, že existuje akási hranica typu alebo závažnosti postihnutia, ktorá údajne neumožňuje niektorým žiakom a žiačkam vzdelávať sa v hlavnom vzdelávacom prúde (Slee, 1993). Druhým zdrojom bolo vyvinutie sociálneho modelu postihnutia (*social model of disability*), ktorý spochybňuje špeciálnu pedagogiku a vníma ju ako nástroj reprodukovajúci vylúčenie a útlak ľudí s postihnutím (Barton & Oliver, 1997; Oliver, 2009). Tretím zdrojom bola kritika stále väčšieho tlaku trhu a ekonomických mechanizmov na oblasť vzdelávania, ktoré prispievajú k vylúčeniu znevýhodnených detí. A štvrtým zdrojom bola podpora konceptu inklúzie ako rozvoja vzdelávacích príležitostí pre všetky deti v rámci vzdelávacích systémov zo strany medzinárodných organizácií (Armstrong et al., 2011, s. 30-31).

Inkluzívne vzdelávanie teda vychádza z kritiky špeciálneho školstva (Thomas & Loxley, 2007, s. 45). Ako koncept sa preto inkluzívne vzdelávanie vo svojich počiatkoch zameriavalo na problematiku vzdelávania detí s postihnutím, zdravotným znevýhodnením alebo špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). V tejto súvislosti Barton (1998) vymedzil dva protichodné póly vnímania ŠVVP: psychologický a sociologický prístup. Psychologický prístup vychádza z identifikovania rôznych diagnostických kategórií ŠVVP, pre ktoré sa špeciálna pedagogika snaží nachádzať spôsoby, ako vykompenzovať alebo dohnať „deficit“ u žiaka či žiačky oproti bežnej žiackej populácii. Inkluzívne vzdelávanie prišlo ako sociologická kritika psychologického, resp. psychomedicínskeho prístupu, ktorá namiesto pripisovania problému či deficitu samotnému dieťaťu a jeho vrozeným či získaným schopnostiam zameriava svoju pozornosť na školské prostredie a vzdelávací systém. Neúspech dieťaťa v škole je tak vnímaný ako výsledok interakcie dieťaťa so vzdelávacím systémom. Inkluzívne vzdelávanie ako sociologická kritika špeciálnej pedagogiky teda kladie menší alebo dokonca žiaden dôraz na diagnostiku ŠVVP, skôr sa sústreďuje na nevyhovené a skúsenostné poznanie dieťaťa ako komplexnej osobnosti (Mintz & Wyse, 2015, s. 1164).

Inkluzívne vzdelávanie nevníma postihnutie a inakosť ako „patologickú charakteristiku jedinca“, ale ako „našu kolektívnu negatívnu reakciu voči ľudským rozdielom a našu neschopnosť a nevôľu zahrnúť všetkých členov spoločenstva“¹ (Slee, 2011, s. 69). Podľa zástancov inkluzívneho vzdelávania špeciálna pedagogika „nálepkuje“ deti rôznymi kategóriami postihnutia alebo ŠVVP, čím inštitucionalizuje ich diskrimináciu a diskrimináciu rôznych menších a chudobných sociálnych skupín, ktoré sú nadmerne zastúpené medzi tými, ktorí skončili „onálepkovaní“ kategóriou ŠVVP (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010, s. 23-24). Diagnostikovanie, resp. „nálepkovanie“ detí ŠVVP rozdeľuje spoločnosť na „normálnych“ a „abnormálnych“ (Gilham & Williamson, 2014, s. 554), čím sa implikuje vylúčenie druhej skupiny. Toto uvedomenie viedlo mnohých kritikov a kritičky špeciálnej pedagogiky vrátane samotných ľudí s postihnutím k argumentácii, že proces „nálepkovania“ ŠVVP by mal byť spochybnený i na základe konceptu ľudských práv (Armstrong et al., 2010, s. 45).

Výskum v oblasti inkluzívneho vzdelávania

Výskum a odborná literatúra o inkluzívnom vzdelávaní pri určitom zovšeobecnení možno rozdeliť do štyroch úrovní (Miškolci, 2013, s. 17):

- 1) trieda,
- 2) škola,
- 3) štát,
- 4) teória.

Prvou úrovňou je začleňovanie jednotlivca v rámci triedy z hľadiska jeho participácie vo vzdelávacom procese, z hľadiska učenia a vzdelávacích výsledkov, sociálnych interakcií so spolužiakmi a spolužiačkami, ale i z hľadiska jeho vnútorného prežívania a zážitkov. Do tejto oblasti možno zaradiť i literatúru o role učiteľov a učiteľiek, ich postojov a didaktických či pedagogických prístupov, ktoré v triede využívajú. Druhou úrovňou je inklúzia v rámci celej školy ako komunity, v ktorej majú rovnocenné postavenie nielen jednotliví zamestnanci

¹ Všetky priame citácie z anglického originálu sú autorským prekladom do slovenského jazyka.

a zamestnankyne školy, ale aj rodičia, samotní žiaci a žiačky a širšia komunita školy (napr. samospráva, mimovládny sektor, cirkev). Treťou úrovňou je inklúzia v rámci spoločnosti, obce, regiónu, štátu, prípadne medzinárodného spoločenstva, ktorá sa primárne materializuje cez nastavovanie a implementovanie rôznych štátnych politík a procesov. Lokálne sa štátne či medzinárodné politiky môžu uplatňovať v samotnom vyučovacom procese v triede, ale i v škole ako inštitúcii a nakoniec v priestore presahujúcom školu, teda prostredníctvom spolupráce s rôznymi inštitúciami štátnej správy a samosprávy presahujúcimi zo školskej oblasti i do ostatných rezortov (napr. zdravotníctva, zamestnanosti, bezpečnosti). Napokon štvrtou úrovňou je odborná diskusia o inkluzívnom vzdelávaní ako o teoretickom koncepte.

Inkluzívne vzdelávanie na úrovni triedy

Hlavnou výskumnou témou v oblasti inkluzívneho vzdelávania na úrovni triedy je individualizácia didaktického prístupu v súlade s rozmanitými charakteristikami a potrebami jednotlivých žiakov a žiačok. Výskumníci a výskumníčky hľadajú účinné pedagogické stratégie využiteľné v triedach s deťmi s rôznorodými schopnosťami (napr. Ferguson, Kozleski, & Smith, 2005; Foreman, 2011; Mitchell, 2008; Nilholm & Alm, 2010), akými sú napríklad rovesnícke učenie („peer-mediated learning“) (Thomas E Scruggs, Mastropieri, & Marshak, 2012), vyučovanie v tandeme („co-teaching“) (Thomas E. Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007), diferencované vyučovanie (Tomlinson, 2014) či univerzálny model učenia („universal design for learning“) (Capp, 2018; Nelson, 2014). Göransson a Nilholm (2014, s. 276) v tejto súvislosti zistili, že napriek pomerne veľkému výskumnému záujmu o účinné pedagogické stratégie a intervencie na úrovni triedy i školy existuje len zanedbateľný počet štúdií, ktoré by skutočne dokazovali kauzalitu, resp. pozitívny vplyv rôznych stratégií na vzdelávacie výsledky detí a ich sociálne vzťahy. Pre úroveň triedy je tiež relevantný výskum o postojoch vyučujúcich k začleňovaniu detí s rôznym druhom znevýhodnenia do hlavného vzdelávacieho prúdu (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011; Ewing et al., 2018; Saloviita, 2019). Napokon z hľadiska argumentácie v prospech začleňovania rôznorodých detí do hlavného

vzdelávacieho prúdu sa do veľkej miery skúmajú i vzdelávacie výsledky detí vzdelávaných v bežných triedach v porovnaní s deťmi, ktoré sú vzdelávané segregovane v špeciálnych triedach alebo špeciálnych školách (O'Rourke, 2015).

Inkluzívne vzdelávanie na úrovni školy

Najdôležitejším počinom v oblasti výskumu inkluzívneho vzdelávania na úrovni školy bolo vyvinutie *indexu inklúzie* (Booth & Ainscow, 2011), ktorý bol preložený do mnohých svetových jazykov. Index inklúzie obsahuje súbor materiálov určených na sebahodnotenie škôl z hľadiska ich aktivít v triede, zborovni či na ihrisku a v komunite školy a okolo školy (Janoško, 2009). Cieľom indexu je podpora účasti všetkých detí a dospelých na živote školy cez rozvoj prostredia, ktoré citlivo reaguje na rozmanitosť pôvodu detí, ich záujmov, zážitkov, vedomostí a zručností. Rozvoj inklúzie podľa autorov indexu zahŕňa prihlásenie sa a zaviazanie sa k určitým hodnotám, ako napr. rovnosť, spravodlivosť, komunita, súcit, rešpektovanie rozmanitosti a udržateľnosti, ktoré by mali tvoriť základ pre všetky aktivity, praktiky a politiky školy (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006, s. 23). Zmyslom inkluzívnej školy z pohľadu indexu však nie je dosiahnutie akéhosi dokonalého stavu, skôr ide o pripravenosť a odhodlanie podieľať sa na zmene a o neustále zvažovanie toho, čo je dosiahnuteľné a čo je žiaduce. Index teda predstavuje systematický prístup k sebahodnoteniu škôl z hľadiska progresu smerom k inklúzii, pričom umožňuje, aby si samotní učitelia a učiteľky školy definovali svoje chápanie inklúzie a špecifických výstupov ako indikátorov progresu (Armstrong et al., 2010, s. 117). Podľa vzoru indexu inklúzie sa o definovanie podobného zoznamu charakteristík a indikátorov vhodných na sebahodnotenie škôl z hľadiska inkluzívneho vzdelávania pokúsili rôzni ďalší autori a autorky (napr. Lajčáková, Rafael, Zálešák, Miškolci, & Petrasová, 2017; Villa & Thousand, 2016). Hlavnou kritikou indexu a podobných iniciatív je určité podceňovanie až ignorovanie vplyvu širšieho kontextu vzdelávacieho systému na prostredie školy. Školy sú nevyhnutne vsadené do prostredia štátnych alebo regionálnych vzdelávacích politík, ktoré môžu byť nastavené veľmi segregáčne. Index pritom vytvára zdanie, že akékoľvek externé protiinkluzívne pôsobenie

vzdelávacích politík na školy možno na úrovni školy a učiteľského kolektívu prekonať (Armstrong et al., 2010, s. 118). Index tak implikuje prehnané očakávania a vyvíja tlak na personál škôl, považujúc ho za jediný činiteľ zodpovedný za realizáciu inklúzie.

Okrem vytvárania zoznamov indikátorov inklúzie na úrovni školy výskumníčky a výskumníci skúmajú aj rôzne prípady dobrej, ale aj bežnej praxe škôl na celom svete, aby ich hodnotili z hľadiska inkluzívneho vzdelávania (napr. Avramidis, Bayliss, & Burden, 2002; Carrington & Robinson, 2004, 2006; Liston, Thousand, Nevin, & Villa, 2005; Miškolci, Armstrong, & Spandagou, 2016). V kontexte slovenského školstva sa o popis troch príkladov dobrej praxe škôl snažiacich sa o inklúziu pokúsila i Kriglerová (2015). Naopak bežné základné školy na východnom a strednom Slovensku s nadpriemerným zastúpením rómskych žiakov a žiačok z pohľadu ich začleňovania do týchto škôl alebo skôr ich vylúčenia z nich opísala prostredníctvom etnografickej výskumnej metódy Kusá (2016).

Inkluzívne vzdelávanie na úrovni štátu

Odborníci a odborníčky zaoberajúci sa inkluzívnym vzdelávaním na úrovni štátu, resp. vzdelávacích politík presahujúcich prostredie školy identifikujú dve perspektívy (alebo paradigmy či diskurzy), ktoré sú v priamom rozpore s cieľmi a implementáciou inkluzívneho vzdelávania. Prvou takouto problematickou perspektívou je špeciálnopedagogické alebo psychomedicínske vnímanie detí s rôznymi druhmi znevýhodnenia ako poškodených, abnormálnych či deficitných, teda za hlavnú príčinu ich neúspechu v škole sa považuje deficit v nich samotných (Hardy & Woodcock, 2015). Táto perspektíva je založená na predpoklade, že *„postihnutie sa týka problému v samotnom človeku namiesto problému, ktorý vzniká kontaktom tejto osoby s utláčateľským prostredím“* (Ballard, 2013, s. 771). Pokiaľ je vzdelávací systém založený na takejto perspektíve, cielene sa snaží diagnostikovať v deťoch rôzne kategórie ŠVVP a na ne viazať finančné prostriedky pre školy. Finančné zdroje naviazané na diagnostické kategórie vo svojom dôsledku spôsobujú nárast výskytu pozitívne diagnostikovaných detí (Gilham & Williamson, 2014, s. 556; Tomlinson, 2012b, s. 279). Počet „onálepkovaných“,

resp. pozitívne diagnostikovaných žiakov a žiačok od 80. rokov 20. storočia celosvetovo exponenciálne stúpa, a to vrátane Slovenska (Miškolci, 2016), čo Tomlinson (2012b, s. 279) vysvetľuje podobne exponenciálnym rastom počtu odborníkov a odborníčok v oblasti špeciálnej pedagogiky a školskej psychológie, v ktorých osobnom záujme je práve rozširovanie počtu svojich objektov záujmu, teda detí so ŠVVP. Brantlinger (2006, s. 217) v tejto súvislosti upozorňuje na tzv. „nadvládu expertov“, pričom tvrdí, že čím väčšiu autoritu odborníci a odborníčky v oblasti špeciálnej pedagogiky, medicíny či psychológie získajú, tým významnejšie sa znižuje autonómia ostatných aktérov v školstve (napr. bežných učiteľov a učiteľiek, rodičov a detí). „Odborné poznatky a záujmy podnecujú školské vedenie a triednych učiteľov a učiteľky veriť, že nemajú adekvátne schopnosti na prácu s deťmi s postihnutím, a preto by sa od nich takáto práca nemala ani očakávať.“ (Slee, 2013, s. 903) Nadvláda psychomedicínskej perspektívy teda vo svojom dôsledku podporuje vnímanie detí s postihnutím ako problému, s ktorým vedia pracovať iba špeciálne vyškolení odborníci a odborníčky, a to najlepšie v segregovanom prostredí špeciálnych tried alebo špeciálnych škôl (Fulcher, 1989, s. 38-39). Učители a učiteľky bežných tried preto uprednostňujú vylúčenie detí s postihnutím z bežných škôl a ich umiestnenie do špeciálneho školstva. Nastavenie celoštátneho vzdelávacieho systému na základe psychomedicínskej perspektívy takýmto spôsobom priamo ovplyvňuje prax na úrovni škôl i tried, a teda bráni realizácii inkluzívneho vzdelávania.

Druhou problematickou perspektívou zabraňujúcou implementácii inklúzie v školách je marketizácia alebo komodifikácia vzdelávania (Magnússon, Göransson, & Lindqvist, 2019, s. 7-8). V minulosti deti automaticky navštevovali najbližšiu školu k ich bydlisku. V súčasnosti sa školy stali trhovou komoditou, ktorú si rodičia môžu vyberať rovnako, ako keby si vybrali kozmetické produkty. Rodičia sa môžu rozhodnúť napríklad pre súkromnú školu alebo zapísať dieťaťa do štátnej školy mimo svojej spádovej oblasti, pokiaľ to daná škola umožní, alebo sa dokonca môžu presťahovať do spádovej oblasti vytúženej školy (Slee, 2011, s. 150). Medzi školami tak dochádza k súpereniu o každého žiaka a žiačku, množstvo finančných prostriedkov

pridelených škole totiž závisí od celkového počtu žiakov a žiačok danej školy. Súperenie medzi školami o rodičov, resp. deti vyostrujú hlavne celoštátne testovania čitateľskej a matematickej gramotnosti (na Slovensku ide o Testovanie 5 a Testovanie 9), na základe ktorých sa vytvárajú rebríčky škôl. V takýchto meraniach sú najväčšou „záťažou“ práve žiaci a žiačky s diagnostikovanými ŠVVP, ktorí v mnohých prípadoch znižujú celkové výsledky školy v týchto celoštátnych testovaniach. Aby sa školy neprepadli v rebríčkoch škôl, a teda neodradili potenciálnych klientov, teda rodičov, od zápisu svojho dieťaťa práve do ich školy, sú nepriamo motivované zbavovať sa detí s diagnostikovanými ŠVVP ich priradením do špeciálnych tried alebo špeciálnych škôl (Gilham & Williamson, 2014; Miškolci, 2016; Slee, 2011). Tento mechanizmus nepochybne vplýva i na samotný diagnostický proces ŠVVP. Aby sa školy mohli zbaviť žiakov a žiačok so slabými výsledkami, ktorí v mnohých prípadoch pochádzajú z chudobného prostredia alebo sú menšinového etnického pôvodu, volia práve spôsob diagnostikovania nejakého druhu ŠVVP, čo im umožní ich priradenie do špeciálneho vzdelávacieho prúdu (Armstrong et al., 2010, s. 95). Marketizácia či komodifikácia školstva taktiež spôsobila prehlbovanie rozdielov vo vzdelávacích výsledkoch škôl, pričom práve školy s najnižšími vzdelávacími výsledkami spravidla navštevujú najchudobnejšie deti (Ainscow et al., 2006, s. 33). Primárny cieľ systému vzdelávania sa posunul z rozvoja „verejného blaha“ na individualistický záujem, resp. rozvoj „súkromného blaha“ (Magnússon et al., 2019, s. 5). Marketizácia vzdelávania teda nepriamo zabraňuje implementácii inkluzívnych princípov na úrovni škôl i tried.

Nekonzistentnosť a roztrieštenosť konceptu inkluzívneho vzdelávania

Inkluzívne vzdelávanie ako koncept je kritizované pre svoju vágnosť, nekonzistentnosť a nejasnosť (Nilholm & Göransson, 2017, s. 447; Slee, 2011, s. 120). Inkluzívne vzdelávanie sa môže v niektorých odborných textoch spájať s radikálnou kritikou špeciálnej pedagogiky a, naopak, v iných prípadoch môže byť tento pojem používaný v kontexte špeciálnej pedagogiky spolu s termínmi ako defekt, porucha či syndróm atď. V niektorých

textoch sa dokonca koncepty inkluzívneho vzdelávania a špeciálnej pedagogiky spájajú do slovného spojenia „špeciálne a inkluzívne vzdelávanie“ (Slee, 2011, s. 63). Pre tieto texty sa inkluzívne vzdelávanie stalo iba novým pomenovaním pre výskum o špeciálnej pedagogike a špeciálnych potrebách (Nilholm & Göransson, 2017, s. 447). Inkluzívne vzdelávanie ako koncept v tomto význame popiera svoju východiskovú pozíciu, ktorá stála na kritike špeciálnej pedagogiky a konceptu integrácie (Armstrong et al., 2011, s. 30-31). Zástancovia radikálnej pozície inkluzívneho vzdelávania (napr. Allan & Slee, 2008; Armstrong et al., 2011; Barton, 2001; Slee, 2013; Thomas & Loxley, 2007; Tomlinson, 2012a) so špeciálnopedagogickým, resp. defektologickým vnímaním žiakov a žiačok zásadne nesúhlasia. Koncept integrácie vnímajú ako asimilačný model, v ktorom významnú rolu stále zohrávajú pojmy ako diagnostika, deficit či kategorizácia. Podľa Sleeho (Slee, 2011, s. 107) sa pri integrácii od žiakov a žiačok s rôznymi charakteristikami a schopnosťami jednoducho očakáva, že pri začlenení do bežnej triedy či hlavného vzdelávacieho prúdu „zabudnú na svoj predošlý status outsiderov a pohodlne sa zaradia do prostredia, ktoré zostalo voči nim hlboko nepriateľky nastavené“. Na rozdiel od integrácie inkluzívne vzdelávanie neznamena iba technický problém, ktorý možno vyriešiť rôznymi kompenzačnými prostriedkami, ale ide o radikálny politický projekt sociálnej zmeny a vzdelávacej reformy na všetkých úrovniach (Slee, 2011, s. 122).

Presné vymedzenie konceptu inkluzívneho vzdelávania v mnohých odborných textoch, v ktorých sa tento termín aktívne používa, absentuje. Nilholm a Göransson (2017, s. 441) sa vo svojej štúdií pokúsili zmapovať rôzne chápanie pojmov inklúzia a inkluzívne vzdelávanie v najčastejšie citovaných článkoch v prestížnych európskych a severoamerických karentovaných časopisoch. Celkovo rozlíšili štyri hlavné spôsoby definovania inklúzie:

- 1) *umiestnenie* dieťaťa s postihnutím, znevýhodnením alebo potrebou špeciálnej podpory do triedy v rámci hlavného vzdelávacieho prúdu;

- 2) *špecifikovaná individualizácia*, teda uspokojenie sociálnych a vzdelávacích potrieb dieťaťa s postihnutím alebo potrebou špeciálnej podpory;
- 3) *všeobecná individualizácia*, teda uspokojenie sociálnych a vzdelávacích potrieb *všetkých* detí;
- 4) vytvorenie *komunity* so špecifickými charakteristikami (ktoré sa môžu v rôznych návrhoch líšiť).

Tieto štyri chápania pojmu inklúzia sú hierarchicky od seba závislé, teda štvrtá definícia predpokladá naplnenie tretej, druhej aj prvej definície, tretia definícia predpokladá naplnenie druhej a prvej definície a druhá definícia predpokladá naplnenie prvej definície. Kým prvá a druhá definícia sa zameriava iba na deti s postihnutím a ŠVVP, tretia a štvrtá definícia sa zameriava na všetky deti, teda tematizuje i začleňovanie detí menšinového etnického pôvodu, z chudobného prostredia, detí neovládajúcich jazyk výučby či LGBTI detí, resp. úplne všetky deti. V prípade prvej definície je možné skúmať dosah a prínos umiestnenia žiakov a žiačok s postihnutím alebo potrebou špeciálnej podpory do hlavného vzdelávacieho prúdu napríklad so zreteľom na ich sociálne väzby, vzdelávacie výsledky alebo kvalitu vzdelávacieho prostredia. V prípade druhej, tretej a štvrtej definície inklúzie je nezmyselné pýtať sa na dosah a prínos inklúzie, pretože tieto definície ho už v sebe inherentne zahŕňajú. Inými slovami, inklúzia v druhom až štvrtom význame už hovorí, že ide o úspešné naplnenie vzdelávacích a sociálnych potrieb. Pri tejto analýze Nilholm a Göransson (2017, s. 446) zistili, že v prevažnej väčšine (36 z 53) najvplyvnejších a najčastejšie citovaných článkov z oblasti inkluzívneho vzdelávania sa používa práve prvá definícia. Toto zistenie je pomerne problematique z toho hľadiska, že prvá definícia v podstate predstavuje definíciu integrácie a nie inklúzie, i keď dané texty používajú pojem inklúzia.

Výskum o postojoch učiteľov a učiteliek k umiestňovaniu detí do hlavného vzdelávacieho prúdu

Táto štúdia sa zameriava na mapovanie postojov učiteľov a učiteliek k vzdelávaniu detí s rôznymi charakteristikami a potrebami v hlavnom vzdelávacom prúde. Na to, aby sme

dokázali túto tému vhodne uchopiť, je potrebné uvedomiť si jej umiestnenie v komplexnej sieti vyššie diskutovanej existujúcej odbornej literatúry v oblasti inkluzívneho vzdelávania. V prvom rade je téma postojov učiteľov a učiteľiek primárne témou na úrovni triedy a čiastočne aj školy. Otázka postojov učiteľov a učiteľiek k vzdelávaniu detí s rôznymi charakteristikami a potrebami v hlavnom vzdelávacom prúde sa javí ako zásadná hlavne v tom zmysle, že sa predpokladá dosah postojov učiteľov a učiteľiek na ich vlastné konanie, resp. na výkon ich pedagogickej práce v triedach, a teda aj na úspešnosť prenášania inkluzívnych princípov a stratégií do praxe (Ewing et al., 2018, s. 152; Saloviita, 2019). Zjednodušene povedané, pokiaľ učitelia a učiteľky nemajú pozitívny postoj k prítomnosti určitých detí v ich triede, je problematické od nich očakávať pozitívny a podporný pedagogický prístup k týmto deťom. Napríklad Monsen, Ewing a Kwoka (2014) zistili, že negatívne postoje učiteľov a učiteľiek k vzdelávaniu určitých detí v hlavnom prúde mali vplyv na to, ako žiaci a žiačky prezentovali svoju spokojnosť a súdržnosť v triede, resp. na väčšiu mieru nezhôd v triede, súťaživosť a ťažkosti medzi deťmi.

Z hľadiska štyroch typov definícií inklúzie, ako ich vymedzujú Nilholm a Göransson (2017, s. 446), v téme postojov učiteľov a učiteľiek ide iba o prvý typ definície, teda o *umiestnenie* dieťaťa s postihnutím alebo potrebou špeciálnej podpory do triedy v rámci hlavného vzdelávacieho prúdu. V tejto výskumnej oblasti teda zo samotnej podstaty témy ide iba o postoje k integrácii, nie o postoje k inklúzii. V prípade druhej, tretej a štvrtej definície inklúzie už ide o úspešné implementovanie inklúzie, teda o reálne naplnenie a uspokojenie sociálnych a vzdelávacích potrieb detí. Je preto nezmyselné pýtať sa na postoje k takto chápanej inklúzii, keďže táto inklúzia už úspešná je. Úspešnosť je inherentná súčasťou definície inklúzie. Vo výskumnej oblasti mapovania postojov rôznych aktérov v školstve teda nevyhnutne hovoríme iba o postojoch k *umiestňovaniu* detí s rôznymi charakteristikami do hlavného vzdelávacieho prúdu. Výskumníci a výskumníčky zaoberajúci sa témou postojov teda stále používajú defektologické a psychomedicínske kategórie postihnutia alebo ŠVVP. V rámci tejto štúdie preto budeme nadväzovať na existujúci výskum

v postojovej oblasti a tiež budeme aktívne používať defektologické kategórie, ktoré sú z hľadiska vyšších významov inklúzie problematické. V tejto súvislosti je však potrebné uvedomiť si hierarchickú súvislosť jednotlivých významov inklúzie. Hoci sa ako autori a autorky tejto štúdie prikláňame k tretiemu a štvrtému spôsobu definície inklúzie, samotné fyzické umiestnenie detí s rôznymi charakteristikami a potrebami je nevyhnutným predpokladom toho, aby sme mohli pracovať na reálnej implementácii inklúzie v tomto jej význame, teda v úspešnom napĺňaní sociálnych a vzdelávacích potrieb už umiestnených detí v hlavnom prúde. Mapovanie postojov učiteľov a učiteľiek k umiestňovaniu detí do hlavného prúdu je preto zásadné.

Z hľadiska výskumnej oblasti zameriavajúcej sa na mapovanie postojov učiteľov a učiteľiek k umiestňovaniu detí do hlavného vzdelávacieho prúdu sú kľúčové dve metaanalýzy (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011). Prvá metaanalýza (Avramidis & Norwich, 2002) zmapovala všetky relevantné publikované výskumy v oblasti postojov učiteľov a učiteľiek zverejnené v hlavných celosvetových výskumných databázach za obdobie rokov 1984 - 2000. Druhá metaanalýza (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2010) zmapovala všetky relevantné výskumy publikované v období 1998 - 2008. Zistenia oboch metaanalýz sa napriek rozdielnemu časovému obdobiu v mnohom zhodujú a aktuálnejšie výskumy v tejto oblasti (napr. Ewing et al., 2018; Saloviita, 2019) indikujú, že situácia nie je radikálne odlišná ani v súčasnosti. Hlavným zistením týchto dvoch metaanalýz (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011) bolo, že učitelia a učiteľky s konceptom inklúzie, resp. presnejšie povedané integrácie, na principiálnej úrovni zväčša súhlasia. Ak sa však mali vyjadriť k začleňovaniu detí so špecifickými druhmi postihnutia a ŠVVP, ich postoje k jednotlivým kategóriám boli skôr neutrálne až vyslovene negatívne. Učitelia a učiteľky sa vnímajú ako nedostatočne kompetentní a sebaistí na to, aby mohli vzdelávať deti so ŠVVP (de Boer et al., 2011, s. 347). Najnegatívnejšie postoje učitelia a učiteľky prezentovali k deťom s problémami so správaním, poruchami učenia, poruchami aktivity a pozornosti, autizmom a mentálnym postihnutím. Naopak, najpozitívnejšie vnímali začleňovanie detí s telesným postihnutím a zmyslovým

„poškodením.“ Spoločným znakom mnohých postojových výskumov bolo zistenie, že učitelia a učiteľky súhlasili so začleňovaním detí v priamo úmernej miere k vnímanej závažnosti ich postihnutia (Avramidis & Norwich, 2002, s. 135). Teda hlavne v prípade mentálneho, ale aj zmyslového postihnutia pokiaľ išlo o deti s ťažkým druhom postihnutia, učitelia a učiteľky mali väčšiu tendenciu nesúhlasiť s ich umiestnením do hlavného prúdu. Na pozitívne postoje učiteľov a učiteľiek mali podľa týchto výskumov vplyv aj ich profesijný rozvoj a ďalšie vzdelávanie v tejto oblasti a tiež ich priama skúsenosť s prácou s takýmito deťmi v triede (de Boer et al., 2010, s. 347). Špeciálni pedagógovia a pedagogičky mali v mapovaných výskumoch väčšiu tendenciu prezentovať pozitívne postoje k začleňovaniu detí so ŠVVP do hlavného prúdu než bežní učitelia a učiteľky (Avramidis & Norwich, 2002, s. 132).

Cieľ výskumu

Hlavným cieľom tohto výskumu bolo zmapovanie postojov reprezentatívnej vzorky pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň na všetkých úrovniach vzdelávania (predprimárne, primárne a sekundárne) v rámci regionálneho školstva na Slovensku k umiestňovaniu žiakov a žiačok s diagnostikovanými rôznymi druhmi ŠVVP do bežnej triedy bežnej školy alebo do špeciálneho vzdelávacieho prúdu v rámci bežnej školy alebo špeciálnej školy. Čiastkovými cieľmi bolo zistiť, ako sa navzájom líšia postoje respondentov a respondentiek na jednotlivých úrovňach vzdelávania; ako sa líšia ich postoje v rámci hlavného vzdelávacieho prúdu oproti špeciálnemu prúdu; ďalej ako sa líšia postoje so zreteľom na rôzne typy pozícií v školstve (napr. učitelia/učiteľky, riaditelia/riaditeľky, asistenti/asistenky učiteľa/učiteľky, majstri/majsterky odbornej výchovy, výchovní poradcovia/výchovné poradkyne a odborní zamestnanci/odborné zamestnankyne, ako napr. špeciálni pedagógovia/špeciálne pedagogičky a školskí psychológovia/školské psychologičky); a nakoniec či existuje nejaký súvis medzi týmito postojmi a mierou absolvovania ďalšieho vzdelávania v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými charakteristikami a potrebami. Tento hlavný cieľ a všetky

čiastkové ciele sme pretlmočili do štyroch nasledujúcich predpokladov, ktoré vychádzajú z predošlých výskumov v oblasti postojov učiteľov a učiteliek (prezentovaných vyššie):

1. Pedagogickí a odborní zamestnanci v regionálnom školstve v najväčšej miere súhlasia s umiestnením detí s telesným postihnutím, s nadaním a zo sociálne znevýhodneného prostredia do bežnej triedy;
2. S umiestnením detí s rôznym druhom ŠVVP do bežnej triedy vo väčšej miere súhlasia pedagogickí a odborní zamestnanci z bežných škôl (MŠ, ZŠ, SŠ) než zamestnanci zo špeciálnych škôl (ŠMŠ, ŠZŠ, ŠSSŠ);
3. S umiestnením detí s rôznym druhom ŠVVP do bežnej triedy vo väčšej miere súhlasia odborní zamestnanci (teda napr. špeciálni pedagógovia/špeciálne pedagogičky a školskí psychológovia/ školské psychologičky) než pedagogickí zamestnanci;
4. Pedagogickí a odborní zamestnanci, ktorí absolvovali ďalšie vzdelávanie v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými potrebami, vo väčšej miere súhlasia s umiestnením detí s rôznym druhom ŠVVP do bežnej triedy než tí, ktorí žiadne vzdelávanie neabsolvovali.

Metódy

Táto štúdia vychádza z kvantitatívnych dát dotazníkového skúmania v rámci projektu *To dá rozum* (<https://analyza.todarozum.sk>), ktorý bol realizovaný výskumným tímom v rámci tzv. think tanku MESA10 (Hall et al., 2019). Na dosiahnutie vyššie zmienených výskumných cieľov a overenie vyššie uvedených predpokladov bol použitý limitovaný súbor relevantných dát zo značne rozsiahlejšieho dotazníkového skúmania v rôznych tematických oblastiach (napr. podpora detí s rôznorodými charakteristikami a potrebami, ďalšie vzdelávanie učiteľov a učiteliek, financovanie a riadenie školstva, obsah a formy vzdelávania). Hlavným dôvodom voľby dotazníka ako výskumnej metódy pre túto štúdiu bola realizovateľnosť výskumu, keďže cieľom bolo zmapovanie reprezentatívnej vzorky z celej populácie pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň v regionálnom školstve na Slovensku. Ďalším

dôvodom voľby dotazníka ako výskumnej metódy bolo nadviazanie na dlhú tradíciu zisťovania postojov k umiestňovaniu žiakov a žiačok do hlavného vzdelávacieho prúdu práve prostredníctvom dotazníkového skúmania (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2010).

Na naplnenie výskumných cieľov boli použité dáta celkovo z troch dotazníkových otázok (tab. 1). Celkovo bolo použitých 30 verzií dotazníkov pre rôzne typy respondentov a respondentiek v rôznych typoch škôl (tab. 2), pričom každý dotazník obsahoval približne 40 otázok. Časť otázok v dotazníkoch pre rôzne skupiny respondentov a respondentiek bola odlišná. Časť otázok bola naopak totožná, aby bolo možné porovnávať odpovede medzi rôznymi druhmi respondentov a respondentiek. Tri otázky použité pre túto štúdiu (pozri tabuľku 1) boli totožné vo všetkých typoch dotazníkov. Formulácie jednotlivých otázok vychádzali z dostupnej odbornej literatúry v podobne tematicky zameraných výskumoch (pozri časť *Teoretické vymedzenie*). Zohľadnené boli aj platné zákony relevantné pre oblasť školstva (hlavne školský zákon č. 245/2008 Z. z.) a napokon zistenia zo zberu kvalitatívnych dát v rámci projektu *To dá rozum*, ktorý predchádzal kvantitatívny zber dát (Hall et al., 2019). S cieľom skvalitniť formu a obsah dotazníkov bol každý z dotazníkov pred realizáciou výskumu otestovaný na dostupnom výbere vzorky relevantných respondentov a respondentiek.

Tab. 1 Dotazníkové otázky použité na účely tejto štúdie

Máte v triede / v triedach, kde učíte, jedného alebo viacerých žiakov: (môžete vybrať ľubovoľný počet odpovedí)	
1 <input type="checkbox"/> s ľahkým mentálnym postihnutím	9 <input type="checkbox"/> chorých alebo zdravotne oslabených
2 <input type="checkbox"/> so stredným až ťažkým mentálnym postihnutím	10 <input type="checkbox"/> s poruchou aktivity a pozornosti
3 <input type="checkbox"/> so sluchovým postihnutím	11 <input type="checkbox"/> s poruchou učenia
4 <input type="checkbox"/> so zrakovým postihnutím	12 <input type="checkbox"/> s poruchou správania
5 <input type="checkbox"/> s telesným postihnutím	13 <input type="checkbox"/> zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP)
6 <input type="checkbox"/> s narušenou komunikačnou	14 <input type="checkbox"/> s nadaním

Postoje, inklúzia a predsudky v slovenských školách

schopnosťou	
7 <input type="checkbox"/> s autizmom alebo pervazívnymi vývinovými poruchami	15 <input type="checkbox"/> bez znalosti/s obmedzenou znalosťou vyučovacieho jazyka
8 <input type="checkbox"/> s viacnásobným postihnutím	16 <input type="checkbox"/> zo zariadení ústavnej starostlivosti (napr. detský domov)
Absolvovali ste ďalšie vzdelávanie (akreditované alebo neakreditované) v oblasti podpory vzdelávania žiakov/žiačok s rôznorodými potrebami? (Vyberte jednu odpoveď.)	
1 <input type="checkbox"/> áno, v dostatočnom rozsahu	9 <input type="checkbox"/> nie, ale potreboval/a by som sa v tejto oblasti ďalej vzdelávať
2 <input type="checkbox"/> áno, ale potreboval/a by som sa v tejto oblasti ďalej vzdelávať	10 <input type="checkbox"/> nie a ani necítim potrebu rozširovať si vzdelanie v tejto oblasti

Aká forma vzdelávania je podľa vášho názoru najvhodnejšia pre žiakov/žiačky? (V každom riadku vyberte jednu odpoveď.)				
	Vzdelávanie v bežnej triede so zabezpečenou podporou	Vzdelávanie v špeciálnej / špecializovanej triede v bežnej škole	Vzdelávanie v špeciálnej škole	Neviem posúdiť
S ľahkým mentálnym postihnutím	1	2	3	9
So stredným a ťažkým mentálnym postihnutím	1	2	3	9
So zmyslovým postihnutím	1	2	3	9
S telesným postihnutím	1	2	3	9
S narušenou komunikačnou schopnosťou	1	2	3	9
S autizmom	1	2	3	9
S poruchou učenia	1	2	3	9
S poruchou aktivity a pozornosti	1	2	3	9
S poruchou správania	1	2	3	9
Zo sociálne znevýhodneného prostredia	1	2	3	9
S nadaním	1	2	3	9
Bez znalosti/s obmedzenou znalosťou vyučovacieho jazyka	1	2	3	9

Zdroj: Hall et al. (2019)

Tab. 2 Prehľad dotazníkov pre jednotlivé typy respondentov/respondentiek

Dotazníky pre školy hlavného vzdelávacieho prúdu	Dotazníky pre materské školy	Dotazník pre riaditeľa/riaditeľku MŠ
		Dotazník pre učiteľa/učiteľku MŠ
		Dotazník pre odborného zamestnanca/odbornú zamestnankyňu MŠ
		Dotazník pre pedagogického asistenta/asistentku MŠ
	Dotazníky pre základné školy	Dotazník pre riaditeľa/riaditeľku ZŠ
		Dotazník pre učiteľa/učiteľku ZŠ
		Dotazník pre odborného zamestnanca/odbornú zamestnankyňu
		Dotazník pre pedagogického asistenta/pedagogickú asistentku
		Dotazník pre výchovného poradcu/výchovnú poradkyňu
	Dotazníky pre stredné školy	Dotazník pre riaditeľa/riaditeľku SŠ
		Dotazník pre učiteľa/učiteľku SŠ
		Dotazník pre odborného zamestnanca/odbornú zamestnankyňu
Dotazník pre pedagogického asistenta/pedagogickú asistentku		
Dotazník pre výchovného poradcu/výchovnú poradkyňu		
Dotazník pre majstra/majsterku odbornej výchovy SŠ		
Dotazníky pre špeciálne školy	Dotazníky pre špeciálne materské školy	Dotazník pre riaditeľa/riaditeľku ŠMŠ
		Dotazník pre učiteľa/učiteľku ŠMŠ
		Dotazník pre odborného zamestnanca/odbornú zamestnankyňu ŠMŠ
		Dotazník pre pedagogického asistenta/pedagogickú asistentku ŠMŠ
	Dotazníky pre špeciálne základné školy	Dotazník pre riaditeľa/riaditeľku ŠZŠ
		Dotazník pre učiteľa/učiteľku ŠZŠ
		Dotazník pre odborného zamestnanca/odbornú zamestnankyňu
		Dotazník pre pedagogického asistenta/pedagogickú asistentku

		Dotazník pre výchovného poradcu/výchovnú poradkyňu
	Dotazníky pre špeciálne stredné školy	Dotazník pre riaditeľa/riaditeľku ŠŠŠ
		Dotazník pre učiteľa/učiteľku ŠŠŠ
		Dotazník pre odborného zamestnanca/odbornú zamestnankyňu
		Dotazník pre pedagogického asistenta/pedagogickú asistentku
		Dotazník pre výchovného poradcu/výchovnú poradkyňu
		Dotazník pre majstra/majsterku odbornej výchovy

Zdroj: Hall et al. (2019)

Kľúčová postojová otázka bola sformulovaná tak, aby zohľadňovala celkový principiálny postoj k umiestňovaniu detí s diagnostikovanými ŠVVP do hlavného vzdelávacieho prúdu. Otázka konkrétne znela (pozri tabuľku 1): „Aká forma vzdelávania je podľa vášho názoru najvhodnejšia pre žiakov/žiačky?“, pričom prvá možnosť odpovede bola formulovaná nasledovne: „vzdelávanie v bežnej triede so zabezpečenou podporou.“ Keby bola táto prvá možnosť odpovede sformulovaná iba ako „vzdelávanie v bežnej triede“, respondenti a respondentky by si ju mohli interpretovať tak, že stav školstva na Slovensku nie je v súčasnosti na ich začleňovanie dostatočne pripravený. Keďže však v dotazníku špecifikujeme túto možnosť odpovede tým, že hovoríme o stave, v ktorom by podpora týmto žiakom a žiačkam bola v bežnej triede reálne zabezpečená, dotazník zisťoval principiálnu úroveň postoja.

Výskumná vzorka

Na výber výskumnej vzorky respondentov a respondentiek dotazníka bola použitá databáza škôl, ktorú poskytlo Centrum vedecko-technických informácií SR. Keďže neexistuje menovitý zoznam všetkých pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň v regionálnom školstve, výber vzorky prebehol v dvoch krokoch. V prvom kroku bola vybraná reprezentatívna vzorka škôl podľa kvótnych znakov: kraj, zriaďovateľ, typ školy (gymnázium, stredná odborná škola, konzervatórium – len na stredných školách). Následne v druhom kroku bol pre každý typ

školy (MŠ, špeciálna MŠ [ŠMŠ], ZŠ, špeciálna ZŠ [ŠZŠ], SŠ, špeciálna SŠ [ŠSŠ]) arbitrárne zvolený počet učiteľov a učiteliek, ktorý bol nastavený ako hraničné kritérium. Arbitrárne kritérium predstavovalo určitý podiel z celkového počtu učiteľov a učiteliek na danom type školy, finančné možnosti a časové hľadisko projektu. Pokiaľ bol v danej škole počet učiteľov a učiteliek menší ako hraničné kritérium, riaditeľ alebo riaditeľka boli požiadaní, aby dotazník vyplnili všetci učitelia a učiteľky. Pokiaľ bol počet vyšší, riaditeľ alebo riaditeľka mali za úlohu náhodne vybrať z učiteľského kolektívu zástupcov, ktorých počet sa rovnal hraničnému kritériu. Podobný kľúč bol použitý aj v prípade ostatných typov osôb zamestnaných v školách; pri niektorých pozíciách (napr. výchovný poradca/výchovná poradkyňa, riaditeľ/riaditeľka, odborný zamestnanec/odborná zamestnankyňa) bol však jednoduchší v tom, že tieto ostatné typy pozícií väčšinou predstavovali iba jedného zamestnanca či zamestnankyňu danej školy (Hall et al., 2019).

Dotazník bol realizovaný v papierovej forme, pričom každá škola obdržala príslušný počet dotazníkov pre učiteľov/učiteľky a majstrov/majsterky odbornej výchovy, pre asistenta/ asistentku učiteľa/učiteľky, odborného zamestnanca/odbornú zamestnankyňu, výchovného poradcu/výchovnú poradkyňu, riaditeľa/riaditeľku (tab. 2). V obálke s dotazníkmi bola priložená obálka so spätnou adresou a známku. V prípade, že dotazníky neboli doručené naspäť, bola školám poslaná urgencia cez e-mail. Miera návratnosti dotazníkov v prvom kole bola 54,4 %, v druhom kole rozposielania dotazníkov bola 48,0 %, celkovo dosiahla 52,3 %. V tabuľke 3 sú zobrazené celkové počty respondentov/responentiek podľa typu školy a pozície. Výberové vzorky materských, základných a stredných škôl sú reprezentatívne vzhľadom na kraj a zriaďovateľa. Výberová vzorka stredných škôl je reprezentatívna aj vzhľadom na typ školy (Hall et al., 2019).

Zber dát z dotazníka bol realizovaný v priebehu apríla až júla 2018. Všetky dotazníky boli rozoslané v apríli až máji 2018 a vyplnené dotazníky mohli školy zasielať až do konca júla 2018. Na spracovanie kvantitatívnych dát dotazníkov bol použitý štatistický softvér SPSS. Z dotazníkových dát boli vyradené tie,

v ktorých respondenti a respondentky dávali irelevantné odpovede (napr. všade odpoveď „neviem“). Zároveň boli čistené z hľadiska logickosti, napr. pokiaľ zvolili jednu konkrétnu odpoveď a zároveň zvolili možnosť „neviem“ alebo keď nesplnili konkrétne zadanie maximálneho počtu zvolených odpovedí (napr. keď boli požiadaní zvoliť jednu odpoveď a zakrúžkovali viac možností). Pri kvótnych výberoch boli očakávané početnosti kvótnych znakov otestované pomocou Chí kvadrát testu dobrej zhody, ktorý potvrdil, že početnosti v testovaných kategóriách sa štatisticky významne líšia od očakávaných početností ($p < 0,05$). Na základe výsledkov tohto testu boli dáta podľa testovaných kvótnych znakov prevážené iteratívnou metódou váženia (Hall et al., 2019).

Tab. 3 Počet spracovaných dotazníkov pre oblasť regionálneho školstva podľa druhu školy a pozície

Druh školy	Riaditeľ/-ka	Učiteľ/-ka	Odborný zamestnanec/-kyňa	Majster/-ka odbornej prípravy	Výchovný poradca/-kyňa	Asistent/-ka	Spolu
MŠ	181	668	7	----	----	15	871
Špeciálne MŠ	23	116	15	----	----	17	171
ZŠ	202	1396	106	----	145	214	2063
Špeciálne ZŠ	83	650	29	----	67	29	858
SŠ	97	667	26	204	98	6	1098
Špeciálne SŠ	33	160	12	71	22	16	314
Spolu	619	3657	195	275	332	297	5375

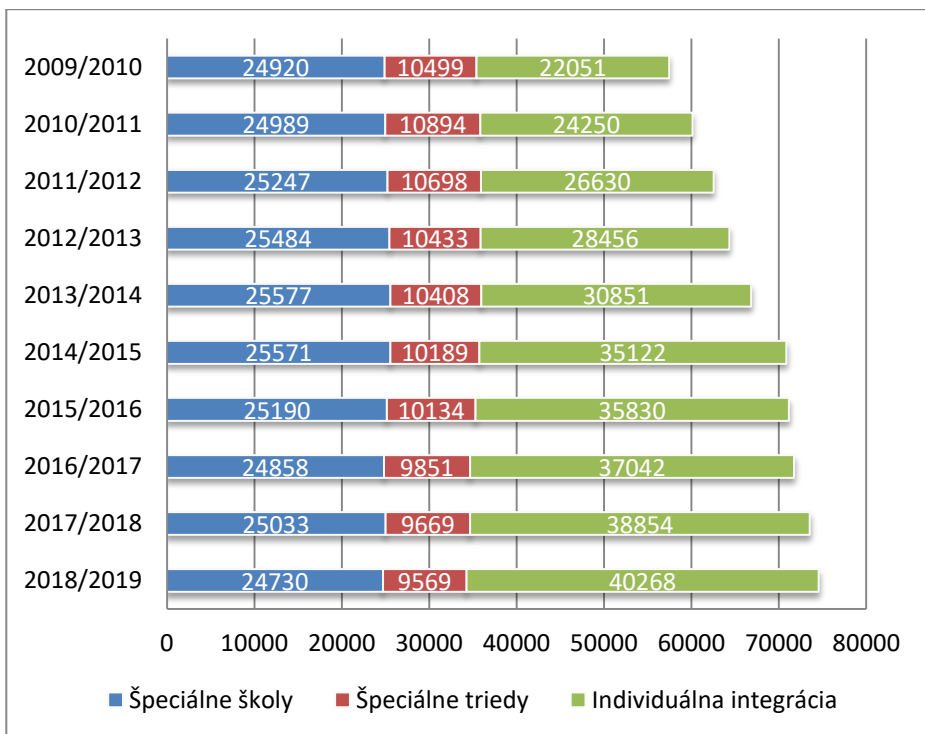
Zdroj: Hall et al. (2019)

Výsledky výskumu

Kontext miery vzdelávania detí s diagnostikovanými ŠVVP v hlavnom alebo špeciálnom prúde

Tak ako v ostatných krajinách sveta (Tomlinson, 2012b) i v Slovenskej republike každoročne stúpa počet žiakov a žiačok, ktorým boli diagnostikované rôzne ŠVVP. Z grafu 1 vyplýva, že v regionálnom školstve na Slovensku je stále väčší celkový počet detí so ŠVVP. Na jednej strane sa ako dobrá správa môže javiť skutočnosť, že celková miera individuálne integrovaných detí, teda detí umiestnených do hlavného vzdelávacieho prúdu, sa postupne zvyšuje. Na druhej strane hoci celkový počet detí s diagnostikovanými ŠVVP stúpa, počet týchto detí vzdelávaných v špeciálnom vzdelávacom prúde (v špeciálnych triedach bežných škôl alebo špeciálnych školách) ostáva za poslednú dekádu takmer nemenný, teda celkový počet detí so ŠVVP v špeciálnom prúde vôbec neklesá (graf 1). To v žiadnom prípade nemožno považovať za pozitívny trend. Tento stav teda skôr možno interpretovať tak, že celková miera segregácie do špeciálneho vzdelávacieho prúdu ostáva vysoká, v hlavnom vzdelávacom prúde sa len umelo zvyšuje počet detí s diagnostikovanými ŠVVP, ktorým v minulosti nikto žiadne ŠVVP nediodiagnostikoval (Tomlinson, 2012b).

Pri bližšom pohľade na zastúpenie detí s rôznymi druhmi ŠVVP v bežných školách môžeme zistiť, že v bežných školách sa nachádzajú prevažne deti s ľahkými druhmi znevýhodnenia, akými sú napr. poruchy učenia, poruchy aktivity a pozornosti, alebo sociálne znevýhodnené prostredie. V dotazníku sme sa učiteľov a učiteľiek vo všetkých typoch škôl regionálneho školstva (MŠ, ŠMŠ, ZŠ, ŠZŠ, SŠ, ŠSS) a na úrovni stredného školstva i majstrov a majsterek odbornej výchovy konkrétne pýtali, či majú vo svojej triede aspoň jedno dieťa s diagnostikovanými ŠVVP.



Zdroj: Hapalová (2019) na základe údajov CVTI SR (2019)

Graf 1 Vývoj počtu detí s diagnostikovanými ŠVVP (bez detí zo sociálne znevýhodneného prostredia) v jednotlivých formách vzdelávania v materských, základných a stredných školách v rokoch 2009 – 2019

Z tabuľky 27 vyplýva, že v bežných školách sú najviac zastúpené deti s poruchou učenia (62,4 % v ZŠ, 58,9 % v SŠ) a s poruchou aktivity a pozornosti (55,9 % v ZŠ, 44,3 % v SŠ). Naopak najvyššie zastúpenie v špeciálnom školstve majú deti s ľahkým mentálnym postihnutím (41,4 % v ŠMŠ, 71,2 % v ŠZŠ, 74,3 % v ŠSŠ) a s ťažkým mentálnym postihnutím (28,3 % v ŠMŠ, 49,0 % v ŠZŠ, 62,4 % v ŠSŠ). Významný rozdiel medzi špeciálnym a bežným školstvom sa prejavil i pri deťoch s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom a s viacnásobným postihnutím, ktoré sú vzdelávané prevažne v špeciálnom školstve.

Tab. 4 Podiel učiteľov/učiteľiek a majstrov/majsteriek odbornej výchovy (v %), ktorí v dotazníku uviedli, že vzdelávajú aspoň jedno dieťa s určitým druhom ŠVVP

Máte v triede, v ktorej učíte, jedno alebo viac detí:	MŠ v%	ŠMŠ v%	ZŠ v%	ŠZŠ v%	SŠ v%	ŠŠŠ v%	Spolu v%
s poruchou učenia	5,9	7,7	62,4	29,0	58,9	36,1	42,6
s poruchou aktivity a pozornosti	31,0	40,7	55,9	40,5	44,3	39,3	45,3
zo sociálne znevýhodneného prostredia	14,6	28,2	46,2	49,1	19,5	46,6	35,5
s poruchou správania	25,5	30,1	42,9	38,0	31,5	40,2	36,2
s ľahkým mentálnym postihnutím	6,7	41,4	31,5	71,2	9,6	74,3	32,2
s narušenou komunikačnou schopnosťou	29,5	73,8	24,0	47,0	15,3	42,1	29,9
s nadaním	10,0	3,7	18,0	5,8	21,3	4,0	13,9
so sluchovým postihnutím	3,3	11,0	9,1	21,0	9,0	18,9	10,6
s autizmom alebo pervazívnymi vývinovými poruchami	4,8	63,8	8,5	21,5	7,6	43,2	13,2
s telesným postihnutím	3,4	23,3	8,1	22,6	12,7	34,1	12,3
zo zariadení ústavnej starostlivosti	3,6	13,4	7,6	23,2	12,5	39,8	12,1
chorých alebo zdravotne oslabených	5,1	24,7	7,5	11,1	13,0	18,0	9,7
bez znalostí alebo s obmedzenou znalosťou vyučovacieho jazyka	6,2	10,1	7,5	12,2	6,6	15,7	8,4
so zrakovým postihnutím	7,2	9,3	6,2	14,3	8,1	16,6	8,7
so stredným až ťažkým mentálnym postihnutím	0,7	28,3	5,1	49,0	0,7	62,4	14,6
s viacnásobným postihnutím	1,4	33,2	3,9	37,9	2,1	48,1	12,0
bez odpovede	28,7	0,4	4,8	0,0	9,8	0,7	8,9
Spolu (N)	668	116	1396	650	667	160	3657

Poznámka: MŠ = materské školy, ŠMŠ = špeciálne materské školy, ZŠ = základné školy, ŠZŠ = špeciálne základné školy, SŠ = stredné školy, ŠŠŠ = špeciálne stredné školy

Rozdielne zastúpenie detí v ŠMŠ oproti ŽŠ a ŠŠ je podmienené hlavne tým, že existuje veľmi obmedzený počet ŠMŠ určených len pre deti so špecifickým typom ŠVVP (napr. mentálny postih či autizmus) a že z hľadiska vývojovej psychológie u dieťaťa v predprimárnom veku nie je možné určité ŠVVP diagnózy (napr. poruchu učenia) vôbec určiť.

Postoje pedagogických a odborných zamestnancov/zamestnankýň k deťom so ŠVVP

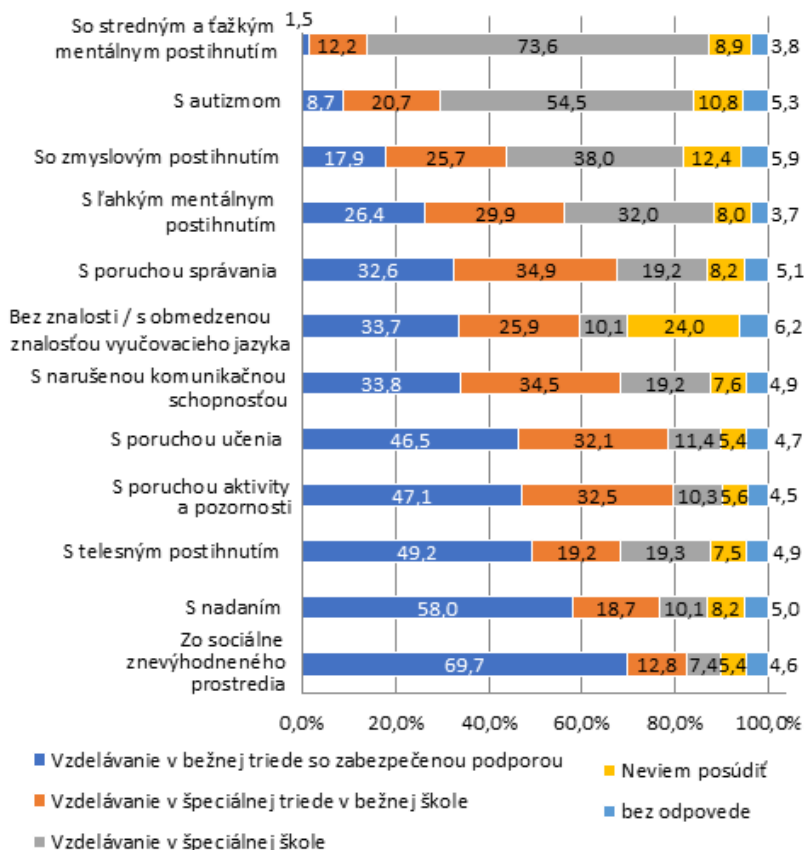
V prípade prvého predpokladu sme prostredníctvom dotazníkového prieskumu zisťovali, či pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne v regionálnom školstve v najväčšej miere súhlasia s umiestnením detí s telesným postihnutím, s nadaním a zo sociálne znevýhodneného prostredia do bežnej triedy. Ako je evidentné z grafu 8, tento predpoklad sa potvrdil. S umiestnením detí s telesným postihnutím (49,2 %), s nadaním (58,0 %) a zo sociálne znevýhodneného prostredia (69,7 %) do hlavného vzdelávacieho prúdu skutočne súhlasil najvyšší podiel respondentov a respondentiek. Pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne v najnižšej miere súhlasili s umiestňovaním detí so stredným a ťažkým mentálnym postihnutím (len 1,5 %), s autizmom (8,7 %), so zmyslovým postihnutím (17,9 %), s ľahkým mentálnym postihnutím (26,4 %) a s poruchou správania (32,6 %).

Porovnanie postojov zamestnancov/zamestnankýň v bežnom školstve a v špeciálnom školstve

Na základe vyššie uvedeného predpokladu sme zisťovali, či s umiestňovaním detí s rôznym druhom ŠVVP do bežnej triedy vo väčšej miere súhlasia pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne z bežných škôl (MŠ, ŽŠ, SŠ) než zamestnanci a zamestnankyne zo špeciálnych škôl (ŠMŠ, ŽŠ, ŠŠ). Z dotazníkového prieskumu (tab. 5) vyplynulo, že predpoklad sa v prípade základného a stredného školstva potvrdil, v prípade materských škôl iba čiastočne. Konkrétne vyšší podiel respondentov a respondentiek zamestnaných v ŽŠ a SŠ v porovnaní s podielom respondentov a respondentiek

zamestnaných v SZŠ a ŠŠŠ súhlasil s umiestnením detí so všetkými typmi ŠVVP do bežných tried.

Aká forma vzdelávania je podľa Vášho názoru najvhodnejšia pre žiakov (odpovede sú v %):



Graf 2 Postoje pedagogických a odborných zamestnancov/zamestnankýň k umiestňovaniu detí s rôznym druhom ŠVVP do hlavného vzdelávacieho prúdu

V prevažnej väčšine prípadov išlo o štatisticky významné rozdiely, v prípade položiek zo *sociálne znevýhodneného prostredia*, *poruchy učenia*, *poruchy aktivity a pozornosti* a *s ľahkým mentálnym postihnutím* dokonca išlo o priepastné rozdiely. Nepotvrdenie tohto predpokladu na úrovni materského školstva je spôsobené špecifickým postavením ŠMŠ a nemožnosťou diagnostikovať určité ŠVVP v predprimárnom veku (zmienené vyššie).

Tab. 5 Podiel respondentov/respondentiek (v %) v rámci jednotlivých typov školských zariadení, ktorí súhlasili so vzdelávaním detí s rôznym druhom diagnostikovaných ŠVVP v bežnej triede so zabezpečenou podporou

Aká forma vzdelávania je podľa Vášho názoru najvhodnejšia pre žiakov/žiačky: Vzdelávanie v bežnej triede so zabezpečenou podporou	MŠ v %	ŠMŠ v %	ZŠ v %	ŠZŠ v %	SŠ v %	ŠŠŠ v %	Spolu v %	Počet (N)
Zo sociálne znevýhodneného prostredia	76,7	65,6	80,9	43,3	75,6	37,4	69,7	5444
S nadaním	54,7	50,9	67,8	43,6	60,5	41,8	58,0	5448
S poruchou učenia	35,5	47,3	59,4	33,9	48,2	23,1	46,5	5336
S poruchou aktivity a pozornosti	45,2	47,3	57,9	32,7	47,5	23,4	47,1	5330
S telesným postihnutím	35,3	51,1	56,2	39,7	59,1	34,4	49,2	5427
S narušenou komunikačnou schopnosťou	43,6	34,5	39,4	22,4	28,5	22,2	33,8	5408
S poruchou správania	35,0	33,2	38,5	21,3	33,7	16,6	32,6	5440

Bez znalosti/ s obmedzenou znalosťou vyučovacieho jazyka	41,2	37,8	35,8	29,9	28,0	28,0	33,7	5455
S ľahkým mentálnym postihnutím	40,5	19,9	29,3	7,4	34,0	2,6	26,4	5444
So zmyslovým postihnutím	13,8	21,9	19,5	15,1	21,1	14,4	17,9	5440
S autizmom	8,2	4,0	9,8	2,9	12,1	11,4	8,7	5417
So stredným a ťažkým mentálnym postihnutím	1,9	0,0	1,4	0,3	3,0	0,0	1,5	5440

Porovnanie postojov s ohľadom na rôzne typy pracovných pozícií v školstve

V treťom predpoklade sme overovali, či s umiestnením detí s rôznym druhom ŠVVP do bežnej triedy vo väčšej miere súhlasia odborní zamestnanci a zamestnankyne než pedagogickí zamestnanci a zamestnankyne. I tento predpoklad sa okrem dvoch špecifických typov ŠVVP potvrdil. Ako je evidentné z tabuľky 6, pri členení na jednotlivé pozície odborných a pedagogických zamestnancov a zamestnankýň v regionálnom školstve v prevažnej väčšine kategórií ŠVVP väčší podiel odborných zamestnancov a zamestnankýň súhlasil s umiestňovaním detí so ŠVVP do bežných tried. Výnimku tvoria iba postoje odborných zamestnancov a zamestnankýň k deťom s nadaním a deťom s ľahkým mentálnym postihnutím. Zaujímavým zistením bol výskyt štatisticky významných rozdielov medzi riaditeľmi/riaditeľkami a učiteľmi/učiteľkami, pričom prvá skupina bola postojovo viac orientovaná na súhlas s umiestňovaním detí so ŠVVP do hlavného vzdelávacieho prúdu.

Tab. 6 Podiel respondentov/respondentiek (v %) členených podľa pozície v školstve, ktorí súhlasili so vzdelávaním detí s rôznym druhom diagnostikovaných ŠVVP v bežnej triede so zabezpečenou podporou

Aká forma vzdelávania je podľa Vášho názoru najvhodnejšia pre žiakov: Vzdelávanie v bežnej triede so zabezpečenou podporou	Odborný zamestnanec/-kyňa v %	Riaditeľ/-ka v %	Učiteľ/-ka v %	Majster/-ka odbornej výchovy v %	Asistent/-ka učiteľa/-ky v %	Výchovný poradca/-kyňa v %	Spolu v %	Počet (N)
Zo sociálne znevýhodneného prostredia	78,9	75,6	69,8	63,6	62,8	65,5	69,7	5444
S nadaním	54,0	65,0	58,4	54,9	49,0	56,6	58,0	5448
S telesným postihnutím	61,1	56,3	47,7	36,7	46,3	59,4	49,2	5427
S poruchou aktivity a pozornosti	68,0	56,4	45,0	30,4	48,9	52,6	47,1	5330
S poruchou učenia	80,4	55,4	42,9	24,2	50,2	61,9	46,5	5336
Bez znalosti/s obmedzenou znalosťou vyučovacieho jazyka	32,2	34,9	34,7	31,0	32,1	25,4	33,7	5455
S narušenou komunikačnou schopnosťou	55,2	44,2	31,3	22,5	36,4	36,2	33,8	5408
S poruchou správania	41,3	38,1	30,9	29,4	34,7	35,4	32,6	5440
S ľahkým mentálnym postihnutím	18,3	27,7	26,9	33,2	28,6	14,2	26,4	5444
So zmyslovým postihnutím	32,7	22,4	16,8	11,9	14,6	21,8	17,9	5440
S autizmom	16,2	11,7	7,4	12,1	9,6	9,8	8,7	5417
So stredným a ťažkým mentálnym postihnutím	0,0	2,2	1,5	2,3	1,0	0,8	1,5	5440

Vplyv ďalšieho vzdelávania na postoje učiteľov/učiteľiek

V dotazníkovom prieskume sme zisťovali aj mieru profesijného rozvoja, resp. ďalšieho vzdelávania učiteľov a učiteľiek v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými potrebami. Z tabuľky 7 vyplýva, že v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými potrebami sa prevažne vzdelávajú učители a učiteľky v špeciálnom školstve. Učители a učiteľky v bežných školách však v dotazníku vo väčšej miere než v špeciálnych školách uvádzali, že cítia potrebu sa v tejto oblasti ďalej vzdelávať. Naopak, spravidla výrazne vyšší bol podiel učiteľov a učiteľiek bežných škôl než učiteľov a učiteľiek špeciálnych škôl, ktorí sa v tejto oblasti doposiaľ ani nevzdelávali a ani necítili potrebu sa v nej rozvíjať.

Tab. 7 Podiel učiteľov a učiteľiek a majstrov a majsteriek odbornej výchovy (v %) členených podľa typu školy, ktorí absolvovali ďalšie vzdelávanie v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými potrebami

Absolvovali ste ďalšie vzdelávanie (akreditované alebo neakreditované) v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými potrebami?	MŠ v %	ŠMŠ v %	ZŠ v %	ŠZŠ v %	SŠ v %	ŠŠŠ v %	Spolu
áno, v dostatočnom rozsahu	7,9	13,4	12,7	34,7	10,7	48,3	17,0
áno, ale potreboval/-a by som sa v tejto oblasti ďalej vzdelávať	12,0	44,3	18,6	32,2	12,2	24,1	19,7
nie, ale potreboval/-a by som sa v tejto oblasti ďalej vzdelávať	54,2	39,4	50,8	23,5	47,3	22,7	44,3
nie a ani necítim potrebu rozširovať si vzdelanie v tejto oblasti	22,6	2,2	16,1	8,4	27,6	4,5	17,1
bez odpovede	3,3	0,7	1,9	1,3	2,2	0,4	2,0
Spolu	668	116	1396	650	667	160	3657

Vo štvrtom predpoklade sme zisťovali, či pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne, ktorí absolvovali ďalšie vzdelávanie v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými potrebami, vo väčšej miere súhlasia s umiestnením detí s rôznym

druhom ŠVVP do bežnej triedy. Tento predpoklad nebol potvrdený. Štatisticky významné rozdiely sa objavili len v prípade dvoch dotazníkových položiek (s poruchou učenia a s ľahkým mentálnym postihnutím). Konkrétne respondenti a respondentky, ktorí neabsolvovali žiadne ďalšie vzdelávanie v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými potrebami a ani nepociťujú potrebu vzdelávať sa v tejto oblasti, v štatisticky významne nižšej miere volili možnosť súhlasu s umiestnením dieťaťa s poruchou učenia do bežnej triedy a častejšie volili možnosť, aby sa tieto deti vzdelávali v špeciálnej škole (tab. 8). Rovnako respondenti a respondentky, ktorí neabsolvovali žiadne ďalšie vzdelávanie v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými potrebami a ani nepociťujú potrebu vzdelávať sa v tejto oblasti, v štatisticky významne vyššej miere volili možnosť, aby sa deti s ľahkým mentálnym postihnutím vzdelávali v špeciálnej škole (tab. 9).

Tab. 8 Vzťah postojov učiteľov/učiteľiek k typu vzdelávania detí s poruchou učenia a miery, v ktorej učelia/učiteľky absolvovali ďalšie vzdelávanie v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými potrebami

Najvhodnejší a forma vzdelávania:		Absolvovali ste ďalšie vzdelávanie (akreditované alebo neakreditované) v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými potrebami?									
		áno, v dostatočnom rozsahu		áno, ale potreboval/-a by som sa v tejto oblasti ďalej vzdelávať		nie, ale potreboval/-a by som sa v tejto oblasti ďalej vzdelávať		nie a ani necítim potrebu rozširovať si vzdelanie v tejto oblasti		Spolu	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pre deti s poruchou učenia	v ZŠ v triede s podporou	161	53,4	233	54,9	735	54,5	198	40,4	1326	51,7
	v špec. triede v ZŠ	110	36,5	155	36,6	523	38,8	223	45,6	1012	39,5
	v ŠZS	30	10,1	36	8,5	90	6,7	69	14,1	226	8,8
	Spolu	302	100	424	100	1348	100	490	100	2563	100

Tab. 9 Vzťah postojov učiteľov/učiteľiek k typu vzdelávania detí s ľahkým mentálnym postihnutím, absolvovaním ďalšieho vzdelávania v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými potrebami

Aká forma vzdelávania je podľa Vášho názoru najvhodnejšia pre deti:		Absolvovali ste ďalšie vzdelávanie (akreditované alebo neakreditované) v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými potrebami?									
		áno, v dostatočnom rozsahu		áno, ale potreboval/-a by som sa v tejto oblasti ďalej vzdelávať		nie, ale potreboval/-a by som sa v tejto oblasti ďalej vzdelávať		nie a ani necítim potrebu rozširovať si vzdelanie v tejto oblasti		Spolu	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
S ľahkým mentálnym postihnutím	v ZŠ v bežnej triede s podporou	121	40,4	164	39,2	522	40,3	173	37,4	980	39,6
	v špec. triede v ZŠ	122	40,6	182	43,4	555	42,9	169	36,5	1028	41,5
	v ŠZS	57	19,0	73	17,4	218	16,8	121	26,1	469	18,9
	Spolu	301	100	418	100	1295	100	463	100	2477	100

Diskusia

Táto štúdia v mnohých ohľadoch potvrdila zistenia z medzinárodných výskumov o postojoch učiteľov a učiteľiek k umiestňovaniu detí s rôznymi charakteristikami a potrebami do hlavného vzdelávacieho prúdu (napr. Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011; Ewing et al., 2018; Monsen et al., 2014; Praisner, 2003; Saloviita, 2019). Učitelia a učiteľky, ale aj ostatní pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne v slovenskom školstve súhlasia len s umiestňovaním detí s ľahkým typom znevýhodnenia do hlavného vzdelávacieho prúdu. V prípade detí s mentálnym postihnutím, zmyslovým postihnutím a autizmom je miera

súhlasu s ich umiestnením do hlavného prúdu až šokujúco nízka. Negatívnejšie postoje k umiestňovaniu detí práve s mentálnymi postihnutím, autizmom a zmyslovým postihnutím do hlavného vzdelávacieho prúdu v porovnaní ostatnými druhmi ŠVVP však nie sú v princípe prekvapivé, pretože korešpondujú s ich výrazne vyšším zastúpením v špeciálnom školstve. Deti s poruchami správania sú pomerne rovnomerne umiestňované v bežných triedach i v špeciálnom školstve, preto tretinový podiel respondentov a respondentiek súhlasiacich s ich umiestnením v hlavnom prúde tiež nie je úplne neočakávateľný. Postoje respondentov a respondentiek teda v hrubých kontúrach odzrkadľujú stav ich zastúpenia v hlavnom verzus špeciálnom vzdelávacom prúde na Slovensku. Takéto vnímanie zastúpenia detí s rôznym druhom ŠVVP v hlavnom vzdelávacom prúde a súhlasný postoj k umiestňovaniu detí s rovnakým druhom ŠVVP do hlavného prúdu prináša dilemu, či bolo skôr vajce alebo sliepka, teda či postoj je spôsobený súčasným zastúpením týchto detí v hlavnom prúde vzdelávania, alebo naopak ich zastúpenie je spôsobené postojmi učiteľov a učiteľiek.

Zistenia tejto štúdie sa oproti medzinárodným výskumom týkajúcim sa postojov učiteľov a učiteľiek (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011) najviac líšia v miere nesúhlasu so začleňovaním detí so zmyslovým postihnutím (teda zrakovým alebo sluchovým) do hlavného prúdu. Tento fenomén možno vysvetliť nielen výrazným zastúpením detí so zmyslovým postihnutím v špeciálnom školstve na Slovensku, ale aj veľmi silným špeciálnopedagogickým diskurzom presadzujúcim segregované vzdelávanie detí so zmyslovým postihnutím. Bežní učitelia a učiteľky na Slovensku sa preto môžu vnímať ako nekompetentní vyučovať tieto deti.

V porovnaní s medzinárodnými výskumami sa zo skúmaných dotazníkových dát nepotvrdil predpoklad, že priama skúsenosť učiteľov a učiteľiek s prácou s deťmi s určitým druhom ŠVVP súvisí s ich postojmi k začleňovaniu týchto detí do hlavného prúdu. Inými slovami, z dát sa nepotvrdila súvislosť medzi respondentmi a respondentkami z bežných škôl, ktorí majú v triede dieťa s diagnostikovaným konkrétnym typom ŠVVP, a respondentmi a respondentkami z bežných škôl, ktorí aj súhlasili

so začleňovaním detí s týmto typom ŠVVP do hlavného prúdu. Toto zistenie by si zaslúžilo hlbšie preskúmanie v ďalšom výskume, ktorý by mohol byť zameraný skôr kvalitatívne.

Dôležitým zistením tiež bolo, že pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne pôsobiaci v špeciálnom školstve prejavujú výrazne väčšiu mieru nesúhlasu so začleňovaním detí so ŠVVP do hlavného prúdu než zamestnanci a zamestnankyne bežných škôl. Toto zistenie dokazuje profesionálnu predpojatosť pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň v špeciálnom školstve proti umiestňovaniu detí so ŠVVP do hlavného vzdelávacieho prúdu. Opačným postojom by totiž v konečnom dôsledku sami prispievali k strate svojho zamestnania v špeciálnom školstve, pokiaľ by sa podiel detí vzdelávaných v špeciálnom školstve reálne znížil. Toto zistenie podporuje kritickú odbornú literatúru o inkluzívnom vzdelávaní, v ktorej sa hovorí o „nadvláde expertov“ (Brantlinger, 2006, s. 217), resp. o nadvláde psychomedicínskej perspektívy, ktorá implikuje, že deti s rôznymi druhmi postihnutia či ŠVVP vedia najlepšie vzdelávať iba špeciálne vyškolení odborníci a odborníčky, a to najlepšie v segregovanom prostredí špeciálnych tried alebo špeciálnych škôl (Fulcher, 1989, s. 38-39).

Výnimku tvorili iba respondenti a respondentky materských škôl, čo možno zdôvodniť rozdielnou dostupnosťou ŠMŠ v porovnaní so ŠZŠ a ŠSŠ. Konkrétne v štyroch položkách (*s poruchou učenia, s poruchou aktivity a pozornosti, s telesným postihnutím a so zmyslovým postihnutím*) zamestnanci a zamestnankyne ŠMŠ súhlasili s umiestnením týchto detí do hlavného vzdelávacieho prúdu vo väčšej miere než zamestnanci a zamestnankyne bežných MŠ. Tento fenomén možno vysvetliť zrkadlením pomerov pri umiestňovaní detí do špeciálneho a hlavného vzdelávacieho prúdu na úrovni materských škôl. Práve v týchto položkách je zastúpenie detí v špeciálnom a hlavnom prúde pomerne vyrovnané. Medzi predprimárnym a primárnym vzdelávaním totiž existujú pomerne výrazné rozdiely v dostupnosti, resp. počtoch dostupných špeciálnych škôl určených pre deti s rôznym druhom ŠVVP. Dostupnosť ŠMŠ je nižšia než dostupnosť ŠZŠ a ponuka ŠMŠ je obmedzená len na

prijímanie detí so špecifickými typmi ŠVVP (napr. ŠMŠ pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou alebo deti s autizmom).

Koncept „nadvlády expertov“ však podľa zistení tejto štúdie nie je relevantný pri pozícii odborných zamestnancov a zamestnankýň. Odborní zamestnanci a zamestnankyne, ako legislatívny termín zahrňujúci prevažne špeciálnych pedagógov a pedagogičky alebo školských psychológov a psychologičky, prezentovali výrazne pozitívnejšie postoje k začleňovaniu detí so ŠVVP do hlavného vzdelávacieho prúdu než bežní učitelia a učiteľky. Tento fenomén možno interpretovať dvomi spôsobmi. Po prvé, celkový počet odborných zamestnancov a zamestnankýň pracujúcich v bežných školách výrazne prevyšuje ich počet v špeciálnych školách, a to už len z dôvodu výrazne vyššieho počtu bežných škôl oproti špeciálnym školám (CVTI SR, 2019). Títo odborní zamestnanci a zamestnankyne v bežných školách teda už vo veľkej miere pracujú s deťmi začlenenými do hlavného vzdelávacieho prúdu. Po druhé, z hľadiska odbornej témy integrácie a začleňovania detí s rôznymi charakteristikami a potrebami do hlavného vzdelávacieho prúdu sa odborní zamestnanci a zamestnankyne nachádzajú v dilematickej pozícii. Na jednej strane sa od nich očakáva, že budú vzdelávať deti v segregovanom špeciálnom prúde. Na strane druhej sa práve od nich očakáva, že budú podporou pre pedagogických zamestnancov a zamestnankyne v hlavnom vzdelávacom prúde v procese začleňovania detí so ŠVVP do vyučovania. Práve od nich sa teda očakáva aj väčšia miera informovanosti o téme inkluzívneho vzdelávania, resp. individuálnej integrácie, ktorú dosahujú buď prostredníctvom vysokoškolskej prípravy na svoju profesiu, alebo prostredníctvom profesijného rozvoja a ďalšieho vzdelávania.

Výnimku tvoria iba postoje odborných zamestnancov a zamestnankýň k deťom s nadaním a deťom s ľahkým mentálnym postihnutím. Tento fenomén by bolo vhodné bližšie preskúmať a vysvetliť na základe zberu kvalitatívnych dát. V prípade nadaných detí sa tento jav dá vysvetliť tým, že bežní učitelia a učiteľky sa pri práci s týmito deťmi cítia pomerne komfortne, keďže vo veľkej miere ide o deti s najlepšimi vzdelávacími výsledkami. V prípade mentálneho postihnutia môže

byť problémom skutočnosť, že odborná príprava v rámci štúdia špeciálnej pedagogiky a školskej psychológie sa v prevažnej miere zameriava práve na mentálne postihnutia, čo môže u absolventov a absolventiek týchto odborov viesť k vytváraniu postojov uprednostňujúcich segregované vzdelávanie práve u detí s diagnostikovaným mentálnym postihnutím.

Zaujímavým a optimistickým zistením výskumu bolo, že riaditelia a riaditeľky škôl sú viac naklonení začleňovaniu detí so ŠVVP do hlavného vzdelávacieho prúdu než bežní učitelia a učiteľky. Implikuje to, že riaditelia a riaditeľky lepšie zachytávajú dôležitosť a aktuálnosť témy začleňovania týchto detí do hlavného vzdelávacieho prúdu a celkovo témy inklúzie a integrácie. Z dát však nie je možné určiť dôvody tohto javu; či sú do riaditeľských pozícií častejšie volení ľudia pozitívnejšie naladení voči umiestňovaniu detí do hlavného prúdu, alebo či svoj pozitívnejší postoj získavajú výkonom svojej riaditeľskej pozície, a teda možno aj politickým tlakom zo štátnej úrovne.

Napokon veľmi dôležitým zistením bolo tiež to, že ďalšie vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankyň v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými potrebami a charakteristikami pozitívne vplýva na ich postoje k umiestňovaniu detí do hlavného vzdelávacieho prúdu. Toto zistenie zo slovenského vzdelávacieho kontextu je v rozpore s medzinárodnými výskumami v danej oblasti (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011). Môže však vypovedať ani nie tak o rezistentnosti odborných a pedagogických zamestnancov a zamestnankyň na Slovensku voči myšlienkam začleňovania všetkých detí do hlavného vzdelávacieho prúdu, ale skôr o kvalite dostupných programov ďalšieho vzdelávania v oblasti podpory detí s rôznorodými potrebami a o ich účinnosti z hľadiska zmeny postojov. Jedným z hlavných odporúčaní vyplývajúcich z tohto výskumu je preto skvalitňovanie existujúcich programov ďalšieho vzdelávania, ale aj rozširovanie ponuky kvalitných programov ďalšieho vzdelávania v oblasti inkluzívneho vzdelávania.

Existuje odborný konsenzus, že zásadným prvkom predurčujúcim postoje súčasných učiteľov a učiteľiek je aj ich vysokoškolská príprava na svoje povolanie (EADSNE, 2012; European Commission, 2017; Forlin, 2010; Salend, 2010;

Symeonidou, 2017). Súčasťou tejto prípravy by mala byť i senzibilizácia so zreteľom na tému inklúzie a na zmenu postojov k začleňovaniu detí s rôznorodými charakteristikami a potrebami do hlavného vzdelávacieho prúdu. Postojová zmena sa môže uskutočňovať aj prostredníctvom absolvovania minimálne jedného vyučovacieho predmetu zameraného na inklúziu alebo prostredníctvom včlenenia tém inkluzívneho vzdelávania do väčšiny predmetov (Symeonidou, 2017). Súčasťou prípravy na učiteľské povolanie by mala byť aj pedagogická prax v prostredí bežnej triedy, v ktorej sa vzdelávajú deti s rôznorodými charakteristikami, schopnosťami a deti pochádzajúce z rôzneho etnického a socioekonomického prostredia. Táto prax by mala byť medzi študentmi a študentkami a uvdádzajúcimi učiteľmi a učiteľkami, prípadne aj vysokoškolskými didaktikmi a didaktičkami podrobená kvalitnej hĺbkovej reflexii (Waitoller & Kozleski, 2010). Na zváženie je tiež zmena prípravy špeciálnych pedagógov a pedagogičiek, aby neboli pripravovaní na základe defektologickej paradigmy pripisovania abnormality a deficitu priamo deťom (Barton, 1998; Leo & Barton, 2006; Slee, 2011). Napríklad vo Švédsku a vo Fínsku sa špeciálnymi pedagógmi a pedagogičkami môžu stať len absolventi a absolventky bežných učiteľských odborov. Až po absolvovaní niekoľkých rokov praxe v pozícii bežných učiteľov a učiteľiek v hlavnom vzdelávacom prúde sa môžu uchádzať o doplnenie si svojho vzdelania prostredníctvom špeciálneho univerzitého programu (1,5- až 3-ročný), ktorého absolvovaním môžu získať kvalifikáciu v špeciálnej pedagogike (Cameron et al., 2018; Takala, Wickman, Uusitalo-Malmivaara, & Lundström, 2015). Takýmto spôsobom všetci špeciálni pedagógovia a pedagogičky vychádzajú zo svojej vlastnej priamej skúsenosti so vzdelávaním detí s rôznorodými schopnosťami a potrebami priamo v ich triede.

Zhrnutie

Z uvedenej štúdie vyplynulo, že pedagógickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne v regionálnom školstve na Slovensku súhlasia s umiestňovaním detí so ŠVVP do hlavného vzdelávacieho prúdu v závislosti od závažnosti ich postihnutia či

ŠVVP, pričom najviac nesúhlasili so začleňovaním detí s mentálnym postihnutím, autizmom, zmyslovým postihnutím a poruchou správania. Zamestnanci a zamestnankyne špeciálnych škôl v porovnaní so zamestnancami a zamestnankyňami bežných škôl vo väčšej miere nesúhlasili so začleňovaním detí so ŠVVP do hlavného vzdelávacieho prúdu. Odborní zamestnanci a zamestnankyne a tiež riaditelia a riaditeľky škôl naopak súhlasili s umiestňovaním týchto detí do hlavného prúdu vo väčšej miere než pedagogickí zamestnanci a zamestnankyne. Nepreukázal sa žiaden vzťah ďalšieho vzdelávania učiteľov a učiteľiek v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými schopnosťami s postojmi učiteľov a učiteľiek k začleňovaniu týchto detí do hlavného prúdu. Toto zistenie vypovedá skôr o nízkej kvalite dostupných programov ďalšieho vzdelávania v tejto oblasti než o rezistencii učiteľov a učiteľiek voči téme začleňovania. Pozitívne postoje pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň voči začleňovaniu detí so ŠVVP do hlavného prúdu sú kľúčovým predpokladom úspešnej realizácie inkluzívneho vzdelávania na Slovensku. Z tejto štúdie vyplynulo, že slovenské školstvo má pred sebou ešte veľmi dlhú cestu, aby naplnilo svoje medzinárodné záväzky týkajúce sa implementácie inkluzívneho vzdelávania. Skvalitňovanie vysokoškolskej prípravy na učiteľské povolanie a programov ďalšieho vzdelávania sa javí ako rozhodujúci nástroj na postojovú zmenu u pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň v oblasti inkluzívneho vzdelávania.

2 Faktory spoluutvárajúce postoje učiteľov a učiteliek k inklúzii a rozdielnosti

Dáta z projektu *To dá rozum* (Hall a kol. 2019, kapitola 1) priniesli realisticko-kritický pohľad na stav slovenského školstva, ale aj na pripravenosť učiteľov a učiteliek poskytnúť vzdelávanie všetkým deťom. Pri čítaní výsledkov výskumu z kapitoly 1 sa objavuje viacero otázok, ktorých zodpovedanie môže byť kruciálne pre vysvetlenie, prečo je proces inklúzie na Slovensku taký náročný:

- Prečo učitelia a učiteľky preferujú vzdelávanie detí so špeciálnymi potrebami v špeciálnych školách pred ich vzdelávaním v bežných triedach?
- Ako rozumejú učitelia a učiteľky pojmom inklúzia a integrácia?
- Ako sa učitelia a učiteľky pozerajú na rozdielnosť detí vo svojej triede?
- Aké vnútorné nastavenie majú učitelia a učiteľky a ako sa toto nastavenie odráža vo vnímaní inakosti detí?
- Nakoľko si učitelia a učiteľky veria, že majú rozvinuté sociálno-inkluzívne kompetencie na prácu v triede?
- Aké majú učitelia a učiteľky predsudky voči rómskemu obyvateľstvu?
- Odzrkadľuje sa miera predsudkov alebo typ predsudkov pri vnímaní rozdielnosti v triede a pri názoroch na inklúziu žiakov?
- Aké majú učitelia potreby v oblasti vzdelávania?

V nasledujúcich podkapitolách sa pokúsime postupne odpovedať na stanovené otázky. Kvalitatívne aj kvantitatívne výskumné dáta boli zbierané postupne od mája 2017 až do septembra roku 2019. Na zber dát bol v prevažnej miere využitý on-line systém Tefnet a časť batérie škál bola administrovaná aj osobne formou ceruzka-papier.

Aby sme sprehľadnili celý priebeh výskumu počas troch rokov, v tabuľke 10 je uvedený prehľad jednotlivých použitých škál v jednotlivých rokoch.

Tab. 10 - Prehľad použitých škál v jednotlivých rokoch a kapitolách

Typ škály/metódy*	Kapitola	2017 on-line	2017 ceruzka- papier	2018 on-line	2019 on-line
<i>Prieskum potrieb učiteľov</i> (APA, 2006)	2.5	x	x	x	x
<i>Konotatívny význam pojmov</i>	2.1			x	x
<i>Subškála sociálno-inkluzívne kompetencie Škály sociálno-psychologických kompetencií učiteľa</i> (Sokolová a kol., 2015)	2.1	x	x	x	x
<i>Miera súhlasu s inklúziou</i> (Groma, & Jursová Zacharová, 2017)	2.1	x	x	x	x
<i>Škála výrazných a nebadaných predsudkov</i> (Pettigrew & Meertens, 1995)	2.4	x	x	x	x
<i>Dotazník akceptácie a aktivity – Stigma II</i> (AAQ II; Bond a kol., 2011)	2.4	x	x		
<i>Škála kvocientu Empatie</i> (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004)**	2.4	x	x		
<i>Škála predsudkov</i> (Kende, a kol., 2017)	2.4			x	x
<i>Teória nastavenia mysle</i> (Dweck, 2000)	2.3			x	x
<i>Deklarovanie záujmu o tréning práce s rómskymi deťmi</i>	2.5	x	x	x	x
<i>Eseje</i>	2.2			x	x
Počet respondentov/respondentiek		212	106	289	63

*Jednotlivé škály a dotazníky sú usporiadané v tabuľke v rovnakom poradí, ako boli administrované učiteľom a učiteľkám.

**Dáta z nej sú spracované len parciálne. Samostatne boli publikované v Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová, Harvanová, Brozmanová (2019).

Získané dáta boli spracované samostatne za každý rok, ale aj komplexne. V priebehu rokov sme na základe výsledkov niektoré položky alebo škály upravili, doplnili alebo vylúčili z ďalšieho zberu dát. V jednotlivých kapitolách venujúcich sa samostatným

otázkam sa preto vyskytuje odlišný počet respondentov a respondentiek.

Charakteristika jednotlivých výskumných nástrojov

Dotazník potrieb učiteľov (Teacher Needs Survey, APA, 2006) je modifikovaný nástroj pôvodnej verzie Americkej psychologickej asociácie, ktorý sleduje, aké potreby pedagógov a pedagogičiek sa prejavujú v požiadavkách na typy školení, o ktoré by mali záujem. Pôvodná verzia dotazníka bola zameraná na štyri oblasti: a) riadenie triedy, b) stratégie výučby, c) rozmanitosť v triede a d) komunikácia s rodinami/opatrovateľmi. Keďže v rámci výskumu sme mali záujem sledovať senzitivitu učiteľov voči deťom, ktorých materinský jazyk je iný ako vyučovací jazyk, pridali sme piatu oblasť – rozvoj jazykových zručností. Dotazník spolu hodnotí 25 položiek na 5-bodovej Likertovej škále. Niektoré položky sme upravili, aby korešpondovali s kultúrnou a sociálnou situáciou na Slovensku. Vnútna konzistencia jednotlivých oblastí je uspokojivá, Cronbachova $\alpha = 0,822$ pre tréning komunikácie s rodičmi po 0,879 pre tréning vzdelávacích schopností. Celková vnútna konzistencia nástroja pre všetky položky vrátane tréningu rečových schopností vykazuje uspokojivú mieru $\alpha = 0,945$. Dáta sú podrobne spracované samostatne v podkapitole 2.5.

Porozumenie pojmom spojeným s inklúziou pozostáva zo štyroch pojmov, pri ktorých mali respondenti napísať, ako tieto pojmy vnímajú, v čom vidia ich výhody a nevýhody pre žiakov, učiteľov a spoločnosť. Pýtali sme sa na nasledujúce pojmy: prijatie, inklúzia, integrácia a segregácia (v uvedenom poradí). Išlo o otvorené otázky, ktoré boli následne kvalitatívne analyzované (ich spracovanie prináša podkapitola 2.1). V tejto podkapitole sa zároveň venujeme nasledujúcej subškále.

Subškála sociálno-inklúzívne kompetencie je jednou zo štyroch subškál Škály sociálno-psychologických kompetencií učiteľov (Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2015). V sociálno-inklúzívnej oblasti je 18 položiek, ktoré sledujú: senzitivitu k inakosti (4 položky), empatiu (5 položky), akceptáciu (4 položky) a adaptáciu (5 položiek). Škála pracuje aj s obsahovými zložkami

kompetencií ako znalosť (5 položiek), naladenie (5 položiek) a zručnosť (8 položiek) učiteľa. Hodnota škály reliability pre našu vzorku ($n = 670$) $\alpha = 0,920$.

Miera súhlasu s inklúziou (Groma & Jursová Zacharová, 2017) pozostáva z piatich výrokov, prostredníctvom ktorých sa zisťuje, nakoľko učitelia a učiteľky súhlasia s inklúziou, integráciou (na Likertovej škále od 1 = úplne nesúhlasím po 7 = úplne súhlasím). Nachádzajú sa tam tiež výroky, v ktorých učitelia a učiteľky vyjadrovali súhlas so začlenením detí s rôznymi ťažkosťami v učení a postihnutiami do bežných tried bežných základných škôl, do špeciálnych tried bežných škôl alebo do špeciálnych škôl. Prvé tri výroky sledujú súhlas s inklúziou, druhé dva výroky sú opačné. Reliabilita tohto nástroja je $\alpha = 0,789$. Výsledky zistení sú spracované v podkapitole 2.1.

Škála výrazných a skrytých predsudkov (*The blatant and subtle prejudice scales*, Pettigrew & Meertens, 1995) sa používa na meranie výrazných (explicitných/vedomých) a skrytých (implicitných/nevedomých) predsudkov a poukazuje na mieru odmietania iného etnika. Škála Pettigrew & Meertens (1995) meria predsudky na viacerých subškálach. Škála výrazných/explicitných predsudkov pozostáva zo subškály pre odmietnutia a hrozby (*Subscale of Rejection and Threat* - 6 položiek) a zo subškály intimity (*Subscale of Intimacy* - 4 položky). Škála pre implicitné/skryté predsudky zahŕňa tri subškály: tradičné predsudky (*Traditional Prejudice* - 4 položky), kultúrne predsudky (*Cultural Prejudice* - 4 položky) a afektívne predsudky (*Affective Prejudice* - 2 položky).

V našom výskume bolo použitých všetkých pôvodných 20 položiek, ktoré boli do slovenského jazyka preložené z anglickej (Pettigrew & Meertens, 1995) a talianskej verzie (Gattino, Miglietta, & Testa, 2008). Podobne znejúce položky boli použité aj v prieskume Európskej komisie Diskriminácia v EÚ (2015, 2019). Škálu sme adaptovali na predsudky voči rómskej populácii. Celá škála mala v súbore ($N1 = 318$) reliabilitu meranú Cronbachovou alfou 0,727. Reliabilita jednotlivých subtestov v rámci explicitných a implicitných predsudkov nevykazovala uspokojivé hodnoty (pod 0,6). Podobne ako komisia EÚ (2015) aj my sme zvolili 10-bodovú Likertovu škálu. Tieto výsledky sú uvedené v podkapitole 2.4.

Dotazník akceptácie a aktivity – Stigma II (AAQ II; Bond a kol., 2011), je jednofaktorová 7-položková Likertova škála. Škála hodnotí konštrukciu označovanú ako diverzita, akceptácia, vyhýbanie sa zážitkom a psychologická nepružnosť (Bond et al., 2011). Táto škála bola overovaná a porovnávaná so škálami depresie, úzkosti a dotazníka o všeobecnom zdraví (Bond a kol., 2011; Levin, Luoma, Lillis, Hayes, & Vilargada, 2014). Hodnota Cronbachovej alfy pre dotazník AAQ-II je 0,91. Dotazník bol použitý v rámci sledovania korelácií miery inflexibility s predsudkami a je spracovaný v podkapitole 2.4.

Dotazník kvocientu empatie (EQ; Baron-Cohen & Wheelwright, 2004) je sebahodnotiaci nástroj. Použitá bola slovenská verzia preložená a upravená prof. Ostatníkovou (2007). Používa sa na meranie kognitívnych a emočných aspektov empatie. Dotazník bol využívaný aj na analýzu miery empatie u začínajúcich a pripravujúcich sa učiteľov a učiteliek (George, 2013; Sofronieva, 2015). Hodnota reliability ($\alpha = 0,87$) indikuje dobrú vnútornú konzistenciu škály. Táto škála je v publikácii spracovaná len parciálne v rámci sledovania korelácií so škálou predsudkov v podkapitole 2.4.

Škála hodnotenia predsudkov voči rómskym občanom (Kedne a kol., 2017) sleduje tri skupiny predsudkov, ktoré sú popísané pomocou troch dimenzií: otvorené negatívne stereotypy (tradičný rasizmus – 6 položiek), nezaslúžené výhody (moderný rasizmus, ktorý zdôrazňuje, že Rómovia sa málo snažia – 5 položiek) a kultúrna odlišnosť (Rómovia ako hudobníci – 5 položiek) (Láštiová, 2017). Ich škála má 16 položiek a respondenti odpovedajú na 7-bodovej Likertovej škále, kde 1 = vôbec nesúhlasím a 7 = úplne súhlasím. V súbore ($N = 333$) vykazovala Cronbachova alfa uspokojivú mieru reliability testu ($\alpha = 0,883$). Autori realizovali dotazníkový prieskum na vzorke vyše tisíc respondentov. Škála je samostatne a podrobne spracovaná vo výskume II v podkapitole 2.4.

Škála subjektívnej teórie inteligencie a škála subjektívnej teórie osobnosti –TIQ/TP (Dweck, 2000) obsahuje po 8 položiek, s ktorými vyjadrujú respondenti súhlas na 6-bodovej Likertovej škále od 1 (veľmi súhlasím) po 6 (vôbec nesúhlasím). Škála obsahuje štyri výroky týkajúce sa fixného nastavenia (*entity theory*) a štyri výroky týkajúce sa rastového nastavenia mysle (*incremental theory*)

(Dweck, 2000). Položky tvoriace teóriu vnútorného rastového nastavenia boli pri skórovaní otočené, takže nízke skóre výsledku znamená väčší príklon k fixnému nastaveniu a vyššie skóre predstavuje vyšší príklon k teórii rastu. Výsledné hodnoty sa pohybujú od 1 do 6. Vnútoraná konzistencia škály bola akceptovateľná ($\alpha = 0,801$). Táto škála bola podrobne spracovaná v samostatnej podkapitole 2.3.

Kvalitatívna analýza esejí učiteľov a učiteliek. Zadanie obsahovalo požiadavku odpovedať na 9 položených otázok, týkajúcich sa charakteristiky detí, s ktorými učitelia a učiteľky pracujú, ich spôsobov trávenia voľného času a obsahu mimoškolských aktivít, oblastí ich úspešnosti a neúspešnosti, ako aj príčin úspešnosti/neúspešnosti detí či konkrétnych postupov práce učiteľov a učiteliek, ktoré sa im s deťmi osvedčili. Len jedna z deviatich oblastí sa priamo pýtala na rozdiely medzi deťmi (deťmi majority a deťmi z vylúčených komunít). Analýze esejí učiteľov a učiteliek sa podrobne venuje podkapitola 2.2.

Deklarovanie záujmu o vzdelávanie a prácu s rómskymi deťmi a s deťmi, ktorých materinský jazyk je odlišný od slovenského jazyka. Posledná otázka v batérii testov zisťovala, či majú učitelia učiteľky reálny záujem o spoluprácu pri rozvoji naratívnych kompetencií detí. Pýtali sme sa ich, či majú záujem zúčastniť sa dvojdnového tréningu práce s novou metódou, ktorá rozvíja pragmatickú stránku reči žiakov v nultom a prvom ročníku ZŠ. Táto otázka bola sledovaná v súvislosti so záujmom učiteľov zúčastniť sa niektorého typu tréningov a je spracovaná v podkapitole 2.1.

Výskumná vzorka

Počas celého obdobia zberu dát sme získali vyplnené dotazníky a škály od 670 zapojených pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnankýň z celého Slovenska (tab. 11). Respondenti boli účastníkmi rozširujúceho vzdelávania v odbore elementárnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského. K účasti na výskume boli motivovaní v rámci psychologicky zameraných prednášok, pričom ich účasť bola dobrovoľná. Do vyplňania dotazníkov neboli nútení, a ak nemali záujem zúčastniť sa výskumu, mohli sa rozhodnúť aj pre inú

formu práce. Po započítaní bodov boli informácie o študentoch odčlenené od samotných dát a dotazníky či škály boli anonymizované. Výskumný tím nemal informácie o konkrétnych výsledkoch jednotlivých učiteľov a učiteľiek.

Počas prvého roku zberu dát sme zozbierali 212 dotazníkov metódou on-line (31,6 %) a 106 dotazníkov metódou ceruzka-papier (15,8 %). V roku 2018 sme zozbierali 289 vyplnených dotazníkov (43,1 %) a v roku 2019 sme oslovili ďalších 63 učiteľov a učiteľiek (9,4 %).

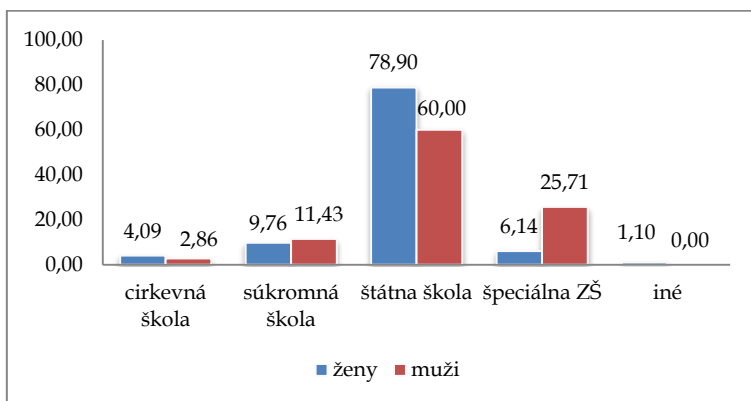
Väčšina učiteľov a učiteľiek (77,9 %) pôsobila v štátnych materských a základných školách. Druhou najpočetnejšou skupinou boli učitelia a učiteľky pracujúci v súkromných školách (9,9 %). V špeciálnych základných školách pracovalo celkovo 7,2 % učiteľov a učiteľiek. Najmenej početná bola skupina učiteľov a učiteľiek z cirkevných škôl 4 %.

Tab. 11. Počet učiteľov a učiteľiek podľa skupín a typu školy

		Typ školy					Spolu
		cirkevná škola	súkromná škola	štátna škola	špeciálna ZŠ	Iné	
skupina	2017 online	10	27	165	7	3	212
	2017 papier	2	7	83	11	3	106
	2018	9	26	235	19	0	289
	2019	6	6	39	11	1	63
Spolu		27	66	522	48	7	670

Celkovo sa výskumu zúčastnilo 94,8 % učiteľiek a 5,2 % učiteľov, pričom 60 % učiteľov pôsobilo v štátnych ZŠ a 25,71 % v špeciálnych školách. Najviac učiteľiek z nášho súboru (78,9 %) pôsobilo v štátnych ZŠ a len 6,14 % v špeciálnych školách. Z grafu 3 vidieť, že v špeciálnych školách a v súkromných školách bolo vyššie percentuálne zastúpenie mužov. Hlbšia analýza ukázala, že najviac učiteľov (21,8 %) bolo v skupine 2 zbieranej v roku 2017 pomocou metódy ceruzka-papier priamo v teréne v školách. Pri zbere on-line počet učiteľov osciloval okolo 4 %, čo môže byť spôsobené aj tým, že na rozširujúce vzdelávanie v oblasti

primárnej pedagogiky sa hlási menej mužov a väčšina z nich ostáva pracovať na druhom stupni.



Graf 3 Percentuálne znázornenie počtu učiteľov a učiteľiek v jednotlivých typoch základných škôl

Rozdelenie učiteľov a učiteľiek podľa aprobácie, vzdelávania a praxe

Na základe odpovedí učiteľov a učiteľiek na otázku, v ktorom ročníku aktuálne učia, sme vytvorili skupiny učiteľov a učiteľiek učiacich v MŠ, na prvom stupni ZŠ a na druhom stupni ZŠ. V MŠ učilo 23 % opýtaných učiteľiek (150) a učiteľov (4). Na prvom stupni (vrátane nultého ročníka) učilo 53 % učiteľiek (340) a učiteľov (15). Na druhom stupni vyučovalo 17 % učiteľiek (98) a učiteľov (16). Sedem percent učiteľiek zaznačilo možnosť, že učia na inom type vzdelávania (ZUŠ a pod.). Z hľadiska pohlavia malo najviac učiteľiek aprobáciu pre špeciálnu pedagogiku a pre predprimárnu pedagogiku. Najviac učiteľov malo aprobáciu pre sekundárne a predprimárne vzdelávanie. Podľa dát učitelia nie vždy vyučujú na tom stupni školy, pre ktorý majú aprobačné skúšky. Pri analýze týchto dát je potrebné uvedomiť si, že išlo predovšetkým o učiteľov, ktorí absolvujú rozširujúce vzdelávanie pre primárnu edukáciu, a to pravdepodobne z dôvodu potreby doplniť si svoje súčasné vzdelanie. V tabuľke 12 vidíme, že najviac sa na rozširujúce vzdelávanie prihlásilo 125 učiteľov a učiteľiek predprimárnej pedagogiky (77 %) vyučujúcich na prvom stupni

ZŠ. Druhou najviac migrujúcou skupinou boli učitelia a učiteľky, ktorí vyštudovali špeciálnu pedagogiku pre primárny stupeň, no pracovali v materskej škole alebo v nultom ročníku (73 %).

Tab. 12 Percentuálny počet učiteľov a učiteliek, ktorí si doplňujú vzdelanie

Absolvované štúdium pre:	Vyučujú:				Spolu
	v MŠ	na prvom stupni	na druhom stupni	iné	
predprimárne	13 %	77 %	7 %	3 %	100 %
primárne vzdelávanie	73 %	18 %	2 %	7 %	100 %
sekundárne	1 %	55 %	41 %	3 %	100 %
iné	10 %	62 %	19 %	10 %	100 %
neuveденé	4 %	36 %	29 %	32 %	100 %
Spolu	23 %	53 %	17 %	7 %	100 %

Tab. 13 Počet ročníkov, v ktorých učia učitelia a učiteľky ZŠ

	Početnosti	Percentá	Kumul. Percentá
Neučí v žiadnom	42	6,3	6,3
Učí jeden ročník	422	63,0	69,3
Dva ročníky	69	10,3	79,6
Tri ročníky	35	5,2	84,8
Štyri ročníky	38	5,7	90,4
Päť ročníkov	34	5,1	95,5
Šesť ročníkov	7	1,0	96,6
Sedem ročníkov	9	1,3	97,9
Osem ročníkov	9	1,3	99,3
Deväť ročníkov	3	0,4	99,7
Desať ročníkov	2	0,3	100,0
Spolu	670	100,0	

Učitelia a učiteľky s aprobáciou pre vyučovanie jazykov často neučia len jeden ročník, ale viacero ročníkov (tab. 13). V dotazníku mohli zaškrtnúť všetky ročníky, v ktorých v súčasnosti vyučujú. 63 % učiteliek a učiteľov zaznačilo, že v súčasnosti učí v jednom ročníku. 10,3 % učiteľov a učiteliek učí dva ročníky. No medzi učiteľmi a učiteľkami sa nachádzajú aj také osoby, ktoré učia

v škole všetky ročníky. Ide o učiteľky, ktoré učia v súkromných a cirkevných školách, pričom lokalita alebo veľkosť mesta nezohráva úlohu. V štátnej škole žiadna učiteľka ani učiteľ neučí vo viac ako piatich ročníkoch súčasne. Na otázku, v ktorom ročníku učia, neodpovedalo 6,3 % respondentov.

Medzi učiteľkami a učiteľmi vo výskumnom súbore boli najviac zastúpení začínajúci učitelia a učiteľky do 5 rokov praxe (61 %), pričom viac ako tretina z nich (158) v sledovanom roku nemala ani rok praxe. Do 10 rokov praxe uviedlo 16,3 % učiteľov a učiteliek. V skupine do 20 rokov praxe bolo 14,8 % učiteľov a učiteliek. Vo výskumnej vzorke bolo 7,9 % učiteľov a učiteliek, ktorých môžeme z pohľadu dĺžky praxe označiť za expertov (viac ako 20 rokov praxe v školstve).

Regionálne rozdiely vo výskumnom súbore

Dáta vyplňali osoby z celého Slovenska. Najviac učiteľov a učiteliek bolo z východného Slovenska 44,9 % (Košického 24,7 % a Prešovského kraja 20,2 %). Druhá najväčšia skupina učiteľov a učiteliek pochádzala z Bratislavského kraja (25,4 %). Najmenej učiteľov a učiteliek pochádzalo z Nitrianskeho (3,3 %) a Banskobystrického kraja (3 %), čo si môžeme vysvetliť tým, že vyučovanie v rámci rozširujúceho vzdelávania sa realizovalo v Žiline a Bratislave a pre učiteľov z týchto krajov bolo logisticky menej dostupné, prípadne ich domáce univerzity ponúkajú rovnaký alebo podobný typ vzdelávania v krajskom meste (tab. 14).

Najviac respondentov pochádza z obcí² (42 %) alebo z veľkých miest nad 25 000 obyvateľov³ (33 %). Z menších slovenských miest do 25 000 obyvateľov⁴ pochádzalo najmenej respondentov a respondentiek.

² V roku 2017 predstavoval počet obcí na Slovensku 2750.

³ Mestá nad 25 000 obyvateľov predstavujú 25 najväčších slovenských miest dovedna s 1 737 928 obyvateľmi.

⁴ Patrí sem 125 slovenských miest, z ktorých najväčšie je mesto Trebišov a najmenšie sú Dudince. Celkovo v týchto mestách v roku 2017 žilo 1 181 022 obyvateľov. (Bačík, 2017 http://www.sodbtn.sk/obce/statistika_obce.php)

Tab. 14 Rozloženie súboru podľa krajov a počtu obyvateľov

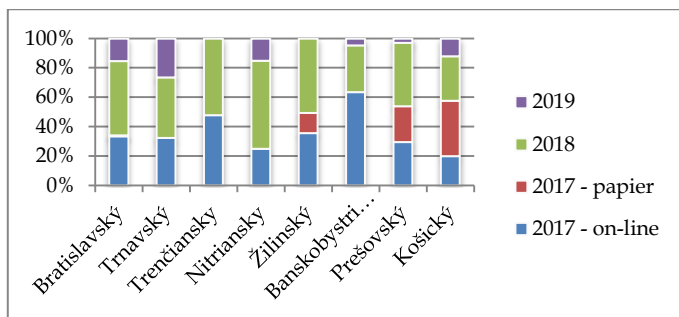
Kraj	Podľa počtu obyvateľov				Spolu	Spolu %
	chýba	veľké mestá	malé mestá	obec		
Bratislavský	6	119	14	31	170	25,5 %
Trnavský	0	6	14	14	34	5,1 %
Trenčiansky	0	9	11	28	48	7,2 %
Nitriansky	0	6	2	12	20	3,0 %
Žilinský	2	28	12	31	73	10,9 %
Banskobystrický	0	4	7	11	22	3,3 %
Prešovský	1	18	36	80	135	20,2 %
Košický	2	33	57	73	165	24,7 %
Spolu	11	223	153	280	667	100 %
Spolu %	2 %	33 %	23 %	42 %	100 %	

Rozdiely vo výskumnej vzorke na základe spôsobu a času získavania dát

Ako už bolo uvedené, zber dát prebiehal priebežne počas troch rokov. Zaujímalo nás, či sa táto skutočnosť prejavila na rôznorodosti v demografickej štruktúre učiteľov a učiteľiek, prípadne či sa prejavila v odpovediach v jednotlivých škálach.

Z časového hľadiska a z hľadiska metódy zberu dát boli vytvorené štyri skupiny (pozri tabuľku 10). Ako už bolo spomenuté, rozdiely sa objavili predovšetkým pri porovnaní z pohľadu príslušnosti k pohlaviu, kde najviac učiteľov odpovedalo v skupine, ktorá bola administrovaná spôsobom ceruzka-papier v základných školách.

Rozdiely sa objavili aj pri porovnaní typu školy a kraja (graf 4) a pri veľkosti obce, z ktorej učitelia pochádzali, kde uviedli, že pochádzajú najčastejšie z malých obcí a na druhom mieste sa umiestnili veľké mestá.



Graf 4 Porovnanie počtu respondentov v jednotlivých krajoch

Cieľ výskumu a výskumný dizajn

Dlhodobu sme si uvedomovali, že ak poskytneme učiteľom a učiteľkám len metódu na prácu s jazykovou a kultúrnou odlišnosťou, neznamená to, že budeme mať lepšie a efektívnejšie školstvo. Kľúčom k efektívnemu vyučovaniu je totiž učiteľ alebo učiteľka, ktorí sú v každodennom kontakte s deťmi. Cieľom výskumu bolo zachytiť hlavné faktory, ktoré pomáhajú pedagogickým zamestnancom a zamestnankyniam v práci v školstve, a zároveň zachytiť aj rizikové faktory, ktoré učiteľom a učiteľkám neumožňujú naplno rozvíjať potenciál detí. Tieto faktory sa snažíme postupne odhaľovať v nasledujúcich kapitolách.

Keďže nie všetci respondenti vyplňali všetky časti dotazníkov, v jednotlivých kapitolách sa nachádzajú odlišne početné výskumné vzorky. V štúdiách bol používaný tak kvalitatívny, ako aj kvantitatívny alebo zmiešaný výskumný dizajn. Škály a dotazníky boli spracované pomocou kvantitatívnych analytických nástrojov, pričom štatistické výpočty boli uskutočnené pomocou nástroja SPSS IBM 20.

Eseje a výroky boli spracované na základe obsahovej analýzy pomocou využitia metódy trsov (Miovský, 2006) v aplikácii Dedoose (verzia 8.1.8). Kvalitatívna analýza je súčasťou dvoch podkapitol (2.1 a 2.2). V jednej podkapitole je využitý zmiešaný dizajn (2.3). Ostatné podkapitoly využívajú kvantitatívny výskumný dizajn

2.1 Porozumenie pojmom inklúzia, integrácia a segregácia

O pojmoch inklúzia, integrácia a segregácie sa vedú dlhé diskusie a táto téma sa od deväťdesiatych rokov minulého storočia dostáva do centra odborného záujmu (Andreánsky & Andreánska, 1981; Požár, 2014; Bullock, Brestovanský, & Lenčo, 2015; Lechta a kol., 2016; Vančíková, Porubský, & Kosová, 2017; Špotáková, Kundrátová, Štefková, Vojtová, & Zikmund Perašinová, 2018; Hall a kol. 2019). Je nesporné, že inkluzívny prístup a požiadavka *školy pre každé dieťa* je adekvátna. Na Slovensku prebieha živá diskusia týkajúca sa integrácie a inklúzie detí so znevýhodnením alebo s postihnutím do hlavného vzdelávacieho prúdu v kontexte možností a benefitov pre deti s postihnutím, pre intaktnú populáciu detí, rodičov, zamestnancov školstva, ale aj pre celú spoločnosť. Ešte koncom 20. storočia slovenské školstvo nebolo zvyknuté na inkluzívne vzdelávanie. Špotáková a kol. (2018) popísali základné problémy, ktoré sa v tom období začali prejavovať, keďže dovtedy bolo budované tradičné, segregované školstvo:

- „a) rastie počet kategórií špeciálnych edukačných potrieb a aj detí, ktorým sú tieto potreby priznané;*
- b) samotné kategórie sú statické a nevystihujú meniace sa problémy; nenastávajú adekvátne zmeny vo vyučovaní;*
- c) očakáva sa, že žiaci so špeciálnymi potrebami sa prispôbia škole;*
- d) zvyšuje sa počet žiakov s postihnutím, ktorí nemajú šancu byť vzdelávaní v bežnej škole“ (Špotáková a kol., 2018, s. 6-7).*

Postupne sa zistilo, že samotná integrácia nezabezpečila dostatočné potreby detí s postihnutím, a rozšírila sa diskusia na tému inklúzie. Na jednej strane je rozpracovaná teória inklúzie detí a rozširujúca sa prax v zahraničí, na druhej strane je ochota osôb zamestnaných v školstve, ako aj možnosti slovenského školského systému poskytnúť kvalitné inkluzívne vzdelávanie a vnímanie samotnej inklúzie (Andreánsky, Andreánska, & Cabanová, 2018). Zásadným problémom inkluzívneho vzdelávania je podľa Zelinu (2014) nejednotnosť porozumenia obsahu pojmu inkluzívne

vzdelávanie medzi odbornou verejnou a realizácia inkluzívnych programov v praxi.

Definovanie pojmov integrácia a inklúzia

Podl štandardného vymedzenia (Scholt, 2007, in Lechta, 2016) je pod **integráciou** moŹn chápať skutočnosť, Źe deťom s postihnutím je umoŹnen navštevovať beŹn školy (Bullock, Brestovansk, Lenčo et al., 2016). Ide o duálny systém, v ktorom paralelne prebieha integratívne a segregovan vzdelávanie (Scholt, 2007, in Lechta, 2016). Pri takomto prístupe sa často stáva, Źe ak dieťa nezvláda vzdelávanie v hlavnom prúde, je preraden do špeciálnej školy. Škola sa dieťaťu neprispsobuje a predpokladá sa, Źe dieťa bude schopn sa prispôsobiť/zmeniť, aby mohlo byť vzdelvan v danej škole.

Vyššou mierou akceptovania a vytvárania podmienok na vzdelávanie všetkych detí v hlavnom prúde sa vyznačuje inkluzívne vzdelávanie. **Inklúzia** rozvíja integráciu, prinsajc nov kvalitu a porozumenie, Źe uitel pri práci s diverzitou nehada pre všetky deti jeden cieľ, ale kaŹd dieťa má svoj vlastn cieľ, ktor má dosiahnuť (Scholt, 2007, in Lechta, 2016). Znamená to, Źe inkluzívna škola vie prispôsobiť svoje prostredie potrebám a moŹnostiam dieťaťa, čo umoŹňuje dieťaťu zachovať si vlastn identitu a tak obohacovať seba aj skupinu. Najvyšším stupnom inklúzie je, ak škola, pedagogick tm a spoločnosť vnmj **rôznorodosť ako normu**. V takomto prípade je inklúzia samozrejmosťou, ako napríklad v severských krajinách.

V našom školstve sa často stretávame so samostatným, oddelenm vzdelávaním Źiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebmi (ŠVVP), a to aj v prípade, ak sa takto deti nachdzj v beŹnej škole. Takto spôsob vzdelávania označujeme ako **segregovan**. Škola sa neprispsobuje deťom a v podstate nemá záujem ani o to, aby sa deti prispsobovali škole. Lukšík a kol. (2013) upozorňuj na dalšie dva pojmy, ktoré sa vyskytujú v školstve pri práci s deťmi. Jedným z týchto pojmov je **asimilácia**, ktor znamená, Źe dieťa prijme všetky pravidlá a hodnoty školy a spoločnosti za svoje a nechovva si svoje pvodn pravidlá. Druhým pojmom je **separácia**. V prípade separácie dochádza

k vyčleňovaniu sa samotných príslušníkov minoritných skupín z hlavného prúdu. Títo odmietajú vstupovať do interakcie s ostatným obyvateľstvom a ostávajú v izolácii.

Inklúzia so sebou prináša viaceré zmeny: od preusporiadania fyzického priestoru školy tak, aby sa aj deti s fyzickým postihnutím mohli pohybovať po škole bezpečne a samostatne a aby mali priestory, kde si môžu v prípade potreby oddýchnuť, cez zabezpečenie špeciálnej a odbornej starostlivosti či vytvorenie knižnice pre deti so zrakovým postihnutím až po úpravu foriem a spôsobov vzdelávania a hodnotenia všetkých detí. Cieľom inkluzívneho vzdelávania je umožniť všetkým deťom, aby sa mohli rozvíjať v maximálnej miere spoločne s ostatnými (Hapalová & Kríglerová, 2013).

Na dosiahnutie kvalitného inkluzívneho vzdelávania je potrebné, aby osoby pracujúce v školstve nielen poznali koncept inkluzívneho vzdelávania, ale aby mali tento koncept aj internalizovaný. Bullock a kol. (2016) uvádzajú, že napriek súčasnému spoločenskému diskurzu venovanému otázkam inklúzie sa u participantov nestretli so správnym porozumením pojmu inklúzia. Z ich zistení vyplýva, že ani jeden participant *„nevnímal inklúziu v kontexte integrácie ľudí s rôznorodými typmi prežívaných prekážok, nielen postihnutia“* (s. 29). Je možné, že participant sa v praxi nestretli s niektorými typmi potrieb alebo si neuvedomovali, aké potreby majú ľudia s postihnutím. Podľa zistení väčšina komentárov týkajúcich sa inklúzie sa venovala sociálnej (psychologickej) problematike, menej sa participant zamerali na chudobu, vek, pohlavie, kultúru, národnosť, religiozitu alebo jazykovú odlišnosť (Bullock a kol., 2016). Podľa výskumov doteraz uskutočnených na Katedre psychológie a patopsychológie PdF UK bola pedagogická obec v názoroch na inklúziu pomerne homogénna v oblasti kognitívnej podpory detí, ale výrazné rozdiely nastávali v názoroch na potrebu inovácie vzdelávania vyučujúcich. Ako uvádzajú Andreánsky, Andreánska a Cabanová (2018), učitelia a učiteľky vo vyššom veku preferovali osobnú skúsenosť pred zmenami v obsahu vzdelávania.

Meranie postojov k inklúzii

Jednou z oblastí, ktorá môže mať dosah na priebeh inkluzívneho vzdelávania, sú postoje osôb zamestnaných v školstve, ako aj celej spoločnosti. Ako uvádza Požár (2014), postoje spoločnosti k ľuďom s postihnutím sa menia veľmi pomaly, pričom práve tieto postoje sa javia ako významné pri miere inklúzie. V roku 1985 Požár a kolektív (in Požár, 2014) merali mieru postojov spoločnosti k ľuďom s postihnutím. Zistili, že v tom čase bola kognitívna zložka nízko sýtená, čo súviselo s nedostatkom informácií o ľuďoch s postihnutím a o ich potrebách. V emocionálnej zložke sa objavovala u respondentov ľútosť, nezájem a obavy. Rovnako nízko bola sýtená aj konatívna zložka postoja. V neskorších výskumoch bol badateľný rast kognitívnej zložky postojov, spoločnosť získavala o ľuďoch s postihnutím viac informácií. Emocionálna zložka sa podľa Požára (2014) nezmenila, prevažovala ľútosť a súcit a konatívna zložka sa mierne zvýšila. Táto skutočnosť pravdepodobne súvisí s prácou neziskových organizácií. Požár (2014) uvádza, že v roku 2006 sa prvýkrát objavil v emočnej zložke obdiv k ľuďom s postihnutím, a to napriek tomu, že prevládal súcit a ľutovanie. V konatívnej zložke sa objavila reálna pomoc pri učení a vyučovaní. Podľa Požára (2014) práve spoločenský diskurz o integrácii ľudí s postihnutím prispel k zmene postojov spoločnosti k postihnutiu.

V roku 2015 bola vydaná správa z merania postojov učiteľov a učiteľiek k inklúzii (Valovič, 2015). Správa sledovala u 678 učiteľov a učiteľiek základných škôl jednotlivé zložky postojov k rôznemu typu postihnutia, sociálneho znevýhodnenia a porúch správania a učenia. Výsledky ukázali, že najvýraznejším komponentom vo výskumnej vzorke bola konatívna (behaviorálna) zložka postoja a že *„existuje všeobecná tendencia mať negatívnejšie postoje k žiakom s poruchou správania alebo učenia ako k žiakom so zdravotným alebo sociálnym znevýhodnením“* (Valovič, 2015, s. 12). Z výsledkov vyplýva, že táto tendencia je stabilná bez ohľadu na skúsenosti pedagogickej obce s deťmi so ŠVVP. Vo všeobecnosti učelia a učiteľky preferujú prácu v homogénnej kolektíve detí (Gallová Kriglerová & Gažovičová, 2012). Tiež majú

väčšie problémy akceptovať vo vzdelávaní tie deti, ktorých znevýhodnenie nie je fyzicky viditeľné, ale je spôsobené sociálnymi a kultúrnymi odlišnosťami, emočnými problémami a problémami v správaní (Hapalová & Kriglerová, 2013). Podľa Hapalovej a Kriglerovej je inkluzívne vzdelávanie detí realizované len formou úľav z množstva učiva alebo spôsobu hodnotenia. Znižovanie nárokov na niektoré deti môže viesť k vnímanej nespravodlivosti a negatívnym emóciám zo strany ostatných detí. Zároveň môže deťom s postihnutím signalizovať, že sú na nich kladené nižšie nároky. Podhodnocovanie kognitívnych schopností detí im nemusí umožňovať seberealizovať sa a rozvíjať sa v dostatočnej miere. Následne sa u nich môže znižovať školský úspech.

Vo výskume Sokolovej a Andreánskej (2018, 2019) študenti a študentky učiteľstva prejavovali relatívne pozitívne postoje k typom ŠVVP. Svoju informovanosť hodnotili vyššie a menej hodnotili mieru pripravenosti na prácu s deťmi so zrakovým alebo sluchovým postihnutím. Pri deťoch s potravinovými intoleranciami, cukrovkou alebo pri adoptovaných deťoch zas viac dôverovali svojim schopnostiam než znalostiam (Sokolová & Andreánska, 2018, 2019). Poznať a rozvíjať kompetencie počas pregraduálnej prípravy aj počas pedagogickej kariéry je dôležité z hľadiska zlepšovania stratégií manažmentu triedy, copingových stratégií, ale aj efektívneho vzdelávania detí. Vo výskume Sokolovej, Lemešovej a Jursovej Zacharovej (2015) 93 študentov a študentiek učiteľstva a 41 začínajúcich učiteľov a učiteľiek vyplnilo Škálu sociálno-psychologických kompetencií. V ďalších výskumoch 70 učiteľov a učiteľiek postgraduálneho vzdelávania v predprimárnej a elementárnej pedagogike absolvovalo

- 1.) skrátenú verziu Škály sociálno-psychologických kompetencií (Sokolová et al., 2012),
- 2.) akceptačnú škálu (Bond a kol., 2011; Lewin et al., 2014) a
- 3.) boli požiadaní, aby napísali asociácie k slovu prijatie (Groma & Jursová Zacharová, 2017; 2018).

V každej z týchto štúdií boli zaznamenané rozdiely medzi učiteľmi a učiteľkami (prípadne študentmi a študentkami učiteľstva) pre primárne a sekundárne vzdelávanie a v odbore špeciálna pedagogika. Učiteľia a učiteľky z praxe vnímali pojem

prijatie z pohľadu problematických aspektov a akceptovali ho ako výzvu. Študenti a študentky učiteľstva boli idealistickejší a koncept prijímania vnímali v spojení s humanistickými a pozitívnymi emočnými koncepciami. Groma a Jursová Zacharová (2017) zistili, že učitelia a učiteľky základných škôl dosiahli priemernú hodnotu zvnútorňenia pojmu prijatie ($M = 4,09$, $SD = 1,66$). Učitelia a učiteľky, ktorí vnímali pojem prijatie v prepojení s pozitívnymi emóciami, mali výrazne pozitívnejší postoj k integrácii (inklúzii) ako učitelia a učiteľky, ktorí nevnímali pozitívne emócie v pridružených asociáciách.

O výskume

Predtým ako sa budeme zamýšľať, nakoľko pedagogická verejnosť súhlasí s inklúziou, aké má k nej postoje a čo tieto postoje ovplyvňuje, sme chceli vedieť, čo učitelia a učiteľky základných a špeciálnych škôl rozumejú pod pojmami inklúzia, integrácia a segregácia. Cieľom tejto časti výskumu bolo zistiť, aké sú konotačné významy pojmov inklúzia, integrácia a segregácia u učiteľov a učiteľiek a nakoľko sa ich vnímanie odlišuje od definovaných významov daných pojmov. V druhej časti výskumu nás zaujímalo, či rozdiely vo vnímaní pojmov u respondentov a respondentiek budú súvisieť s ich mierou súhlasu s inklúziou detí s postihnutím a/alebo problémami učenia do hlavného vzdelávacieho prúdu. Zámerom bolo sledovať prepojenie porozumenia pojmov so subjektívne vnímanými vlastnými sociálno-inkluzívnymi kompetenciami, a to hlavne z pohľadu porozumenia, nastavenia a zručností samotných učiteľov a učiteľiek.

Druhú verziu dotazníkov vyplnilo 352 respondentov a respondentiek. Z toho 313 uviedlo odpoveď týkajúcu sa subjektívneho vnímania sledovaných pojmov. No len v 291 výpovediach bol definovaný pojem inklúzia. Do kvalitatívnej analýzy bolo zahrnutých 1 254 výpovedí 305 učiteľiek a 8 učiteľov. Učiteľky pochádzali z celého Slovenska a zo všetkých typov škôl. Učitelia pochádzali len z Bratislavského, Trnavského, Košického a Prešovského kraja. Respondenti a respondentky pracovali na všetkých typoch škôl – v predškolskom zariadení pracovalo 28,1

%, na prvom stupni v základných a špeciálnych základných školách 53 % a 16,9 % pracovalo na druhom stupni základných škôl. Dve percentá z nich v súčasnosti nepracujú v škole.

Metódy výskumu

Počas administrácie dotazníka boli respondenti a respondentky požiadaní, aby:

1. napísali všetky slová, ktoré im napadnú, keď sa povie slovo **prijatie**. (Zadanie je v kontexte pokračovania výskumu aktívacie a participácie ľudí s postihnutím, pozri Groma & Jursová Zacharová, 2017, 2018);
2. napísali, ako vnímajú pojem **inklúzia**, a uviedli, v čom vidia jeho výhody a v čom jeho nevýhody pre deti, pedagogický personál a spoločnosť;
3. napísali, ako vnímajú pojem **integrácia**, a uviedli, v čom vidia jeho výhody a v čom jeho nevýhody pre deti, pedagogický personál a spoločnosť;
4. napísali, ako vnímajú pojem **segregácia**, a uviedli, v čom vidia jeho výhody a v čom jeho nevýhody pre deti, pedagogický personál a spoločnosť;
5. vyjadrili **súhlas s integráciou a inklúziou** (Groma & Jursová Zacharová, 2018). Učitelia odpovedali na 5 položiek na 7-bodovej Likertovej škále. **Postoj učiteľov k inklúzii a integrácii** bol vypočítaný ako súčet 4 položiek zisťujúcich súhlas učiteľov s inklúziou a integráciou a súhlas s umiestnením detí do bežných škôl, špeciálnych škôl (obrátená položka) a špeciálnych tried (obrátená položka).

Pomocou subškály sociálno-inkluzívnych kompetencií učiteľov (Sokolová a kol., 2015) bola sledovaná **miera skúseností učiteľov a učiteliek s inklúziou**.

Kódovanie odpovedí na otvorené otázky týkajúce sa subjektívneho významu pojmov inklúzia, integrácia a segregácia prebehlo na kvalitatívnej aj kvantitatívnej úrovni. Na kvantitatívnej úrovni sme sa zamerali na **kódovanie emočného a faktického naladenia**. Hodnotili sme pozitívne, neutrálne (učiteľ alebo učiteľka používa informácie a fakty) a negatívne ladené výroky. Zároveň sme sledovali, nakoľko učitelia a učiteľky odpovedali na všetky body otázky a vymenovali výhody pre deti,

výhody pre pedagogickú obec, výhody pre spoločnosť a tiež nevýhody pre deti, pedagogický personál a spoločnosť. Celkovo boli sledované tri typy výhod a tri typy nevýhod týkajúce sa jednotlivých skupín, ktoré vytvorili pomer vnímaných výhod inklúzie. Predpokladali sme, že pomer výhod inklúzie môže byť dôležitý z pohľadu korelačných vzťahov s inými premennými.

V obsahovej analýze bolo prvých 100 výpovedí o inklúzii, integrácii a segregácii kódovaných otvoreným kódovaním. Kódy boli následne spracované metódou trsov (Miovský, 2006) a boli vytvorené hlavné a vedľajšie kategórie, pomocou ktorých boli kódované všetky výroky v aplikácii Dedoose. Po prvom okódovaní výrokov boli kódy opätovne prehodnotené a výroky v prípade potreby prekódované. Tento postup bol zopakovaný dvakrát. Počas kódovania bolo použitých 63 kódov, z toho bolo 28 hlavných kódov a 35 podkódov. Medzi hlavnými kódmi boli aj pojmy inklúzia, integrácia a segregácia. Niekoľkí respondenti (6) nerozlišovali medzi integráciou a inklúziou a pri integrácii uviedli pojem inklúzia a vice versa.

Keďže učitelia a učiteľky mali odpovedať nielen na to, ako vnímajú daný pojem, ale mali uviesť aj výhody a nevýhody daného javu pre deti, pedagogický personál a pre spoločnosť, hlavné kategórie boli vytvorené na základe odpovedí na tieto otázky. Celkovo bolo pri pojme inklúzia spracovaných 1035 kódov, pri pojme integrácia 888 kódov a pojem segregácia bol hodnotený 765 kódmi.

Každý z účastníkov výskumu bol označený kódom tvoreným nasledovne: prvé písmeno označuje pohlavie Ž/M, ďalšie písmená označujú kraj, z ktorého pochádza, číslo označuje, na akom stupni učí (1 = MŠ, 2 = 1. stupeň, 3 = 2. stupeň), nasledujúce písmená označujú typ školy (S = súkromná, C = cirkevná, štátna bez označenia, Š = špeciálna [ŠMŠ, ŠZŠ]), ďalšie číslo udáva počet rokov praxe a posledné číslo je poradové číslo každého účastníka výskumu. Počas spracovania sme zistili, že učitelia na rozdiel od učiteľiek neodpovedali na otázky týkajúce sa ich hodnotenia pojmov inklúzia, integrácia a segregácia - tieto polia nechali v dotazníku prázdne, prípadne odpovedali len inklúzia, integrácia, segregácia bez ďalšieho doplnenia informácií. Z celkovej vzorky

boli preto učítelia vylúčení a analyzovali sme len odpovede učiteľiek.

Vnímanie pojmu inklúzia

Pojem **inklúzia** respondentky charakterizovali prostredníctvom prvkov definície (informácie, čo to je), prostredníctvom svojho emočného nastavenia (buď pozitívne, negatívne, alebo ambivalentné) alebo prostredníctvom kladenia požiadaviek, v akom prípade a pre aké deti by inklúzia mohla fungovať (obr. 1). Následne konkretizovali výhody a nevýhody pre jednotlivé skupiny, pričom sa často stalo, že sa zamerali buď na jednu skupinu s výhodami (deti), alebo na druhú skupinu s nevýhodami (učiteľky). Osem učiteľiek napísalo, že s inklúziou nemajú skúsenosť a že sa k nej nevedia vyjadriť. Deväť učiteľiek popísalo vo výpovedi svoje pozitívne alebo negatívne skúsenosti.

Inklúzia		
<p>Definovanie pojmu (186):</p> <p>začlenenie dieťaťa do triedy, spoločnosti (71);</p> <p>právo na kvalitné vzdelanie (57);</p> <p>právo na rovnaký prístup (42);</p> <p>prispôsobenie sa dieťaťu (16)</p>	<p>Emočné nastavenie (47):</p> <p>negatívne nastavenie (nedá sa to, je to len na papieri) (26);</p> <p>pozitívne vnímanie (15);</p> <p>ambivalentné vyjadrenie (6) (záleží od podmienok - aj áno, aj nie)</p>	<p>Kladenie požiadaviek (137):</p> <p>potreba asistentov a špecialistov v školách (41);</p> <p>priestorové a materiálové vybavenie (36);</p> <p>potreba vytvoriť podmienky (30);</p> <p>potreba dozvedania (30)</p>

Obr. 1 Vnímanie pojmu inklúzia očami učiteľiek

Hoci sa učiteľky v základnej definícii inklúzie nemýlili, na základe ich výrokov bolo možné porozumieť, že si inklúziu mýlia s integráciou:

„...práve individuálny prístup môže predstavovať problém, kedy žiak si vyžaduje viac ako ostatní, pričom sa mu môže dostať viac pozornosti ako ostatným.“ (Ž-PO2ZŠ1-378)

Najväčšou skupinou, ktorú učiteľky popisovali, boli **výhody pre deti**. Tieto výhody sa dali rozdeliť na výhody pre intaktné deti a pre deti s postihnutím, predovšetkým fyzickým postihnutím (8), pre deti s poruchami učenia (17) a pre rómske deti (3). Učiteľky vyradzovali z inklúzie deti s mentálnym postihnutím (4) a rómske deti (8). Ako výhody pre deti uvádzali akceptáciu a vnímanie inakosti (107), začlenenie detí do triedy medzi intaktné deti (71), nárast kompetencií detí predovšetkým v sociálnej oblasti, zvýšenie empatie a porozumenia (34), umožnenie individuálneho prístupu k žiakom (29), rozvíjanie vzájomnej spolupráce medzi deťmi (24), znižovanie predsudkov u detí (19) a dosiahnutie úspechu (17).

„Dáva takýmto žiakom pocit prijatia, spolupatričnosti a tolerovania sa. Inak povedané inakosť niektorých spolužiakov sa nepovažuje za nič zvláštneho alebo rušivého.“ (Ž-PO2ZŠ10-453)

Zároveň však upozorňovali, že deti sa nemusia cítiť v triede príjemne; zaznamenali sme 91 kódov v skupine **nevýhody pre deti**. Niektoré učiteľky uvádzali, že slabšie deti nemusia byť prijaté (25), môžu sa cítiť menejcenne a nebudú zažívať úspech (10). Najviac obáv sa týkalo nedostatku času na rozvoj detí; učiteľky sa báli, že v inkluzívnej triede nebudú intaktné a šikovné, prípadne nadané deti dostatočne napredovať (45).

„...práca je mimoriadne náročná a učiteľ sa dostáva do pozície, kedy si sám uvedomuje, že to čo robí, je na úkor "normálnych detí". My máme v triede 22 žiakov, z toho sú 9 ŠVVP a 3 integrovaní. Týmto 12 deťom treba pristupovať individuálne vzhľadom na ich potreby a tu nastáva tá chvíľa, kedy tento čas ide na úkor ostatných detí.“ (Ž-NI2ZŠ5-397)

Väčšina respondentov konštatovala, že inklúzia znamená **pre pedagogický personál viac nevýhod** (157) ako výhod (31). Predovšetkým poukazovali na náročnú prácu (68), zvýšenie

množstva prípravy, byrokracie, IVVP, čo sa odrazí aj v časovej náročnosti (38) a v potrebe vzdelávať sa (30).

„Tento individuálny prístup učiteľa k dieťaťu však kladie veľké nároky na odbornú pripravenosť učiteľa a ťažko sa realizuje v triedach s väčším počtom žiakov.“ (Ž-ZI2ZŠ20-433)

Tiež sa vyskytovalo konštatovanie, že učiteľky samy nie sú presvedčené o inklúzii (7) a cítia sa frustrované a nedocenené (2). Na druhej strane si uvedomujú, že **výhodou je pre ne** možnosť naučiť sa niečo nové a odborne rásť (30), ako aj spolupracovať s odborníkmi (9). Tieto respondentky vidia aj **výhody inklúzie pre spoločnosť** (22), a to predovšetkým v oblasti znižovania diskriminácie (13) a zlepšenia socializácie, vzdelanosti a kvalifikácie marginalizovaných skupín (9). Poslednú skupinu sme premenovali z *nevýhod pre spoločnosť* na **bariéry spoločnosti** (102), ktoré neumožňujú inklúziu. Medzi bariéry boli zaradené kódy týkajúce sa priestorového a materiálového vybavenia, ako aj nedostatku metodických postupov (36), finančnej náročnosti inkluzívnych škôl (22), predsudkov spoločnosti (19) a odmietania spoločného vzdelávania napríklad rómskych a nerómskych detí v jednej škole či triede (3), ako aj nedostatku informácií (12).

„... bohužiaľ v mojej praxi sa stretávam väčšinou s tým, že spoločnosť nato ešte nie je úplne pripravená.“ (Ž-KE3ZŠ1-538)

Jedna učiteľka vyjadrila obavu, že inklúzia povedie k zrušeniu špeciálnych škôl.

„Pracujem na špeciálnej škole a máme žiakov s mentálnym postihnutím. Pre tieto deti je inklúzia veľkou nevýhodou. ... Pri inklúzii podľa mňa klesne úroveň školstva. Pojem inklúzia vnímam ako zrušenie špeciálnych škôl.“ (Ž-KE2ŠZŠ20-392)

Vnímanie pojmu integrácia

Pojem **integrácia** bol posudzovaný podobne ako pojem inklúzia. Na jednej strane učiteľky popisovali pojem integrácia cez jeho výhody a nevýhody pre jednotlivé skupiny, na druhej strane definovali integráciu ako začlenenie detí s postihnutím do školy medzi intaktné deti. Podľa učiteliek sa dieťa prispôbuje

možnostiam a požiadavkám školy a jeho integrácia sa prejavuje napr. oslobodením od niektorých aktivít (obr. 2). Desať učiteliek popísalo výhody a nevýhody integrácie, vychádzajúc z vlastných skúseností. Tri učiteľky uviedli, že nemajú s integráciou skúsenosť a nevedia sa k nej vyjadriť.

Pri pojme integrácia sa vyskytol rovnaký počet negatívnych ako pozitívnych hodnotení (18) a 13 ambivalentných vyjadrení. Najviac zastúpenou kategóriou je kategória **výhody pre deti** (189). Túto kategóriu tvorí vnímanie akceptácie odlišnosti a socializácie detí (85), nárast kompetencií detí (25), rozvoj vzájomnej spolupráce (24), umožnenie individuálneho prístupu na základe IVVP (18) a zažitie úspechu (8). Integrácia by mohla mať výhody pre deti so zdravotným postihnutím (8), poruchami učenia (6) a pre rómske deti (1).

Integrácia		
<p>Negatívne vnímanie: nevýhody pre pedag. (134); náročná práca (66); potreba asistentov (57); spoločenské bariéry (57); nenapredovanie detí (46); vytvorenie podmienok (16)</p>	<p>Definovanie pojmu: začlenenie do spoločnosti (129); prispôsobenie sa požiadavkám školy (18); oslobodenie od niektorých aktivít (13)</p>	<p>Výhody pojmu: akceptácia odlišnosti (85); nárast kompetencií detí (25); pozitívne vnímanie (18); individuálny prístup (18)</p>

Obr. 2 Vnímanie pojmu integrácia očami učiteliek

V oblasti nevýhod dominujú hlavne **nevýhody pre pedagogický personál** (134). Konkrétne sa respondentky vyjadrili, že inklúzia je pre ne náročná (66), pociťujú vysokú potrebu vzdelávať sa (31), vyžaduje si to veľa času pripravovať sa na vyučovanie (20), o efekte integrácie nie sú presvedčené (7) a cítia sa nedocenené a frustrované (5).

„Ja sama robím v takejto súkromnej materskej škole. Viem, že detičky so špec. potr. potrebujú veľa pozornosti a trpezlivosti, ale to niekedy vôbec nepomáha, naopak pri jednom autistovi keď ma "svoju chvíľu" - niekedy aj 15minut, tak náš klud, trpezlivosť mu nepomáha, naopak viac ho to znepokojuje. Mňa osobne to veľmi mrzí, že mu neviem pomôcť, tak, ako by som chcela a nakoľko je medzi "zdravými" detičkami u nich vnímam, že v ich hlavičkách je zmätok, ale veľký. Tie najmenšie by určite výkyvy nálad deti so špec. potr. ani nemali vidieť ani počuť.“ (Ž-BA1SMŠ1-482)

„Pri integrácii môže byť nevýhodou neodbornosť, nespôsobilosť pedagógov na prácu s takýmito deťmi.“ (Ž-BA2ZŠ1-487)

Výhody pre pedagogický personál vidí len 6 respondentiek a výhody pre spoločnosť 16, pričom za hlavnú výhodu sa považuje znižovanie diskriminácie (10).

Ďalšou veľkou skupinou sú **nevýhody pre deti** (116). Podľa respondentiek intaktné deti nemôžu napredovať dostatočne rýchlo (46) a integrované deti nestíhajú, zažívajú neúspech a pocit menejcennosti (18). To vedie ku skutočnosti, že dieťa sa stáva obeťou systému (17). Častejšie sa tiež objavuje myšlienka, že integrované deti môžu byť neprijaté do kolektívu ostatných detí (28). Podľa učiteliek je nutné, aby v škole bolo viac osôb na odborných pozíciách (57), ktoré by mohli individuálne pracovať s integrovaným dieťaťom. Oproti inklúzii si len 16 učiteliek myslí, že pri integrácii je potrebné vytvoriť podmienky pre deti. Práve nedostatočné priestorové a materiálové vybavenie školy (16) považujú za najzávažnejšie v spoločenských bariérach. Podľa nich spoločnosť má nedostatok informácií o inklúzii (13) a vysoké predsudky (8), hlavne čo sa týka integrácie rómskych detí (6). Ako ďalšie negatívum sa objavila nedostupnosť škôl, ktoré integrujú deti, a potreba väčšej spolupráce školy a rodiny (5). Podľa 7 respondentiek by bolo lepšie, ak by deti ostali v špeciálnych školách.

„Nie každé dieťa má možnosť dostať sa do špeciálnej školy, čo podľa mňa je veľká nevýhoda, lebo v triede, kde je len jedno dieťa integrované, vzniká narušená atmosféra, pokiaľ má byť integrované

dieťa medzi normálnymi deťmi, tak potrebuje k sebe asistenta, ktorý sa venuje len jemu.“ (Ž-TR1ZŠ1-512).

Vnímanie pojmu segregácia

Pojem segregácia bol analyzovaný pomocou 765 kódov, ktoré boli rozdelené do troch skupín: nevýhody, výhody a definovanie pojmu (obrázok č. 3). Pri tomto pojme najviac učiteliek napísalo, že s ním nemá skúsenosť a nevie ho popísať. Osem učiteliek opísalo pojem na základe svojich vlastných skúseností s prácou v rómskej škole. Okrem jednej učiteľky všetky učiteľky so skúsenosťou považovali segregáciu za pozitívnu pre deti, hoci ako nevýhodu uvádzali, že deti nemajú dostatok kontaktu s bežnou populáciou a okrem osady a školy nič iné nepoznajú.

Segregácia		
<p>Nevýhody (242): nedostatok kontaktu s majoritou (84); neskoršie neprijatie do spoločnosti (27); spoločenské bariéry (71); predsudky v spoločnosti (39); negatívne vnímanie (23)</p>	<p>Výhody (133): výhody pre dieťa (88); individuálny prístup (31); výhody pre učiteľa/ -ku(42); ľahšia práca (22); spolupráca s odborníkmi (13); pozitívne vnímanie (44)</p>	<p>Definovanie pojmu: odčlenenie alebo vyčlenenie zo spoločnosti (118); vzdelávanie v špeciálnych školách alebo triedach (66); oddelené vzdelávanie (35); pre rómske deti (32)</p>

Obrázok 3 Vnímanie pojmu segregácia očami učiteliek

Celkovo bolo pri pojme segregácia zaznamenaných 133 výhod a 242 nevýhod. 118 učiteliek definovalo segregáciu ako vylúčenie alebo odčlenenie istej skupiny ľudí zo spoločnosti. Iné učiteľky tvrdia, že segregáciu nepovažujú za vyčlenenie, ale za oddelené vzdelávanie a vzdelávanie v špeciálnych školách, ktoré umožňujú individuálny prístup k deťom (31), odborné vzdelávanie a zažívanie úspechu (15), ktorý by v bežných školách nemohli

zažiť. Podľa učiteliek sa deti v špeciálnych školách môžu rozvíjať lepšie ako v bežných školách (9).

„Najväčšie výhody segregácie sa dajú badať hlavne vo vzdelávaní v špeciálnych školách, bývanie v internátoch, lebo ich špecifická ochranná klíma umožňuje postihnutým deťom veľmi dobre sa rozvíjať. Dieťa sa porovnáva so skupinou rovnako postihnutých rovesníkov a môže dosahovať úspechy. Je to síce izolácia, ale v mnohých oblastiach sú tu postihnutí jednotlivci uspokojovaní lepšie ako keby boli vystavení tlaku noriem zdravej populácie.“ (Ž-KE2ŠZŠ1-454)

Veľká časť učiteliek sa vyjadrila, že súhlasí zo segregáciou a vníma ju v školstve pozitívne (44). Zároveň 23 učiteliek sa vyjadrilo negatívne k segregácii a 12 učiteliek ju hodnotilo alibisticky v tom zmysle, že niekedy je potrebná a inokedy nie, závisí to od detí a ich schopností.

„Pojem segregácia vo mne vyvoláva niečo možno necitlivé, nepekne. Jednoducho vyčleňovanie niekoho odniekiaľ.“ (Ž-KE2ŠZŠ5-379)

Pri tomto pojme sa najčastejšie objavovalo, že sa týka prevažne rómskych detí (32) alebo detí s mentálnym postihnutím (9). Učiteľky takmer vôbec neuvádzali **nevýhody pre pedagogický personál** (10), skôr naopak, segregáciu **považovali za výhodu pre pedagogický personál** (42), a to predovšetkým z dôvodu ľahšej práce v homogénnej triede (22) a umožnenia spolupráce s odborníkmi (13).

Hoci sa učiteľky o segregácii častejšie vyjadrovali pozitívne, veľkú skupinu tvorili aj **nevýhody pre deti** (161). Učiteľky si uvedomovali predovšetkým to, že deti nemajú kontakt s intaktnými deťmi, nemajú sa odkiaľ naučiť, ako sa treba správať v spoločnosti (84), čo sa odzrkadľuje v ich nepriatí do spoločnosti (27), a ak nemajú medzi sebou šikovných žiakov, tak nemajú motiváciu napredovať v učení (21). V šiestich výpovediach bola zaznamenaná potreba asistentov a asistentiek v školách.

„Deti minority pracujú väčšinou pomalšie sú menej motivovan k učeniu labilnejšie, a často s problémovým správaním. Pracovať s homogénnou skupinou je asi ľahšie. Źiaci sa zároveň cítia rovnocenn.“ (Ź-POZŠ5-341)

Pri pojme segregácia sa takmer vôbec neobjavili kódy ako právo na kvalitn vzdelávanie (3), prispôsobenie poŹiadaviek potrebám dieťaťa (2), právo na rovnak prístup (2) alebo efektívna spolupra s rodinou (3). Uitelky však vo zvyšenej miere popisovali spoločensk bariéry, najčastejšie predsudky voči Rómom:

„Pod pojmom minoritn skupina automaticky chápem rmsku skupinu obyvateľstva a všetkých, ktorí sa snaŹia o ich začlenenie medzi majoritn skupinu by som najprv poslala na minimálne mesan rodinn pobyt do jednej z takýchto rodín do osady. Myslím, Źe po jeho absolvovan by ľaŹko hovoril o nejakej inklúzii. lovek sa boi o majetok, v poslednom čase uŹ aj o Źivot.“ (Ź-KE3ŠZŠ5-458)

TieŹ sa však objavovali názory, Źe je potrebn zlepšiť priestorov a materilov vybavenie škl (hlavne v osadách) (11), Źe v školstve je nedostatok financií (7) napríklad na financovanie asistentov a asistentiek. Uitelky si zároveň uvedomovali, Źe pre deti je nron dochádzať do vzdialených špeciálnych škôl a rodičia často nemajú na dochádzanie do školy dostatok financií (4).

Porovnanie vnímania pojmov

Na základe analýzy kódov bola zostaven tab. 6, v ktorej sa nachádzajú porovnaná najčastejšie sa vyskytujúcich hlavných (rodičovských) kódov pri pojmoch inklúzia, integrácia a segregácia. Najvýraznejší rozdiel medzi pojmiami inklúzia a segregácia je v oblasti výhod, nevýhod, emočného vnímania, práva na vzdelávanie a v oblasti vytvorenia zodpovedajúcich podmienok. Pojem integrácia sa javí bliŹším pojmu inklúzia predovšetkým v oblasti uvedomovania si výhod pre deti a spoločnosť, nevýhod pre deti a pedagogick personál, ako aj vo vnímaní cieľovej skupiny detí s poruchami učenia. Z pohľadu učiteliek sa segregácia javí ako najjednoduchší spôsob vzdelávania,

a to tak pre učiteľky z bežných škôl, ako aj pre učiteľky zo špeciálnych škôl. Nenáročnosť segregácie je popisovaná ako súčasný stav, v ktorom netreba nič meniť, učiteľky a učitelia sú pre tento systém adekvátne zaškolení a nevyžaduje sa práca navyiac. Na druhej strane je integrácia pre ne známa, no zároveň ju považujú za náročnú, hoci výhodnú pre deti. Z porovnania sa zdá, že inklúzia je aj pre učiteľky pojem, ktorý vnímajú ako výhodný predovšetkým pre deti a ich rodičov, ony samy majú strach z nových povinností, z novej straty zamestnania (špeciálne pedagogičky pracujúce v špeciálnych školách), zo zložitej prípravy vyučovacieho procesu a z potreby opätovného vzdelávania:

„V konečnom dôsledku si inkluzívna edukácia vyžaduje veľmi dobré profesijné, osobnostné, komunikatívne a sociálne kompetencie učiteľa.“ (Ž-BA1ŠP10-591)

Tab. 15 Rozloženie kategórií pri popisovaní jednotlivých pojmov

Najvýraznejšie kategórie	Inklúzia	Integrácia	Segregácia
Výhody pre dieťa	259	189	88
Výhody pre pedagogický personál	31	6	42
Výhody pre spoločnosť	22	16	3
Nevýhody pre deti	91	116	161
Nevýhody pre pedagogický personál	157	134	10
Spoločenské bariéry	102	57	71
Pozitívne vnímanie	15	18	44
Negatívne vnímanie	56	18	23
Právo na kvalitné vzdelávanie a rovnaké možnosti	99	16	5
Vzdelávanie v špeciálnych školách	5	7	66
Začlenenie do spoločnosti	71	129	2
Vytvorenie podmienok	66	32	20
Pre rómske deti	11	7	32
Pre deti s postihnutím	12	21	10
Pre deti s poruchami učenia	17	19	1

Najviac zastúpenou významovou kategóriou sú výhody, a to predovšetkým výhody pre dieťa (obr. 4). Kým pri inklúzii

a integrácii je najviac využívan pojem *akceptácia* (64/48), pri segregácii je spomnan len 8x. Druhá najčastejšia kategória výhod detí v inklúzii je vnímanie odlišnosti a získanie obrazu rozmanitej spoločnosti (43), v integrácii je zaznamenan 37x a pri segregácii len 1x. Rozdiel medzi pojmami nie je ani v prípade vnorených kódov týkajúcich sa nevýhod integrácie a inklúzie pre deti. Rozdiel medzi pojmami inklúzia a integrácia bol predovšetkým vo vnman práva na vzdelanie, v prispsoben sa dieťaťu, v práve dieťaťa na rovnak prístup, čo chýbalo pri definovan pojmu integrácia. Na druhej strane pojem integrácia obsahoval pojmy ako oddelen vzdelávanie (2) a oslobodenie dieťaťa od aktivity (13), ktoré sa nevyskytli pri kdovan vnímania pojmu inklúzia. Napriek tomu je potrebn uvedomiť si, že v mnohých prípadoch učitľky síce hovorili o inklúzii, no v podstate popisovali integráciu – poukazovali na to, že individuálny prístup obmedzí intaktných žiakov a že ony nebudú mať dostatok času deti všetko naučiť. Tiež požadovali podmienky (budovy škl, vybavenie tried, kabinetov) na realizáciu inklúzie a poukazovali na nedostatok finančných moźností. Objavili sa aj názory, že rodičia sa budú musieť deťom viac venovať doma.

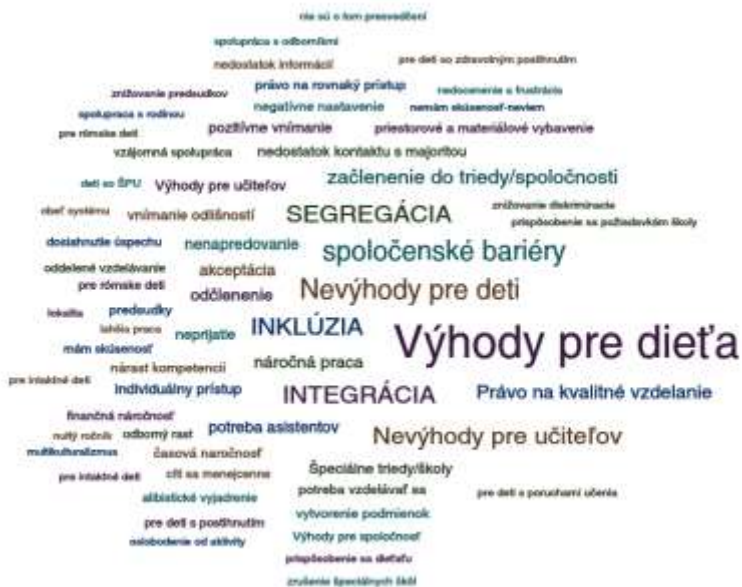
„Učiteľ teda uí učivo rovnako, nezohľadňuje potreby týchto žiakov, nemá miernejšiu stupnicu známkovania, neredukuje učivo.“
(Ž-KE2ZŠ5-514)

Keďže učitľky mali popísať najskôr inklúziu, potom integráciu a nakoniec segregáciu, jedna učitľka pri písan reflektovala a uviedla, že si uvedomila, že pri inklúzii písala o integrácii a nerozumie, ak je medzi týmito pojmami rozdiel:

„Zistila som, že neviem presne rozdiel týchto dvoch pojmov. Niečo som si teraz prečítala a mám dojem, že som pri inklúzii hovorila vlastne o integrácii. Mm dojem, že inklúziu som eše nezažila a úprimne, asi si ju neviem úplne predstaviť.“ (Ž-BA2CZŠ1-483)

Zhrnutie inklúzie s dosahom na rodinu dieťaťa vyjadrila in učitľka takto:

„...Inklúzióne vzdelávanie značne uľahčuje rodičom výchovu ich detí, škola poskytuje aktívne poradenstvo pre rodičov, škola pomáha riešiť tabuizované témy akou je diskriminácie a segregácie, rasizmus a zvyšuje toleranciu, empatiu a porozumenie, systém inklúzióneho vzdelávania nevyžaduje žiadne zvyšovanie nákladov pri jeho aplikovaní do praxe.“ (Ž-BA1SMŠ5-492)



Obr. 4 Kategórie definujúce pojmy inklúzia, integrácia a segregácia

Kvantitatívne spracovanie subjektívneho vnímania pojmu inklúzia

V druhom deduktívnom spôsobe kódovania bolo sledované, či výrok obsahuje definíciu pojmu inklúzia a či táto definícia zahŕňa obsahové kritériá inklúzie popísané v teoretických vymedzeniach (Scholt, 2007, in Lechta, 2016), alebo bol pojem inklúzia viac definovaný ako integrácia a učiteľia a učiteľky nerozlišovali medzi týmito pojmami. Prípadne, či subjektívne vnímanie pojmu bolo vyjadrené inak, alebo úplne chýbalo. Pri kategorizovaní bol zachytený aj emočný postoj učiteľov a učiteľiek (pozitívny a negatívny). Bolo vytvorených 6 kategórií, do ktorých boli všetky výroky (N =289) zaraďované, aby bolo možné ich kvantifikovať:

- pozitívne bez informačného obsahu (61 = 21,1 %);
- definícia sa vo veľkej miere zhoduje s inklúziou (68 = 23,5 %);
- definícia sa zhoduje s integráciou (50 = 17,3 %);
- definícia nie je zhodná ani s inklúziou, ani s integráciou a nenesie ani emočný obsah (29 = 10 %);
- pojem inklúzia vôbec nebol definovaný (41 = 14,2 %);
- pojem inklúzia bol popísaný cez negatívne emócie bez informačného obsahu (40 = 13,8 %).

Z uvedeného vyplýva, že len 23,38 % učiteľov a učiteľiek správne rozumie pojmu inklúzia a 21,1 % vníma pojem inklúzia pozitívne. Učítelia a učiteľky nezávisle od vyjadrenia obsahu pojmu inklúzia popísali aj výhody alebo nevýhody v jednotlivých kategóriách. Celkovo sa vo výrokoch nachádzalo viac nevýhod (289) ako výhod (255) vzťahujúcich sa na inklúziu. Vo väčšine prípadov bola uvedená len jedna, prípadne dve výhody. V kategórii výhody pre deti bolo vo výrokoch uvedených viac ako päť výhod. Učítelia a učiteľky početne uvádzali nevýhody inklúzie pre učiteľov a pre spoločnosť (tab. 16).

Tab. 16 Kvantitatívne spracovanie kódov pojmu inklúzia (v %)

Kategória	Spolu	Počet kódov v kategórii					
		1	2	3	4	5	Viac
Výhody pre deti	160 55,4 %	78 48,8 %	36 22,5 %	26 26,3 %	13 4,5 %	3 1,9 %	4 2,5 %
Výhody pre učiteľov/-ky	37 12,8 %	24 64,9 %	10 27 %	1 2,7 %	2 5,4 %	0	0
Výhody pre spoločnosť	58 20,1 %	46 79,3 %	4 6,9 %	5 8,6 %	3 5,2 %	0	0
Výhody spolu	255 29,4 %	148	50	32	18	3	4
Nevýhody pre deti	79 27,3 %	61 77,2 %	14 17,7 %	4 5,1 %	0	0	0
Nevýhody pre učiteľov/-ky	125 43,3 %	79 63,2 %	24 19,2 %	17 13,6 %	2 1,6 %	3 2,4 %	0
Nevýhody pre spoločnosť	85 29,4 %	51 60 %	25 29,4 %	7 8,2 %	1 1,2 %	1 1,2 %	0
Nevýhody spolu	289 33,3 %	191	63	28	3	4	0

Vzhľadom na veľký rozdiel v počte učiteľov (7) a učiteľiek (282) sme nepredpokladali a ani neanalyzovali rozdielne výsledky z hľadiska pohlavia. Učitelia uvádzali definíciu inklúzia 3x z pozitívneho hľadiska, 1x bola ich definícia zhodná s definíciou inklúzie, 2x bola zhodná s definíciou integrácie a v jednom prípade nemala definícia ani emočný a ani faktický charakter, ale vyjadrovala skôr alibistický postoj. Vnímanie a správne definovanie pojmu inklúzia nemalo žiaden signifikantný vzťah s demografickými charakteristikami učiteľov a učiteľiek a ani s ich vykonávanou prácou či dĺžkou praxe.

Porovnanie vnímania pojmu inklúzia so sociálno-inkluzívnymi kompetenciami a mierou súhlasu k inklúzii

Porovnanie vnímania pojmu inklúzia so subjektívnym vnímaním sociálno-inkluzívnych kompetencií

V rámci výskumu sme predpokladali, že spôsob, akým učitelia a učiteľky vnímajú pojem inklúzia, bude mať vzťah s rozvinutím ich sociálno-inkluzívnych kompetencií. V tejto podkapitole sme testovali, či učiteľky a učitelia, ktorí si nedôverujú v oblasti sociálno-inkluzívnych kompetencií, budú hodnotiť pojem inklúzia negatívnejšie ako učitelia a učiteľky, ktorí svoje sociálno-inkluzívne kompetencie hodnotia vyššie.

Kvantifikované dáta získané z výpovedí (tab. 7) boli následne porovnávané so subjektívnym vnímaním sociálno-inkluzívnych kompetencií učiteľov a učiteľiek. Tieto kompetencie boli merané rovnomennou subškálou Škály sociálno-psychologických kompetencií učiteľov a učiteľiek (Sokolová et al., 2015), obsahujúcou 18 položiek, ktoré boli skórované na 7-bodovej Likertovej škále. V rámci subškály boli rozlišované nasledujúce kompetencie: senzitivita k inakosti, empatia, akceptácia a adaptácia. Škála pracovala aj s obsahovými zložkami kompetencií ako znalosť, naladenie a zručnosť učiteľa. Hodnota reliability škály pre vzorku 289 učiteľov a učiteľiek bola $\alpha = 0,920$.

V kategórii sociálno-inkluzívnych kompetencií sú u učiteľov a učiteľiek zaznamenané mierne nižšie hodnoty v sledovaných subškálach ako u pôvodnej vzorky (Sokolová et al., 2015, s. 26, s.

29), čo môže byť spôsobené tým, že pôvodnú vzorku ($N = 134$) tvorili študenti a študentky učiteľstva a začínajúci učitelia a učiteľky, ktorí môžu vnímať otázku inklúzie a rôznorodosti v škole ideálnejšie na pozadí hodnotového rebríčka, zdôrazňujúc humanistické hodnoty, pričom skúsení učitelia a učiteľky zdôrazňovali potrebu riešiť problémy v praxi (Groma & Jursová Zacharová, 2017; 2018).

Učitelia a učiteľky sa najnižšie hodnotia v subškále *Senzitivita k inakosti* ($M = 5,23$, $SD = 1,001$) a najvyššie v subškále *Empatia* ($M = 6,15$, $SD = 0,88$). V oblastiach znalosť, naladenie a zručnosť hodnotia najnižšie zložku znalosť ($M = 5,51$, $SD = 0,809$) a najvyššie zložku naladenie ($M = 5,91$, $SD = 0,976$) (tab. 17).

Tab. 17 Deskripcia sociálno-inkluzívnych kompetencií

	N	Min.	Max.	Priemer	SD
Senzitivita k inakosti	289	0,00	7,00	5,2333	1,00123
Empatia	289	0,00	7,00	6,1516	0,88216
Akceptácia	289	0,00	7,00	5,3821	0,97614
Adaptácia	289	0,00	7,00	5,8149	0,93075
Znalosť	289	0,00	7,00	5,5125	0,80964
Naladenie	289	0,00	7,00	5,9187	0,97556
Zručnosť	289	0,00	7,00	5,6421	0,91181
Spolu	289	0,00	7,00	5,6841	0,82291

Zložky znalosť ($\rho = 0,292$) a zručnosť ($\rho = 0,177$) vykazujú miernu štatistickú signifikanciu s dĺžkou praxe učiteľov ($p < 0,01$). S dĺžkou praxe vykazuje miernu štatistickú signifikanciu ($p < 0,01$) aj komponent akceptácia ($\rho = 0,184$) a komponent adaptácia ($\rho = 0,204$). Pri sledovaní demografických ukazovateľov, ako je typ školy, veľkosť lokality či typ kraja, len komponent akceptácia vykazoval miernu štatistickú signifikanciu s typom školy ($\rho = 0,124$; $p < 0,05$). Zložka znalosť na rozdiel od ostatných zložiek alebo komponentov sociálno-inkluzívnych kompetencií vykazovala miernu štatistickú signifikanciu na hladine alfa 0,01 aj s typom školy ($\rho = 0,243$) a krajom ($\rho = 0,226$) a na hladine alfa 0,05 s veľkosťou lokality ($\rho = 0,150$). To by znamenalo, že učitelia

a učiteľky zo štátnych škôl lokalizovaných v menších obciach východného Slovenska hodnotia svoje znalosti v oblasti sociálno-inkluzívnych kompetencií vyššie ako učelia a učiteľky zo súkromných, prípadne cirkevných škôl vo veľkých mestách na západnom Slovensku.

S cieľom otestovať predpoklad o vzťahu medzi úrovňou sociálno-inkluzívnych kompetencií a typu vnímania inklúzie bola vykonaná štatistická analýza. Medzi definíciami pojmu inklúzia a komponentmi alebo zložkami sociálno-inkluzívnych kompetencií nebol nájdený štatisticky signifikantný vzťah. Môžeme povedať, že subjektívne vnímanie sociálno-inkluzívnych kompetencií neovplyvňuje spôsob, akým učelia a učiteľky vnímajú pojem inklúzia.

Porovnanie vnímania pojmu inklúzia s mierou súhlasu s inklúziou

Vo výskume sme predpokladali, že učelia a učiteľky, ktorí vyjadrujú väčší súhlas s inklúziou, budú oboznámení s obsahom pojmu inklúzia, prípadne budú tento pojem vnímať pozitívnejšie ako tí, ktorí vyjadrujú nesúhlas s inklúziou v školách. Súhlas s inklúziou, integráciou a jej variantmi vyjadrili učelia a učiteľky na základe súhlasu na 7-bodovej Likertovej škále, kde 1 = úplne nesúhlasím a 7 = úplne súhlasím s inklúziou. Explicitné nesúhlasné stanovisko zaujalo spolu 19,2 % respondentov a respondentiek, 21,6 % vybralo stredovú hodnotu a 59,2 % trochu až úplne súhlasilo s inklúziou detí v škole. Takmer totožné hodnoty sa objavili aj pri sledovaní súhlasu učiteľov a učiteľiek s integráciou. Pri otázke, či súhlasia, aby deti s rôznymi ťažkosťami v učení a postihnutiami boli vzdelávané v bežných triedach bežných základných škôl, odpovedali v rozpore s predchádzajúcimi odpoveďami a nesúhlasili oveľa výraznejšie (41,5 %), pričom 36,9 % súhlasilo so začlenením týchto detí do bežnej triedy (tab. 18). Podobne nejednoznačne odpovedali na vzdelávanie týchto detí v špeciálnych školách. Najviac súhlasili so začlenením detí s ťažkosťami v učení a s postihnutiami do špeciálnych tried v bežných základných školách (65,7 %).

Tab. 18 Vyjadrenie súhlasu s inklúziou alebo integráciou

	Inklúzia	Integrácia	Vzdelávanie v bežných triedach ZŠ	Vzdelávanie v ŠZŠ	Vzdelávanie v bežných triedach ŠZŠ
N – počet	287	287	287	286	286
Priemer	4,74	4,76	3,87	4,38	5,02
Medián	5	5	4	4	5
Modus	5	5	4	4	7
SD	1,56	1,51	1,78	1,83	1,73
Súhlasí	59,2 %	58,2 %	36,9 %	48,3 %	65,7 %
Nevie	21,6 %	22,6 %	21,6 %	21,7 %	34,3 %
Nesúhlasí	19,2 %	19,2 %	41,5 %	30,1 %	16,4 %

Tab. 19 Kontingenčná tabuľka vyjadrenia súhlasu a definovania pojmu inklúzia

Spôsob definovania	Vyjadrenie súhlasu s inklúziou			Spolu
	nesúhlasím	neviem	súhlasím	
Pozitívne hodnotenie	9 14,8 %	10 16,4 %	42 68,9 %	61 100,0 %
Definícia = inklúzia	10 14,9 %	10 14,9 %	47 70,1 %	67 100,0 %
Definícia = integrácia	10 20,4 %	14 28,6 %	25 51,0 %	49 100,0 %
Definícia = ambivalentné vyjadrenie	5 17,2 %	8 27,6 %	16 55,2 %	29 100,0 %
Chýbajúce vyjadrenie	9 22,0 %	12 29,3 %	20 48,8 %	41 100,0 %
Negatívne hodnotenie	12 30,0 %	8 20,0 %	20 50,0 %	40 100,0 %
Spolu	55 19,2 %	62 21,6 %	170 59,2 %	287 100,0 %

Pomocou chi-kvadrátového testu sme sledovali, či odpovede respondentov a respondentiek boli závislé alebo nezávislé od toho, ako v predchádzajúcich odpovediach definovali pojem inklúzia. Zistili sme, že neexistuje závislosť medzi verbálnym definovaním

pojmu inklúzia a následným súhlasom alebo nesúhlasom vyjadreným na Likertovej škále, keďže každý z definovaných kódov vyjadrenia inklúzie mal pomerne najväčšie zastúpenie pri súhlase s inklúziou, hoci najvyššie percentuálne zastúpenie mali kódy definícia inklúzie v súlade s teóriou inklúzie (70,1 %) a pozitívne hodnotenie (68,9 %) a najnižšie zastúpenie mala kategória negatívne hodnotenie (50 %) (tab. 19).

Záver

Podobne ako uvádzajú viacerí autori (Zelina 2012, Groma & Jursová Zacharová, v tlači), aj v tomto výskume sa ukázalo, že učitelia a učiteľky nemajú ustálenú predstavu pojmov inklúzia a integrácia a tieto pojmy sa im často prelínajú. Táto skutočnosť bola potvrdená v prvej kvalitatívnej analýze pri indukčnom kódovaní pojmov, ako aj v druhej analýze pri deduktívnom kódovaní definície pojmu inklúzia. Môžeme predpokladať, že keďže väčšina podkladov k inkluzívnej pedagogike je v teoretickej rovine, učitelia a učiteľky si nevedia predstaviť, ako môže inklúzia v skutočnosti (v praxi) fungovať a ako možno zvládnuť 20 detí s rôznym spôsobom učenia či typom postihnutia v jednej triede. Z tohto dôvodu je pre nich inklúzia v praktickej rovine nepredstaviteľná a vyjadrujú s ňou viac nesúhlas ako súhlas. Hoci navonok nesúhlasia so segregáciou, implicitne je podľa nich výhodnejšie, ak sa deti učia medzi seberovnými. Preto pravdepodobne vyjadrili vyššiu mieru súhlasu so začlenením detí s problémami v oblasti učenia a detí s postihnutím do špeciálnej triedy v bežnej škole než so začlenením týchto detí do špeciálnej školy alebo do bežnej triedy. Tieto zistenia korešpondujú so zisteniami Hallovej a kolektívu (2019), ako aj Gromu a Jursovej Zacharovej (v tlači).

Jedným z dôvodov, prečo učitelia a učiteľky implicitne nesúhlasia s inklúziou, môže byť obava zo zvýšenej záťaže, ako aj z toho, že inkluzívne vzdelávanie nezvládnu, prípadne že budú musieť opätovne študovať nové spôsoby vzdelávania. Medzinárodné konzorcium pre postihnutie a vývin (IDDC *International Disability and Development Consortium*) v celosvetovej kampani podporujúcej inkluzívne vzdelávanie (2013) uvádza, že

učitelia a učiteľky v pregraduálnej príprave potrebujú absolvovať špeciálne inkluzívne vzdelávanie, a následne im počas pedagogickej kariéry odporúča aj účasť na prebiehajúcich tréningoch inkluzívneho vzdelávania, počas ktorých majú pedagógovia a pedagogičky možnosť zažiť a spoznať ľudí so špeciálnymi potrebami a s postihnutím. Z tohto pohľadu je potrebné uvedomiť si, že inkluzívne vzdelávanie nie je len vzdelávanie detí pedagógmi a pedagogičkami; ide o nepretržité celoživotné vzájomné vzdelávanie oboch týchto skupín, prostredníctvom ktorého sa aj samotní učitelia a učiteľky učia od detí a ľudí so znevýhodnením alebo postihnutím.

Ďalšou obavou učiteliek, a to predovšetkým tých, ktoré dnes vyučujú v špeciálnych školách, je strach, či deti s postihnutím alebo so znevýhodnením zvládnu vzdelávanie v hlavnom prúde. Práve v týchto obavách sa odzrkadľuje neporozumenie inklúzie. Samotná inklúzia totiž nemusí vyžadovať navýšenie financií a posilnenie pozície asistentov alebo asistentiek učiteľov/učiteliek, ale zmenu nazerania na vzdelávanie a samotný vyučovací proces. Je otázkou, ktoré požiadavky učiteľov a učiteliek na inklúziu vyjadrujú reálne potreby a ktoré by sa dali skôr definovať v rovine chcenia (Wilson & Easen, 2006). Podľa Masuhara (2006) je kľúčovou podmienkou efektívneho prístupu k rozvoju učiteľov a učieliek tvorba materiálov, ktoré im pomôžu stať sa schopnejšími, kritickejšími, kreatívnejšími a efektívnejšími vo vyučovacom procese.

Jednu z prekážok inklúzie všetkých detí vidia opýtaní učitelia a učiteľky aj v nedostatočne upravených fyzických priestoroch škôl a školských budov. Úprava schodov, záchodov, dverí, aby sa mohli deti s fyzickým postihnutím na vozíčku dostať bez problémov a pomoci do akéhokoľvek priestoru školy, by si vyžadovala nemalé finančné prostriedky, prípadne nové školské budovy. Podľa zistení Štátnej školskej inšpekcie (Kalmárová a kol., 2018) upravené bezbariérové prostredie a učebne pre deti so zdravotným postihnutím malo v roku 2018 menej ako 35 % základných škôl (N = 579, z toho bolo 55 tried v špeciálnych školách), pri stredných školách a gymnáziách to bolo menej ako 30 % týchto zariadení. Z tohto pohľadu je nemožné, aby mohli byť

deti so zdravotným postihnutím inkludované do akejkoľvek základnej školy.

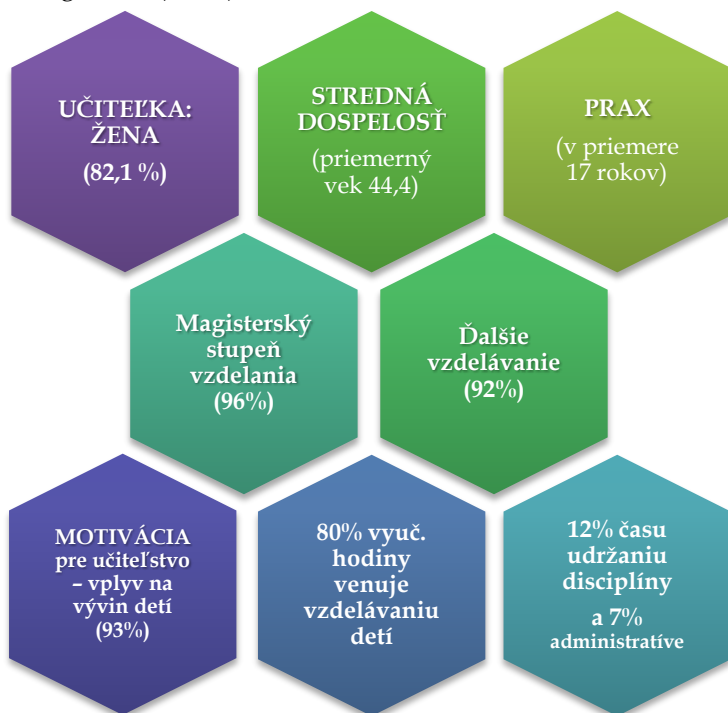
V našom výskume sa nepreukázalo, že by porozumenie pojmu inklúzia malo vplyv na spôsob, akým učelia a učiteľky hodnotia svoje sociálno-inkluzívne kompetencie. Samotní učelia sa líšia v tom, akú váhu prikladajú jednotlivým typom kompetencií. Rozdiely možno vidieť medzi učiteľmi jednotlivých stupňov vzdelávania i dĺžky praxe. Pri porovnaní z hľadiska dĺžky praxe sa ako štatisticky významný prejavil len rozdiel v hodnotení sociálno-inkluzívnych kompetencií učiteľov a učiteľiek na začiatku kariéry oproti učiteľom a učiteľkám s dlhšou praxou. Tieto odlišnosti medzi jednotlivými skupinami možno vysvetliť nielen odlišnosťou obsahu pregraduálnej prípravy, ale i možnou vyššou flexibilitou začínajúcich učiteľov/učiteľiek, ich ochotou či vnímanou potrebou ďalej sa vzdelávať, ako aj voľbou individuálneho prístupu k rozdielnosti (Lemešová, 2015).

2.2 Rozdielnosť detí – pohľad spoza učitel’skej katedry

V slovenskom vzdelávacom systéme sa školské triedy javia homogénne. Stretávame sa v nich s deťmi rovnakého či veľmi podobného veku, ktoré musia pri vstupe do školy, ale i pri prechode medzi roníkmi ovlada stanovené obsahy na určitej, aspoň minimálnej úrovni. Výnimkou nie je ani vytváranie homogénnych skupín detí na základe ich pohlavia (napríklad počas vyuovovania telesnej výchovy), sociálno-ekonomického zázemia (niektoré typy súkromných škôl), etnickej a náboženskej príslušnosti (pre Slovensko nie netypické školy či školské triedy výlučne romských detí, školy s vyučovacím jazykom minort alebo cirkevné školy), kognitívnych schopností (príkladom sú osemročné gymnázia a rôzne výberové školy) i iných schopností (napr. školy pre mimoriadne nadané deti, umelecké školy). Napriek tomu je táto homogenita a „rovnakos“ iba zdanliv. Každé dieťa je in a jedinečné. V jednej školskej triede by sme teda našli rozhodne nielen veľa vzájomných podobností, ale i odlišností.

S pomenvanm rozdielov medzi deťmi v školskom prostredí sa častejšie stretávame najmä v posledných rokoch prevladajúceho inkluzívneho diskurzu. Školy na celom svete totiž čelia rastúcej rozmanitosti v ziackej populácii, keď sa súčasne v jednom priestore a čase vzdelvajú jednotlivci lišiaci sa jazykom, schopnosťami, kultúrou i dalšími charakteristikami. Podľa oficiálnych správ však na rozdiel od iných krajín OECD slovenskí učitelia a uitelky zaivajú odlišnosť medzi deťmi zriedkavejšie. Len 17,7 % z nich u v školách, v ktorých je viac ako 10 % detí s špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a 11,4 % v školách, kde sa u viac ako 10 % detí líši materinský jazyk od toho vyučovacieho. 5,2 % pracuje v školách, kde viac ako 30 % detí pochádza zo sociálno-ekonomicky znevýhodnených rodín. No v naších školách sa takmer nevyskytujú deti prstahovalcov, utečencov či deti s migračným pozadím (NÚCEM, 2019). Napriek tomu sú školské triedy oproti minulosti viac rozmanité, čo so sebou prináša bezpochyby mnohé výzvy. Kuovmi postavami sa stvajú učitelia a uitelky, u ktorých sa však, na rozdiel od

narastajúcej rozmanitosti v školských laviciach, stretávame skôr s homogenitou (obr. 5).



Obr. 5 Základné charakteristiky typické pre učiteľskú pozíciu na Slovensku (spracované podľa štúdie Talis 2018, NÚCEM, 2019)

Ide spravidla o vysokoškolsky vzdelanú ženu v stredných rokoch bielej farby pleti rímskokatolíckeho vierovyznania, ktorej materinský jazyk je slovenčina (Moravcová-Smetáčková, 2003; Majo & Šprocha, 2016; NÚCEM, 2019). Deti trávajú počas školského roka väčšinu času v škole, v interakcii s učiteľom či učiteľkou, od ktorých do veľkej miery závisí nielen to, čo a ako si deti osvoja, ale i to, ako sa v škole cítia či ako sú prijímané. Učitelia a učiteľky sú tak denne konfrontovaní s požiadavkami prispôbiť a zohľadniť v rámci vyučovania rôznorodé akademické schopnosti, motiváciu, kultúrny pôvod či jazykové odlišnosti detí. Smerovanie k vytváraniu inkluzívnejšieho (teda rozmanitejšieho)

vzdelávacieho prostredia dlhodobo podporujú i rôzne celosvetov politick organizácie (OECD, 2018).

O rozdielnosti, inakosti, diverzite, heterogenite...

Tak ako je rozdielnosť detí mnohorozmern a môže sa vzahov na rôzne aspekty ich osobnosti, vzoru či prejavov správania, i pri jej pomenovan sa stretávame s nejednoznačnosťou. V odbornej literatúre sú využívané pojmy **inakosť** (Parthenis & Fragoulis, 2016; Dončevová, 2016; Welply, 2015; Lippitz, 2007), **rozdielnosť** (Woodcock & Hardy, 2017; Szalai, Messing & Nemenyi, 2010), **heterogenita** (Miklánková, 2017; Vock & Gronostaj, 2017; Trautmann & Wischer, 2011), **diverzita** (Sokolová & Andreánska, 2018; Heyder, Vaskova, Hussmann & Steinmayr, 2018; Hachfeld et al., 2015; Duchovičová a kol., 2013) i **rozmanitosť** (Jarkovsk, Lišková, Obrovsk, & Souralov, 2015; Gallová Kriglerová, Kadlekov et al., 2009). Bez ohľadu na uprednostňovanie ktoréhokoľvek z týchto pojmov však treba povedať, že ich obsahov vymedzenie sa výrazne nelíši. Jednotlivé pojmy sú využívané skôr ako synonymá (asto so zameraním len na niektor oblasť odlišnosti jednotlivca, napr. na kultúrnu či etnick) i keď napríklad Staszak (2009) zdôrazňuje, že zatiaľ čo rozdiel (angl. *difference*, napríklad biologick pohlavie) patri do sféry reality, inakosť (angl. *otherness*, v našom príklade rod) sa zaraďuje do sféry diskurzu.

Rozdielnosť možno vymedziť ako charakteristiku niekoho, kto je označovaný ako INÝ, pričom toto vymedzenie je zvisl od zvoleného uhla pohľadu a diskurzu osoby, ktor vymedzuje, hodnotí druhého ako iného. Ide prioritne o voľbu kritri (o je v rukách dominantnej skupiny), ktor kategorizujú osoby do dvoch hierarchicky usporiadaných skupín. Jedna skupina (*my*) stelesňuje normu a jej identita je oceňovaná. Druh skupina (*oni*), je definování prostredníctvom vlastných chýb a charakteristík, ktor môžu byť potenciálnym motívom k diskriminácii (Staszak, 2009). Z tohto pohľadu je zaradenie do jednej zo skupín nieim nestálym a premenlivým. Kategórie diferenciácie vždy fungujú ako kategórie vznikjce na základe pozorovania, vytvárajú (sociálnu) realitu (Emmerich & Hormel, 2013), a tak zážitok z toho

„byť iným“ ako väčšina nie je viazaný len na osoby či skupiny s istými charakteristikami. Ako iné môže byť posudzované dieťa majority v rómskej triede, dievča študujúce študijný odbor vnímaný ako chlapčenský či dieťa s potravinou intoleranciou medzi deťmi bez stravovacích obmedzení. Rozdielnosť je výsledkom diskurzívneho procesu, ktorým dominantná skupina (*my*, ak som jej súčasťou, je to moja členská skupina) konštruuje jednu z mnohých nečlenských skupín (*oni, iní*) prostredníctvom stigmatizácie rozdielnosti – skutočnej alebo len imaginárnej. To má následne vplyv na budovanie vlastnej identity a prežívanie príslušnosti k skupine alebo naopak vlastnej inakosti (Welply, 2015). Staszak (2009) tiež upozorňuje, že napriek tomu, že sa rozdielnosť nestretáva vždy s akceptáciou, niekedy môže byť i oceňovaná (napríklad ako niečo exotické). Deje sa tak však podľa jeho názoru stereotypným spôsobom, ktorý slúži na to, aby osoby stanovujúce kritériá rozdeľujúce do skupín *my* verus *oni* potvrdili svoju nadradenosť. Rozdielnosť nie je absolútne definovateľným fenoménom, ale vzťahovo a sociálne konštruovaným, ktorý je (re)produkovaný v sociálnej interakcii a vzťahuje sa na intrapersonálne a interpersonálne rozdiely (Schmitz, Simon & Pant, 2019).

V kontexte školy a vyučovania rozdielnosť ohraničujú rôzne podmienky vzdelávania, na základe ktorých možno deti kategorizovať. Tie oscilujú v rozmedzí od naivných po reflexívne konceptualizácie. Vzhľadom na počet možných rozmerov siaha jej rozpätie od tradičných kategórií, ako sú pohlavie, vek, rodinné zázemie, cez charakteristiky súvisiace s učením (kognitívne a jazykové predpoklady, štýl učenia a výsledky učenia dieťaťa) až po ďalšie znaky, akými sú záujmy, motivácia, sociálne zručnosti a individuálne skúsenosti detí (Schmitz, Simon, & Pant, 2019). Emmerich a Hormel (2013) hovoria o dvoch základných druhoch kategórií. Prvý tvoria individuálne vlastnosti, na základe ktorých dochádza k diferenciacii (talent, výkon, motivácia, jazykové zručnosti atď.) a druhý zasa znaky charakterizujúce dieťa ako súčasť sociálnej skupiny (vek, prostredie, charakteristiky rodiny). V štúdiách domáceho i zahraničného pôvodu sa rozdielnosť viaže spravidla na etnické, rasové, národné, náboženské, kultúrne, lingvistické a sociálno-ekonomické zázemie dieťaťa, jeho rodovú či

sexuálnu identitu a biologické pohlavie, fyzické, zmyslové a mentálne schopnosti, ale tiež v prostredí školy na učebné výkony a štýly učenia, motiváciu či postoje vo vzťahu k iným vybraným premenným (napr. školská úspešnosť a angažovanosť dieťaťa, postoje učiteľov a učiteľiek, spôsoby a formy výučby detí, ktoré sú niečím iné a pod.). Schmitzová, Simon a Pant (2019) sa pýtali študentov a študentiek učiteľstva (N = 137) na rozdiely medzi deťmi, ktoré vo svojich triedach očakávajú. V priemere budúci učitelia a učiteľky uvádzali šesť rozdielov (min = 1, max = 15), pričom ich odpovede bolo možné zoskupiť do 23 kategórií. Medzi tie najfrekvencovanejšie patrili:

- kognitívne predpoklady súvisiace so vzdelávaním (učebné tempo, úroveň porozumenia, inteligencia a pod., v zastúpení 51,7 %),
- pohlavie (45,6 %),
- socio-ekonomický status (43,6 %),
- fyzické obmedzenia (36,9 %),
- jazykové predpoklady (36,9 %),
- vek (34,2 %),
- kultúra (28,9 %) či
- učebné výsledky (26,8 %).

Menej často zastúpenými kategóriami boli postihnutie, etnicita, psychické ťažkosti, náboženstvo, motivácia, pôvod a pod.

Zaujímavý je pohľad na rozdielnosť detí vo vzťahu k určitým vzdelávacím predmetom, ich špecifickému obsahu či organizácii. Miklánková (2017) považuje za primárnu z pohľadu heterogenity skupiny/školskej triedy počas **telesnej výchovy** rozdielnosť v kontexte rodu (genderu). Špecifiká dievčat a chlapcov sa prejavujú podľa jej názoru nielen vo fyzických dispozíciách, ale predovšetkým v záujmoch, ktoré je potrebné pri výučbe telesnej výchovy zohľadniť. Ďalšou významnou premennou odlišujúcou deti počas pohybových aktivít je ich schopnosť zapojiť sa vzhľadom na typ postihnutia (zrakové, sluchové, telesné, mentálne) či odlišnosť prostredia, z ktorého dieťa pochádza (sociálne znevýhodnenie). Edukačný proces so skupinou s rôznymi vstupnými podmienkami a prekážkami v učení je podľa jej názoru v telesnej výchove náročný a kladie nemalé nároky najmä na učiteľa a učiteľku. Pri výučbe **hudobnej výchovy** je taktiež

potrebné zohľadniť odlišnosti späté s vekom, kultúrnym pozadím detí a pod. Vyučovaci predmet však prináša i rozdiely medzi deťmi v aspektoch tvorby hudby (improvizačné úlohy, spôsob použitia hudobných prostriedkov a pod.), hudobného počutia (diferenciácia hudobných procesov, opis počutého), v oblasti zaznamenávania hudby (interpretácia hudobných textov) a jej transpozície (vyjadrenie počutého prostredníctvom fyzických gest a pohybu, koordinácia hudby a obrazu) či v porozumení hudbe (správne uplatňovanie hudobných pojmov, vývoj estetických myšlienok, zdôvodnenie úsudkov o hudbe) (Linn, 2017). Pri výučbe **francúzštiny ako cudzieho jazyka, ale aj iných cudzích jazykov**, napr. angličtiny (Lohmann, 2011), považuje Pango (2015) rozdielnosť za nevyhnutnú súčasť výučby. Odlišnosti medzi osobami, ktoré sa vzdelávajú, sa viažu na rôznu úroveň vedomostí a ovládania cudzieho jazyka (osoba už ovláda cudzí jazyk, ktorý sa práve učí, alebo má aspoň nejaké pozostatky z predchádzajúceho vzdelávania či ovláda iný, príbuzný cudzí jazyk). Zaujímavé a pre cudzie jazyky špecifické sú i rozdielnosti späté s cieľom vzdelávania (získanie certifikátu, naučenie sa cudzieho jazyka na istý účel, napr. cestovanie), ale i zvedavosť, energia či rytmus. Tvárou v tvár heterogénnej skupine je preto podľa Pangovej (2015) nevyhnutné implementovať rôznorodú, diverzifikovanú, kooperatívnu a komplexnú cestu vzdelávania.

Tento názor však neprevládá vždy. V minulosti boli tí, ktorí sa niečím líšili od dominantnej skupiny/kultúry, často označovaní ako rizikovní a problémoví. Školy podporujúce dominantnú kultúru vyvolávali (a bohužiaľ i vyvolávajú) problémovosť najmä u tých, ktorí istým spôsobom vybočovali zo sivého priemeru (Lemešová, 2012a). Množstvo štúdií poukazuje na fakt, že učitelia a učiteľky majú tendenciu zastávať viac negatívny postoj k vzdelávaniu detí, u ktorých hrozí vyššie riziko neúspechu. Do tejto skupiny patria etnické menšiny, deti s nízkym sociálno-ekonomickým statusom či deti hovoriace iným jazykom ako školským alebo deti s rôznymi fyzickými alebo mentálnymi schopnosťami. Negatívne postoje ovplyvňujú následne správanie učiteľov a učiteľiek, ktoré má vplyv i na samotné deti a ich učebné výsledky (Roose, Vantieghem, Vanderlinde, & Van Avermaet, 2019). Slovenskí učitelia a učiteľky hodnotia mnohokrát ako problémové práve deti,

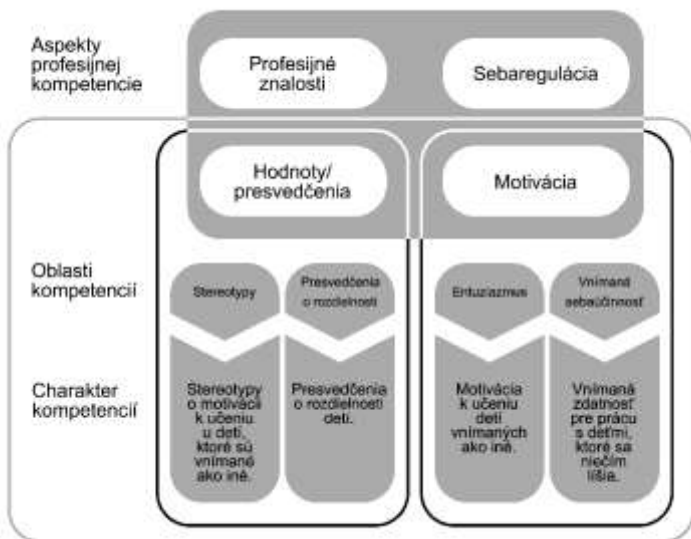
ktoré sú niečím iné. Ide o deti s nejakou diagnózou (poruchy učenia, pozornosti, správania), deti pochádzajúce z prostredia, ktoré je istým spôsobom špecifické (nielen sociálne či ekonomicky znevýhodnené, ale naopak i prostredie príliš zvýhodňujúce dieťa, najmä ekonomicky), či deti, ktoré nerešpektujú stanovené pravidlá a porušujú vnútorný poriadok školy (Lemešová, 2012b). Na Slovensku sa v posledných rokoch stretávame často s etnocentrickým vnímaním majoritnej populácie a predsudkami voči všetkému, čo nie je vnímané ako slovenské. Napríklad postoje slovenských detí k cudzincom nie sú natoľko negatívne ako k niektorým tradičným menšinám (maďarská, rómska) (Gallová Kriglerová, Gažovičová, & Kadlečíková, 2011). V českom školstve sa podľa Jarkovskej, Liškovej, Obrovskej a Souralovej (2015) stretávame s tendenciou nezviditeľňovať deti vyznačujúce sa etnickou a kultúrnou rozmanitosťou v prípade detí migrantov a, naopak, zdôrazňovať inakosť rómskych detí. Učitelia a učiteľky sa podľa ich výskumu snažia všeobecne zneviditeľňovať rôznosť v školských triedach pomocou humanistického rámcovania osobnosti detí. Prítomnosť detí, ktoré sa etnicky a kultúrne odlišujú od českých detí, vnímajú skôr ako komplikáciu výučby než ako výzvu. Tieto deti sú mnohokrát v škole rizikovejšie v zažívaní neúspechu, pretože ich správanie a jeho efekty majú vplyv na ich schopnosť učiť sa (Thompson & Webber, 2010). Vidieť to napríklad i na výsledkoch prieskumu MPC-ROCEPO realizovaného v roku 2012 (Kol. autorov, 2013), keď žiaci a žiačky zo sociálne znevýhodneného prostredia tvorili z celkového počtu neprospeievajúcich žiakov na 1. stupni ZŠ 81,19 % a na 2. stupni 66,47 %. S veľkým percentuálnym zastúpením sa u nich stretávame i v oblasti neospravedlnených vymeškaných vyučovacích hodín (74,07 %) či v počte udelených negatívnych výchovných opatrení (44,28 %).

Rozdielnosť v školskej triede očami učiteľov a učiteľiek

Ak sa dve osoby postaví za učiteľskú katedru a pozrú sa do školskej triedy, je možné, že rovnakú osobu či situáciuvidia rôznym spôsobom. Hovoríme o profesijnom videní, s ktorým sa

prvýkrát vo všeobecnej rovine stretávame v práci Goodwina (1994). Vo vzdelávacom kontexte ho možno charakterizovať ako špecifický spôsob vnímania a interpretovania školských situácií. Profesionálne videnie má dva rozmery. Tým prvým je selektívna pozornosť (angl. *noticing*), čiže zameranie pozornosti a identifikácia situácií, ktoré sú hodnotené ako významné a kľúčové pre úspech vyučovania. Druhým rozmerom je usudzovanie na základe poznatkov (angl. *knowledge based reasoning*), zastrešujúce učiteľské znalosti a skúsenosti, cez ktoré sa nazerá na identifikované situácie v školskej triede (Berliner, 2001; Sherin & van Es, 2002; Seidel, Blomberg, & Stürmer, 2010; Sokolová, 2014, 2018). Ide teda o koncepciu integrujúcu teóriu a prax, o dôležitý prvok učiteľských kompetencií, ktoré možno ďalej rozvíjať (Seidel & Stürmer, 2014). Výskumné zistenia totiž poukazujú na vplyv skúseností a praxe, profesionálneho pozadia či postojov na profesionálne videnie učiteľov a učiteľiek (Berliner, 2001; Seidel & Prenzel, 2007; van den Bogert, van Bruggen, Kostons, & Jochems, 2014; Wolff, Jarodzka, & Boshuizen, 2017; Voss et al., 2017; Roose, Vantieghem, Vanderlinde, & Van Avermaet, 2019). V závislosti od oblasti, na ktorú sa profesionálne videnie zameriava (napr. nevhodné správanie, manažment školskej triedy a i.), sa odlišujú i požadované aspekty kompetencií a zručností, v rámci ktorých by malo byť rozvíjané.

Pri nazeraní na rozdielnosť detí zohráva svoju rolu súhra učiteľských kompetencií, pre ktorých konceptualizáciu sa javí byť vhodným modelom profesionálnych učiteľských kompetencií zostavený výskumným tímom Hachfeldovej v roku 2012. Vychádza z práce Baumerta a Kuntera (2006) a patrí medzi jeden z mála v tejto problematike. Bol adaptovaný na učiteľskú prácu v kultúrnej heterogénnej kontexte, špecificky na prácu s deťmi prisťahovalcov, ktorých odlišnosť sa prejavuje nielen v jazyku, kultúre či náboženstve, ale i v iných oblastiach. Podľa nás je však využiteľný i pri vymedzení kompetencií ovplyvňujúcich vnímanie rozdielnosti detí (*obr. 6*).



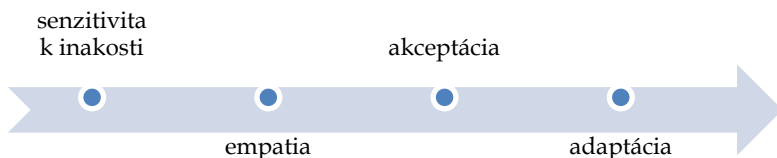
Obr. 6 Model profesijných učiteľských kompetencií adaptovaný pre potreby konceptualizácie rozdielnosti (upravené podľa modelu Hachfeld et al., 2012)

V rámci modelu sú definované oblasti a aspekty učiteľských kompetencií potrebných na úspešnú výučbu detí, ktoré sú niečím iné. Profesijné kompetencie sú konceptualizované ako súhra špecifických odborných, didaktických a pedagogicko-psychologických znalostí, profesijných presvedčení a hodnôt, motivácie a schopnosti sebaregulácie (Hachfeld et al., 2012). Učitelia a učiteľky sú v kontakte s rozdielnosťou detí vystavovaní stále novým, často neplánovaným a nenaplánovateľným situáciám. Ich profesia si preto vyžaduje neustále rozširovanie profesijných znalostí a ďalší rozvoj zručností. Zásadnú rolu zohráva preto motivácia ovplyvňujúca ich správanie nielen smerom k sebe samému (výber a zotrvanie v profesii, ďalší profesijný rozvoj), ale i navonok (zvládanie situácií spojených s rozdielnosťou detí a nazeranie na ne). Entuziazmus (stupeň pozitívneho emocionálneho prežívania počas výkonu vyučovacej činnosti) a vnímaná sebaučinnosť (presvedčenie o vlastnej schopnosti zvládnuť dokonca aj náročné požiadavky alebo riešiť

problémové situácie) ako súčasť motivačnej orientácie sú preto silnými prediktormi ich správania. Ďalšou dôležitou oblasťou kompetencií sú presvedčenia a hodnoty učiteľov a učiteliek spojené s rozdielnosťou. Ide o ich chápanie rozdielnosti a o voľbu kritérií, ktoré si vyberajú pri rozlišovaní medzi „bežnými“ a „inými“ deťmi. Ich hodnoty ovplyvňujú ich správanie, čo vidieť najmä v oblasti stereotypov a presvedčení o schopnosti vzdelávania detí zaraďovaných do skupiny „iné“ či o ich schopnosti podávať adekvátne alebo aspoň porovnateľné výsledky s „bežnými“ deťmi. Hodnoty a presvedčenia o rozdielnosti u učiteľov a učiteliek ovplyvňujú nielen ich vlastné správanie, ale i správanie a presvedčenia ostatných detí v triede či iných dospelých. Následne opätovne vplyvajú na deti označované ako iné a na ich kognitívne (učebné výsledky) i nekognitívne školské výsledky (spokojnosť a angažovanosť v škole, sociálna pozícia v školskej triede). Ukazuje sa teda, že sebanaplňujúca sa predpoveď má práve u tejto skupiny detí omnoho väčší dosah a silu (Roose, Vantieghem, Vanderlinde, & Van Avermaet, 2019).

Vychádzajúc z presvedčenia, že jednotlivé zložky modelu sú „naučiteľné a trénovateľné“, možno ho vnímať aj ako model stanovujúci štandardy učiteľskej pregraduálnej prípravy či ďalšieho vzdelávania. Jeho doplnením a súčasťou by mal byť podľa nášho názoru i rozvoj sociálno-inkluzívnych kompetencií (obr. 6), jednej z oblastí rozsiahlejšieho modelu sociálno-psychologických kompetencií učiteľa/učiteľky (Lemešová, Sokolová, & Cabanová, 2012). Ide o skupinu kompetencií, pomocou ktorých sa zabraňuje sociálnej exklúzii tých, ktorým by mohlo z akéhokoľvek dôvodu hroziť vylúčenie, a poskytuje sa im príležitosť a zdroje na plnú participáciu vo vzdelávacom procese. Na prvej úrovni sa táto oblasť kompetencií prejavuje *senzitívitou k inakosti*, teda istou mierou citlivosti k rozdielom medzi osobami. Podľa Schmitzovej, Simona a Panta (2019) je jej základom proces selektívneho vnímania a spracovania informácií a vonkajších vplyvov jednotlivcom na báze istých predpokladov o inej osobe, ktoré sa vzťahujú k doterajším vedomostiam a skúsenostiam. Jednotlivec následne organizuje, prehodnocuje a posudzuje najnovšie výsledky svojho vnímania a aktualizuje pomocou neho svoje pôvodné predpoklady. Druhú úroveň sociálno-inkluzívnych

kompetencií predstavuje schopnosť vci sa (*empatia*) do spôsobov zmýšľania a cítenia iných, interpretovanie a identifikovanie odlišných vzorcov správania. Nasleduje *akceptácia* rozdielnosti, ktor však nevyhnutne neznamená súhlasí obľubu danej osoby, a na poslednej úrovni sme schopn konať mimo rámca kontextu, ktor je nm vlastn (*adaptácia*) (obr. 7). Preberme uhol pohľadu odlišných skupini jednotlivcov, dokážeme sa prispôsobiť novým podmienkam, ale súčasne prežív duševn pohodu a bezpečie (Lemešová, Sokolová, & Cabanová, 2012).



Obr. 7 úrovne sociálno-inkluzívnych kompetencií (upravené podľ Lemešovej, Sokolovej & Cabanovej, 2012)

Dôsledkom nárastu migrácie, jazykovej a kultúrnej rôznorodosti a pod. sa zväčuje tlak najmä na úroveň kompetencií učiteľov a učiteliek na prvých troch úrovních tohto modelu. Tie sú dôležité pre efektívne vyučovanie v rozmanitých školských triedach, pričom viacer autori kladú dôraz najmä na stimuláciu senzitivity k rozdielnosti (Schmitz, Simon, & Pant, 2019; Bryan & Atwater, 2002). Na Slovensku sa však len 20,8 % učiteľov a učiteliek cíti byť pripravených vyučovať v takomto prostredí a 9,3 % uvádza vysok potrebu dľšieho profesionlného rozvoja (NÚCEM, 2019). Budúci učitelia a uitelky sa cítia byť lepšie pripraven vedomosťami a zručnosťami na prácu s deťmi s rôznym zázemím (kultúrne, nboženskéi rodinné) ako na prácu s deťmi so zdravotným postihnutmi rôznymi poruchami (Sokolová & Andreánska, 2019; Sokolová & Andreánska, 2018). Zo štúdie Talis 2018 (NÚCEM, 2019) dalej vyplýva, že t, ktor u predtým uili v kultúrne rozmanitej triede (rozmanitosť vo vzťahu ku kultúrnemu a etnickému pôvodu), sa dokázali vyrovná s úskaliami multikultúrnej triedy (OECD 66,9 %, SR 63,6 %), prispôsobiť svoje vyučovanie kultúrnej rozmanitosti (OECD 58,9

%, SR 61,5 %), zabezpečiť spoločnú prácu žiakov a žiačok s migračným pozadím a bez neho (OECD 69,2 %, SR 55,8 %), zvyšovať povedomie o kultúrnych rozdieloch (OECD 68,4 %, SR 65 %) či znížiť etnické stereotypy v triede (OECD 72,7 %, SR 62,4 %). Výskumné zistenia Duchovičovej a kol. (2013) poukazujú na uspokojivé sebahodnotenie vlastných kompetencií učiteľov a učiteľiek v oblastiach, akými sú riešenie konfliktov medzi rozdielnymi skupinami v triede, podpora vyučovania a procesov učenia odrážajúcich zázemie, socio-kultúrnu skúsenosť, schopnosti či vzdelávacie potreby jednotlivcov. Citlivosť voči inakosti, empatia a akceptácia zo strany učiteľa a učiteľky, ako i kladne ladené presvedčenia a hodnoty spojené s rozdielnosťou majú dosah na vyučovací proces. Ukazuje sa však, že to, aký efekt prinesú, závisí od dôrazu kladeného na rozdielnosť medzi deťmi.

Multikultúrny a „farboslepý“⁵ prístup (angl. *colorblindness*) patria medzi dominantné teoretické východiská, ktoré zdôrazňujú pozitívne postoje k rozdielnosti. Líšia sa však práve v akcente, ktorý je na rozdielnosť kladený. V rámci multikultúrneho prístupu prijímame a uznávame rozdiely existujúce medzi osobami a túto rozdielnosť a jej špecifiká si ceníme a považujeme ich za obohacujúce. V školskom prostredí jeho aplikácia znamená zdôrazňovanie rozdielnosti a prispôbenie vyučovacích postupov a stratégií špecifikám školskej triedy a jej členov a členiek. Na rozdiel od tohto prístupu zdôrazňuje koncepcia „farbosleposti“ dôležitosť rovnakého prístupu ku všetkým bez ohľadu na ich pôvod, farbu pokožky a pod. V škole teda volíme prístup znižovania rozdielov s cieľom zamerať sa na nájdenie podobností a spoločného základu napriek rôznorodosti (Hachfeld et al., 2015; Jarkovská, Lišková, Obrovská, & Souralová, 2015). Viaceré výskumné štúdie však naznačujú, že rovnaký prístup ku všetkým (nepripôsobovanie učebných materiálov a postupov rozmanitosti v triede) nemusí byť najlepším riešením pre osoby, ktoré sa

⁵ Ide o americký koncept vychádzajúci z hnutia za rovnaké občianske práva ľudí rôznej rasy. Výraz farbosleposť bol použitý zámerne s cieľom zdôrazniť potrebu „nevidieť“ farbu pleti v interakcii s ľuďmi z rôznych prostredí a kultúr a správať sa ku všetkým rovnako.

v skupine ničím líšia. Práve diferencovaná výučba (diferenciácia obsahu, techník vytvárania skupín, stratégií hodnotenia a pod.) však maximalizuje vzdelávací potenciál každého dieťaťa a je jedným z nevyhnutných pilierov vytvárania inkluzívneho prostredia (Roose, Vantieghem, Vanderlinde & Van Avermaet, 2019; Keppens et al., 2019). Multikultúrny prístup sa podľa výskumných zistení Hachfeldovej a kol. (2015) viaže na vnímanú sebaúčinnosť a entuziazmus učiteľov a učiteľiek vyučovať deti s prísťahovaleckým pozadím, na motiváciu k ich integrácii, ochotu prispôbovať spôsoby výučby a vykazuje tiež negatívny vzťah k stereotypom viazaným na rodinu detí či ich motiváciu k vzdelávaniu. Učiteľia a učiteľky, u ktorých prevláda multikultúrny prístup, sú viac pripravení pracovať s rôznymi hodnotovými systémami bez toho, aby sa vzdali toho vlastného (Hachfeld et al., 2012). Prijímanie a oceňovanie všetkých detí v školskej triede funguje z pohľadu mnohých učiteľov a učiteľiek podporne v oblasti porozumenia, empatie a sebaúcty (Woodcock & Hardy, 2017; Groma & Jursová Zacharová, 2017). V takýchto triedach nejde o vnímanie rozdielnosti, ale o primerané reakcie na ňu (Boose et al., 2018; Vock & Gronostaj, 2017). V centre pozornosti nie sú iba podobnosti detí, ale rozdiely medzi nimi sa stávajú dôležitými prvkami výučby a vzdelávania (Tomlinson, 2017).

O výskume

Zámerom výskumnej časti bolo zmapovať oblasti, v ktorých sa z pohľadu učiteľov a učiteľiek detí, s ktorými pracujú, líšia. Zaujímalo nás, aké kritériá pri odlišovaní detí volia či ktoré rozdielnosti vo všeobecnosti v školskej triede pozorujú. Učiteľom a učiteľkám bola zadaná úloha, aby formou esejí na základe vlastnej skúsenosti priblížili svoj pohľad na vopred stanovené oblasti. Zadanie obsahovalo požiadavku charakterizovať deti, s ktorými pracujú, spôsob trávenia voľného času a obsah mimoškolských aktivít, oblasti úspešnosti a neúspešnosti detí, ako aj ich príčiny či konkrétne postupy práce, ktoré sa im s deťmi osvedčili. Len jedna z deviatich oblastí sa priamo týkala rozdielov medzi deťmi (deťmi majority a deťmi z vylúčených komunít).

Pre výskumné účely sme zozbierali viac ako 200 esejí, z ktorých bolo pre potreby tejto kapitoly náhodne vybraných sedemdesiat. Výskumnú vzorku tvorilo 70 osôb, z toho väčšinu učiteľky (97 %), čo zodpovedá typickému zastúpeniu pohlaví v tejto profesii v Slovenskej republike. Z pohľadu dĺžky praxe bola najväčšou skupinou skupina osôb s praxou od 2 do 5 rokov (46 %) a od 6 do 10 rokov (24 %). Zastúpené však boli aj osoby na začiatku učiteľskej kariéry (prvý rok praxe - 14 %), ale i s praxou dlhšou ako 10 rokov (12 %) či 20 rokov (4 %). Najväčšia časť z nich v čase realizácie výskumu vyučovala v bežných štátnych školách (83 %) a špeciálnych školách (13 %), súkromné (3 %) a cirkevné školy (1 %) boli zastúpené minimálne. No i medzi tými, ktorí pracovali v štátnych základných školách, bolo mnoho rozdielov: niektorí vyučovali v špeciálnych triedach, v nultých ročníkoch či v triedach so spojenými ročníkmi alebo v triedach len s rómskymi deťmi či s deťmi z blízkeho detského domova, krízového centra a pod. Išlo najmä o učiteľov a učiteľky primárneho vzdelávania (62 %), nižšieho sekundárneho vzdelávania (20 %) alebo o ich kombinácie (14 %). Najmenej bola zastúpená skupina vyučujúcich v preprimárnom stupni vzdelávania (4 %). Učitelia a učiteľky boli požiadaní o vytvorenie esejí v rámci výučby rozširujúceho štúdia v akademickom roku 2018/2019 na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave s miestom výučby v Žiline a Bratislave, čo ovplyvnilo aj ich zastúpenie z pohľadu miesta pôsobenia. 63 % z nich pracovalo v Prešovskom a Košickom kraji, 23 % v Bratislavskom a Trnavskom kraji, 11 % v Žilinskom a Banskobystrickom kraji a najmenej osôb bolo z Trenčianskeho a Nitrianskeho kraja (3 %). Jednotlivé eseje boli pre potreby výskumu elektronicky zozbierané v mesiaci november 2018 a následne anonymizované. Bol im pridelený špecifický kód pozostávajúci z písmena U (učiteľstvo), poradového čísla a iniciálok krstného mena a priezviska osoby, ktorá esej písala (napr. U3GB). Z obsahu esejí boli odstránené všetky údaje, na základe ktorých by mohli byť jednotlivé osoby identifikované. V texte sú na ilustráciu použité autentické výroky konkrétnych osôb, pričom sú vždy označené týmito kódmi.

Na účely tejto kapitoly a témy rozdielnosti detí bola realizovaná kvalitatívna obsahová analýza esejí, pričom sme si kládli tieto výskumné otázky:

- *Ktoré kritériá rozlišujúce medzi deťmi volia učitelia a učiteľky pri ich opise?*
- *Čomu venujú účastníci/účastníčky výskumu dominantne svoju pozornosť?*
- *Premieta sa (a akým spôsobom) do ich výpovedí a kategórií odlišujúcich deti cieľová skupina, s ktorou pracujú?*

Obsahová analýza bola použitá s cieľom „vyfiltrovať“ z analyzovaného materiálu jeho špecifickú štruktúru. Táto štruktúra má formu systému kategórií, do ktorých sa text jednotlivých esejí systematicky extrahuje (Mayring, 2000). V rámci kvalitatívneho spracovania esejí boli vyhľadávané významové kategórie mapujúce oblasti, ku ktorým sa účastníci a účastníčky výskumu vyjadrovali. Otvorené kódovanie poskytlo priestor na zozbieranie informácií, ktoré odhalili spoločné témy využívané pri opise detí a ich „triedení“. Následne boli jednotlivé oblasti zoradené do významových kategórií pomocou využitia metódy trsov (Miovský, 2006). Vytvoril sa tak náčrt hlavných obrysov rozdielnosti, pričom boli jednotlivé dáta zoskupované do blokov (významových kategórií), v rámci ktorých prebiehala ich opätovná analýza (tab. 20). Obsahová analýza bola aplikovaná s cieľom interpretovať dáta zmyslupne (Cohen, 2007). Vznikol teda systém troch kľúčových kategórií, ktoré v sebe zahŕňali štyridsať ďalších, hierarchicky usporiadaných podkategórií. Systémom kategórií a podkategórií bola pomocou aplikácie Dedoose (Version 8.1.8) okódovaná každá esej, pričom kategoriálny systém nebol vopred určený, vznikol postupne a rozširoval sa s každou ďalšou esejou.

Tab. 21 Významové kategórie a príklady podkategórií

Významová kategória	Niektoré z podkategórií
Osobnostné charakteristiky	vlastnosti osobnosti, postihnutie, poruchy a choroby
Sociálne prostredie	rodina, chudoba, bývanie, hodnoty a spôsob života, jazyk
Charakteristiky súvisiace so školou a školskou úspešnosťou	učebné výsledky, pripravenosť na školu, sociálna pozícia v školskej triede

Výsledky kvalitatívnej analýzy sú prezentované prostredníctvom deskripcie jednotlivých významových kategórií, pričom v niekoľkých prípadoch boli tieto výsledky aj kvantifikované (ide najmä o frekvenciu výskytu vyjadrenú absolútnymi a relatívnymi početnosťami). Vo výpovedi jedného účastníka či účastníčky sa mohla istá významová kategória vyskytovať aj viackrát a určitá časť výpovede mohla spadať do viacerých kategórií. Uvádzané hodnoty teda vyjadrujú počet výrokov tematicky spadajúcich pod istú oblasť, nie počet osôb, ktorých výpoveď bola do tejto kategórie zaradená.

Každé dieťa je iné, niečím zvláštne, výnimočné...

Tridsať zo sedemdesiatich učiteľov a učiteliek (42 %) sa vo svojich výpovediach priamo (aspoň jednou vetou) vyjadrilo, že každé dieťa je jedinečné, iné, individuálne či rozmanité.

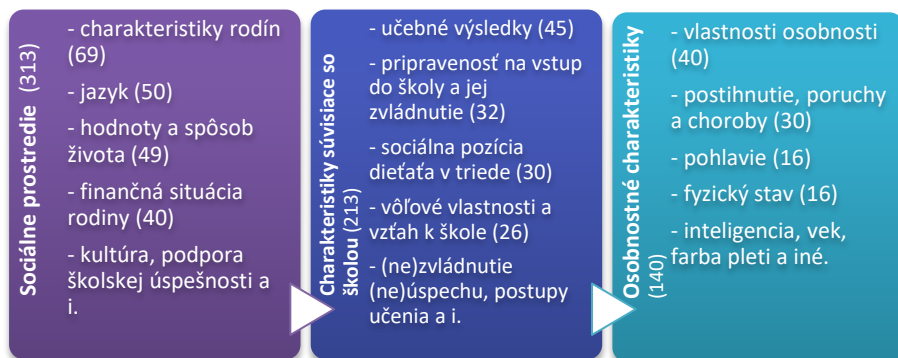
Každý žiak je individuálny a každý vynikal v niečom inom. (U66JS)

Každý z nich je jedinečný. (U38LB)

Každé dieťa je individuálnou osobnosťou, ktorej je potrebné sa venovať. (U58ZB)

Rozdielnosť pritom vzťahujú na tri hlavné oblasti (obr. 8). Najfrekvencovanejšie uvádzali tie faktory odlišujúce dieťa od ostatných, ktoré sa viazali na **sociálne prostredie** (najmä rodinu). Vo výpovediach učiteľov a učiteliek sa táto kategória vyskytla 333-krát (4,75⁶). Deti sa však podľa ich názoru líšia aj **charakteristikami, ktoré sa viažu na školu a školskú úspešnosť** (3,04⁶), či **osobnosťami charakteristikami** (2⁶). S tými poslednými do školského prostredia prichádzajú a v niektorých prípadoch ich práve tieto charakteristiky už na začiatku školskej kariéry robia viac „viditeľnými“. Jednotlivé oblasti spolu úzko súvisia a navzájom sa ovplyvňujú. Nemožno ich vnímať striktno oddelene a nedialo sa to ani vo výpovediach učiteľov a učiteliek.

⁶ Relatívna početnosť kategórie.



Obr. 8 Kľúčové kategórie rozdielnosti detí spolu s podkategóriami podľa frekvencie výskytu (*absolútna početnosť výskytu za danú kategóriu/podkategóriu)

Rozdielnosť ako dôsledok sociálneho prostredia

Učitelia a učiteľky najčastejšie poukazovali na rozdielnosť detí spôsobenú vlastnosťami sociálneho prostredia, v ktorom deti žijú. Považujú ho spravidla za hlavnú príčinu (ne)prosperovania či (ne)úspešnosti dieťaťa v školskom prostredí. Väčšina podkategórií tejto skupiny sa viaže najmä na rodinu, ktorá je súčasťou istej **kultúry** a odovzdáva dieťaťu sériu kultúrnych vzorcov (tradície, tabu, normy správania, hodnoty, životný štýl, zvyky). Rozdielnosť detí spôsobená kultúrou sa často spomína najmä vo výpovediach učiteľov a učiteľiek rómskych detí alebo detí cudzincov. Deti sa odlišujú nielen od ostatných v triede, ale aj od toho, čo je pre učiteľa a učiteľku „prirodzené“.

Ďalším veľkým rozdielom je kultúra, zvyky a obyčaje žiakov majoritnej spoločnosti a žiakov pochádzajúcich z iných krajín. Najväčší rozdiel badám u žiaka arabskej národnosti. V škole má aj dve mladšie sestry, ktoré ho obsluhujú, nosia mu veci a podobne. U vietnamských detí samozrejme tiež badať osobitosti v kultúre a zvyklostiach, ktoré však nie sú až tak diametrálne rozdielne, ako u žiaka arabského pôvodu. (U23NS)

Tieto deti (rómske deti, pozn. aut.) majú iné priority, pre nich vzdelanie nie je až také podstatné, oni viac riešia vzťahy.

A v konečnom dôsledku, tie sú pre život človeka najdôležitejšie. Takže predsa len sa máme od nich čo učiť. (U9EF)

Rodina a jej charakteristiky vytvárajú medzi deťmi rozdiely, ktoré nie sú na prvý pohľad ihneď viditeľné. Pri dlhodobjšom kontakte s dieťaťom naberajú jasnejšie obrysy a stávajú sa zrejmy. Ide najmä o typ rodiny (jej úplnosť, funkčnosť a veľkosť), výchovný štýl rodičov či hodnoty a spôsob života, ktorými sa rodina riadi. Učitelia a učiteľky pomenúvajú rozdiely (často práve najmä medzi deťmi majority a rómskymi deťmi), ktoré majú bezprostredný dosah na ich fungovanie v škole:

➤ **pomoc pri domácej príprave dieťaťa do školy:**

V mojej triede býva problém, ktorý spočíva v domácej nepríprave detí na vyučovanie. Deti často zabúdajú pomôcky, domáce úlohy nemali buď vôbec, alebo vypracovali iba časť úlohy a rodičia to po nich vôbec nekontrolovali. (U41VS)

➤ **podpora a povzbudzovanie dieťaťa k školskej úspešnosti:**

Ja by som povedala, že tieto deti majú záujem o vzdelávanie, chcú sa učiť, rady by sa učili nové veci, rady chodia do školy, len naozaj nemajú podporu v rodine. (U37HS)

➤ **zdieľanie hodnoty vzdelania:**

Ak sa aj nájde žiak, ktorý má záujem o vzdelávanie, títo žiaci nemajú motiváciu, ich rodiny nemajú záujem, aby žiaci po skončení primárneho vzdelávania pokračovali na odbornej alebo praktickej škole. (U60MG)

Medzi viditeľné rozdiely medzi deťmi vychádzajúce z rodiny či širšieho sociálneho prostredia patrí najmä finančná situácia rodiny či jazyk. **Zlá finančná situácia rodiny**, v mnohých prípadoch hraničiaca s chudobou či chudoba, ovplyvňuje výrazným spôsobom možnosti rodiny v oblasti bývania či naplnenia často základných fyziologických potrieb detí (strava, hygiena, spánok a pod.). Tento faktor, vedúci k sociálnemu vylúčeniu a v školskom prostredí k vylučovaniu detí z triedneho a školského kolektívu, uvádzali učitelia a učiteľky najmä u rómskych detí. No vyskytoval sa i v prípadoch, keď rodina nemôže dieťaťu zabezpečiť napríklad kvalitnejšie vzdelávanie nad rámec štandardu poskytovaného štátom alebo priestor na mimoškolské aktivity.

V škole máme deti - päť súrodencov, ktorí pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia. Chodia hygienicky zanedbaní, hladní, bez jedla i základných školských potrieb a slabo oblečení, keď je vonku chladné počasie. Na týchto deťoch je vidno, že by sa aj chceli učiť, ale nemajú na to podmienky, pretože sa musia starať sami o seba a o to, aby mali čo jesť. (U46VC)

Určite by som sa zamyslela aj nad tým, že nie každý rodič môže opúšťať v priebehu dňa svoje pracovisko a vodiť dieťa na krúžky. Dieťa by sa síce mohlo rozvíjať v nejakom športe, či hre na hudobný nástroj ale ak rodičia musia pracovať často aj v dvoch zamestnaniach, aby dieťa uživil, nemôžu dieťa sprevádzať na krúžok. (U49AG)

Materinský **jazyk** odlišujúci sa od vyučovacieho, teda slovenského jazyka vedie taktiež k vnímaniu dieťaťa ako iného. Takéto vnímanie sa zosilňuje v prípade, že dieťa ovláda na dobrej úrovni viacero jazykov súčasne (vrátane slovenského) alebo ak dieťa slovenský jazyk po nástupe do školy neovláda vôbec a komunikuje len materinským jazykom. Ak sa v jednej školskej triede vyskytuje viacero takýchto detí, učitelia a učiteľky opisujú i rozdiely viažuce sa na úroveň osvojovania si jazyka, ako i spôsoby, akými k nemu dochádza. Jazykové odlišnosti sa v učiteľských výpovediach viazali na deti rómske, maďarské, ukrajinské, vietnamské, francúzske, srbské a arabské.

V mojej triede sú aj štyria žiaci vietnamského pôvodu, jeden Srb a jeden Arab. Vzhľadom na jazykovú bariéru to majú ťažšie. Dvaja Vietnamci a jeden Srb sú na Slovensku od narodenia a ovládajú jazyk, pracuje sa s nimi ťažšie a určite majú mnoho krát pocit, že zlyhávajú. Práca s ďalšími tromi žiakmi inej národnosti, ktorí na Slovensko prišli tento rok je, ale omnoho ťažšia, mnohokrát mám pocit, že deti sú zúfalé, pretože nám nerozumejú, a preto nemôžu byť úspešné. Mám pocit, že tu zlyháva systém. (U23NS)

Často je (najmä u rómskych detí) vina za túto rozdielnosť pripisovaná rodine, ktorá nedostatočne jazykovo pripravila dieťa na výučbu v štátnom jazyku:

Mnohé deti nenavštevovali materskú školu, a so slovenským jazykom sa stretávajú prvýkrát v škole, v nultom ročníku. Slovenčina je pre nich cudzím jazykom, ktorému nerozumejú. Aj napriek výučbe a komunikácii v slovenskom jazyku v škole, v domácom prostredí opätovne rozprávajú rómsky. (U2ES)

Problémom je jazyk, rodičia sa so svojimi deťmi rozprávajú doma iba po rómsky a myslia si, že sa slovenčinu naučia v škole. To je často príčinou podpriemerných školských výkonov ich detí. Jazyk je rovnako problém aj v socializácii s nerómskymi spolužiakmi. (U25ZS)

Nedostatočné ovládanie jazyka majority sťažuje nielen prácu učiteľov a učiteľiek, ale i začlenenie detí do kolektívu. Rozdielnosť dieťaťa je ihneď viditeľná. Významnú rolu v tejto oblasti zohráva snaha dieťaťa vstupovať do kontaktu s ostatnými napriek jazykovej bariére a otvorenosť deliť sa o rozdielnosť viazanú na jazyk a kultúru.

V kolektíve, ktorý učím, je aj žiak ukrajinskej národnosti, ktorý sa v priebehu takmer 3 mesiacov veľmi zdokonalil v slovenskom jazyku, kognitívne schopnosti prevyšujú ostatných spolužiakov, má veľmi pozitívny vzťah k vzdelávaniu, rád je nápomocný pri situáciách, ktoré si vyžadujú spoluprácu. Napriek jazykovej bariére sa rád zapája do rozhovorov, rád zdieľa svoje zážitky a rozpráva o zvykoch vo svojej rodnej krajine. (U36JP)

Rozdielnosť viazaná na charakteristiky súvisiace so školou

Odlíšnosť spôsobená rodinou a širším sociálnym prostredím sa premieta automaticky i do fungovania dieťaťa v škole. Ovplyvňuje nielen to, aké výsledky v škole dosahuje, ale i jeho fungovanie v školskom kolektíve a jeho začlenenie sa tohto kolektívu. Napriek tomu, že učitelia a učiteľky poznajú rodinnú situáciu mnohých detí vo svojich triedach, nemajú na ňu takmer žiaden vplyv a v ich kompetenciách je iba reagovať na dosah týchto charakteristík v školskom prostredí a zmierňovať ich. Naopak citlivosť učiteľov a učiteľiek k rozdielnosti dieťaťa vo vzťahu k charakteristikám tejto skupiny vytvára priestor na priamu intervenciu z ich strany a na optimalizáciu krokov napomáhajúcich efektívnejšiemu

fungovaniu v školskom prostredí. Učitelia a uitelky, ktorí sa zúčastnili nášho výskumu, takéto konanie vo svojich výpovediach často deklarujú a prezentujú dokonca konkrétne príklady viažuce sa na vyučovci proces. Ide o oblasť, v rámci ktorej rozdielnosť dieťaťa každodenne ovplyvňuje ich uitelšú prácu, a teda sú s ňou neustále konfrontovan.

Rozdielnosť detí sa v ich výpovediach najčastejšie viaže na:

- **učebné výsledky** (prospech, postupy medzi ročníkmi a na vyššie vzdelávacie stupne):
V mojej triede mám bystrejšie deti s vyšším pracovným tempom, slabších s pomalším pracovným tempom a horšie prospievajúcich, ktorí potrebujú individuálny prístup učiteľa, vysvetliť zadanie dvakrát, dlhší čas na vypracovanie úloh poprípade menej úloh na riešenie. Našťastie prevažujú šikovnejší žiaci, ktorí "ťahajú" tých slabších. (U63JG);
- **pripravenosť na vstup do školy a zvládanie školských povinností** (školská zrelosť a pripravenosť v jej jednotlivých zložkách, rozdielnosť spôsobená navštevovanm či nenavštevovanm materskej školy):
Deväť detí navštevovalo aj materskú školu, no dve dievčatá (Simona, Monika) materskú školu nenavštevovali. Ostatné deti, ktoré boli zapísané do materskej školy ju navštevovali pravidelne, ale boli aj také deti, ktoré navštívili materskú školu zriedka, hoci boli v materskej škole zapísané. A práve to je hlavný dôvod toho, prečo sú žiaci tak rozdielni, či už pri vykonvaní různých úloh, nadvazovaní vzťahov, kognitívnych schopnostiach alebo v mnohých dalších prípadoch. (U61BZ);
- **sociálnu pozíciu dieťaťa v školskej triede** (vodcovstvo, okrajov členstvo, ale aj iné typy pozícií):
Jedna zo žiačok si drží pozíciu „triedneho šaša“. Táto žiačka je rada stredobodom pozornosti. (U51AB);
- **vľov vlastnosti a vzťah k škole** (vľov vlastnosti ako cieľavedomosť, vytrvalosť a pod., vzťah k škole a školským povinnostiam):
Dalším dôležitm členom našej triedy je rmsky chlapec. Je veľmi šikovný, snažitvý, ale netrepezlivý. Jeho vzťah ku škole je neutrlný. Všetko mu je jedno. Na hodiny si chodí len „sadrnúť“. (U62MZ);
- **spôsobí (ne)zvládania (ne)úspechu v škole** (napr. reakcie na prehru):

Ak je na hodine úspešná, tak je šťastná, usmieva sa a je schopná pracovať ďalej a dá vám najavo, že vás má rada. Veľmi rada sa túli a má rada objatia. Ak je ale na hodine neúspešná a nechce sa jej pracovať tak dupe, zúri, nepracuje, alebo naschvál robí cvičenia v učebnici dopredu. (U69EJ)

Menej frekventovane učители a učiteľky uvádzali rozdielnosť detí spôsobenú oblasťami, v ktorých sú úspešné (napríklad v športe, umení, vedomostných súťažiach a pod.), postupmi a stratégiami učenia (tempo práce, samostatnosť, chybovosť) či nepravidelnou školskou dochádzkou.

Osobnostné charakteristiky v kontexte rozdielnosti

V tejto kategórii mnohokrát nejde o absolútne charakteristiky detí zo strany učiteľov a učiteľiek, ale skôr o výsledky porovnávania detí navzájom a o nachádzanie istých interpersonálnych rozdielov. Najväčšiu skupinu tvoria **osobnostné vlastnosti**, ktoré odlišujú konkrétne dieťa od ostatných mentálnymi či behaviorálnymi charakteristikami. Učители a učiteľky uvádzajú rozdiely v temperamente, úrovni empatie, v agresívnych prejavoch, v odolnosti voči záťaži, v pozorovanej tendencii k extroverzii či introverzii, ale i vo výkonnosti či záujmoch a, samozrejme, vo všeobecných rozumových schopnostiach, aj keď menej často, ako by sa dalo očakávať.

Pre deti emočne senzitívnejšie (asi 3 z celkového počtu 17) bol najmä prvý mesiac náročnejší. Ide o introvertné typy, ktorým adaptácia na zmeny trvala trochu dlhšie, ako aj nadväzovanie sociálnych vzťahov. (U36LP)

V triede máme chlapca, ktorý je introvert a má aj poruchy učenia. (U49GA)

Značná časť výpovedí sa viaže na istý typ **postihnutia, poruchy či choroby**, s ktorou dieťa prichádza do školskej triedy. Tá často zásadným spôsobom ovplyvňuje nielen samotné fungovanie dieťaťa (úroveň kognitívnych, emocionálnych a motivačných procesov), ale zasahuje i do fungovania triedneho kolektívu a učiteľskej práce. Výraznejšie bola táto odlišnosť

zdôrazňovaná učiteľmi a učiteľkami z bežných základných škôl, kde dieťa so záťažou postihnutia či nejakej choroby spomedzi spolužiakov a spolužiačok viac vyčnieva. V tejto kategórii nachádzame okrem mentálneho a telesného postihnutia, narušenej komunikačnej schopnosti či neurologických chorôb i vývinové poruchy učenia a poruchy správania a pozornosti. Učitelia a učiteľky vyučujúci v rómskych triedach používajú vonkajší vzhľad (čistotu, stav oblečenia a celkovú úpravu), ale i množstvo spánku, výživy, telesný rast, chorobnosť a pod. ako jedno z rozlišujúcich kritérií medzi deťmi. Rozdiely medzi deťmi teda vytvára ich aktuálny **fyzický stav** a úprava zovňajšku.

V triede máme 2 chlapcov, ktorí sú zo sociálne slabšieho prostredia. Jeden z nich chodí do školy veľmi zanedbaný, čo sa týka oblečenia i hygieny. Vychováva ho iba otec a žiaľ nezoládajú to. Chlapec nemá zabezpečené ani základné podmienky. Chodí neovyspatý, unavený. Ostatní žiaci sa ho stránia, pretože je špinavý a žiaľ aj zapácha. (U67PS)

V opisoch detí bol tiež venovaný priestor odlišnostiam, ktoré sa viažu na **pohlavie**. Podľa výpovedí učiteľov a učiteľiek sa pohlavie premieta do oblastí záujmov, aktívnosti, schopností, fyzického vzhľadu, ale i prejavov správania, ktorými sa deti odlišujú. Menej často boli spomínané rozdiely spôsobené vekom, motiváciou vzdelávať sa, spôsobmi komunikácie, pozíciou dieťaťa v súrodeneckej konštelácii. Napriek tomu, že veľká skupina učiteľov a učiteľiek, ktorí sa zúčastnili nášho výskumu, pracuje s rómskymi deťmi či deťmi cudzincov, rozdielnosť vo farbe pleti bola uvádzaná minimálne. Možno to vysvetliť špecifickým zložením tried, keď najmä v prípade tried zložených len z rómskych detí nevyvoláva farba pokožky rozdielnosť, lebo je u všetkých rovnaká. V zmiešaných triedach alebo triedach, kde sa nachádzajú cudzinci, sa rozdiely viazali skôr na odlišnosť v kultúre, jazyku či hodnotách, ako sme uviedli vyššie.

Z.K. je biely chlapec žijúci v rómskej rodine. (U54MS)

Škola je takmer výlučne rómska, s výnimkou jednej žiačky moslimského pôvodu. (U45MV)

Záver

Pohľad na rozdielnosť detí je relatívny a vzťahovo a sociálne konštruovaný (Schmitz, Simon, & Pant, 2019; Emmerich & Hormel, 2013). Rozdiely medzi deťmi, s ktorými učiteľia a učiteľky nášho výskumu pracujú, sú mnohokrát výsledkom procesu porovnávania jednotlivca a skupiny či menších podskupín v triede. Závery týchto porovnaní sa od osoby k osobe líšia, tak ako sa líšia deti, s ktorými pracujú. Premieta sa do nich konkrétna skúsenosť a špecifickosť viazaná na isté sociálne prostredie. Vo všeobecnosti sa rozdiely, ktorými učiteľia a učiteľky opisovali deti, viažu na tri kľúčové oblasti: sociálne prostredie, charakteristiky súvisiace so školou a osobnostné charakteristiky. Kľúčovou sa javí byť najmä rodina a jej schopnosť napomôcť dieťaťu čo najefektívnejšie fungovať v školskom prostredí. Potenciál rodiny je rozhodujúcim v príprave dieťaťa na školu, v podpore jeho školskej úspešnosti, ale i v osvojovaní si jazyka majority či jej kultúry. Zrejme najväčší vplyv na rozdiely vznikajúce vo viazanosti na školu majú učiteľia a učiteľky a ich práca. Je mnoho spôsobov, ako deťom napomôcť k dosahovaniu lepších školských výkonov či k rozvoju stratégií vedúcich k väčšej vytrvalosti, zodpovednosti a pod. V tejto oblasti zohráva zásadnú rolu samotná motivácia učiteľov a učiteľiek pracovať s deťmi a rozvíjať ich, entuziazmus, ale i presvedčenia o rozdielnosti (jej prínosoch alebo naopak negatívach) a zdieľané hodnoty. Tieto učiteľské charakteristiky spolu s profesijnými vedomosťami a zručnosťami dokážu učiteľom a učiteľkám napomôcť zvládať i rozdiely viazané na osobnosť (postihnutie, temperament, kognitívne schopnosti a pod.) a pozitívne sa naladiť na ich prijatie (Woodcock & Hardy, 2017). Nie všetky deti totiž pri nástupe do školy začínajú na rovnakej štartovacej čiare. Viacero výskumov realizovaných na Slovensku potvrdzuje, že učiteľia a učiteľky sú si tejto rozdielnosti síce vedomí, no nie sú pripravení zvládnuť jej dosah v školskom prostredí (Sokolová & Andreánska, 2018; Duchovičová a kol., 2013).

Nestačí preto iba vnímať dieťa ako jedinečné, iné (podobne to platí pre skupinu v triede, v škole), dôležité je rešpektovanie jeho inakosti (Zelina, 2012). Citlivosť učiteľov a učiteliek k rozdielnosti, jej vnímanie a reflexia sú teda prvým krokom. Ďalším krokom je akceptácia rozdielnosti a jedinečnosti detí (Šilová & Klein, 2017), keďže prístup učiteľov a učiteliek k rozdielnosti ovplyvňuje i vzdelávanie detí. Vnímanie rozdielnosti ako výzvy, nie prekážky, hľadanie toho, čo dieťa dokáže urobiť, nie zameranie sa na jeho nedostatky, si vyžaduje mnoho úsilia, motivácie, presvedčenia, ale i zručností. Všetky investície v tejto oblasti vedúce k profesijnému rozvoju učiteľov a učiteliek sú veľmi cenné, keďže v triedach, ktoré sú rozmanité, univerzálne stratégie vyučovania jednoducho neexistujú. Možno si však úspešne osvojiť stratégie, ktoré napomáhajú integrovať rozmanitosť do školskej triedy. Ide napríklad o adaptáciu kurikula reflektujúcu zázemie detí, o veľké množstvo rôznych vyučovacích metód a aktivít, ktoré umožňujú zapojenie všetkých detí, o prácu v malých skupinách, tímovú prácu či o pozitívne očakávania týkajúce sa výkonu všetkých detí, nielen niektorých (Wlodkowski & Ginsberg, 2017; Hachfeld et al., 2015). Vzniknúť tak môžu triedy orientované na žiaka/žiačku (angl. *learner-centred classrooms*), ktoré Tompkinson (2017) opisuje ako triedy, ktoré si cenia rozmanitosť, sú citlivé a prístupné heterogénnym silným stránkam a potrebám jednotlivcov a prejavujú dôveru v to, že každá osoba v triede má schopnosť rásť.

Svety, v ktorých žijú tieto deti sú totiž tak veľmi odlišné, že je veľmi ťažké nájsť spoločný prienik.... (U67PS)

2.3 Rastové alebo fixné nastavenie pri vnímaní rozdielnosti

V posledných rokoch sa čoraz častejšie naznačuje, že zlepšiť akademické výsledky detí, adolescentov aj dospelých jedincov je možné pomocou nastavenia vnútornej viery vo svoje kompetencie (Mueller & Dweck, 1998; Fonseca et al., 2010; Ahmavaara & Houston, 2007; Lou & Moels, 2016). Dwecková (2015) poukazuje na skutočnosť, že rôzne vnímanie intelektuálnych schopností, ako aj osobnostných charakteristík a zručností ovplyvňuje akademické výsledky aj sekundárne, a to napríklad pôsobením rodičov alebo pedagógov a pedagogičiek vo formálnom aj neformálnom vzdelávaní. Tiež popisuje takéto subjektívne vnímanie inteligencie, schopností alebo osobnosti ako implicitné teórie (Dweck, 2014). Podľa jej výskumov niektorí jedinci veria, že inteligencia a nadanie sú vrodené a fixne nastavené a že sa v priebehu času takmer nemenia. Takéto nastavenie opisuje ako **fixné nastavenie** (*fix mindset/entity theory*), teda apriórne presvedčenie, ktoré ľuďom znižuje výkonnosť (Dweck, 2004). Na druhej strane sa nachádzajú ľudia, ktorí veria, že prácou na sebe, usilovnosťou a vytrvalosťou je možné meniť, zlepšovať svoje schopnosti, inteligenciu, ale aj osobnostné vlastnosti. Inteligencia je pre nich dynamickým potenciálom, ktorý môžu rozvíjať. Títo ľudia sú **nastavení na rast**, a vo výskumoch rastové nastavenie Dwecková označuje aj ako **teóriu formovateľnej inteligencie** (*growth mindset/incremental theory*). Vo viacerých výskumoch (Dweck, 2000; Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Rattan, Good, & Dweck, 2012) sa uvádza, že ľudia na oboch koncoch spektra nastavenia majú rovnaké intelektové a osobnostné schopnosti, no ich nastavenie mysle (implicitné teórie) ovplyvňuje mieru ich motivácie a učenia. Táto teória môže vysvetľovať, prečo nadaní jedinci nemusia naplno rozvinúť svoj talent a prečo aj menej nadané deti sú vďaka svojej húževnatosti a snahe schopné dosiahnuť výborné výsledky. Zhrnutie rozdielov v implicitných teóriách uvádzame v tabuľke 21.

Ako sa utvára rastové a fixné nastavenie

Nastavenie na fixnú alebo rastovú teóriu sa utvára od útleho detstva. Gunderson a kol. (2013) priniesli zistenia, že spôsob, akým rodičia chvália deti v období batolaťa (1 - 3 roky), s veľkou pravdepodobnosťou súvisí s rozvojom motivácie a s následnou štruktúrou motivácie (*motivational frameworks*) v mladšom školskom veku. Pochvala dieťaťa je dôležitým nástrojom na budovanie hodnôt a formovanie správania. Podľa Gundersona a kol. (2013) deti, ktoré sú chválené za nasadenie a za aktivitu, si vytvárajú iné implicitné teórie ako deti, ktoré sú chválené alebo negatívne posudzované za svoje vlastnosti. V prípade, ak sú deti chválené za svoju prácu na úlohe, veria, že ich snaha a aktivita prinášajú ocenenie, a rozvíjajú si tak rastový motivačný rámec (*incremental frameworks*). Ak však počúvajú ocenenie za svoje schopnosti („Si šikovné, múdre dieťa.“), následne veria, že ich úspech je daný ich vlastnosťami, a vytvárajú si fixné nastavenie mysle, fixné rámce motivácie (*entity frameworks*). Účinky takéhoto spôsobu pochvaly sa výskumne potvrdili tak v krátkodobom (Zental & Morris, 2010), ako aj dlhodobom meradle (Gunderson et al., 2013). Rozdiely v motivačnom správaní u ľudí s rôznym nastavením mysle potvrdili viaceré výskumné štúdie.

Motivačné rámce sa utvárajú už v predškolskom období a zdá sa, že sa postupne menia zo zamerania na výkon na zameranie na učenie (Kinlaw & Kurtz-Costes, 2007), pričom sa rozvíjajú na základe vonkajšieho hodnotenia dospelou osobou (Zentall & Morris, 2010). Takéto správanie preukázali aj výskumy v neskoršom veku detí. V jednom z nich Muellerová a Dwecková (1998) administrovali deťom v piatom ročníku inteligenčný test (Ravenove progresívne matice) a za výsledky ich pochválili buď pochvalou za ich schopnosti, alebo pochvalou za ich snaženie. Následne deti riešili náročnejšie úlohy, ktoré sa v ich veku takmer nedali zvládnuť, a výskumníčky im povedali, že tento raz úlohy zvládli veľmi slabo. Nakoniec deti riešili posledný súbor úloh, podobný prvému. Deti, ktoré boli pochválené za svoje schopnosti, mali preukázateľne znížený výkon oproti deťom, ktoré boli za výsledky pochválené na základe ich snahy. Podobne reagovali na rovnaký typ experimentu aj študenti a študentky vysokých škôl (Dweck, 2004). V inom výskume boli študentom a študentkám

rozdané vedecké články, ktoré opisovali inteligenciu buď ako nemennú, alebo ako formovateľnú. Respondenti a respondentky neboli navzájom oboznámení s obsahom článkov. Po prečítaní článku sa o ňom mali písomne vyjadriť a následne mali vyriešiť náročnú úlohu. Na záver experimentu sa mali vyjadriť, či si myslia, že úloha bola pre nich náročná. Vo výsledkoch sa jednoznačne ukázalo, že tí, ktorí vnímali inteligenciu ako formovateľnú, boli ochotní viac na sebe pracovať a vyvinuli väčšie úsilie, aby úlohu zvládli, ako tí, ktorí si prečítali výskumnú štúdiu o tom, že inteligencia je nemenná a stabilná (Hong et al., 1999).

Tab. 21 Rozdiely v implicitných teóriách podľa Dweckovej

	Fixné nastavenie	Rastové nastavenie
Schopnosti a inteligencia:	sú vrodené, dané a nemenia sa v čase	môžu sa zlepšovať
Vnímaná hodnota:	výkon	učenie, snaha
Náročné situácie:	sú vnímané ako test, ktorý zisťuje, či majú/nemajú dostatočné schopnosti	sú vnímané ako príležitosť naučiť sa niečo a zlepšiť sa
Ciele:	zamerané na výkon	zamerané na učenie
Chyby:	sú vnímané negatívne	sú vnímané pozitívne
Vynakladanie úsilia:	znamená nízku mieru schopností	je vnímané pozitívne a oceňované, vedie to k rastu
Reakcia na neúspech:	bezmocnosť; zníženie úsilia; podvádžanie; vyhýbanie sa podobným situáciám	je zameraná na rozvoj; zvýšenie úsilia; vyhľadávanie možností, ako sa zlepšiť
Predikcia v škole:	zhoršenie výsledkov (známok) v čase	zlepšovanie výsledkov v čase
Prosociálne správanie:	viac stereotypných hodnotení skupín; presvedčenie o negatívnych črtách iných; agresívnejšie správanie	hodnotenie iných bez predsudkov; presvedčenie o možnosti zmeny; pozitívne riešenie konfliktov

Zdroj: Spracované autorkou podľa Gundersonovej a kol. (2013)

Dwecková (2004) ďalej uvádza, že po osvojen si teórie formovateľnej inteligencie študenti a študentky zlepšili svoj výkon, zlepšilo sa aj ich priemern hodnotenie na univerzite, zvyšil sa ich záujem o školu a lepšie čelili prekzkam. K podobným záverom prišli aj Ahmavaaraov a Houstonov (2007). Ich štúdia, v ktorej sledovali 856 detí v pubertálnom veku, podporila závery Dweckovej teórie a ukázala, že implicitn teórie sú vo vzťahu s ašpirciou, a to predovšetkým nepriamo cez vnman akademick výsledky, sebadôveru a sebavedomie. Vyššiu ašpirciu zaznamenali predovšetkým u tých detí, ktoré navštevovali vberov školy, oproti tm deťom, ktoré navštevovali bežn škole.

Je dobre známe, že socioekonomick prostredie je jedným z prediktorov akademického úspechu detí, pričom deti zo sociálne znevýhodneného prostredia majú menšiu šancu na úspech ako deti z dobrého socioekonomického prostredia. Sociálne znevhodnen prostredie (nedostatok jedla, zlé hygienick podmienky, znžen zdravotn starostlivosť, nízka hodnota vzdelania v komunite, zvyšen miera stresu) negatívne vplýva na deti a spôsobuje ich horšie školsk výsledky. Keďže tieto deti sa každydenne presvedčjú o tom, že ich snaha nevedie k požadovanému cieľu, v priebehu krátkého času sa u nich môže prejaviť **naučen bezmocnst**. V rozsiahlom výskume Claroovej, Paunesku a Dweckovej (2015) sa na 168 553 deťoch v Čile preukázalo, že deti z rodín s najnižším príjmom dvakrát častejšie súhlasili s fixnou teóriou ako deti z najbohatších rodín. Zároveň sa zistilo, že deti z rodín s najnižším príjmom, ktoré si osvojili teóriu formovateľnej inteligencie, dosahovali oveľa lepšie výsledky v školských predmetoch jazyk ($r = 0,333$; $p < 0,001$) a matematika ($r = 0,292$; $p < 0,001$) ako deti, ktoré mali osvojen fixn teóriu inteligencie.

Vplyv implicitných teórií učitela alebo učitelky na učenje a motiváciu detí

Analýze rastového alebo fixného nastavenia učitelov a učiteliek a jeho vplyvu na školsk úspešnosť a motiváciu detí k učeniu sa venujú viacer výskumy (pozri napr. Tammy-Lynne &

Shaughnessy, 2012; De Kraker-Pauw, Van Wesel, Krabbendam, & Van Allteveldt, 2017; Rissanen, Kuusisto, Tuominen, Tirri, 2019; DeLuca, Coombs, & LaPointe-McEwan, 2019). Nastavenie učiteľov a učiteľiek môže mať vplyv na ich správanie v triede, na hodnotenie detí aj na spôsob, akým poskytujú deťom spätnú väzbu za ich dosiahnuté výsledky (Dweck, Walton, & Cohen, 2014). Implicitné teórie učiteľov a učiteľiek môžu ovplyvniť ich reakcie na rôzne situácie v triede a tiež ovplyvniť ich citlivosť k rôznorodosti v triede. Učitelia, ktorí majú fixné nastavenie, majú tendenciu posudzovať deti s nižšou výkonnosťou ako slabšie, pretože si myslia, že majú horšie schopnosti (Rattan, Good, & Dweck, 2012). Apriórne presvedčenia učiteľov a učiteľiek o intelektuálnych schopnostiach môžu viesť k znižovaniu pozitívneho ocenenia a k „nálepkovaniu“ detí na základe hodnotenia ich schopností. Výskum našiel vzťah medzi ocenením úsilia detí a nastavením učiteľov a učiteľiek, pričom sa zistilo, že učiteľky inklinujú k rastovej teórii a pozitívnemu oceneniu detí viac ako učitelia (De Kraker-Pauw et al., 2017). V druhej časti tohto výskumu bolo na základe kvalitatívnej analýzy videonahrávok zistené, že učitelia a učiteľky, ktorí v testoch súhlasili viac s rastovou teóriou, poskytovali deťom spätnú väzbu vzťahujúcu sa skôr na dostatočnosť alebo nedostatočnosť výkonu ako na proces učenia detí. Z analýzy videozáznamov vyplynulo, že fixne nastavení učitelia a učiteľky poskytovali oveľa viac spätnej väzby, a to tak rastovej, ako aj fixnej: „*Je to OK. Nie každý musí byť dobrý v matematike.*“ (De Kraker-Pauw et al., 2017; Rattan et al., 2012). Takého ocenenie môže byť pre deti mäťúce a môže znížiť ich záujem o učenie, ako aj znížiť ich očakávania týkajúce sa akademických výsledkov. Platí to aj v prípade, ak učitelia a učiteľky majú sklon k rastovému nastaveniu, ale neposkytujú deťom dostatočnú spätnú väzbu – aj vtedy môžu byť deti demotivované a znižujú sa ich očakávania (Rattan et al., 2012). De Kraker-Pauwová a kol. (2017) to vysvetľujú tak, že učitelia a učiteľky s rastovým nastavením môžu menej inklinovať k upozorňovaniu detí, aby dosahovali lepšie výsledky. No zdá sa, že u učiteľov a učiteľiek môže byť sebahodnotenie a poskytovanie spätnej väzby deťom nekongruentné a môže korešpondovať s konceptom „falošného nastavenia na rast“, keď učitelia

a učiteľky navonok predstierajú, možno aj kognitívne tomu veria, že sú zástancami teórie rastu, no v konatívnej oblasti to nereflektujú a hodnotia deti ako pri fixnom nastavení. Jednou zo sledovaných vlastností, ktoré sa viažu na implicitné teórie, je aj vnímaná zodpovednosť učiteľov a učiteľiek za akademické úspechy detí, ktoré vyučujú. Ak učelia a učiteľky predpokladajú, že za neúspechom detí je neschopnosť detí naučiť sa učivo, potom sa cítia byť menej zodpovední za ich zlyhávanie v škole a stavajú sa menej zodpovedne aj k samotnému vzdelávaniu detí (Rissanen, Kuusisto, Hanhimäki, & Tirri, 2018). Zodpovednejší učelia a učiteľky zároveň vykazujú vyššiu úroveň pracovného uspokojenia a sú viac orientovaní na proces učenia, úspech detí a osobnostný rast ako ich menej zodpovední kolegovia a kolegyne (Matteucci, Guglielmi, & Laueremann, 2017). Uvedené autorky zároveň zistili, že učiteľská zodpovednosť je čiastočne pozitívnym prediktorom vnímanej učiteľskej pohody (well-being) a vzdelávacích stratégií orientovaných na proces učenia. Takíto učelia a učiteľky sa zameriavajú na emócie detí, na ich snahu dosiahnuť cieľ a na stratégie učenia viac ako učelia a učiteľky nastavení na fixnú teóriu inteligencie (Rissanen et al., 2019). Viac sa venujú rozvoju vzťahu s triedou a utváraniu pozitívnej triednej klímy (Matteucci et al., 2017). Deti, ktoré vnímajú sociálne prijatie a spolupatričnosť v triede, si vytvárajú dlhodobú motiváciu k štúdiu a dosahujú lepšie úspechy v škole. Na základe výskumu prosociálneho správania je možné predikovať, že ak sú v triede v treťom ročníku pozitívne sociálne vzťahy, je možné očakávať lepšie akademické výsledky detí v ôsmom ročníku (Dweck et al., 2014).

Vplyv implicitných teórií na pedagogiku

Výskumy v oblasti implicitných teórií vyústili do sformulovania základných charakteristík rastovej pedagogiky (Rissanen et al., 2019). **Pedagogika nastavená na rast** (*growth mindset pedagogy*) bude s veľkou pravdepodobnosťou rozvíjať u detí nastavenie na rast a zameriavať myslenie učiteľov a učiteľiek na pedagogiku zameranú na proces (Rissanen et al., 2019). Táto pedagogika sa týka štyroch oblastí: podpory individuálnych procesov učenia sa detí, podpory orientácie na proces učenia sa,

podpory vytrvalosti a podpory myslenia detí „orientovaného na proces“ (tab. 22).

Kritickým miestom pedagogiky zameranej na rast môže byť nesprávna interpretácia teórií rastu. Ak učitelia a učiteľky budú viac nastavení na rast v oblasti osobnosti ako v oblasti schopností, nebudú schopní rozpoznať fixné nastavenie detí alebo s ním nebudú aktívne pracovať. Môže to znamenať, že budú schopní v situáciách beznádeje pomôcť deťom nájsť spôsob, ako ich opäť motivovať k aktivite, no nebudú sami aktívne diskutovať o emóciách detí ani pracovať s ich emóciami počas vyučovania. Tiež sa môžu spoliehať na to, že deti bude motivovať samotný úspech, a menej budú reagovať na ich emócie vyvolané neúspechom alebo chybami. V pedagogike zameranej na rast je pritom dôležité nielen reagovať na situácie, ale aj aktívne učiť deti, ako zvládať stresové a náročné situácie, ako pracovať s negatívnymi emóciami, ak urobili chybu. Pri takejto pedagogike nie je potrebné ochraňovať deti pred robením chýb, ale vytrvalo poskytovať deťom výzvy (Rissanen et al., 2019).

Tab. 22 Oblasti a charakteristiky pedagogiky zameranej na rast

Pedagogika nastavená na rast	
Podpora individuálneho procesu učenia u detí	Odmietnutie rýchleho a stereotypného hodnotenia detí
	Časté dyadické interakcie s deťmi (jeden na jedného)
	Poznávanie individuálnych hraníc detí
	Pomoc deťom pri prekonávaní ich hraníc
Podpora orientácie na proces učenia	Podpora rastových cieľov
	Dôraz na formatívne hodnotenie
	Vyhýbanie sa porovnávaniu detí
Vytrvalosť	Nedovolí deťom, aby sa vzdali
	Nevytvára priestor na bezmocné správanie
	Neochraňuje deti od výziev
	Poskytuje úprimnú kritickú spätnú väzbu vo forme „ešte nie...“
Podporuje u detí myslenie „orientované na proces“	Hodnotí odvahu, stratégie a vynaložené úsilie detí
	Ukazuje pozitívnu úlohu chýb, zlyhaní a výziev v učení
	Podporuje rastové presvedčenie a situačné atribúty
	Vysvetľuje stratégie učenia a zdôrazňuje, že cieľom učenia je učenie samotné

Zdroj: upravené podľa Rissanenovej et al. 2019, s. 206

Výskyt fixného a rastového nastavenia v populácii

V priemernej populácii sa vyskytuje približne 40 % ľudí, ktorí sú nastavení na rast, 40 % ľudí, ktorí majú fixné nastavenie, a asi 20 % populácie je nevyhranených (Elliot & Dweck, 2005). V našich predchádzajúcich výskumoch (Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2019) sme zistili, že študenti a študentky učiteľstva skórujú blízko stredovej hodnoty tak v implicitnej teórii inteligencie ($M = 3,99$), ako aj v implicitnej teórii osobnosti ($M = 3,94$), pričom najväčšiu skupinu tvorili tí, ktorí sa hlásili k rastovej teórii (48 %), a len 11 % z nich sa hlásilo k fixnej teórii, pričom študenti a študentky citlivejšie reagovali na implicitnú teóriu inteligencie ako na teóriu osobnosti. Výsledky mohol ovplyvniť aj fakt, že študenti a študentky boli počas semestra testovaní, pričom boli v kontakte s vysokoškolskými pedagógikami, ktoré sa snažili vyučovať v rámci oblastí pedagogiky zameranej na rast. Táto osobná skúsenosť mohla viesť k pozitívnemu transferu rastového nastavenia na študentov a študentky.

Sú naši učelia a učiteľky nastavení na rast?

Výskumné zistenia

Kvantitatívny výskumný dizajn – štúdia 1

V rámci prvej štúdie implicitných teórií sme chceli zistiť, aké nastavenie v rámci implicitných teórií majú slovenskí učelia a učiteľky. Predpokladali sme, že implicitné nastavenie by mohlo mať vzťah s vnímanými sociálno-inkluzívnymi kompetenciami, ako aj s mierou zraniteľnosti.

Na zistenie nastavenia sme použili dotazník teórie inteligencie a teórie osobnosti a škálu sociálno-psychologických kompetencií (bližšie opísaná v kapitole 2, str. 55-56).

Dotazník teórie inteligencie (*Theories of Intelligence Questionnaire-TIQ*, Dweck, 2000) obsahuje 4 položky merajúce fixnú teóriu a 4 položky merajúce teóriu formovateľnej inteligencie, ktoré sú hodnotené na 6-bodovej Likertovej škále od 1 (úplne súhlasím) do 6 (úplne nesúhlasím). V škále sú položky týkajúce sa rastovej škály skórované opačne. Pri vyhodnotení boli položky obrátené a bola vypočítaná priemerná hodnota za celú škálu. Získané hodnoty na stupnici 1 – 3 tvorili fixnú teóriu,

hodnoty medzi 3 – 4 boli neutrálne a hodnoty 4 – 6 reprezentovali rastovú teóriu. Vnútoraná miera konzistencie TIQ bola akceptujúca ($\alpha = 0,779$).

Dotazník teórie osobnosti (*Theories of Personality Questionnaire-TPQ*, Dweck, 2000) obsahuje rovnako ako TIQ 4 položky merajúce fixnú teóriu osobnosti a 4 položky merajúce rastovú teóriu osobnosti. Vnútoraná miera konzistencie TPQ bola otázna ($\alpha = 0,628$). Pre oba dotazníky spolu bola zistená dobrá vnútoraná miera konzistencie ($\alpha = 0,798$).

Výsledky

Získané dáta v oboch škálach boli normálne rozložené ($p > 0,05$). Celkovo sa v rámci implicitných teórií prejavili viac neutrálne až rastové nastavenia v celej výskumnej vzorke ($N = 352$; $M = 3,907$). V celkovom vnímaní implicitných teórií 33 učiteľov a učiteľiek prejavilo súhlas s fixným nastavením, 169 sa ocitlo v neutrálnej zóne a 150 súhlasilo s rastovým nastavením. V dotazníku teórie inteligencie (TIQ) učители aj učiteľky zastávali viac neutrálne stanovisko. Pri posudzovaní implicitnej teórie osobnosti (TPQ) vyjadrili učители aj učiteľky väčší súhlas ako pri teórii formovateľnej inteligencie. Medzi TIQ ($M = 3,871$) a TPQ ($M = 3,947$) neboli badateľné signifikantné rozdiely ($p = 0,117$) a bol zaznamenaný pozitívny vzťah medzi implicitnými teóriami inteligencie a osobnosti ($r = 0,461$; $p < 0,001$).

Pri subjektívnych teóriách inteligencie súhlasilo s fixnou teóriou 49 osôb a pri teóriách osobnosti 38. Rozdiel sa prejavil v počte osôb, ktoré súhlasili s teóriou formovateľnej inteligencie (152) a s teóriou formovateľnej osobnosti (173) (tab. 23).

Tab. 23 Rozdelenie výskumného súboru do skupín podľa nastavenia mysle (Dweck, 2000)

	Implicitné teórie	TIQ	TPQ	%
Fixné nastavenie	33	49	38	11,39 %
Neutrálne nastavenie	169	152	141	43,64 %
Rastové nastavenie	150	151	173	44,97 %
Spolu	350	352	352	100,00 %

Je zaujmav, ťe utelia vyjadrili signifikantne vchš súhlas s formovateľnou teóriou inteligencie ($\rho = 121$, $p < 0,05$) aj vchš súhlas s teóriou formovateľnej osobnosti ($\rho = 122$, $p < 0,05$) v porovnan s uteľkami. Implicitn teórie inteligencie a osobnosti nevykazovali signifikantn vzťah s inými deskriptívnymi charakteristikami výskumnej vzorky.

Mierne rozdiely na úrovni priemerov boli zaznamenan predovšetkým **pri implicitnej teórii inteligencie** u osôb pracujúcich v základných školách na prvom a druhom stupni, pričom utelia a uteľky druhého stupňa viac súhlasili s teóriou formovateľnej inteligencie. Najvchš rozdiel v implicitnej teórii inteligencie bol na úrovni priemerov medzi uteľmi a uteľkami z cirkevných škl ($M = 3,44$) a uteľmi a uteľkami z iného typu škl (umeleck školy) ($M = 4,004$) alebo osobami zamestnanými v súkromných školách ($M = 3,921$). Rozdiely sú badateľn aj na základe dlťky praxe. Utelia a uteľky s praxou do 20 rokov najviac súhlasili s teóriou formovateľnej inteligencie, pričom zainjci utelia a uteľky viac vyjadrovali neutrálne nastavenie mysle.

Celkovo utelia a uteľky vyjadrili vchš súhlas s teóriou formovateľnej osobnosti. Názory na formovateľnosť osobnosti sa mierne odlišovali u uteľov a uteľiek z cirkevných škôl a u uteľov a uteľiek s praxou od 10 do 20 rokov (tab. 24). Najmenej s teóriou formovateľnej osobnosti súhlasili utelia a uteľky s dlťkou praxe 5 ať 10 rokov.

Subjektívne teórie inteligencie meran škálou TIQ vykazujú pozitívny vzťah ($\rho = 0,134$; $p < 0,05$) len s oblasťou *znalosť* v rámci subškal sociálno-inkluzvnch kompetencií Škal sociálno-psychologických kompetencií uteľov.

Subjektívne teórie osobnosti vykazujú rovnako miernu pozitívnu koreláciu na úrovni ($\rho = 0,117$; $p < 0,05$) s oblasťou *Znalosť* v rámci subškal sociálno-inkluzvnch kompetencií a tieť s konkrétnou ponukou tréningu rozvoja komunikanch kompetencií u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia ($\rho = 0,133$; $p < 0,05$). Zároveň vykazujú negatívny vzťah s kultúrnymi predsudkami (tab. 25).

Tab. 24 Rozdiely medzi implicitnými teóriami a charakteristikami výskumnej vzorky

	Premenné	Implicitné teórie inteligencie					Implicitné teórie osobnosti			
		N	Priemer	SD	Min.	Max.	Priemer	SD	Min.	Max.
Stupeň školy	MŠ	93	3,875	0,900	1,63	6,00	4,021	0,804	1,88	6,00
	1. stupeň ZŠ	189	3,791	0,963	1,00	6,00	3,853	0,791	1,63	5,88
	2. stupeň ZŠ	63	4,139	0,825	2,38	6,00	4,115	0,875	2,29	5,88
	iné	7	3,571	0,624	2,88	4,75	4,000	0,577	3,38	5,00
Typ školy	cirkevná	15	3,445	0,983	1,25	5,38	4,042	0,804	2,63	5,88
	súkromná	32	3,921	0,797	2,13	5,63	3,914	0,707	2,50	5,25
	štátna	273	3,877	0,942	1,00	6,00	3,947	0,820	1,63	6,00
	iná	31	4,004	0,839	2,38	5,75	3,949	0,864	2,38	5,50
	neučí	1	3,000		3,00	3,00	3,375		3,38	3,38
Prax	učí prvý rok	93	3,849	0,891	1,63	6,00	3,978	0,758	2,00	5,88
	do 5 rokov	144	3,789	0,954	1,00	6,00	3,954	0,827	1,63	6,00
	do 10 rokov	58	3,882	0,837	1,88	6,00	3,752	0,827	2,29	5,63
	do 20 rokov	43	4,200	0,882	1,25	5,86	4,160	0,740	2,25	5,63
	nad 20 rokov	14	3,804	1,190	1,75	6,00	3,821	1,018	2,00	5,50
	Spolu	352	3,871	0,924	1,00	6,00	3,947	0,810	1,63	6,00

Tab. 25 Vzťah implicitných teórií a ostatných premenných

Škála	Subškála	TIQ	TPQ
Sociálno-inkluzívne kompet.	Oblasť: Znalosť	0,134*	0,117*
Predsudky (Kende)	Kultúrne predsudky		- 0,121*
Tréning	Prejavený záujem		0,133*

* Korelácia je signifikantná na hladine $\alpha = 0,05$

Zmiešaný výskumný dizajn – štúdia II

V druhej časti výskumu sme sa zamerali na analyzovanie toho, ako učiteľky (67) a učelia (2) opisujú v esejach svojich žiakov a žiačky. Pracovali sme s esejami z predchádzajúcej podkapitoly 2.2. Z 352 esejí bolo vybratých 70, a to tak, aby boli zastúpené všetky pedagogické pozície, kraje a lokality, z ktorých učelia a učiteľky pochádzali, ako aj rôzne dĺžky praxe a rôzne aprobácie.

Výskumná vzorka je bližšie popísaná v predchádzajúcej kapitole (str. 103). Pre potreby tejto štúdie sme učiteľov a učiteľky rozdelili do skupín podľa toho, či učia:

- bežné deti (29 %),
- deti zo znevýhodneného prostredia (42 %); do tejto kategórie boli zaradené výpovede učiteliek, ktoré buď jasne napísali, že

deti, ktor učia v triede, sú rómskeho pôvodu, patria do skupiny detí zo SZP alebo ide o deti z detského domova;

- deti so ŠVVP (8,7 %) v špeciálnych školách pre deti s mentálnym postihnutím (variant A – ľahk mentálna retardácia, IQ 69 – 50) (14,5 %);
- pomocou metódy CLIL v cudzom jazyku (skromn školy) alebo nadan deti (5,8 %).

V štátnych školách pracuje 78,3 % učiteliek a uitelov, 13 % pracuje v špeciálnych školách, jedna v cirkevnej škole a dve v súkromných školách. Vchšina učiteliek a uitelov vo výbere výskumnej vzorky pochádza z východného Slovenska (63,7 %) a 23, 2 % pochádza zo západného Slovenska. Vchšina žije v malej obci (58 %) a len 18,8 % vo veľkých mestách. Z hľadiska dlzky praxe bolo 14,5 % zainjcich učiteliek v prvom roku praxe, 46,4 % učiteliek a uitelov uilo do 5 rokov, 24,6 % osôb bolo zamestnaných v školstve viac ako 5 rokov a menej ako 10 rokov a nad 10 rokov praxe v školstve malo 14,4 % uitelov a učiteliek.

V tomto výskume sme chceli zistiť, nakoľko učitelia a uitelky prisudzujú deťom v triede charakteristiky týkajúce sa ich schopností ako *múdre, šikovn, bystrejšie, slabšie, horšie prosievajce*:

„Dievčatá sú veľmi dobr, snaiv, aktivne a spravaj sa slušne. Pravidelne sa doma pripravujú na vyučovanie. Ich vzťah ku škole je pozitívny. roveň kognitívnych schopnosti je vysok, pretože doma sa im rodičia venujú a je to vidieť aj v škole.“ (Uitelka hodnoti u dievčat snahu a prípravu na vyučovanie.)

Sledovali sme tiež spôsob, akým uitelky a učitelia rozprávajú o odmenách a trestoch:

„Všetky napomenutia a tresty, ktoré sú mu udelen berie ako tresty pre svoju inakosť.“ (Uitelka explicitne uvádza, že udeľuje deťom tresty a napomnania.)

Takto výroky sa objavovali na miestach, kde mali uitelky a učitelia popísať, s akými deťmi pracujú, ak sú úspechy a neúspechy detí v triede a ako tieto úspechy a neúspechy detí vnímajú:

„Najväčší celotriedny úspech v našej triede je keď porazíme štvrtú A v súťažiach rôzneho druhu. Úspech je ak keď sa nám dobre podarí napísať písomka, žiaci sú hrdí na seba. No stále bojujeme s neustálym zabúdaním domácich úloh, so zlými známkami a teda z času na čas aj s vysmievaním a nezhodami v kolektíve.“ (Úspech je vnímaný ako výhra v súťaži, kde vyhráva ten najlepší.)

Všimli sme si tiež, ako učiteľky a učelia opisujú spôsoby práce v triede.

„V oblasti rozvoja poznania sa mi osvedčilo pri práci s deťmi zamýšľať sa nad svojimi pocitmi.“

Na základe popisu detí a situácií v triede boli esejam a ich autorom a autorkám prisúdené rastové, fixné alebo neutrálne nastavenia. V súbore bolo identifikovaných 84,1 % esejí, ktoré prejavovali znaky rastového nastavenia, 7,2 % neutrálnych esejí, v ktorých učiteľky vyjadrovali tak rastové, ako aj fixné nastavenie, a 8,7 % fixných nastavení.

Eseje boli analyzované aj z hľadiska emočného naladenia, akým učelia a učiteľky popisujú prácu s deťmi v triede, prípadne ako oni sami hodnotia vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Analýzou verbalizácie správania a vnímania detí sme zistili, že 15,9 % učiteľov a učiteľiek sa v esejach vyjadrovalo o deťoch, s ktorými pracovali, pozitívne.

„Hoci som učiteľkou iba krátky čas, za túto prácu som veľmi vdáčna a nemenila by som ju za žiadnu inú.“

Vo výskumnej vzorke bol najviac zastúpený neutrálny postoj učiteľov a učiteľiek 72,5 % a 11,6 % učiteľov a učiteľiek zaujali negatívny postoj k deťom a učiteľskej práci:

„Učiteľ na prvom stupni má veľkú možnosť formovať názory a postoje svojich žiakov do budúcnosti a musí si uvedomiť čo žiakom podá a akým spôsobom. Došlo k veľkej zmene pohľadu rodiča a žiaka na postavenie učiteľa bohužiaľ v negatívnom zmysle.“

Medzi emočným nastavením učiteľov a učiteliek a ich nastavením na implicitné teórie bola zaznamenaná súvislosť (tab. 26), ktorú potvrdil Chí kvadrátový test ($\chi^2 = 19,848$; $p = 0,001$; $\rho = 0,358$).

Tab. 26 Počty učiteľov a učiteliek na základe emočného nastavenia a nastavenia mysle

		Emočné nastavenie:			Spolu
		pozitívne	neutrálne	negatívne	
Nastavenie mysle:	rastové	10	44	4	58
	neutrálne	1	4	0	5
	fixné	0	2	4	6
Spolu		11	50	8	69

Záver

V našom výskumnom súbore ($N = 358$) sme zistili, že učitelia sa vo svojich odpovediach prikláňali k rastovej teórii viac ako učiteľky, čo je v kontraste s výskumom De Kraker-Pauwovej a kol. (2017), v ktorom vyššiu mieru súhlasu s rastovou teóriou učiteľky vyjadrili. Vzhľadom na nedostatočný počet učiteľov (8) v posudzovanej výskumnej vzorke je pravdepodobné, že títo ôsmi učitelia pracujúci s deťmi v mladšom školskom veku majú k deťom pozitívnejší vzťah a viac prejavujú súhlas s rastovou teóriou ako učitelia na vyššom stupni vzdelávania, kde je aj ich koncentrácia vyššia.

Takýto príklon k rastovej teórii nie je vo svete štandardný. Vo výskume Hongovej, Chiuovej, Dweckovej, Linovej a Wanovej (1999) 38 % študentov a študentiek sociálnych vied inklinovalo k fixnej teórii, 35 % k teórii formovateľnej inteligencie a 27 % sa nachádzalo v neutrálnej stredovej časti. Rozdelenie učiteliek a učiteľov do jednotlivých skupín podľa inklinácie k implicitným teóriám ukázalo, že oproti starším štúdiám bola vysoko zastúpená skupina neutrálneho a rastového nastavenia, čo korešponduje so zisteniami Johnsonovej a kol. (2012), predovšetkým so zistením, že s teóriou formovateľnej inteligencie súhlasilo viac osôb učiacich sociálne vedy a jazyk ako osôb vyučujúcich matematiku a prírodné vedy. Priemerné hodnoty TIQ a TPQ v predkladanom súbore boli

podobné tým, ktoré namerali Sokolová, Lemešová a Jursová Zacharová (2019) u študentov a študentiek učiteľstva (TIQ: $M = 3,99$; TPQ: $M = 3,94$). Ani v súbore mladších a starších študentov či študentiek učiteľstva (Sokolová et al., 2019) a ani v súbore začínajúcich a praktizujúcich učiteľov a učiteľiek (Jursová Zacharová, Lemešová, & Cabanová, 2019) neboli nájdené výrazné signifikancie, hoci trend naznačuje, že učitelia v priebehu času mierne pozmeňujú svoje nastavenia.

Výskum potvrdil, že rastovo nastavení učitelia a učiteľky sa subjektívne hodnotia lepšie v kognitívnom porozumení sociálno-inkluzívnych kompetencií a uvádzali vyšší záujem o konkrétne ponúknuté vzdelávanie, čo je v súlade s výsledkami Matteucciovej a kol. (2017), ktoré u takto nastavených osôb potvrdzujú vysokú mieru pracovného nasadenia a záujmu o individuálny rast.

Aj v esejach boli zachytené prevažne rastové nastavenia učiteľiek a učiteľov vo vzťahu k deťom. Čím pozitívnejšie emócie učiteľky prejavovali k deťom a k procesu učenia, tým viac rastových výpovedí bolo možné v esejach nachádzať. Môžeme predpokladať, že implicitné teórie ovplyvňujú v pozitívnej miere aj emočné nastavenie učiteľiek, väčšiu spokojnosť s prácou a záujem o rozvoj svojich kompetencií. Táto skutočnosť môže viesť aj k nami zisteným výsledkom, ktoré poukazujú na väčšie percento učiteľiek s rastovým nastavením, ako sa vyskytuje v zahraničných štúdiách. Výskumná vzorka učiteľov a učiteľiek si v čase zbierania dát rozširovala svoje vzdelávanie. Nemôžeme však vylúčiť, že rastové nastavenia neboli preferované ako dôsledok skutočnosti, že väčšina učiteľov a učiteľiek v našom súbore pracuje na pozícii špeciálneho pedagóga/špeciálnej pedagogičky alebo pracuje s rómskou komunitou. Do úvahy musíme brať aj skutočnosť, že učitelia a učiteľky mohli byť implicitne ovplyvnení pedagogickým pôsobením výskumníčov. Ak by to tak bolo, svedčí to o možnom pozitívnom dosahu kvalitného doplňujúceho vzdelávania na pedagogickú obec.

2.4 **Predsudky uitelov a učiteliek voči rómskemu etniku vo vzťahu k inklúzii**

Práca s deťmi si vyžaduje schopnosť prijt kad dieťa a sprvat sa k nemu prívetivo, prcom nie všetky deti sú nm rovnako blízke. Ak má uitel už pri prvom kontakte s deťmi predsudky voči ich kultúre, potom veľmi ľako nájde cestu k vytvoreniu pozitívnych emócií v triede, ktor vedú k efektívnemu učeniu.

Ak sú predsudky voči Rómom?

V spoločnosti sa vo všeobecnosti vyskytuje vysok miera predsudkov voči iným rasm, kultúram, jazykom, celkovo voči inakosti (Špeciálny Eurobarometer, 2015). Európska komisia od roku 2006 pravidelne sleduje mieru predsudkov u obyvateľov európskych krajín. Posledn správa špecilného Eurobarometra je z roku 2015, no v roku 2019 prebehlo optovn meranie predsudkov a miery diskriminácie v krajnch E. Hoci správa ee nie je publikovan, na stránkach Európskej komisie sa dj nájsť niektor prílohy s aktuálnymi dátami. V roku 2019 boli zozbieran dáta od 27 438 vybraných obyvateľov E, prcom v dotazníku odpovedalo 1 081 obyvateľov Slovenskej republiky. Špeciálny Eurobarometer (2019) ukazuje, že miera diskriminácie sa v priebehu rokov v Európskej únii a aj na Slovensku výrazne znižuje. Podľa prílohy špecilného Eurobarometra 2019 merjceho diskrimináciu rómskeho etnika (správa bude vydan v priebehu októbra 2019) 20 % opýtaných obyvateľov E (46 % Slovákov) m priateľov pochádzajúcich z rómskej komunity. Najmenej priateľov z rómskeho etnika (7 – 9 %) majú optan z Dánska, Holandska, Belgicka, Nemecka, Poľska. 61 % opýtaných z celej Európskej Unie vníma, že diskriminácia Rómov je v ich krajine roziren. Najviac roziren ju vidia v Grécku a Švédsku (82 %) a najmenej roziren ju vnímajú v Estónsku (23 %). 41 % Slovákov a Sloveniek uviedlo, že diskrimináciu Rómov v našej krajine vníma ako roziren, čo je o 5 % menej ako v roku 2015

(špeciálny Eurobarometer, 2015). Oproti meraniu z roku 2015, keď len 22 % ľudí zo Slovenska by nevnívalo negatívne, ak by vo vedení štátu bola osoba s iným etnickým pôvodom, v roku 2019 46 % respondentov (M = 6,4, Min = 1, Max = 10) zo Slovenska by sa cítilo komfortne, ak by v riadení krajiny bola osoba rómskeho pôvodu, čo sa blíži celoeurópskemu priemeru (49 %, M = 6,4). Krajiny ako Veľká Británia a Holandsko vyjadrujú najmenšiu mieru diskomfortu (M = 8,3). Respondenti a respondentky sú už však skeptickejší pri vyjadrovaní svojej spokojnosti s mierou inklúzie rómskeho obyvateľstva (M = 4,7). 34 % respondentov z EÚ si myslí, že doterajšia inklúzia rómskeho etnika je neefektívna, a 19 % ju považuje za efektívnu. Slovenskí respondenti a respondentky sa vyjadrili mierne optimistickejšie (M = 4,9), pričom s mierou inklúzie je spokojných 20 % opýtaných. Naopak najkritickejší sú vo Švédsku (58 %, M = 3,6), Dánsku aj Českej republike (M = 3,8) a vo Francúzsku (M = 3,9). Naopak v Holandsku (89 %, M = 9,4), vo Veľkej Británii (86 %, M = 9,3), v Švédsku (86 %, M = 9,1) by sa obyvatelia cítili komfortne, ak by ich spolupracovník/spolupracovníčka bol/bola rómskeho pôvodu. Nižšiu mieru komfortu uviedli respondenti a respondentky z Bulharska (40 %) a z Talianska (38 %). Na Slovensku sa miera komfortu s rómskym spolupracovníkom/spolupracovníčkou zvýšila oproti roku 2015 o 20 % (61 %, M = 7,9), čo sa opätovne blíži k európskemu priemeru. Podobne aj na otázku, či by im prekážalo, ak by ich syn alebo dcéra mali vzťah s osobou z daného etnika, sa miera komfortu v porovnaní s rokom 2015 zvýšila. Kým v roku 2015 bola miera akceptácie u opýtaných zo Slovenska na úrovni 17 %, v roku 2019 bola na úrovni 29 % (M = 4,9). Celoeurópsky priemer bol na úrovni 48 % (M = 6,3) a najnižší komfort vykazovali opýtaní z Bulharska (14 %, M = 2,9). Pre školstvo a pre túto publikáciu je zaujímavé, že najmenší komfort vyjadrujú obyvatelia zo všetkých krajín EÚ v súvislosti so vzdelávaním rómskych detí spoločne s ich deťmi. V otázke, či si myslia, že sú deti v ich krajine spokojné s rómskymi spolužiakmi a spolužiačkami, obyvatelia z celej EÚ pozitívne odpovedali len v 39 % (M = 5,9). Je zaujímavé, že rovnako to vidia aj ľudia na Slovensku (39 %, M = 6,3), čo poukazuje na 30 % zvýšenie komfortu oproti roku 2015. Najvyššiu mieru komfortu preukazujú

obyvatelia severských krajín ako Fínsko (59 %, M = 6,9) a Švédsko (52 %, M = 6,6) a najnižšiu obyvatelia Francúzska (25 %), Portugalska (27 %), Talianska (29 %) a Českej republiky (30 %). Celkovo respondenti a respondentky v EÚ priemerne súhlasia s tým, že spoločnosť môže benefitovať z lepšej integrácie rómskych obyvateľov (61 %), čo je na Slovensku vnímané tiež pozitívne (69 %), pričom až 62 slovenských opýtaných súhlasí, že by bolo vhodné, aby škola zahrnula informácie o rómskej kultúre do školských hodín. S tým súhlasí zároveň aj 72 % všetkých európskych respondentov a respondentiek. Z výsledkov je zjavná istá tendencia k znižovaniu diskriminácie a predsudkov voči rómskemu etniku v európskych krajinách, a to vrátane Slovenska.

Predsudky a ich skúmanie vo svete

Jedna z prvých definícií predsudkov hovorí, že predsudok je „*antipatia vychádzajúca z chybného usudzovania a neflexibilnej generalizácie. Môže byť zameraná voči skupine ako celku alebo voči jednotlivcovi, pretože je členom tejto skupiny.*“ (Allport, 1954, s. 9) Na základe Allportovej definície boli následne vymedzované synonymá, ktoré majú podobný význam ako predsudok (napr. antipatia, zjavné znechutenie, hostilita, averzia, odpor), v súlade s mnohými typmi postojov, ktoré sú prirodzene popisované jednou skupinou, ako napr. sexistické, rasistické, homofóbne a pod. (Sibley & Barlow, 2018). Táto teória na dlhú dobu ovplyvnila vnímanie predsudkov z pohľadu preferovania vlastnej skupiny a vytvárania negatívnych emócií a hostility k inej skupine (Brewer, 2018). No predsudok sa nedá jednoducho redukovať na antipatiu. V priebehu posledných sto rokov došlo k zmenám paradigmy vo vnímaní pojmu predsudok, ako aj k zmenám možností znižovania predsudkov v spoločnosti. Meniacu sa paradigmu skúmania predsudkov v sociálnych vedách z historického hľadiska v celosvetovom kontexte popisuje Duckitt (2010). Ešte pred sto rokmi bola dominancia, diskriminácia a segregácia prirodzenou súčasťou legálnej sociálnej politiky. V tom čase sa predsudky vytvárali na základe rasových rozdielov a boli vnímané ako prirodzená súčasť spoločnosti. Po roku 1920 sa začali predsudky merať a popisovať, prisudzovali sa im nevedomé tendencie a boli spúšťačom frustrácie. V 50. rokoch 20. storočia boli predsudky analyzované na základe nacistickej ideológie a holokaustu.

Vznikali teórie, podľa ktorých predsudky korenili v nedemokratických ideológiách a autoritárskych osobnostiach. Neskôr v 60. rokoch 20. stor. ovplyvnil pohľad odbornej verejnosti na predsudky problém s inštitucionalizovaným rasizmom na juhu Ameriky. Sociokultúrne vysvetlenia hovorili o tom, že východiskom pre vznik rasizmu sú sociálne normy, ktoré sú pre niektorých členov spoločnosti diskriminačné, čo viedlo v USA k desegregácii a vytvoreniu antidiskriminačných zákonov vedúcich k zníženiu predsudkov a rasizmu. Následne sa vnímanie predsudkov posunulo k vyjadreniu záujmov dominantnej skupiny, pričom medzi skupinami bola udržiavaná nerovnosť, čo v sociálnej politike viedlo k redukovaniu nerovností medzi skupinami pomocou posilnenia práv menších. V 80. a 90. rokoch 20. storočia sa vnímanie predsudkov posúva a predsudky sa definujú ako univerzálne kognitívne procesy, ktoré sa týkajú sociálneho zatriedenia a identity jedincov a skupiny. Vedie to k multikultúrnej politike, ktorá si váži minority, poskytuje im pozitívnu identitu a rozširuje toleranciu. Po roku 2000 dochádza k celosvetovej konfrontácii s iracionalitou medziskupinovej hostility a na predsudky sa začína nahliadať ako na komplex, ktorý ovplyvňuje afektívne a motivačné pohnútky (Duckitt, 2010). Na základe vývoja paradigmy a spoločnosti Duckitt a Sibley (2010) vytvorili duálno-procesný model ideológie a predsudkov, v ktorom poukazujú na dve základné sociálnopolitické orientácie, a to na pravicové autoritárstvo (RWA - *right-wing authoritarianism*, škálu na meranie RWA vytvoril Altemeyer, 1981, In Duckitt, Sibley, 2018) a na orientáciu na sociálnu dominanciu (SDO - *social dominance orientation*, škálu merania SDO vytvorili Pratto, Sidanius, Stellworth & Male, 1994, In Duckitt & Sibley, 2018). Podľa Cohrsa a Kesslera (2013) ľudia s vysokou mierou RWA majú tendenciu dodržiavať sociálne normy a tradície, ktoré vnímajú ako podporované spoločnosťou a autoritou, a nasledujú autority (konvencionalizmus), pretože ich považujú za legitímne (submisia k autoritám). Zároveň sú agresívni k ľuďom a skupinám, o ktorých si myslia, že uberajú moc autoritám. Svoju agresiu voči týmto skupinám vnímajú ako legitímnu z pohľadu autority (autoritárna agresia). Ľudí s vysokou mierou RWA spája viera, že svet je nebezpečné miesto a musia sa chrániť. Ľudia s vyššou mierou SDO

reprezentujú veobecn preferencie k skupinovej hierarchii, ako aj veobecn podporu dominancie istých sociálnych skupin nad inými skupinami. Svet vnímajú ako otvoren priestor na súťaž. Obe dimenzie poukazujú na predsudky voči skupinám, no RWA je silným prediktorom predsudkov založených na normatívnych rozdieloch a vnman hrozby a SDO je čiastočne dobrým prediktorom predsudkov týkajúcich sa rozdielov a vnímanej nerovnosti (Duckitt & Sibley, 2010). Na základe korelácií týchto orientácií s testom osobnosti *Big Five* Sibley a Duckitt (2009, in Duckitt, Sibley, 2010) zistili, že RWA bola predpovedan nízkou otvorenosťou a vysokou mierou svedomitosti, pričom SDO korelovala predovšetkým s nízkou prívetivosťou a nízkou otvorenosťou. V inej štúdii Sibley a Duckitt (2009, in Duckitt & Sibley, 2010) zistili signifikantn efekt nízkej miery otvorenosti na nárast RWA a signifikantn efekt nízkej prívetivosti na nárast SDO, pričom ostatné dimenzie osobnostnchrt meraných testom osobnosti *Big Five* nemali efekt na RWA ani SDO. Pomocou metaanalýzy zistili, že otvorenosť a prívetivosť boli hlavné dimenzie osobnostnchrt, ktor narušali ideologické postoje a predsudky, priom účinok dimenzie svedomitosť bol veľmi slab. RWA podľa týchto autorov zároveň koreluje s vysokou hodnotou dimenzie konzervativizmus (hodnota konformity, tradície a istoty) oproti otvorenosti (sebariadenie, stimulácia, hedonizmus) a SDO koreluje so sebazdokonalenm (moc,spech) oproti sebatranscendencii (univerzalizmu a benevolencii) (Duckitt & Sibley, 2018, s. 147). V longitudinálnej štúdii Blok a Blok (2006) zistili, že ak hodnotenie správania detí uitelmi a uitelkami bolo vo veľkej miere v súlade s nízkou mierou otvorenosti a nízkou prívetivosťou, výrazne to predpovedalo konzervatívnu (nie liberálnu) politickú orientáciu hodnotených detí o dve desaťročia neskôr.

Skúmanie predsudkov na Slovensku

Podobne ako vo svete aj na Slovensku sa psychológovia snažili definovať pojem predsudok (Nakonečný, 1970; Štefanovič, 1991; Grác, 1979; Rosinsk, 2009; Lsticov, 2017; Lsticov a kol., 2015, a dali). Slovenské slovo *predsudok* (podobne ako anglické slovo *prejudice*) sa utvára zo základového slova *súdiť* pomocou predpony

pred- a prípony *-ok*, ide teda o predčasný súd (Rosinský, 2009), o utváranie názoru bez poznania daného javu, veci alebo osoby, bez racionálneho základu. Štefanovič (1991) hovorí o predsudkoch ako o postojoch s prevládajúcou iracionálnou zložkou, ktorá neberie do úvahy racionálne argumenty. Podobne sa na predsudky pozerá aj Nakonečný (1970). Predsudky podľa neho obsahujú iracionalitu a averziu. Oddeľuje ich od stereotypov, ktoré iracionalitu a averziu nemusia obsahovať. Iracionálny základ je často prepojený s negatívnou emóciou. Prevládajúcou emóciou v predsudku je hnev, ktorý môže vyvolávať fyzické násilie, vina, ktorá často vedie k úzkosti a vyhýbaniu sa ostatným a strach alebo závisť, ktoré smerujú k defenzívnym reakciám a uzatváraní sa skupiny (Rosinský, 2009). Podstata predsudku by potom mohla tkvieť v odpore alebo v odmietaní, ktoré vzniká na základe mylnej a rigidnej generalizácie vychádzajúcej z nesprávnej informovanosti. Podobne charakterizuje predsudok aj Grác (1979), pričom dodáva, že predsudok má charakter nemenného stanoviska práve z dôvodu, že už prv utvorené postoje zabraňujú vzniku nových postojov, pričom v nich prevláda emočná zložka nad kognitívnou.

Hoci sa zdá, že emočná zložka predsudku môže byť len negatívna (odmietanie inakosti a tých z inej skupiny) (Grác, 1979; Štefanovič, 1991), predsudok môže byť aj pozitívny (napr. preferencia vlastnej skupiny na úkor ostatných).

Na Slovensku bola miera predsudkov skúmaná predovšetkým voči rómskej komunite, keďže táto komunita je najsilnejšie percentuálne zastúpená a predsudky voči Rómom sa často objavujú aj v médiách. Špeciálny Eurobarometer z roku 2015 ukázal, že obyvatelia Slovenska najviac odmietali rómsku komunitu (European Commission, 2015). Toto odmietanie sa zobrazilo aj v odpovediach slovenských učiteľov, ktorí prejavili najvyššiu mieru sociálneho dištancu pri podnetovom slove Róm (6,32), následne pri pojmoch Vietnamec (5,03) a následne Arab (4,89) (Rosinský, 2009, s. 129). Rozsiahly výskum predsudkov učiteľov a učiteľiek voči Rómom a Rómkam, ako aj rómskych rodičov a ich detí voči škole a majorite sledoval Rosinský (2009). Z jeho výskumov je zrejmé, že v pedagogickej komunite prevláda názor, že by boli radšej, keby v triedach nemali rómske deti, lebo

im kazia pracovnú atmosféru a výsledky v triede. Na druhej strane zo strany rodičov rómskych detí je škola vnímaná ako nutné zlo, kam musia ich deti chodiť, ale nenaučia sa tam nič potrebné do života. Školský systém vnímajú ako chybný a sami sa snažia deti naučiť, čo potrebujú vedieť, aby prežili. Takýto názor mali vo výskume Rosinského (2009) takmer všetci rodičia okrem jednej matky, podľa ktorej je škola potrebná a ktorá by privítala viac komunikácie medzi školou a rodinou. Rosinský v odpovediach rómskych rodičov spozoroval etnickú súdržnosť a zreteľné predsudky voči majorite. Zároveň uvádza, že žiaci a žiačky zvládajú prechod medzi rómskym svetom a svetom školy najlepšie. Majú radi svojich učiteľov a učiteľky a chcú chodiť do školy. Sami si uvedomujú, že svojím správaním spôsobujú problémy, no práve tak sa snažia na seba upútať pozornosť. Zaujímavú sondu do života rómskych detí v škole urobili Lukšík a Lemešová (2013), ktorí uskutočnili rozhovory s rómskymi deťmi v pubescentnom veku, s ich rodičmi a učiteľmi/učiteľkami. Poukázali na nedôveru pedagogického zboru voči rómskym deťom (učebnice môžu používať len v škole, nedávajú im ich domov, lebo by ich stratili), deti často preraďujú do špeciálnych škôl, pričom príčina neprospievania týchto detí často tkvie viac v chudobe ako v ich mentálnych deficitoch. Podobne analyzovali aj príčiny nezaujmu detí participovať na aktivitách školy. Účasť na školských aktivitách je často podmienená príspevkom zo strany rodičov, pričom rómski rodičia žijúci v chudobe nie sú schopní tieto príspevky platiť.

V roku 2016 sa Hargašová, Andraščíková a Láštiová (2017) zamerali na percepciu Rómov v závislosti od toho, či učitelia stredných škôl a gymnázií s nimi prichádzajú alebo neprichádzajú do priameho kontaktu. Zistili, že ak učitelia neprichádzajú do priameho kontaktu s rómskym obyvateľstvom alebo len v malej miere, skôr sa uspokojili s tým, že v ich škole nie sú problémy, a s deťmi nediskutovali na témy diverzity. Podľa autoriek však viacerí učitelia a učiteľky považujú za potrebné pripraviť deti na kontakt s etnickou rozmanitosťou. Ich výskum zároveň ukázal, že učitelia a učiteľky z oblastí s nízkym, ale aj vysokým zastúpením rómskeho obyvateľstva vnímali osoby rómskeho pôvodu ako materiálnu či fyzickú hrozbu.

Výskum predsudkov u učiteľov a učiteliek

Porozumenie predsudkom a spôsobom ich utvárania sa zdá byť centrálnym východiskom pre celospoločenské riešenie sociálnych problémov s etnickými či inými menšinami. Pre ľudí je prirodzené hodnotiť a kategorizovať iných ľudí, pričom často posudzujú ich kvality len z dôvodu ich príslušnosti k niektorej skupine. Takéto predsudky môžu byť podľa viacerých autorov explicitné, vedomé, kontrolované, ale rovnako aj implicitné, automatizované, a teda často pre človeka nevedomé (Cohrs & Kessler, 2013; Pettigrew & Meertens, 1995).

Zámerom projektu bolo zistiť, ako učitelia a učiteľky vnímajú rómskych občanov. Vychádzali sme z názoru, že čím majú učitelia a učiteľky vyššiu mieru predsudkov voči rómskym žiakom a žiačkám a ich rodičom, tým je pre nich náročnejšie plnohodnotne sa venovať rómskym deťom a rozvíjať ich, pretože predsudky budú ovplyvňovať úroveň vytvorenia si vzťahu s nimi, a teda aj samotnú výchovno-vzdelávaciu činnosť. Zároveň sme si uvedomovali, že hoci si ľudia vlastné predsudky často neuvedomujú, napriek tomu u nich negatívne ovplyvňujú utváranie vzťahov a komunikáciu s inou skupinou, ako aj vnímanie tejto skupiny. Na zistenie miery a typu predsudkov u učiteľov a učiteliek sme použili existujúcu škálu predsudkov (Pettigrew & Meertens, 1995), ktorej položky boli použité v kontexte merania predsudkov Európanov (European Commission, 2015, 2019). Keďže od prvého zberu dát v roku 2017 ubehol dlhší čas a v priebehu spracovávania dát (výskum 1) sme zistili niektoré nepresnosti v preklade škály a v jej administrovaní, dáta sme opätovne zbierali v roku 2019. Do výskumnej batérie sme priradili dve nové škály a jednu sme na základe predchádzajúcich zistení z batérie vyradili.

Výskum – fáza I

V rokoch 2017 až 2018 sme zbierali dáta s cieľom zistiť, aká je miera predsudkov učiteľov a učiteliek na základe ich dĺžky praxe, aprobácie a kraja, z ktorého pochádzajú, a aké typy predsudkov u nich prevládajú. Predpokladali sme, že na utváranie predsudkov pôsobí schopnosť a kompetencia učiteľov a učiteliek pracovať

s deťmi, ktoré potrebujú špeciálny prístup, ktor súvisí aj s empatiou. Tiež sme predpokladali, že vlastn prežit zraňujúce zážitky ich môžu viesť k väčšej otvorenosti a prijatiu inakosti u druhých. Ďalej sme tiež predpokladali, že predsudky budú ovplyvňov aj mieru záujmu o doplnenie si informácií týkajúcich sa práce s rómskymi žiakmi, prípadne inými žiakmi, ktorí si vyžadujú špeciálny prístup.

Snažili sme sa zistiť či:

1. učiteľky a uitel s výraznejšou mierou predsudkov, prevažne explicitných predsudkov, budú mať nižšie sociálno-psychologick kompetencie ako učiteľky a uitel s nižšou mierou predsudkov;
2. učiteľky a uitel s výraznejšou mierou predsudkov budú na škále kvocientu empatie skórovať nižšie ako učiteľky a uitel s nižšou mierou predsudkov;
3. učiteľky a uitel s výraznejšou mierou predsudkov budú vykazov vyššiu mieru neflexibility a neakceptácie ako učiteľky a uitel s nižšou mierou predsudkov;
4. učiteľky a uitel s výraznejšou mierou predsudkov budú mať menší záujem o možn doplňujúce vzdelávanie ako učiteľky a uitel s nižšou mierou predsudkov;
5. učiteľky a uitel s výraznejšou mierou predsudkov budú menej shlasieť s inklúziou a integráciou žiakov do bežných tried v bežných školách ako učiteľky a uitel s nižšou mierou predsudkov.

Metódy výskumu

Na naplnenie cieľa výskumu bola zostaven vskumn batéria pozostávajúca z nasledujúcich výskumných nástrojov, bližšie popísaných v uvodnej kapitole 2:

- Škála predsudkov (Pettigrew & Meertens, 1995),
- subškála sociálno-inkluzvnch kompetencií Škály sociálno-psychologckch kompetencií (Sokolová, Lemešová, & Jurová Zacharová, 2015),
- Škála kvocientu empatie (*Empathy Quotient Scale* Baron-Cohen & Wheelwright, 2004),
- Škála akceptácie a aktivity – Stigma II (Bond et al., 2011),
- Prieskum potrieb učiteľov (*Teacher Needs*, APA, 2006),

- postoj k inklúzii a integrácii (Groma & Jursová Zacharová, 2018, dáta sú samostatne a podrobne spracované v podkapitole 2.1).

Výskumná vzorka

Dotazníky a škály boli administrované 243 respondentom pomocou on-line systému Tefnet a 105 respondentom osobne v papierovej forme. Z výskumu bolo vylúčených 30 respondentov, keďže v čase vyplnenia dotazníka nepracovali ako pedagogickí zamestnanci/zamestnankyne v školách. 318 respondentov pracovalo ako učiteľ/učiteľka v ZŠ, MŠ alebo ŠZŠ a zúčastňovalo sa rozširujúceho univerzitného štúdia v odbore primárna pedagogika. Administrácia dotazníka prebiehala po absolvovaní predmetu vývinová psychológia. Učitelia a učiteľky vyplnili dotazník dobrovoľne.

Väčšina respondentov a respondentiek (266 = 83,7 %) pracovala v štátnych ZŠ a ŠZŠ. Zvyšní učitelia a učiteľky pracovali v súkromných (3,8 %) alebo cirkevných (10,7 %) školách. 19,5 % učiteľov pracovalo v dobe vyplňania dotazníka v materských školách. Začínajúcich učiteľov a učiteľiek učiacich prvý rok bolo 64 (21 %), 33,1 % učiteľov a učiteľiek učilo menej ako 5 rokov. 33,6 % učiteľov a učiteľiek malo prax od 6 do 20 rokov a 12,3 % respondentov pracuje v školstve viac ako 20 rokov. Približne tretina učiteľov (31,2 %) vyučovala viac ako jeden ročník. Z hľadiska pohlavia výskumná vzorka nebola rovnomerne rozložená. Dotazník vyplnilo 292 (91,8 %) učiteľiek a 26 (8,2 %) učiteľov, čo približne odzrkadľovalo ich bežné zastúpenie v školách (CVTI SR, 2017).

Výsledky boli spracované kvantitatívne na základe poradia, priemerov, neparametrických testov ako Mannov-Whitneyho U-test a Spearmanov korelačný koeficient. Štatistické analýzy boli spracované použitím štatistického nástroja IBM SPSS 20, beta verzia.

Výsledky výskumu I

Na škále predsudkov skórovali učitelia a učiteľky ($N_1 = 318$) mierne nad stredovou hodnotou (5) v implicitných (nevedomých) predsudkoch ($M_{\text{skryté}} = 6,68$) a tesne pod stredovou hodnotou v explicitných (vedomých) predsudkoch ($M_{\text{výrazné}} = 5,46$).

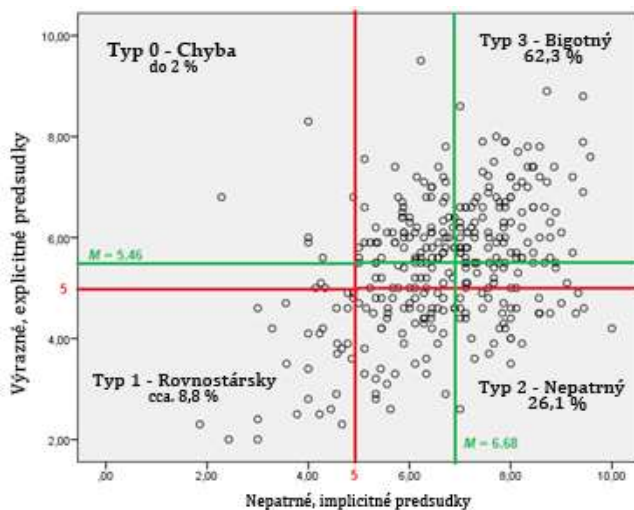
Učítelia a učiteľky vyjadrili najväčší súhlas s položkami výrazných/explicitných predsudkov *Väčšina Rómov žije zo sociálnej podpory a dostávajú viac, ako keby sa snažili si zarobiť.* ($M = 7,6$) a *Viem si predstaviť dobrovoľne mať sexuálny vzťah s osobou rómskeho pôvodu.* ($M = 7,5$) a s položkou *Rozdiel medzi Rómami a Slovákmí je v hodnotách, ku ktorým vychovávajú svoje deti.* ($M = 7,26$), ktorá bola zaradená do skupiny implicitných predsudkov.

Naopak najnižšie priemerné hodnoty boli zaznamenané pri položkách zo subškály výrazných predsudkov: *Rómovia obsadzujú pracovné miesta, ktoré by mohli mať Slováci.* ($M = 2,38$), *Rómovia pochádzajú z menej vznešenej rasy a to vysvetľuje, prečo nie sú takí dobrí ako Slováci.* ($M = 2,7$), (obrátená položka) *Nemal/a by som nič proti tomu, ak by sa slušný/á a schopný/á rómsky občan/rómska občianka stal/a mojím nadriadeným/mojou nadriadenou.* ($M = 3,27$). Medzi implicitnými predsudkami mal najnižšie priemerne hodnoty výrok: *Zaznačte na stupnici od 1 do 4, nakoľko vnímate rozdiel medzi Rómami a Slovákmí v náboženskom presvedčení.* ($M = 4,03$).

Na základe pôvodnej štúdie Pettigrewa a Meertensa (1995) sme učiteľov a učiteľky rozdelili do štyroch typov podľa odpovedí v oboch škálach (graf 5). Respondenti, ktorí dosiahli nízke hodnoty v explicitných aj implicitných predsudkoch (v tomto súbore $n = 28$; $M_{\text{výrazné}} = 3,56$; $SD = 0,961$; $M_{\text{skryté}} = 4,04$; $SD = 0,808$), boli zaradení do **typu 1 - rovnostársky** (8,8 %). Učítelia vysoko skórujúci v implicitných predsudkoch ($n = 83$; $M_{\text{skryté}} = 6,782$; $SD = 0,808$) a nízko vo výrazných predsudkoch ($M_{\text{výrazné}} = 4,24$; $SD = 0,593$) boli zaradení do **typu 2 - skrytý** (26,1 %) a učítelia dosahujúci vysoké hodnoty v oboch typoch predsudkov ($n = 198$; $M_{\text{výrazné}} = 6,22$; $SD = 0,842$; $M_{\text{skryté}} = 7,14$; $SD = 1,0778$) vytvorili **typ 3 - bigotný** (62,3 %). Do **typu 0 - chyba** (error - vysoké výrazné a nízke nenápadné predsudky) bolo zaradených 2,8 % učiteľov, čo je o 0,8 % viac, ako je akceptované podľa Pettigrewa a Meertensa (1995) (v našej vzorke $n = 9$; $M_{\text{výrazné}} = 6,06$; $SD = 1,091$; $M_{\text{skryté}} = 4,02$; $SD = 0,701$). Rozloženie učiteľov a učiteľiek v jednotlivých kvadrantoch je znázornené v grafe 5.

Analýza dát a zistenia

Kompletný dotazník kvocientu empatie (*The Empathy Quotient* ďalej EQ) vyplnilo 276 učiteľov, 42 respondentov bolo vylúčených pre neúplné vyplnenie dotazníka. Miera kvocientu empatie u učiteľov a učiteľiek dosiahla priemernú hodnotu $M = 44,24$ ($SD = 11,71$; $Min = 3$; $Max = 72$). V súbore učiteľov bolo skóre nižšie ($n = 25$; $M = 35,4$) ako v súbore učiteľiek ($n = 251$; $M = 45,12$). Tento rozdiel bol štatisticky významný ($U = 1765$; $Z = -3,608$; $p < 0,01$). Nezaznamenali sme štatisticky významný rozdiel z hľadiska rozdelenia učiteľov a učiteľiek podľa dĺžky praxe ($p = 0,279$), veľkosti sídla ($p = 0,989$) alebo typu aprobácie ($p = 0,117$). Dosiahnuté skóre učiteľov a učiteľiek v EQ vykazovalo dobrú mieru empatie v porovnaní s inými súbormi $M = 44,3$ (Wakabayashi et al., 2006) alebo $M = 43,7$ (Preti et al., 2011) aj u študentov a študentiek učiteľstva $M = 42,6$ (Sofronieva, 2015).



Graf 5 Typy predsudkov u slovenských učiteľov a učiteľiek voči Rómom. Červené čiary, ktoré prechádzajú hodnotou 5, sú stredové hodnoty škály, zelené čiary označujú priemerné hodnoty slovenských učiteľov a učiteľky.

Z celej vzorky 318 sa 30,7 % (98) učitelov a učiteliek vyjadrilo na 7-bodovej Likertovej stupnici, že nesúhlasí s integráciou a inklúziou detí s rôznymi ťažkosťami v učení a postihnutiami v bežných ZŠ. 41,7 % (133) učitelov sa vyjadrilo, že súhlasí s integráciou a inklúziou detí s rôznymi ťažkosťami v učení a postihnutiami v bežných ZŠ, pričom 65,2% (208) z opýtaných učitelov a učiteliek sa prikláňa k moŹnosti vzdelávania týchto detí v špeciálnych triedach ZŠ. K umiestneniu týchto detí do ŠZŠ sa prikláňa 64,15 % učitelov a učiteliek.

Súhlas učitelov a učiteliek s integráciou vykazoval štatistick významnosť u väčšiny sledovaných premenných: sociálno-inkluzívnej subškal sociálno-psychologických kompetencií, výrazných predsudkov, psychickej nestability a inflexibility (AAQ II), kvocientom empatie a všetkých oblastí tréningu (tab. 27).

im vššie učitelia a uielky skórovali v oblasti predsudkov vo rómskemu obyvateľstvu, tm skôr sa vyjadrili za samostatn vzdelávanie detí s rôznymi ťažkosťami v učení a detí s postihnutím v špeciálnych školách a v špeciálnych triedach. Miera predsudkov sa ukázala ako faktor negatívneho vzťahu so spoločným vzdelávaním týchto Źiakov v bežných ZŠ.

Postoj učitelov a učiteliek k inklúzii a integrácii bol vypoítan ako súčet 4 poloŹiek zisťujúcich súhlas s inklúziou a integráciou a súhlas s umiestnením detí do bežných škôl, špeciálnych škôl (otoen poloŹka) a špeciálnych tried (otoen poloŹka) ($M = 12,99$; $SD = 4,282$). Postoj učitelov a učiteliek k inklúzii a integrácii vykazoval negatívny vzťah s predsudkami ($n = 318$; $\rho = -0,222$; $p < 0,001$), s výraznými predsudkami ($n = 318$; $\rho = -0,254$; $p < 0,001$) a aj s nenpadnmi predsudkami ($n = 318$; $\rho = -0,111$; $p < 0,05$). S kvocientom empatie m mierny pozitívny vzťah ($n = 276$; $\rho = 0,119$; $p < 0,05$).

Tab. 27. Názory učiteľov a učiteľiek na inklúziu vo vzťahu k ostatným premenným

Zisťovaná mera vzťahu medzi:		Inklúzia	Súhlas s inklúziou	Inklúzia v ZŠ	Vzdelávanie v ŠZŠ.	Vzdelávanie v špeci. triedach ZŠ	Empatia	Výrazné predsudky	Nenápadné predsudky
Sociálno-inklúzivne kompetencie	senzitivita							-0,154**	
	empatia	0,124*	0,772**	0,116*			0,288**		
	akceptácia		0,850**			0,046	0,220**	-0,145**	
	adaptácia		0,823**	0,122*		0,162**	0,254**	-0,157**	
	znalosť		0,791**						
	naladenie	0,189**	0,805**	0,203**		0,155**	0,229**	-0,243**	
	zručnosť		0,903**				0,290**		
	AAQII		0,118*				-0,12*		
	EQ	0,119*	0,259**				1,000		
Predsudky	Predsudky	-0,22**		-0,128*	0,208**			0,781**	
	Výrazné predsudky	-0,25**	-0,18**	-0,16**	0,241**		-0,15*	1,000	
	Nenápadné predsudky	-0,111*			0,111*			0,367**	
	Typ predsudku	-0,16**	-0,11*		0,158**		-0,13*	0,747**	0,461**
Záujem o tréning	Riadenie triedy	0,235**	0,241**	0,203**	-0,0218**		0,144*		
	Vzdelávacie schopnosti	0,262**	0,274**	0,257**	-0,206**		0,167**		
	Rôznorodosť v triede	0,214**	0,290**	0,186**			0,182**	-0,237**	
	Komunik. s rodinou	0,151**	0,219**	0,154**	-0,170**	0,125*			
	Rozvoj reči	0,177**	0,186**	0,154**		0,125*			

* Korelácia je signifikantná na úrovni $p < 0,05$

** Korelácia je signifikantná na úrovni $p < 0,01$

Zhrnutie výskumu 1

Na základe analýz dát z rokov 2017 - 2018 sme dospeli k zisteniu, že:

- so zvyšujúcou sa mierou predsudkov (predovšetkým výrazných, explicitných predsudkov) sa znižuje miera subjektívne hodnotených sociálno-inkluzívnych kompetencií učiteľa alebo učiteľky;
- medzi typom predsudkov a kvocientom empatie je mierny, no signifikantný negatívny vzťah ($n = 276$; $\rho = -0,129$; $p < 0,05$), čo znamená, že učitelia a učiteľky s nameraným vyšším EQ pravdepodobne prezentovali nižšie hodnoty na škále predsudkov voči Rómom;
- učitelia a učiteľky vykazujúci akýkoľvek typ predsudkov štatisticky významne prejavili menší súhlas s inklúziou a integráciou a zároveň štatisticky významne viac súhlasili s umiestnením problematického dieťaťa do špeciálnych základných škôl.

Ďalej sme sledovali vzťah medzi mierou predsudkov a záujmom učiteľov a učiteľiek o rôzne typy vzdelávania. Učitelia a učiteľky, ktorých predsudky boli výraznejšie prezentované, mali nižšiu mieru záujmu o vzdelávanie a tréning týkajúci sa rôznorodosti v triede, špeciálne o tréning týkajúci sa lepšej práce s rómskymi žiakmi a so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Z oblasti rôznorodosti v triede sa učitelia a učiteľky najviac zaujímali o tréning práce so žiakmi s nadaním. Zdá sa, že ak učitelia a učiteľky majú výrazné predsudky voči rómskemu etniku, majú menší záujem naučiť sa o Rómoch a o možnostiach práce s nimi niečo viac.

Zistené výsledky nás však v plnej miere neuspokojili, preto sme mali záujem hľadať ďalšie faktory, ktoré by mohli ovlivniť nazeranie učiteľov a učiteľiek na diverzitu v školskej triede. Faktorová analýza škály predsudkov nevykazovala zhodné typy predsudkov, ako ich uvádzali autori Pettigrew a Meertens (1995). Prepodkladali sme, že rozdiel mohla spôsobiť odlišná škála. Kým Pettigrew a Meertens použili 4-bodovú, my sme použili 10-bodovú. V roku 2019 sme upravili niektoré položky v batérii dotazníkov a škál, prípadne sme do nich niektoré položky pridali.

Výskum – fáza II

Vzhľadom na nie veľmi uspokojivé hodnoty spoľahlivosti výskumného nástroja, ktorým sme merali mieru a typ predsudkov, sme sa rozhodli pôvodnú škálu upraviť a z dôvodu validity sme použili aj nový nástroj na meranie miery predsudkov, ktorý v roku 2017 publikovali Kende, Hadarics a Láštiová. Do batérie testov sme doplnili škálu subjektívneho nastavenia mysle (Dweck, 2000). Cieľom bolo zistiť, aké sú rozdiely v predsudkoch u učiteľov a učiteľiek a porovnať pritom dve škály týkajúce sa merania predsudkov.

Škála hodnotenia predsudkov voči rómskym občanom (Kende et al., 2017) sleduje tri skupiny predsudkov, ktoré popisovali pomocou troch dimenzií: otvorené negatívne stereotypy (tradičný rasizmus – 6 položiek), nezaslúžené výhody (moderný rasizmus, zdôrazňujúci, že Rómovia sa málo snažia – 5 položiek) a kultúrna odlišnosť (Rómovia ako hudobníci – 5 položiek) (Kende et al., 2017). Ich škála má 16 položiek a respondenti odpovedajú na 7-bodovej Likertovej škále. V súbore (N = 333) vykazovala dobrú reliabilitu $\alpha = 0,883$.

Škála merania predsudkov (Pettigrew & Meertens, 1995) bola mierne upravená oproti predchádzajúcemu výskumu 1 a respondenti a respondentky odpovedali na 4-bodovej Likertovej škále. Hodnota spoľahlivosti meraná pomocou Cronbachovej alfy mala hodnotu $\alpha = 0,667$, pričom škála výrazných/explicitných predsudkov vykazovala hodnotu $\alpha = 0,559$ a škála implicitných predsudkov $\alpha = 0,578$, čo nie sú práve najlepšie ukazovatele spoľahlivosti škály. Subškála hrozby a odmietania vonkajšej skupiny (*perceived threat from and rejection of the outgroup*) vykazovala spoľahlivosť $\alpha = 0,296$, subškála odmietanie intímneho kontaktu s vonkajšou skupinou (*opposition to intimate contact with outgroup*) vykazovala spoľahlivosť $\alpha = 0,626$, subškála ochrany tradičných hodnôt (*the defence of traditional values*) $\alpha = 0,356$, subškála zveličovania kultúrnych rozdielov (*exaggeration of cultural differences*) vykazovala otáznu spoľahlivosť $\alpha = 0,674$ podobne ako aj subškála odmietanie pozitívnych emócií voči vonkajšej skupine (*denial of positive emotional responses toward the outgroup*) $\alpha = 0,630$.

Vskumn vzorka

Vskumn vzorku v roku 2019 tvorilo 352 respondentov, z toho 9 (2,6 %) uitelov a 343 (97,4 %) učiteliek navštevovo rozširujúce univerzitné vzdelávanie v študijnom programe primárna pedagogika. Vzhľadom na nízky počet uitelov v porovnan s uitelkami nie sú rozdiely v odpovediach so zreteľom na pohlavie relevantné, preto v dalšom výskumnom zisovan neboli sledované.

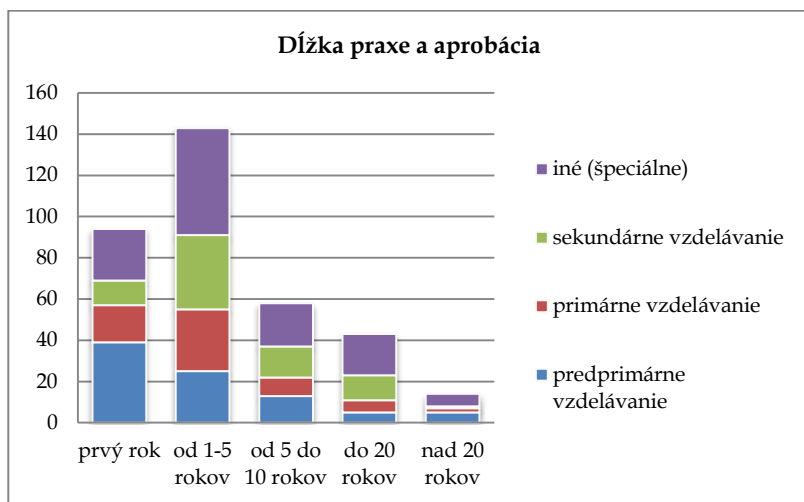
Približne štvrtina učiteliek pracovala v čase vyplnenia dotazníka v MŠ (26,4 %), viac ako polovica pracovala na 1. stupni ZŠ (53,4 %), pričom 27 (7,7 %) učiteliek uilo v nultom ročníku, ktor navštevujú predovšetkým žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia, a 87 (24,7 %) uilo v 1. ročníku. Na 2. stupni uilo 18,2 % učiteliek a 2 % (7) učiteliek uviedlo ako odpoveď iné. Celkovo 234 učiteliek (66,5 %) vyučuje len v jednej triede. Súčasne v dvoch ročníkoch vyučovalo 34 učiteliek (9,7 %), 5,7 % učiteliek vyučovalo v troch alebo v piatich ročníkoch a dve uitelky uili v deviatich rôznych ročníkoch. Najviac učiteliek (77,8 %) uilo v štátnej škole, z toho 8,8 % na špeciálnej škole. 9,1 % učiteliek pracovalo v súkromných školách a 4,3 % učiteliek v cirkevných školách. Najviac učiteliek (35,2 %) m ukonen vysokoškolské štúdiu m v odbore pedagogika pre špeciálne školy, 24,7 % pre primárne vzdelávanie, 21,6 % pre sekundárne vzdelávanie a 18,5 % pre predprimárne vzdelávanie.

Z hľadiska praxe 26,7 % je zainajcich učiteliek, ktor vyučovali prv rok, 40,6 % z nich pracuje v školstve menej ako 5 rokov, 16,5 % učiteliek m prax v školstve do 10 rokov, 12,2 % učiteliek uilo viac ako 10 rokov a 4 % učiteliek sú expertky vyučujúce viac ako 20 rokov (graf 6).

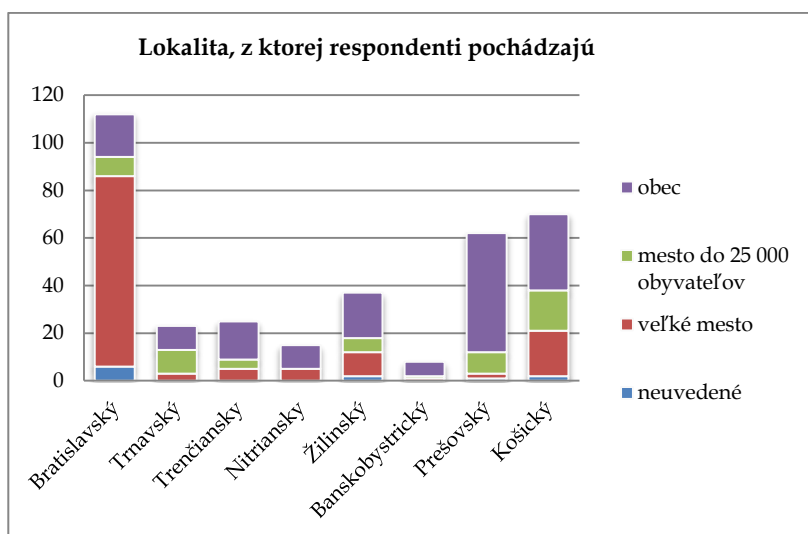
Z hľadiska regionlného rozloženia najviac učiteliek (31,8 %) pochádzalo z Bratislavského kraja, 19,9 % z Košického kraja, 17,6 % z Prešovského kraja a najmenej (0,5 %) z Bystrického kraja. Zastúpenie učiteliek z ostatných krajov vo výskumnej vzorke bolo približne 5 %. Najviac učiteliek pochádzalo z malých ob (45,7 %) alebo z miest nad 25 000 obyvateľov (35,5 %) (graf 7).

Takmer všetky uitelky uviedli ako materinsk jazyk slovensk jazyk (96,3 %), 7 učiteliek (2 %) uviedlo ako svoj prvý jazyk

maďarský jazyk, 2 učiteľky uviedli rómsky a rusínsky jazyk, jedna učiteľka poľský a srbský.



Graf 6 Respondenti a respondentky rozdelení podľa dĺžky praxe a vyštudovanej aprobácie



Graf 7 Zastúpenie učiteliek a učiteľov podľa jednotlivých krajov a počtu obyvateľov

Výsledky výskumu

Analýza jednotlivých odpovedí učiteľiek na otázky týkajúce sa predsudkov ukázala, že celková miera predsudkov meraná škálou predsudkov (Pettigrew & Meertens, 1995) zodpovedala priemernej nameranej hodnote $M_{PM} = 2,57$ ($SD = 0,361$), čo indikuje len miernu mieru predsudkov voči rómskemu etniku. Skupina predsudkov, ktorú autori označujú ako výrazné/explicitné predsudky, dosahovala najnižšiu priemernú hodnotu $M_{Výrazné} = 2,29$ ($SD = 0,433$), pričom najviac boli namerané implicitné predsudky $M_{Skryté} = 2,85$ ($SD = 0,436$). Zo skupiny implicitných predsudkov mali najvyššiu priemernú hodnotu pozitívne predsudky $M_{poz} = 2,99$ ($SD = 0,742$) a následne predsudky postavené na kultúrnych rozdieloch $M_{Kult} = 2,86$ ($SD = 0,661$). Učiteľky najviac nesúhlasili s výrokom *Obdivujem Rómov, ktorí žijú u nás.* ($M = 3,26$) a najviac súhlasili s výrokom *Väčšina Rómov žije zo sociálnej podpory a dostávajú viac, ako keby sa snažili si zarobiť.* ($M = 3,25$). Väčšina učiteľiek si nevie predstaviť mať intímny vzťah s osobou rómskeho pôvodu ($M = 3,22$). Kultúrne predsudky boli takmer konzistentné a učiteľky poukazovali na veľké rozdiely v reči, hodnotách, sexuálnych praktikách a zvyklostiach Rómov, ako aj v hodnotách, ku ktorým vychovávajú svoje deti (M od 3,09 po 2,92, tab. 28). Učiteľky najmenej súhlasili s tvrdeniami, že *Rómovia obsadzujú pracovné miesta, ktoré by mohli mať Slováci.* ($M = 1,44$) a že *Rómovia pochádzajú z menej vznešenej rasy a to vysvetľuje, prečo nie sú takí dobrí ako Slováci.* ($M = 1,55$).

Na základe tabuľky 28 sa zdá, že niektoré položky majú k sebe bližšie ako iné. Škála predsudkov (Pettigrew & Meertens, 1995) rozlišovala predsudky na výrazné (explicitné) a nenápadné (implicitné) predsudky. Výrazné predsudky sú tvorené prvými desiatimi položkami, pričom tieto položky boli rozdelené do dvoch skupín. V prvej sú položky týkajúce sa vnímania Rómov ako hrozby a prejavujú sa silným odmietaním, v druhej subškále sa nachádzajú položky, ktoré sa týkajú vnímania Rómov v blízkom až intímnom vzťahu. Ostatné položky sa týkajú nevýrazných predsudkov.

Tab. 28 Miera súhlasu respondentov s tvrdeniami

Položky Škály predsudkov (Pettigrew a & Meertens, 1995)	Priemer	Medián	Modus	SD
Obdivujem Rómov, ktorí žijú u nás. (Otoč)	3,2601	3,0	4,0	0,7738
Väčšina Rómov žije zo sociálnej podpory a dostávajú viac, ako keby sa snažili si zarobiť.	3,2536	3,0	4,00	0,8626
Viem si predstaviť dobrovoľne mať sexuálny vzťah s osobou rómskeho pôvodu. (Otoč)	3,2244	4,0	4,00	1,0285
Zaznačte na stupnici od 1 (najmenej) do 4 (najviac), nakoľko vnímate rozdiel medzi Rómami a Slovákmi v reči a spôsobe, akým rozprávajú po slovensky.	3,0881	3,0	3,00	0,8936
Rómovia žijúci na Slovensku učia svoje deti iným hodnotám a schopnostiam, aké sú potrebné pre úspešný život na Slovensku.	3,0426	3,0	4,00	0,9343
Viacere skupiny, ktoré žijú na Slovensku, prekonal predsudky a integrovali sa do majoritného obyvateľstva. Rómovia by mali urobiť to isté bez špeciálnej podpory.	3,0313	3,0	3,00	0,9640
Zaznačte na stupnici od 1 (najmenej) do 4 (najviac), nakoľko vnímate rozdiel medzi Rómami a Slovákmi v sexuálnych praktikách a zvyklostiach.	2,9659	3,0	4,00	1,0234
Problém je, že ľudia sa nedostatočne snažia. Keby sa Rómovia viac snažili, mohli by sa mať tak dobre ako Slováci.	2,9318	3,0	3,00	0,9611
Zaznačte na stupnici od 1 (najmenej) do 4 (najviac), nakoľko vnímate rozdiel medzi Rómami a Slovákmi v hodnotách, ku ktorým vychovávajú svoje deti.	2,9233	3,0	3,00	0,9382
Väčšina politikov na Slovensku sa príliš zaoberá rómskymi spoluobčanmi a oveľa menej slovenskými občanmi.	2,8661	3,0	3,00	0,9833
Súcitím s Rómami žijúcimi na Slovensku. (R)	2,7415	3,0	3,00	0,9014
Rómovia sú rovnako čestní ako Slováci.	2,4290	2,0	2,00	0,9462
Zaznačte na stupnici od 1 do 4, nakoľko vnímate rozdiel medzi Rómami a Slovákmi v náboženskom presvedčení.	2,3892	2,0	2,00	0,9302
Slováci a Rómovia sa v podstate nikdy necítia rovnocenne, a to ani v prípade, ak sú blízki priatelia.	2,3011	2,0	2,00	1,0596
Nemal/-a by som nič proti, ak by sa rómsky občan/ rómska občianka s podobným ekonomickým statusom ako ja oženil/vydala a tak sa stal/-a súčasťou mojej blízkej rodiny.	2,2514	2,0	2,00	0,9868

Rómovia, ktorí u nás žijú, by nemali byť tlačení do toho, o čo nemajú záujem.	2,0344	2,0	1,00 ^a	0,9613
Predstavte si, že by Vaše dieťa malo deti s osobou, ktorá má inú farbu pleti a fyzické charakteristiky, ako sú Vaše. Rozrušovalo a trápilo by ma, že moje vnúča vyzerá inak ako ostatní členovia mojej rodiny.	1,9486	2,0	1,00	1,0284
Nemal/-a by som nič proti tomu, ak by sa slušný/-á a schopný/-á rómsky občan/rómska občianka stal/-a mojím nadriadeným/nadradenou. (Otoč)	1,5767	1,0	1,00	0,7843
Rómovia pochádzajú z menej vznešenej rasy a to vysvetľuje, prečo nie sú takí dobrí ako Slováci.	1,5540	1,0	1,00	0,8218
Rómovia obsadzujú pracovné miesta, ktoré by mohli mať Slováci.	1,4432	1,0	1,00	0,8075

Celková miera vnímania predsudkov u učiteľov a učiteliek v druhom výskume sa približuje priemernej hodnote ($M = 2,512$) a podobne ako vo výskume 1, aj v tomto výskume boli explicitné/výrazné predsudky nižšie ($M = 2,37$) ako implicitné (nenápadné) ($M = 2,65$). Učitelia a učiteľky vnímajú Rómov prevažne z pohľadu kultúrnych stereotypov (iná výchova detí, iné sexuálne zvyklosti, iný spôsob reči) a následne z pohľadu tradičných predsudkov, ktoré poukazujú na Rómov ako na tých, ktorí sa môžu prispôbiť, ale nechcú ($M = 2,86$). Celkovo sa však ukazuje, že miera predsudkov u učiteľov a učiteliek je v šk. roku 2018/2019 nižšia ako miera predsudkov v šk. rokoch 2016/2017 a 2017/2018. Najmenej respondenti a respondentky súhlasili s výrokmi, ktoré sa zaraďovali do skupiny výrazných predsudkov, konkrétne ide o výroky zamerané na vnímanie Rómov ako hrozby a na ich odmietanie.

V teste autorov Kende et al. (2017) skórovali respondenti opačne. Viac súhlasili s výrokmi zameranými na výrazné predsudky a nezaslúžené výhody ako na kultúrne predsudky, čo svedčí o pravom opaku a poukazuje na stále vysokú mieru negatívnych predsudkov učiteľov a učiteliek (tab. 29).

Tab. 29 Deskriptívna štatistika typov predsudkov – výskum 2

		N	Priemer	Median	Modus	SD	Min.	Max.
Pettigrew a Meertens, 1995	Predsudky spolu	352	2,512	2,50	2,55 ^a	0,2969	0,00	4,00
	Výrazné predsudky	352	2,373	2,40	2,50	0,3539	0,00	4,00
	Skyté predsudky	352	2,649	2,70	2,80	0,394	0,00	4,00
	Hrozba a odmietanie	352	2,316	2,33	2,33	0,4594	0,00	4,00
	Intímne predsudky	352	2,459	2,50	2,25	0,556	0,00	4,00
	Tradičné vnímanie	352	2,775	2,75	2,75	0,5358	0,00	4,00
	Kultúrne Rozdiely	352	2,859	3,00	3,00	0,6608	0,00	4,00
	Pozitívne hodnotenie	352	1,980	2,00	2,00	0,7228	0,00	4,00
Kende, Hadarics, Lásticová, 2017	Predsudky Spolu	352	4,25	4,33	3	1,316	0	7
	Výrazné predsudky	352	5,05	5,25	7	1,477	0	7
	Nezaslúžené výhody	352	4,50	4,60	5 ^a	1,391	0	7
	Kultúrne predsudky	351	3,88	4,00	3	1,395	1	6

Analýza jednotlivých škál a subškál predsudkov preukázala tesnú zhodu v rámci každej zo škál. Obe škály predsudkov korelovali aj navzájom ($r = 0,347$; $p < 0,001$). Zo škály predsudkov (Pettigrew & Meertens, 1995) nekorelovala so všetkými subškálami predsudkov z výskumu Kendeho a kol. (2017) len subškála *Intímne predsudky* a subškála *Pozitívne predsudky* (Pettigrew & Meertens, 1995) nekorelovala so subškálou *Kultúrne predsudky* (Kedne et al., 2017), pričom s ostatnými subškálami korelovala negatívne (tab. 30).

Tab. 30 Vzájomné vzťahy medzi dvomi škálami predsudkov
(Pettigrew & Meertens, 1995; Kende et al., 2017)

		Predsudky merané škálou Kedne a kol. 2017			
		Predsudky	Výrazné	Nezaslúžené	Kultúrne
Pettigrew a Meertens (1995)	Predsudky	0,347**	0,261**	0,274**	0,262**
	Výrazné	0,243**	0,154**	0,214**	0,205**
	Skryté	0,299**	0,257**	0,227**	0,200**
	Hrozba a odmietanie	0,350**	0,319**	0,351**	0,132*
	Intímne				0,164**
	Tradičné vnímanie	0,360**	0,323**	0,341**	0,133*
	Kultúrne rozdiely	0,261**	0,250**	0,227**	0,126*
	Pozitívne hodnotenie	-0,215**	-0,279**	-0,290**	

*Korelácia je signifikantná na $p < 0,05$ **Korelácia je signifikantná na $p < 0,01$

Vplyv predsudkov učiteľov a učiteliek na inklúziu detí do bežných škôl

Analýza vzájomných vzťahov medzi jednotlivými predsudkami a ostatnými zistenými premennými preukázala, že predsudky (výrazné, skryté, tradičné, vnímané ako odmietanie a hrozba, ale aj pozitívne) signifikantne korelujú so záujmom učiteľov o ďalšie vzdelávanie, a to so všetkými oblasťami vzdelávania (tab. 31). Vzhľadom na skutočnosť, že všetky posudzované škály nemali normálne rozloženie merané testom normality Shapiro-Wilk, bol vo výskume využitý neparametrický štatistický test – Spearmanov korelačný koeficient.

Zistili sme, že so záujmom učiteľov a učiteliek o ďalšie vzdelávanie korelujú intímne predsudky a kultúrne rozdiely. Zo skupiny predsudkov meraných druhou škálou (Kende et al., 2017) so záujmom o ďalšie vzdelávanie súhlasia tie osoby, ktoré pozitívne hodnotili kultúrne predsudky u rómskeho etnika. Je zrejmé, že oblasť kultúrnych predsudkov v jednej a v druhej škále zjavne sýti iné oblasti predsudkov.

Tab. 31 Vzťahy predsudkov a ostatných premenných

	Pettigrew a Meertens (1995) (1 škála)						Kedne et al., 2019			
	Predsudky	Skryté	Odmietanie a hrozba	Tradičné	Kultúrne rozdiely	Pozitívne hodnotenie	Predsudky	Výrazné predsudky	Nezaslúžené výhody	Kultúrne predsudky
Záujem o vzdelávanie	,176**	,143**	,146**	,106*		,150**				,144**
Senzitivita k inakosti				,129*		,137**				
Empatia				,152**						
Akceptácia				,121*			,107*			
Adaptácia				,125*						
Znalosť	,126*	,105*	,120*	,169**			,124*			
Naladenie						,144**		-155**		
Zručnosť				,153**						
Soc.inkluzívne kompetencie				,150**						,108*
Súhlas s inklúziou		-117*			-118*		-163**	-317**	-200**	,149**
Súhlas s integráciou					-138**		-136*	-278**	-149**	,136*
Začlenenie do bežných tried						,106*	-105*	-235**	-124*	,148**
Vzdelávanie v SZŠ							,115*	,255**	,132*	-154**
Špeciálne triedy v ZŠ	,130*	,181**		,152**	,143**		,115*	,185**		
Definícia inklúzie						-283**	,111*	,105*		

*Korelácia je signifikantná na $p < 0,05$

** Korelácia je signifikantná na $p < 0,01$

Odlíšnosť vo vnímaní predsudkov v jednotlivých škálach sa odráža aj vo vzájomnom vzťahu jednotlivých typov predsudkov a sociálno-inkluzívnych kompetencií. Jednotlivé obsahové kategórie/dimenzie, ako aj zložky týchto kompetencií vykazovali signifikantnú koreláciu s tradičnými predsudkami. Čím učitelia a učiteľky vo vyššej miere subjektívne vnímali svoje znalosti v oblasti sociálno-inkluzívnych kompetencií, tým vyjadrili aj väčší

súhlas s viacerými typmi predsudkov. Zložka kompetencií *naladenie* vykazovala pozitívnu koreláciu len s pozitívnymi hodnoteniami v rámci skupiny predsudkov prvej škály.

Vzťah predsudkov a súhlasu s inklúziou/integráciou alebo začlenením detí s rôznymi druhmi postihnutia do tried bežných škôl negatívne koreloval so všetkými typmi predsudkov predovšetkým v druhej škále (Kende et al., 2017), a to okrem *kultúrne orientovaných predsudkov*.

Výrazný rozdiel bol pri súhlase so vzdelávaním detí s rôznym druhom postihnutia a ŠVVP v ŠZŠ alebo v špeciálnych triedach v ZŠ, kde sa objavil pozitívny vzťah so škálou predsudkov. Segregované porozumenie vzdelávaniu detí s postihnutím alebo s poruchami učenia sa spája predovšetkým s negatívnym postojom učiteľov a učiteľiek k rómskemu etniku, čo sa odrazilo v ich väčšom súhlase s rôznymi typmi negatívnych predsudkov a nižšej miere súhlasu s kultúrnymi predsudkami. Na druhej strane súhlas s inklúziou/integráciou vykazoval pozitívny vzťah s kultúrnymi predsudkami (Kedne et al., 2017) a pozitívnymi hodnoteniami (Pettigrew & Meertens, 1995) a negatívny vzťah s ostatnými predsudkami (Kedne et al., 2017). Rovnako aj učители a učiteľky, ktorí súhlasili s kultúrnymi rozdielmi v spôsobe vychovávania detí a v hodnotách, ktorým rómske etnikum učí svoje deti, menej súhlasili s integráciou a inklúziou.

Tento vzťah predsudkov k súhlasu s inklúziou bolo badať aj na definíciách predsudkov (podkapitola 2.1). Čím viac učiteľky a učители súhlasili s výrokmi, že Rómovia majú nezaslúžené výhody, tým negatívnejšie definovali inklúziu. Ak učители a učiteľky súhlasili s výrokmi, ktoré oceňovali rómske etnikum za ich snahu, mali pozitívnejšie vnímanie pojmu inklúzia a lepšie ho definovali v súlade s bežnými definíciami inklúzie.

Diskusia a záver

Negatívne nastavenie voči iným kultúram a etnikám, predovšetkým voči rómskemu etniku, je v našej kultúre hlboko zakorenené (Lášticová & Findor, 2016), a to aj napriek relatívne dobrým výsledkom Slovenska v porovnaní s inými krajinami v špeciálnom Eurobarometri (2019). Tendenciu k nižšej miere

súhlasu s predsudkami v pedagogickej spoločnosti sme zaznamenali na škále Pettigrewa a Meertensa (1995), ktorú sme administrovali priebežne počas troch rokov. Táto situácia nie je prekvapivá, keďže korešponduje s výsledkami špeciálneho Eurobarometra (2015, 2019), kde sa dlhodobo využívajú, okrem iných, aj výroky týkajúce sa explicitných alebo intímnych predsudkov zo škály Pettigrewa a Meertensa (1995). V súvislosti so škálou Pettigrewa a Meertensa (1995) je nutné uviesť, že využívanie len dvojfázového modelu výrazných a skrytých predsudkov nie je vhodné, čo potvrdili aj iné výskumy, keďže faktorová analýza neuttvára zo získaných dát dva koherentné faktory (Coenders, Scheepers, Sniderman, & Verbeck, 2001).

Na veľkú mieru predsudkov u slovenského, ale aj maďarského obyvateľstva upozornili aj Kendeová a kol. (2017). Porovnanie výsledkov nás doviedlo k záveru, že školy nemerajú úplne totožné oblasti predsudkov, a to aj napriek signifikantným koreláciám medzi viacerými subškálami. Pre našu populáciu sa ako vhodnejšia javí druhá použitá škála (Kedne et al., 2017). Výsledky tejto škály predsudkov korelovali s uvedenou lokalitou a krajom, čo naznačuje, že učitelia a učiteľky z oblastí, kde žije vyšší podiel rómskeho obyvateľstva, prejavujú viac explicitných predsudkov. K podobným záverom prišli aj Kendeová a kol. (2017). Zdá sa, že Allportova kontaktná hypotéza nie je aplikovateľná v našich podmienkach, predovšetkým v oblastiach vyššieho výskytu rómskej komunity. Túto skutočnosť potvrdil aj výskum u šesťročných detí 1. ročníka ZŠ, ktoré implicitne odmietali bábiky tmavšej farby a prisudzovali im charakteristiky ako škaredá, hlúpa, neučí sa a špinavá (Jursová Zacharová, Riedl, & Cabanová, 2019). Deti zároveň poukazovali na skutočnosť, že dospelá populácia má najradšej bielu bábiku európskeho výzoru ako iné bábiky. Predsudky u najmenších detí popísala v minulosti štúdia Black-Gutmanovej a Hicksona (1966, podľa Rosinského, 2009), v ktorej zaznamenali rasové predsudky euro-austrálskych detí vo veku 5 – 6 rokov voči aborigénskym deťom a o niečo menej aj voči ázijským Austráľčanom. Hoci sa v škole, kde bol väčší výskyt detí z minoritných skupín, snažili aplikovať interkultúrnu výchovu, predsudky detí, ktoré boli v škole denne v kontakte s minoritnými deťmi, boli vyššie, ako predsudky detí v škole, kde sa takéto deti

nevyskytovali. Podľa Rosinského (2009) to poukazuje na veľmi malý vplyv interkultúrnej výchovy na deti. Implicitné predsudky rodičov majú preukázateľne väčší vplyv na výrazné predsudky detí (Pirchio, Passiatore, Panno, Maricchiolo & Carrus, 2018) ako interkultúrna výchova v škole.

Viacere výskumy sa preto zamerali na otázku, ako pracovať s deťmi (Šramová, Hamranová, & Fichnová, 2009) a ich rodičmi (Padiglia & Archidiacono, 2015), aby sa signifikantne znížila miera predsudkov voči etnickým skupinám. Pomocou intervenčného programu naratívneho formátu, do ktorého sa zapojila celá škola (učitelia a učiteľky, deti v zmiešaných skupinách, rodičia všetkých detí), sa znížili výrazné a explicitné predsudky u rodičov aj detí majoritného obyvateľstva (Pirchio, Passiatore, Carrus, Maricchiolo, Taeschner, & Archidiacono, 2017).

Možnosti práce s predsudkami naznačili aj domáce štúdie sledujúce možné programy rozvoja identity, tolerance, tvorivosti a sociálnej inteligencie (Šramová et al., 2009) a výskumy zamerané na sprostredkovaný kontakt cez literárnu postavu, pričom najvýraznejší efekt dosiahlo čítanie spojené s diskusiou (Lášticová, 2018; Poslon, Pavličková, & Láštiová, 2017). Rozvoj prosociálnych kompetencií detí pomocou práce s príbehom sa preukázal aj v našej longitúdnej aplikácii naratívneho formátu v nultom a prvom ročníku ZŠ (Jursová Zacharová, 2019).

2.5 Potreba ďalšieho vzdelávania učiteľov a učiteľiek

Ako sa nám potvrdilo v predchádzajúcich výskumoch, začínajúci pedagogickí a odborní zamestnanci a zamestnankyne škôl pociťujú v začiatkoch svojej pedagogickej kariéry potrebu ďalej sa vzdelávať a rozvíjať (Jursová Zacharová et al., 2019; Jursová Zacharová, Lemešová, & Cabanová, 2019; Groma, Jursová Zacharová, v tlači). Potreba vzdelávania učiteľov a učiteľiek v oblasti kultúrnej, národnostnej, ale aj kognitívnej rozmanitosti sa realizuje predovšetkým v zahraničných krajinách, kde je miera jazykového a kultúrneho prepájania vyššia ako na Slovensku. Americké ministerstvo školstva (2016, in Johnson & Young, 2019) sledovalo, nakoľko boli učitelia a učiteľky s dĺžkou praxe do 5 rokov spokojní so svojou prípravou na prax, pričom bol využitý dotazník SASS (*Schools and Staffing Survey*), na základe ktorého sa zistilo, že začínajúci učitelia a učiteľky boli spokojní so svojou pripravenosťou na vzdelávanie v rôznorodých triedach, čo pravdepodobne súvisí s ich pregraduálnym vzdelávaním. Títo učitelia a učiteľky vyjadrili svoju spokojnosť s vyučovaním vzdelávacích predmetov (81 %), využívaním rôznych materiálov počas vyučovania (67 %), s využívaním počítačových programov v triede a so zapájaním sa detí do aktivít (66 %), s prácou s rôznymi skupinami detí v triede (58 %) a s využívaním dát zo žiackych zadaní (54 %). V následnej štúdii Johnson a Young (2019) potvrdili, že učitelia a učiteľky sa cítili dobre pripravení na vytváranie bezpečného prostredia a dôvery, na prácu s deťmi, na prístup orientovaný na dieťa aj na rozdeľovanie práce medzi administráciu a vyučovanie. Najslabšie sa cítili byť pripravení v podpore detí so špeciálnymi potrebami a s postihnutím, v sociálnom a emočnom učení a v podpore cieľov zameraných na školskú rovnosť, a to predovšetkým pri práci s deťmi z iných etník alebo zo znevýhodneného prostredia (Johnson & Young, 2019).

Podobne odpovedali aj učitelia a učiteľky v našom výskume prezentovanom v podkapitole 2.1. a vo výskume Hallovej a kol. (2019). Vzhľadom na nastavený systém celoživotného vzdelávania pedagogických zamestnancov a zamestnankyň sa učitelia

a učiteľky na Slovensku priebežne zúčastňujú rôznych štátom akreditovaných školení. Nie vždy sú však so zameraním týchto školení spokojní a často sa vyjadrujú, že školenia nenapĺňajú ich potreby (Miškolci, 2019). Ako bolo ďalej zistené vo výskume *To dá rozum*, počas posledného roka 42,9 % učiteľskej populácie neabsolvovalo žiadny typ vzdelávania formálne a ani neformálne. Z tých, ktorí absolvovali ďalšie vzdelávacie aktivity, 43,6 % sa na nich zúčastnilo z dôvodu možnosti zvýšenia platu či z dôvodu potreby kreditov na atestáciu (28,7 %). Zaujímavým zistením bolo, že pedagogickí zamestnanci a zamestnankyne v súkromných a cirkevných školách častejšie volili ponuku vzdelávať sa pre vlastný rozvoj, čo môže súvisieť so skutočnosťou, že ich plat sa neodvíja len od získaného počtu kreditov, ale často aj od individuálnej dohody (Miškolci, 2019). Podobné závery vyplynuli aj zo štúdie Kubalíkovej (2015), ktorá sumarizovala výsledky európskeho výskumu v rámci projektu Leonardo - PaCTT. Podľa nej rozvoj pedagogických zamestnancov a zamestnankýň v hlavnej miere ovplyvňuje neformálne vzdelávanie prostredníctvom vytvárania profesijných učiteľských mikrokomunit, ktoré majú priamy dosah na učiteľskú prax. Za najmenej hodnotné považuje také spôsoby vzdelávania, ktoré sa zameriavajú na abstraktné teórie „bez efektívnej a relevantnej aplikácie do praxe“ (Kubalíková, 2015, s. 18).

Výskum vzdelávacích potrieb

Americká psychologická asociácia, konkrétne Združenie pre školskú a edukačnú psychológiu, realizovala od roku 2004 zber dát s cieľom získať údaje o vzdelávacích potrebách učiteľov a učiteľiek. Dotazník (APA, 2006) rozdali 2334 pedagógom a pedagogičkám v USA. Ich výsledky naznačujú, že pre ich vzorku bol najzaujímavejší rozvoj vzdelávacích stratégií a manažmentu triedy. Rozdiel v záujme o jednotlivé moduly vzdelávania bol zaznamenaný v závislosti od stupňa vzdelávania a počtu rokov učiteľskej praxe. Čím boli osoby dlhšie zamestnané na učiteľskej pozícii, tým rástol ich záujem o vzdelávania v oblasti diverzity v triede aj o komunikáciu s rodinami a zástupcami detí. Z čiastkových oblastí mali učitelia a učiteľky najväčší záujem

o vzdelávanie, v ktorom by získali schopnosť zabezpečiť, aby negatívne správanie žiaka neovplyvnilo ostatných spolužiakov, aby deti s nadaním, ale aj s postihnutím boli v triede emocionálne aj sociálne saturované a aby všetky deti v triede participovali na vyučovaní. Zo skupiny vyučovacích stratégií bolo najlepšie ohodnotené vzdelávanie, ktoré sa zameriavalo na rozvoj kritického myslenia, motivácie detí do učenia a na včlenenie oblasti riešenia problémov do vzdelávania. Z oblasti *diverzity v triede* by sa učitelia a učiteľky najradšej vzdelávali v oblasti práce s deťmi s rôznym stupňom pripravenosti, s nadanými deťmi a s deťmi so špecifickými poruchami učenia. V oblasti *komunikácie so zákonnými zástupcami detí* boli najviac hodnotené položky zvyšujúce kompetencie učiteľov a učiteľiek v oblasti riešenia problémového správania a akademických problémov detí. Záujem pedagogickej obce o kurzy v oblasti rozvoja *vzdelávacích schopností* sa prejavovali preferenciou položiek *motivácia študentov, zahrnutie kritického myslenia a riešenia problémov počas vyučovania a projektové učenie*, ktoré aj v roku 2014 patrili medzi najviac hodnotené tri priority vo vzdelávacích oblastiach amerických učiteľov (Moore, Green, & Clark, 2015).

Na základe výskumu Jursovej Zacharovej et al. (2019) si učitelia uvedomujú **potrebu ďalšieho vzdelávania**. Vo všetkých typoch vzdelávania (v oblasti manažmentu triedy, vzdelávania, rôznorodosti, komunikácie a rozvoja reči uviedli záujem o ďalšie kurzy a vzdelávanie. Na škále od 1 (takmer vôbec) do 5 (veľmi) bola najčastejšia odpoveď 5 (veľmi). Najväčší záujem mali učitelia o vzdelávanie v oblasti rozvoja kompetencie manažovať triedu ($n = 318$; $M = 4,11$, $SD = 0,854$) a najmenší záujem o vzdelávanie v oblasti rozvoja schopností pracovať s rôznorodosťou v triede ($n = 318$; $M = 3,59$, $SD = 0,886$). Konkrétne sa učitelia a učiteľky najviac zaujímali o rozvíjanie čítania s porozumením ($M = 4,46$), modifikovanie vzdelávacích stratégií tak, aby vyhovovali individuálnym potrebám študentov ($M = 4,44$), o komunikáciu s rodinami s cieľom diskutovať o problémoch so správaním ($M = 4,38$), o tréning podporovania kritického myslenia ($M = 4,38$) a o tréning, ako pomáhať študentom nezávisle, samostatne pracovať na hodine ($M = 4,36$). Učitelia sa zaujímali najmenej o tréning zameraný na prácu s deťmi s rôznym štatútom

prísťahovalca ($M = 2,93$), o prácu s dramatizáciou príbehov ($M = 3,503$), o prácu s deťmi z iných etník (rómskymi deťmi) ($M = 3,509$) a o tréning zameraný na prácu s deťmi s fyzickými postihnutiami a zdravotnými oslabeniami ($M = 3,34$). V týchto prípadoch ide o špecifické skupiny detí, pričom ak sa s nimi učitelia vo svojej práci nestretli, zrejme nemajú záujem o vzdelávanie v tejto oblasti. Premenná prax vykazovala štatistickú významnosť so záujmom o vzdelávanie v oblasti zručností v manažovaní triedy, v oblasti komunikácie s rodinou alebo opatrovateľmi, v oblasti rozvoja reči ($p < 0,01$, $\chi^2 = 18,52, 19,39$ and $18,12$; 4 stupne voľnosti) a so zručnosťami v oblasti vzdelávania ($p < 0,05$, $\chi^2 = 12,77$; 4 df).

O výskume

Cieľom poslednej oblasti výskumných zistení bolo špecifikovať, v akých oblastiach cítia učitelia a učiteľky potrebu vzdelávať sa.

S týmto cieľom bol použitý dotazník potrieb učiteľov (*Teacher Needs Survey*, APA, 2006), prostredníctvom ktorého sme zisťovali záujem učiteľov a učiteľiek o štyri základné oblasti – manažment triedy, vzdelávacie schopnosti, rôznorodosť v triede, komunikácia so zákonnými zástupcami – a ako piatu oblasť sme doplnili rozvoj rečových a komunikačných kompetencií detí.

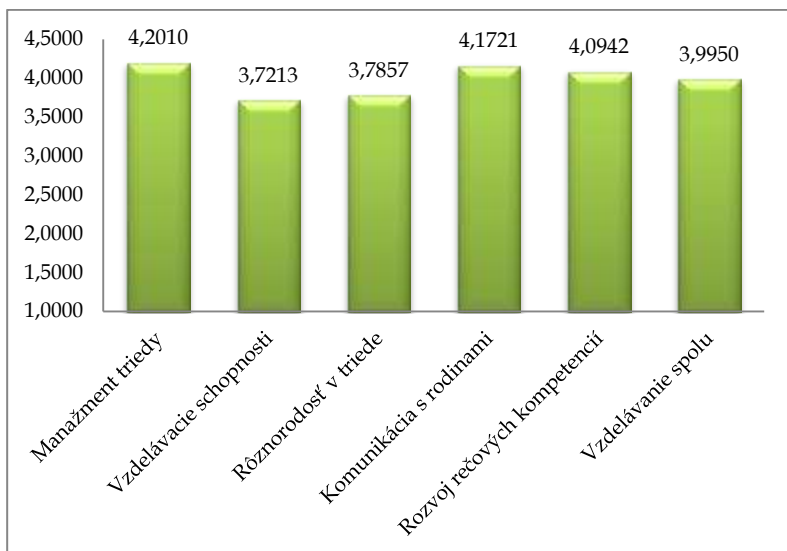
Výskumná vzorka

Výskumná vzorka bola v roku 2018 a 2019 doplnená a tvorilo ju 670 pedagogických zamestnancov a zamestnankyň. Táto vzorka je podrobne popísaná v kapitole 2. Hodnota reliability meraná pre vzorku 670 učiteľov a učiteľiek mala hodnotu Cronbachovej alfy 0,945. Okrem škály komunikácie s rodinnými príslušníkmi detí všetky škály vykazovali reliabilitu nad 0,8, pričom spomínaná škála vykazovala hodnotu alfa = 0,787, čo možno považovať ešte za uspokojivú hodnotu.

Výsledky výskumu

Vo všeobecnosti mali učitelia a učiteľky najväčší záujem o tréningy a vzdelávanie (merané ako súčet všetkých položiek v dotazníku; $M = 3,99$). Najviac sa zaujímali o otázky týkajúce sa manažmentu triedy ($M = 4,2$) a o komunikáciu s rodičmi

a zástupcami detí ($M = 4,17$). Najmenší záujem prejavovali v oblasti rozvoja svojich *vzdelávacích schopností* ($M = 3,72$) a o *rôznorodosť v triede* ($M = 3,79$) (graf 8).



Graf 8 Oblasť záujmu vzdelávacích a tréningových aktivít učiteľov a učiteľiek zistených podľa dotazníka APA (2006)

Konkrétne učitelia aj učiteľky mali najväčší záujem naučiť sa motivovať deti k učeniu ($M = 4,54$), rozvíjať u nich čítanie s porozumením ($M = 4,53$), viesť rozhovory s rodičmi o problémovom správaní detí v škole ($M = 4,52$), rozširovať slovnú zásobu detí a ich schopnosť komunikovať ($M = 4,51$), naučiť sa, ako pomôcť deťom, aby boli samostatnejšie ($M = 4,41$) a aby vedeli dobre spolupracovať v skupinkách ($M = 4,41$). Najmenší záujem zlepšovať svoje schopnosti prejavili učitelia a učiteľky v oblasti *rozmanitosti v triede* ($M = 3,79$). Vzhľadom na skutočnosť, že na Slovensku ešte nemáme veľa imigrantov, ktorí majú odlišné kultúrne a jazykové zvyklosti, učitelia a učiteľky majú najmenší záujem vzdelávať sa v oblasti, ako pracovať s deťmi migrantov ($M = 3,13$), s deťmi, ktorých materinský jazyk nie je slovenský, a s deťmi s fyzickým postihnutím ($M = 3,6$) (bližšie v tab. 32).

Tab. 32 Záujem učiteľov a učiteľiek o jednotlivé typy vzdelávania

Oblasti vzdelávania a konkrétne možnosti	N	Priemer	Medián	SD
Pomôcť deťom samostatne pracovať	669	4,4066	5,0	0,969
Pomôcť deťom vedieť dobre spolupracovať v skupinách	666	4,4054	5,0	0,895
Naučiť sa efektívne manažovať čas v triede	667	4,0750	4,0	1,111
Zabezpečiť, aby sa žiaci zúčastňovali na triednych interakciách	663	4,0030	4,00	1,067
Zabezpečiť spoluprácu medzi deťmi, ktoré sú z rôzneho sociálneho, národného a etnického prostredia	667	4,142	5,0	1,165
Manažment triedy	670	4,2010	4,40	0,807
Posúdiť schopnosti a vedomosti	667	4,1319	4,0	1,103
Vedieť zistiť individuálne potreby detí	668	4,3503	5,0	0,987
Motivovať deti k učeniu	667	4,5442	5,0	0,898
Pracovať s deťmi so zdravotným znevýhodnením	665	3,8481	4,0	1,250
Pracovať s deťmi s osobnostnými problémami	666	4,0511	4,0	1,133
Pracovať s deťmi s fyzickým postihnutím	663	3,5973	4,0	1,309
Začleniť deti s iným kultúrnym zázemím a životnými skúsenosťami do vzdelávania	666	3,9535	4,0	1,139
Rozvíjať čítanie s porozumením	668	4,5269	5,0	0,883
Rozvíjať kritické myslenie u detí	669	4,4664	5,0	0,898
Vzdelávacie schopnosti pedagogického zboru	670	3,7213	3,89	0,683
Zlepšenie práce s deťmi z etnickej minority	666	3,7372	4,0	1,227
Zlepšenie práce s deťmi, ktorých materinským jazykom nie je slovenčina	669	3,5964	4,0	1,356
Zlepšenie práce s deťmi so špecifickými poruchami učenia	667	4,1514	5,0	1,115
Zlepšenie práce skupinami detí z rôzneho socio-ekonomického prostredia	665	3,9519	4,0	1,129
Zlepšenie práce so skupinami detí, ktoré pochádzajú z rôznych skupín imigrantov	664	3,1265	3,0	1,346
Zlepšenie práce so skupinami žiakov, ktorí sú na rôznej vzdelanostnej úrovni	668	4,0464	4,0	1,087
Zlepšenie práce s deťmi s nadaním	668	3,9207	4,0	1,194
Práca s rozmanitosťou v triede spolu:	670	3,7857	3,86	0,867

Vedenie rozhovorov s rodičmi o problémoch v správaní ich detí	666	4,5240	5,0	0,874
Vedenie rozhovorov s rodičmi o silných stránkach a úspechoch	665	3,9353	4,0	1,189
Vedenie rozhovorov s rodičmi o problémoch v oblasti vzdelávania	665	4,2947	5,0	0,987
Vedenie rozhovorov s rodičmi z iného etnického prostredia o problémoch	663	4,0136	4,0	1,186
Komunikácia s rodičmi a opatrovateľmi	670	4,1721	4,25	0,876
Rozširovanie slovnej zásoby a schopnosti komunikovať	669	4,5052	5,0	0,849
Zlepšenie práce s vlastnou gestikuláciou a intonáciou počas výkladu	668	3,9177	4,0	1,203
Rozvoj naratívnych kompetencií	668	4,0778	4,0	0,970
Rozvoj čitateľských kompetencií	667	4,4318	5,0	0,888
Techniky práce s dramatizáciou príbehov a spevom minimuzikálov	666	3,7102	4,0	1,294
Tréning postupov zameraných na prácu s pohybom a telom počas vyučovania	665	3,9669	4,0	1,197
Rozvíjanie komunikačnej kompetencie detí	670	4,0942	4,33	0,835
Vzdelávanie - spolu	670	3,9950	4,11	0,665

Záver

Pomocou štatistickej analýzy sme zistili, že nepatrné korelácie sa vyskytujú medzi typom kraja, z ktorého učiteľia a učiteľky pochádzajú, a obsahom vzdelávania. Smerom zo západu na východ rastie záujem o tréningy zamerané na prácu s etnickou rozmanitosťou ($\rho = 0,181$; $p < 0,01$) a mierne klesá záujem o prácu s individuálnymi potrebami žiakov, o rozvoj kritického myslenia, spôsoby komunikácie s rodičmi, spôsoby práce s nadanými deťmi, ale aj o zlepšenie nonverbálnych prejavov správania, o prácu s dramatizáciou, pohybom a všeobecne o všetky oblasti vzdelávania učiteľov a učiteľiek. V neparametrickom teste korelácií sme u učiteľov zaznamenali mierne štatisticky významne znížený záujem o všetky typy a oblasti tréningov v porovnaní s učiteľkami ($\rho = 0,154$; $p < 0,01$). Mierne znížený záujem o vzdelávanie prejavili skúsenejší učiteľia a učiteľky.

Podobne ako vo výskume Miškolciho (2019) aj v našom výskume sme zistili, že učitelia a učiteľky zo súkromných a cirkevných škôl majú mierne vyšší záujem o vzdelávanie v oblasti kritického myslenia, práce s nadanými deťmi a v oblasti komunikácie o problémoch správania s rodičmi detí. Na druhej strane majú mierne nižší, no významný záujem o tréningy v oblasti prípravy na prácu s deťmi so zdravotným znevýhodnením, prácu s iným etnikom či komunikáciu s rodičmi o úspechoch ich detí.

Vo výskume Rosinského, Čerešníkovéj, Rusňákovej a Samka (2014) učitelia a učiteľky formálne prejavovali záujem o ponuku kurzov a tréning na zlepšenie schopnosti vyučovať rómske deti, no neprejavovali záujem zúčastniť sa kurzov zameraných na rómsky jazyk. Rovnako nevideli potrebu používať rómsky jazyk počas vzdelávania a používať na vzdelávanie materiály v rómskej reči.

Je potrebné spomenúť, že učitelia a učiteľky citlivo vnímali potrebu naučiť sa viesť rozhovory s rodičmi o problémoch v správaní alebo vzdelávaní detí. O niečo menej pociťovali potrebu viesť rozhovory o silných stránkach detí, čo považujeme za škodu, pretože vzťah s rodičom si vybudujú skôr pozitívnym ako negatívnym hodnotením. Menej záujmu prejavili aj o tréningy vedenia rozhovorov s rodičmi z iného etnického prostredia. Práve tu sa vynára otázka, či sa učitelia a učiteľky majú vzdelávať len v oblastiach, ktoré sa im javia potrebné, alebo aj v oblastiach, ktoré ako potrebné vidí ich riaditeľ/riaditeľka alebo inšpekcia.

Zo zistení vyplynulo, že učitelia a učiteľky majú o tréningy záujem, no podobne ako v štúdiu Coalition for Psychology in Schools and Education (APA, 2006) sú viac zameraní na rozvoj kognitívnych oblastí žiakov ako na porozumenie a podporu žiakov s problémami, odlišnosťami alebo postihnutím. Nižší záujem učiteľov o niektoré témy neznamená, že nemajú záujem rozvíjať sa, skôr naznačuje, že učitelia a učiteľky vyberajú zo vzdelávacej ponuky to, čo je potrebné na ich prácu, prípadne tie tréningy, ktoré pre nich budú užitočné v praxi. Zrejme z tohto dôvodu sa vyskytli aj rozdiely vo výbere vzdelávania a tréningov v jednotlivých krajoch.

Odporúčania pre prax

Na základe zistených potrieb učiteľov a učiteľiek, ako aj na základe predchádzajúcich zistení týkajúcich sa subjektívne vnímaných kompetencií, postojov, predsudkov a názorov na inklúziu môžeme navrhnúť nasledujúce opatrenia, ktoré by mohli zlepšiť vzdelávanie všetkých detí a prispieť k zlepšeniu vnímania rôznorodosti v školstve zo strany učiteľov a učiteľiek:

- zisťovať sociálno-psychologické kompetencie a zručnosti študentov a študentiek učiteľstva,
- počas pregraduálneho štúdia pripravovať budúcich učiteľov a učiteľky na diverzitu v triede a zabezpečiť im tréning v rámci špeciálnopedagogických oblastí a v oblasti patopsychológie (psychológie ľudí s postihnutím a znevýhodnením),
- počas pregraduálneho štúdia pripravovať budúcich špeciálnych pedagógov a pedagogičky na priebeh vyučovania v bežnej škole s intaktnými deťmi,
- umožniť lepšiu spoluprácu medzi pedagogickým zborom a odborníkmi a odborníčkami v oblasti špeciálnej pedagogiky, školskej a poradenskej psychológie a logopédie,
- priebežne zabezpečovať tréning práce s predsudkami a postojmi učiteľov a učiteľiek v praxi,
- poskytovať tréning sociálno-psychologických kompetencií zameraný na prácu s rozdielnosťou vo vzdelávaní,
- poskytnúť tréning týkajúci sa porozumenia implicitných teórií a rozvoja vnútornej motivácie u detí,
- poskytnúť tréning rozvoja naratívnych kompetencií, práce s príbehom a pragmatickej stránky vyučovacieho jazyka u detí.

Zisťovanie sociálno-psychologických kompetencií a zručností študentov a študentiek učiteľstva

V rámci problematiky výberu vhodných uchádzačov a uchádzačiek o učiteľské povolanie a ich prípravy na školskú prax sa v súčasnosti stretávame s dvoma líniami diskusií. Jedna z nich sa venuje najmä kurikulu vzdelávania v učiteľských študijných

programoch a druh sa zameriava skôr na proces, akým je osvojovanie si učitel'skej profesie. Obe línie sa pritom na mnohých miestach stretvuju či dokonca prekrvuju. T prv venuje pozornosť jednotlivým predmetom, ich zameraniu a rozsahu v rámci učitel'skej prípravy, ale i pomeru teórie a praxe či rozporu medzi oficiálne deklarovaným a skrytm kurikulumom. T druh sa zameriava skôr na problematiku „nauitel'nosti“ učitel'stva. V rámci nej sú niektor presveden, že samotn pregradulna príprava nemá zasadn vplyv na formovanie budúcich učitel'ov/učiteliek, keďže ich socializácia sa zchna už oveľa skôr ako pri vstupe na pôdu fakulty (Gavora, 2002). In zasa kladú vedľa seba premenn pregraduálnej prípravy a osobnosti študenta/študentky učitel'stva a domnievuj sa, že niektor predpoklady nie je mozn naplniť len odborným štdiom, no musia byť zakotven v osobnosti budúceho učitel'a/učitel'ky (Prucha, 2002). Domnievame sa, že sociálno-psychologick výbava učitel'a/učitel'ky stojí na hranici medzi získanými spôsobilosťami a danými dispozíciami osobnosti uchádzačov a uchadzaiek o štúdiu učitel'stva a vo výraznej miere ovplyvňuje priebeh vzdelávacieho procesu či klímu školskej triedy. Ide o skupinu kompetencií, v rámci ktorých sa kladie väčší dôraz na sebaopoznanie a poznanie iných, ako aj na adekvátne zhodnotenie vlastných schopnosti v sociálnych situáciách. Jednou z najdôležitejších súčastí sociálno-psychologických kompetencií je podľa Paceviiusa (2008) emon inteligencia, teda schopnosť rozpoznávať svoje vlastn emócie i emócie iných, vidieť medzi nimi rozdiel a vedieť ich využiť pri kontrole vlastného správania a myslenia. Utváranie a rozvíjanie sociálno-psychologických kompetencií je komplexn proces, v ktorom sa prelnuj osobnostn dispozície, činitele vývinového a kariérového cyklu, prekoncepty o učitel'stve, vplyv metód a foriem pregraduálnej prípravy aj metód a foriem kontinuálneho vzdelávania učitel'ov a učiteliek. Práve nejednoznan názory na to, ako sa tieto učitel'ske kompetencie formujú, sťažujú aj možnosti ich diagnostikovania a cieleného rozvíjania (v porovnan napr. s didaktickými kompetenciami). Všeobecne sa pri hodnoten kompetencií, či už v domácom, alebo medzinárodnom výskumnom prostredí, stretávame so širokm spektrom pouivanch metód (interview,

dotazník, pozorovanie, projektívne techniky, štandardizované testy, posudzovacie škály a pod. alebo ich kombinácia). Kompetencie potrebné na vykonávanie učiteľského povolania (napr. sociálno-psychologické kompetencie, odborné kompetencie, didaktické a pod.) sú posudzované buď samotnou hodnotenou osobou, alebo inou osobou či skupinou osôb. Každá zo zvolených metód a spôsobov získavania údajov so sebou prináša isté výhody, ale i úskalia. Príkladom dotazníkov zameraných na čiastkové sociálno-psychologické kompetencie sú napr. *Beliefs about Discipline Inventory* (Glickman & Tamashiro, in Polat et al., 2013), *Teachers' Cultural Competence Survey* (Vassallo, 2012) alebo *Škála sociálno-psychologických kompetencií učiteľa* (Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová, Šramová, & Cabanová, 2014). Sú využiteľné pri posudzovaní úrovne sociálno-psychologických kompetencií nielen pred nástupom na štúdium (ešte pri výbere uchádzačov), ale i v jeho priebehu (ako nástroj sledujúci posun počas pregraduálnej prípravy).

Prepájanie vzdelávacích odborov medzi primárnou pedagogikou a špeciálnou pedagogikou

Za dôležité preto považujeme nielen poukazovať na problematiku vzdelávania žiakov z minoritných skupín, ale predovšetkým ponúkať školám konkrétne postupy, ako podporovať tieto skupiny detí, rozvíjať v učiteľoch a učiteľkách senzitivitu voči inakosti a ukazovať im možnosti práce v bežných triedach, a to cez príklady dobrej praxe. V praxi je potrebné vnímať inkluzívny prístup vo vzdelávaní, cez nazeranie na inakosť inak ako cez status „normálnosti“. V súčasnosti v školách neustále narastá počet detí, ktoré sú „iné“. Rôznosť sa môže viazať na odlišnú náboženskú či etnickú príslušnosť, ale môže byť vnímaná i cez psychickú poruchu (vývinové poruchy učenia) alebo socioekonomický status rodiny. Ako príklad práce inkluzívnym spôsobom uvádza Gallová Kriglerová (2012) poruchy učenia. Tie neznamenajú, že deti sa nedokážu učiť. Znamenajú, že sa nevedia učiť tým spôsobom, ktorý od nich vyžaduje súčasná škola. Ukazuje sa, že pomocou rôznych alternatívnych metód aj deti s poruchami učenia zvládnu učivo bez väčších problémov rovnako ako ostatné deti. Potrebujú „len“ iný prístup (Gallová Kriglerová, 2012, s. 74).

Pre bežného učiteľa a uitelku je nron zabezpeit „in“ vzdelávanie, tak aby naplnilo potreby každého dieťaťa v triede. Špeciálni pedagógovia a pedagogičky síce ovldajú techniky individuálnej práce, prípadne práce v malých skupinkchi s jednotlivými typmi detí, no ich schopnosti sa nevyužívajú pri práci s celou triedou. Individuálna práca na jednej strane dieťa rozvíja v motorických a kognitívnych kompetenciách, no na druhej strane môže dieťa strda v sociálnej oblasti, prípadne sa môže cti označené ako „in“ z dôvodu potreby individulného vzdelávania. Rovnako aj ostatné deti môže počas vyuovania vyrušov, ak niektoré deti odchdzajú z triedy na individuálně sedenia.

Práca s predsudkami a postojmi učitelov a učiteliek

Hoci viaceré štdie poukázali na nedostatočný efekt multikultúrnej výchovy v školách na odbúranie predsudkov domácich detí voči deťom z iného etnika, pracov s uitelmi na uvedomovn a znižovn výrazných a explicitných predsudkov je veľmi dôležité. Spôsob, akým učitel/uitelka vníma deti, ako s nimi komunikuje, ovplyvňuje spôsob, ako ich hodnot, a to následne ovplyvňuje, ako sa deti samy vnmajú a aké ciele si stanovujú v rámci učenia sa (Dweck, 2015; Rissanen, et al., 2019, viac o implicitných teóriách a pedagogike zameranej na rast v podkapitole 2.3, str. 115-122).

Tréning sociálno-psychologckych kompetencií zameran na prácu s rôznorodosťou vo vzdelvan

Medzi najastejše spôsoby rozvijnia sociálno-psychologckych kompetencií zaraďuje Pacevicius (2008) sptn väzbu, rozhovor a sociálno-psychologcky tréning. A práve tréningový spôsob práce je dnes považovn za jednu z najinnejších ciest, ako stimulov a utvárať sociálno-psychologcke kompetencie učitelov. Aktivty realizovne v rámci tréningov sociálno-psychologckych kompetencií umožňujú štdentom osvoji si základné sociálně kompetencie v danom odbore u počas prípravy na budúcu profesiu. Samotn štdenti a štdentky vidia dosah tréningov zameraných na rozvoj sociálno-psychologckych kompetencií v zmene postojov, v rozšíren doterjších vedomost a v ich prepojen

s praktickými zručnosťami (Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2014). Podobné zmeny zaznamenali aj Jackson, Simoncini a Davidson (2013), ktorí opisujú zvýšenie sebadôvery a vedomostí v oblasti riadenia školskej triedy u tých študentov a študentiek učiteľstva, ktorí absolvovali tréning preventívnych stratégií riadenia školskej triedy. Tieto výsledky potvrdzujú i Giallo a Little (2003), ktorí zistili, že pripravenosť a skúsenosti získané v triede významne vypovedajú o hodnotení úrovne sebaúčinnosti (*self-efficacy*) v oblasti riadenia školskej triedy. Zistenia poskytujú dôležité informácie týkajúce sa obsahu pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov a učiteľiek, v ktorej by mali mať svoje nezastupiteľné miesto tréningy zameriavajúce sa na rozvoj sociálno-psychologických kompetencií a obzvlášť kompetencií spojených s riadením školskej triedy, sociálno-inkluzívnych či komunikačných kompetencií. Ich pozitívny vplyv sa totiž prejavuje v mnohých oblastiach – tréningy napomáhajú posunu v oblasti sebahodnotenia a zdravému psycho-sociálnemu rozvoju, pomáhajú porozumieť rôznym prejavom správania a vhodne na ne reagovať, zvyšujú a kultivujú schopnosť reflektovať seba samého i druhých ľudí, potenciálne prispievajú k porozumeniu a dorozumievaniu medzi rôznymi kultúrami a obohacujú prežívanie o vnímanie rôznorodosti v realite (Štětovská, 2001).

Tréning rozvoja naratívnych kompetencií a pragmatickej stránky vyučovacieho jazyka u detí

Učiteľom a učiteľkám na Slovensku chýba odborná príprava aj metodické pomôcky na vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka. Vzhľadom na očakávaný nárast jazykovej a kultúrnej diverzity v slovenských školách by sa aspoň základná metodika jej výučby mala zaradiť jednak do programov kontinuálneho vzdelávania, ako aj do učebných osnov vybraných odborov pedagogických fakúlt (Gallová, Kriglerová, Gažovičová, & Kadlečíková, 2011). Garcia (2017) poukazuje na problematiku vyučovania detí, ktoré pri vstupe do školy neovládajú vyučovací jazyk školy, a popisuje *translanguaging* ako možnú koncepciu pri práci s jazykovou a kultúrnou odlišnosťou. Garciaová a Seitzerová (2015) prinášajú príklady, ako sa pomocou koncepcie

translanguagingu dá zvládnuť vyučovanie v triede, v ktorej sa nachádza viacero detí rôznych národností. Iným prípadom vzdelávania imigrantov a detí, ktoré neovládajú vyučovací jazyk školy, je škola v Kolíne, ktorá vytvorila podporné hodiny materinského jazyka, počas ktorých si žiaci vymieňajú informácie o svojom materinskom jazyku a kultúre (Benati & Sanchez, 2016). Kirwanová (2019) išla ešte ďalej a v medzinárodnej škole v Dubline sa žiaci okrem anglického a írskoho jazyka učia všetky predmety aj vo svojom rodnom jazyku za pomoci rodičov a starých rodičov v krajine pôvodu. Takéto príklady dobrej praxe poukazujú na možné inkluzívne vyučovanie s pomocou multilingválneho prístupu.

Náš výskumný tím sledoval od roku 2017 aplikáciu prístupu naratívneho formátu podľa Traute Taeschnerovej (2005). Na základe longitudinálnych sledovaní práce v nultom, prvom a v druhom ročníku základných škôl so 100% zastúpením rómskych detí vypracoval metodické materiály a jednodňový zážitkový tréning pre učiteľov a učiteľky, počas ktorého sa učia, ako postupovať pri vyučovaní formou dramatizácie a divadelných stratégií, príbehov, pohybu a vyjadrovania emócií (Jursová Zacharová, 2019a). Na základe doterajších výsledkov sa táto forma práce zdá byť efektívna pri rozvoji pragmatických a naratívnych kompetencií (Červenická & Jursová Zacharová, 2018; Jursová Zacharová, Sokolová, Lemešová, Cabanová, & Horváthová, 2019; Jursová Zacharová, 2019a). Učiteľky zapojené do výskumného projektu (N = 12) pozitívne hodnotili efektívnosť takéhoto prístupu a vytvorených didaktických a on-line materiálov (Jursová Zacharová, 2019b), ktoré im umožňovali venovať sa individuálne tým deťom v triede, ktoré to viac potrebovali, no zároveň sa v rámci svojho maxima rozvíjali aj tie deti, ktoré mohli napredovať rýchlejšie.

Záver

V modernej spoločnosti patria učiteľky a učelia na významné miesto v spoločnosti, pretože svojím správaním, hodnotením a komunikáciou s deťmi vytvárajú budúci charakter krajiny. Učia deti nielen odborné predmety, ale predovšetkým komunikácii, postojom, hodnotám a vzťahom.

V týchto dňoch si pripomíname 30 rokov od pádu komunizmu na Slovensku a v Čechách. Zmenou politického usporiada v roku 1989 vyjadril náš národ záujem patriť medzi moderné európske spoločnosti. Diktatúra jednej strany bola vymenená za slobodu a demokraciu. V opojení po slobode a možnosti individuálneho presadenia sa však naša spoločnosť zabudla na zodpovednosť. A sloboda bez zodpovednosti voči ostatným, predovšetkým voči tým, ktorí sú odkázaní na pomoc väčšiny, stráca na demokratickom charaktere. Zmeniť postoje obyvateľov však nie je jednoduché a tieto zmeny môžu trvať aj niekoľko rokov, v závislosti od hodnotovej orientácie a smerovania krajiny. Dodnes nebol nášmu školstvu daný hodnotový rámec, ktorý by ho ukotvoval, a školský systém nebol kompletne reformovaný tak, aby zodpovedal moderným vzdelávacím postupom. Priebežne sa prijímali nesystematické, čiastočné zmeny, prepájali sa rôzne koncepcie vzdelávania, až vznikol súčasný systém, v ktorom chýba pedagogický aj nepedagogický personál, metodiky, učebnice a podpora vzdelávania. V negatívne vnímanom prostredí škôl je náročné podávať dobré výkony tak pre deti, ako aj pre pedagogický zbor. Ak sa k tomu pridá ešte aj požiadavka na inklúziu, ktorá je vysvetlená len na základe humanizmu a práva na vzdelávanie, pričom nie sú poskytnuté adekvátne školenia, učebnice ani metodické postupy a často ani adekvátne priestory a pomocný personál, nemôžeme sa čudovať, že učelia a učiteľky inkluzívne vzdelávanie odmietajú. Predtým ako budeme vyžadovať v školách inklúziu, je potrebné nielen zmeniť paradigmu vzdelávania, ale zároveň nastaviť spoločnosť otvorenejšie nielen voči ľuďom s postihnutím, ale aj voči svojim vlastným nedostatkom. A pritom nesmieme zabúdať na všetky potreby dieťaťa a brať do úvahy, že to, čo je pre jedno dieťa vysoko pozitívne, môže byť pre iné dieťa vysoko negatívne.

Zhrnutie

Učitelia a učiteľky na Slovensku sa v školách čoraz častejšie stretávajú s rôznou úrovňou pripravenosti detí na učenie, ako aj s rôznou úrovňou ich motivácie učiť sa. Čím sú rozdiely medzi deťmi väčšie, tým je práca pre učiteľov a učiteľky v triede náročnejšia. Zámerom tejto publikácie bolo zistiť, nakoľko učitelia a učiteľky vnímajú odlišnosti u detí, aké sú ich postoje, predsudky a názory týkajúce sa odlišnosti detí a možnosti inklúzie, prípadne integrácie detí s rôznou mierou postihnutia alebo špecifických vývinovo-vzdelávacích porúch. Otázka aktivizácie a participácie detí s postihnutím, ŠVVP alebo detí zo SZP v bežnom prostredí intaktných detí je dôležitá nielen pre zdravý rozvoj funkčného potenciálu detí s postihnutím, ale z holistického pohľadu aj pre psychickú pohodu a odolnosť týchto detí. Na druhej strane umožňuje celej spoločnosti získať pozitívne skúsenosti s ľuďmi s postihnutím a lepši pohľad na ich potreby týkajúce sa fungovania v spoločnosti.

Samotné vnímanie inkluzívneho vzdelávania detí s postihnutím alebo s poruchami učenia očami učiteľov a učiteľiek odzrkadľuje obavy pedagogickej obce v dvoch rovinách. Prvá rovina sa týka zabezpečenia zdravotníckeho a odborného personálu potrebného na prácu s deťmi s postihnutím a potreby zabezpečenia bezpečného a otvoreného prostredia pre tieto deti. Druhá rovina obáv sa týka schopnosti pedagógov a pedagogičiek naplno sa venovať intaktným deťom a deťom s nadaním, ktoré by podľa učiteľov a učiteľiek v takomto prostredí nemohli naplno rozvinúť svoj potenciál. Inkluzívne vzdelávanie je preto zo strany učiteľov a učiteľiek podmienené zlepšením súčasných materiálo-technických podmienok, zabezpečením metodických a učebných pomôcok a rozšírením odborného a pomocného personálu v školách. V takomto prípade si učitelia a učiteľky vedia predstaviť realizáciu inkluzívneho vzdelávania v bežných triedach, no nie pri všetkých typoch postihnutia. Z inkluzívneho vzdelávania sú často vylúčené deti s mentálnym postihnutím, prípadne deti z rómskeho etnika. Práve pri otázke rómskeho etnika sú učitelia nejednotní a ich názory sú ovplyvnené mierou predsudkov, ktoré majú voči rómskemu etniku. Miera skrytých, ale aj výrazných predsudkov sa

u učiteľov a učiteľiek zvyšuje s množstvom kontaktov, ktoré majú s rómskym etnikom, pričom ich postoj k rómskemu etniku závisí aj od ich nastavenia mysle. V prípade rastového nastavenia učítelia a učiteľky skôr akceptujú, že problém vzdelávania nie je spôsobený samotným pôvodom, ale materiálnymi podmienkami, v ktorých tieto deti a ich rodičia žijú. Fixné nastavenie učiteľov a učiteľiek však poukazuje na „nálepkovanie“ a prevládajúce stereotypy vo vnímaní, čo môže u detí následne viesť k naučenej bezmocnosti v školskom prostredí a tým aj k zhoršovaniu výkonu.

Zefektívnenie vzdelávania a práce s heterogenitou vo vyučovaní sa nedá docieľiť celoplošným nariadením. V súčasnom školskom systéme je potrebné viac počúvať učiteľov a učiteľky, naplňať ich potreby, poskytnúť im materiály, metodiky, školenia a tréningy vo viacerých oblastiach. Je potrebné rozvíjať tzv. mäkké zručnosti (*soft skills*) učiteľov a učiteľiek, ich schopnosti v oblasti riadenia triedy, rozlišovania a naplňania individuálnych potrieb detí, motivácie k učeniu, ako aj zamerania sa nielen na odborné vedomosti, ale aj na sociálno-psychologické zručnosti. Jednou z podmienok pri naplňaní individuálnych potrieb detí je práca v skupinách a schopnosť komunikovať o výzvach a úspechoch s deťmi. Bez rozvoja dodatočných zručností učiteľov a učiteľiek a zabezpečenia možnosti ich spolupráce s odborným personálom nie je možné zavádzať inkluzívne vzdelávanie. To, čo je možné aplikovať pri súčasnom nastavení školského systému, je rastová pedagogika, ktorá podporuje deti v osobnostnom rozvoji a poskytuje im vnútornú motiváciu, a to bez ohľadu na prostredie, v akom sú vychovávané a vzdelávané.

Summary

Teachers in Slovakia are increasingly encountering children with different levels of preparedness and motivation for learning. The greater are the differences among children, the more difficult the work in the classroom is. The aim of this publication was to find out how teachers perceive diversity in the classroom, such as attitudes, prejudices and opinions of the teaching staff concerning the diversity and possibilities of inclusion or integration of children with different disabilities or specific developmental and learning disorders. The issue of activation and participation of children with disabilities, special educational needs, or children from the socially disadvantaged environment in the common environment with intact children is important not only for the healthy development of the potential of children with disabilities. From the holistic perspective it is crucial also for the wellbeing and psychological resilience of these children. On the other hand, it enables the whole society to gain a positive experience with people with disabilities and a better view of their needs for future functioning in society.

The perception of inclusive education for children with disabilities or learning disabilities from the teachers' point of view reflects the concerns of the teaching staff in two areas. The first problem is the provision of the necessary medical and professional staff for the work with children with disabilities and the need to ensure safe and open environment for them. The second area are concerns regarding the ability of the teaching staff to develop and fully address intact and talented children who, according to the teachers, could not fully develop their potential in inclusive environment. Therefore, inclusive education requires to improve the current material and technological conditions, to provide methodological and teaching aids and to expand the professional and support staff in schools. In this case, teachers can imagine providing inclusive classroom education, however, not for all the types of disabilities. Children with intellectual disabilities or children from the Roma ethnic group are often excluded from inclusive education. In the case of the Roma ethnic group, the teachers are divided into two groups, and their opinions are

influenced by the degree of prejudice they have against the Roma ethnic group. The levels of subtle but also explicit prejudices increase with the amount of contacts they have with the Roma ethnic group. Their attitudes towards the Roma ethnicity also depend on their mindset. In the case of growth mindset, teachers tend to accept that the problem of education is not caused by the ethnic origin, but by the material conditions in which children and their parents live. However, the fixed mindset of the teachers points to the labelling and stereotypes, which can lead to learned helplessness in the school environment and thus to deterioration of the school results among those children.

Efficiency of education and work with heterogeneity in education cannot be achieved by a nationwide regulation. In the current school system, it is necessary to listen more to the teachers and meet their professional needs, providing them with materials, methodologies, education and trainings in various areas. It is necessary to expand teachers' soft-skills, class management skills, skills related to the differentiation and fulfilment of children's individual needs, motivation to learn and focus not only on professional knowledge but also on social and psychological skills. One of the conditions for meeting the individual needs of children is working in groups and the ability to communicate the challenges and successes with children. Without the development of additional teachers' skills and ensuring the possibility of cooperation with professional staff, it is not possible to introduce inclusive education.

In the current situation in the Slovak school system, we can implement the concept of growth pedagogy, which supports children in the development of mastery oriented effort and provides them with incremental frameworks, regardless the environment they are raised or educated in.

Vecný register

- agumentácia na základe poznatkov, 97
akceptácia inakosti, 100
asimilácia, 64
bariéry spoločnosti, 73
bezbariérové prostredie, 88
deti zo sociálne znevýhodneného prostredia,
6, 118, 201
diskriminácia Rómov, 130
dôverzita, 92
Dohovor OSN, 13
dominantná skupina, 93
duálno-procesný model ideológie
a predsudkov, 133
falošné nastavenie na rasti, 119
„farboslepý“ prístup, 101
fixné nastavenie, 55, 118
fixné nastavenie mysle, 115
fixné rámce motivaácie, 116
heterogenita, 92
homogenita, 90
implicitné teórie, 115
inakosť, 16, 72, 92, 96, 126, 167
index inklúzie, 18
individuálny prístup, 72, 74, 89
inklúzia, 1, 64, 65, 79, 86, 143, 183
inkluzívne vzdelávanie, 14, 15, 22, 63, 64,
67, 87, 171, 173
integrácia, 3, 6, 10, 22, 51, 53, 63, 64, 68,
69, 70, 73, 74, 78, 80, 81, 86, 87, 195
kognitívna zložka, 66
komodifikácia vzdelávania, 20
kompetencie, 2, 8, 10, 51, 52, 53, 67, 79, 83,
89, 115, 138, 143, 153, 159, 163, 165,
166, 168, 184, 189, 197, 201
konatívna zložka postoja, 66
konceptualizácia inakosti, 97
kontaktná hypotéza, 155
kvocientu empatie, 141
mapovanie postojov, 23
miera diskriminácie, 130
model naratívneho formátu, 170
motivácia, 98
motivačné rámce, 116
multikultúrny prístup, 101, 102
naďoláda expertov, 20, 47
nálepkovanie, 9, 16, 119
naučená bezmocnosť, 118
neformálne vzdelávanie, 158
neporozumenie inklúzie, 88
nevýhody pre deti, 72, 75
nezviditeľňovanie deti, 96
oblasti vzdelávania, 162
ocenenie, 119
očakávania, 119
orientácia na sociálnu dominanciu, 133
pedagogika zameraná na rasti, 120
postoje k typom ŠVVP, 67
potreba vzdelávania, 157
pravicové autoritárstvo, 133
predsudok, 132, 134
prístup orientovaný na dieťa, 157
Profesijné kompetencie, 98
profesijné videnie, 96, 97
rastové nastavenie, 11, 55, 56, 122, 127,
128, 173
rastové nastavenie mysle, 115
rastový motivačný rámec, 116
rómsky jazyk, 164
rozdielnosť, 10, 92
Rozdielnosť, 3, 90, 92, 93, 96, 105, 106,
109, 110
rôznorodosť ako norma, 64
sebaúčinnosť, 169
segregácia, 3, 6, 10, 53, 63, 64, 68, 69, 70,
76, 77, 78, 81, 132
segregované vzdelávanie, 45, 48, 64
selektívna pozornosť, 97
senzibilizácia, 49
senzitivita k inakosti, 99
separácia, 64
schopnosť vcítiť sa, 100
sociálno-inkluzívne kompetencie, 83
sociálno-psychologický tréning, 168
sociálny model postihnutia, 15
socio-inkluzívne kompetencie, 99
sprostredkovaný kontakt, 156
stereotypy, 135
súhlas s inklúziou, 85
Škála predsudkov, 148
špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, 15
štruktúroa motivaácie, 116
teória formovateľnej inteligencie, 115, 118,
122
To dá rozum, 10
translanguaging, 169
učiteľská zodpovednosť, 120
univerzálny model učenia, 17
vnímaná sebaúčinnosť, 98
výhody inklúzie pre spoločnosť, 73
výhody pre deti, 72
vzdelávanie imigrantov, 170
zmena postojov, 9

O autorskom kolektíve

Zlatica Jursová Zacharová pracuje ako odborná asistentka na Katedre psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Vyučuje všeobecnú, vývinovú, pedagogickú, školskú a poradenskú psychológiu. Výskumne sa venuje otázkam aplikovanej vývinovej psycholingvistiky, bilingvizmu, efektívnemu vzdelávaniu detí v školskom a mimoškolskom prostredí a tréningu učiteľov. Od roku 2017 je členkou medzinárodnej Asociácie pre vzdelávanie a starostlivosť o deti v ranom veku (EECERA) a členkou výskumnej skupiny pre vyučovanie jazykov v ranom veku (Research in Early Years Language Learning REYLL).

Miroslava Lemešová pracuje na Katedre psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave od roku 2008. Vyučuje všeobecnú a sociálnu psychológiu a vedie sociálno-psychologické tréningy pre študentov a študentky učiteľstva rôznych aprobácií. Výskumne sa zameriava na didaktiku psychológie, rozvoj učiteľských zručností a vzdelávanie jedincov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Katarína Cabanová pracuje ako odborná asistentka a vedúca katedry na Katedre psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Prednáša pedagogickú a školskú psychológiu, psychológiu tvorivosti. Výskumne sa venuje otázkam koncentrácie pozornosti a patopsychológii dieťaťa.

Ľubica Horváthová pracuje ako odborná asistentka na Katedre slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Venuje sa lexikológii, štylistike, jazykovej kultúre a didaktike slovenského jazyka a slohu. Výskumnú pozornosť zameriava na špecifické využívanie jazykových prostriedkov a na hodnotenie jazykových prejavov osôb s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Lenka Sokolová pôsobí na Katedre psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Vyučuje edukačnú psychológiu a psychológiu osobnosti pre učiteľov, individuálnu psychológiu, didaktiku psychológie, digitálne technológie v psychológii a vyučovaní psychológie a predmety pedagogickej praxe v študijnom programe učiteľstvo psychológie v kombinácii. Od roku 2008 je členkou výboru Európskej federácie asociácií učiteľov psychológie (EFPTA) a od roku 2017 členkou Board of Educational Affairs pri EFPA (Európska federácia psychologických asociácií). Výskumne sa venuje didaktike a metodike vzdelávania v psychológii a problematike učiteľských kompetencií, osobnosti a identite učiteľa a aplikácii individuálnej psychológie v školskom poradenstve a riadení školskej triedy.

Jozef Miškolci získal doktorát zo vzdelávania na Univerzite v Sydney v Austrálii v roku 2014. Výskumne sa zaoberá inkluzívnym vzdelávaním, komparáciou vzdelávacích systémov, vzdelávacou politikou a rodovou problematikou vo vzdelávaní. V súčasnosti pracuje ako výskumný pracovník na Katedre etickej a občianskej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a ako analytik v mimovládnej organizácii MESA10. V minulosti spolupracoval s rôznymi ďalšími mimovládnyimi organizáciami a štátnou správou na Slovensku a v Českej republike.

Literatúra

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London and New York: Routledge.
- Ahmavaara, A., & Houston, C. M. (2007). The effects of selective schooling and self-concept on adolescents' academic aspiration: An examination of Dweck's self-theory. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 613-632.
- Allan, J., & Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge/Reading: Addison-Wesley.
- Andraščíková, S., Hargašová L., & Lašticová, B. (2017). Ako zlepšovať medziskupinové vzťahy v škole: skúsenosti a potreby slovenských učiteľov a učiteľiek. In *Zborník príspevkov: Sociálne procesy a osobnosť 2016*. s. 6-13. Dostupné online: https://www.researchgate.net/profile/Nikola_Fabiny/publication/317933732_Expected_Academic_Goal_Attainment_Consequences_and_Their_Structure/links/5952199fa6fdcc218d27cfe0/Expected-Academic-Goal-Attainment-Consequences-and-Their-Structure.pdf#page=7
- Andreánsky, M., & Andreánska, V. (1981). Specificities of motivation in handicapped children. *Studia Psychologica*, 23 (4), 289-296.
- Andreánsky, M., Andreánska, V., & Cabanová, K. (2018). Úspešná inklúzia ako výsledok pozitívneho ovplyvňovania vzájomných postojov jednotlivcov z rozličných skupín populácie. In Kušnírová, V., & Vojteková, G. (eds.) *Inkluzívne prístupy v edukácii detí a žiakov*. 246-241.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy & practice*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.
- 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.
- Ballard, K. (2013). Thinking in another way: Ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 762-775.

- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient (EQ). An investigation of adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163-175.
- Barton, L. (2001). *Disability, Politics & the Struggle for Change*. London: David Fulton.
- Barton, L. (Ed.) (1998). *The politics of special educational needs*. Lewes: Falmer Press.
- Barton, L., & Oliver, M. (Eds.). (1997). *Disability Studies: Past, Present and Future*. Leeds: The Disability Press.
- Benati, R., & Sanchez, M. (2016). Bilingual approaches and pedagogy in practice - unlocking linguistic capital to stimulate cognitive competences. In *Great start in Life, EU conference*, Brussels, 2016.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482. DOI [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development* 78(1):246-263.
- Blanchard, F. A., & Crandall, Ch., Brigham, J. & Vaughn, L. A. (1994). Condemning and Condoning Racism: A Social Context Approach to Interracial Settings. *Journal of Applied Psychology*. 79/6, p. 993-997. DOI 10.1037/0021-9010.79.6.993.
- Block, J., & Block, J. H. (2006). Nursery school personality and political orientation two decades later. *Journal of Research in Personality*,40,734-749.
- Bond, F. W., Hayes, S.,C., Baer, R. A., Carpenter, K., Orcutt, H. K., Waltz, T., et al. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological flexibility and acceptance. *Behavior Therapy*. ;42:676-688.
- Boose, S., Jaeuthe, J., Lambrecht, J., Bogda, K., Koch, H., & Spörer, N. (2018). Die Sicht von Kindern auf Inklusion in der Schule: Entwicklung eines Messinstruments zur Erhebung der Einstellung zum gemeinsamen Lernen im Grundschulalter. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 329-345.
- Brewer. M., B. (2018). Intergroup Discrimination: Ingroup Love or Outgroup Hate? In Barlow, K., & Sibley, Ch. *The Cambridge Handbook of the Psychology of Prejudice*. p. 15-39.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.

- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K., Orcutt, H. K., Waltz, T. et al. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological flexibility and acceptance. *Behavior Therapy*, 42, 676-688.
- Brewer, M., B. (2018). Intergroup Discrimination: Ingroup Love or Outgroup Hate? In Barlow, K., & Sibley, Ch. *The Cambridge Handbook of the Psychology of Prejudice*. p. 15-39.
- Brantlinger, E. A. (Ed.) (2006). *Who benefits from special education? Remediating (fixing) other people's children*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Bryan, L. A., & Atwater, M. M. (2002). Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs. *Science Education*, 86(6), 821-839.
- Bullock, S. Brestovanský, M., Lenčo, P. a kol. (2016). *Inklúzia, rôznorodosť a rovnosť v práci s mládežou*. Cheltenham: University of Gloucestershire.
- Cameron, D. L., Tveit, A. D., Jortveit, M., Lindqvist, G., Göransson, K., & Nilholm, C. (2018). A comparative study of special educator preparation in Norway and Sweden. *British Journal of Special Education*, 45(3), 256-276. doi:10.1111/1467-8578.12231
- Capp, M. J. (2018). Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning. *International Journal of Inclusive Education*, 16. doi:10.1080/13603116.2018.1482014
- Carrington, S., & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141-153.
- Carrington, S., & Robinson, R. (2006). Inclusive school community: Why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*, 10(4), 323-334.
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2015). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *PNAS Early Edition, Psychology and cognitive sciences*. PNAS 2, 113 (31) 8664-8668. Dostupné online: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1608207113
- Coalition for Psychology in Schools and Education. (2006). *Report on the Teacher. Needs Survey*. Washington, D.C.: American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education.
- Coenders, M., Scheepers, P., Snederman, P. M., & Verberk, G. (2001). Blatant and subtle prejudice: dimensions, determinations, and consequences on Pettigrew and Meertens. *European Journal of Social Psychology*, 31(3), 281. DOI: 10.1002/ejsp.44
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London, UK: Routledge.

- Cohrs, J., Ch., Kessler, T. (2013) Negative Stereotypes, Prejudice and Discrimination. In de Zavala, A.G., Cichocka, A. (Eds). *Social Psychology of Social Problems. The intergroup Context*. New York: Palgrave Maximillan. 3-29.
- CVTI SR. (2019). Štatistická ročenka 2009/2010 - 2018/2019. Retrieved 2019-02-12, from CVTI SR http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
- CVTI SR (2017). Štatistická ročenka. [vyhľadané na http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-suhrnne-tabulky.html?page_id=9603
- Červenická, M., & Jursová Zacharová, Z. (2018). Rozširovanie naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia metódou naratívny formát. In *Psychológia a patopsychológia: študentská vedecká konferencia*, 2018, 17-26.
- Darling-Hammond, L., Berry, B., & Thoreson, A. (2001). Does teacher certification matter? Evaluating the evidence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 1, 57-77.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- 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.
- De Kraer-Pauw, E., Van Wesel, F., Krabbendam, L., & Van Atteveldt, N. (2017). Teacher Mindsets Concerning the Malleability of Intelligence and the Appraisal of Achievement in the Context of Feedback. *Frontiers in Psychology*, 8: 1594, DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01594.
- Dedoose Version 8.0.18 (2019). *Web application for managing, analyzing, and presenting qualitative and mixed method research data* (2016). Los Angeles, CA: SocioCultural Research Consultants, LLC www.dedoose.com
- Dončevová, S. (2016). Nová výzva pre slovenskú školu: k tolerancii inakosti v školskom prostredí. *Sociální pedagogika 2016. Budoucnost Evropy; Řešení sociálně kulturních problémů*. Zborník z medzinárodnej konferencie. Brno: IMS. s. 279 - 285.
- Doron, J., Stephan, Y., Boiché, J., & Le Scanff, Ch. (2009). Coping with examiners: Exploring relationships between students' coping strategies, implicit theories of ability and perceived control. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 515-528. DOI: 10.1348/978185409X402580

- Drál, P. (2011). Vzdelávanie očami detí cudzincov. In Gažovičová, T. (Ed.). *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Potreby a riešenia*. Bratislava: CVEK a Nadácia Milana Šimečku, 2011. s. 59 -68.
- Duckitt, J., & Sibley, Ch. (2010). Personality, Ideology, Prejudice, and Politics: A Dual-Process Motivational Model. *Journal of personality*. 78. 1861-93. 10.1111/j.1467-6494.2010.00672.x.
- Duckitt, J., & Sibley, Ch. (2018). The Dual Process Motivational Model of Ideology and Prejudice. In Barlow, K., & Sibley, Ch. *The Cambridge Handbook of the Psychology of Prejudice*. p. 144-181.
- Duckitt, J. (2010). Historical overview. J. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, V. Esses, (Eds.) *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*, Publisher: Sage., p. 29-44.
- Duchovičová, J. a kol. (2013). *Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development* (Psychology, Philadelphia)
- Dweck, C. S. (2004). Predvedčenia, čo múdrych ohlupujú. In Sternberg, R. J. *Prečo robia múdri ľudia hlúposti*. Bratislava: Ikar-Pegas. s 34-52.
- Dweck, C. S. (2015). *Nastavenie mysle Nová psychológia úspechu*. Bratislava: Citadela. Original: Dweck, C.S. (2006). *Mindset . The New Psychology of Success*. Random House.
- Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). *Academic Tenacity Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*. Bill & Melinda Gates Foundation. Dostupné online <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf>
- EADSNE. (2012). Vzdelávaním učiteľov k inklúzii: Profil inkluzívneho učiteľa. <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers>
- Earhart, J. et al. (2009). Examining Relationships Between Measures of Positive Behaviors and Negative Functioning for Elementary School Children. In: *The California School Psychologist*. 14, p. 97 - 104.
- Elliot, A., & Dweck, C. S. (2005). *The Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität - Diversity - Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Commission. (2015). *Special Eurobarometer 437 "Discrimination in the EU in 2015"*. Directorate-General for Justice and Consumers (DG

- JUST). <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d629b6d1-6d05-11e5-9317-01aa75ed71a1>
- European Commission. (2019). *Special Eurobarometer 493 – Wave EB91.4 – Kantar. Discrimination in the European Union*. Roma. Annex. Fieldwork. May 2019. Dostupné online: <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/87621>
- European Commission. (2017). *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education: Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2015). *Special Eurobarometer 437 Discrimination in the EU in 2015*. Dostupné online: http://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S2077_83_4_437_ENG
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165. doi:10.1080/02667363.2017.1417822
- Ferguson, D., Kozleski, E., & Smith, A. (2005). *On... transformed, inclusive schools: A framework to guide fundamental change in urban schools*. Tempe, Arizona: National Institute for Urban School Improvement.
- Foreman, P. (Ed.) (2011). *Inclusion in action* (3rd ed.). Melbourne: Cengage.
- Forlin, C. (Ed.) (2010). *Teacher Education for Inclusion*. London: Routledge.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehresberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pdagogik*, 50, 6, S. 903-925.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling policies? A comparative approach to educational policy and disability*. London: The Falmer Press.
- Gallová Kriglerová, E., Gažovičová, T., & Kadlečikov, J. (2011). Školsk legislatva pre deti cudzincov a jej aplikovanie v praxi. In Gažovičová, T. (Eds.). *Vzdelávanie deti cudzincov na Slovensku. Potreby a riešenia*. Bratislava: CVEK a Nadácia Milana Šimečku, 2011. s. 39 -58.
- Gallová Kriglerová, E., Gažovičová, T., & Kadlečikov, J. (2011). Školsk legislatíva pre deti cudzincov a jej aplikovanie v praxi. In Gažovičová, T. (Eds.). *Vzdelávanie deti cudzincov na Slovensku. Potreby a riešenia*. Bratislava: CVEK a Nadácia Milana Šimečku, 2011. s. 39 -58.
- Gallová Kriglerová, E., Kadlečikov, J. et al. (2009). *Kultúrna rozmanitosť a jej vnímanie žiakmi zkladnych škôl na Slovensku*. Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation.
- Garcia, O. (2017). Translanguaging in Schools: Subiendo y Bajando, Bajando y subiendo as Afterword. *Journal of Language Identity & Education*. Vol. 16, (4), 256-263.

- Gattino, S., Miglietta, A., & Testa, S. (2008). Dimensionality in Pettigrew and Meertens' Blatant subtle prejudice scale. *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology* Vol. 15. (3), 135-151.
- Gavora, P. (2002). Rozhodnutie stať sa učiteľom – pohľad kvalitatívneho výskumu. *Pedagogická revue*, 53(3), 240 – 256.
- Gažovičová, T. (2012). Využitie rómskeho jazyka v školskom prostredí. In Gallová Kriglerová, E., Gažovičová, T. (Eds.). *Škola pre všetkých? Inkluzívnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom*. Bratislava: CVEK, 2012.
- George, J. (2013): Comparison of empathy quotient of prospective teachers based on certain selected demographic variables. *International Journal of Innovative Research and Development*, 2, 278-281.
- Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 21-34.
- Gilham, C., & Williamson, W. J. (2014). Inclusion's confusion in Alberta. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 553-566.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. doi:10.1080/08856257.2014.933545
- Goodwin, Ch. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 1994, 96(3), 606-633. DOI <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Grivins, M. (2013). Pupil Grouping: Education Agent Interaction Influence on Education Results. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 1 47-1 72. doi: 1 0.4471 /remie.201 3. 1 0
- Groma, M., Jariabková, K., Glasová, M., & Andreánska, V. (2018). Psychologické determinanty aktivity a participácie detí a adolescentov so zdravotným postihnutím vzdelávaných v integrovanom/inkluzívnom prostredí. In: *Psychológia a patopsychológia: študentská vedecká konferencia 2018*. s. 84-90. Dostupné online: https://zona.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Katedry/KPP/Publikacie/zbornik_stud_konf_2018_fin.pdf
- Groma, M., & Jursová Zacharová, Z. (2017). Prijatie (akceptácia) žiaka so zdravotným postihnutím v bežnej škole v asociáciách učiteľov. In *Psychologické aspekty pomáhání 2016*. Ostrava: Ostravská univerzita, p. 25-31.
- Groma, M., & Jursová Zacharová, Z. (2018). Prijatie v perspektíve psychológie a inkluzívneho vzdelávania. In *Psychologické aspekty pomáhání*. Ostrava: Ostravská univerzita. p. 25-31.

- Groma, M., & Jurosová Zacharová, Z. (v tlači). Postoje k inklúzii a formám vzdelávania žiakov s postihnutím vo vzťahu k niektorým charakteristikám učiteľov. In *Psychologické aspekty pomáhání*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Fweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent Praise to 1- to 3-Year-Olds Predicts Children's Motivational Frameworks 5 Years Later. *Child Development*, 84 (5), 1526-1541.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44 - 55. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>
- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A., & Kunter, M. (2012). Multikulturelle Überzeugungen: Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(2), 101 - 120. DOI: 10.1024/1010-0652/a000064
- Hall, R., Drál, P., Fridrichová, P., Hapalová, P., Lukáč, S., Miškolci, J., & Vančíková, K. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA 10. Dostupné na <https://analyza.todarozum.sk>
- Hapalová, M. (2019) Nadmerné zastúpenie detí v systéme špeciálneho školstva. In Hall, R., Drál, P., Fridrichová, P., Hapalová, P., Lukáč, S., Miškolci, J., & Vančíková, K. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA 10. Dostupné na <https://analyza.todarozum.sk/docs/320406001mj1a/>
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164.
- Heyder, A., Vaskova, A., Hussmann, A., & Steinmayr, R. (2018). Wissen von angehenden Lehrkräften zu Diversität im Kontext schulischer Inklusion: Die Entwicklung eines Wissenstests und erste Ergebnisse. In Hußmann, S., Welzel, B.: *DoProfil. Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster; New York: Waxmann 2018, 267 - 277. Dostupné na: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-165739>
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. In *American Educational Research Journal*, 42, 371 - 406.

- Hong, Y., Chiu, Ch., Dweck, C. S., Lin, D., Wan, W. (1999) Implicit Theories, Attribution , and Coping: A mening System Approach. *Journal of personality and Social Psychology*, 77/3, 588-599.
- Chambliss, C., Gow, R., Budny, A., Garcia, T., Damato, K., Gould, R., & Hartl, A. (2018). Links between Depression and Fixes versus Grow Mindset. *Clinical Research in Psychology*. 2018;1(2), 1-10. Dostupné online: <https://www.asclepiusopen.com/clinical-research-in-psychology/volume-1-issue-2/2.pdf>
- IDDC (2013). *Global Campaign for Education 2013 - Every Child Need a Teacher*. Dostupné online: https://iddcconsortium.net/sites/default/files/resources-tools/files/iddc_every_child_needs_a_teacher_leaflet.pdf
- Jackson, C., Simoncini, K., & Davidson, M. (2013). Classroom profiling training: increasing preservice teachers' confidence and knowledge of classroom management skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 30 - 46.
- Janoško, P. (2009). Možnosti hodnotenia kvality inklúzívnej edukácie. *Efeta*, XIX(2), 4-6.
- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). *Etnická rozmanitosť ve škole. Stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- Johnson, A-C., Beach, D., Korp, H., & Erlandson, P. (2012). Teachers'implicit theories of intelligence: influences from different disciplines and scientific theories. *European Journal of Teacher Education*, 1-14. Doi: 10.1080/02619768.2012.662636
- Johnson, W. R., & Young, Ch., J. (2019). Principal and Teacher Preparation to Support the Need of Diverse Students. National Findings form the American Educator Panels. RAND Corporation. Dostupné online: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR2900/RR2990/RAND_RR2990.pdf
- Jursová Zacharová, Z. (2019a). *Naratívny formát v škole - od metódy k výskumu*. Bratislava, Havava.
- Jursová Zacharová, Z. (2019b). Digital support of developing narrative competence among children from excluded rural communities in Slovakia. In *New technologies and redesigning learning spaces*. Bucuresti: Carol 1 National Defence University, 85-92
- Jursová Zacharová, Z., & Horváthová, L. (2018). Podpora naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku u detí z marginalizovaného jazykového prostredia. In *Psychológia a patopsychológia: študentská vedecká konferencia 2018*. s. 100-109. Dostupné online: https://zona.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Katedry/KPP/Publikacie/zbornik_stud_konf_2018_fin.pdf
- Jursová Zacharová, Z., Lemešová, M., & Cabanová, K. (2019). *I want to know more! Teachers' attitudes to diversity in ECEC*. Poster na

- medzinárodnej konferencii EECERA 2019, Thessalloniky. Dostupné online:
https://www.havava.eu/sites/www.havava.eu/content/accounts/Zlatica/I_WANT_TO_KNOW_MORE!.pdf
- Jursová Zacharová, Z., Sokolová, L., Lemešová, M., Cabanová, K. & Horváthová, L. (2019). Učíme sa spolu... Naratívny formát ako prostriedok na zlepšovanie školskej úspešnosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. In Kopčanová, D., Filípková, B. (eds.) *Zborník z 27. ročníka konferencie Dieťa v ohrození: „... aby pomoc deťom prišla včas.“*s. Bratislava: VUDPaP. S. 69-79.
- Jursová Zacharová, Z., Lemešová, M., Sokolová, L., & Groma, M. (2019). Perception of children's language diversity and their acceptance among teachers in Slovakia: Research findings. In Jones, I., Lin, M. *Critical Issues in Early Childhood Teacher Education. An International Perspective*. NC: IAP.
- Jursová Zacharová, Z., Riedl, B., & Cabanová, K., (2019). Prieskum predsudkov žiakov prvého ročníka týkajúcich sa tmavšej farby pleti. Poster: *Konferencia Dieťa v ohrození, VUDPaP*. Dostupné online: https://www.havava.eu/accounts/Zlatica/Jursova_Farba_pleti.pdf
- Kalmárová, V. et al. (2018). *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2017/2018*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia.
- Kende, A., Hadarics, M., & Lášticová, B. (2017). Anti-Roma attitudes as expressions of dominant social norms in Eastern Europe. *International Journal of Intercultural Relations* 60, 12-27. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.06.002>
- Keppens, K., Conusegra, E., Goossens, M., De Maeyer, S., & Vanderlinde, R. (2019). Measuring pre-service teachers' professional vision of inclusive classrooms: A video-based comparative judgement instrument. *Teaching and Teacher Education*, 8, 1-14. DOI <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.007>
- Kinlaw, R. C., & Kurtz-Costes, B. (2007). Children Theories of Intelligence: Beliefs, Goals, and Motivation in the Elementary Years. *Journal of General Psychology*. 134 (3), 295-311.
- Kirwan, D. (2019). Multilingual environments: benefits for early language learning. In *Multilingualism in the early years*, International Conference, Dublin, May 18-19. 2017.
- Kjučukov, Ch., De Villiers, J. & Takahesu Tabori, A. (2016). Hodnotenie ovládania materinského jazyka rómskymi deťmi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 4/2016. S. 354 – 365.
- KOL. AUTOROV (2013). *Prieskum o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v základnej škole. Prieskum MPC-ROCEPO 2012-ZŠ. MPC Bratislava, RP Prešov, Rocepo*.

- Komáriková, R., Slaměník, I., & Výrost, J. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing.
- Kriglerová, E. G. (Ed.) (2015). *Kľukaté cesty k inkluzívnemu vzdelávaniu na Slovensku*. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry.
- Kubalíková, A. (2015). Možné inovácie v profesijnom rozvoji učiteľov. In *Pedagogika.SK* [online]. Roč. 6, 1/7-23. Dostupné online: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-6/cislo-1/studia-kubalikova.pdf>
- Kusá, Z. (2016). *Škola nie je pre všetkých*. Bratislava: Sociologický ústav SAV.
- Kubánová, M., & Vančíková, K. (Ed.) (2011). *Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí*. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, 2011.
- Kvist, J. (2016) *Fighting poverty & exclusion through social investment. A policy Review*. Brussels: European Commission.
- Lajčáková, J., Rafael, V., Zálešák, M., Miškolci, J., & Petrasová, A. (2017). *Školy proti segregácii: Metodická príručka na prevenciu a odstraňovanie segregácie rómskych žiakov*. In V. Rafael (Ed.). Retrieved from https://www.governance.sk/gov_publication/skoly-proti-segregacii/
- Lášticová, B. (2018). Predsudky voči Rómom na Slovensku: Prehľad výskumov s použitím priameho, sprostredkovaného a predstavovaného kontaktu. In Blatný, M., Jelínek, M., Květon, P., & Vobořil, D. (eds.) *Sociální procesy a osobnost 2017*. Sborník příspěvků mezinárodní konference. Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Lášticová, B., & Andraščíková, S. (2016) Sociálne reprezentácie Rómov a utečencov: analýza voľných asociácií. In *Komunitná psychológia na Slovensku 2016*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Lášticová, B., & Findor, A. (2016). Developing explicit measures of stereotypes and anti-Roma prejudice in Slovakia: Conceptual and methodological challenges. *Human Affairs* 26, 233-252, DOI: 10.1515/humaff-2016-0022.
- Lemešová, M. (2012a). Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania. *Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén*. Bratislava: Iris. S. 136-147 [CD-ROM].
- Lemešová, M. (2012b). Socializačné aspekty kultúry školy - o pravidlách, hraniciach a problémoch v školskom prostredí. In Lukšík, I. et al. *Kultúra škôl a výchovných zariadení*. Bratislava: UK, s. 146 - 168.
- Lemešová, M., Sokolová, L., & Cabanová, K. (2012). Rozvoj sociálno-psychologických kompetencií v pregraduálnej príprave učiteľov. *Sapere Aude 2012: Vzdelávaní a dnešní spoločnosť 2*. Hradec Králové: Maganimitas, 2012. s. 596 -604.
- Leo, E., & Barton, L. (2006). Inclusion, diversity and leadership: Perspectives, possibilities and contradictions. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2), 167-180.

- Lewin, M. E., Luoma, J. B., Lillis, J., Hayes, S. & Vilardaga, R. (2014). The Acceptance and Action Questionnaire – Stigma (AAQ-S): Developing a measure of psychological flexibility with stigmatizing thoughts. *Journal of Contextual Behavior Science* 3, 21-26.
- Linn, F. (2017). *Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht*. Siegen: universi – Universitätsverlag Siegen.
- Lippitz, W. (2007). Foreignness and Otherness in Pedagogical Contexts. *Phenomenology & Practice*, 1, 1, 76-96.
- Liston, A., Thousand, J. S., Nevin, A., & Villa, R. A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education*, 33(3).
- Lohmann, CH. (2011). Differenzierung: Lehrkräfte zwischen Herausforderung und Verunsicherung. *Praxis Englisch* 2, 43-45.
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2016). Changeing language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 22-33.
- Lukšík, I. (2012). Terénny prieskum ako politikum – prípadová štúdia o vzdelávacích potrebách rómskych žiakov. In Masaryk, Petrjánošová, Láštiová (Eds.) *Diverzita v spoločenských vedách*. Human Communication Studies 11(2012). Bratislava: Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV.
- Lukšík, I., Hargašová, L., Kulšíková, L., Budinská, D., & Lukšíková, L. (2013). *Ideme do školy: Príručka pre vzdelávanie detí z marginalizovaných rómskych komunití v materskej škole*. Pezinok: OZ Prevencia.
- Lukšík, I., & Lemešová, M. (2013). *Deti v ťažkých životných situáciách*. Trnava: Typi Universitatis Trnaviensis.
- Magnússon, G., Göransson, K., & Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1-11.
- Majo, J., & Šprocha, B. (2016). *Storočie populačného vývoja Slovenska II.: populačné štruktúry*. Univerzita Komenského v Bratislave, INFOSTAT – Výskumné demografické centrum, Centrum spoločenských a psychologických vied SAV.
- Masuhara, H. (2006). The multi-dimensional awareness approach to content teaching. In Mukundan, J. (ed.), *Focus on ELT materials*. Petaling Jaya: Pearson/Longman, 1-11.
- Mayring, P. H. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Forum: Qualitative Social Research. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/200086026_Qualitative_Inhaltsanalyse

- Miklánková, L. (2017). *Heterogenita v telesné výchove*. Dostupné na: https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2017/odborne_seminare/Heterogenita_v_telesne_vychove_Mikla_Od_0a_nkova_.pdf
- Mintz, J., & Wyse, D. (2015). Inclusive pedagogy and knowledge in special education: Addressing the tension. *International Journal of Inclusive Education*, 19(11), 1161-1171.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitatívny prístup a metódy v psychologickom výskume*. Praha: GradaPublishing
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Miškolci, J. (2013). *Inclusive education and distributed leadership: A qualitative research study of primary schools in New South Wales (Australia) and Slovakia*. (PhD), The University of Sydney, Sydney.
- Miškolci, J. (2016). Inclusive education in the Slovak Republic two decades after the dissolution of Czechoslovakia. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 199-213.
- Miškolci, J. (2019). Profesijný rozvoj. In Hall. R. et al. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA 10. Dostupné na <https://analiza.todarozum.sk>
- Miškolci, J., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2016). Teachers' Perceptions of the Relationship between Inclusive Education and Distributed Leadership in two Primary Schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 53-65. doi:10.1515/jtes-2016-0014
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. doi:10.1007/s10984-013-9144-8
- Moore, Ch., Green, C., & Clark, K. (2015). What Career and Technical Education Teachers Really Want for Professional Learning. AIR 3485_09/15. Dostupné online: <https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Career-Technical-Education-Teachers-Survey-Sept-2015.pdf>
- Moore, T-L, M.B., & Shaughnessy, M. F. (2012). Carol Dweck's views on achievement and intelligence: Implications for Education. *Research Journal in Organizational Psychology & Educational Studies* 1 (3), 174-184.
- Moravcová-Smetáčková, I. (2003). Predstava typického učiteľa a typickej učiteľky u žiakov 2. stupňa základnej školy. *Pedagogika*, LIII, 45 - 54.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *J Pers Soc Psychol* 75(1):33-52.
- Nakonečný, M. (1970). *Základy sociálnej psychológie*. Praha: SPN.

- Nelson, L. L. (2014). *Design and Deliver: Planning and Teaching Using Universal Design for Learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education, 25*(3), 239-252.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education, 32*(3), 437-451. doi:10.1080/08856257.2017.1295638
- NR SR. (2008). 245/2008 Z.z. Zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Bratislava.
- NÚCEM (2019). Výsledky medzinárodného výskumu o vyučovaní a vzdelávaní. OECD Talis 2018. Dostupné na: <https://www.nucem.sk/sk/merania/medzinarodne-merania/talis/cyklus/2018?componentId=1178;newsId=98>
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Dostupné: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- O'Rourke, J. (2015). Inclusive schooling: If it's so good – why is it so hard to sell? *International Journal of Inclusive Education, 19*(5), 530-546. doi:10.1080/13603116.2014.954641
- Oliver, M. (2009). *Understanding disability: From theory to practice* (2nd ed.). London: Palgrave Macmillan.
- OSN. (2006). *Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím*.
- Pacevičius, J. (2008). Social-psychological Competence of Leaders: Structure, Empirical Assessment and Formative Ways. *Socialiniai tyrimai / Social Research, 12* (2), 123 – 131.
- Praisner, C. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children, 69*(2), 135-145.
- Pango, A. (2015). Heterogeneous Class and Teaching Practices within the French Course. *Journal of Educational and Social Research, 5* (2). DOI: [10.5901/jesr.2015.v5n2p53](https://doi.org/10.5901/jesr.2015.v5n2p53)
- Parthenis, Ch., & Fragoulis, G. (2016). "Otherness" as Threat: Social and Educational Exclusion of Roma People in Greece. *International Journal of Multicultural Education, 17*, 2, 39 – 57. DOI <http://dx.doi.org/10.18251/ijme.v18i2.1132>
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R.W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology, Vol. 25*, 57-75.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(5), 751.

- Philpott, C., Scott, H., & Mercier, C. (2014). *Initial teacher education in schools: A guide for practitioners*. London: Sage Publications.
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Carrus, G., Maricchiolo, F., Taeschner, T. & Arcidiacono, F. (2017). Teachers and Parents Involvement for a Good School Experience of Native and Immigrant Children. *ECPS Journal* 15/2017. doi: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2017-015-pirc>
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Maricchiolo, F. & Carrus, G. (2018). A Chip Off the Old Block: Parents' Subtle Ethnic Prejudice Predicts Children's Implicit Prejudice. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00110>
- Polat, S., Kaya, S., & Akdag, M. (2013). Investigating pre-service teachers' beliefs about classroom discipline. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 885–890.
- Poslon, X. D., Pavličková, R., & Láštiová, B. (2017). Predstavovaný kontakt a spoločná skupinová identita. In Kanovská Halamová, J. (ed.) *Komunitná psychológia na Slovensku 2017*. Bratislava: Ústav aplikovanej psychológie.
- Požár, L. (2014). Psychológia a integrácia/inklúzia. In *Psychológia – integrácia – škola*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 10. výročia založenia Paneurópskej vysokej školy 4.- 5. september 2014. 202-206.
- Preti, A. et al. (2011). The empathy quotient: A cross-cultural comparison of the Italian version. *Cognitive Neuropsychiatry*, 16, 50-70.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2018). Teachers' Implicit Meaning Systems and Their Implications for Pedagogical Thinking and Practice: A Case Study from Finland, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62:4, 487-500, DOI: [10.1080/00313831.2016.1258667](https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258667)
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., & Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 204-213.
- ROCEPO (2016). *Prieskum o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v základnej škole. Prieskum ROCEPO 2015-ZŠ*. Bratislava: MPC Bratislava, PR Prešov, Rocepo, 2016.
- Roose, I., Vantieghem, W., Vanderlinde, R., & Van Avermaet, P. (2019). Beliefs as filters for comparing inclusive classroom situations. Connecting teachers' beliefs about teaching diverse learners to their noticing of inclusive classroom characteristics in video clips. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 140 – 151. DOI <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.002>

- Rosinský, R. (2009). *Etnické postoje učitelov, študentov a žiakov I. stupňa ZŠ (s akcentom na rómsku etnickú skupinu)*. Nitra: UKF.
- Rosinský, E., Klein V., Šramová, B., & Vanková, K. (2011). *Pedagogicko-psychologické a interkulturálne aspekty práce učitelov žiakov z odlišného sociokultúrneho prostredia*. Nitra: University of Constantine the Philosopher.
- Rosinský, R., Čerešníková, M., & Vanková, K. (2014). Interculture Education in Elementary Schools in Slovakia. In *Proceedings of ICERI2014 Conference 17th-19th November*. Seville, p. 4401-4409.
- Salend, S. J. (2010). Evaluating inclusive teacher education programs. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 130-140). New York: Routledge.
- Saloviita, T. (2019). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1-10. doi:10.1111/1471-3802.12466
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Marshak, L. (2012). Peer-Mediated Instruction in Inclusive Secondary Social Studies Learning: Direct and Indirect Learning Effects. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(1), 12-20.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Slee, R. (1993). The Politics of Integration - New Sites for Old Practices? *Disability, Handicap and Society*, 8(4), 351-360.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Oxon: Routledge.
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907.
- Seidel, T., & Prenzel, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen - Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen bei Lehrpersonen mit Hilfe von Videosequenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8*, 201-218.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of Professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771. DOI <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). „Observer“ - Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 56.

- Sherin, M. G., & Van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60, 20-37.
- Schmitz, L., Simon, T., & Pant, H. A. (2019). Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen. In Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V., & Pech, D.: *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2019. p. 171 - 181. Dostupné na: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-167592>
- Sibley, Ch., Barlow, K. (2018). What is Prejudice? In Barlow, K., & Sibley, Ch. *The Cambridge Handbook of the Psychology of Prejudice*. p. 1-13.
- Sofronieva, E. (2015). Measuring empathy and teachers' readiness to adopt innovations in second language learning. In: Mourão, S., & Lourenço, M. (Eds.), *Early years second language education: International perspectives on theory and practice*. Oxon: Routledge. 189-203.
- Sokolová, L. (2014). Developing professional vision in the initial teacher training. *Sapere Aude 2014*. 456-462.
- Sokolová, L. (2018). Learning to notice: Professional vision and challenging behaviour in the classroom. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume VII., 251-260.
- Sokolová, L. (2018). *Lepšie raz vidieť... Video v psychologickej príprave učiteľov a učiteľiek*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Sokolová, L., & Andreánska, V. (2016). Psychologická gramotnosť a podpora mentálneho zdravia v škole. In: *Škola v kontexte psychológie zdravia a pozitívnej psychológie*. Praha: Wolters Kluwer. S. 84-90.
- Sokolová, L., & Andreánska, V. (2018). Diverzita v školskej triede očami budúcich učiteľov a učiteľiek. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 52(3-4), 278-290.
- Sokolová, L., & Andreánska, V. (2019). Pre-service teachers' ambiguity tolerance. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*. II, 610-618. DOI <http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol2.3676>
- Sokolová, L., Jursová Zacharová, Z., & Lemešová, M. (2014). *Psychologická príprava učiteľov a učiteľiek: Inovatívne prístupy*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Sokolová, L., Jursová Zacharová, Z., Lemešová, M., Cabanová, K., Šramová, B. (2015). Sociálno-psychologické kompetencie učiteľov a učiteľiek v ranej fáze pedagogickej kariéry. In Sokolová, L., Lemešová, M., & Jursová Zacharová, Z. (ed.). *Osobnosť a sociálno-psychologické kompetencie učiteľov a učiteľiek*. Bratislava: Comenius University.
- Sokolová, L., Lemešová, M., & Cabanová, K. (2012). Rozvoj sociálno-psychologických kompetencií v pregraduálnej príprave učiteľov. In

- Sapere Aude 2012: Vzdělávání a dnešní společnost 2*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2012. S. 596-604.
- Staszak, J. F. (2009). Other/otherness. *International Encyclopedia of Human Geography*. A 12-Volume Set. Oxford: Elsevier Science.
- Szalai, J., Messing, V., & Nemenyi, M. (2010). Ethnic and Social Differences in Education in a Comparative Perspective. *Edumigrón*. Dostupné na: pdc.ceu.hu/archive/00006482/01/comparativesurveyfinal.pdf
- Šilová, V., & Klein, V. (2017). *Perspektívy a možnosti budovania inkluzívneho prostredia škôl*. Studia scientifica facultatis paedagogicae. Universitas Catholica Ružomberok, 1.
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability and Society*, 32(3), 401-422. doi:10.1080/09687599.2017.1298992
- Špotáková, M., Kunderátová, B., Štefková, M. Vojtová, Z., & Zikmund Perašínová, D. (2018). *Od integrácie k inklúzii*. Bratislava: VUDPaP.
- Šramová, B., Hamranová, A. & Fichnová, K. (2009). *Tolerancia a intolerancia*. Nitra: UKF.
- Štětovská, I. (2001). Možnosti a meze SPV, perspektivy dalšího rozvoje. In Komárková, R., Slaměnik, I. & Výrost, J. *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada Publishing, 205-210.
- Taeschner, T. (2005). *The Magic Teacher*. London: CILT.
- Takala, M., Wickman, K., Uusitalo-Malmivaara, L., & Lundström, A. (2015). Becoming a special educator - Finnish and Swedish students' views on their future professions. *Education Inquiry*, 6(1), 25-51. doi:10.3402/edui.v6.24329
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, S. (2012a). *A sociology of special education* (Routledge Library ed.). Oxon: Routledge.
- Tomlinson, S. (2012b). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267-286.
- Thompson, A. M., & Webber, K. C. 2010. Realigning Student and Teacher Perceptions of School Rules : A Behavior Management Strategy for Students with Challenging Behaviors. In: *Children and Schools*, 2010, Nr. 2, p. 71 - 19.
- Thompson, A. M., Webber, K. C. (2010). Realigning Student and Teacher Perceptions of School Rules: A Behavior Management Strategy for Students with Challenging Behaviors. In: *Children and Schools*, 2010, No. 2, p. 71 - 19.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. ASCD.

- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule*. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Valovič, J. (2015). *Správa z merania inklúzie učiteľov*. Národný projekt Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania. Bratislava: NUCEM.
- Vančíková, K., Porubský, Š., & Kosová, B. (2017). *Inklúzivne vzdelávanie dilemy a perspektívy*. Banská Bystrica: UMB Belianum.
- Van Den Bogert, N., Van Bruggen, J., Kostons, & D., Jochems, W. (2014). First steps into understanding teachers' visual perception of classroom events. *Teaching and Teacher Education*, 37, 208-216. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.09.001>
- Vasallo, B. (2012). Am I culturally competent? A study on multicultural teaching competencies among school teachers in Malta. *Journal of Multiculturalism in Education*, 8(1), 1-43.
- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (2016). *The Inclusive Education Checklist: A Self-Assessment of Best Practices*. Naples, Florida: DUDE Publishing.
- Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bonn: Brandt GmbH.
- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 170-184. DOI <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002>
- Wakabayashi, A., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Goldenfeld, N., Delaney, J., Fine, D., Smith, R., & Weil, L. (2006). Development of short forms of the Empathy Quotient (EQ-Short) and the Systemizing Quotient (SQ-Short). *Personality and Individual Differences*, 41, 929-940.
- Waitoller, F. R., & Kozleski, E. (2010). Inclusive professional learning school. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 65-73). New York: Routledge.
- Welply, O. (2015). Re-imagining Otherness: An exploration of the global imaginaries of children from immigrant backgrounds in primary schools in France and England. *European Educational Research Journal*, 14, 5, 430 - 453. DOI <https://doi.org/10.1177/1474904115603733>
- Wilson, L. & Easen, P. (1995). „Teacher Needs and Practice Development: implication for in-classroom support. *Journal of In-Service Education*, 21(3), 273-284. DOI: 10.1080/0305763950210304.
- Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (2017). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher*

Education, 66, 295 - 308. DOI
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.015>

- Woodcock, S., & Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Educational Research*, 83, 43 - 54.
- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Geneva: World Health Organization. [Svetová zdravotnícka organizácia. 2003. Medzinárodná klasifikácia funkčnej schopnosti, dizability a zdravia. Ženeva, Schweiz: Svetová zdravotnícka organizácia, slovenský preklad - EKOVYS, Asociácia organizácií zdravotne postihnutých občanov v SR.]
- Zelina, M. (2012). Inkluzívna škola. *Učiteľské noviny*, roč. LIX, č.1, s. 6 -7.
- Zelina, M. (2014). Inkluzívna škola. In *Psychológia - inklúzia - škola*. Gajdošová, E. (ed.) Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 10. výročia založenia Paneurópskej vysokej školy 4.- 5. september 2014. 207-210.
- Zentall, S. R., & Morris, B. (2010). "Good job, you're so smart!": The effects of inconsistency of praise type on young children's motivation. *Journal of Experimental Child Psychology* 107(2):155-193. DOI: 10.1016/j.jecp.2010.04.

Projekt KEGA 060UK-4/2017 Podpora naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku u detí z marginalizovaného jazykového prostredia - súbor metodických materiálov.

Predmetom dlhodobej spoločenskej diskusie v oblasti školstva je nedostatočné riešenie školského vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Jedným z problémov vzdelávania marginalizovaných skupín obyvateľstva v školskom systéme môže byť aj nedostatočné ovládanie vzdelávacieho jazyka, a to už pri vstupe detí do primárneho vzdelávania, ako aj rozdiel medzi používaním základného a akademického jazykového kódu u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v porovnaní s jazykom učiteľov a vzdelávacej inštitúcie. V rámci projektu boli mapované predsudky a názory pedagogického zboru na integráciu a inklúziu. Následne bola preložená metóda naratívneho formátu T. Taeschnerovej (Taeschner, 2005). Aplikácia prebehla formou pedagogického experimentu v nultom, prvom a druhom ročníku viacerých základných škôl vzdelávajúcich výlučne deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. (Jursová Zacharová & Horváthová, 2018)

Projekt VEGA 1/0620/16 Psychologické determinanty aktivity a participácie detí a adolescentov so zdravotným postihnutím vzdelávaných v integrovanom/inkluzívnom prostredí.

Výskumný projekt je orientovaný na psychologické determinanty aktivity a participácie v rôznych životných situáciách u detí a adolescentov so zdravotným postihnutím, ktorí sú vzdelávaní v integrovaných/ inkluzívnych podmienkach. Sústreďuje sa na bariéry a facilitátory ich aktivity a participácie z pohľadu samotných jednotlivcov s postihnutím a osôb z ich blízkeho sociálneho prostredia. Výskum vychádza z Medzinárodnej klasifikácie funkčnej schopnosti, dizability a zdravia: verzia pre deti a mládež (International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth Version, 2007). Základom je biopsychosociálny prístup, ktorý vyzdvihuje plnú inklúziu jednotlivca do spoločnosti a zdôrazňuje aktivitu a participáciu ako dôležité komponenty funkčnej schopnosti jednotlivca. Psychologická analýza prispieva k identifikácii determinantov aktivity a participácie a umožní objasniť podmienky pre podporu aktivity, participácie a rozvoja funkčných schopností detí a adolescentov s postihnutím. (Groma, Jariabková, Glasová, & Andreánska, 2018)



POSTOJE, INKLÚZIA, A PREDISUDKY V SLOVENSKÝCH ŠKOLÁCH

Zlatica Jursová Zacharová,
Miroslava Lemešová, Jozef Miškolci,
Katarína Cabanová, Ľubica Horváthová,
Lenka Sokolová

Vydavateľstvo: Univerzita Komenského v Bratislave

Tlač: Ko&Ka, Bratislava

Rozsah: 200 strán, (10,61 AH)

Vydanie: prvé

Náklad: 100ks

Rok vydania: 2019

ISBN 978-80-223-4814-0