

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE



PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
TRNAVSKEJ UNIVERZITY V TRNAVE



**Recenzenti:**

prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

prof. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD.

Viktor Lechta, Ivana Šuhajdová (eds.)

**KONCEPT INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE  
V SOCIÁLNO-PEDAGOGICKÝCH  
BÁDANIACH**



TRNAVA 2018

© Editori: prof. PhDr. Viktor Lechta, CSc., PhDr. Ivana Šuhajdová, PhD., 2018

**ISBN 978-80-568-0122-2**

# OBSAH

Skratky použité v texte .....	7
Úvod .....	9
<b>1. Koncept inkluzívnej edukácie v konfrontácii s jeho aplikovaním: inkluzívna edukácia v druhej dekáde 21. storočia (Viktor Lechta) .....</b>	<b>10</b>
<b>2. Analýza príčin úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie v základných školách Slovenskej republiky (Jana Balážová) .....</b>	<b>13</b>
2.1 Všeobecný vstup .....	13
2.2 Metodológia a výsledky výskumu .....	16
2.3 Perspektívy úspešnej/neúspešnej realizácie školskej integrácie/inkluzívnej edukácie v základných školách Slovenskej republiky .....	33
Použitá literatúra .....	35
<b>3. Možnosti predikovania úspešnosti inkluzívnej edukácie v základných školách Slovenskej republiky (Pavol Janoško) .....</b>	<b>38</b>
3.1 Všeobecný vstup .....	38
3.2 Metodológia a výsledky výskumu .....	40
3.3 Perspektívy predikovania úspešnosti inkluzívnej edukácie v základných školách Slovenskej republiky .....	64
Použitá literatúra .....	66
<b>4. Možnosti predikovania úspešnosti inkluzívnej edukácie v stredných školách Slovenskej republiky (Marta Benková) .....</b>	<b>68</b>
4.1 Všeobecný vstup .....	68
4.2 Metodológia a výsledky výskumu .....	71
4.3 Perspektívy predikovania úspešnosti inkluzívnej edukácie v stredných školách Slovenskej republiky .....	91
Použitá literatúra .....	95
<b>5. Málotriedne školy v kontexte inkluzívnej edukácie (Gyöngyi Ledneczka, Ivana Šuhajdová) .....</b>	<b>98</b>
5.1 Všeobecný vstup .....	98
5.2 Metodológia a výsledky výskumu .....	101
5.3 Perspektívy málotriednych škôl v kontexte inkluzívnej edukácie ....	123
Použitá literatúra .....	125

<b>6. Kvalita života žiakov so zmyslovým postihnutím v bežných a špeciálnych školách</b> ( <i>Veronika Dolejš</i> ) .....	126
6.1 Všeobecný vstup .....	126
6.2 Metodológia a výsledky výskumu .....	130
6.3 Perspektívy zlepšovania kvality života žiakov so zmyslovým postihnutím v bežných a špeciálnych školách .....	148
Použitá literatúra .....	152
<b>7. Sociálno-patologické javy ako nežiaduci sprievodný fenomén inkluzívnej edukácie</b> (Stanislav Špánik) .....	154
7.1 Všeobecný vstup .....	154
7.2 Metodológia a výsledky výskumu .....	157
7.3 Perspektívy v problematike šikanovania ako nežiaduceho sprievodného fenoménu inkluzívnej edukácie .....	173
Použitá literatúra .....	174
<b>8. Celodenný výchovný systém ako podporný nástroj inkluzívnej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia</b> (Ivana Šuhajdová) .....	176
8.1 Všeobecný vstup .....	176
8.2 Metodológia a výsledky výskumu .....	179
8.3 Perspektívy celodenného výchovného systému ako podporného nástroja inkluzívnej edukácie .....	198
Použitá literatúra .....	201
<b>Záver</b> .....	202
<b>Zoznam tabuliek, grafov, obrázkov</b> .....	203
<b>O autoroch</b> .....	206

## SKRATKY POUŽITÉ V TEXTE

AP	aritmetický priemer
AU	akademická úspešnosť
BA	Bratislavský kraj
BB	Banskobystrický kraj
CPPPaP	Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie
CS	sebahodnotenie školskej úspešnosti žiaka
CŠPP	Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva
CVS	celodenný výchovný systém
CVS	<i>Comma-separated values</i>
EÚ	Európska únia
ICF	Medzinárodná klasifikácia funkčnej schopnosti, dizability a zdravia
IK	inkluzívna kultúra
IP	inkluzívna politika
Ipr	inkluzívna prax
ISCED	<i>International Standard Classification of Education</i> – Medzinárodná štandardná klasifikácia vzdelávania
ISoc	sociálne postavenie žiaka
IVVP	individuálny výchovno-vzdelávací program
K	kritérium
KE	Košický kraj
KsIZ	kooperácia s inými zariadeniami
KŠÚ	Krajský školský úrad
MCI	<i>My Class Inventory</i> – dotazník Naša trieda
MŠ	materská škola
MŠ SR	Ministerstvo školstva Slovenskej republiky
MŠVVaŠ	Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky
MZŠ	málotriedna základná škola
N	<i>Number</i> – číslo
OSN	Organizácia Spojených národov
PDF	pedagogická fakulta
PI	princípy inklúzie
PkI	postoj k inklúzii
PNO	postihnutie, narušenie, ohrozenie
PR	Prešovský kraj
PRINED	Projekt inkluzívnej edukácie
PU	proces učenia
PZŠ	plnoorganizovaná základná škola
QOL	<i>Quality of Life</i> – Kvalita života
QOSL	<i>Quality of School Life</i> Kvalita života v škole
RaO	riadenie a organizácia

---

<b>RpaVZ</b>	rámcové podmienky a využívanie zdrojov
<b>SD</b>	smerodajná odchýlka
<b>SIFTER</b>	skríningový nástroj na zisťovanie vzdelávacieho rizika
<b>SORAD</b>	sociometrický ratingový dotazník
<b>SOŠ</b>	Stredná odborná škola
<b>SP</b>	sluchové postihnutie
<b>SPAS</b>	Štandardizovaný dotazník sebahodnotenia školskej úspešnosti
<b>SR</b>	Slovenská republika
<b>SŠ</b>	stredná škola
<b>SWOT</b>	analýza, nástroj strategického plánovania
<b>ŠMŠ</b>	špeciálna materská škola
<b>ŠOV</b>	škola otvorená všetkým
<b>ŠPU</b>	špecifické poruchy učenia
<b>ŠPÚ</b>	Štátny pedagogický ústav
<b>ŠŠI</b>	Štátna školská inšpekcia
<b>ŠVVP</b>	špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby
<b>ŠZŠ</b>	špeciálna základná škola
<b>TATIS</b>	škála pre zdôvodnenie postojov učiteľov k inklúzii
<b>TN</b>	Trenčiansky kraj
<b>TP</b>	telesné postihnutie
<b>TT</b>	Trnavský kraj
<b>TU</b>	Trnavská univerzita v Trnave
<b>ÚIPŠ</b>	Ústav informácií a prognóz školstva
<b>UNESCO</b>	<i>United Nations Educational Scientific and Cultural Organization</i> – Organizácia Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru
<b>V4</b>	Vyšehradská skupina
<b>VDV</b>	vzdelávanie a ďalšie vzdelávanie
<b>VEGA</b>	vedecká grantová agentúra
<b>VI</b>	vzájomná integrácia
<b>VŠ</b>	vysoká škola
<b>VÚDPaP</b>	Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie
<b>WHO</b>	Svetová zdravotnícka organizácia
<b>ZA</b>	Žilinský kraj
<b>ZP</b>	zrakové postihnutie
<b>ZŠ</b>	základná škola



# ÚVOD

Jednou z nevyhnutných podmienok úspešnej aplikácie konceptu inkluzívnej edukácie vo výchovno-vzdelávacej praxi je transdisciplinárny prístup k jeho uplatňovaniu. Preto je logické, že na Katedre pedagogických štúdií PdF TU v Trnave, ktorá je gestorom študijného programu sociálna pedagogika a vychovávateľstvo, bol zákonitý postupný vznik iniciatívy s cieľom uchopiť podstatu inklúzie a možnosti jej uplatnenia v edukačnej praxi práve zo zorného uhla sociálnej pedagogiky tak, aby sa naplnil proklamovaný princíp transdisciplinarít. Predkladaný výber výsledkov úspešných bádání predmetnej problematiky manifestuje viacročné systematické zacielenie záujmu členov Katedry pedagogických štúdií o danú oblasť, ktorá sa následne prejavila aj v dizertačných prácach jej doktorandov. Úspešnosť týchto prác dokumentuje skutočnosť, že parciálne výsledky jednotlivých bádání boli medzičasom uverejnené vo viacerých domácich i zahraničných publikáciách.

Rozmanitosť jednotlivých výskumov, ktoré v predkladanej publikácii prezentujeme, reflektuje viacvrstvosť samotného konceptu inkluzívnej edukácie, pričom netvrdíme, že ide o jeho komplexné pokrytie. V našej edukačnej teórii i praxi často dominuje zúžený, výhradne didaktogénny prístup k inklúzii a zabúda sa na to, že faktická inklúzia sa realizuje „za dverami školskej triedy“. Domnievame sa preto (bez akéhokoľvek zľahčovania významu inkluzívnej didaktiky!), že výsledky prezentovaných bádání, orientovaných predovšetkým na sociálno-pedagogickú rovinu inkluzívnej edukácie, pomôžu aspoň čiastočne zaplniť túto medzeru.

V záujme prehľadnosti textu sme uplatnili v publikovaní výstupov jednotlivých bádání jednotný algoritmus (pozri Obsah), čo má čitateľovi uľahčiť ich komparáciu.

V Trnave 26. 11. 2017

Viktor Lechta, Ivana Šuhajdová  
editori

# 1. KONCEPT INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE V KONFRONTÁCII S JEHO APLIKOVANÍM: INKLUZÍVNA EDUKÁCIA V DRUHEJ DEKÁDE 21. STOROČIA

VIKTOR LECHTA

*Fenomén koncipovania inkluzívnej edukácie* možno zaradiť medzi viaceré typické optimistické vízie pedagógov na prelome dvadsiateho a dvadsiateho prvého storočia. Často boli podložené očividne oprávnenými rôznorodými teoretickými argumentmi, zároveň však boli pri aplikácii v praxi konfrontované s rovnako očividnými rôznorodými obštrukciami a realizačnými úskaliami. Pokiaľ ide o inkluzívnu pedagogiku, spomedzi postupne sa vynárajúcich relevantných úskalí pri aplikácii konceptu inkluzívnej edukácie v edukačnej praxi možno spomenúť viaceré, viac či menej náročné prekážky (pozri aj A. Leonhardt, V. Lechta a kol., 2007): počnúc (pochopiteľne...) finančnými cez legislatívne (zákonodarné opatrenia zaostávajúce za edukačnou praxou) a kompetenčné (stagnujúce vzdelávanie pedagógov v kompetencii realizátorov inkluzívnej edukácie), až po zotrvačnosť v myslení ľudí (tradičná averzia pedagógov voči radikálnym edukačným reformám).

Vzhľadom na *školsko-politickú klímu*, determinujúcu nielen vznik tohto konceptu, ale aj aktuálny proces jeho etablovania, si treba uvedomiť, že v období, keď sa koncipoval Dohovor OSN o právach ľudí s postihnutím – Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006) a najmä Deklarácia z konferencie špeciálnych pedagógov v Salamanke – „Salamanca Statement“ (1994) s víziou inklúzie, kulminovali v našom regióne (t. j. v štátoch V4) zásadné zmeny v školskej politike. Rôzne optimistické koncepcie, vízie ďalšieho vývoja sa v tej turbulentnej dobe vo všeobecnosti akceptovali. Druhá dekáda 21. storočia však priniesla nepríjemné vytriezvenie. Súvisí najmä s neúspechmi pri často predčasnom presadzovaní konceptu inkluzívnej edukácie do nepripraveného (nedostatočne pripraveného) edukačného prostredia (V. Lechta, 2012), ktoré sa ešte znásobilo politicko-humanitárnymi otrasmi na medzinárodnej scéne, zažívanými vlastne až dodnes.

V tomto protirečivom spoločenskom pnutí potom neprekvapuje, že na jednej strane možno zaznamenať *extrémne spoločenské prúdy*, odmietajúce inkluzívnu edukáciu iba na základe ahumánnych, antisociálnych dôvodov, a na druhej strane prepiať, nerealistickú glorifikáciu inklúzie, prezentovanej v podstate ako „edukačný všeliek“, so snahou o neopodstatnené akcelerovanie procesu jej etablovania (V. Lechta, 2016).

Situáciu ešte viac komplikuje skutočnosť, že v našom edukačnom prostredí sú dávnou „tradíciou“ veľmi časté *ambivalentné postoje* k akýmkoľvek novokoncipovaným edukačným projektom (pozri Milénium, Učiace sa Slovensko a pod.) a ich realizácii. Pritom však už koncept inkluzívnej edukácie sám osebe je bipolárny. Implikuje (V. Lechta, 2009) na jednom póle nespochybniteľné poslanie humanisticky zameranej pedagogiky, no na druhej strane rovnako nespochybniteľné nebezpečenstvo, že v prípade jeho neúspešnej, nevhodnej či predčasnej aplikácie v nepripravenom prostredí, môže uškodiť práve tým, ktorým chce pomôcť: deťom s postihnutím, narušením a ohrozením.

Skutočne rozhľadení, zainteresovaní exponenti inklúzie však vedia, že *presadenie inkluzívnej edukácie v praxi* nie je ani jednorazovou, ani krátkodobou úlohou. Jej úspešné splnenie musí spĺňať požiadavku (V. Lechta, 2016) realisticky, profesionálne pripravovaného a nadväzne potom aj transdisciplinárne implementovaného konceptu, pričom na túto radikálnu zmenu zásadných postojov a prístupov k edukácii musí byť odborná a laická verejnosť dostatočne pripravená a na jej faktické uskutočnenie musia riadiace školsko-politické inštitúcie vyčleniť primerané ekonomické prostriedky.

Uplatňovanie úvážlivej, zodpovednej inkluzívnej edukácie („*responsible inclusion*“) ako štandardnej ponuky pre rodičov detí so špeciálnymi edukačnými potrebami rešpektuje *osobitosti edukačnej praxe jednotlivých krajín*. Preto Európska asociácia pre špeciálne potreby a inkluzívnu edukáciu oprávnene zdôrazňuje, že rozdiely v implementácii inkluzívneho hodnotenia sú lokálne podmienené a súvisia s kultúrou danej školy a vzdelávacou koncepciou danej krajiny. Na takejto implementácii by mala v našich podmienkach rozhodne participovať aj sociálna pedagogika.

Pri *zhodnotení procesu aplikovania konceptu inkluzívnej výchovy a vzdelávania v našich edukačných podmienkach* možno v druhej dekáde 21. storočia konštatovať vážny rozpor medzi úsilím zainteresovaných odborníkov a školsko-politickými opatreniami smerom k jeho implementácii. Na jednej strane môžeme evidovať realizáciu viacerých mienkotvorných konferencií (Trnava 2008, Smolenice 2010, 2011, 2012, Ružomberok 2014, Prešov 2015, Bratislava 2017 atď.) a publikovanie viacerých zásadných monografií a vedeckých zborníkov (Základy inkluzívnej pedagogiky, Komponenty inkluzívnej edukácie atď.). Na druhej strane je na prvý pohľad nápadné zaostávanie legislatívneho zakotvenia inkluzívnej edukácie v príslušných relevantných, konkrétnych a záväzných dokumentoch, hoci Slovenská republika ratifikovala Dohovor OSN o právach ľudí s postihnutím (so záväzkom realizovať inkluzívnu edukáciu na všetkých úrovniach vzdelávacieho systému) už v roku 2010. Treba dúfať, že tento rozpor sa podarí preklenúť aj vďaka výsledkom čoraz viac sa presadzujúcemu transdisciplinárnemu prístupu k tejto problematike.

### Použitá literatúra

- CONVENTION *on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, UNO, 13.12.2006 (Nr. 61/106).
- LECHTA, V. (2009) Komponenty inkluzívnej pedagogiky. In: LECHTA, V. a kol. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin: Osveta, s. 9, 11 – 19.
- LECHTA, V. (2012) Úspešnosť verzus neúspešnosť inklúzie z transdidaktického aspektu. In: LECHTA, V. (ed.) *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: Iris, s. 15 – 23.
- LECHTA, V. (2016) Inkluzivní pedagogika – základní determinanty; Inkluzivní edukace – komponenty a podmínky úspěšné realizace. In: LECHTA, V. (ed.) *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s. 26 – 55.
- LEONHARDT, A., LECHTA, V., SCHMIDTOVÁ, G., KOVÁČOVÁ, B. (2007) Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verzus jej realizácia. In: *Efeta*, roč. 17, č. 2, s. 2 – 5.
- THE SALAMANCA STATEMENT *and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca: UNESCO 7 – 10 June 1994.

## 2. ANALÝZA PRÍČIN ÚSPEŠNEJ A NEÚSPEŠNEJ INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH SLOVENSKEJ REPUBLIKY

JANA BALÁŽOVÁ

Inštitucionálna edukácia je neodmysliteľnou súčasťou života ľudí v súčasnej spoločnosti. Oprávnené sa očakáva, že realizácia inkluzívnej edukácie v školských a mimoškolských inštitúciách prispeje k sociálnej inklúzii a k budovaniu inkluzívnej spoločnosti. Napriek uvedenému faktu si mnohí nevedia predstaviť inkluzívnu školu a vízia inkluzívnej spoločnosti je pre nich utópiou aj 11 rokov po ratifikácii Dohovoru OSN 2006 (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities*), keď sa mnohé štáty (v roku 2010 aj SR) zaviazali sukcesívne budovať inkluzívnu spoločnosť.

### 2.1 Všeobecný vstup

V inkluzívnej škole edukant zabezpečí inkluzívny prístup „**pre všetkých, všade a vždy**“ (aj „tých“ s postihnutím, narušením a ohrozením, napr. so somatickým, zmyslovým, kognitívnym postihnutím, s narušením v oblasti komunikácie, správania, učenia sa, s biologickým, psychickým, morálnym obmedzením, t. j. aj ľavákov, žiakov z rozvedených rodín, z inej krajiny atď.) s ohľadom na ich individuálne potreby, možnosti, aktuálny stav a pod. Edukanti, edukátori, ale aj „needukátori“ sú vítaní s myšlienkou „Vstúp, tu si ctíme odlišnosti! Tu môžeš byť takým, akým si...“ (J. Corbett, 1999, in: M. Resman, 2003, s. 164) bez ohľadu na ich psychické, duševné, sociálne, emocionálne, jazykové alebo iné vlastnosti, schopnosti, zručnosti, stavy, situácie atď. Škola sa stáva miestom pre všetkých, v ktorom je priestor na rodinné, kultúrne, miestne a iné aktivity, poskytujúci sociálny, profesionálny a kultúrny rozvoj všetkých (U. Preuss-Lausitz, 1999). Úlohou inkluzívnej školy je poskytnúť všetkým edukantom také **edukačné heterogénne prostredie**, v ktorom dostanú optimálne podnety na svoj rozvoj.

Edukácia sa uskutočňuje rozdielnym spôsobom ako v segregovanom edukačnom prostredí. Edukanti sa nedelia na dve skupiny: „s“ a „bez“ ŠVVP. „Tí so ŠVVP“ nemusia do školy vstupovať s cieľom prispôbiť sa väčšine. Nedochádza k boju o žiaka medzi základnými a špeciálnymi školami, ktorý môže viesť k nárastu mystifikácií, manipulácií, sporov, strachu o zamestnanie a pod. **Nemožno hovoriť ani o konci špeciálnej pedagogiky**; zrušenie špeciálnych škôl nie je riešením. Potvrdzujú to skúsenosti v USA na konci 20. storočia, o ktorých (nielen

o nich) informovali M. Špotáková a M. Zvalová (1992), ako aj odborníci a praktici, ktorí sa na medzinárodnej vedeckej konferencii v Smoleniciach (2010, s. 225) zjednotili v názore: „V súčasnej etape vývoja inkluzívnej edukácie neodporúčame zrušenie špeciálnych škôl v zúčastnených krajinách, keďže inklúzia je dlhodobým trendom, vyžaduje zmenu myslenia celej spoločnosti a efektívne využitie investovaných prostriedkov.“ Zrušenie špeciálnych škôl či povinná školská integrácia bez splnenia nevyhnutných podmienok, ale na druhej strane ani násilné udržiavanie špeciálnych škôl, nevedú k úspešnej reforme školstva a postupnému napĺňaniu inkluzívneho trendu, vychádzajúceho z Dohovoru OSN (J. Balážová, 2011a) a ostatných dokumentov UNESCO a OSN. Riešenie možno nachádzať v **sympióze bežnej a špeciálnej edukácie** (V. Lechta, 2010a).

Nové poňatie edukácie v kontexte inklúzie, realizujúce sa v inkluzívnej škole, kde ide o vyšší princíp, t. j. o apriórnu akceptáciu „blížneho svojho“ a nie iba akési tolerovanie existencie človeka s postihnutím (V. Lechta, 2010a) si postuluje **systemovú reformu**:

- smerujúcu k ideálu inkluzívnej spoločnosti, založenom na humanistických a demokratických princípoch,
- súvisiacu s potrebou zásadnej zmeny indikujúcich zákonných nariadení, presadzujúcich inkluzívnu edukáciu pred integrovanou a segregovanou edukáciou (nielen školského zákona, na základe ktorého sa aktuálne na našom území realizuje školská integrácia, čo je v rozpore s Dohovorom OSN),
- smerujúcu od modelu tradičnej školy k modelu školy pre všetkých, kde sa neriešia iba symptómy, ale rieši sa podstata edukačného problému,
- akceptujúcu prevažujúce postoje majoritnej spoločnosti k inkluzívnej/integratívnej edukácii. Pozitívom je, že výskumy realizované L. Požárom (1999), L. Páleníkom a I. Učňom (2003), I. Učňom (1998, 2002), A. Kmeťom (1998), M. Gregussovou (2005, 2006), K. Vačkovou (1993), A. Vančovou (2001), K. Holúbkovou (2008), K. Repkovou (1999), J. Farkašovou (2008) potvrdzujú zmenu týchto postojov. Treba si však uvedomiť, že „najviac sa u nás pozitívne zmenila iba ‚kognitívna‘ zložka postojov k ľuďom s postihnutím; v ‚emocionálnej‘ zložke pretrvávajú negatívne emócie vrátane ľutovania a v ‚konatívnej‘ (reálne niečo pre ľudí s postihnutím urobiť) stále ešte v spoločnosti prevláda iba snaha prispieť na charitu, ale nie osobne niečo v prospech ľudí s postihnutím vykonať“ (J. Balážová, 2011b, s. 15),
- uplatňujúcu princíp individualizácie – akceptovanie jedinečnosti, individuality a poskytnutie možnosti rozvíjať sa každému podľa momentálnych schopností, možností, stavu, energie, záujmu atď.,
- uplatňujúcu princíp heterogenosti (rôznorodosti, odlišnosti, diverzity). „Rôznorodosť v ľudskom svete – ako svete neopakovateľnej syntézy kultúry a prírody, oznamovania a mlčania – je faktom. Žiaden arbitráry vzorec, podľa ktorého by niekto mohol zatúžiť zjednotiť všetku jeho rôznosť a paradoxnosť, nie je nemožný“ (L. Malewska-Mostowicz, 1996, in: B. Śliwerski, 2011, s. 55), čo je výzva pre všetkých aktérov inkluzívnej edukácie (nielen pre edukátorov, ale aj pre edukantov a ostatných aktérov),

- uvedomujúcu si, že ide o „školu“, ktorá je protikladom doterajšej tradičnej školy (J. Hučík, 2007), kde sa realizovala edukácia s dôrazom na vzdelávanie, založená na pamäťovo-reprodukčných schopnostiach adresátov, pričom edukátor (učiteľ) pracoval na základe pevných osnov, učebných plánov, spravidla frontálnym spôsobom vedenia vyučovacieho procesu a bol hlavnou postavou celej edukácie. Experimenty v okolitých krajinách a súčasný stav v slovenských školách potvrdzujú, že tradičná organizácia a metódy výučby neprispievajú k úspešnej školskej integrácii/inkluzívnej edukácii,
- uplatňujúcu princíp aktívneho poznávania s dôrazom na aktívne skúmanie sveta počas edukačného procesu, nielen pasívne prijímanie informácií, ako zdôrazňovali už J. A. Komenský (1991), M. Montessori (2012), R. Stein (2003) a iní,
- cháajúcu princíp ucelenosti – podpora, rozvoj nielen mentálnych, ale aj sociálnych, etických, estetických, telesných, lingvistických atď. schopností,
- schopnú naplňať princíp regionalizácie – podľa koncepcných smerníc UNESCO (Policy Guidelines on Inclusion in Education, 2009) inkluzívny systém edukácie možno vytvoriť iba tak, že sa bežné školy pretvoria na inkluzívne, čím sa zlepší možnosť edukovať všetky deti v mieste bydliska,
- presadzujúcu princíp kooperácie – spolupráca počas spoločného projektu (edukátori ako tím partnerov a nie hierarchicky usporiadaní jednotlivci) vytvára možnosti na vývin (učenie sa) všetkým zúčastneným; priamo s kooperáciou súvisí princíp komunikácie, ktorému sa podrobne venuje S. Krebs (2010) a kooperatívnej komunikácii S. Kanuer (2008),
- uplatňujúcu princíp transdisciplinarity – v kontexte transdisciplinarity sa prekračujú hranice jednotlivých disciplín, rozširuje sa pohľad na objekt: diskusia, kooperácia, riešenie problémov sa tak uskutočňuje v širších súvislostiach v teoretickej (odbornej i výskumnej), ale aj praktickej rovine. Ide o vyústenie interdisciplinárnych prístupov, kde je umožnená doplňujúca, vzájomne sa prelínajúca kooperácia zúčastnených odborníkov s výsledným synergickým efektom, spoluprácu viacerých odborov s transdisciplinárnym presahom medzi nimi v zmysle holistického názoru na prebiehajúce javy: „Transdisciplinárna, t. j. jeden jediný odbor presahujúca diagnostika, terapia, prevencia, edukácia atď., v ktorej sa stierajú ostré kontúry, zdanlivo nepriepustné hranice medzi zainteresovanými odbormi a dochádza tak k ich všeobecne prospešnému vzájomnému prelínaniu...“ (V. Lechta, 2010b, s. 63). Transdisciplinárna komunikácia: „...bezprostredná, pravidelná a systematická komunikácia odborníkov (špeciálny/liečebný) pedagóg ↔ psychológ ↔ lekár atď. ...“ (V. Lechta, 2010b, s. 63) je však v súčasnosti skôr výnimkou ako pravidlom, hoci sa na tento princíp apeluje od začiatku.

## 2.2 Metodológia a výsledky výskumu

### Vymedzenie výskumného problému a cieľa výskumu

Inkluzívny trend ovplyvňuje edukáciu vo veľkej časti sveta viac ako dve desaťročia. Ide o najprogresívnejšie sa rozvíjajúci smer v edukácii. Aktuálny stav edukácie jednotlivcov sa „postihnutím“ v slovenských podmienkach nie je úplne v súlade s podstatou inklúzie. V bežných základných školách v SR sa nerealizuje inkluzívna edukácia, ale školská integrácia žiakov so ŠVVP; čo je v rozpore s Dohovorom OSN z roku 2006, avšak v súlade s aktuálnou situáciou v našom regióne (hodnoty, postoje, štátna legislatíva a pod.).

*Cieľom výskumu* bolo analyzovať príčiny úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie v základných školách Slovenskej republiky. Pri analýze aktuálnych príčin úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie je žiaduce pridržiavať sa podstaty inklúzie, ale aj aktuálnej situácie v danom regióne. Na základe uvedeného bola skúmaná školská integrácia, ktorá má najbližšie k inkluzívnej edukácii. Pri konkrétnej analýze príčin úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie treba zdôrazniť, že v slovenských podmienkach sa dosiaľ nerealizovali žiadne výskumy. Realizovalo sa viacero výskumov zameraných na integráciu, ktoré je možné využiť (ide o podstatne odlišné procesy) iba do určitej miery. Výsledky zahraničných výskumov nie sú porovnateľné vzhľadom na iný kultúrny kontext, ale možno sa nimi inšpirovať, prípadne sa z nich poučiť.

### Výskumné otázky

Pre dosiahnutie vymedzeného cieľa boli sformulované *výskumné otázky*:

- Ako vníma školskú integráciu/inkluzívnu edukáciu (či úspešnú, alebo neúspešnú) skupina tých, ktorých sa školská integrácia/inkluzívna edukácia najviac týka?
- Ako vnímajú svoju školskú integráciu/inkluzívnu edukáciu (či úspešnú, alebo neúspešnú) žiaci so ŠVVP integrovaní v minulosti a v súčasnosti?
- Ako vnímajú školskú integráciu/inkluzívnu edukáciu osoby, ktorých sa školská integrácia/inkluzívna edukácia týka (žiak so ŠVVP, rodičia žiaka so ŠVVP; učitelia, odborníci, spolužiaci, rodičia spolužiakov žiaka so ŠVVP)?
- Je možné vypracovať a aplikovať špeciálnu analýzu s cieľom identifikovať a porovnať rozdiely, vzájomné súvislosti a pod. v tom, ako školskú integráciu/inkluzívnu edukáciu vníma konkrétny žiak so ŠVVP a jeho rodič, učiteľ, odborník, spolužiak, rodič spolužiaka?
- Aké sú najaktuálnejšie príčiny úspešnej, neúspešnej školskej integrácie/inkluzívnej edukácie v ZŠ SR?

### Metódy výskumu

Skúmaná oblasť si vyžiadala použitie prvkov kvantitatívneho i kvalitatívneho



ho výskumu. Konkrétne bola použitá Q-metodológia, metóda integrujúca kvantitatívny a fenomenologický princíp, ktorej použiteľnosť je takmer neohraničiteľná. F. N. Kerlinger (1972) píše, že autorom Q-metodológie je W. Stephenson a vhodná je predovšetkým na štúdium psychologických, sociologických a pedagogických javov. V pedagogickom výskume, ako uvádzajú J. Maňák, Š. Švec, V. Švec (2005), je najvhodnejšia najmä pri objavovaní nových vzťahov v edukačnej realite. Ako každá výskumná metóda, aj Q-metodológia má svoje výhody a nevýhody (G. Bianchi, 1999; S. Brown, 1991; F. N. Kerlinger, 1972; J. Maňák, Š. Švec, V. Švec, 2005; D. M. Tomas, R. T. Watson, 2002; P. Schmolck, 1999 a 2002).

Medzi *výhody* Q-metodológie patrí:

- respondenti nemusia byť náhodne vybraní;
- dá sa použiť na hĺbkové skúmanie u jedného respondenta, ale aj skupín respondentov;
- dá sa aplikovať cez internet;
- umožňuje zachytiť konkrétne modely, ktorými respondenti prezentujú svoje názory;
- verne zachytáva jedinečnosti akéhokoľvek spôsobu prístupu k sledovaným javom a ich porozumenia;
- je citlivá na odlišné názory a stanoviská, resp. na rôzne uhly pohľadu;
- zisťuje, ako ľudia rozumejú istým javom;
- výsledkom je získanie rôznorodých vzorcov, odrážajúcich kultúrne porozumenie týmto sociálnym fenoménom;
- vďaka zisteniam z Q-metodológie možno odporúčať a plánovať účinné a ciele intervencie do sledovaných spoločenských problémov.

*Nevýhodou* Q-metodológie sú:

- nepoužiteľnosť v prípade príliš veľkých skupín respondentov;
- nevhodnosť na overovanie hypotéz;
- podľa Q-výberu skúmaných osôb sa nedá generalizovať na populáciu;
- nedostatočné venovanie sa tvorbe Q-výrokov, ktorej predchádza zdefinovanie výskumného problému, negatívne ovplyvní validitu výskumného nástroja.

Q-metodológia poskytuje množstvo rozličných možností na získanie a spracovanie získaných údajov, zároveň umožňuje akceptovať individualitu. Je možný všeobecný, ale aj hlbší pohľad na triedenie Q-výrokov jednotlivcov, skupín, daných Q-výrokov. Výskumník sa môže zamerať na celú skupinu respondentov alebo na jednotlivcov či skupiny osôb, ale aj upriamiť pozornosť na hodnotu, ku ktorej konkrétny Q-výrok jednotlivcov/skupina priradila.

Keďže tvorbe Q-výrokov treba venovať veľkú pozornosť, zber informácií nevyhnutných na zostavenie Q-výrokov sa uskutočnil prostredníctvom:

- **štúdiá odborných domácich, zahraničných textov** o integrácii, inklúzii, ale aj platnej slovenskej legislatívy a následného oboznámenia sa s dokumentmi, dokumentáciou a pod. žiakov so ŠVVP (rôzne záznamy, metodiky, štatistiky

atď., týkajúce sa školskej integrácie žiakov so ŠVVP v bežných MŠ, ZŠ a ŠMŠ, ŠZŠ v SR, centier poradenstva v SR (CPPP, CŠPPaP a iných), školských úradov v SR (KŠÚ, ŠPÚ, ÚIPŠ a VÚDPaP);

- realizovania **neštruktúrovaných a pološtruktúrovaných interview** o školskej integrácii so žiakmi so ŠVVP, s ich rodičmi, spolužiakmi, rodičmi spolužiakov, učiteľmi i inými pracovníkmi školských zariadení, ďalej s odborníkmi (psychológmi, logopédmi, lekármi, špeciálnymi/liečebnými/sociálnymi pedagógmi atď.), ktorí sa im venujú, ale aj s inými pracovníkmi poradenských centier, školských úradov a pod.;
- realizovania **neštruktúrovaných a pološtruktúrovaných interview** o školskej integrácii, prípadne edukácii v špeciálnych školách s učiteľmi, riaditeľmi a inými pracovníkmi ŠMŠ a ŠZŠ v SR, ale aj s deťmi a žiakmi týchto škôl a ich rodičmi;
- realizovania **dotazníkového prieskumu**, skúmajúceho skúsenosti, názory učiteľov, ktorí vyučovali žiakov so ŠVVP v bežných ZŠ SR;
- realizovania **zúčastnených pozorovaní** počas vyučovacieho procesu v bežných MŠ, ZŠ v SR, kde integrujú žiakov so ŠVVP, ale aj v ŠMŠ, ŠZŠ v SR, ktoré navštevovali deti a žiaci so ŠVVP;
- **aplikovania** počítačového sociometrického ratingového dotazníka (SORAD), poskytnutého VÚDPaP v Bratislave, ktorým sa **zisťovala obľúbenosť žiaka** so ŠVVP medzi spolužiakmi v bežnej triede nižšieho sekundárneho stupňa ZŠ v SR.

### Úlohy výskumu

Na splnenie cieľa sa stanovili nasledujúce úlohy:

1. Zistiť osobné skúsenosti a názory tých, ktorých sa školská integrácia/inkluzívna edukácia týka/týkala, t. j. žiakov so ŠVVP v minulosti/v súčasnosti navštevujúcich bežné ZŠ v SR – ich rodičov, spolužiakov, rodičov spolužiakov, učiteľov, odborníkov (psychológ, logopéd, špeciálny/liečebný/sociálny pedagóg, odborný/obvodný lekár a pod.), ale aj detí a žiakov so ŠVVP navštevujúcich MŠ, ŠMŠ, ŠZŠ, SŠ, VŠ ich rodičov, učiteľov, riaditeľov a ostatných pracovníkov týchto škôl, taktiež pracovníkov intervenčných, poradenských, preventívnych centier a školských úradov.
2. Na základe zistených osobných skúseností a názorov vymedziť aktuálne príčiny úspešnej, resp. neúspešnej školskej integrácie/inkluzívnej edukácie v ZŠ SR a usporiadať do kategórií podľa vzájomného vzťahu a vplyvu.
3. Na základe vymedzených príčin úspešnej, resp. neúspešnej školskej integrácie/inkluzívnej edukácie v ZŠ SR skonštruovať výskumný nástroj na získavanie a analýzu získaných dát.
4. Prostredníctvom výskumného nástroja analyzovať príčiny úspešnej, resp. neúspešnej školskej integrácie/inkluzívnej edukácie v ZŠ SR.
5. Na základe výsledkov analýzy vymedziť najaktuálnejšie príčiny úspešnej, resp. neúspešnej školskej integrácie/inkluzívnej edukácie v ZŠ SR.

## Charakteristika výskumnej vzorky

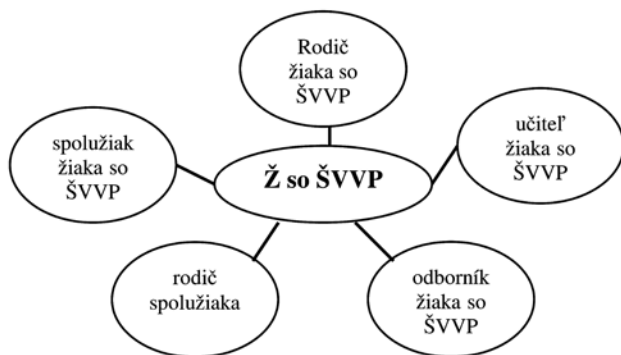
Výskumná vzorka v prvej a druhej fáze výskumu nebola totožná (t. j. nie všetci respondenti z prvej fázy sa zúčastnili aj na druhej fáze a naopak). V **prvej fáze** výskumu boli – s cieľom vytvoriť výskumný nástroj – oslovené (osobne, príp. e-mailom) integrované/inkludované deti a žiaci so ŠVVP, ich rodičia, učitelia, spolužiaci, rodičia spolužiakov, riaditelia škôl, ktoré navštevovali, ale aj ďalší pracovníci týchto škôl, taktiež deti a žiaci navštevujúci špeciálne školy (ŠMŠ, ŠZŠ), ich rodičia, učitelia, rodičia spolužiakov a pracovníci poradenských centier, školských úradov i členov rôznych inštitúcií, venujúcich sa edukácii detí a žiakov (pozri Tabuľka č. 1 a viac J. Balážová, 2010, 2011c, d, e).

Tabuľka č. 1: Respondenti prvej fázy výskumu.

	Interview	Dotazník	Pozorovanie	SORAD	SPOLU
integrované/inkludované deti so ŠVVP	5	0	8	2	15
integrovaní/inkludovaní žiaci so ŠVVP	12	0	15	4	31
ich rodičia	10	0	9	0	19
ich učitelia	25	39	28	0	92
ich spolužiaci	47	0	234	101	382
ich rodičia spolužiakov	36	0	6	0	42
ich odborníci	55	0	7	0	62
riaditelia MŠ, ZŠ	14	0	0	0	14
učitelia MŠ, ZŠ	44	0	65	0	109
ďalší pracovníci MŠ, ZŠ	13	0	26	0	39
deti a žiaci ŠMŠ, ŠZŠ	72	0	0	0	72
rodičia ŠMŠ, ŠZŠ	15	0	22	0	37
riaditelia ŠMŠ, ŠZŠ	6	0	9	0	15
učitelia ŠMŠ, ŠZŠ	50	0	73	0	123
ďalší pracovníci ŠMŠ, ŠZŠ	7	0	31	0	38
pracovníci poradenských centier	14	0	0	0	14
pracovníci škôl, úradov, výskumných ústavov	9	0	0	0	9
pracovníci ďalších edukačných inštitúcií	12	0	48	0	60
<b>SPOLU</b>	<b>446</b>	<b>39</b>	<b>581</b>	<b>107</b>	<b>1173</b>

V **druhej fáze** (cieľom bolo aplikovať výskumný nástroj) sa výskum zamerlal na *viac typov respondentov*, z ktorých väčšina tvorila skumulované skupiny:<sup>1</sup>

- žiak so ŠVVP\*, konkrétne žiak s telesným, zrakovým, sluchovým alebo mentálnym postihnutím, ktorý je integrovaný v bežnej triede nižšieho sekundárneho stupňa ZŠ v SR, prípadne bol integrovaný v bežnej škole SR a jeho:
- rodič\*\* (aspoň jeden) žiaka so ŠVVP;
- spolužiak\*\* (náhodný výber 1 – 3 spolužiakov) žiaka so ŠVVP;
- učiteľ\*\* – triedny učiteľ, ale i ďalší, ktorí v danom čase učil žiaka so ŠVVP;
- odborník\*\* (napr. psychológ, školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, špeciálny/liečebný/sociálny pedagóg, logopéd, detský/odborný lekár), ktorý sa integrovanému žiakovi odborne venuje;
- rodič spolužiaka\*\*, ktorý bol aktuálne spolužiakom integrovaného žiaka so ŠVVP.



Obrázok č. 1: Skumulované skupiny respondentov v druhej fáze výskumu.

Výskumnú vzorku tvorilo 104 osôb z celej SR (zastúpené boli všetky kraje). Konkrétne išlo o žiakov so ŠVVP, ich spolužiakov a učiteľov, ale aj ich rodičov, rodičov spolužiakov týchto žiakov i odborníkov, ktorí sa im odborne venovali – spolu 96 osôb. Triedenia Q-výrokov sa získali aj od žiakov so ŠVVP, ktorí boli v minulosti integrovaní v bežnej škole SR – zvyšných 8 osôb. Z uvedeného vyplýva, že išlo o heterogénnu skupinu tých osôb, ktorých sa školská integrácia v praktickej rovine bezprostredne týka (podrobnejšie v Tabuľke č. 2).

<sup>1</sup> Skumulovaná skupina, napr.: žiak so ŠVVP, jeho rodič, odborník, učiteľ, spolužiak, spolužiakov rodič.

\* Základ skumulovanej skupiny.

\*\* Ďalší členovia skumulovanej skupiny (osoby okolo žiaka so ŠVVP).

Tabuľka č. 2: Respondenti v druhej fáze výskumu.

Kraje	TT	TN	BA	BB	NT	ZA	KS	PR	Spolu
Žiaci so ŠVVP	4	2	1	1	1	3	0	2	14
Rodičia	3	3	1	1	2	0	1	2	13
Učítelia	6	3	3	0	2	3	2	3	22
Odborníci	5	3	2	1	1	3	0	2	17
Spolužiaci	6	2	2	2	1	3	3	4	23
Rodičia spolužiakov	3	0	1	0	1	0	0	2	7
<b>Spolu</b>	27	13	10	5	8	12	6	15	96
**počet osôb v skumulo- vanej skupine	8/8/ 4/6*	6/5/2	6/3*	5	8	4/4/4	6	7/8	
**skumulované skupiny	4	3	2	1	1	3	1	2	17 <sup>2</sup>
Žiaci so ŠVVP v minulosti integrovaní	0	0	2	0	3	0	1	2	8
<b>Spolu</b>	27	13	12	5	11	12	7	17	104

### Organizácia, časový harmonogram a priebeh výskumu

Realizácia výskumu prebiehala v dvoch fázach. **Prvá fáza** bola zameraná na tvorbu výskumného nástroja, druhá na jeho aplikáciu.

Išlo o pilotný výskum v danej problematike v SR, preto sa najskôr zisťovali osobné skúsenosti a názory tých, ktorých sa školská integrácia/inkluzívna edukácia týka:

- ľudí s postihnutím v minulosti navštevujúcich bežné školy v SR;
- detí a žiakov so ŠVVP v súčasnosti navštevujúcich bežné MŠ, ZŠ a ich rodičov;
- detí a žiakov so ŠVVP v súčasnosti navštevujúcich ŠMŠ, ŠZŠ a ich rodičov;
- ostatných detí a žiakov bez ŠVVP a ich rodičov;
- učiteľov, riaditeľov a iných pedagogických i nepedagogických pracovníkov škôl;
- pracovníkov zdravotných zariadení a poradenských centier (psychológ, logopéd, špeciálny/liečebný/sociálny pedagóg, odborný/obvodný lekár a pod.);
- pracovníkov školských úradov.

Následne boli na základe skúseností a názorov na školskú integráciu súčasných/ bývalých žiakov so ŠVVP, ich rodičov, odborníkov, učiteľov, spolužiakov, rodičov spolužiakov, ale aj riaditeľov, ostatných pracovníkov bežných i špeciálnych škôl a pracovníkov poradenských centier, školských úradov:

- vymedzené aktuálne príčiny úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie v ZŠ SR;
- zostavené Q-výroky.

<sup>2</sup> Skupina dvoch a viacerých ľudí.

\* Jeden učiteľ a jeden odborník triedili Q-výroky ako jednotlivci.

\*\* Týka sa počtov uvedených vyššie.

Súbežne so zostavením Q-výrokov bola vytvorená originálna **internetová aplikácia Q-metodológie**, ktorá vznikla spojením počítačovej hry s triedením Q-výrokov a štatistickým spracúvaním získaných triedení. Skladala sa z dvoch častí: administratívnej a užívateľskej. *Administratívna* časť umožnila tvorbu databázy, vygenerovanie zakódovaných prihlasovacích údajov, prihlásenie sa prostredníctvom pridelených prihlasovacích údajov, vytvorenie „konta“ a prezerať výsledkov ukončených triedení (vybraných z databázy) vo forme tabuliek, grafov a export údajov do programu Excel. Následne boli využité štatistické postupy Q-metodológie – inšpirované počítačovým spracovaním Q-metodológie P. Schmolckom (1999), a taktiež štatistickými metódami, ktoré v programe PQMethod roku 1992 použil J. Atkinson (P. Schmolck, 2017) a modifikoval P. Schmolck (2002). *Používateľská* časť aplikácie programu obsahovala množstvo obrázkov, animácie, logiku triedenia Q-výrokov a slúžila aj na zber údajov potrebných na následnú analýzu. Jej súčasťou bol animovaný príbeh spojený s triedením štyridsiatich viet, tzv. Q-výrokov podľa vyššie uvedených kritérií. Na jej vytvorenie sa použili nasledujúce technológie:

- Flash: hlavné stránky aplikácie, animácie, zobrazenie a export výsledkov;
- PHP: prístup k údajom v databáze;
- MySQL: uloženie dát;
- C#: spracovanie korelácií.

**Druhá fáza** výskumu bola zacielená na:

- oslovovanie účastníkov výskumu: žiakov so ŠVVP (s telesným, zrakovým, sluchovým alebo mentálnym postihnutím), navštevujúcich nižší sekundárny stupeň bežnej ZŠ v SR; ich rodičov, učiteľov, spolužiakov, rodičov spolužiakov a odborníkov;
- získavanie a následné spracovanie, analyzovanie dát v malých skupinkách, ktorých základným členom bol žiak so ŠVVP, navštevujúci nižší sekundárny stupeň bežnej ZŠ v SR;
- zhodnotenie využiteľnosti počítačovej verzie Q-metodológie, zameranej na analýzu príčin úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie žiakov so ŠVVP, navštevujúcich nižší sekundárny stupeň bežnej ZŠ v SR.

Praktická realizácia získavania údajov prostredníctvom počítačovej verzie Q-metodológie mala niekoľko etáp. Respondenti výskumu (boli oslovení osobne, listom, telefonicky alebo e-mailom) sa po prihlásení zapájali do animovaného príbehu (z akéhokoľvek počítača pripojeného k internetu v pohodlí domova alebo v škole, osamote alebo v prítomnosti výskumníka; väčšina účastníkov si želala osobne vysvetliť pravidlá, vyskúšať si postup) a pritom triedili 40 Q-výrokov (každému respondentovi sa vďaka prideleným prihlasovacím údajom zobrazoval variant Q-výrokov určených pre typ respondenta, do ktorého patril, pozri Tabuľka č. 3).

Každý respondent triedil Q-výroky podľa miery súhlasu/nesúhlasu a pritom dodržiaval vymedzené kritériá – predpísaný možný počet Q-výrokov priradených ku hodnote (príp. naopak), napodobňujúci Gaussovu krivku, čím sa získalo kontinuum od súhlasu po nesúhlas (pozri Tabuľky č. 4, 5).

**Tabuľka č. 3: Variácie Q-výrokov podľa typu respondenta.**

<b>1. Žiak so ŠVVP je samostatný a nepotrebuje, aby sme ho obskakovali.</b>
<b>a) žiak so ŠVVP:</b>
Som samostatný a nepotrebujem, aby ma obskakovali. Som samostatná a nepotrebujem, aby ma obskakovali.
<b>b) rodič žiaka so ŠVVP:</b>
Môj syn so ŠVVP je samostatný a nepotrebuje, aby sme ho obskakovali. Moja dcéra so ŠVVP je samostatná a nepotrebuje, aby sme ju obskakovali.
<b>c) spolužiak/-čka:</b>
Môj spolužiak so ŠVVP je samostatný a nepotrebuje, aby sme ho obskakovali. Moja spolužiačka so ŠVVP je samostatná a nepotrebuje, aby sme ju obskakovali.
<b>d) učiteľ/-ka:</b>
Žiak so ŠVVP je samostatný a nepotrebuje, aby sme ho obskakovali. Žiačka so ŠVVP je samostatná a nepotrebuje, aby sme ju obskakovali.
<b>e) odborník/-čka:</b>
Klient so ŠVVP je samostatný a nepotrebuje, aby sme ho obskakovali. Klientka so ŠVVP je samostatná a nepotrebuje, aby sme ju obskakovali.
<b>f) rodič žiaka bez ŠVVP (spolužiaka/-čky integrovaného/-nej žiaka/-čky so ŠVVP):</b>
Žiak so ŠVVP je samostatný a nepotrebuje, aby ho obskakovali. Žiačka so ŠVVP je samostatná a nepotrebuje, aby ju obskakovali.
<b>g) žiak so ŠVVP v minulosti integrovaný/inkludovaný:</b>
Bol som samostatný a nepotreboval som, aby ma obskakovali. Bola som samostatná a nepotrebovala som, aby ma obskakovali.

**Tabuľka č. 4: Hodnoty, ku ktorým sa pridelujú Q-výroky.**

Najmenší súhlas								Najväčší súhlas		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

**Tabuľka č. 5: Vopred určený počet Q-výrokov, ktoré možno k danej hodnote priradiť.**

Počet Q-výrokov = viet priradených k hodnote										
1	2	3	4	6	8	6	4	3	2	1

Triedenia Q-výrokov si program priebežne ukladal (v priebehu októbra, novembra, decembra 2011 a januára, februára, marca, apríla 2012). Respondenti výskumu ani pri prípadnom výpadku spojenia so serverom neprišli o triedenie a po ďalšom prihlásení mohli pokračovať tam, kde predtým skončili. Získané uložené dáta sa dali ďalej automaticky štatisticky spracúvať (vypočítať priemery a smerodajné odchýlky hodnôt priradené jednotlivým Q-výrokom, ďalej zhodu, resp. nezhodu v triedení Q-výrokov korelačnými koeficientmi, t. j. koreláciu zhody v priradovaní hodnôt Q-výrokov, viditeľnú v korelačných maticiach), taktiež uložiť vo formáte csv<sup>3</sup> a neskôr s nimi ďalej pracovať.

### Výsledky prvej fázy výskumu, ich interpretácia, závery

Vo výskume s cieľom **analyzovať príčiny úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie v ZŠ SR** sa nedalo zamerať na realizáciu inkluzívnej edukácie v pravom zmysle, tá je zatiaľ veľmi ojedinelá (nielen v SR). Ako sme už uviedli vyššie, pozornosť bola preto zameraná na školskú integráciu, ktorá sa v slovenskom kontexte najviac približuje inkluzívnej edukácii.

Vďaka zisteným osobným skúsenostiam, názorom zainteresovaných účastníkov výskumu a z početných údajov, informácií a odpozorovaných skutočností<sup>4</sup> získaných jednak počas intenzívnej dvojročnej práce zameranej na vytvorenie výskumného nástroja (sformulovanie Q-výrokov), a jednak pedagogickou prácou, štúdiom a skúsenosťami v osobnom živote a pod., bol zostavený zoznam determinantov úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie na Slovensku realizovanej formou školskej integrácie.

Výber najaktuálnejších determinantov (pozri Tabuľka č. 6) úspešnej/neúspešnej školskej integrácie v SR bol usporiadaný do kategórií podľa vzájomného vzťahu a vplyvu. Na ich základe bol skonštruovaný výskumný nástroj, resp. zostavený súbor štyridsiaticich Q-výrokov<sup>5</sup> (pozri Tabuľka č. 7). Tieto výroky možno vnímať ako vety čiastočne prezentujúce aktuálne determinanty úspešnej/neúspešnej školskej integrácie/inkluzívnej edukácie, ale aj postoje<sup>6</sup> k školskej integrácii žiakov so ŠVVP/inkluzívnej edukácii).

<sup>3</sup> CSV = Comma-separated values: CSV je bežný, relatívne jednoduchý súborový formát, ktorý aplikácie široko podporujú. Medzi jeho najbežnejšie použitie patrí výmena tabuľkových dát medzi programami, ktoré natívne používajú nekompatibilné (často vlastné a nedokumentované) formáty.

<sup>4</sup> Aktivity (oboznamovanie, zisťovanie, skúmanie a pod.) v prvej etape majú zdanlivo široký záber, čo môže na prvý pohľad pôsobiť chaoticky, avšak oblasť inkluzívnej edukácie si vyžaduje skutočne rozsiahly záber, pretože práve vďaka nemu je možný otvorený pohľad na problematiku a následné zúženie, zameranie sa na dôkladnejšiu analýzu. Dôvodom je najmä skutočnosť, že školská integrácia, resp. inkluzívna edukácia je proces, týkajúci sa mnohých ľudí (nielen ľudí s postihnutím, narušením, ohrozením a ich rodiny, učiteľov) a všetkých oblastí života človeka (rodina, škola, spoločnosť atď.) v čase od počatia až za hranice smrti, keďže život človeka dokáže ovplyvniť životy iných dokonca aj po smrti.

<sup>5</sup> Q-výroky boli vytvorené na základe prieskumu medzi respondentmi toho istého základného súboru, preto by sa v súbore Q-výrokov mali vyskytovať všetky podstatné problémy späté s problematikou školskej integrácie/inkluzívnej edukácie.

<sup>6</sup> Zámerom nebolo zisťovať postoje, keďže však sú neoddeliteľnou súčasťou diskusie o úspešnej/neúspešnej školskej integrácii/inkluzívnej edukácii, sú súčasťou výskumného nástroja.



**Tabuľka č. 6:** *Determinanty úspešnej/neúspešnej školskej integrácie/inkluzívnej edukácie.*

a) Deti, žiaci so ŠVVP a ich rodičia:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• spokojnosť a naopak nespokojnosť (týkajúca sa viacerých oblastí, ťažko hovoriť o spokojnosti všeobecne) dieťaťa, žiaka so ŠVVP a jeho rodičov;</li> <li>• dieťa, žiak so ŠVVP dokáže dôverovať a mať pocit istoty a naopak;</li> <li>• záujem, ochota, aktivita a naopak nezáujem, neochota spolupracovať, pasivita dieťaťa, žiaka so ŠVVP a jeho rodičov (húževnatosť, otvorenosť atď., a naopak ľahostajnosť, uzavretosť, instabilita, agresivita a iné obranné faktory);</li> <li>• primerané a naopak pomalé tempo práce dieťaťa, žiaka so ŠVVP;</li> <li>• chuť a naopak nechúť dieťaťa, žiaka so ŠVVP chodiť do školy;</li> <li>• primerané študijné výsledky a zvládanie sebaobslužných činností dieťaťa, žiaka so ŠVVP a naopak;</li> <li>• prítomnosť dieťaťa, žiaka so ŠVVP v triede vnímaná ako niečo normálne, prirodzené a akceptované (úspešná adaptácia) – dieťa, žiak so ŠVVP má v triede, škole kamarátov (aj deti, žiakov bez ŠVVP) a naopak;</li> <li>• aktívne zapájanie sa do aktivít a činností mimo vyučovania, školy a naopak pasivita v tomto smere zo strany dieťaťa, žiaka alebo jeho rodičov;</li> <li>• nádej v to, že dieťa, žiak so ŠVVP má viac príležitostí na získanie vedomostí, zručností a pod. (na rozvoj svojej osobnosti, zvýšenie sebavedomia) a naopak, príp. zneužívanie integrácie;</li> <li>• optimistický pohľad na svoj život, na život svojho dieťaťa, žiaka so ŠVVP (možnosť úspešnejšieho začlenenia sa do bežného života aj po rokoch štúdia) a naopak;</li> <li>• dieťa, žiak so ŠVVP sa nebojí požiadať o pomoc odborníka (lekára, psychológa, špeciálneho, liečebného, sociálneho pedagóga a iných) – táto pomoc mu je prirodzene zabezpečená, poskytnutá a naopak.</li> </ul>
b) Pedagogickí a nepedagogickí pracovníci školy:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ochota, prijatie a naopak neochota, neprijatie dieťaťa, žiaka so ŠVVP pedagogickými (aj/alebo nielen vedenia školy), nepedagogickými pracovníkmi školy;</li> <li>• dostatočná odbornosť (alebo aspoň snaha o jej nadobudnutie) a naopak neodbornosť pedagógov (t. j. dostatok, resp. nedostatok odborných vedomostí, skúseností a pod.);</li> <li>• motivujúce, podporujúce a naopak nesprávne hodnotenie dieťaťa, žiaka pedagógmi a nepedagogickými pracovníkmi školy;</li> <li>• názor pedagógov, že prítomnosť dieťaťa, žiaka so ŠVVP v triede je niečo normálne, prirodzené, akceptovateľné a naopak, že je na úkor detí, žiakov bez ŠVVP;</li> <li>• primeraný, neustále prispôsobujúci sa prístup k dieťaťu, žiakovi a naopak nevhodné, nedostatočné napĺňanie vypracovaného a schváleného IVP;</li> <li>• dostatok a naopak nedostatok času na individuálny prístup;</li> <li>• netradičná, motivujúca, tvorivá, humanisticky orientovaná atď. a naopak tradičná forma výučby neumožňujúca individuálny prístup a zapájanie do činností podľa možností a schopností každého dieťaťa, žiaka a pod.;</li> <li>• ochota, chuť a efektívna realizácia kooperácie medzi pracovníkmi školy i mimo školy a naopak.</li> </ul>
c) Deti, žiaci bez ŠVVP a ich rodičia:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• pripravenosť a naopak nepripravenosť detí, žiakov bez ŠVVP na školskú integráciu detí, žiakov so ŠVVP: neprijatie, výsmech zo strany ostatných detí, žiakov školy;</li> <li>• prijatie (deti, žiaci tvoria jeden kolektív) a naopak neprijatie dieťaťa, žiaka so ŠVVP ostatnými deťmi, žiakmi školy (závisť úľav, ľútosť, strach a iné);</li> <li>• pozitívny postoj k integrácii a k deťom, žiakom so ŠVVP rodičov detí, žiakov bez ŠVVP a naopak negatívny postoj.</li> </ul>

d) Školský manažment, poradenstvo a iné:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• primeraný a naopak vysoký počet detí, žiakov v triede;</li> <li>• prítomnosť a naopak neprítomnosť asistentov učiteľa (ak si ho vyučujúci alebo rodičia, či samotné dieťa, žiak praje);</li> <li>• dostatok a naopak nedostatok času na individuálny prístup;</li> <li>• umožnenie prispôsobovania dĺžky vyučovacej hodiny (v ZŠ) podľa momentálnych potrieb (ale nie na úkor žiakov) a naopak negatívny vplyv povinnej štruktúry vyučovacej hodiny v ZŠ (dĺžka, náplň a pod.);</li> <li>• primerané a naopak nedostatočné materiálne a technické vybavenie školy;</li> <li>• schopnosť primerane a múdro hospodáriť, dostatok financií a naopak pocit alebo skutočnosť nedostatku financií;</li> <li>• nevylučovanie a naopak vylučovanie dieťaťa, žiaka so ŠVVP z vyučovacích, školských a mimo-vyučovacích činností, výletov a iných akcií a pod.;</li> <li>• správna diagnostika podporujúca ďalší vývin dieťaťa, žiaka a naopak nesprávna diagnostika, príp. odlišné názory psychológov, nedostatočný počet psychologických vyšetrení z dôvodu nedostatku času a iné;</li> <li>• efektívna spolupráca a naopak chýbanie efektívnej kooperácie školy s odborníkmi (so psychológom, detským/odborným lekárom, špeciálnym, liečebným, sociálnym pedagógom a pod.);</li> <li>• pripravenosť a naopak nepripravenosť spoločnosti z rôznych dôvodov.</li> </ul>

**Tabuľka č. 7: Súbor Q-výrokov podľa okruhov.**

I. Žiak so ŠVVP
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Žiak so ŠVVP je samostatný a nepotrebuje, aby sme ho obskakovali.</li> <li>2. Žiak so ŠVVP sa spolieha na pomoc okolia.</li> <li>3. Žiak so ŠVVP nemá problém so svojim postihnutím, problém majú ľudia okolo.</li> <li>4. Žiak so ŠVVP sa cíti príjemne medzi ľuďmi bez postihnutia.</li> <li>5. Žiak so ŠVVP odmieta byť v spoločnosti ľudí s postihnutím.</li> </ol>
II. Žiak so ŠVVP a škola
<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Žiak so ŠVVP sa bojí chodiť do školy.</li> <li>7. Škola žiakovi so ŠVVP neposkytuje dostatočné materiálne a priestorové podmienky.</li> <li>8. Škola podporuje aktívne zapojenie sa všetkých žiakov do školských aktivít.</li> <li>9. Škola nepodporuje spoločné trávenie voľného času všetkých žiakov.</li> <li>10. Nepedagogický školský personál (upratovačka, kuchárka, školník, vrátnik atď.) prijal aktívnu prítomnosť žiaka so ŠVVP v škole.</li> </ol>
III. Žiak so ŠVVP a spolužiaci
<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Spolužiaci žiaka so ŠVVP závidia úľavy počas vyučovania.</li> <li>12. Spolužiaci žiaka so ŠVVP kvôli postihnutiu neponižujú.</li> <li>13. Žiak so ŠVVP má medzi spolužiakmi kamarátov.</li> <li>14. Žiak so ŠVVP nie je ochotný pomáhať spolužiakom.</li> <li>15. Spolužiaci sú ochotní pomáhať žiakovi so ŠVVP.</li> </ol>

IV. Žiak so ŠVVP a učitelia
<p>16. Učiteľ zafažuje prítomnosť žiaka so ŠVVP v triede.  17. Učiteľ voči žiakovi so ŠVVP prejavuje priveľkú ľútosť.  18. Učiteľ kladie na všetkých žiakov primerané nároky.  19. Učiteľ neprispôsobuje výučbu potrebám svojich žiakov.  20. Učiteľ sa často radí o žiakovi so ŠVVP s odborníkmi, rodičmi.  21. Učiteľ má dobrý vzťah so všetkými svojimi žiakmi.</p>
V. Žiak so ŠVVP a kamaráti, voľný čas
<p>22. Žiak so ŠVVP má veľa kamarátov cez internet.  23. Žiak so ŠVVP uprednostňuje osobný kontakt pred komunikáciou cez internet (maily, Skype, Facebook, Polec a pod.), telefón (hovory, SMS alebo MMS správy a pod.), listy.  24. Keď má žiak so ŠVVP voľno, tak ide s kamarátmi niekde von (do kina, parku, mesta, do hôr, na kúpalisko).  25. Žiak so ŠVVP trávi svoj voľný čas iba s rodinou.  26. Žiak so ŠVVP by sa rád venoval vo svojom voľnom čase svojim koníčkom, ale má strach z výsmechu kvôli postihnutiu.  27. Žiak so ŠVVP svoj voľný čas trávi s kamarátmi iba u seba doma.</p>
VI. Žiak so ŠVVP a spoločnosť
<p>28. Medzi neznámymi ľuďmi chodí iba s rodičmi.  29. Žiak so ŠVVP necíti efektívnu podporu okolia, preto sa bojí o svoju budúcnosť.</p>
VII. Žiak so ŠVVP a jeho rodičia a rodina, ale aj rodičia jeho spolužiakov
<p>30. Rodičom žiaka so ŠVVP je jeho budúcnosť ľahostajná.  31. Žiak so ŠVVP má dobré vzťahy so svojimi rodičmi (aspoň s jedným).  32. Žiak so ŠVVP neverí svojim rodičom, že mu chcú pomôcť.  33. Žiaka so ŠVVP rodičia priveľmi ochraňujú.  34. Rodičia žiaka so ŠVVP majú dobrý vzťah s učiteľmi.  35. Rodičia žiaka so ŠVVP sa nechodia často radieť s odborníkmi.  36. Rodičia spolužiaka integrovaného žiaka so ŠVVP vnímajú žiaka so ŠVVP ako ostatných žiakov v triede ich syna.  37. Rodičia spolužiaka integrovaného žiaka so ŠVVP zakazujú svojmu synovi kamarátiť sa so spolužiakom so ŠVVP.</p>
VIII. Žiak so ŠVVP a odborníci (špeciálny/liečebný/sociálny pedagóg, psychológ, lekár a pod.)
<p>38. Žiak so ŠVVP nemá dobrý vzťah s odborníkmi (ani s jedným).  39. Žiak so ŠVVP nedôveruje odborníkovi.  40. Odborník sa o žiakovi so ŠVVP často rozpráva s rodičmi.</p>

V každej z ôsmich oblastí, ktoré súvisia s vnútornými i vonkajšími faktormi<sup>7</sup> a obsiahli všetky tri zložky postoja,<sup>8</sup> možno odhaliť mieru úspešnosti/neúspešnosti školskej integrácie/inkluzívnej edukácie, resp. analýzou logicky usudzovať, príp. identifikovať determinanty úspešnej školskej integrácie/inkluzívnej edukácie (v opačnom prípade neúspešnej).

**Žiak so ŠVVP:** o úspešnej školskej integrácii/inkluzívnej edukácii možno hovoriť vtedy, keď sa žiak cíti akceptovaný sám sebou (veľký vplyv má rodina) a druhými ľuďmi. To je predpokladom primeraného sebavedomia a prejaví sa v jeho samostatnosti, vnímaní, prežívaní, aktivite a pod.

**Žiak so ŠVVP a škola:** v zmysle úspešnej školskej integrácie/inkluzívnej edukácie má byť škola miestom, kde sa všetci žiaci cítia príjemne a chodia do nej radi a bez strachu. Miestom, ktoré im poskytuje dostatok príležitostí na vývin, resp. dostatok stimulov, podpory nielen po materiálnej, technickej, priestorovej stránke, ale aj podpory spoločného trávenia času počas celej edukačnej činnosti (vzdelávacej i výchovnej, resp. voľnočasovej), a taktiež prístupu všetkých participujúcich ľudí, t. j. nielen pedagógov, spolužiakov, ale aj rodičov, nepedagogického personálu školy a pod.

**Žiak so ŠVVP a spolužiaci:** úspešná školská integrácia/inkluzívna edukácia si vyžaduje, aby bolo medzi žiakmi prirodzené kamarátstvo bez ohľadu na to, či majú alebo nemajú ŠVVP, ktoré sa prejavuje napríklad ochotou navzájom si pomáhať. V opačnom prípade sa spolužiaci často prejavujú ako tí, čo žiakom so ŠVVP závidia úľavy počas vyučovania, prípadne ich ponižujú a pod.

**Žiak so ŠVVP a učitelia:** o úspešnej školskej integrácii/inkluzívnej edukácii možno hovoriť vtedy, keď má učiteľ dobrý vzťah so všetkými žiakmi; neprejavuje navonok nápadne priveľkú ľútosť voči žiakom so ŠVVP; spôsob výučby prispôsobuje ich potrebám a kládie na nich primerané nároky; nedáva najavo, že ho prítomnosť žiaka so ŠVVP zaťažuje; je schopný sa radiť s odborníkmi, rodičmi žiakov a inými kompetentnými osobami.

**Žiak so ŠVVP a kamaráti, voľný čas:** ak má byť úspešná školská integrácia/inkluzívna edukácia, tak je podmienkou, aby žiaci so ŠVVP nesedeli iba s rodičmi či vyhľadávali priateľov iba cez internet, telefón, listy a pod., ale uprednostňovali osobný kontakt a v prípade príležitosti išli počas voľna s kamarátmi napríklad do parku, kina atď. alebo sa venovali svojim koníčkom bez strachu z výsmechu kvôli postihnutiu.

**Žiak so ŠVVP a spoločnosť:** realizácia úspešnej školskej integrácie/inkluzívnej edukácie má aj celospoločenský dosah, prejavujúci sa napríklad tým, že žiaci so ŠVVP chodia radi medzi neznámych ľudí aj bez rodičov, cítia efek-

<sup>7</sup> Faktory vnútorné, endogénne, biologické a psychologické – symptomatológia daného postihnutia (úroveň percepcie, pamäti, pozornosti, emocionalita, motivácia a sebareflexia) a prípadné ďalšie sprievodné postihnutia a poškodenia (L. Požár, 2005). Faktory vonkajšie, exogénne, spoločenské – rodina, organizácia špeciálno-pedagogickej starostlivosti, práce v materskej škole, vyučovacieho procesu v základnej škole (L. Požár, 2005).

<sup>8</sup> Najmenej kognitívnu – výskumy potvrdili, že v posledných rokoch v kognitívnej zložke postoja nastala najvýraznejšia pozitívna zmena, preto sme nemali potrebu sa na túto oblasť zameriavať.

tívnu podporu okolia a neboja sa úzkostne o svoju budúcnosť kvôli postihnutiu.

**Žiak so ŠVVP a jeho rodičia a rodina, ale aj rodičia spolužiakov bez ŠVVP:** o úspešnej školskej integrácii/inkluzívnej edukácii možno hovoriť aj vtedy, keď žiaci so ŠVVP majú dobrý vzťah s rodičmi, dôverujú im, keď sa rodičia primerane zaujímajú o svoje deti so ŠVVP a zbytočne ich neochraňujú, keď majú dobrý vzťah s učiteľmi a aktívne spolupracujú s odborníkmi. Rovnako tak, keď rodičia spolužiakov (zo strachu, kvôli predsudkom a pod.) nezakazujú vlastným deťom bez ŠVVP kamarátiť sa so spolužiakmi so ŠVVP.

**Žiak so ŠVVP a odborníci** (špeciálny/liečebný/sociálny pedagóg, psychológ, lekár atď.): pre úspešnú realizáciu školskej integrácie/inkluzívnej edukácie je potrebné, aby žiaci so ŠVVP mali dobrý vzťah k zainteresovaným odborníkom, aby im dôverovali a aby odborníci dostatočne komunikovali s rodičmi žiakov s ako aj bez ŠVVP.

### Výsledky druhej fázy výskumu, ich interpretácia, závery

Pomocou vymedzených determinantov úspešnej/neúspešnej školskej integrácie, resp. inkluzívnej edukácie v ZŠ SR v prvej fáze výskumu bol skonštruovaný výskumný nástroj, prostredníctvom ktorého sa v druhej fáze výskumu realizovala ich analýza. Na základe analýzy získaných triedení Q-výrokov možno konštatovať, že:

1. *žiaci so ŠVVP a ich rodičia, spolužiaci, rodičia spolužiakov, učitelia, odborníci* školskú integráciu **vnímajú rozdielne**, čo súvisí s:

- osobnosťou konkrétneho účastníka výskumu;
- tým, ako sa daného účastníka výskumu školská integrácia/inkluzívna edukácia dotýka (či je integrovaný/inkludovaný on sám, alebo jeho dieťa, spolužiak, žiak, klient či spolužiak jeho dieťaťa);
- rozmanitými skúsenosťami so školskou integráciou/inkluzívnou edukáciou.

Napriek tomu z porovnania triedení Q-výrokov účastníkmi výskumu vyplýva, že účastníci výskumu ako celok sa **zhodli v tom**, že realizácia školskej integrácie/inkluzívnej edukácie u skúmaných žiakov so ŠVVP je **neúspešná** (aj oni sami) a za determinanty neúspešnosti považujú atribúty z oblastí, týkajúcich sa:

- žiaka so ŠVVP s upriamením na jeho sebavnímanie, voľný čas a kamarátov;
- školy, ktorú navštevuje;
- spoločnosti;
- vzťahu s rodičmi, spolužiakmi, učiteľmi, odborníkmi.

Konkrétnejšie determinantom neúspešnej školskej integrácie je podľa nich to, ak:

- žiak so ŠVVP sa bojí chodiť do školy;
- žiak so ŠVVP nemá medzi spolužiakmi kamarátov;
- žiak so ŠVVP nie je ochotný pomáhať spolužiakom a spolužiaci sú ochotní pomáhať jemu;
- učiteľ voči žiakovi so ŠVVP prejavuje priveľkú ľútosť;
- učiteľ nemá dobrý vzťah so všetkými svojimi žiakmi;

- učiteľ nekladie na všetkých žiakov primerané nároky;
  - nepedagogický školský personál neprijal aktívnu prítomnosť žiakov so ŠVVP v škole;
  - škola nepodporuje aktívne zapojenie sa všetkých žiakov do školských aktivít.
2. *Žiaci so ŠVVP (aktuálni a bývalí)* svoju školskú integráciu/inkluzívnu edukáciu (vyplýva z podrobnejšej analýzy) vnímajú s viacerými odlišnosťami. Rozdiely medzi nimi súvisia s:
- osobnosťou konkrétneho žiaka so ŠVVP;
  - ich rozmanitými skúsenosťami so školskou integráciou/inkluzívnou edukáciou.

Z globálneho hľadiska vyplýva, že respondenti (žiaci so ŠVVP – aktuálni a bývalí) svoju školskú integráciu/inkluzívnu edukáciu vnímajú ako **neúspešnú** a za najväznejšie determinanty pokladajú to, že:

- nepedagogický školský personál zatiaľ neakceptoval ich aktívnu prítomnosť v škole,
  - nie sú ochotní pomáhať spolužiakom,
  - učitelia prejavujú/prejavovali voči nim priveľkú ľútosť.
- Okrem toho súčasní žiaci so ŠVVP triedením poukázali na ďalšie problémy:
- medzi spolužiakmi nemajú kamarátov;
  - nemajú dobrý vzťah s odborníkom (napr. psychológom, logopédom, špeciálnym/ liečebným/sociálnym pedagógom, odborným/obvodným lekárom atď.), ktorý sa im odborne venuje.

3. *Jednotlivé skupiny respondentov (rodičia žiaka so ŠVVP; učitelia, odborníci, spolužiaci, rodičia spolužiakov tohto žiaka)* vnímajú školskú integráciu/inkluzívnu edukáciu taktiež ako neúspešnú. Rozdiely medzi týmito skupinami sú, ale ide o veľmi malé odchýlky. Súvisia s osobnosťou konkrétneho účastníka výskumu; s tým, ako sa daného respondenta výskumu školská integrácia/inkluzívna edukácia dotýka (či je on sám integrovaný/inkludovaný alebo jeho dieťa, spolužiak, žiak, klient, či spolužiak jeho dieťaťa) a s rozmanitými skúsenosťami so školskou integráciou/inkluzívnou edukáciou. To sa výraznejšie prejavilo v konkrétnych skumulovaných skupinách. Práve toto zistenie pokladáme za významné.

Pomocou hlbšieho pohľadu na triedenia Q-výrokov členov kumulovanej skupiny (konkrétny žiak so ŠVVP a jeho rodič, učiteľ, odborník, spolužiak, rodič spolužiaka) dokážeme identifikovať rozdiely, príp. aj vzájomné súvislosti, ktoré vyplývajú z výsledkov získaných štúdiom korelačnej matice účastníkov výskumu. Zistili sme, že zhody medzi nimi boli vtedy, keď mali podobné:

- osobnostné črty;
- skúsenosti so školskou integráciou/inkluzívnou edukáciou.

Rozdiely medzi respondentmi (z rôznych častí SR, rôzneho veku, rôzneho typu – žiak, učiteľ, rodič a pod., a u žiakov so ŠVVP aj s rôznym druhom, stupňom postihnutia atď.) sú prirodzené. Tieto rozdiely sa objavili nielen medzi jednotlivými typmi účastníkov (žiaci so ŠVVP, spolužiaci, učitelia, rodičia žiakov so ŠVVP, rodičia spolužiakov, odborníci, bývalí žiaci), ale aj v skumulovaných

skupinách, viazaných na konkrétneho žiaka so ŠVVP a aj v triedeniach jednotlivcov. Táto skutočnosť potvrdila heterogenitu respondentov a zároveň jedinečnosť každého človeka, ktorá je výzvou pre inkluzívnu edukáciu, snažiacu sa o postupnú premenu súčasnej spoločnosti na inkluzívnu spoločnosť.

Na základe triedenia štyridsiatich Q-výrokov (možno ich vnímať ako vety prezentujúce aktuálne determinanty úspešnej/neúspešnej školskej integrácie/inkluzívnej edukácie a postoj k školskej integrácii žiakov so ŠVVP/inkluzívnej edukácii) sme identifikovali viacero príčin úspešnej/neúspešnej školskej integrácie/inkluzívnej edukácie. Za najaktuálnejšie možno pokladať tie, ktoré sa týkajú priamo žiakov so ŠVVP a ich sebavedomia (budovaného aj pod vplyvom najbližšej komunity, resp. najskôr rodiny, neskôr školy), následne strachu zo školy ako vzdelávacej inštitúcie (apelujúcej na podávanie výkonov), ďalej ako priestoru (žiaci so ŠVVP majú ťažkosti sa v nej samostatne pohybovať) a miesta sociálnych kontaktov (ťažkosti s komunikáciou, vyplývajúce z osobitostí komunikácie s ľuďmi s „postihnutím“). Príčinami úspešnej/neúspešnej školskej integrácie/inkluzívnej edukácie je taktiež zúžený pohľad na edukáciu (zabúda sa na výchovu), nepripravenosť na heterogenitu skupiny edukantov (resp. celej spoločnosti), naivné apriórne presvedčenie o úspešnosti/neúspešnosti školskej integrácie/inkluzívnej edukácie konkrétneho žiaka so ŠVVP od osoby (osôb), s ktorou má žiak so ŠVVP vzťah, nedostatok efektívnej kooperácie medzi aktérmi školskej integrácie/inkluzívnej edukácie (v širšom i užšom zmysle, súvisiace napríklad s neschopnosťou transdisciplinárneho hľadiska).

### Zhrnutie výsledkov výskumu

Predložený text ukazuje možnosti skúmania príčin úspešnej/neúspešnej školskej integrácie, ktorá za istých podmienok môže viesť k inkluzívnej edukácii a napomôcť tak v budovaní inkluzívnej spoločnosti. Výskum sa zameriaval na skupinu viacerých typov účastníkov (žiaci so ŠVVP, ich rodičia, učitelia, odborníci, spolužiaci a rodičia spolužiakov) s cieľom načrtnúť hlbšiu analýzu (nielen kvantitatívne fakty) zameranú na jednotlivcov, na skupinu ako celok, na skupiny jednotlivých typov účastníkov či na Q-výroky priradené k danej hodnote, využíva názor na konkrétny prípad jedného žiaka so ŠVVP a niekoľkých osôb, s ktorými je v určitom vzťahu.

Údaje získané výskumným nástrojom<sup>9</sup> boli analyzované z viacerých hľadísk. Analýzou príčin úspešnej a neúspešnej školskej integrácie prostredníctvom počítačovej verzie Q-metodológie, t. j. pomocou triedení Q-výrokov, prezentujúcich determinanty úspešnej a neúspešnej školskej integrácie účastníkmi (žiakmi so ŠVVP, bývalými žiakmi so ŠVVP, učiteľmi, odborníkmi, spolužiakmi, rodičmi žiakov so ŠVVP, rodičmi spolužiakov žiakov so ŠVVP), sa zistilo, že **účastníci výskumu** sa zhodli v tom, že **realizáciu školskej integrácie daných žiakov so**

<sup>9</sup> Q-metodológia poskytuje pri vysokých a nízkych hodnotách priradených Q-výrokom reakciu respondenta s významnou výpovednou hodnotou.

**ŠVVP** (aj oni sami) **vnímajú ako neúspešnú**. Za determinanty (ako vyplynulo z ich triedení Q-výrokov) jej neúspešnosti považujú najmä to, keď:

- učiteľ prejavuje voči žiakovi so ŠVVP priveľkú ľútosť;
- žiak so ŠVVP nemá medzi spolužiakmi kamarátov;
- žiak so ŠVVP nie je ochotný pomáhať spolužiakom a naopak;
- nepedagogický školský personál (upratovačka, kuchárka, školník, vrátnik atď.) neprijal aktívnu prítomnosť žiaka so ŠVVP v škole;
- žiak sa bojí chodiť do školy;
- učiteľa zaťažuje prítomnosť žiaka so ŠVVP v triede;
- spolužiaci závidia žiakovi so ŠVVP úľavy počas vyučovania.

Z uvedeného vyplýva, že *ide o determinanty, týkajúce sa žiaka so ŠVVP s upriamením na sebavnímanie, voľný čas a kamarátov, školu, spoločnosť a vzťah s rodičmi, spolužiakmi, učiteľmi, odborníkmi*. Avšak školská integrácia/inkluzívna edukácia sa netýka iba prostredia školy a osôb v škole. Na túto skutočnosť poukázali niektoré skupiny účastníkov výskumu, konkrétne:

- žiaci so ŠVVP priznali zlý vzťah s odborníkmi;
- spolužiaci vyzdvihli dobrý vzťah žiakov so ŠVVP s ich rodičmi;
- učitelia poukázali na pozitívnu skutočnosť, že rodičia žiaka so ŠVVP majú s nimi dobrý vzťah;
- rodičia spolužiakov upozornili na fakt, že v ich očiach rodičia žiakov so ŠVVP sú voči ich budúcnosti ľahostajní;
- rodičia spolužiakov upozornili na to, že žiaci so ŠVVP neveria svojim rodičom.

Väčšina respondentov poukázala na aktuálnu existenciu strachu žiaka so ŠVVP z bežnej školy. Podľa nich tento strach môže súvisieť s ďalšími determinantmi školskej integrácie/inkluzívnej edukácie: žiak so ŠVVP nemá medzi spolužiakmi kamarátov, príp. sa bojí, že sklame svojich rodičov; spolužiaci bez ŠVVP žiakov so ŠVVP ponížujú a závidia im úľavy; učitelia žiakov so ŠVVP ľutujú; nepedagogický školský personál neprijal aktívnu prítomnosť žiakov so ŠVVP v škole.

**Žiaci so ŠVVP** (súčasní a aj bývalí) priznali, že nie sú ochotní pomáhať spolužiakom, v čom sa zhodli s odborníkmi žiakov so ŠVVP. Spolužiaci žiakov so ŠVVP poukázali na skutočnosť, že učiteľ neprispôsobuje výučbu potrebám svojich žiakov, z čoho prirodzene vyplýva, že učiteľa zaťažuje prítomnosť žiaka so ŠVVP v triede (zhodne sa vyjadrili aj žiaci so ŠVVP v minulosti integrovaní/inkludovaní). Bývalí žiaci sa zdôverili, že učiteľ voči nim prejavoval priveľkú ľútosť, čo uviedli aj súčasní žiaci so ŠVVP, ich rodičia, odborníci a aj rodičia spolužiakov. **Učitelia** žiakov so ŠVVP konštatovali, že škola nepodporuje aktívne zapojenie sa všetkých žiakov do školských aktivít (zhodne to cítili i rodičia spolužiakov). Na ďalší determinant školskej integrácie/inkluzívnej edukácie poukázali **odborníci**, podľa ktorých nepedagogický školský personál neakceptoval aktívnu prítomnosť žiaka so ŠVVP v škole. Tento aspekt sa s vyššou preferenciou objavil aj v triedení žiakov so ŠVVP, bývalých žiakov. **Rodičia** (okrem atribútov z oblasti, týkajúcich sa žiaka so ŠVVP s upriamením na jeho sebavnímanie, voľný čas



a kamarátov; školu, ktorú navštevuje; spoločnosť; vzťah s rodičmi, spolužiakmi, učiteľmi, odborníkmi) poukázali na oblasť voľného času žiakov so ŠVVP, konkrétne vyzdvihli to, že keď má žiak so ŠVVP (ich dieťa) voľno, tak ide s kamarátmi von (kino, park ...). Rodičia spolužiakov priznali, že spolužiaci (ich deti) závidia úľavy počas vyučovania žiakovi so ŠVVP, s čím súhlasili aj bývalí žiaci, u ktorých sa tento aspekt prejavil ako negatívny prvok vo vzťahu k efektívnej školskej integrácii/inkluzívnej edukácii.

Medzi najaktuálnejšie príčiny úspešnej/neúspešnej školskej integrácie/inkluzívnej edukácie možno zaradiť:

- neprimerané sebavedomie žiaka (neprijatie seba samého, privysoké sebavedomie);
- strach zo školy ako vzdelávacej inštitúcie (kladenie dôrazu na výkon);
- zúžený pohľad na edukáciu (porov. transdidaktický prístup, pozri V. Lechta, 2012c);
- strach zo školy ako priestoru (materiálne a priestorové obmedzenia);
- nezvládnutie heterogenity edukačného prostredia, t. j. nielen nepripravenosť pedagógov, ale celej súčasnej spoločnosti;
- strach zo školy ako miesta sociálneho kontaktu (ťažkosti s komunikáciou, vyplývajúce z osobitostí komunikácie s ľuďmi s „postihnutím“);
- naivné apriórne presvedčenie o úspešnosti/neúspešnosti realizácie školskej integrácie/inkluzívnej edukácie konkrétneho žiaka so ŠVVP osoby (osôb), s ktorou má žiak so ŠVVP vzťah;
- nespolupráca (neschopnosť kooperovať) medzi tými, ktorých sa školská integrácia/inkluzívna edukácia týka (v širšom i užšom zmysle, súvisiaca napríklad s neschopnosťou transdisciplinárneho hľadiska).

Všetci účastníci (tzn. nielen jedna skupina, ktorej sa školská integrácia/inkluzívna edukácia týka) triedili výroky a ich triedenia ukázali, že príčiny úspešnej a neúspešnej školskej integrácie/inkluzívnej edukácie sú veľmi individuálne a súvisia s osobnosťou i skúsenosťami konkrétneho jedinca (s postihnutím, ale aj bez postihnutia), ktorého sa školská integrácia/inkluzívna edukácia akokoľvek dotýka.

## **2.3 Perspektívy úspešnej/neúspešnej realizácie školskej integrácie/inkluzívnej edukácie v základných školách Slovenskej republiky**

Inkluzívny trend je náročná celosvetová problematika tak po časovej (dlhodobá vízia do budúcnosti, vyžadujúca si transdisciplinárny prístup), teoretickej (tvorba teórie, ktorá súvisí napr. s historickými, etickými, sociálnymi východiskami, a taktiež tvorba metodológie skúmania) i aplikačnej stránke (praktická realizácia, napr. odborná, politická, ekonomická, materiálno-technická oblasť, schopnosť kooperácie a prijatia heterogenity). Mnohí teoretici i praktici sa pokú-

sili o jeho implementovanie či už na úrovni politickej, výskumnej alebo realizačnej, avšak nie vždy s úspechom.

V súčasnosti sme stále ešte iba na začiatku dlhej cesty spojenej s viacerými problémami, vyplývajúcimi zo samotnej podstaty inklúzie, ktorej cieľom je akceptovať heterogénnosť ako normálny stav. Potvrdzujú to napríklad odpovede na otázky: Sme schopní prijať odlišnosť druhých ľudí a vnímať ju ako normálnu? Dokážeme žiť s myšlienkou, že je normálne byť rôzni? Budeme niekedy schopní uplatňovať inkluzívnu edukáciu v inkluzívnej škole, kde sa súčasné predstavy a štruktúry (diferencie medzi jednotlivcami) budú vnímať ako norma?

Akceptáciu odlišnosti druhého človeka treba brať ako veľkú výzvu do budúcnosti, na ktorej treba pracovať postupne. Motiváciou by nám mala byť skutočnosť – až keď prekonáme bariéru odlišnosti (nie popieraním, ale prijatím a rešpektovaním), pochopíme druhého človeka (porov. O. Speck, 1998, in: M. Hornáková, 2010b) a budeme ho vedieť správne edukovať, čo potvrdil pred takmer päťdesiatimi rokmi P. Moor (1974, in: M. Hornáková, 2010) tvrdiac, že najskôr treba pochopiť a potom edukovať.

Uvedený pilotný výskum zdôrazňuje potrebu zaoberať sa fenoménom, ktorý sa zatiaľ u nás naplno nerealizuje, hoci NR SR už v roku 2010 ratifikovala Dohovor OSN z roku 2006 o právach ľudí s postihnutím, narušením, ohrozením. Prezentovaný výskum by mohol prispieť k úspešnejšej realizácii školskej integrácie a následne inkluzívnej edukácie (priamo i nepriamo) v SR. Možno ho vnímať ako inšpiráciu pre diskusie (ak dokážeme efektívnejšie diskutovať o problematických oblastiach, ľahšie nájdeme riešenia, ktoré by pomohli zmeniť negatívne na pozitívne a udržať to, čo je pozitívne), pre nové výskumy (nielen ukážku analýzy, ale aj tvorbu a využitie výskumného nástroja) a ako jedno z východísk pre tvorcov edukačnej politiky, metodiky a pod.

Medzi prvotné odporúčania v súvislosti s perspektívami v oblasti inkluzívnej edukácie možno zaradiť:

- Nedať sa odradiť neúspechom, nepochopením a mať na pamäti – kde je vôľa, tam je aj cesta, resp. tam, kde je nedostatok vôle, tam sa veľmi ťažko hľadá cesta.
- Treba skombinovať trpezlivosť s taktikou a asertivitou – pomaly (múdro a rozvážne) ísť vpred s konkrétnym drobným cieľom, na ktorý nadväzujú ďalšie.
- Pripravovať verejnosť na inkluzívnu edukáciu, napr. prostredníctvom osobného styku a masovokomunikačných prostriedkov, avšak s mierou, citlivo a postupne.
- Podporiť postupné legislatívne úpravy tak, aby sa nestalo, ako uvádzajú G. Thomas a A. Loxley (2007), že sa budeme viac zaujímať o práva detí, ľudí s postihnutím ako o ich skutočné potreby.
- Vysokoškolským študentom inkluzívnej pedagogiky umožniť uplatňovať sa prakticky už počas štúdia, napr. efektívnejšou pedagogickou praxou, prípadne prácou na dohodu, dobrovoľníckou prácou (zarátaná do pedagogickej praxe).
- Zamerať sa na doškolenie edukátorov: teoretická príprava nie je postačujú-

ca. Už M. Špotáková a M. Zvalová (1992, s. 49), zdôraznili, že integrácia „bez adekvátneho materiálneho zabezpečenia, preškolenia pedagógov, preštruktúrovania učebnej látky, organizácie vyučovania a zmeny spôsobu hodnotenia môže dieťaťu skôr uškodiť“.

- Zabezpečiť optimálne prehodnocovanie činnosti edukátorov, príp. im ponúknuť alternatívne možnosti uplatnenia sa – vhodné by bolo zaviesť službu supervízie a psychoterapie pre edukátorov.
- Zabezpečiť „kontrolné skupiny“, ktorých úloha by nebola iba kontrolná (v zmysle súčasnej ŠŠI), ale aj pomáhajúca, inovatívna, podporujúca.
- Podporiť inkluzívnu edukáciu vo viacerých podobách: diagnostika, preventívny, poradenský, intervenčný program, experimentálne overovanie (vhodné by bolo zamerať sa aj na predchádzanie alebo eliminovanie dôsledkov nevhodného edukačného pôsobenia od raného veku).
- Budovať alebo aspoň podporovať vznik a existenciu centier, v ktorých pracujú viacerí odborníci schopní kooperácie (napr. Detské centrum v Bratislave, ktoré je súčasťou VÚDPaP).
- Zistené problémy riešiť v spolupráci s kompetentnými (nielen žiaci so ŠVVP a ich rodičia, ale aj odborníci, učitelia; nevynechávať žiaka so ŠVVP či jeho rodičov a nezabúdať na lekárov a iných odborníkov).
- Zdôrazňovať a praktizovať kooperatívny a transdisciplinárny prístup (t. j. aj transdidaktický) odborníkov (pedagóg, špeciálny/sociálny/liečebný pedagóg, lekár, fyzioterapeut, vychovávateľ, psychológ, logopéd, sociálny pracovník a pod.).
- Snažiť sa zapojiť do procesu inklúzie už od raného veku a nezabúdať na rodičov.
- Citlivo pristupovať k účastníkom edukácie (komunikovať navzájom na partnerskej úrovni, vzájomne sa podporovať, akceptovať, učiť sa zodpovednosti, samostatnosti, budovať a udržiavať si zdravé sebavedomie a pod.).
- Hodnotenie a analýzu zameriavať nie na kvantitu a výkon, ale na kvalitu.

Treba zdôrazniť *prijatie – bezpodmienečnú lásku a sprevádzanie, resp. sprostredkovanie*, ktoré možno považovať za bazálne príčiny úspešnej inkluzívnej edukácie nielen v základných školách. Cesta k nim je dlhá a začína už v lone matky. Našťastie mnohé rodiny sú nádejou pre spoločnosť a živým príkladom skutočnej inklúzie, ktorej podstatou je vzájomné prijatie, akceptácia, bezpodmienečná láska.

#### Použitá literatúra

- BALÁŽOVÁ, J. (2010) Niektoré skúsenosti a postoje učiteľov k inkluzívnej/integrovannej edukácii. In: LUKŠÍK I., PUKANČÍK. *Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Kultúra školy a výchovných zariadení*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 77 – 83.
- BALÁŽOVÁ, J. (2011a). Inkluzívny trend a otázka opodstatnenosti existencie špeciálnych škôl v súčasnosti. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 20, č. 2, s. 1 – 3. [online] [citované 10. január 2011] dostupné na: <<http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr2-2011.pdf>>.
- BALÁŽOVÁ, J. (2011b) Ľudia s postihnutím, inkluzívna edukácia a európska spoločnosť. In: *Acta*

- Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis. Seria D: Vedy o výchove a vzdelávaní, roč. 15, s. 5 – 20.*
- BALÁŽOVÁ, J. (2011c) Niektoré príčiny úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie v SR. In: RAJSKÝ, A. (ed.) *Juvenilia Paedagogica zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou. Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov*. Trnava: PdF TU, s. 6 – 11.
- BALÁŽOVÁ, J. (2011d) Niektoré skúsenosti a názory učiteľov k inkluzívnej/integrovannej edukácii. In: VAŠTATKOVÁ, J., BAČÍKOVÁ, A. (eds.) *Sborník z VIII. ročníku konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 558 – 568.
- BALÁŽOVÁ, J. (2011e) Vyhodnotenie sociometricko-ratingového dotazníka so zameraním na žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). In: *Zborník z medzinárodnej vedeckej elektronickej konferencie pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov (MVEK)*. Prešov: KP FHPV PU, s. 354 – 358.
- BIANCHI, G., POPPER, M., LUKŠÍK, I., SUPEKOVÁ, M. (1999) Qmetodológia: Alternatívny spôsob skúmania sexuálneho zdravia. *Human Communication Studies*, vol. 4. Bratislava: VEDA, KVS BK SAV, [online] [citované 02. január 2011] dostupné na: <<http://www.kvsbk.sav.sk/qmetod/index.htm>>.
- BROWN, S. (1991) *A Q Methodological Tutorial*. [online] [citované 02. január 2011] dostupné na: <<http://facstaff.uww.edu/cottlec/QArchive/Primer1.html>>.
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. (2006) New York: UNO (č. 61/106). [online] [citované 02. január 2011] dostupné na: <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>>.
- Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím*. (2006) [on line] [citované 10. júl 2010]. dostupné na: <[www.employment.gov.sk/index.php?id=12174](http://www.employment.gov.sk/index.php?id=12174)>
- FARKAŠOVÁ, J. (2008) Názory učiteľov špeciálnych základných škôl na integráciu detí s Downovým syndrómom do základných škôl. In: *Efeta*, roč. XVIII, s. 2 – 4.
- GREGUSSOVÁ, M. (2005) Učítelia stredných škôl a integrácia sluchovo postihnutých. In: IHNACÍK, J. a kol. *Tradicie, premeny a perspektívy psychologického poradenstva a súčasná škola*. Zborník z konferencie pri príležitosti 45. výročia založenia Pedagogicko-psychologickej poradne pre SR v Košiciach. [on line] [citované 02. január 2011] dostupné na: <<http://www.kpppk.eu/zbornik1.pdf>>. s. 65 – 73.
- GREGUSSOVÁ, M. (2006) Postoje k sluchovo postihnutým žiakom v integrovaných triedach. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 41, č. 4, s. 330 – 340.
- HOLÚBKOVÁ, K. (2008) Školská integrácia očami spolužiakov. In: *Integrácia*, č. 3, s. 10 – 23.
- HORNÁKOVÁ, M. (2010) Nebyť normálny je normálne. In: LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus, s. 107 – 112.
- HUČÍK, J. (2007) Sme pripravení na integráciu a inklúziu? In: *Efeta*, roč. XVII, č. 4.
- KNAUER, S. (2008) *Integration. Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- KOMENSKÝ, J. A. (1991) *Informatórium školy materskej*. 1. vyd. Bratislava: SPN.
- KERLINGER, F. N. (1972) *Základy výskumu chování*. Academia: Praha.
- KREBS, S. (2010) Schule für alle. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, č. 5, s. 6 – 9.
- KMEŤ, A. (1998) Prieskum súčasného stavu a niektorých problémov individuálnej školskej integrácie z pohľadu učiteľa. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 33, č. 2, s. 156 – 160.
- LECHTA, V. (2010a) Inkluzívni pedagogika – základní vymezení. In: LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzívni pedagogiky*. Praha: Portál, s. 20 – 41.
- LECHTA, V. (2010b) Komunikácia ako jeden z determinujúcich faktorov inkluzívnej edukácie. In: LECHTA, V. (ed.) *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus, s. 62 – 66.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. (ed.) (2005) *Slovník pedagogické metodologie. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Vydavatelstvo Masarykovy univerzity.
- MONTESSORIOVÁ, M. (2012) *Tajuplné dětství*. Praha: Triton.
- PÁLENÍK, L., UČEŇ, I. (2003) Postoje k integrácii v hodnotení chlapcov a dievčat v integrovaných triedach základných škôl. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 38, č. 2, s. 128 – 137.
- Policy Guidelines on Inclusion in Education*. (2009) [online] [citované 02. január 2011] dostupné na: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>>.
- POŽÁR, L. (1999) Školská integrácia a kvalita života postihnutých. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 34, č. 3, s. 195 – 201.

- REPKOVÁ, K. (1999) Sociálne aspekty školskej integrácie detí so zdravotným postihnutím. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 34, č. 2, s. 145 – 148.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1999) Integrationsnetzwerke – Zukunftsperspektiven eines Bildungs- und Erziehungssystems ohne Selektion. In: HEIMLICH, U. *Sonderpädagogische Fördersysteme*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, s. 45 – 61.
- RESMAN, M. (2003) Integrácia/inklúzia medzi zámerom a uskutočnením. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 38, č. 2, s. 161 – 174.
- SCHMOLCK, P. (1999) *WegQ*. [online] [citované 02. január 2011] dostupné na: <<http://www.lrz.de/~schmolck/qmethod/webq/>>.
- SCHMOLCK, P. (2002) *PQMethod Software*. február. [online]. [citované marec 2011]. Dostupné na: <<http://www.rz.unibw-muenchen.de/~p41bsmk/qmethod>>.
- SCHMOLCK, P. (2017) *PQMethod Software*. [online]. [citované december 2017]. Dostupné na: <<http://schmolck.userweb.mwn.de/qmethod/index.htm>>.
- STEIN, R. (2003) *Waldorfská pedagogika, metodika a didaktika*. Opherus.
- ŠLIWERSKI, B. (2011) Problémy integrácie pedagogických vied. In: LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava: Iris, s. 46 – 56.
- ŠPOTÁKOVÁ, M., ZVALOVÁ, M. (1992) Vzdelávanie postihnutých – od segregácie k integrácii. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 27, č. 1, s. 45 – 60.
- TOMAS, G., LOXLEY, A. (2007) *Deconstructing Special Education and a Constructing Inclusion*. 2. ed. Maidenhead: Open University Press.
- TOMAS, D. M., WATSON, R. T. (2002) *Q-sorting and mis research: A primer*. [online]. [citované 4. február 2011]. dostupné na internete: <<http://www.terry.uga.edu/~dominict/Thomas%20and%20Watson%20CAIS%202001.pdf>>.
- UČEŇ, I. (1998) Hodnotenie postihnutých detí žiakmi základnej školy so skúsenosťou a bez skúsenosti s integráciou. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 33, č. 2, s. 135 – 142.
- UČEŇ, I. (1999) Podnetové konfigurácie sémantického diferenciálu a postoje k postihnutým deťom. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 34, č. 4, s. 328 – 334.
- UČEŇ, I. (2002) Individuálny sociálny status žiakov základných integrovaných škôl verus postoje k integrácii. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 37, č. 4, s. 351 – 356.
- VAČKOVÁ, K. (1993) Postoje učiteľov základných škôl k integrácii v školstve. In: *Efeta*, roč. III, č. 4, s. 25 – 28.
- VANČOVÁ, A. (2001) Súčasný problémy a perspektívy integrovaného (inkluzívneho) vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných školách. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 36, č. 3, s. 257 – 276.
- Záver medzinárodnej vedeckej konferencie Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky (2010) In: LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMIT-plus, s. 225.

# 3. MOŽNOSTI PREDIKOVANIA ÚSPEŠNOSTI INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH SLOVENSKEJ REPUBLIKY

PAVOL JANOŠKO

Diskusia o inkluzívnom vzdelávaní v školách hlavného vzdelávacieho prúdu prebieha v odborných kruhoch na Slovensku od prvých rokov 21. storočia (M. Horňáková, 2006; V. Lechta, 2009, 2010; E. Žovinec, P. Seidler, 2008, 2010). Od roku 2006 existuje na Slovensku legislatívna<sup>10</sup> (nie praktická politická) podpora premeny vnútorného (sociálneho a výchovného) prostredia škôl a školských zariadení. Bola iniciovaná na základe medzinárodných dohovorov a dlhodobého zámeru smerovať výchovu detí a mládeže k zmene filozofie i praxe výchovy a rešpektovaniu práv ľudí so znevýhodnením v rámci celej Európskej únie. Hoci na Slovensku vznikli viaceré národné strategické dokumenty, napr.: Programové vyhlásenie vlády SR na roky 2016 – 2020 (s. 34), Národný program rozvoja životných podmienok osôb so zdravotným postihnutím na roky 2014 – 2020 alebo Stratégia pre integráciu Rómov do roku 2020, neboli doteraz prijaté konkrétne zákony a legislatívne opatrenia, ktoré by viedli k adekvátnemu zabezpečeniu podmienok pre praktickú implementáciu inkluzívnych princípov do bežnej praxe (základných) škôl.<sup>11</sup>

## 3.1 Všeobecný vstup

Hoci v základných (materských) školách na Slovensku nie sú v súčasnosti vytvorené podmienky, na základe ktorých by mohli byť charakterizované ako inkluzívne, stúpa počet takých škôl, ktoré sa aktívnejšie a cielenejšie hlásia k inkluzívnemu smerovaniu. Zväčša ide o vlastnú angažovanosť niektorých riaditeľiek/riaditeľov a pedagogičiek/pedagógov, ktorí sa o inklúziu iniciatívne zaujímajú. Niekedy ide o prirodzené konanie a uplatňovanie inkluzívnych princípov a zásad (nie všetkých naraz) bez toho, aby ho daní odborníci s pojmom inklúzia spá-

<sup>10</sup> Vyhláška MŠ SR č. 9/2006 Z. z. o štruktúre a obsahu správ o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach škôl a školských zariadení a následné Metodické usmernenie MŠ SR č. 10/2006 podporuje proces autoevalvácie inkluzívneho modelu výchovy. Pozitívnym krokom a zvýšeným prejavom národného záujmu o inkluzívne smerovanie bolo tiež zapojenie Slovenskej republiky do Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania. Stalo sa tak v roku 2012 na základe uznesenia vlády SR č. 682 z 2. novembra 2011, doplnenom uznesením vlády SR č. 480 z 19. septembra 2012.

<sup>11</sup> Na pomalý nástup inklúzie majú vplyv aj neúspešné snahy o reformu školstva, ktorú sa od roku 1989 pokúšalo zrealizovať viacero ministrov.

jali. Na základe takýchto prípadov uplatňovania inklúzie v základných školách na Slovensku nemôžeme povedať, že v súčasnosti prebieha inklúzia ako vedomá a ustálená forma výchovy a vzdelávania (P. Janoško, S. Neslušanová, 2014a).

Ak hovoríme o základnej škole ako o „škole pre všetkých“, máme na mysli školu s takou kultúrou, ktorá prijíma rôznorodosť (heterogenitu), podporuje sociálnu koherenciu a dokáže reflektovať aktuálne potreby všetkých zúčastnených. Práve akceptácia rôznorodosti učiaceho sa spoločenstva a jedinečnosti každého jej člena je nosnou témou a zároveň podmienkou inkluzívneho charakteru školy. Podľa A. Sandera (2008, in: V. Lechta, 2010) prijatie odlišností každého žiaka v procese inkluzívneho vzdelávania obsahuje okrem humánneho aspektu i faktor uľahčujúci prácu učiteľa bežnej školy. V súčasnosti však tento názor má len málo učiteľov. Tlak na dosahovanie čo najlepších vzdelávacích výsledkov posilňuje presvedčenie, že ich možno dosiahnuť iba s homogénnymi skupinami žiakov. Narastajúca rôznorodosť v materských a základných školách, ktoré sú nútené riešiť čoraz viac problémov v oblasti zdravotného a sociálneho znevýhodnenia detí a žiakov, je pre školy a učiteľov skutočnou výzvou.

E. G. Kriglerová a kol. (2015, s. 10) v tejto súvislosti uvádzajú, že takmer 20 % populácie na Slovensku patrí k určitej menšine – etnickej alebo národnostnej. V roku 2013 bolo v slovenských základných školách 1 198 detí cudzincov a tento počet kontinuálne rastie. M. Horňáková (2014, s. 75, podľa M. Pretis, A. Dimová, 2012), zaoberajúca sa žiakmi z vulnérabilných rodín, poukazuje na vysoké percento detí/žiakov, ktoré žijú a vyrastajú v rodinách s psychicky chorým rodičom/čmi. Stúpa aj prevalencia chorôb u detí v súvislosti so zdravotným znevýhodnením (silné alergie, vyšší počet detí s astmou, celiakiou), dôsledkami perinatálnych komplikácií (dyspraxia, slabosť, chorľavosť) a čoraz viac je aj detí úzkostných a traumatizovaných pod vplyvom zložitej rodinnej situácie (ťažká strata v rodine, rozvod, jeden z rodičov alebo obaja trpia závislosťou atď.). Na odborné a osobnostné kompetencie inkluzívneho pedagóga kladie takáto rozmanitosť kolektívov školských tried vysoké nároky. Ak má spoločná edukácia týchto detí/žiakov priniesť želaný efekt, musí byť obsahovo flexibilná, prispôbená individuálnym požiadavkám a potrebám všetkých žiakov a smerujúca k podpore učenia sa a participácie.

Na praktickej úrovni realizácie inkluzívnej edukácie ide predovšetkým o aktívne vytváranie tzv. *inkluzívneho prostredia*, v ktorom sa podporujú a prepájajú zdroje jednotlivých zložiek (personálny manažment, podpora odbornej kooperácie a transferu kompetencií, proces učenia a pod.). Tým dochádza ku kvalitatívnej transformácii školy na „školu pre všetkých“: spoločný vzdelávací priestor, charakteristický vysoko funkčnou komunikáciou a kooperáciou medzi jednotlivými členmi spoločenstva. V takomto priestore učelia aj odborní zamestnanci:

- disponujú náležitými znalosťami v oblasti inkluzívnej výchovy a vzdelávania,
- vedia využiť špecifiká ťažkostí detí/žiakov v prospech všetkých prítomných,
- vedia mobilizovať zdroje zvládania detí v triede (dostatočne sa zorientovať v „probléme“ dieťaťa a identifikovať jeho zdroje aj okolia),

- sú schopní efektívne tímovo spolupracovať a reagovať na nové a nepredvídané situácie vyplývajúce z individuálnych potrieb a reakcií jednotlivých žiakov,
- vedia si vytvoriť prijímajúci vzťah k všetkým deťom a ich rodičom.

Inkluzívna škola dobre pozná vnútorné i vonkajšie zdroje a dokáže ich vo výchovno-vzdelávacom procese adekvátne využiť. V kontexte inkluzívneho vzdelávania má pred sebou množstvo náročných úloh, medzi inými predovšetkým odstraňovanie fyzických bariér, zmeny kurikula, zvýšenie kompetencií a pripravenosti učiteľov, podporu komunikácie a spolupráce vo vyučovacom procese, posilnenie sociálno-ekonomických podmienok a pod. Ako poznamenáva V. Hašková (2014, s. 638), v školách „nestačí vytvoriť vhodné priestorové a materiálne predpoklady, ale hlavne odstrániť sociálne bariéry a vytvoriť inkluzívnu klímu“. Podľa D. Wirza (2007, s. 44) má mať škola „hlavný cieľ v tom, že naučí deti učiť sa s chuťou a nadšením. Prebudí v nich netušené sily“. Inkluzívne školské prostredie chápeme v širšom zmysle, než vyjadruje uvedený Wirzov citát: možno v ňom síce evidovať určitý kvalitatívny posun od priority učiť žiakov prednostne vedomosti a hodnotiť ich „*naučenosť*“ k prioritě učiť deti učiť sa s chuťou a nadšením či prebúdzaf u detí netušené sily, ale to stále nestačí. Inklúzia vidí hlavný cieľ školy ešte v širšom spektre. Hlavný cieľ školy je nielen vzdelanie detí, nielen radostný proces učenia sa v škole (P. Janoško, S. Neslušanová, 2014b). Inklúzia vytyčuje ešte náročnejší hlavný cieľ školy, a tým je *učiť deti zdravému kvalitnému spôsobu života*. Naučiť deti žiť vo vzťahoch s inými (aj odlišnými) deťmi v podmienkach daného školského prostredia, ako aj s ľuďmi v danej oblasti školy, kde bývajú a trávajú svoj voľný čas, aktívnym a prosociálnym spôsobom. Na formovanie kvalitného školského prostredia vplýva najmä kultúra a klíma konkrétnej školy. Inkluzívne školské prostredie je potom výsledným efektom, ktorý vychádza zo vzťahu kvality školy, kultúry školy a klímy školy.

## 3.2 Metodológia a výsledky výskumu

### Vymedzenie výskumného problému a cieľa výskumu

Mnohé nové koncepcie sa v rámci jednotlivých štátov presadzujú najskôr na úrovni „zhora – nadol“ („*top – down*“). Politický komponent zohráva pri presadzovaní inkluzívnej edukácie bezpochyby významnú úlohu. O značnej globálnej politickej vôli na presadzovanie konceptu inkluzívnej edukácie na úrovni OSN a EÚ sa zmieňuje V. Lechta (2010a), no zároveň poukazuje na „riziko jej realizácie bez primeranej komplexnej analýzy jej jednotlivých komponentov a bez splnenia základných podmienok, nevyhnutných pre jej efektívnu realizáciu“ (tamže, s. 33). Aj na Slovensku existujú strategické dokumenty, ktoré presadzujú inklúziu na vyššej úrovni, na druhej strane je pomerne slabá podpora *bottom – up* prístupu samotných škôl. Fungujúca inklúzia si vyžaduje vzájomný dialóg na oboch úrovniach.



Preto považujeme za nevyhnutnú realizáciu kvalitatívnej evaluácie inkluzívnej edukácie na ZŠ. Dôvodom je okrem iného aj spomínaná skutočnosť, že na úrovni presadzovania nových koncepcií inklúzia „zdola – nahor“ („*bottom – up*“) nie je dostatočne podporená a realizovaná, pretože školy často nevedia, akým spôsobom ju môžu realizovať, na čo klásť dôraz pri jej implementácii. Podľa V. Lechtu (2010c) determinujúcimi podmienkami úspešnosti inkluzívnej edukácie sú vymedzenie najdôležitejších komponentov a kritérií úspešného realizovania inklúzie a dosiahnutie vysokej úrovne ich plnenia zo strany škôl a školských zariadení.

Napriek potrebe realizácie inkluzívnej edukácie nejestvujú na bežných základných školách v SR stratégie (koncepty) podpory rozvoja inkluzívnej edukácie. V SR do roku 2009 nebol na širokej vzorke respondentov aplikovaný nástroj predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie na bežných základných školách a určenie úrovne pripravenosti daných škôl na realizovanie inkluzívnej edukácie. Absentoval tiež výskum, ktorý by na základe aplikovania kvantitatívnych a kvalitatívnych výskumných metód analyzoval jednotlivé aspekty predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie, skúmal ich významnosť a mieru dosahovania v bežných ZŠ v SR, zaoberal sa ich konceptualizáciou, ako aj príčinami úspešnosti, resp. neúspešnosti implementácie inkluzívnej edukácie.

Na základe vyššie uvedeného výskumného problému sme si ako hlavný *cieľ výskumu* stanovili:

- urobiť analýzu kritérií predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie a zistiť mieru ich dosahovania na bežných ZŠ v SR,
- preskúmať jednotlivé aspekty predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie na bežných ZŠ v SR, zistiť, ktoré z nich sú pre danú predikciu kľúčové a ako sa v prostredí bežných ZŠ v SR konceptualizujú,
- na základe výsledkov výskumu formulovať kľúčové prediktory na efektívne fungovanie inkluzívnej edukácie na bežných ZŠ v SR.

Na dosiahnutie zvolených cieľov boli určené nasledujúce *výskumné úlohy*:

- preskúmať možnosti predikovania úspešnosti inkluzívnej edukácie na bežných ZŠ v SR (analýza zahraničných nástrojov evaluácie inkluzívnej edukácie a posúdenie možností a limitov ich aplikácie v SR),
- identifikovať jednotlivé kritériá úspešnosti inkluzívnej edukácie,
- vytvoriť modifikovaný nástroj (dotazník) predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie na základe komparácie zahraničných nástrojov,
- overiť a upraviť výskumný nástroj v rámci predvýskumu,
- aplikovať modifikovaný nástroj predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie na širokej vzorke respondentov bežných ZŠ v SR a vyhodnotiť kvantitatívnu fázu výskumného šetrenia,
- vyvodíť závery kvantitatívnej časti výskumu a pomenovať východiská kvalitatívnej fázy výskumu,
- preskúmať jednotlivé aspekty predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie na bežných ZŠ v SR, identifikovať kľúčové javy podporujúce predikciu úspešnosti inkluzívnej edukácie na bežných ZŠ a zistiť, ako sa v danom prostredí konceptualizujú,

- vyhodnotiť kvalitatívnu časť výskumu a vyvodiť závery celého výskumného šetrenia,
- formulovať návrh kľúčových prvkov efektívneho fungovania inkluzívnej edukácie na ZŠ v SR.

### Výskumné otázky a hypotézy výskumu

Vzhľadom na výskumný cieľ a úlohy boli stanovené *výskumné otázky*:

- Aká je miera dosahovania jednotlivých kritérií predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie na bežných základných školách v SR?
- Existuje štatisticky významný pozitívny vzťah medzi jednotlivými kritériami predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie na ZŠ v SR?
- Ktoré kritériá predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie možno považovať za najvýznamnejšie?
- Aké sú rozdiely v dosahovaní jednotlivých kritérií predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie na bežných ZŠ v rámci jednotlivých krajov SR?
- Aké sú rozdiely medzi hodnotením jednotlivých kritérií z pohľadu zamestnancov daných škôl: riaditeľov, učiteľov a odborných zamestnancov?
- Existujú rozdiely v miere napĺňania jednotlivých kritérií predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie vzhľadom na počet integrovaných žiakov na daných školách?
- Ktoré aspekty sú kľúčové pre predikciu úspešnosti inkluzívnej edukácie na bežných ZŠ v SR a ako sa dajú konceptualizovať?
- Aké kľúčové prediktory efektívneho fungovania inkluzívnej edukácie na bežných ZŠ v SR je možné navrhnúť?

Na zodpovedanie otázok kvantitatívneho merania sme sformulovali nasledujúce *výskumné hypotézy*:

**Hypotéza 1** – Medzi jednotlivými kritériami predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie – Rámcové podmienky a využitie zdrojov, Proces učenia, Riadenie a organizácia, Vzájomná interakcia, Postoj k integrácii, Kooperácia s inými zariadeniami a Vzdelanie a ďalšie vzdelávanie – existuje štatisticky významný pozitívny vzájomný vzťah.

*Zdôvodnenie hypotézy*: Úspešná inkluzívna edukácia je závislá od mnohých faktorov. Výskumný nástroj na základe komparácie zahraničných nástrojov definuje základné kritériá úspešnosti inkluzívnej edukácie. Zvyšovanie úrovne každého z uvedených kritérií má pozitívny vplyv na skvalitňovanie procesu inkluzívnej edukácie, posilnenie podmienok inklúzie a vytváranie inkluzívneho prostredia na danej škole. Zvyšovanie úrovne inklúzie spätne pozitívne vplyva na zvyšovanie kvalitatívnej miery ostatných kritérií.

**Hypotéza 2** – Kritériá Vzájomná interakcia a Riadenie a organizácia majú vyššiu významnosť v procese predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie v porovnaní s ostatnými kritériami úspešnosti inkluzívnej edukácie.

*Zdôvodnenie hypotézy*: Inklúzia znamená prijatie a podporu jedinečnosti a zá-

roveň rôznorodosti každého človeka, ktoré sa uskutočňujú prostredníctvom kontaktov a vzťahov medzi ľuďmi. Vysoko funkčná vzájomná interakcia a pozitívne vzťahy sú základným predpokladom úspešnosti inkluzívnej edukácie všetkých detí v školách hlavného vzdelávacieho prúdu. Riadenie a organizácia sú zasa dôležitými predpokladmi na zabezpečenie potrebných podmienok inkluzívnej edukácie a úspešnosti jej priebehu.

**Hypotéza 3** – Medzi jednotlivými krajinami v SR sa nepreukážu štatisticky významné rozdiely v dosiahnutom skóre v rámci hodnotenia jednotlivých kritérií úspešnosti inkluzívnej edukácie.

*Zdôvodnenie hypotézy:* Predpokladáme, že napĺňanie skúmaných kritérií zo strany škôl je nezávislé od sociálno-ekonomických faktorov, ktoré na Slovensku dosahujú v rámci jednotlivých krajov rôznu úroveň, pretože tu zrejme výraznejším spôsobom intervenujú iné faktory (napr. atmosféra školy, hodnoty a strategická vízia, kvalifikácia zamestnancov, kvalita riadenia a pod.).

**Hypotéza 4** – Medzi riaditeľmi, učiteľmi a odbornými zamestnancami škôl budú štatisticky významné rozdiely v hodnotení jednotlivých kritérií úspešnosti inkluzívnej edukácie.

*Zdôvodnenie hypotézy:* Predpokladáme, že hodnotenia všetkých kritérií jednotlivými respondentmi sa budú líšiť vzhľadom na ich postavenie a rolu v procese inkluzívnej edukácie na daných školách. Riaditelia ako riadiaci pracovníci zodpovední za zabezpečenie jednotlivých podmienok budú kritériám prisudzovať vyššie ohodnotenie ako učitelia, ktorí sú priamymi aktérmi procesu edukácie detí so ŠVVP. Zároveň predpokladáme, že odborní zamestnanci (špeciálni pedagógovia alebo sociálni pedagógovia) budú hodnotiť dodržiavanie kritérií najkritickejšie, pretože sú v neutrálnom postavení z hľadiska procesu edukácie.

**Hypotéza 5** – Na školách s vyšším počtom integrovaných žiakov (20 a viac) bude miera dosahovania jednotlivých kritérií vyššia ako na školách s nižším počtom integrovaných žiakov (od 10 do 19).

*Zdôvodnenie hypotézy:* Školy s vyšším počtom integrovaných žiakov disponujú lepšími zdrojmi a podmienkami (personálnymi, materiálno-technologickými atď.) na zabezpečenie dostatočného pokrytia výchovno-vzdelávacích potrieb všetkých detí aj pri vyššom počte integrovaných žiakov so ŠVVP. Odrasom tejto skutočnosti by mala byť aj vyššia miera dosahovania jednotlivých kritérií predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie.

## Metódy výskumu

V jednotlivých fázach boli použité metódy kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu s cieľom získať čo najkomplexnejší obraz o skúmaných javoch. Išlo o model zmiešaného výskumu, resp. zmiešanej výskumnej stratégie využívajúcej „silu a komplementaritu jednotlivých prístupov“ (J. Hendl, 2005, s. 62).

Po preskúmaní možností predikovania úspešnosti inkluzívnej edukácie na bežných ZŠ v SR a identifikovaní jednotlivých kritérií tejto úspešnosti sme v rámci prvej – kvantitatívnej fázy výskumu (ktorej cieľom bolo zmapovať objektívnu

realitu<sup>12</sup>) zisťovali odpovede na prvých šesť výskumných otázok a im zodpovedajúcich hypotéz, ktoré sa dali merať použitím kvantitatívnych výskumných metód. Ako výskumný nástroj bol použitý *Dotazník predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie*, zameraný na zisťovanie úrovne dosahovania jednotlivých kritérií úspešnosti inkluzívnej edukácie na bežných ZŠ v SR. Šlo o modifikovanú verziu štandardizovaných zahraničných nástrojov hodnotenia kvality inkluzívnej edukácie, konkrétne dotazníka *Kritériá kvality pre integratívne školy* (Qualitätskriterien für integrative Schulen) od A. Kummer-Wyssa (2007) a *Indexu inklúzie* (Index for inclusion) od T. Bootha a M. Ainscowa (2002). Keďže išlo o rozsiahle nástroje, na účely nášho výskumného šetrenia sme definovali sedem základných kritérií predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie, spolu so zodpovedajúcim počtom indikátorov naplňajúcich jednotlivé kritériá. Indikátory boli vo výskumnom nástroji doplnené o tzv. „lži otázky“ (tri). Pre otázky v rámci jednotlivých kritérií bola použitá škála podľa Likerta (1932, in: P. Gavora, 2008): 1 – rezolútne súhlasím, 2 – súhlasím, 3 – nemám vyhranený názor, 4 – nesúhlasím, 5 – rezolútne nesúhlasím. Dotazník bol vzhľadom na aktuálne podmienky edukácie na Slovensku najskôr v rámci predvýskumu overený na menšej vzorke respondentov štyroch ZŠ, na základe ktorého sa vykonali príslušné úpravy vo formulácii niektorých otázok a následne sa uskutočnila prvá – kvantitatívna – fáza výskumu. V nej sa dotazník použil na širokej vzorke základných škôl v SR na základe nasledujúcich kritérií výberu výskumnej vzorky (respondentov):

- územnosprávne členenie (Slovenská republika sa delí na osem samosprávnych krajov, v každom kraji sme vybrali a oslovili rovnaký počet škôl),
- priama skúsenosť respondentov s procesom integrácie, resp. edukácie detí so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami,
- počet integrovaných detí na škole (min. počet 10, max. – neobmedzený).

Ako podklad na overenie daných kritérií boli použité štatistické informácie o počte integrovaných žiakov v školskom roku 2009/2010 na bežných základných školách z Ústavu informácií a prognóz školstva, a taktiež kontakty na jednotlivé školy integrujúce deti/žiakov so ŠVVP. Z celkového počtu 1 699 škôl boli vybrané školy integrujúce minimálne 10 detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Zo vzniknutej vzorky 691 škôl bola prostredníctvom náhodného výberu vybraná každá tretia škola, čím vznikol základný výskumný súbor – 230 základných škôl. Tieto školy boli požiadané o vyplnenie dotazníka. Na distribúciu dotazníkov bola zvolená elektronická a poštová forma zasielania. Na zabezpečenie čo najvyššej návratnosti vyplnených dotazníkov sme sa s pracovníkmi škôl kontaktovali aj telefonicky. Respondentmi výskumu boli riaditelia, učitelia a iní odborní zamestnanci (špeciálni/sociálni pedagógovia, školskí psychológovia) daných škôl s osobnou skúsenosťou s procesom integrácie detí so ŠVVP. Na štatistické spracovanie zozbieraných údajov boli využité štatistické metódy: Pearsonov korelačný koeficient, faktorová analýza, t-test,

<sup>12</sup> Podľa P. Gavoru (2008) je existencia jednej objektívnej reality (hľadisko logického pozitivizmu) filozofickým základom kvantitatívneho výskumu.

analýza rozptylu (ANOVA), vhodné na vyhodnotenie a verifikáciu stanovených výskumných hypotéz.

Kvalitatívna fáza výskumu bola realizovaná na základe potreby ďalšieho preskúmania dát získaných prostredníctvom kvantitatívnej časti. Cieľom bolo hlbšie porozumenie jednotlivým aspektom úspešnosti inkluzívnej edukácie a zodpovedanie výskumnej otázky č. 7, t. j. ktoré aspekty sú kľúčové pre predikciu úspešnosti inkluzívnej edukácie na bežných ZŠ v SR a ako sa dajú konceptualizovať? Účastníkov tejto fázy výskumu sme vybrali pomocou zámerného teoretického výberu zo základných škôl, ktoré dosahovali v kvantitatívnom výskume hraničné (vyššie alebo naopak nižšie) hodnoty v posudzovaní miery jednotlivých kritérií úspešnosti inkluzívnej edukácie. Tieto školy boli vybraté na základe kritéria dostupnosti v Bratislavskom a Trenčianskom kraji. Účastníkmi výskumu boli riaditelia, učitelia a špeciálni pedagógovia z vybraných škôl, ktorí prejavili ochotu participovať na výskume. Daná vzorka bola rozšírená o skupinu štyroch pedagógov s postihnutím, ktorí sami prešli procesom integrácie a mohli nám na základe svojej osobnej skúsenosti poskytnúť cenné informácie o riešení danej problematiky. Na tejto fáze výskumu participovalo 26 účastníkov ( $N_2 = 26$ ). Interview sa realizovali v prevažnej miere v reálnom prostredí účastníkov, čiže v prostredí bežných základných škôl, v troch prípadoch na špeciálnych ZŠ, jeden rozhovor vznikol v neformálnom prostredí (v reštaurácii) a jeden rozhovor po ukončení vzdelávacieho seminára na danom mieste. Ako hlavná výskumná metóda v tejto fáze výskumu bol použitý individuálny pološtruktúrovaný rozhovor, konkrétne rozhovor pomocou návodu. Táto fáza výskumu bola realizovaná od decembra 2010 do februára 2011. Zistené údaje boli následne vyhodnotené a interpretované pomocou zakotvenej teórie (J. Hendl, 2005), pričom konečným výstupom bola správa z kvalitatívnej fázy výskumu.

Uvedeným metodologickým postupom bolo možné podrobnejšie preskúmať jednotlivé kritériá úspešnosti inkluzívnej edukácie na bežných ZŠ v SR, identifikovať determinujúce faktory a predpoklady úspešnosti inkluzívnej edukácie a navrhnúť ďalšie kroky jej rozvoja a následnú predikciu na danom type škôl. Poslednou fázou výskumného šetrenia bolo vypracovanie výskumnej správy a formulovania odporúčaní pre predikciu a rozvoj inkluzívnej edukácie na bežných ZŠ v SR.

### Charakteristika výskumnej vzorky

V rámci prvej *kvantitatívnej fázy* výskumu sa na výskumnom šetrení podieľalo 384 respondentov ( $N_1 = 384$ ).

*Rodová príslušnosť respondentov.* Z celkového počtu 384 respondentov bolo 334 žien (86,98 %) a 50 mužov (13,02 %).

*Rozdelenie respondentov podľa profesie.* Respondentmi kvantitatívnej fázy výskumu boli riaditelia – 65 (16,93 %), učitelia s osobnou skúsenosťou s edukáciou integrovaných detí – 243 (63,28 %) a iní odborní zamestnanci základných škôl – 76 (19,79 %).

Porovnaním rodovej príslušnosti respondentov s ich pracovnou pozíciou sme zistili nasledujúce skutočnosti. Z celkového počtu 65 riaditeľov/riaditeľiek sa na výskume zúčastnilo 38 žien (58,46 %) a 27 mužov (41,54 %). Z celkového počtu 319 pedagogických pracovníkov bolo 305 žien (95,61 %) a 14 mužov (4,39 %).

*Veková štruktúra respondentov kvantitatívnej fázy výskumu:* z celkového počtu 384 respondentov sa vo vekovom zastúpení – do 30 rokov na výskume zúčastnilo 57 respondentov (14,84 %), vo veku od 31 do 40 rokov – 118 respondentov (30,73 %) a vo veku nad 41 rokov – 209 respondentov (54,43 %).

V rámci druhej *kvalitatívnej časti* výskumu sa na výskumnom šetrení podieľalo 26 účastníkov (N2 = 26).

*Rodová príslušnosť účastníkov.* Z celkového počtu 26 účastníkov bolo 23 žien (88,46 %) a 3 muži (11,54 %).

*Veková štruktúra účastníkov kvalitatívnej fázy výskumu.* Z celkového počtu 26 účastníkov sa vo vekovom zastúpení – do 30 rokov na výskume zúčastnili 4 účastníci (15,38 %), vo veku od 31 do 40 rokov – 7 účastníci (26,92 %), vo veku od 41 do 50 rokov – 10 účastníci (38,46 %) a vo veku 51 rokov a vyššie 5 účastníci (19,23 %).

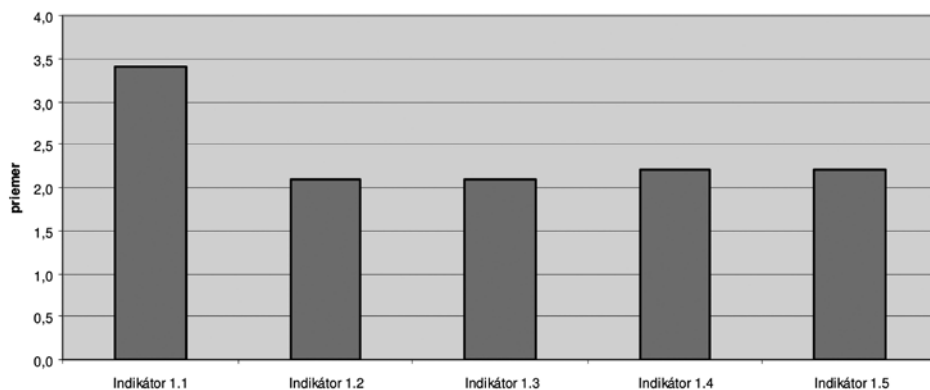
*Rozdelenie účastníkov kvalitatívnej fázy výskumu podľa profesie.* Účastníkmi kvalitatívnej fázy výskumu boli riaditelia – 4 (15,38 %), špeciálni pedagógovia na bežných školách – 8 (30,77 %), špeciálni pedagógovia na špeciálnych školách – 4 (15,38 %), špeciálni pedagógovia s postihnutím – 4 (15,38 %), učitelia na bežných školách – 6 (23,08 %).

## Výsledky kvantitatívnej časti výskumu a ich interpretácia

Popisná štatistika výsledkov jednotlivých kritérií:

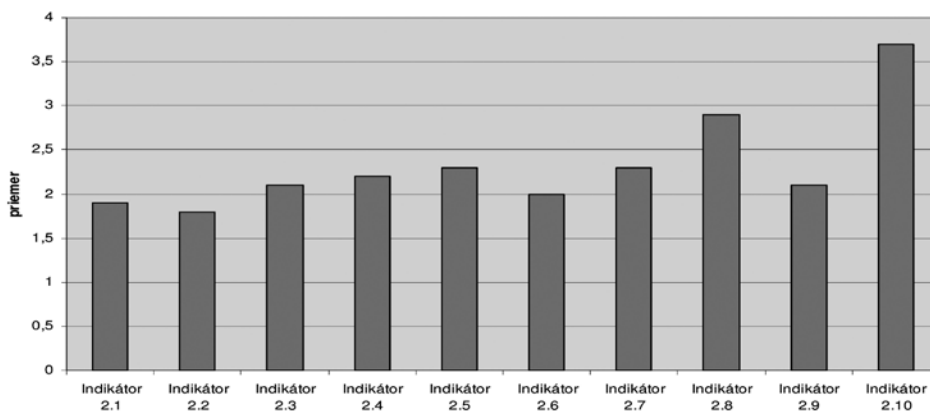
**Kritérium Rámcové podmienky a využitie zdrojov.** Celkový priemer kritéria má hodnotu 2,36. Najvyššiu hodnotu získali indikátory 1.2 *Školské zdroje sa využívajú na podporu integrácie/inklúzie* (2,1<sup>13</sup>) a 1.3 *Pracovný tím hľadá vonkajšie zdroje na podporu aktívnej participácie žiakov na učení* (2,1), v tesnej blízkosti za nimi nasledujú indikátory 1.4 *Zdroje, ponuky a služby, ktoré má okolie k dispozícii, sú pracovníkom školy známe a využívajú ich* (2,2) a 1.5 *Personál využíva odborné poznatky o špecifických potrebách detí s postihnutím* (2,2), najnižšie skóre dosiahol indikátor 1.1 *Budova našej školy je upravená podľa špecifických potrieb žiakov* (3,4). Tieto hodnoty sme znázornili v Grafe č. 1:

<sup>13</sup> Keďže v našom výskume sme použili Likertovo škálovanie, v ktorom hodnota 1 = rezolútne súhlasím a hodnota 5 = rezolútne nesúhlasím, uvedené nižšie hodnoty (v tomto prípade 2,1) predstavujú pozitívnejšie hodnotenie a vyššie hodnoty čísiel predstavujú naopak negatívnejšie hodnotenie.



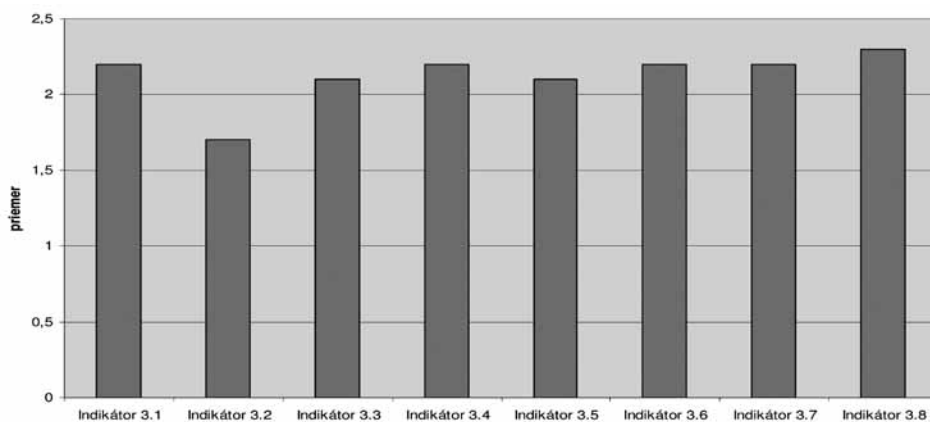
Graf č. 1: Stĺpcový diagram kritéria *Rámcové podmienky a využitie zdrojov*.

**Kritérium Proces učenia.** Celkový priemer kritéria má hodnotu 2,34. Najvyššie skóre získal indikátor 2.2 *Pedagogickí pracovníci sa snažia odstraňovať prekážky v učení* (1,8). S malým rozdielom nasleduje indikátor 2.1 *Proces učenia je založený na spolupráci žiakov* (1,9). Za ním nasledujú s rovnakým skóre indikátory 2.3 *Rozdiely medzi žiakmi sú využívané ako zdroj pri vyučovaní* (2,1) a 2.9 *Žiaci sa majú možnosť vyjadriť k obsahom činností* (2,1). Ďalšie v poradí sú indikátory 2.4 *Pri príprave vzdelávacích aktivít škola zohľadňuje úroveň schopností dieťaťa* (2,2) a 2.5 *Vyučovanie rozvíja pozitívne chápanie rozdielnosti a rôznorodosti* (2,3) a 2.7 *Učebné plány a prostriedky sú modifikované vzhľadom na rôznorodosť žiakov* (2,3). K indikátorom s nižším skóre patrí indikátor 2.8 *Učebné plány zohľadňujú úroveň a tempo učenia jednotlivých žiakov* (2,9) a najnižšie skóre preukazuje indikátor 2.10 *Žiaci s postihnutím dosahujú lepšie výsledky ako intaktní žiaci* (3,7). Tieto hodnoty sme znázornili v Grafe č. 2:



Graf č. 2: Stĺpcový diagram kritéria *Proces učenia*.

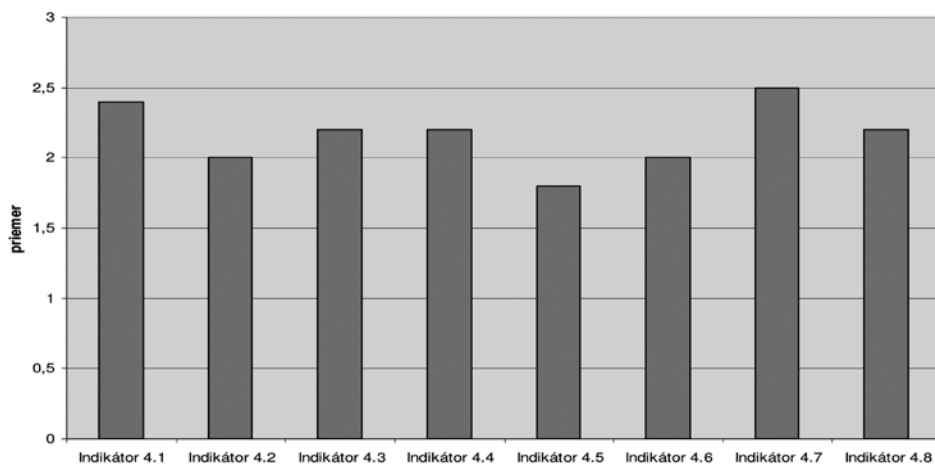
**Kritérium Riadenie a organizácia.** Celkový priemer kritéria má hodnotu 2,13. Najvyššie skóre získal indikátor 3.2 *Škola prijíma všetkých žiakov zo spádovej oblasti* (1,7). Za ním sú indikátory 3.3 *Noví žiaci dostávajú dostatočnú pomoc pri začlenení* (2,1) a 3.5 *Každý zamestnanec vie, na koho sa obrátiť s problémom* (2,1). Tesne za nimi nasledujú indikátory 3.1 *Noví zamestnanci dostávajú dostatočnú pomoc pri uvedení do zamestnania* (2,2), 3.4 *Všetci pracovníci sa podieľajú na určení priorit a rozvíjaní zariadenia* (2,2), 3.6 *Pracovníci školy nevykonávajú úlohy, na ktoré nie sú kvalifikovaní* (2,2) a 3.7 *Škola priebežne plánuje a realizuje ďalšie kroky k svojmu rozvoju* (2,2). Najnižšie skóre v tomto kritériu získal indikátor 3.8 *Všetci odborní zamestnanci školy poznajú legislatívne podmienky integrácie* (2,3). Tieto hodnoty sme znázornili v Grafe č. 3:



Graf č. 3: Stĺpcový diagram kritéria Riadenie a organizácia.

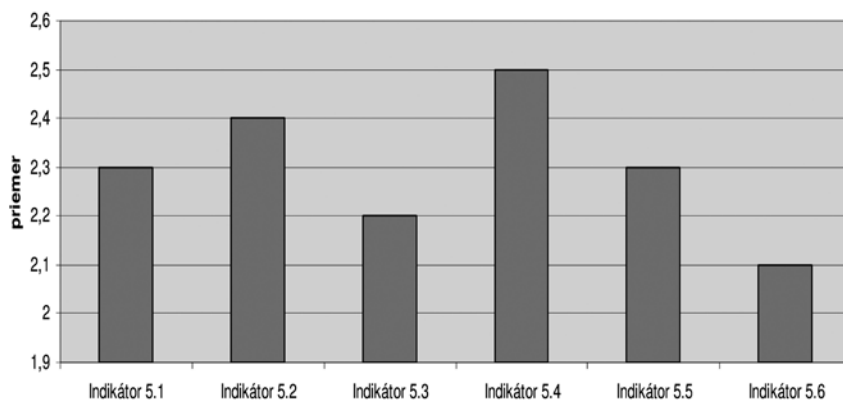
**Kritérium Vzájomná interakcia.** Celkový priemer kritéria má hodnotu 2,20. Najvyššie skóre získal indikátor 4.5 *Žiaci si navzájom pomáhajú* (1,8). Za ním nasledujú indikátory 4.2 *Pedagogickí zamestnanci a žiaci spolu jednájú s úctou* (2,0) a 4.6 *Pedagogickí zamestnanci a žiaci často spolupracujú* (2,0). Ďalšími v poradí sú indikátory 4.3 *Medzi zamestnancami školy (vedenie, pedagógovia) a rodičmi existuje partnerský vzťah* (2,2), 4.4 *Pedagogickí zamestnanci školy dobre spolupracujú* (2,2) a 4.8 *Odborní pracovníci riešia problémy tímovu (spoločne)* (2,2). K indikátorom s nižším hodnotením patrí indikátor 4.1 *Medzi žiakmi sú časté konflikty* (2,4) a najnižšie skóre v tomto kritériu získal indikátor 4.7 *Rodičia aktívne spolupracujú so školou* (2,5). Tieto hodnoty sme znázornili v Grafe č. 4:





Graf č. 4: Stĺpcový diagram kritéria Vzájomná interakcia.

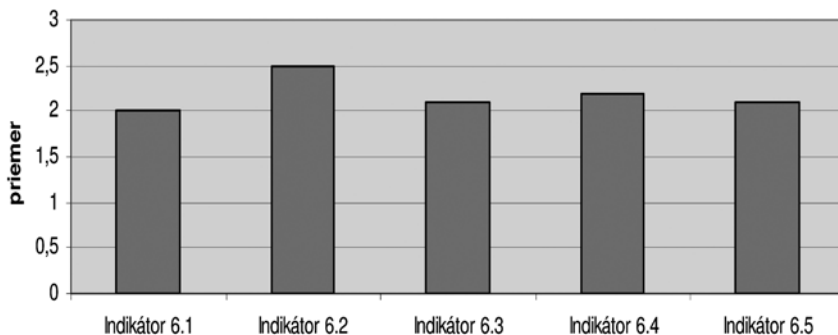
**Kritérium Postoj k integrácii.** Celkový priemer kritéria má hodnotu 2,28. Najvyššie skóre získal indikátor 5.6 *Škola aktívne prezentuje svoj integračný postoj* (2,1), za ním nasleduje indikátor 5.3 *Väčšina rodičov detí s postihnutím sa hlási k filozofii integrácie* (2,2). Ďalšími v poradí sú indikátory 5.1 *Väčšina učiteľov sa hlási k filozofii integrácie* (2,3) a 5.5 *Väčšina odborných pracovníkov sa hlási k filozofii integrácie* (2,3). Nižšie skóre získal indikátor 5.2 *Väčšina žiakov sa hlási k filozofii integrácie* (2,4) a najnižšie skóre dosiahol indikátor 5.4 *Väčšina rodičov nepostihnutých detí sa hlási k filozofii integrácie* (2,5). Tieto hodnoty sme znázornili v Grafe č. 5:



Graf č. 5: Stĺpcový diagram kritéria Postoj k integrácii.

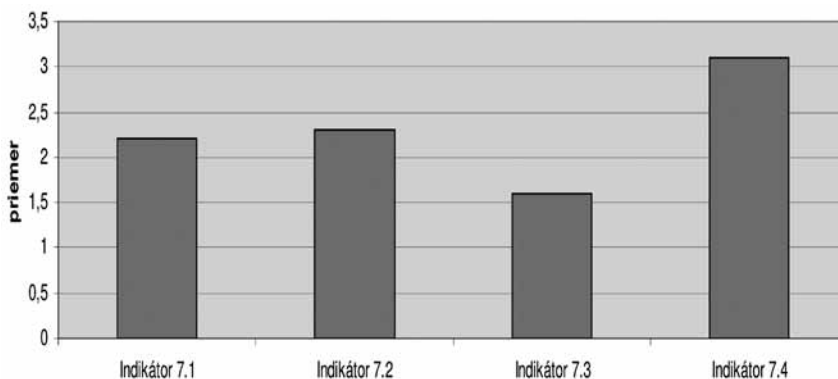
**Kritérium Kooperácia s inými zariadeniami.** Celkový priemer kritéria má hodnotu 2,17. Najvyššie skóre získal indikátor 6.1 *Miestne komunity sú vyzývajúce k spolupráci so školou* (2,0). Za ním nasledujú indikátory 6.3 *Škola kooperuje s inými*

mi školami pri výmene skúseností (2,1) a 6.5 Škola udrzuje kontakt s inými vzdelávacími inštitúciami (2,1). Tesne za nimi je indikátor 6.4 Medzi školou a inými špeciálno-pedagogickými, terapeutickými a ďalšími odbornými štruktúrami je dobrá spolupráca (2,2). Najnižšie skóre získal indikátor 6.2 Medzi vedením školy a predstaviteľmi školských úradov je konštruktívna spolupráca (2,5). Tieto hodnoty sme znázornili v Grafe č. 6:



Graf č. 6: Stĺpcový diagram kritéria Kooperácia s inými zariadeniami.

**Kritérium Vzdelanie, ďalšie vzdelávanie.** Celkový priemer kritéria má hodnotu 2,33. Najvyššie skóre získal indikátor 7.3 Ďalšie vzdelávanie zamestnancov im pomáha pri reagovaní na rôznorodosť žiakov (1,6). S pomerným odstupom nasleduje indikátor 7.1 Vedenie školy podporuje ďalšie špeciálno-pedagogické vzdelávanie odborných pracovníkov (2,2). Tesne za ním je indikátor 7.2 Personál je školený, aby dokázal reagovať na odlišnosti (2,3). Najnižšie skóre získal indikátor 7.4 Väčšina pedagogických pracovníkov absolvovala špeciálno-pedagogické vzdelávanie (3,1). Tieto hodnoty sme znázornili v Grafe č. 7:



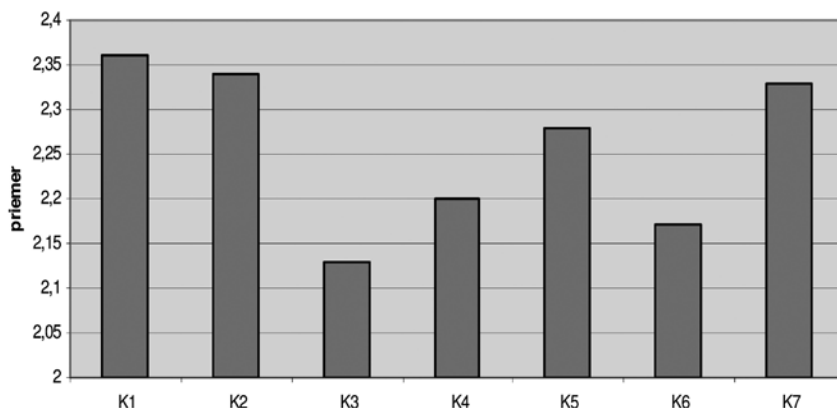
Graf č. 7: Stĺpcový diagram kritéria Vzdelanie, ďalšie vzdelávanie.

### Komparácia deskriptívnych výsledkov jednotlivých kritérií:

**Kritériá predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie – spolu.** Celkové skóre plnenia všetkých kritérií dosahuje hodnotu 2,25.

Najvyššie skóre získalo kritérium *Riadenie a organizácia* (K3 – 2,13). Ako druhé v poradí sa umiestnilo kritérium *Kooperácia s inými zariadeniami* (K6 – 2,17). V tesnej blízkosti za ním je kritérium *Vzájomná interakcia* (K4 – 2,20). V strede sa umiestnilo kritérium *Postoj k integrácii* (K5 – 2,28). Nižšie skóre dosiahlo kritérium *Vzdelanie a ďalšie vzdelávanie* (K7 – 2,33). Za ním kritérium *Proces učenia* (K2 – 2,34) a najnižšie skóre dosiahlo kritérium *Rámcové podmienky a využitie zdrojov* (K1 – 2,36).

Prezentované hodnoty sme znázornili pomocou Grafu č. 8. Hodnoty vo všetkých z uvedených tabuliek zodpovedajú normálnemu rozloženiu, pretože ich hodnoty skewness (normálne rozloženie) sú v rozmedzí –1 až 1.



Graf č. 8: Stĺpcový diagram hodnotenia kritérií všetkými respondentmi.

**Hodnotenie jednotlivých kritérií podľa profesie respondentov.** Z Tabuľky č. 8 vyplýva, že všetky kritériá dosahujú u učiteľov a odborných zamestnancov nižšie hodnoty ako u riaditeľov, pričom odborní zamestnanci prisudzujú jednotlivým kritériám najnižšie hodnoty.

Tabuľka č. 8: Hodnotenie jednotlivých kritérií podľa profesie respondentov.

	N	Priemer	Priemer	Priemer
		Riaditelia	Učítelia	Odborní zamestnanci
RPaVZ	384	2,09	2,41	2,54
PU	384	1,98	2,39	2,61
RaO	384	1,75	2,22	2,33
VI	384	1,80	2,28	2,39



Na overenie **Hypotézy 2 Kritéria: Vzájomná interakcia a Riadenie a organizácia** majú najvyššiu významnosť v procese úspešnosti inkluzívnej edukácie v porovnaní s ostatnými kritériami úspešnosti inkluzívnej edukácie sme použili faktorovú analýzu, výskumnú metódu vychádzajúcu z korelácií medzi meranými premennými s cieľom určiť pomocou koeficientu nasýtenia premennej vo faktore mieru jeho vplyvu na skúmanú oblasť (G. Clauss, H. Ebner, 1988).

Tabuľka č. 10 obsahuje údaje o počte významných faktorov (v tomto prípade 10), ktoré na základe faktorovej analýzy jednotlivých indikátorov bolo možné z testu identifikovať. Nás zaujímalo, aký je ich podiel na vysvetľovaní variability dát,<sup>14</sup> Z tabuľky vyplýva, že v rámci použitých indikátorov možno hovoriť o dvoch významných (najdôležitejších) skupinách indikátorov, ktoré na základe testu určujú dve najvýznamnejšie kritériá úspešnosti inkluzívnej edukácie.

**Tabuľka č. 10:** Faktorová analýza – identifikovanie najvýznamnejších faktorov úspešnosti inkluzívnej edukácie.

komponent	Vlastné hodnoty (eigenvalues) na začiatku			Výsledky po rotácii		
	celkovo	% z rozptylu	kumula- tívne %	celkovo	% z rozptylu	kumula- tívne %
1	17,596	35,910	35,910	9,627	<b>19,647</b>	19,647
2	1,534	3,130	39,039	6,331	<b>12,921</b>	32,569
3	1,398	2,854	41,893	1,933	3,945	36,513
4	1,330	2,715	44,608	1,922	3,922	40,435
5	1,257	2,566	47,174	1,875	3,827	44,262
6	1,146	2,339	49,514	1,832	3,738	48,000
7	1,121	2,287	51,801	1,433	2,924	50,925
8	1,076	2,196	53,997	1,241	2,533	53,457
9	1,017	2,076	56,073	1,182	2,413	55,870
10	1,006	2,053	58,126	1,105	2,256	58,126

Na základe faktorovej analýzy sme ďalej zisťovali, ktoré otázky (indikátory) v dotazníku najviac súvisia s danými faktormi. V rámci prvého kritéria dosahujú najvyššie hodnoty indikátory – č. 3, 5, 12, 17, 19, 22, 31, 33, 37, 41. Až päť z uvedených indikátorov – č. 5, 17, 31, 37, 41 nasycujú v našom výskumnom nástroji kritérium *Vzájomná interakcia* a tri – č. 3, 19, 22 nasycujú kritérium *Riadenie a organizácia*. V žiadnom z ostatných kritérií nie je vyšší počet indikátorov, ktoré by dosahovali vyššiu hodnotu. Výsledky teda potvrdzujú našu hypotézu o vyššej významnosti uvedených kritérií v porovnaní s ostatnými kritériami úspešnosti inkluzívnej edukácie.

<sup>14</sup> Pracuje sa s tzv. vlastnou hodnotou (eigenvalue vyššia ako 1). Jednotlivé stĺpce hovoria o tom: a) koľko percent rozptylu premennej je možné vysvetliť pomocou daného faktora (pri tom prvom je to 35,910 % a v druhom 19,647 %), a po b) aké je najvhodnejšie usporiadanie faktorov po tzv. rotáciách pri približne rovnakom podiele na vysvetľovaní.

Na verifikáciu **Hypotézy 3** Medzi jednotlivými krajmi v SR sa nepreukázu štatisticky významné rozdiely v dosiahnutom skóre v rámci hodnotenia jednotlivých kritérií úspešnosti inkluzívnej edukácie sme použili test analýzy rozptylu ANOVA, skúmajúci vzťah medzi závislou intervalovou premennou Y a jednou alebo viacerými nominálnymi premennými (faktormi).<sup>15</sup>

Z Tabuľky č. 11 vyplýva, že medzi jednotlivými krajmi nebol zistený štatisticky významný rozdiel (v každom z uvedených kritérií je p hodnota vyššia ako 0,05<sup>16</sup>), poukazujúci na rozdiely v dosahovaní jednotlivých kritérií úspešnosti inkluzívnej edukácie, čím sa hypotéza potvrdila.

**Tabuľka č. 11:** Analýza rozptylu skóre jednotlivých kritérií medzi jednotlivými krajmi.

ANOVA						
		Suma štvorcov	df	Priemerný štvorec	F	P
<b>RPaVZp</b>	medzi skupinami	3,635	7	0,519	0,941	<b>0,474</b>
	celkovo	211,030	383			
<b>Pup</b>	medzi skupinami	3,336	7	0,477	1,185	<b>0,310</b>
	celkovo	154,512	383			
<b>RaOp</b>	medzi skupinami	6,478	7	0,925	1,839	<b>0,079</b>
	celkovo	195,704	383			
<b>Vip</b>	medzi skupinami	8,369	7	1,196	1,841	<b>0,078</b>
	celkovo	252,518	383			
<b>PkIp</b>	medzi skupinami	6,564	7	0,938	1,889	<b>0,070</b>
	celkovo	193,200	383			
<b>KsIZp</b>	medzi skupinami	3,290	7	0,470	0,876	<b>0,525</b>
	celkovo	204,906	383			
<b>VDVp</b>	medzi skupinami	5,594	7	0,799	1,261	<b>0,269</b>
	celkovo	243,834	383			
<b>Spolu</b>	medzi skupinami	7555,208	7	1079,315	1,204	<b>0,299</b>
	celkovo	344539,333	383			

<sup>15</sup> Podobne ako pri t-teste sa len znižuje pravdepodobnosť tzv. alfa chyby.

<sup>16</sup> Hladina významnosti  $p = 0,05$ . Hodnoty údajov pod hladinou  $p$  sú štatisticky významné (pozn. autora).

V **Hypotéze 4** Medzi jednotlivými skupinami respondentov – riaditeľmi, učiteľmi a odbornými zamestnancami budú štatisticky významné rozdiely v hodnotení jednotlivých kritérií úspešnosti inkluzívnej edukácie sme predpokladali, že rola a postavenie respondenta v systéme školy (napr. riaditeľ ako riadiaci pracovník zodpovedný za zabezpečovanie podmienok na edukáciu), ako aj priama účasť v procese edukácie detí so ŠVVP (učitelia a odborní zamestnanci) výrazne vplyvajú na mieru hodnotenia jednotlivých kritérií úspešnosti inkluzívnej edukácie na daných školách.

Tabuľka č. 12, vytvorená opäť použitím testu analýzy rozptylu ANOVA, popisuje rozdiely v hodnotení kritérií predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie na základe jednotlivých profesií. Z tabuľky vyplýva, že vo všetkých kritériách je štatisticky významný rozdiel medzi hodnotením riaditeľov a učiteľov, ako aj riaditeľov a odborných zamestnancov (v oboch prípadoch je p hodnota nižšia ako 0,05). Naopak, medzi učiteľmi a odbornými zamestnancami nie je štatisticky významný rozdiel v hodnotení jednotlivých kritérií.

**Tabuľka č. 12:** Analýza rozptylu jednotlivých kritérií podľa profesie respondentov.

osoba/p	K-1	K-2	K-3	K-4	K-5	K-6	K-7
Riaditelia	0,002	0,000	0,000	0,000	0,049	0,002	0,005
Učitelia	0,000	0,000	0,000	0,000	0,078	0,000	0,000
Odborní zamestnanci	0,324	0,009	0,387	0,528	0,987	0,248	0,373
<b>Smerodajná odchýlka/spolu</b>	<b>0,74</b>	<b>0,64</b>	<b>0,71</b>	<b>0,81</b>	<b>0,71</b>	<b>0,73</b>	<b>0,80</b>

**Hodnotenie jednotlivých kritérií podľa profesie respondentov** poukazuje na štatisticky významný rozdiel v posudzovaní kritérií úspešnosti inkluzívnej edukácie na jednotlivých školách medzi riaditeľmi na jednej strane a učiteľmi a odbornými zamestnancami na druhej strane. Riaditelia prisudzovali jednotlivým kritériám vyššie hodnoty ako učitelia a odborní zamestnanci.

V **hypotéze 5** Na školách s vyšším počtom integrovaných žiakov (20 a viac) bude miera dosahovania jednotlivých kritérií vyššia ako na školách s nižším počtom integrovaných žiakov (od 10 do 19) sme predpokladali, že školy s vyšším počtom integrovaných žiakov budú dosahovať vyššiu úroveň v jednotlivých kritériách predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie.

Tabuľka č. 13, vytvorená pomocou t-testu, popisuje mieru hodnotenia napĺňaní jednotlivých kritérií respondentmi v školách s nižším počtom integrovaných žiakov (do 19) a respondentmi v školách s vyšším počtom integrovaných žiakov (od 20 vyššie). Z tabuľky vyplýva, že školy s vyšším počtom integrovaných žiakov dosahujú vo všetkých kritériách úspešnosti inkluzívnej edukácie nižšie hodnotenie ako školy s nižším počtom žiakov. Čím vyšší počet integrovaných žiakov, tým nižšia miera dosahovania kritérií úspešnosti inkluzívnej edukácie. Hypotéza 5 sa nepotvrdila.

Tabuľka č. 13: Porovnanie jednotlivých kritérií podľa počtu integrovaných žiakov na škole.

	Počet integrovaných žiakov	N	Priemer	SD	t	p
K1	do 19	196	2,1	0,72	7,853	0,000
	RpaVZ	od 20	188	2,6		
K2	do 19	196	2,1	0,62	9,324	0,000
	PU	od 20	188	2,6		
K3	do 19	196	1,8	0,68	10,620	0,000
	RaO	od 20	188	2,5		
K4	do 19	196	1,8	0,78	11,464	0,000
	VI	od 20	188	2,6		
K5	do 19	196	1,9	0,62	11,127	0,000
	PkI	od 20	188	2,6		
K6	do 19	196	1,8	0,69	10,081	0,000
	KsIZ	od 20	188	2,5		
K7	do 19	196	1,9	0,71	10,347	0,000
	VDV	od 20	188	2,7		
Spolu	do 19	196	87,6	24,31	11,707	0,000
	od 20	188	118,4	27,12		

### Výsledky kvalitatívnej časti výskumu a ich interpretácia

V rámci kvalitatívnej fázy výskumného šetrenia sme skúmali jednotlivé aspekty predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie na bežných ZŠ v SR a zisťovali, ktoré z týchto aspektov sú pre danú predikciu kľúčové a ako sa v prostredí bežných ZŠ v SR konceptualizujú.

#### (Ne)výhody integrácie

Vo výpovediach participantov výskumu sme zaznamenali, že si uvedomujú **významnosť** procesu integrácie a inklúzie pre deti s postihnutím „dieťa má právo na toto, na vzdelanie s inými deťmi, nesmie byť segregované“. Udvávajú viacero výhod spojených s možnosťou integrácie týchto detí v školách hlavného vzdelávacieho prúdu: „nemusi cestovať to dieťa do nejakého špecializovaného zariadenia, ale ostáva v mieste bydliska“; „práve v tej bežnej škole, kde je medzi tými zdravými deťmi... tam sa skôr vytiahne“.

V otázke prospešnosti integrácie zastávajú participant z bežných alebo špeciálnych základných škôl podobné stanoviská „myslím, že je to naozaj v prospech, v prospech tých detí“; „súdny pedagóg, ktorý počuje o nejakej integrácii, inklúzii musí s takýmto niečím iba súhlasiť a vedieť, že je to prospešné pre tie deti“, zhodujú sa však aj v presvedčení, že integrácia nie je v súčasnosti u každého dieťaťa reálna: „tie detičky, to je to, čo som spomínal predtým, každé má svoju možno hranicu, rozumovú alebo osobnostnú, nie každé dieťa môže dobre fungovať v takomto prostredí a nie každá škola mu dokáže zabezpečiť vhodné podmienky“.



Výroky niektorých participantov vypovedajú skôr o vlastných záujmoch, ktoré pre nich z integrácie vyplývajú „*náš riaditeľ je vdáčný za každé integrované dieťa, lebo má na neho peniaz viac, hej*“, „*možno by také dieťa v špeciálnom zariadení dostalo oveľa odbornejšiu pomoc, i keď za iných podmienok*“. Často sú v pozadí obavy a neistota – vlastná (o svoje pracovné miesto), vo vzťahu k dieťaťu alebo k existencii daného zariadenia „*čo si myslíte, čo urobia so všetkými tými deťmi a pracovníkmi, keď zrušia špeciálne školy?*“; „*keď zrušia špeciálne zariadenia a integrujú tieto deti do bežných škôl, tak uvidia napríklad reakciu povedzme tých rodičov, ktorí tam majú svoje zdravé deti, ktoré žiaľ sa nedostali na osemročné gymnázia... kde chceli aby študovali medzi tými múdrejšími deťmi.. tak aj takí rodičia sa ozvú a nebudú určite súhlasiť*“.

V centre záujmu škôl by malo byť každé dieťa so svojimi právami a potrebami. Podľa jedného z participantov „*v tejto dobe sa moc neprihliada na potreby týchto detí (integrovaných, pozn.)... dnes sa veľmi prihliada na rýchlosť, aby deti vedeli veľmi rýchlo reagovať, pracovať*“, podľa iného participanta „*teraz je to také uniform všetko, ako keby sme vyrábali nejakých géniov a toto nie je pravda. Ja si myslím, že nie každý má na to predpoklady a dispozície a my na toto vôbec neberieme ohľad*“.

### Determinanty funkčnosti

Úspešnosť integrácie/inklúzie je závislá od mnohých faktorov. Podľa jedného z participantov „*je to o vytvorení vlastne tých podmienok, aspoň základných na to, aby sme mohli fungovať*“. Úspešnosť tohto procesu je teda výrazne limitovaná podporou od štátu i súčasnými podmienkami na školách a z nich vyplývajúcimi možnosťami.

Jedným zo základných predpokladov úspešnosti integrácie/inklúzie je „*širšia podpora v pedagogickom zbore na takéto niečo, to je prvá vec*“. Keď sa väčšina učiteľov, ako aj odborných zamestnancov hlási k myšlienke integrácie a inklúzie je veľký predpoklad, že bude škola napredovať k inklúzii. Dostatočné zabezpečenie procesu inkluzívnej edukácie si vyžaduje **tím odborníkov**, pretože „*v podmienkach ZŠ je vyhovieť deťom s postihnutím bez nejakého väčšieho množstva ľudí, ktorí sú do toho zainteresovaní, vyzhľadovaní, je to hrozne náročné*“.

Mnohé školy zápasia s týmto problémom. „*Sú školy, kde nemajú ani špeciálneho pedagóga, takže je to o tom, že tá integrácia je buď na riaditeľovi, alebo na triednom učiteľovi, a keď je to človek, ktorý absolútne nemá špeciálno-pedagogické vzdelanie, tak je to hrozné*“. Podľa väčšiny participantov na školách „*musí existovať nejaký psychológ, minimálne špeciálny alebo liečebný pedagóg, ja už neviem, podľa toho kto má aké možnosti... že by to nebolo o jednom človekovi, ale minimálne dvaja traja ľudia, možno jeden špeciálny pedagóg, jeden psychológ a už je to zabezpečené aj z tej strany, aj z tej strany napr., alebo nejakí, sú aj tí sociálni pedagógovia*“.

Keďže v súčasnosti vzrastá počet integrovaných žiakov na školách, tak by – ako uvádza jeden z participantov – mal „*automaticky vzrastať počet špeciálnych pedagógov, psychológov, liečebných pedagógov a hocikoho, ktorí sa týmto budú zaoberať na tých školách... čo to je v takej škole čo má 800 žiakov jeden psychológ a jeden špeciálny pedagóg, to je nič. Ten človek jednoducho nestíha tieto veci urobiť a tam nastávajú obrovské problémy*“.

Jedným z ďalších problémov, ktoré sa v rozhovoroch objavovali, bola **nízka kvalifikácia, odborná pripravenosť učiteľov**. Podľa participantov v súčasnosti „nie sú pripravení tí učitelia na niečo také“; „v podstate ten pedagóg (P: učiteľ) nemal ani šajnu z tej oblasti, ktorú teda mal poskytnúť pre to dieťa a samozrejme aj jeho to trápilo“. Výroky „tí učitelia musia byť vyedukovaní!“ alebo „To vzdelanie, vzdelávanie by určite pomohlo“ svedčia o reálnej požiadavke škôl na zabezpečenie vzdelávania v tejto oblasti.

Na to, aby mohol pedagóg pracovať inkluzívnym spôsobom treba nielen **odbornosť**, ale aj určitú **osobnostnú spôsobilosť** pre túto profesiu. „Je to o tej kreativitave a tej tvorivosti aj toho učiteľa a pritom nemusí ten učiteľ mať špeciálnu pedagogiku skončenú“; „...pracuje tam troška aj taká empatia, že vedia sa vcítiť do tých problémov tých detí a hľadajú tie metódy a možnosti sami, ako tomu dieťaťu pomôcť, nečakajú, že im to niekto naservíruje“. O odbornej a zároveň osobnej spôsobilosti svedčí schopnosť pedagóga identifikovať zdroje žiaka a vhodným spôsobom ich podporiť. Dôkazom je výpoveď jednej participantky, ktorá popisuje prácu svojho kolegu: „Prišiel na niečo, čo mu (P: dieťaťu s postihnutím) vyhovuje. A nemusí to vedieť ani odborne pomenovať. Ale ak príde na to nejak vnútorne, po svojom, alebo tým pozorováním... chcem povedať, že nie je taký univerzálny liek na to, alebo spôsob.“

V súčasnosti sa na učiteľov kladú vysoké nároky a požiadavky. Majú pocit, že sú akoby v „**začarovanom kruhu**“ očakávaní, požiadaviek. „Ono je to celé taký začarovaný kruh, niekedy, ten učiteľ je nešťastný z toho, že má tam to dieťa (P: integrované), pretože vie, že sa o neho musí tým pádom viac starať a viac sa aj od neho očakáva.“; „Strašne veľa sa nakladá na tých pedagógoch (P: učiteľov) momentálne, musia ovládať všetko možné, mali by byť všestranní, to je všetko pekné, ale v niečom asi musia aj vynikať, hlavne čo chcú odovzdať tým deťom.“ Tlak profesie a zvýšené požiadavky bez dostatočnej podpory spôsobujú u učiteľov a odborných zamestnancov znižovanie motivácie, pocit vyhoria a často profesijné zlyhania. Napriek tomu sa od nich očakáva čoraz viac a nedochádza k optimálnym systémovým riešeniam niektorých problémov. Tieto skutočnosti sa odrážali aj v rozhovoroch s participantmi, podľa ktorých „pedagógovia sú znechutení, niektorí možno už ani nemajú chuť sa niečo takého učiť... prežívajú možno v tých zamestnaniach, potom vidno aj také výsledky“.

V tejto súvislosti sa nám v našom výskume vynára význam **individuálneho prístupu** k integrovanému dieťaťu. Práve ten je zrkadlom vysokých profesijných aj osobnostných kvalít pedagóga. „Treba rozlišovať, upravovať prístup, možno je to zaťažujúce, zariadiť si tú prípravu, alebo organizovať vyučovanie, ale tie deti to potrebujú.“ Charakteristikou kvalitného individuálneho prístupu je hľadanie možností pre vývin dieťaťa: „pomáham mu (P: žiakovi) na to pozerať nejako ináč.“

Predpokladom individuálneho prístupu je **osobný prístup** pedagóga. Je to zarážajúce, ale aj v súčasnosti sa môžeme stretnúť (a žiaľ pomerne často) s odmietaním dieťaťa zo strany pedagóga: „Čo podľa mňa je hrozné na tom, že keď odmietam to dieťa triedny učiteľ, tak nemôžu ho mať radi ostatné deti v triede a bohužiaľ ja som tiež s týmto konfrontovaná, že niektorí učitelia proste to majú, že, no tak to je taký debil a čo tu robí, proste... a najhoršie je to na druhom stupni.“

Predpokladom úspešnosti inkluzívnej edukácie je podľa participantov aj **klíma triedy**. „Veľa záleží od klímy v triede a najviac na tej klíme v podmienkach ZŠ môže vplyvať triedny učiteľ, že jak to ten má podchytené.“ Z výpovede je zjavné, že na klímu v triede má formujúci vplyv učiteľ, prípadne ide o vplyv zariadenia. Podstatou budovania pozitívnej klímy v triede, charakteristickej otvorenosťou k odlišnosti, je práca s kolektívom detí. „Kolektív detí je veľmi tvrdý a taký kolektív treba aj pripraviť na to, že povedzme takéto dieťa s nejakou poruchou s nejakým problémom príde do takéhoto kolektívu.“ Opodstatnenie na prácu s kolektívom detí vyplýva z nasledujúcej výpovede jedného z participantov: „V dnešnej dobe sa z tej skupiny v triede povedzme 25 detí nájde možno tak štvrtina, ktorá by dokázala pomôcť takémuto dieťaťu, možno ďalšia polovica to akceptuje, toleruje, nekomentuje, ale určite sa tam nájdu deti, ktoré sú zákernejšie a skomplikujú to tiež takýmto deťom.“ Návod, ako pracovať s kolektívom detí inkluzívnym spôsobom, ponúka jedna z participantiek výskumu: „Každý človek je jedinečný a svojský, to je jedno, či je taký, to je úplne jedno a toto treba do tých detí, nejakým spôsobom im vysvetliť... nie že dostať alebo prikázať, s tým sa nič nevyrieši. Vysvetliť tak, aby to každý vedel pochopiť, že ‚Ty napríklad si úžasný v športe a tento chalan, ktorý v tom športe je neobratný, je vynikajúci napr. v hre na gitaru‘ a čokoľvek.“

Ďalším významným determinantom funkčnosti je z hľadiska participantov samo **integrované dieťa – žiak**. Integrácia „je vhodná vtedy, ak to dieťa po intelektovej stránke a v tých rôznych zručnostiach má na to, aby absolvovalo bežné vzdelávanie i možno niekedy s rizikom, pretože každé dieťa sa vyvíja a potrebuje na dosiahnutie určitých krokov nejaký čas“. Deti s postihnutím sú v mnohých možnostiach limitované, avšak oplývajú aj mnohými zdrojmi. „Pomerne väčšina týchto detí (P: integrovaných) v niečom vyniká.“ Otázka teda neznie, v čom sú deti nedostatočné, ale v čom a akým spôsobom je možné ich podporiť, pretože často môže byť problém nie na strane dieťaťa, ale pedagóga. Výstižne túto problematiku popisuje jeden participant: „Vhodným prístupom, s dostatočnými kompenzačnými pomôckami, rešpektovaním individuality dieťaťa je možné podporiť každé dieťa.“

Rodina a rodinné zázemie, ktoré dokáže dieťaťu s postihnutím rodina poskytnúť, je z hľadiska participantov jedna z kľúčových podmienok úspešného napredovania dieťaťa v škole. „Nemôže to ostať iba na tom dieťati, tam musí byť ešte obrovská pomoc zo strany rodičov poobede. Ako náhle je dieťa samé odkázané na seba, možno aj na prívetivú, alebo múdru odborníčku pani učiteľku, moc šanci nemá to dieťa.“ Mnohé deti by „možno dosiahli aj niečo iné, niečo viac, ale to zasa záleží aj od toho rodinného prostredia, aj od okolia“. Dieťa s postihnutím a jeho rodina fungujú v sťažených životných podmienkach, mala by sa im preto venovať oveľa vyššia podpora, ako je to v súčasnosti.

Inklúzia podľa mnohých participantov závisí od riaditeľa a od kvality jeho riadenia. „Viem o škole, kde majú dobrého riaditeľa a tá, tie integrované deti sa tam majú, by som povedala oveľa lepšie ako to, ako to poznám ja (P: v škole, kde je participantka zamestnaná).“ Niekoľko podobných výpovedí: „A zase je to podľa mňa o riaditeľovi, aký je manažér a ako to vie s tými peniazmi, sú školy kde majú šiestich alebo siedmich asistentov!“; „A je to o tom, že ten riaditeľ to vie vybaviť, že ten riaditeľ to vie

*zafinancovať a urobiť s tými peniazmi to tak, že proste.. ich.. ich zariadi proste napr. tých asistentov, čiže neviem, no.“*

V dobre fungujúcej škole musí riaditeľ identifikovať a riadiť množstvo vzájomne súvisiacich procesov. Komplexným, racionálnym prístupom a s jasnou víziou môže vytvárať vhodné podmienky na implementáciu inklúzie na danej škole. Významnou súčasťou práce riaditeľa je plánovanie a logistika. Predpokladom efektívneho riadenia je podľa jednej z participantiek dobre vytyčená koncepcia školy: *„Vtedy som si vlastne urobila takú analýzu – autoevalúáciu školy a postavila koncepciu“,* od ktorej sa následne odvíjali ďalšie kroky participantky.

Iný názor popisuje absenciu vstupnej analýzy ako výrazné riziko integrácie/inklúzie: *„umožníme takéto niečo, čo sa teda aj umožňuje, ale bez nejakej hlbšej analýzy.“* Uvedený participant vidí ako potrebné *„presne popísať, za akých podmienok sme ochotní takéto niečo robiť vlastne... nejaké kritériá toho ...chceme toto a toto k tomu“.* Kvalitné riadenie si vyžaduje určitú stratégiu, *„nejaký systém dlhodobejší, naozaj, niekde to celé smerovať“.* O kvalite riaditeľa v inkluzívne orientovanej škole svedčí nielen jeho plánovacia a logistická činnosť, ale aj osobný prístup k pedagogickému tímu a orientácia v problematike. Ako pozitívny príklad takéhoto prístupu uvádzame nasledujúci výrok participanta v pozícii riaditeľa: *„Môže ktokoľvek vymyslieť akúkoľvek koncepciu na škole, pokiaľ bude chcieť niekoho napodobňovať, (zdôraznene) v živote nemôže urobiť pre to dieťa toľko, ako keď si všimne, čo to dieťa potrebuje a to robiť pre to dieťa... zistiť tie vonkajšie ukazovatele, ktoré sa vám ponúkajú v prospech toho dieťaťa.“*

Participantí popisujú **proces integrácie** ako niečo *„variabilné, s čím sa stále pracuje“,* a náročné na čas: *„Je to komplexný proces, musíme zohľadňovať mnohé veci, čím sa tento priebeh aj časovo navyšuje.“* Popisujú konkrétne **etapy**, ktoré sú významným predpokladom úspešnosti tohto procesu. Radia sem spoluprácu s inými zariadeniami, včasnú diagnostiku, vhodnú voľbu intervencie, komunikáciu s rodičmi, priebežnú evaluáciu, supervíziu. Cieľom je ponúknuť dieťaťu s postihnutím *„individuálny prístup, šitý na mieru každého dieťaťa“.*

## Zhrnutie výsledkov kvalitatívnej fázy výskumu

Významné propozície, ktoré sa v priebehu prerazovania vyskytli, sme „upratali“ tak, aby dávali zmysel a následne sme zostavili dynamickú schému týchto propozícií.

Propozíčná schéma „podmienenosť funkčnosti“ úspešnej inkluzívnej edukácie					
významnosť	podmienenosť funkčnosti	uchopenie pojmu	proces	kvalitné vedenie	predikcia
			supervízia	osobný prístup	
			priebežná evalúácia	logistika, plánovanie	

Schéma č. 1: „Podmienenosť funkčnosti“ úspešnej inkluzívnej edukácie.

Na propozíčnej schéme môžeme vysvetliť základný príbeh našej podrobnej analýzy:

**Podmienenosť funkčnosti** je jav, ktorý bol identifikovaný pri rozhovoroch s riaditeľmi, učiteľmi alebo špeciálnymi pedagógmi pri ich pracovnej činnosti v jednotlivých základných školách, v špeciálnych školách alebo v školských zariadeniach. Pôsobenie zamestnancov predmetných inštitúcií je vo funkcionálnej rovine **proces** ako sumár jednotlivých etáp, priebežnej evaluácie a supervízie. V intencionálnej rovine vystupuje do popredia požiadavka na **kvalitné vedenie** inštitúcie s osobným vkladom, plánovaním a logistikou. Vzájomná spolupráca zamestnancov, supervízia, voľba vhodnej intervencie a priebežná evaluácia procesu integrácie/inklúzie ako intervenujúce podmienky podporená vhodným plánovaním, logistikou, kvalitným vedením a osobným vkladom zamestnancov vedú k **predikcii** vyššej úspešnosti inkluzívnej edukácie danej inštitúcie. V pozadí podmienenosti funkčnosti integrácie/inklúzie stojí vytvorenie podmienok, rodinné zázemie, prítomnosť pedagóga/odborníka, časová dotácia, žiak a motivácia spolu s **uchopením pojmu** „inklúzia“ ako limity pre efektívnu činnosť zamestnancov inštitúcií.

### Zhrnutie výsledkov výskumu

Pre zodpovedanie prvého cieľa (kvantitatívnej fázy výskumu) – *Urobiť analýzu kritérií predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie a zistiť mieru ich dosahovania na bežných ZŠ v SR* – sme využili odpovede na otázky 1 – 6.

Na otázku č. 1: *Aká je miera dosahovania jednotlivých kritérií predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie na bežných základných školách v SR?* dávajú odpoveď deskriptívne výsledky priemerných hodnôt dosiahnutého skóre jednotlivých kritérií (pozri popisná štatistika kvantitatívnej fázy výskumu). Z celkovej hodnoty dosiahnutého skóre jednotlivých kritérií – **2,25** by sme mohli na prvý pohľad predpokladať, že bežné ZŠ v SR dosahujú pomerne dobrú (mierne nadpriemernú) úroveň napĺňania jednotlivých kritérií úspešnosti inkluzívnej edukácie. Výskum odhaľuje štatisticky významné rozdiely v hodnotení kritérií v rámci jednotlivých profesií. Ich porovnaním sme zistili, že učitelia (s osobnou skúsenosťou s integráciou) a ostatní odborní zamestnanci hodnotia dosahovanie jednotlivých kritérií zápornejšie, čiže kritickejšie. Napr. kritérium 1 *Rámcové podmienky a využitie zdrojov* získalo v hodnotení riaditeľmi skóre 2,09, pričom u učiteľov dosahuje toto kritérium skóre 2,41 a u odborných zamestnancov až 2,54. Taktiež kritérium 2 *Proces učenia*, ktoré získalo u riaditeľov skóre 1,98, učitelia hodnotili 2,39 a u odborných zamestnancov získalo skóre 2,61. K podobným výsledkom dochádza aj pri ostatných kritériách.<sup>17</sup> Keďže medzi celkovými hodnoteniami kritérií sú nasledujúce rozdiely: riaditelia **1,93** – učitelia **2,32** a odborní zamestnanci **2,44** – na základe uvedených výsledkov sa dá predpokladať, že bežné školy dosahujú nižšiu úroveň plnenia jednotlivých kritérií, ako vyplýva z celkových výsledkov.

<sup>17</sup> Podrobne pozri Tab. 13.

Otázka č. 2 znela: *Existuje štatisticky významný pozitívny vzťah medzi jednotlivými kritériami predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie na ZŠ v SR?* Z výsledkov výskumu vyplynulo, že medzi všetkými kritériami existuje silný pozitívny vzťah, čiže zvyšovanie hodnoty jedného kritéria výrazne vplyva na zvyšovanie hodnoty akéhokoľvek iného kritéria. V praxi to znamená, že podpora a zvyšovanie úrovne každého z kritérií úspešnosti inkluzívnej edukácie má vplyv na zvyšovanie úrovne inkluzívnej edukácie ako celku. Platí to však aj naopak. Zníženie úrovne dosahovania niektorého z kritérií vplyva negatívnym spôsobom na kvalitu procesu implementácie inkluzívnej edukácie na danej škole.

Pri otázke č. 3: *Ktoré kritériá predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie možno považovať za najvýznamnejšie?* sme predpokladali, že na dosahovaní úspešnosti inkluzívnej edukácie sa z výsledkov uvedenej analýzy najvýznamnejším spôsobom budú podieľať kritériá Vzájomná interakcia a Riadenie a organizácia. Túto skutočnosť potvrdila analýza deskriptívnych výsledkov výskumného šetrenia. Obidve kritériá sú medzi tromi kritériami s najvyššou hodnotou, pričom ich dopĺňa kritérium Kooperácia s inými zariadeniami, svedčiace o významnosti spolupráce a vzájomnej kooperácie aj s inými zariadeniami, ktoré sa významným spôsobom spolupodieľajú na procese integrácie detí so ŠVVP (CPPPaP, Diagnostické centrum a iné).

Otázka č. 4 znela: *Aké sú rozdiely v dosahovaní jednotlivých kritérií predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie na bežných ZŠ v rámci jednotlivých krajov SR?* Z výsledkov vyplýva, že medzi jednotlivými krajinami nie sú štatisticky významné rozdiely v dosahovaní jednotlivých kritérií úspešnosti inkluzívnej edukácie, čím sa potvrdil náš predpoklad, že napĺňanie skúmaných kritérií zo strany škôl je nezávislé od sociálno-ekonomických faktorov – v rámci jednotlivých krajov Slovenska dosahujúcich rôznu úroveň –, pretože tu zrejme intenzívnejšie pôsobia iné faktory, ako napr. klíma školy, hodnoty a strategická vízia, kvalifikácia zamestnancov, kvalita riadenia a organizácia činností a iné.

Pri odpovedi na otázku č. 5: *Aké sú rozdiely medzi hodnotením jednotlivých kritérií z pohľadu zamestnancov daných škôl: riaditeľov, učiteľov a odborných zamestnancov?* možno konštatovať, že náš predpoklad sa potvrdil. Riaditelia, ako riadiaci pracovníci, hodnotili plnenie kritérií pozitívnejšie, čo môže vyplývať z ich postavenia a pocitu zodpovednosti za úspešnosť procesu integrácie na danej škole. Naopak, učitelia (s osobnou skúsenosťou s integráciou) a odborní zamestnanci, ako priami aktéri tohto procesu, prisudzujú jednotlivým kritériám nižšie skóre (rozdiely v ich hodnotení nie sú štatisticky významné), čo môže vyplývať z ich neutrálneho postavenia a objektívnejšieho vnímania miery dosahovania jednotlivých kritérií.

Otázka č. 6 znela: *Existujú rozdiely v miere napĺňania jednotlivých kritérií predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie vzhľadom na počet integrovaných žiakov na daných školách?* Z výsledkov výskumu vyplýva, že školy s vyšším počtom integrovaných žiakov dosahujú nižšiu mieru napĺňania jednotlivých kritérií ako školy s nižším počtom integrovaných žiakov. Na základe zistených skutočností usudzujeme, že vyšší počet integrovaných žiakov je „skúškou“ bežných

základných škôl v zvládaní procesu integrácie žiakov. Keďže väčšina bežných škôl na Slovensku nedisponuje dostatočnými podmienkami (personálnymi, materiálno-technologickými atď.) na zabezpečenie adekvátneho pokrytia výchovno-vzdelávacích potrieb všetkých detí, vyšší počet integrovaných žiakov s postihnutím, narušením alebo ohrozením je pre ne záťaž, ktorá negatívne vplyva na mieru plnenia jednotlivých kritérií.

Na zodpovedanie druhého cieľa (kvalitatívnej fázy výskumu) – *Preskúmať jednotlivé aspekty predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie na bežných ZŠ v SR, zistiť, ktoré z nich sú pre danú predikciu kľúčové a ako sa v prostredí bežných ZŠ v SR konceptualizujú* – sme použili otázku č. 7 v nasledujúcom znení: **Ktoré aspekty sú kľúčové pre predikciu úspešnosti inkluzívnej edukácie na bežných ZŠ v SR a ako je možné ich konceptualizovať?** Ako kľúčové aspekty sa vynorili: významnosť integrácie/inklúzie, podmienenosť funkčnosti a kvalitné vedenie.

Na zodpovedanie tretieho, posledného cieľa nášho výskumu – *Na základe výsledkov nášho výskumu formulovať odporúčania pre úspešnú implementáciu inkluzívnej edukácie na bežných ZŠ v SR* – sme si položili otázku č. 8: **Aké kľúčové prvky pre efektívne fungovanie inkluzívnej edukácie na bežných ZŠ v SR je možné navrhnúť?** Odpoveď na túto otázku sme v našom výskume získali využitím kvantitatívnych i kvalitatívnych metód, štúdiom relevantnej literatúry, ako aj z vlastných pracovných skúseností.

Z nášho výskumu vyplýva, že úroveň pripravenosti bežných základných škôl na implementáciu inkluzívnej edukácie je rôzna. Niektoré z nich urobili v tomto smere veľa pozitívnych krokov a ich predpoklady na úspešnú realizáciu inkluzívnej edukácie sú vysoké, pri iných sme zaznamenali pretrvávajúce určité problémy, akými sú napr. obmedzenia v personálnom zabezpečení, nízka kvalifikovanosť učiteľov pre prácu s odlišnosťou, deficit materiálno-technologických podmienok atď. Práve neplnenie *Rámcových podmienok a neefektívne využitie zdrojov* sú významnou bariérou pri napredovaní škôl na ceste k inklúzii. Významné deficity sme zaznamenali aj v *Procese učenia*, v ktorom sa učitelia síce usilujú o odstraňovanie prekážok v učení, avšak nedostatočná modifikácia učebných plánov vzhľadom na rôznorodosť žiakov, ako aj ich nízke zohľadňovanie úrovne a tempa učenia jednotlivých žiakov im v tom výrazne bránia.

Výskum odhaľuje vysokú významnosť kritérií *Riadenie a organizácia* a *Vzájomná interakcia*, tak z hľadiska respondentov kvantitatívnej fázy ako aj participantov v kvalitatívnej fáze výskumu. Prepojenosť kvalitného manažmentu školy: riadenia, plánovania a priebežnej evaluácie a účinná spolupráca a pozitívne vzťahy (klíma školy) sú podľa výsledkov nášho výskumu bazálnym predpokladom úspešnosti procesu inkluzívnej edukácie.

Keďže zvyšovanie počtu integrovaných žiakov predstavuje zákonite aj zvyšovanie nárokov na školu, treba, aby školy (predovšetkým riadiaci pracovníci) s touto skutočnosťou ráтали a snažili sa predísť znižovaniu efektivity edukačného procesu zabezpečením takých podmienok, ktoré pokryjú výchovno-vzdelávacie potreby všetkých žiakov a podporia učiteľov aj odborných zamestnancov v ich činnosti. Z výskumu vyplýva, že celková miera dosahovania kritérií poukazuje

na pozitívne tendencie v smerovaní bežných ZŠ v SR k inklúzii. Je pred nimi však ešte dlhá cesta. Pozitívnym faktom však zostáva, že zlepšovanie ktoréhokoľvek plnenia z uvedených kritérií pozitívne vplyva aj na plnenie ostatných kritérií; postupné zvyšovanie miery úspešnosti inkluzívnej edukácie je teda vysoko pravdepodobné.

### 3.3 Perspektívy inkluzívnej edukácie v základných školách Slovenskej republiky

Pri aplikácii nových fenoménov v praxi, bez ohľadu na to, aký osôh alebo riziko pre spoločnosť predstavujú, dochádza nezriedka k unáhleným krokom a predčasným rozhodnutiam, ktoré môžu uškodiť mnohým subjektom (v prípade inkluzívnej edukácie najmä žiakom a učiteľom). Závety výskumu potvrdili skutočnosť, že v bežných školách a školských zariadeniach na Slovensku nie sú vytvorené dostatočné podmienky na úspešný priebeh integrácie ako rozhodujúceho predpokladu úspešnosti inklúzie a inkluzívnej edukácie, pričom výskum poukázal aj na niektoré ďalšie významné nedostatky nášho školského systému, akými sú: oneskorená alebo nesprávna diagnostika, nedostatočné personálne zabezpečenie a odborný servis, preťaženosť a nízka motivácia učiteľov a odborných zamestnancov atď. Absencia týchto určujúcich podmienok bráni prístupnosti inklúzie v bežných školách a školských zariadeniach (porov. E. Žovinec, P. Seidler, 2010). A. Bürlí (2003) upozorňuje na riziko, že i keď integrácia školou teoreticky proklamovaná je, v skutočnosti sa praktizuje neefektívne. S podobným javom sa stále stretávame v mnohých bežných základných školách, na ktorých možno konštatovať čisto formálny priebeh integrácie. Dieťa má síce vypracovaný individuálny výchovno-vzdelávací program, ale učiteľ sa ním neriadi alebo má značné problémy s jeho spracovávaním (porovnaj výskum D. Opatřilová, 2009).

Oblasťou, ktorá si v procese inkluzívnej edukácie vyžaduje mimoriadnu pozornosť, je personálne obsadenie školy, kde dôležitú úlohu zohráva riaditeľ, ktorý si volí zamestnancov podľa príslušnej odbornosti (vzhladom na potreby žiakov). Dôležitá je nielen odbornosť špeciálnych, liečebných a sociálnych pedagógov, ale vyššie nároky sa kladú aj na učiteľov. Situácia v praxi je v súčasnosti taká vyostrená, že sami učitelia vnímajú vlastnú odbornosť ako nedostatočnú a pociťujú potrebu zvýšiť si kvalifikáciu v odborných (liečebných, špeciálnych, sociálnych) oblastiach, ktorá by im umožňovala nielen lepšiu orientáciu v danej problematike, ale podporila ich kompetencie v práci s rôznorodou skupinou detí/žiacov. Pritom podpora odborných kompetencií úzko súvisí s osobnostným rozvojom pedagóga a zvyšovaním osobnostných kvalít, ktoré významne predurčujú jeho prístup k odlišnosti (P. Janoško, 2009b; J. Belk, 2005). V tejto súvislosti boli alarmujúce niektoré výroky participantov, ktorí uviedli, že aj v súčasnosti ich kolegovia nedokážu prijímať a akceptovať inakosť detí alebo nadviazať s deťmi akceptujúci kontakt a vzťah vôbec (na porovnanie výskum I. Chrzanowska, 2010). Aj vzájomné vzťahy medzi spolužiakmi sa pre úspešnosť inklúzie javia ako kľúčové. Odlišné dieťa sa



často v novom kolektíve stáva outsiderom, čo je v priamom protiklade k inklúzii. Naopak, podpora spolužiakov vytvára priestor a priaznivú atmosféru na prijatie a akceptáciu inakosti a priestor na vyvolanie dlhodobejšej pozitívnej interakcie všetkých článkov kolektívu. Podporná klíma v triede výrazným spôsobom uľahčuje aj prácu učiteľom (por. R. Korenich et al., 2006).

V súčasnosti stále pomerne zanedbávanou oblasťou je komunikácia a spolupráca školy s rodinami žiakov. Škola je druhým významným prostredím pre dieťa, a preto je dôležité, aby obe základné životné prostredia dieťaťa spolu kooperovali a pomáhali si. Úspešná spolupráca s rodičmi patrí k dôležitým kvalitatívnym kritériám inkluzívnej školy a zároveň je aj základným predpokladom úspešnosti výchovno-vzdelávacieho procesu. Ako uvádza M. Horňáková (2014), v kontexte nových poznatkov a trendov v starostlivosti patrí k úlohám pedagogického a odborného tímu na školách nielen informovať, diagnostikovať, stimulovať, rehabilitovať deti, ale aj radiť a cielene podporovať rodičovské kompetencie, kladné emócie v rodine, podporiť normalizáciu života jednotlivých členov rodiny v maximálne možnej miere s dôrazom na rituály a hodnoty, ktoré členovia rodiny spoločne prežívajú.

Podľa C. Scholzovej (2012, s. 7) spolupráca s rodičmi prispieva k upevňovaniu partnerstva medzi rodinou a školou. Rodičom umožňuje poznať, že škola je spoľahlivá. Efektívna komunikácia napomáha jednotnému pôsobeniu školy a rodiny a pomáha tiež škole získať informácie na plánovanie spoločných aktivít, čím v konečnom dôsledku prispieva k zlepšovaniu školskej úspešnosti detí.

Význam spolupráce nepopierajú ani školy, ani samotní rodičia. Rodina si zaslúži zvýšenú pozornosť, je pre dieťa ako budúceho žiaka prvým modelom spoločnosti a vzťahovým systémom, s ktorým sa stretáva a na základe ktorého dozrieva, osvojuje si špecifické poznatky, pravidlá a presvedčenia, učí sa narábať so svojimi emóciami, uvedomovať si a prežívať pocit vlastnej hodnoty.

Inklúzia a postoje k nej sa tiež vytvárajú v rodine. Ak v nej dominuje ovzdušie plné vzájomného rešpektovania, úcty, zodpovednosti, spolupráce a odlišnosť sa nevníma ako hrozba, každý člen rodiny má možnosť slobodne sa prejavovať. Významné sú pritom už rané vnemy a poznania detí, ktoré ešte hovoriť nedokážu. Je pre ne špecifické, že sú odolné voči zmene a ak obsahujú známky neprijatia a nedôvery, môžu výrazne negatívne ovplyvniť vývin dieťaťa a jeho odolnosť voči záťaži.

Jednou z prvých národných iniciatív, ktorých cieľom bola podpora kreovania **inkluzívneho prostredia** v základných (a materských) školách bol projekt „PRINED – PProjekt INkluzívnej Edukácie“ (2014 – 2015, MŠVVaŠ SR, Metodicko-pedagogické centrum). Zámer projektu bol dosiahnutý prostredníctvom vytvorenia funkčných inkluzívnych odborných tímov na školách, zložených z pedagógov, odborných zamestnancov a pedagogických asistentov, ako aj materiálno-technickou pomocou školám zapojených do uvedeného projektu. Priniesol mnohé impulzy nielen pre samotné školy, ale aj pre tvorbu metodických a legislatívnych návrhov, ako aj nových rozvojových projektov v regionálnom školstve.

Na daný projekt v súčasnosti nadväzuje ďalší národný projekt s názvom „ŠOV

– Škola otvorená všetkým“, ktorého hlavným cieľom je „podporou inkluzívneho vzdelávania a skvalitnením profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov zabezpečiť rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a zlepšiť výsledky a kompetencie detí a žiakov“ (Metodicko-pedagogické centrum, 2017).

Školám by pomohlo, keby skúsenosti a odporúčania z evalvácie uvedených projektov tvorili východisko vzdelávacej politiky pretavené do konkrétnych systémových zmien.

Každá škola je špecifickým, dynamickým a neustále sa meniacim systémom, preto prístup k podpore jej inkluzívneho rozvoja musí byť systémový a systematický. Dosiachnutie stanovených cieľov sprevádza určitý sled krokov, ktoré môžu v danom systéme prirodzene sprevádzať progres aj regres jednotlivých prvkov. Tým, že inklúzia ponúka všetkým deťom (bez rozdielu) rovnakú štartovaciu pozíciu do života, znamená v konečnom dôsledku prínos pre celú spoločnosť.

#### Použitá literatúra

- BELK, J. (2005) Inclusion in Early Childhood Programs: A Kaleidoscope of Diversity. In: *National Forum of Special Education Journal*, Vol. 16, No. 1, [online] [cit. 2010-04-30] Dostupné na internete: <http://www.nationalforum.com>
- BOOTH, T., AINSCOW, M. (2002) *The name assignet to the document by the author. This field may also contain sub-titles, series names, and report numbers. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- BÜRLI, A. (2003) Normalisierung und Integration aus internationaler Sicht. In: LEONHARDT, A., WEMBER, F. *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung, Erziehung, Behinderung*. Weinheim: Beltz, s. 128 – 164.
- GAVORA, P. (2008) *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- HAŠKOVÁ, V. (2014) Problémy inkluzívnej edukácie v školskom klube detí. In: NESLUŠANOVÁ, S., EMMEROVÁ, I., JAROSZS, E. (eds.) *Sociální pedagogika ve službě člověku a společnosti*. Brno: Institut mezioborových studií. s. 637 – 643.
- HENDL, J. (2005) *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- HORŇÁKOVÁ, M. (2006) Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In: *Efeta*, roč. XVI, č. 1, s. 2 – 5.
- HORŇÁKOVÁ, M. (2014) *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: Verbum.
- CHRZANOWSKA, I. (2010) Inkluzívna pedagogika ako symbióza pedagogiky a špeciálnej pedagogiky. In: LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus, s. 11 – 16.
- JANOŠKO, P., NESLUŠANOVÁ, S. (2014a) Инклюзивное образование в детских садах в Словакии In: *Актуальные вопросы теории и практикисовременного гуманитарного знания: III. Международная научно-практическая конференция (Орел, 18 сентября 2014)*. Россия, Орел: Орловский государственный институт Экономики и торговли. с. 20 – 29.
- JANOŠKO, P., NESLUŠANOVÁ, S. (2014c) *Škola s inkluzívnou klímou*. Ružomberok: Verbum.
- KORENICH, R. et al. (2006) *Learning Opportunities and Performance Outcomes in Inclusive Elementary Classrooms*. Chicago: Child and Family Development Center. [online] [cit. 2010-04-30] Dostupné na: [http://www.uicfdc.org/pdf/Inclusive-Classrooms\\_10.pdf](http://www.uicfdc.org/pdf/Inclusive-Classrooms_10.pdf)
- KRIGLEROVÁ, G. E. a kol. (2015) *Kľukaté cesty k inkluzívnemu vzdelávaniu na Slovensku*. Centrum pre výskum etnicity a kultúry. [online] [cit. 2017-09-02]. Dostupné na: <http://cvek.sk/klukate-cesty-k-inkluzivnemu-vzdelavaniu-na-slovensku/>
- KUMMER-WYSS, A. (2007). Auf dem Weg zur integrativen Schule. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, č. 7 – 8, s. 27 – 34.
- LECHTA, V. (et al.) (2009) *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin: Osveta.

- LECHTA, V. (2010a) Inkluzivní pedagogika – základní vymezení. In: LECHTA, V. a kol.: *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, s. 20 – 41.
- LECHTA, V. (2010b) Komunikácia ako jeden z determinujúcich faktorov inkluzívnej edukácie. In: LECHTA, V. (ed.) *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus, s. 61 – 66.
- LECHTA, V. (2010c) Pedagogika inkluzívna. In: ŚLIWERSKI, B. *Pedagogika – subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Tom 4. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM, (2017) Národný projekt „Škola otvorená všetkým (ŠOV)“. Citované 10.9.2017. Dostupné na: <http://npsov.mpc-edu.sk/o-nas>.
- OPATŘILOVÁ, D. (2009) *Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České republice u jedincu s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání*. Brno: MU.
- SCHOLZOVÁ, C. (2012) *Význam spolupráce rodiny a školy. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum. Výstup z projektu financovaného z prostriedkov EÚ s názvom: Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť.
- WIRZ, D. (2007) *Výchova začíná vztahem*. 1. vyd. Brno: CERM.
- ŽOVINEC, E. (2008) Inklúzia žiakov so špeciálnymi potrebami vo vzdelávaní a výchove. In: *Cesty k inklúzii*. Nitra: UKF.
- ŽOVINEC, E., SEIDLER, P. (2010) Identifikácia a analýza problémových oblastí školskej inklúzie. In: LECHTA, V. (ed.) *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus, s. 174 – 180.

# 4. MOŽNOSTI PREDIKOVANIA ÚSPEŠNOSTI INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE V STREDNÝCH ŠKOLÁCH SLOVENSKEJ REPUBLIKY

MARTA BENKOVÁ

## 4.1 Všeobecný vstup

Medzi dôležité ciele každej spoločnosti by malo patriť vytváranie priestoru a podmienok na vzájomné obohacovanie a hľadanie možností na primerané vytvorenie a zaistenie vhodných predpokladov pre život každého jedinca. Zabezpečenie kvalitného vzdelávania pre všetkých, teda aj pre žiakov s PNO, sa stalo prioritou na medzinárodnej aj národnej úrovni. Všetky dôležité medzinárodné dokumenty z oblasti vzdelávania žiakov s PNO smerujú k vytváraniu inkluzívneho prostredia, ktoré je právom každého človeka. Na to, aby bolo toto právo naplnené, treba zabezpečiť kvalitnú inklúziu, t. j. nielen žiakov s PNO umiestniť do bežných škôl, ale treba sledovať aj to, či tieto školy spĺňajú podmienky inkluzívnej školy a aká je úspešnosť týchto žiakov. V inklúzii nejde len o dostupnosť bežných škôl pre žiakov s PNO, ale aj o ich zmysluplnú účasť na živote školy a ich úspešnosť.

Pri posudzovaní úspešnosti inklúzie sa treba zaoberať nielen posudzovaním podmienok inklúzie, ale aj jej výsledkami, teda tým, či je efektívna pre žiakov s PNO v akademickej, emocionálnej a sociálnej oblasti. Pri predikovaní úspešnosti inkluzívnej edukácie v stredných školách sa vychádzalo z dvoch základných postulátov:

- Inklúzia je úspešná, ak sú splnené základné podmienky jej realizácie.
- Inklúzia je úspešná, ak je úspešný inkludovaný žiak s PNO.

Na to, aby sa mohlo usudzovať, či je inklúzia úspešná, boli zadané jednotlivé aspekty presadzovania inklúzie a úspešnosť žiaka s PNO:

1. *Ideový aspekt* – T. Booth a M. Ainscow (2007) tento aspekt vymedzujú ako vytváranie inkluzívnej kultúry. Dôraz kladú na to, aby sa s myšlienkami inklúzie stotožňovali všetci členovia školského spoločenstva, vážili si a ctili si každého jedinca, bez ohľadu na jeho PNO alebo inú odlišnosť, a umožnili mu edukáciu v mieste jeho bydliska spolu s ostatnými rovesníkmi. Dôležitá je aj kooperácia medzi jednotlivými aktérmi inkluzívneho vyučovania. Spolupracovať na rozhodovaní o tom, čo a ako sa v škole deje a vyučuje, majú vedúci a odborní zamestnanci, učitelia, rodičia aj žiaci.
2. *Politický aspekt* – Tvorba inkluzívnej politiky zadaná T. Boothom a M. Ainscowom (2007) smeruje k tvorbe škôl pre všetkých, kde sa prijímajú a využívajú odlišnosti. Snahou je zaistiť, aby myšlienka inklúzie nechýbala

v žiadnom aspekte školského plánovania. Podstatou tejto dimenzie je vytvoriť podporujúcu klímu, v ktorej sa budú všetci žiaci cítiť dobre a bezpečne, čo je možné len zaistením dobrých legislatívnych podmienok a ich zapracovaním do školského kurikula.

3. *Sociálno-psychologický aspekt* – sa zaoberá postojmi spoločnosti k ľuďom s PNO, ale aj naopak, postojmi ľudí s PNO k spoločnosti. Úspešnosť inklúzie je závislá od postojov spoločnosti k ľuďom s postihnutím (L. Požár, 2010a, 2010b; K. Bleszyńska, 1992, in: I. Chrzanowska, 2010; N. Federickson, T. Cline, 2009; J. P. Cullen, J. L. Gregory, L. A. Noto, 2010). Pre rozšírenie participácie a následne aj inklúzie žiakov s PNO má zásadný význam podpora pozitívnych postojov vo vzdelávaní. Názory rodičov a učiteľov na vzdelávanie žiakov so širokým spektrom potrieb sa z veľkej časti formujú ich vlastnou skúsenosťou. Škola prispieva k budovaniu postojov žiakov a pripravuje ich na život v spoločnosti, preto by aj školy mali akceptovať prítomnosť žiakov s PNO a vytvárať všetkým svojim žiakom vhodné podmienky na ich rozvoj.
4. *Praxeologický aspekt* – definovaný T. Boothom a M. Ainscowom (2007) ako rozvíjanie inkluzívnej praxe, predstavuje podporu a rozvoj nediskriminujúcej praxe, organizáciu spoločného učenia a využívania ľudského potenciálu. Ide o vytváranie praktických postupov, v ktorých výučba reaguje na rôznorodosť žiakov. Žiaci sú podnecovaní k tomu, aby sa aktívne zapojili do všetkých zložiek vzdelávania, ktoré čerpá z ich vedomostí a skúseností získaných aj mimo školy. Učitelia hľadajú materiálne zdroje a zdroje, ktoré možno mobilizovať na podporu učenia a spojenia sa.
5. *Profesijný (odborný) aspekt* – Medzi stratégie, ktoré podporujú pozitívne názory, patrí zabezpečenie príslušného vzdelania učiteľov, ktoré im má okrem vedomostí dodať aj vedomie dôvery v schopnosť prevziať zodpovednosť za všetkých žiakov bez ohľadu na ich individuálne potreby, ako aj podpora participácie žiakov a ich rodičov v rozhodovaní v oblasti vzdelávania (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009). Efektívna práca učiteľov v inkluzívnych podmienkach vyžaduje potrebu poskytovať príslušné hodnoty a názory, disponovať schopnosťami, kompetenciami, znalosťami a mať pochopenie pre všetkých žiakov. Vyžaduje si to prípravu budúcich učiteľov pre inkluzívne vzdelávanie už v rámci ich pregraduálneho vzdelávania, ako aj možnosť ďalšieho odborného vzdelávania. Inkluzívny pedagóg by mal byť schopný spoločne vzdelávať intaktných žiakov a žiakov s PNO, akceptovať, rešpektovať a prihliadať na individuálne potreby všetkých žiakov v duchu normálnosti rôznorodosti a tímovej spolupráce s inými odborníkmi. I. Šuhajdová (2015a) upozorňuje na to, že práve učitelia sú dôležitými činiteľmi úspešnej inkluzívnej edukácie. Je dôležité, aby pedagogickí a odborní zamestnanci škôl verili nielen základným princípom inklúzie, ale predovšetkým verili sami sebe, že práve oni sa môžu výrazným spôsobom pričiniť o jej úspešnú realizáciu.

Na hodnotenie kvality inkluzívnej edukácie bolo vytvorených viacero nástrojov. Väčšina z nich sa zameriava na skúmanie podmienok inklúzie: spoločnen-

ských, materiálno-technických, procesuálnych, profesijných a pod. Uvádžeme zoznam niektorých nástrojov:

- Index inklúzie (T. Booth, M. Ainscow, 2007) – obsahuje rámec na hodnotenie podmienok, ktorý je rozdelený do troch dimenzií: vytváranie inkluzívnej kultúry, tvorba inkluzívnej politiky, rozvíjanie inkluzívnej praxe.
- Rámec na sebahodnotenie podmienok vzdelávania (P. Polechová, 2003) – používa Q-metodológiu, vychádza z indexu inklúzie T. Bootha a M. Ainscowa, je modifikovaný na podmienky českých škôl.
- Kritériá kvality pre integratívne školy (A. Kummer Wyss, 2007) – medzi kritériá kvality integrácie zaraďuje postoj k integrácii, rámcové podmienky, školský koncept, potreby a zdroje, spoluprácu, učenie, vyučovanie, kurikulum, vzdelanie, ďalšie vzdelávanie, vzťah okolia a reflexiu a hodnotenie.
- SIFTER – Skrínigový nástroj na zisťovanie vzdelávacieho rizika (K. Anderson, 2004) – cieľom je monitorovať vzdelávacie riziko u žiakov s postihnutím pomocou určenia funkčného výkonu (správanie prispievajúce k školskej úspešnosti žiaka v bežnej triede) v porovnaní s intaktnými žiakmi. Zisťované údaje sa zameriavajú na oblasť teórie, komunikácie, zapájania sa v triede a správanie.
- Model vzdelávania (MPPV) (S. Peters, C. Johnstone, P. Ferguson, 2005, in: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009) – nástroj pre zodpovedných politických činiteľov, učiteľov, príslušníkov konkrétnych komunít a organizácie osôb s postihnutím, demonštruje dynamický vzťah medzi výsledkami, zdrojmi, kontextom a vstupmi.
- TATIS – škála na zdôvodnenie postojov učiteľov k inklúzii (J. P. Cullen, J. L. Gregory, L. A. Noto, 2010) slúži na meranie postojov učiteľov k inklúzii v troch oblastiach: postoje k žiakom so znevýhodnením, presvedčenie o efektívite inklúzie a presvedčenie o profesionálnej úlohe a zodpovednosti.
- Škála R. Clifforda (2005, in: T. Drdúlová, 2014) – hodnotí úroveň presadzovania inklúzie v štyroch stupňoch a obsahuje aj doplnujúce otázky pre pedagógov vhodné na diskusie a workshopy.

Otázka úspešnosti žiaka s postihnutím v prostredí inkluzívnej edukácie je zložitý komplex, na ktorý sa musíme pozeráť z viacerých hľadísk. Vo všeobecnosti môžeme školskú úspešnosť vymedziť dvomi spôsobmi. V užšom vymedzení sa školská úspešnosť používa zameniteľne s pojmom školský prospech, t. j. školské známky, klasifikácia žiaka. V širšom vymedzení sa tento koncept dostáva za hranice školského prospechu a reprezentuje relatívnu úspešnosť, t. j. mieru využitia individuálneho potenciálu žiaka (J. Helus et al., 1979). V praktickej rovine súvisí s kritériami školskej úspešnosti, ktoré učiteľ považuje za dôležité, a ktoré sa spätne odrážajú v samotnej školskej úspešnosti žiaka, jeho sebahodnotení a správaní. Ak chceme hodnotiť školskú úspešnosť žiaka s PNO, treba sa na jeho úspešnosť pozeráť nielen z akademickej stránky, ale hodnotiť aj sociálny a emocionálny profil žiaka. Na dôležitosť skúmania aj iných aspektov, ako je výukový, poukazujú pri hodnotení integrácie žiakov so špecifickými poruchami učenia L. Čornák a M. Popelková (2008). Tvrdia, že okrem výukového efektu je dôležité

posudzovať aj subjektívne vnímanie psychosociálneho postavenia, emocionálne prežívanie a sebahodnotenie.

V rámci posudzovania úspešnosti žiaka s PNO v súlade s názormi uvádzaných autorov navrhujeme zaoberať sa tromi dimenziami úspešnosti žiaka s PNO:

- akademická dimenzia – školský prospech žiaka,
- emocionálna dimenzia – sebahodnotenie školskej úspešnosti žiaka, ktorá sa vzťahuje na hodnotenie všeobecných schopností, schopností v matematike a slovenskom jazyku a dôvery vo vlastné schopnosti,
- sociálna dimenzia – sociálne postavenie žiaka v triede a v kolektíve.

D. Smith (2004, in: C. Savich, 2008) tvrdí, že väčšina žiakov s PNO môže držať krok s ostatnými žiakmi po kognitívnej stránke a sú schopní úspešne splniť štandardizované hodnotenie alebo skúšky. Niektorí zo žiakov s PNO potrebujú špeciálne prispôsobenie alebo modifikácie. Väčšina žiakov s PNO nemá také postihnutia, ktoré by im bránili akademicky udržať krok s ostatnými študentmi. Inkluzívna edukácia poskytuje žiakom s PNO viac príležitostí na spoluprácu a rešpektovaniu správania svojich intaktných rovesníkov (C. Roberts, S. Zubrick, 1993, in: D. L. Brown, 1997), ako aj viac príležitostí na vytvorenie priateľstva, ktoré je nevyhnutné pre rozvoj pozitívneho sebahodnotenia (D. Bergen, 1993, in: D. L. Brown, 1997). Tým, že sú žiaci s PNO členmi celej skupiny, si vytvárajú pozitívne sebahodnotenie (G. Schattman, 1992, in: D. L. Brown, 1997).

Sociálna pozícia žiakov s PNO môže byť ohrozená najmä tým, že ich spolužiaci môžu vnímať ako menejcenných (nemajú dostatočné kompetencie), často nemajú dostatok sociálnych zručností, nevedia alebo nechcú komunikovať s ostatnými a môžu byť nevyrovnaní a neistí. Na druhej strane inklúzia poskytuje príležitosti pre intaktných žiakov spoznávať silné stránky žiakov s PNO a zúčastňovať sa na rovesníckej podpore a kooperatívnom učení (G. Schattman, 1992, in: D. L. Brown, 1997), čo vedie k rešpektovaniu odlišností a väčšej spolupatričnosti skupiny, ktoré majú tiež vplyv na sociálne postavenie žiakov s PNO v skupine spolužiakov.

Predikovanie úspešnosti inkluzívnej edukácie je zložitý proces. Preto sme sa v ňom zamerali na hodnotenie úspešnosti jednak inklúzie v jej politickej, kultúrnej aj praxeologickej rovine a jednak na hodnotenie úspešnosti žiaka s PNO. Výsledkom analýzy získaných poznatkov je schéma predikovania úspešnej inklúzie.

## 4.2 Metodológia a výsledky výskumu

### Vymedzenie výskumného problému a výskumného cieľa

Téma prezentovanej práce súvisela s otázkami, ktoré sa týkajú jednak procesualnej stránky spoločného vzdelávania žiakov s postihnutím a intaktných žiakov, ako aj školských organizačných, spoločenských, materiálnych a kultúrnych podmienok. Skúmaním tejto oblasti sme chceli prispieť k riešeniu problémov

spojených so zvyšovaním kvality a celkovej efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu v našich stredných školách.

Pri rozpracovaní problematiky sme vychádzali z jednotlivých východísk inkluzívnej edukácie, t. j. z rešpektovania rôznosti žiakov v školskej triede zo súčasných rozmanitých výchovno-vzdelávacích potrieb intaktných žiakov a žiakov s PNO.

**Výskumný problém** bol zacielený na skúmanie možnosti úspešnosti inkluzívnej edukácie v stredných školách:

- Aké sú možnosti predikovania úspešnosti inkluzívnej edukácie?
- Aké nástroje môžeme použiť na predikovanie úspešnosti inkluzívnej edukácie?

**Hlavným cieľom výskumu** bolo uskutočniť analýzu súčasného stavu presadzovania princípov inklúzie v edukácii žiakov s PNO v bežných stredných školách v Trnavskom kraji a určiť úroveň úspešnosti žiakov s PNO. Ďalej identifikovať podmienky, ktoré majú vplyv na úspešnosť inkluzívneho vzdelávania žiakov s PNO v stredných školách, identifikovať bariéry zavádzania inklúzie do škôl a následne určiť determinanty predikovania úspešnej inkluzívnej edukácie v stredných školách. Naším zámerom bolo zmapovať situáciu vo všetkých stredných školách v Trnavskom kraji, v ktorých sa realizuje spoločné vzdelávanie intaktných žiakov so žiakmi s postihnutím.

### Výskumné otázky a hypotézy výskumu

V oblasti stredných škôl išlo v SR o pilotný výskum, ktorému predchádzalo sformulovanie nasledujúcich **výskumných otázok** rozdelených do piatich oblastí:

1. Uplatňovanie princípov inkluzívnej edukácie:
  - Aká je miera uplatňovania jednotlivých oblastí princípov inklúzie v stredných školách?
2. Úspešnosť žiaka s PNO:
  - Aká je úspešnosť žiakov s PNO v jednotlivých zložkách: akademické výsledky, sebahodnotenie školskej úspešnosti a postavenie žiakov s PNO v školskej triede?
3. Vzťah medzi podmienkami inklúzie a úspešnosťou žiaka s PNO:
  - Aký je vzťah medzi úspešnosťou žiaka s PNO a uplatňovaním princípov inkluzívnej edukácie?
4. Inkluzívna edukácia očami triednych učiteľov:
  - Ako učitelia charakterizujú termín inkluzívna edukácia?
5. Absolvovali učitelia vzdelávanie, ktoré by ich pripravilo na edukáciu žiakov s PNO? Aké vzdelávanie to bolo?
  - Aké sú najčastejšie podmienky a bariéry zavádzania inklúzie do škôl podľa triednych učiteľov?
6. Predikcia úspešnosti
  - Aké kritériá sú dôležité pri predikovaní úspešnosti inkluzívnej edukácie a úspešnosti žiakov s postihnutím v stredných školách?



V súlade s výskumnými otázkami boli sformulované *hypotézy*:

**Hypotéza 1** – Medzi jednotlivými oblasťami princípov inkluzívnej edukácie (inkluzívna kultúra, inkluzívna politika a inkluzívna prax) existuje štatisticky významný pozitívny vzťah.

*Zdôvodnenie hypotézy*: Inkluzívna edukácia je závislá od mnohých faktorov. Výskumný nástroj definuje tri oblasti princípov, ktoré sú od seba závislé. Predpokladali sme, že zvyšovanie úrovne presadzovania jednej oblasti princípov pozitívne ovplyvní aj ďalšie oblasti.

**Hypotéza 2** – Medzi úrovňou presadzovania princípov inklúzie u respondentov, ktorí absolvovali vzdelávanie na podporu žiakov s PNO a respondentov, ktorí neabsolvovali vzdelávanie bude štatisticky významný rozdiel.

*Zdôvodnenie hypotézy*: Presadzovanie inkluzívnej edukácie si okrem pozitívnych postojov vyžaduje aj dostatok informácií o osobitostiach žiakov s PNO, prispôbení edukačných metód ich potrebám a možnostiach ovplyvňovať úroveň vzdelávania žiakov s PNO. Predpokladali sme, že učitelia disponujúci potrebnými informáciami a metódami práce so žiakmi s PNO, budú vo väčšej miere uplatňovať princípy inklúzie v edukácii.

**Hypotéza 3** – Medzi úrovňou presadzovania princípov inklúzie a počtom odborných zamestnancov školy existuje štatisticky významný vzťah.

*Zdôvodnenie hypotézy*: Odborní zamestnanci školy, ktorí majú za úlohu podporovať žiakov vo výchovnej oblasti a riešiť výchovné problémy, sú významným činiteľom ovplyvňujúcim inkluzívnu edukáciu. Domnievali sme sa, že ak sa na riešení výchovných problémov žiakov, ktoré sú spojené s procesom inklúzie, bude podieľať viacero odborných zamestnancov, bude to mať priaznivý vplyv na uplatňovanie princípov inklúzie.

**Hypotéza 4** – Medzi jednotlivými zložkami úspešnosti žiaka s PNO (akademická úspešnosť, sebahodnotenie školskej úspešnosti a sociálnym postavením žiaka) existuje štatisticky významný pozitívny vzťah.

*Zdôvodnenie hypotézy*: Úspešnosť žiaka s PNO v súčasnom chápaní zahŕňa širšiu oblasť, nielen akademickú úspešnosť. Predpokladali sme, že podporovaním žiaka v jednej zložke môžeme ovplyvniť aj ďalšie zložky jeho úspešnosti.

**Hypotéza 5** – Medzi uplatňovaním princípov inkluzívnej edukácie a úspešnosťou žiaka s PNO existuje štatisticky významný pozitívny vzťah.

*Zdôvodnenie hypotézy*: Ak má žiak s PNO vytvorené vhodné podmienky na rozvoj svojich schopností, malo by sa to prejavíť aj v jeho úspešnosti. Predpokladali sme, že ak učitelia a odborní zamestnanci školy vytvoria žiakom s PNO také podmienky, ktoré budú umožňovať ich maximálny rozvoj v procese edukácie, odzrkadlí sa to aj v úspešnosti žiakov.

## Metódy výskumu

Splnenie stanovených cieľov, hľadanie odpovedí na výskumné otázky a overovanie hypotéz bolo realizované prostredníctvom nasledujúcich výskumných metód:

- dotazník podmienok inklúzie,
- dotazník sebahodnotenia školskej úspešnosti žiaka s PNO,
- sociometrický ratingový dotazník SO-RA-D (V. Hrabal, 1979).

Zvolili sme kvantitatívny typ výskumu, ktorý umožnil jednoduchšie porovnať výsledky jednotlivých dotazníkov, pričom otvorené otázky zároveň umožnili využiť aj kvalitatívnu analýzu dát.

Na účely výskumu sme vytvorili dotazník podmienok inklúzie inšpirovaný Ukazovateľom inklúzie (T. Booth, M. Ainscow, 2007) a Rámca pre sebahodnotenie podmienok vzdelávania P. Polechovej (2003). Dotazník je určený na zisťovanie podmienok, za ktorých sa uskutočňuje spoločné vzdelávanie intaktných žiakov a žiakov s PNO v stredných školách. V otvorených otázkach sme zisťovali názor učiteľov na to, aké sú základné podmienky úspešnej inkluzívnej edukácie a aké sú najväčšie prekážky v zavádzaní inklúzie, aby mohla byť škola úspešnejšia a otvorenejšia pre všetkých žiakov. Druhá, škálovaná časť dotazníka bola rozdelená do troch oblastí:

- Inkluzívna kultúra – zameriavala sa na kultúru školy a jej hodnoty.
- Inkluzívna politika – v tejto oblasti ide o to, aby sa myšlienka inklúzie premietla do podmienok, ktoré škola vytvára.
- Inkluzívna prax – ide tu o implementovanie inkluzívnej kultúry a politiky do bežného života v škole.

V Dotazníku podmienok inklúzie sme použili bipolárnu škálu, kde v každej položke boli dva druhy tvrdení (proinkluzívne a antiinkluzívne) a respondenti mali zakrúžkovať odpoveď, ktorá vystihuje situáciu v ich triede. V otázkach sa museli rozhodnúť, ku ktorému tvrdeniu, proinkluzívnemu alebo antiinkluzívnemu, viac inklinujú, ktoré sa v ich triede viac podporuje a používa. Rozlíšili sme škálu súhlasu/nesúhlasu s tvrdeniami takto: Úplnému súhlasu s proinkluzívnym princípom sme prideliili hodnotu 5, „skôr súhlasím s proinkluzívnym princípom“ – 4, „rovnako súhlasím s oboma princípmi“ – 3, „skôr súhlasím s antiinkluzívnym princípom“ – 2, a úplnému súhlasu s antiinkluzívnym princípom sme prideliili hodnotu 1. Respondenti neboli informovaní, ktorý princíp je proinkluzívny a ktorý antiinkluzívny. Objektívnosť odpovedí bola zabezpečená striedaním proinkluzívneho princípu v náhodnom poradí na pravej i ľavej strane škály. Vychádzajúc z tvrdení L. Čornáka a M. Popelkovej (2008), J. Hollenwegerovej a S. Haskella (2002, in: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009), G. Thomasa et al. (1998, in: N. Federickson a T. Cline, 2009) sme sa rozhodli pri skúmaní predikovania úspešnosti inkluzívnej edukácie brať do úvahy nielen podmienky inklúzie, ale aj jej výsledky, teda úspešnosť žiaka s PNO v podmienkach inkluzívnej edukácie. Úspešnosť žiaka s PNO sa posudzovala na základe akademických výsledkov žiaka s postihnutím, sebahodnotenia jeho školskej úspešnosti, ktoré sme získali prostredníctvom modifikovaného dotazníka SPAS (Z. Matějček, M. Vágnerová, 1992) a postavenia žiaka s postihnutím v triede, získaného pomocou sociometrického ratingového dotazníka SO-RA-D (V. Hrabal, 1979).

Štandardizovaný dotazník sebahodnotenia školskej úspešnosti SPAS (Z. Ma-

tějček, M. Vágnerová, 1992) je určený na identifikáciu úrovne sebahodnotenia a predstáv o svojich schopnostiach, výkonnosti v jednotlivých predmetoch a o svojom postavení v konkurencii so spolužiakmi. Keďže dotazník SPAS je určený pre žiakov vo veku 9 až 15 rokov, museli sme ho pre potreby nášho výskumu modifikovať pre vekovú skupinu stredoškolskej mládeže. Autori odporúčajú dotazník používať aj na zistenie sebahodnotenia žiakov, ktorí majú problémy rôzneho charakteru, z čoho vyplýva, že je vhodný aj pre žiakov s PNO. V modifikovanej verzii sme ponechali štyri oblasti, v ktorých žiak hodnotil svoje schopnosti. Boli to:

- všeobecné schopnosti – respondent sa vyjadroval o svojich intelektových schopnostiach, pohotovosti a ostatných vlastnostiach, ktoré sú potrebné pre úspech v škole,
- matematika – respondent hodnotil svoje schopnosti a úspešnosť v tomto predmete,
- slovenský jazyk – respondent hodnotil svoje schopnosti a úspešnosť v tomto predmete,
- sebadôvera – respondent vyjadroval svoju dôveru vo svoje schopnosti a hodnotil svoje postavenie medzi ostatnými spolužiakmi.

Pri modifikácii dotazníka sme v oblastiach matematika a slovenský jazyk vyčádzali z požiadaviek na kompetencie žiakov podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 3. Oblasť všeobecných schopností a sebadôvery sme pozmenili iba minimálne, obmeny sa týkali prispôsobenia formulácii tvrdení pre vyššiu vekovú skupinu.

Sociometrický ratingový dotazník *SO-RA-D* (V. Hrabal, 1979) je štandardizovaný pre žiakov vo veku od 11 do 19 rokov. Je jednou z metód sociálno-psychologickej diagnostiky, určený na diagnostiku aktuálneho stavu vzťahov a interakcií v malých sociálnych skupinách, najmä v školských triedach na druhom stupni ZŠ a SŠ. Práca žiakov v triede pri vyplňaní dotazníka prebiehala v troch etapách:

- žiaci ku každému menu spolužiaka napísali číslo označujúce vplyv na ostatných. (1= najväčší vplyv, 2 = patrí medzi niekoľko najvplyvnejších, 3 = má priemerný vplyv ako väčšina žiakov, 4 = má slabý vplyv, 5 = nemá žiadny vplyv alebo takmer žiadny vplyv na triedu.),
- žiaci ku každému menu spolužiaka napísali číslo označujúce vzájomné sympatie. (1 = veľmi sympatický, 2 = sympatický, 3 = ani sympatický, ani nesympatický, 4 = skôr nesympatický, 5 = nesympatický.)
- žiaci písali zdôvodnenie svojich sympatií či nesympatií (I. Slavíková, K. Homolová, P. Doležel, 2007).

Výsledky poskytujú informácie o vplyve každého jedinca na ostatných členov skupiny, o jeho oblúbe u spolužiakov a celkovej pozícii v skúmanej skupine, o vyváženosti alebo nerovnováhe jeho vplyvu a obluby, ale aj o vzťahu tohto jedinca k ostatným členom skupiny. Výpočtom individuálneho indexu vplyvu, individuálneho indexu oblúbenosti a individuálneho indexu náklonnosti sa získala sociálno-psychologická charakteristika osobnosti vybraného žiaka. Tieto individuálne indexy nám poskytli informácie o role a pozícii žiaka v skupine

a o tom, ako žiak vníma a hodnotí svojich spolužiakov, ale aj seba, najmä ak ide o jeho prežívanie vzťahov so spolužiakmi. Výšku indexu vplyvu a sympatií vypočítame ako súčet hodnotení od všetkých žiakov a vydáme počtom hodnotiacich žiakov. Index náklonnosti je aritmetickým priemerom všetkých hodnotení, ktoré žiak udelil svojim spolužiakom. Z individuálnych indexov vplyvu a sympatií sa vypočíta celkové hodnotenie jedinca ako aritmetický priemer indexov. Normálny vývin sociability žiaka sa podľa V. Hrabala (1979) prejavuje aspoň priemernými indexmi vplyvu, sympatií a náklonnosti.

Triedne indexy vplyvu a sympatií sú ukazovateľmi miery vnútornej kohézie a úrovne emocionálnej atmosféry. Čím pozitívnejšie sú obe charakteristiky, tým kvalitnejšie podmienky poskytuje triedna skupina pre sociálny rozvoj jednotlivých žiakov.

Pri určovaní sociálneho postavenia žiaka sa používali štandardizované normy uvedené v percentiloch. Percentil je číslo, ktoré nás informuje o tom, aká časť danej populácie dosiahla nižšie hodnoty ako daný žiak. Normy použité pri spracovaní vypracoval P. Doležel (in: I. Slavíková, K. Homolová, P. Doležel, 2007). Na spracovanie výsledkov sme využili Počítačový program pre prácu so sociometricko-ratingovým dotazníkom Vladimíra Hrabala st., ktorého autorom je P. Doležel.

Údaje, ktoré sme získali Dotazníkom podmienok inklúzie boli dané do korelácie s úspešnosťou žiaka s PNO vyvodenej z Dotazníka sebahodnotenia školskej úspešnosti, sociometrického ratingového dotazníka a priemerného školského prospechu žiaka. Na základe výsledkov získaných z týchto dotazníkov sme spracovali závery o predikovaní úspešnosti inkluzívnej edukácie na SŠ v Trnavskom kraji.

### Charakteristika výskumnej vzorky

Výskum sa realizoval v stredných školách v Trnavskom kraji, kde prebieha spoločné vzdelávanie žiakov s PNO a intaktných žiakov. Naším cieľom bolo zmapovať stav integrovaného/inkluzívneho vzdelávania v celom Trnavskom kraji. Výskumný súbor tvorili tri skupiny respondentov:

- triedni učitelia bežných stredných škôl, ktorí vzdelávajú žiakov s postihnutím,
- žiaci s postihnutím, prípadne narušením, ak boli vzdelávaní v triede spolu so žiakom s postihnutím a
- spolužiaci žiakov s postihnutím.

Kedže žiaci so špecifickými poruchami učenia boli vždy vzdelávaní v bežných školách, učitelia, ktorí ich vzdelávajú, často necítia potrebu zmeneného prístupu k týmto žiakom, a tak sotva môžeme hovoriť o týchto školách ako o inkluzívnych. V súlade s Dohovorom OSN o právach osôb s postihnutím (2006) sa teda pri posudzovaní úspešnosti inkluzívnej edukácie prihliadalo hlavne na školy, ktoré vzdelávajú žiakov s „klasickými“ postihnutiami (t. j. zmyslovými, somatickými, mentálnymi). Vychádzali sme z tvrdení V. Lechta (2012), že ak sa dnes

priaznivé údaje o počte žiakov so ŠPU v bežných školách zaraďujú k úspechom inkluzívneho trendu, ide o skresľovanie reálneho vzrastu počtu inkludovaných žiakov. Popis základného súboru integrovaných žiakov s postihnutím v Trnavskom kraji je v Tabuľke č. 14.

**Tabuľka č. 14:** Základný súbor integrovaných žiakov s postihnutím v Trnavskom kraji v šk. roku 2011/2012.

	SPOLU	Sluchové	Zrakové	Telesné
Gymnázia	10	0	4	6
SOŠ	32	3	6	23
<b>SPOLU</b>	<b>42</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>29</b>

Časť škôl tohto kraja tvoria školy s vyučovacím jazykom maďarským, ktoré po oslovení s požiadavkou zapojiť ich do výskumu súhlasili iba s podmienkou, že bude prebiehať v maďarskom jazyku. Preto sme tieto školy z výskumu vylúčili, čím sa výskumný súbor znížil o 5 žiakov s PNO.

Do výskumu sa nám podarilo zapojiť 24 triednych učiteľov z 15 škôl. Vo výskumnej vzorke bolo 5 mužov a 19 žien.

V druhej skupine respondentov (žiaci s postihnutím, prípadne narušením) bolo celkovo 33 žiakov. Ako sme už spomínali, oslovili sme žiakov s klasickými postihnutiami. Žiaka s narušením sme do výskumu zapojili iba v prípade, ak sa vzdelával v tej istej triede spolu so žiakmi s postihnutím. Bližšiu špecifikáciu druhej skupiny respondentov uvádzame v Tabuľke č. 15.

**Tabuľka č. 15:** Respondenti z druhej skupiny – integrovaní/inkludovaní žiaci podľa postihnutia.

	ŠPU + poruchy správania	Telesné postihnutie	Senzorické postihnutie
Gymnázium	0	2	2
SOŠ	8	12	9
<b>SPOLU</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>11</b>

Poslednú skupinu respondentov tvorili spolužiaci individuálne integrovaných žiakov s postihnutím, prípadne narušením. Celkovo v tejto skupine respondentov bolo 490 žiakov z 24 tried.

### Organizácia, časový harmonogram a priebeh výskumu

Jednotlivé školy sme osobne navštívili, po rozhovore s riaditeľmi škôl sme uskutočnili stretnutia s triednymi učiteľmi a žiakmi, ktorých sme oboznámili s cieľom výskumu. Respondenti boli do výskumu zaradení na základe predbežnej informácie o podmienkach výskumu a po vyjadrení súhlasu s účasťou vo výskume. Etapy výskumu uvádzame v Tabuľke č. 16:

Tabuľka č. 16: Harmonogram výskumu.

predbežné štúdium literatúry	september 2009 – jún 2010
stanovenie výskumného problému	september 2009 – jún 2010
určenie cieľa práce	jún 2010
výber a príprava metód výskumu	september 2010 – apríl 2011
stanovenie hypotéz	júl – august 2010
spracovanie teoretických východísk	december 2009 – január 2012
príprava organizácie zberu údajov	september 2011 – október 2011
zber a spracovanie údajov	október 2011 – február 2012
spracovanie a analýza dát	február 2011 – marec 2012
interpretácia a písanie výskumnej správy	marec 2012 – apríl 2012

## Výsledky výskumu a ich interpretácia

### *Uplatňovanie princípov inkluzívnej edukácie*

Pri plnení prvého cieľa výskumu, analýze súčasného stavu presadzovania princípov inklúzie v edukácii žiakov s postihnutím v bežných stredných školách a určenia úrovne úspešnosti žiakov s PNO, sme formulovali 5 výskumných otázok.

Na otázku č. 1 *Aká je miera uplatňovania jednotlivých oblastí princípov inklúzie v stredných školách?* nám dávajú odpoveď deskriptívne výsledky priemerných hodnôt dosiahnutého skóre jednotlivých oblastí princípov. Hodnota celkového priemeru princípov inklúzie bola 3,35, čo iba mierne presahuje hodnotu súhlasu s oboma princípmi, proinkluzívnymi aj antiinkluzívnymi. Deskriptívna analýza uplatňovania princípov inkluzívnej edukácie ukázala, že v skúmaných stredných školách mierne prevládalo uplatňovanie proinkluzívnych princípov.

Oblasť inkluzívnej kultúry dosiahla hodnotu celkového priemeru 3,278. V tejto oblasti najvyššiu hodnotu dosiahli princípy *P1 Každý je v našej škole vítaný* (4,08), *P25 Všetci žiaci sú cenení rovnako* (4,08) a *P7 Pedagogickí zamestnanci našej školy dobre spolupracujú* (4,00). Tieto princípy sa môžu považovať skôr za pro-integratívne, teda že žiaci s PNO sú prítomní v bežnej škole. Najmenej presadzované princípy sú *P16 S našimi žiakmi sa zachádza tak, ako keby neexistoval strop pre ich výkony* (2,17), *P10 Žiaci a pedagógovia našej školy sa podieľajú na rozhodovaní o obsahu vzdelávania* (2,29), *P19 Žiakov v našej škole hodnotíme v porovnaní s ich predchádzajúcimi výkonmi v čase* (2,83) a *P4 Žiaci si navzájom pomáhajú pri riešení problémov* (2,92). V súlade s rozdelením dimenzií inklúzie podľa M. Ainscowa et al. (2006) pri posúdení princípov inklúzie, ktoré sa zameriavajú na dimenziu aktívnej účasti žiakov s PNO na vyučovaní alebo ich úspešnosti, zisťujeme veľmi nízku úroveň uplatňovania týchto princípov. Za nedostatok uplatňovania princípov inklúzie považujeme aj výsledok hodnotenia presadzovania princípu *P22 Zamestnanci školy, žiaci a rodičia prijímajú myšlienku inklúzie* (3,42), z ktorého môžeme usudzovať iba mierne proinkluzívne naladenie pedagogov.

Oblasť inkluzívnej politiky je v skúmaných školách najviac presadzovanou oblasťou spomedzi vymedzených troch oblastí. Hodnota celkového priemeru je 3,894. Najvyššiu priemernú hodnotu získali princípy P23 *Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú začlenení do bežných tried* (4,79), P11 *Naša škola sa snaží prijať všetkých žiakov, aj keď sa niečím líšia od ostatných (farbou pleti, schopnosťami, záujmami, postihnutím)* (4,63) a P14 *Naša škola systematicky pracuje na zlepšovaní svojho prostredia tak, aby sa v nej mohol maximálne rozvíjať každý žiak bývajúcí v okolí* (4,29). Pozitívom je, že v tejto oblasti sa všetky princípy uplatňovali na hranici vyššej ako 3,29, čo znamená presadzovanie proinkluzívnych princípov. Z toho môžeme usudzovať, že školy sa snažia o inklúziu/integráciu žiakov s PNO aspoň z politického aspektu. Aj keď je diskutabilné, či ide naozaj o všeobecnú akceptáciu, keďže v školách sa stále vzdeláva malý počet žiakov s PNO oproti špeciálnym školám.

Oblasť inkluzívnej praxe má hodnotu celkového priemeru 2,894, čo znamená presadzovanie antiinkluzívnych princípov v edukácii. Najvyššie hodnoty získali princípy P12 *Naši žiaci sú podporovaní k vzájomnej kooperácii na hodinách* (3,38), P3 *Výučba v našej škole sa plánuje s ohľadom na to, aby sa zlepšovali všetci žiaci* (3,33) a P18 *Sebahodnotenie a hodnotenie slúži na rozvoj každého žiaka* (3,08). Až päť princípov dosiahlo hodnotu nižšiu ako 3. Najmenej presadzovanými princípmi sú P27 *Rozdiely medzi žiakmi sú na hodinách zviditeľňované a využívajú sa ako zdroj pre výučbu a motiváciu učenia* (2,08), P6 *Naši žiaci sa aktívne zapájajú do procesu učenia na hodinách* (2,75), P15 *Výsledky žiakov sa zhromažďujú podľa určitých skupín, aby bolo možné odhaliť príčiny úspechu/neúspechu* (2,79) a P24 *Pedagógovia učia a plánujú výučbu vo vzájomnej spolupráci všetkých pedagógov* (2,79). Vyhodnotenie tejto oblasti naznačuje, že v praxi realizácie inklúzie sa stále presadzujú skôr integračné princípy, pri ktorých sa od žiakov s PNO očakáva, že sa prispôbia podmienkam školy. Nevyhnutné podmienky inklúzie, ako sú kooperatívne vyučovanie, viacúrovňové kurikulum, prispôbenie obsahu vzdelávania, hodnotenie výsledkov žiaka v čase atď., sa v skúmaných školách nepresadzovali.

Z komparácie deskriptívnych výsledkov v Tabuľke č. 17, môžeme vidieť, že najviac presadzovanou oblasťou inklúzie bola oblasť *inkluzívnej politiky – IP* (3,894), druhou v poradí bola oblasť *inkluzívnej kultúry – IK* (3,278) a najmenej presadzovanou oblasťou *inkluzívnej praxe – Ipr* (2,89).

Tabuľka č. 17: Uplatňovanie princípov inklúzie.

	IK	IP	Ipr	PI
<b>priemer</b>	3,28	3,89	2,89	3,35
<b>medián</b>	3,28	3,83	2,83	3,37
<b>min</b>	2,44	3,00	2,00	2,67
<b>max</b>	4,22	4,56	4,00	4,07
<b>smerodajná odchýlka</b>	0,427	0,419	0,506	0,356

### Úspešnosť žiaka s postihnutím, narušením, ohrozením

Na výskumnú otázku č. 2 *Aká je úspešnosť žiakov s PNO v jednotlivých zložkách: akademické výsledky, sebahodnotenie školskej úspešnosti a postavenie žiakov s PNO v školskej triede?* sme získali odpoveď podľa úspešnosti v zložkách: akademická úspešnosť, sebahodnotenie školskej úspešnosti a sociálneho postavenia. Jednotlivé položky sme kategorizovali a vypočítali celkovú úspešnosť žiaka s PNO.

Akademická úspešnosť žiakov s PNO (AU), ktorú sme posudzovali na základe priemerného školského prospechu žiaka na ostatnom vysvedčení, je jednou zo zložiek úspešnosti žiaka s PNO. Priemerný školský prospech všetkých žiakov s PNO bol 2,4 a medián 2,5. Určili sme tri rovnomerné kategórie akademickej úspešnosti žiakov, do ktorých sme ich zaradili. Do kategórie dobrých výsledkov sme zaradili školský prospech v rozmedzí 1 – 2,3, priemerné výsledky 2,4 – 3,7 a podpriemerné výsledky 3,8 – 5. Pozitívnym zistením je, že 16 žiakov (49 %) patrilo do kategórie žiakov s dobrými akademickými výsledkami, rovnako 16 žiakov (49 %) do kategórie žiakov s priemernými akademickými výsledkami a len 1 žiak (2 %) dosahoval podpriemerné akademické výsledky.

Pri skúmaní závislosti akademickej úspešnosti žiakov s PNO sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi žiakmi podľa druhu postihnutia. Najlepšie výsledky dosiahli žiaci s telesným postihnutím, nasledovali žiaci so sensorickým postihnutím a najhoršie výsledky dosiahli žiaci so špecifickými poruchami učenia a s poruchami správania (Tabuľka č. 18). Táto rozdielnosť pravdepodobne vyplýva z osobitostí jednotlivých postihnutí.

Tabuľka č. 18: Rozdiely v akademickej úspešnosti žiakov podľa druhu postihnutia.

Postihnutie		N	ŠPU+PS	TP	ZP+SP
	AU		Valid	8	14
chi-kvadrát	12,305	Missing	0	0	0
Df	2	Priemer	3,3475	1,8771	2,3636
P	,002	Medián	3,5000	1,5500	2,3000

Sebahodnotenie školskej úspešnosti žiaka s PNO (CS) je druhou zložkou, ktorú sme analyzovali v súvislosti s úspešnosťou žiaka s PNO. Žiaci v nej hodnotili svoju úspešnosť v štyroch oblastiach – všeobecné schopnosti – O1, matematika – O2, slovenský jazyk – O3 a sebadôvera – O4. V každej oblasti mohol žiak získať maximálne 8 bodov, čiže maximálny počet bodov mohol dosiahnuť hodnotu 32. Priemerná hodnota sebahodnotenia žiakov s PNO bola 15,06, čo je menej ako polovica možného počtu bodov. Ukazuje sa, že žiaci hodnotia svoje výsledky v škole pomerne kriticky, čo môže byť spôsobené vysokými nárokmi na oblasť vzdelávania ako kompenzáciu tých oblastí, v ktorých nemôžu dosahovať pozitívne výsledky vzhľadom na svoje postihnutie.

Pri hodnotení úspešnosti žiaka sme kategorizovali aj zložku sebahodnote-



nia školskej úspešnosti žiaka s PNO. Ak žiak dosiahol hodnotu sebahodnotenia v rozmedzí 32 – 22, bol zaradený do kategórie žiakov s vysokým sebahodnotením. Hodnoty 21 – 11 predstavovali priemerné sebahodnotenie a hodnoty 10 – 0 nízke sebahodnotenie školskej úspešnosti. Vysoké sebahodnotenie školskej úspešnosti dosiahlo 5 žiakov s PNO (15 %), priemerné sebahodnotenie školskej úspešnosti sme zistili u 20 žiakov s PNO (61 %) a 8 žiakov s PNO (24 %) dosiahlo nízke sebahodnotenie školskej úspešnosti.

Na sebahodnotenie žiaka s PNO má vplyv druh postihnutia. Rozdiely v odpovediach respondentov z jednotlivých skupín podľa druhu postihnutia sa blížia k štatistickej významnosti (Tabuľka č. 19). Závislosť medzi druhom postihnutia a sebahodnotením školskej úspešnosti je štatisticky významná na hladine signifikantnosti 0,0354, pri hodnote korelačného koeficientu 0,2968. Závislosť je v tomto prípade pozitívna, čo znamená, čím závažnejšie postihnutie, tým vyššia úroveň sebahodnotenia. Závažnosť postihnutia sme stanovili tak, že špecifické poruchy učenia s poruchami správania sme považovali za najľahšie, telesné postihnutie bolo druhé a senzorické postihnutia za najzávažnejšie.

Tabuľka č. 19: Rozdiely v sebahodnotení žiakov podľa druhu postihnutia.

Postihnutie		N	ŠPU+PS	TP	ZP+SP
	CS		Valid	8	14
chí-kvadrát	5,527	Missing	0	0	0
Df	2	Priemer	10,375	16,1429	17,0909
P	<b>0,063</b>	Medián	10,5	17,5	18

Poslednou zložkou úspešnosti žiaka s postihnutím, ako sme ju zadefinovali, je sociálne postavenie žiaka (ISoc) v kolektíve triedy. Určili sme ho na základe výpočtov individuálnych indexov vplyvu a sympatií, z ktorých sme následne vypočítali aj index celkového hodnotenia žiaka. Hodnoty, ktoré môžu jednotlivé indexy nadobudnúť sú v rozmedzí 1 až 5, pričom čím nižšia je hodnota indexu, tým lepšiu, uspokojivejšiu pozíciu žiak v danom indexe získal. Prvou zložkou celkového hodnotenia sociálneho postavenia žiaka je index vplyvu. Priemerná hodnota indexu vplyvu je 3,82, čo znamená malú účasť žiakov s PNO na rozhodovaní v triede. Podobne aj index sympatií dosiahol hodnotu 2,97, čo znamená iba mierne pozitívne sympatie. Najlepšie hodnoty získali žiaci v indexe náklonnosti (2,48). Tento index je subjektívnou charakteristikou žiaka s PNO, preto sa do celkového hodnotenia nezapočítava, ale informuje o tom, do akej miery jedinec prežíva uspokojenie svojich vzťahov k spolužiakom. Index celkového hodnotenia má priemernú hodnotu 3,39, ktorá indikuje zlé sociálne postavenie.

Sociálne postavenie žiakov sme kategorizovali podľa hodnôt percentilu, ktoré umožňujú porovnať výsledok jednotlivca so sledovanou populáciou. Ak bolo hodnotenie žiaka v rozpätí percentilu 0 – 33, zaradili sme ho do kategórie žiakov s dobrým sociálnym postavením. Títo žiaci patria vo svojich triedach k najob-

ľúbenejším a najvplyvnejším. Hodnoty percentilu 34 – 67 znamenajú priemerné (jadro triedy) a 68 – 100 percentil zlé sociálne postavenie žiaka (v okrajových pozíciách). Aj keď sa medzi žiakmi s PNO našli jediní, ktorí majú dobré ( $N = 6$ ) a priemerné ( $N = 8$ ) postavenie, väčšina žiakov ( $N = 19$ ), čo je 58 %, sa ocitla v kategórii zlé sociálne postavenie.

Pri skúmaní štatistickej významnosti rozdielov v sociálnom postavení žiakov podľa druhu postihnutia sa nepreukázal štatisticky významný rozdiel. Z toho vyplýva, že všetci žiaci s postihnutím v našom výskumnom súbore majú rovnaké možnosti získať dobré/zlé postavenie v triede vzhľadom na ich postihnutie. Záleží na osobnosti žiakov s PNO, normách a správaní spolužiakov a učiteľa, či bude ich postavenie prijateľné, alebo sa ocitnú na okraji skupiny.

Priemerné triedne indexy, ktoré poskytujú informáciu o kohézii skupiny a emocionálnej atmosfére v skúmaných triedach, nie sú na rovnakej úrovni. Priemerný index vplyvu má hodnotu 3,29, čo je nízka miera kohézie. Naopak, priemerný index sympatií vypovedá o nadpriemernej úrovni emocionálnej atmosféry v nami skúmaných triedach.

Úspešnosť žiaka s PNO sme vypočítali z aritmetického priemeru kategórií jednotlivých zložiek. Čím menšie hodnoty žiaci získali, tým lepšie sú ich výsledky v úspešnosti. Za úspešných žiakov môžeme považovať tých, ktorí boli v dvoch zložkách zaradení do nadpriemernej kategórie a v jednej zložke boli na úrovni priemeru (3 žiaci), a tých, ktorí boli vo všetkých zložkách v prvej kategórii (2 žiaci). Za neúspešných žiakov môžeme pokladať tých, ktorí boli vo všetkých troch zložkách v tretej, podpriemernej kategórii (2 žiaci), a takých, ktorí boli v jednej zložke priemerní a v dvoch podpriemerní (3 žiaci). Pozitívnym zistením je, že väčšina žiakov je v kategórii žiakov s dobrou alebo priemernou úspešnosťou. Z výsledkov vyplýva, že zložka sociálneho postavenia žiakov je najkritickejšia. Až 19 žiakov s PNO (skoro 60 %) nemá vo svojej triede vyhovujúce sociálne postavenie, čo považujeme za najväčší nedostatok súčasnej inkluzívnej edukácie.

Vzťah jednotlivých zložiek úspešnosti žiaka s PNO, ktorý bol predmetom výskumnej otázky č. 3. *Aký je vzťah medzi akademickým prospechom, sebahodnotením školskej úspešnosti žiaka a sociálnym postavením?* sme zisťovali pomocou Pearsonovho korelačného koeficientu. V prípade závislosti sociálneho postavenia a prospechu bola hodnota korelačného koeficientu  $r \in (0,1; 0,3)$ , čo znamená nízku mieru pozitívnej korelácie. V ostatných prípadoch je korelácia  $r > 0,5$  a znamená vysokú mieru pozitívnej korelácie. Z výsledkov vyplýva, že posilňovanie úspešnosti žiaka v jednej zložke bude viesť k posilňovaniu ďalších zložiek.

### **Inkluzívna edukácia očami triednych učiteľov**

V tejto časti vyhodnotenia výskumu prezentujeme odpovede respondentov na otvorené otázky v Dotazníku podmienok inklúzie. Odpovede učiteľov sme kategorizovali a uvádzame ich v jednotlivých bodoch. V zátvorke je uvedený počet odpovedí, ktoré sme zaradili do danej kategórie.

Cieľom štvrtej výskumnej otázky *Ako učitelia charakterizujú pojem inkluzívna*

*edukácia*? bolo zistiť, čo si učitelia pod týmto pojmom predstavujú a či sa ich definícia zhoduje s definíciou odborníkov. Zaznamenali sme štyri skupiny odpovedí:

1. stotožňovanie s integráciou žiakov (10),
2. definícia inkluzívnej edukácie, obsahujúca znak, ktorý sa zhoduje s myšlienkou inklúzie (8) – najčastejšia charakteristika, ktorá spĺňala podmienku inklúzie, sa týkala zohľadnenia potrieb žiakov s postihnutím v edukácii, prispôbeniu podmienok školy na edukáciu všetkých žiakov a prístupnenia edukácie v bežných školách pre všetkých žiakov.
3. neviem (4),
4. stotožňovanie s výchovou a vzdelávaním, ktoré je zamerané iba na žiakov s postihnutím (2).

Pripravenosť pedagógov na edukáciu žiakov s PNO po odbornej stránke sme zisťovali v piatej otázke *Absolvovali učitelia vzdelávanie, ktoré by ich pripravilo na edukáciu žiakov s PNO? Aké vzdelávanie to bolo?* Zistilo sa, že väčšina respondentov (13) neabsolvovala žiadne vzdelávanie, ktoré by im pomáhalo pri edukácii žiakov s PNO. Malá časť respondentov uviedla konzultácie s odborníkmi na dané postihnutie (4), samoštúdium (1) alebo prax s ľuďmi s postihnutím (1) ako zdroj informácií na vzdelávanie žiakov s PNO. Školenia, ktoré absolvovali respondenti (4), sa týkali vzdelávania žiakov s vybraným druhom postihnutia a mali krátkodobý charakter. Z uvedeného vyplýva, že respondenti nie sú dostatočne pripravení na edukáciu žiakov s PNO v inkluzívnych podmienkach a nemajú prístup alebo snahu vzdelávať sa v oblasti inkluzívnej edukácie.

Parciálnym cieľom našej práce bolo okrem iného identifikovať základné podmienky potrebné na úspešnú inklúziu a bariéry inkluzívnej edukácie, ktoré by mali zlepšiť podporu rozvoja inkluzívnej edukácie. V otázke *Aké sú najčastejšie podmienky a bariéry zavádzania inklúzie do škôl podľa triednych učiteľov?* Ako dôležité podmienky pre vzdelávanie žiakov s PNO učitelia označili viacero kategórií. Najčastejšie sa podmienky týkali:

1. metód práce so žiakmi s PNO (5),
2. vhodnej klímy triedy (5),
3. zmysluplné vedenie riaditeľom (4),
4. servisu pre žiakov (4),
5. odbornej pripravenosti učiteľov (3),
6. vhodných postojov k žiakom (3),
7. finančných prostriedkov (3),
8. potreby odborných zamestnancov (2),
9. bezbariérového prostredia (2),
10. ochoty spolužiakov pomáhať (2),
11. prispôbenia sa žiaka s PNO (2).

Z odpovedí triednych učiteľov sme identifikovali niekoľko prekážok inklúzie:

1. nedostatok odborných zamestnancov (8) – „niekoho, kto by bol zodpovedný za proces integrácie“. Akoby si nevedomovali svoju úlohu v inklúzii žiakov s PNO,
2. bezbariérové prostredie školy (7),

3. prekážky u žiakov (6) – „rozdielna úroveň žiakov, nezáujem, slabá motivácia zo strany žiakov“ alebo „zlá dochádzka, nízka úroveň vzdelania, arogantné a drzé správanie“, považujú ich za málo motivovaných, lenivých, s nízkym záujmom o školu a podobne,
4. finančné prostriedky (6),
5. potreba individuálneho prístupu (2),
6. nedostatok tolerancie spolužiakov (2),
7. nedostatok školení (1),
8. nezáujem rodičov (1).

Traja učitelia nevideli žiadne prekážky v integrácii/inklúzii žiakov s PNO a štyria nevedeli identifikovať ani jednu bariéru.

### *Analyza rozdielov v podmienkach úspešných a neúspešných žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením*

V nasledujúcej fáze výskumu sme hľadali rozdiely v podmienkach medzi úspešnými a neúspešnými žiakmi. Analyzovali sme rozdiely medzi piatimi najúspešnejšími a piatimi najmenej úspešnými žiakmi. Žiaci na popredných miestach v úspešnosti boli žiaci s ťažkým stupňom telesného alebo zrakového postihnutia oboch pohlaví, ktorí sa vzdelávajú v posledných ročníkoch gymnázia (4), jedna žiačka v poslednom ročníku strednej priemyselnej školy. Všetky tieto školy môžeme zaradiť medzi výberové školy s dobrou povestou. Keďže ide o prestížne školy, je pravdepodobné, že sa snažili zabezpečiť čo najlepšie podmienky pre rozvoj svojich žiakov. Toto tvrdenie môžeme podložiť aj úrovňou presadzovania princípu *P14 Naša škola systematicky pracuje na zlepšovaní svojho prostredia tak, aby sa v ňom mohol maximálne rozvíjať každý žiak bývajúcí v okolí*. Tento princíp je v školách s úspešnejšími žiakmi presadzovaný na priemernej úrovni 4,8. Najmenej úspešní žiaci boli žiaci so špecifickými poruchami učenia (3) alebo s ľahkým stupňom sluchového a zrakového postihnutia, ktorí sa vzdelávajú v menej prestížnych SOŠ. V týchto školách princíp *P14* dosahuje priemernú hodnotu 4,0. Ďalšie väčšie rozdiely v presadzovaní princípov inklúzie, ktorých rozdiel v hodnotách je väčší ako jedna a zároveň znamená striedavé uplatňovanie proinkluzívneho a antiinkluzívneho princípu je pri uplatňovaní princípov *P6 Naši žiaci sa aktívne zapájajú do procesu učenia sa na hodinách* a *P3 Výučba v našej škole sa plánuje s ohľadom na to, aby sa zlepšovali všetci žiaci*. Rozdiel v presadzovaní princípov *P25 Všetci žiaci sú cenení rovnako*, *P20 Pravidlá v triede sa môžu modifikovať podľa potrieb žiakov* je síce väčší ako jedna, ale nepotvrdilo sa presadzovanie antiinkluzívneho princípu v druhej skupine. Rozdiely v celkovom presadzovaní princípov inklúzie neboli výrazné a ani vzťah závislosti medzi úspešnosťou žiaka a uplatňovaním princípov inklúzie nebol štatisticky významný. Preto tieto rozdiely nemusia platiť globálne.

Rozdiely medzi odpoveďami triednych učiteľov úspešných a neúspešných žiakov boli viditeľné v definovaní dôležitých podmienok inklúzie. Kým učitelia z prvej kategórie sa pri definovaní nevyhnutných podmienok viac orientovali

aj na podmienky súvisiace s vedením školy, odbornou pripravenosťou pedagógov, metódami práce so žiakmi, podporou empatie a priaznivej klímy, učitelia z druhej kategórie sa v podmienkach obmedzovali iba na materiálno-technické podmienky a podmienky intelektuálnej úrovne žiakov.

Zo sociometrických charakteristík môžeme pri porovnávaní použiť index náklonnosti. U všetkých úspešných žiakov bol v oblasti veľmi vysokej náklonnosti. Z toho môžeme usúdiť, že títo žiaci prežívajú uspokojenie zo svojho vzťahu k spolužiakom. V druhej kategórii žiakov bola náklonnosť žiaka na zlej úrovni (v troch prípadoch) alebo na výbornej úrovni. V tomto prípade však úroveň náklonnosti nemusí znamenať mieru uspokojenia zo vzťahu k spolužiakom, ale môže vyjadrovať potrebu žiakov byť prijatými (porovnaj V. Hrabal, 1979). Zo zdôvodnení sympatií môžeme určiť, ktoré vlastnosti alebo aké správanie žiakov s PNO spolužiakom imponuje. U úspešných žiakov sa často vyskytujú tvrdenia, ktoré hovoria o:

- kamarátstve a spoločenskosti: „je to dobrý kamarát“, „osoba, ktorá drží celú triedu pohromade“, „najlepší človek na svete“,
- pozitívnych vlastnostiach: „dobrá, milá, skromná“, „šikovný, spohľadivý, múdry, dobre sa s ním rozpráva“, „snaživý v škole, múdry a priateľský“, „tichý, skromný“,
- ochote pomôcť: „vždy pomôže, máme rovnaké názory“, „vie vyriešiť každý problém“,
- obdivu a ocenení inakosti: „iný ako všetci, ale aj tak zapadá k nám“, „mám ju rada aj z toho dôvodu, že je cieľavedomá a obdivujem ju, ako všetko zvláda“, „aj keď nevidí, vnímam ju ako normálnu kamarátku, dobre sa s ňou rozpráva“, „zábavná osôbka, vždy nám v škole pomáha, aj napriek svojmu hendikepu“, „obdivujem ju, ako s tým dokáže žiť a čo všetko dokáže“.

Žiaci z druhej kategórie získali charakteristiky, ktoré hovoria o:

- prílišnej uzavretosti: „nekomunikujeme spolu“, „nemáme nič spoločné“, „nespoločenský typ“, „strašne tichá, ani neviem, či tu je, alebo nie, proste duch“, „nerozpráva, nesmeje sa, nehovorí svoje názory, nerobí vôbec nič“, „je hrozne tichá, nekomunikuje s nikým z triedy“, „nepoznám“,
- nezvládnutí sociálnych pravidiel: „je taká pojašená, každému skáče do reči“, „s každým sa chce na privítanie objímať, bozkávať, až neprirodzene milá“,
- zlých vlastnostiach: „je vzťahovačná a lezie mi na nervy“, „veľmi sa s ním ne bavím, je náladový“, „ohovára a tvári sa že nie“,
- nepochopení odlišnosti: „je divný“, „trošku zabrzdzený“, „viem, že je postihnutá a mala by som ju tak brať, ale strašne mi niekedy lezie na nervy, jak vykrikuje“, „je na vozíku a dosť to v nejakých situáciách zneužíva“, „je psychicky narušený, má záchvaty, nadáva na nás“, „nepatrí sem, viditeľný mentálny postih“.

Z týchto charakteristík môžeme usudzovať o činiteľoch, ktoré ovplyvňujú sociálne postavenie žiakov. Okrem individuálnych osobitostí jednotlivých žiakov s PNO a ich spolužiakov tu vystupuje do popredia pochopenie a ocenenie odlišnosti žiakov s PNO a rozvoj ich sociálnych zručností. Jedným z činiteľov ovplyvňujúcich úspešnosť žiakov je aj emocionálna atmosféra v triede. Táto charakte-

ristika hovorí nielen o dobrých vzťahoch medzi žiakmi, ale aj o výsledku práce učiteľa so žiakmi a jeho vzťahu k nim. Emocionálna atmosféra má podľa našich výpočtov kladný vplyv na úspešnosť žiakov na hladine signifikantnosti 0,158, čo síce nie je štatisticky významný vzťah, ale hovorí o malej miere korelácie s hodnotou 0,252. V štyroch z piatich tried, kde sú vzdelávaní žiaci s PNO, je výborná emocionálna atmosféra, v jednom prípade je zlá, v triedach, kde sa vzdelávajú neúspešní žiaci s PNO, je emocionálna atmosféra buď priemerná (v 3 prípadoch), alebo zlá.

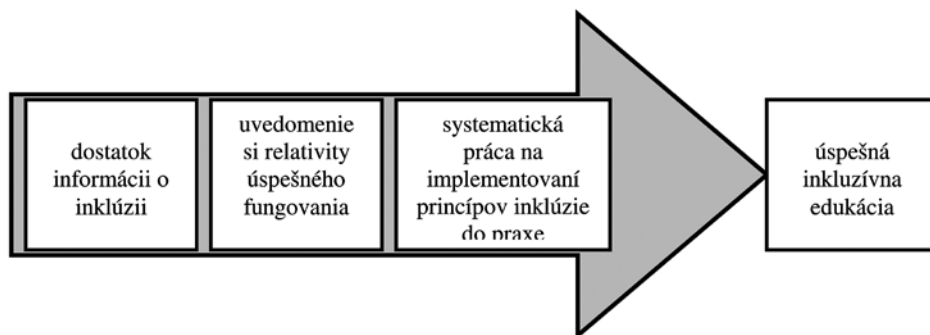
Naša analýza potvrdila, že úspešnosť žiakov s PNO je podmienená jednak osobnosťou žiaka s postihnutím, jeho náklonnosťou k spolužiakom, ale aj druhom postihnutia. Žiaci s telesným alebo zmyslovým postihnutím (ak prekonajú perceptuálne prekážky v učení) dosahujú vyššiu mieru akademickej úspešnosti ako žiaci so špecifickými poruchami učenia. Tieto akademicke výsledky sa potom následne prejavujú aj v sebahodnotení školskej úspešnosti žiakov s PNO a v ich sociálnom postavení. Preto je dôležité, aby pedagógovia umožnili uspieť aj tým žiakom, ktorí majú relatívne horšie akademicke výsledky, aby sa mohla zvyšovať aj ich úroveň sebahodnotenia školskej úspešnosti a sociálneho postavenia. Ukazuje sa, že okrem pozitívnych vlastností žiakov je pri dosahovaní vhodného sociálneho postavenia dôležité aj pochopiť odlišnosti, akceptovať ich a akýsi obdiv a úcta k žiakom s postihnutím. Za dôležitú podmienku úspešnosti žiaka s PNO pokladáme aj kvalitu emocionálnej atmosféry triedy. V triedach, v ktorých vládne pohoda a žiaci sa navzájom majú radi, vážia a cenia si jeden druhého, sa môže žiak plnohodnotnejšie rozvíjať. Učitelia, ktorí pokladajú za dôležité nielen materiálno-technické podmienky a podmienky zamerané na žiaka s PNO, ale aj procesuálne, postojoové a ideové podmienky, vytvorili vhodnejšie podmienky pre úspešnosť týchto žiakov.

### *Predikcia úspešnosti inkluzívnej edukácie a žiaka s postihnutím, narušením, ohrozením*

Odpoveď na poslednú, piatu výskumnú otázku *Aké determinanty sú dôležité pri predikovaní úspešnosti inkluzívnej edukácie a úspešnosti žiakov s postihnutím v bežných v stredných školách?* sme hľadali na základe analýzy výsledkov z dotazníka podmienok inklúzie a z analýzy rozdielov medzi úspešnými a neúspešnými žiakmi.

Na základe vyhodnotenia Dotazníka podmienok inklúzie sme vytvorili schému dôležitých determinantov predikovania úspešnosti inkluzívnej edukácie, ktorá je zobrazená na Obrázku č. 2.

Determinant dostatočných informácií je spojený s ochotou pedagógov neustále sa rozvíjať v oblasti získavania kompetencií na edukáciu žiakov s PNO. Z odpovedí učiteľov vyplýva, že nemajú dostatočné vedomosti o vhodných postupoch a metódach práce so žiakmi s PNO. Dôsledkom týchto nedostatočných informácií môže byť aj nízka úroveň presadzovania princípov inkluzívnej edukácie v oblasti inkluzívnej praxe. Ďalším činiteľom predikcie je uvedomenie si relativity úspešného fungovania, teda fakt, že inklúzia bude „fungovať“ iba



Obrázok č. 2: Predikcia úspešnosti inkluzívnej edukácie.

vtedy, ak budú splnené relevantné podmienky inkluzívnej edukácie. Medzi tieto podmienky môžeme zaradiť stotožnenie sa s myšlienkou inklúzie a otvorenosť školy, pozitívne postoje k ľuďom s postihnutím, cieľavedomé vedenie školy, kooperáciu medzi pedagógmi a žiakmi, zabezpečenie odborného servisu pre žiakov a zmysluplné zapojenie sa žiaka s postihnutím do života v triede. Završením predchádzajúcich determinantov je systematická práca na implementovaní princípov inklúzie do praxe. Tento činiteľ je zásadný: *aby bola inkluzívna edukácia úspešná, musí byť cieľom, nielen iba akýmsi sprievodným javom popri edukácii intakt-ných žiakov.*

Z analýzy rozdielov v podmienkach úspešných a neúspešných žiakov sú ako kľúčové determinanty predikcie úspešnosti žiaka:

- otvorenosť žiakov k sociálnym kontaktom, ich náklonnosť, ochota pomáhať,
- uspokojivé akademické výsledky žiaka,
- pochopenie a ocenenie odlišnosti spolužiakmi a učiteľmi,
- priaznivá emocionálna atmosféra v skupine.

Prvý determinant je spojený s rozvojom sociálnych zručností a kompetencií žiakov s PNO. Žiaci, ktorí sú úspešní, nemajú problémy nadväzovať nové kontakty, poznajú pravidlá správania sa a riadia sa nimi. Uspokojivé akademické výsledky sú pravdepodobne ďalším determinantom, keďže majú vplyv aj na sebahodnotenie školskej úspešnosti, aj na sociálne postavenie žiakov v triede. Je úlohou učiteľa, aby využíval také metódy práce a hodnotenia, aby pocit úspechu zažívali aj žiaci s PNO. Ďalšími dôležitými činiteľmi sú pochopenie a ocenenie odlišnosti a priaznivá emocionálna atmosféra, ktoré zabraňujú vytvoreniu predsudkov a následne umožňujú ľahšie zapojenie sa žiaka s postihnutím do života v triede.

Skutočnosť, že tieto determinanty zatiaľ v stredných školách z výskumného súboru neboli dostatočne naplnené, sa odráža aj na úrovni presadzovania princípov inkluzívnej edukácie. Najväčšie medzery sú v presadzovaní oblasti *Inkluzívnej praxe* a v sociálnom postavení žiakov s PNO v triedach, ktoré sú logickým dôsledkom nedostatočných informácií o inkluzívnej edukácii, osobitostiach žiakov s postihnutím a absentovaním väčšieho dôrazu na prácu s triednym kolektívom.

## Verifikácia hypotéz

*H1: Medzi jednotlivými oblasťami princípov inkluzívnej edukácie (inkluzívna kultúra, inkluzívna politika a inkluzívna prax) existuje štatisticky významný pozitívny vzťah.*

Na overenie prvej hypotézy sme použili Pearsonov korelačný koeficient. V dvoch prípadoch sú vzájomné korelácie jednotlivých oblastí princípov inkluzívnej edukácie v rozmedzí  $r \in (0,3; 0,5)$ , čo znamená strednú koreláciu, v prípade vzťahu *Inkluzívnej kultúry* a *Inkluzívnej praxe* je hodnota korelačného koeficientu  $r > 0,5$ , čo znamená vysokú mieru korelácie (Tabuľka č. 20). Z uvedeného vyplýva, že zvyšovanie hodnoty jednej oblasti princípov pozitívne vplyva na zvyšovanie ďalších oblastí princípov inkluzívnej edukácie. Možno usudzovať, že zvyšovaním jednotlivých princípov inklúzie môžeme pozitívne ovplyvňovať a zvyšovať úroveň aj iných princípov. Hypotéza sa potvrdila.

Tabuľka č. 20: Vzájomné korelácie jednotlivých oblastí princípov inklúzie.

Korelácie				
		IK	IP	Ipr
IK	r	1	.412	.551
	p		.017	.001
	N	22	22	22
IP	r	.412	1	.345
	p	.017		.049
	N	33	33	33
Ipr	r	.551	.345	1
	p	.001	.049	
	N	22	22	22

*H2: Medzi úrovňou presadzovania princípov inklúzie u respondentov, ktorí absolvovali vzdelávanie na podporu žiakov PNO, a respondentov, ktorí neabsolvovali vzdelávanie, bude štatisticky významný rozdiel.*

Štatistickú významnosť rozdielov odpovedí respondentov podľa absolvovania vzdelávania na podporu žiakov s PNO sme zisťovali pomocou t-testu pre dva nezávislé výbery. Vypočítaná hodnota  $p > 0,05$  znamená, že rozdiel v odpovediach týchto dvoch skupín respondentov nie je významný. Tento výsledok môže byť spôsobený už spomínanými nedostatkami vo vzdelávaní učiteľov, najmä skutočnosťou, že vzdelávanie, na ktorom sa respondenti zúčastnili, malo vo väčšine prípadov krátkodobý charakter. Hypotéza sa nepotvrdila.

*H3: Medzi úrovňou presadzovania princípov inklúzie a počtom odborných zamestnancov školy existuje štatisticky významný vzťah.*

Pomocou výpočtu Pearsonovho korelačného koeficientu sme zistili štatistickú významnosť vzťahu medzi počtom odborných zamestnancov a uplatňovaním princípov inkluzívnej edukácie v oblasti *Inkluzívnej praxe*. Na hladine signifikantnosti 0,028 má korelačný koeficient hodnotu 0,328, čo znamená strednú mieru ko-



relácie. Avšak vplyv počtu odborných zamestnancov na celkové presadzovanie inkluzívnych princípov nie je štatisticky významný, keďže hodnota  $p$  je v tomto prípade väčšia ako 0,05. Znamená to, že so zvyšujúcim počtom odborných zamestnancov rastie úroveň presadzovania princípov inklúzie v oblasti *Inkluzívnej praxe*. Na základe potvrdenia hypotézy H1 môžeme predpokladať, že so zvyšujúcim počtom odborných zamestnancov sa bude zvyšovať aj miera uplatňovania princípov inklúzie, avšak tento vzťah nie je štatisticky významný. Hypotéza sa nepotvrdila.

*H4: Medzi jednotlivými zložkami úspešnosti žiaka s PNO (akademická úspešnosť, sebahodnotenie školskej úspešnosti a sociálnym postavením žiaka) existuje štatisticky významný pozitívny vzťah.*

Medzi jednotlivými zložkami úspešnosti žiaka s PNO existuje štatisticky významná pozitívna závislosť. V prípade závislosti sociálneho postavenia a prospechu je hodnota korelačného koeficientu  $r \in (0,1; 0,3)$ , čo znamená nízku mieru korelácie. V ostatných prípadoch je korelácia  $r \in (0,3; 0,5)$  a znamená vysokú mieru korelácie. Z uvedeného vyplýva, že so zvyšovaním hodnoty jednej zložky úspešnosti žiaka s PNO sa bude zvyšovať aj iná zložka. Hypotéza sa potvrdila.

*H5: Medzi uplatňovaním princípov inkluzívnej edukácie a úspešnosťou žiaka s PNO existuje štatisticky významný pozitívny vzťah.*

Pomocou Pearsonovho korelačného koeficientu sa vyhodnocovala aj štatistická významnosť vzťahu medzi uplatňovaním princípov inkluzívnej edukácie a úspešnosťou žiakov s PNO. V tomto prípade je hladina signifikantnosti  $p > 0,05$ , čo znamená, že medzi týmito premennými nie je štatistický významný vzťah. Zaujímavým zistením je fakt, že v našom skúmanom súbore sa zistil negatívny vzťah závislosti medzi sebahodnotením školskej úspešnosti žiakov s PNO a uplatňovaním princípov inklúzie v oblasti *Inkluzívnej praxe*. Na hladine signifikantnosti 0,03 má korelačný koeficient hodnotu  $-0,378$ , čo znamená štatisticky významný negatívny vzťah. Tento výsledok môže byť spôsobený celkovou nízkou mierou uplatňovania princípov inklúzie v skúmaných školách alebo veľkosťou výskumného súboru. Hypotéza sa nepotvrdila.

## Zhrnutie výsledkov výskumu

Cieľom výskumu bolo zistiť aktuálny stav presadzovania princípov inkluzívnej edukácie v stredných školách, úspešnosti žiakov s PNO a následného predikovania úspešnosti inkluzívnej edukácie.

Z výsledkov nášho výskumu vyplýva, že úroveň presadzovania princípov inkluzívnej edukácie je iba veľmi mierne nad hranicou presadzovania proinkluzívnych princípov, teda že v realizovaní inklúzie majú školy ešte veľké medzery. *Najviac presadzované princípy* patriace do oblasti *Inkluzívnej politiky* vypovedajú o tom, že žiaci s PNO sú začlenení do bežných tried, školy sa snažia prijať všetkých žiakov, aj keď sa niečím odlišujú, a systematicky pracujú na zlepšovaní svojho prostredia tak, aby sa v nich mohli vzdelávať všetci žiaci z okolia. *Najmenej presadzované princípy* poukazujú na to, že učitelia nezvýrazňujú odlišnosti

na vyučovaní, žiakom sa najdôležitejšie informácie diktujú, teda nezapájajú sa aktívne do procesu vlastného učenia a u respondentov prevláda názor, že najlepším radcom pre žiakov je učiteľ. V oblasti implementovania inklúzie do edukačnej praxe prevláda presadzovanie antiinkluzívnych princípov. Presadzovanie princípov inklúzie dosahuje vyššie hodnoty pri tých princípoch, ktoré sa týkajú prístupnosti inklúzie pre všetkých žiakov. Implementovanie princípov umožňujúcich participáciu žiakov s PNO v edukácii je na nižšej úrovni. Je otázne, aký je dôvod prístupnosti vzdelávania pre všetkých žiakov.

Vzťah medzi jednotlivými oblasťami princípov inklúzie je pozitívny na strednej alebo vysokej miere korelácie (medzi oblasťami *inkluzívna kultúra* a *inkluzívna prax*). V podmienkach škôl to znamená, že zlepšovaním v jednej oblasti princípov sa bude zlepšovať aj iná oblasť princípov inkluzívnej edukácie. Nesmieme však zabúdať ani na opačnú situáciu, že zhoršovaním presadzovania jednej oblasti princípov sa bude zhoršovať aj ďalšia oblasť.

Úspešnosť žiakov s PNO v jednotlivých zložkách: akademické výsledky, sebahodnotenie školskej úspešnosti a postavenie žiakov s PNO v školskej triede sme posudzovali podľa úspešnosti v jednotlivých zložkách. Úroveň úspešnosti žiakov s PNO podľa našich stanovených kritérií dosiahla relatívne uspokojivú hranicu. Väčšina žiakov s PNO bola v kategórii úspešných alebo priemerne úspešných žiakov. Za najväčší nedostatok v ich úspešnosti pokladáme zložku sociálneho postavenia, v ktorej viac ako polovica žiakov zastávala v triede okrajové pozície. Keďže zmysluplná participácia žiakov je jedným z našich identifikovaných determinantov predikcie úspešnosti, pedagógovia by sa mali viac zamerať aj na túto zložku úspešnosti žiakov.

Vzťah medzi uplatňovaním princípov inklúzie a úspešnosťou žiaka s PNO nemôžeme pokladať za štatisticky významný. Môže to byť dôsledok nízkej úrovne uplatňovania princípov inkluzívnej edukácie v skúmaných školách, kde sa na úspešnosti žiaka viac podieľali jeho osobnostné charakteristiky a emočná atmosféra v triede, alebo veľkosť výskumného súboru.

Pri skúmaní informovanosti učiteľov o význame pojmu inkluzívna edukácia boli zistené závažné nedostatky: Učitelia vo väčšine prípadov nevedeli sformulovať vlastnú definíciu inkluzívnej edukácie tak, aby spĺňala jej základné charakteristiky, väčšina učiteľov pojem inkluzívnej edukácie stotožňovala s pojmom integrácie alebo začlenenia žiakov s postihnutím do bežných škôl, iba 8 odpovedí určitým spôsobom spĺňalo kritérium definície inklúzie, 4 učitelia sa nevedeli vôbec vyjadriť. Tieto medzery v informovanosti učiteľov sú dôsledkom málo využitých možností (alebo ich absencie) v oblasti ďalšieho vzdelávania učiteľov. Väčšina skúmaných učiteľov neabsolvovala žiadne kurzy, školenia alebo iné formy vzdelávania, ktoré by im umožnili získať vedomosti z oblasti vzdelávania žiakov s postihnutím. Školenia, ktoré absolvovali respondenti, sa týkali vzdelávania žiakov s vybraným druhom postihnutia a mali iba krátkodobý charakter. Z uvedeného vyplýva, že učitelia nemajú možnosť alebo snahu vzdelávať sa v oblasti inkluzívnej edukácie. Úroveň pripravenosti jednotlivých učiteľov na realizáciu inklúzie je vo väčšine prípadov nepostačujúca.

Druhým cieľom výskumu bolo identifikovať podmienky úspešnej inkluzívnej edukácie žiakov s PNO. Podmienky, ktoré učitelia najčastejšie identifikovali, sa týkali metód práce so žiakmi s PNO a vhodnej klímy triedy. Ďalšie dôležité podmienky sú podľa triednych učiteľov na strane vedenia, ktoré musí zabezpečiť potrebný servis pre žiakov s PNO. Učitelia si uvedomujú aj potrebu odbornej prípravenosti na vzdelávanie žiakov s PNO, pozitívnych postojov k žiakom s postihnutím a finančného zabezpečenia.

Učitelia vo väčšine prípadov neboli dostatočne odborne pripravení na inklúziu žiakov s PNO, čo vyjadrili aj pri identifikovaní najčastejšie sa opakujúcej bariéry – potreby odborných zamestnancov na škole, ktorí by im pomohli pri práci so žiakmi s PNO. Požadovali v škole „niekoho, kto by bol zodpovedný za proces integrácie“ a neuvedomovali si tak svoju dôležitosť v procese inklúzie žiakov s PNO. Viacerí učitelia si myslia, že prekážky sú u žiakov. Považujú ich za málo motivovaných, lenivých, s nízkym záujmom o školu. Za ďalšie dôležité bariéry považujú finančné prostriedky, chýbajúce bezbariérové prostredie školy a pod. Pozitívom je, že učitelia si uvedomujú potrebu ovládať metodické postupy a dobrej klímy triedy ako jednej z dôležitých podmienok edukácie žiakov s PNO. Tieto medzery v presadzovaní inklúzie by sa mohli odstrániť aj príchodom odborných zamestnancov do škôl a uvedomejším riadením školy zo strany vedenia.

Za determinanty predikovania úspešnosti inkluzívnej edukácie možno považovať dostatok informácií, uvedomenie si relativity úspešného fungovania a systematická práca na implementovaní princípov inklúzie do praxe. K činiteľom úspešnosti žiakov s PNO patrili na základe výsledkov výskumu: otvorenosť žiakov k sociálnym kontaktom, ich náklonnosť, ochota pomáhať, uspokojivé akademické výsledky žiaka, pochopenie a ocenenie odlišnosti spolužiakmi a učiteľmi, priaznivá emocionálna atmosféra v skupine.

So zvyšujúcim sa počtom žiakov s PNO by sa mali školy snažiť o efektívne napĺňanie potrieb týchto žiakov. Nielen žiakom umožniť vstup do bežných škôl, ale klásť väčší dôraz aj na ich participáciu a úspešnosť. Školy majú pred sebou ešte dlhú cestu k dosiahnutiu úspešnej inklúzie. Nádejou pre pedagógov môže byť zistenie, že zvyšovanie uplatňovania jednej oblasti inkluzívnej edukácie vplýva aj na zvyšovanie iných oblastí.

### **4.3 Perspektívy predikovania úspešnosti inkluzívnej edukácie v stredných školách Slovenskej republiky**

Slovensko pri presadzovaní inkluzívnej edukácie vychádza z medzinárodných dokumentov (najdôležitejší z nich je Dohovor OSN o právach osôb s postihnutím, 2006), ale aj z vlastných zákonov (zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej správe, zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou). Bohužiaľ, doteraz sa na Slovensku neuskutočnila kvalitná reforma školstva, ktorá by podporovala myšlienku inklúzie. Súhla-

síme s konštatovaním M. Horňákovej (2014), že ak sa aj našla politická podpora pre pokrokové zmeny, spravidla sa nestihli zrealizovať. Je veľa učiteľov, ktorí majú odvahu a vidia možnosti, ale chýbajú im nástroje a prostriedky. Školský zákon (2008) síce zaviedol dvojúrovňové kurikulum, to však školy nevedia vždy využiť. Učiteľ sa podľa M. Horňákovej (2014, s. 64) „cíti byť pod tlakom, aby reformu odborne ustál, zorientoval sa, aj keď nemá učebnice a aby svoje úlohy zvládol napriek všetkým aktuálnym problémom“. V. Beliková (2014) upozorňuje na to, že školské vzdelávacie programy sa málo zaoberajú aspektmi výchovy. Práve výchova k úcte a tolerancii je dôležitým činiteľom formovania postojov k ľuďom s postihnutím, ale aj formovania mravných a občianskych hodnôt a rozvíjania emocionálnej inteligencie.

Reforma Učiace sa Slovensko (V. Burjan et al., 2017) proklamuje zvýšenie inkluzívnosti našich škôl vo vzťahu k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, zdravotným znevýhodnením a žiakom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Autori si uvedomujú, že „inkluzívne fungujúce vzdelávacie prostredie bude prívetivé a podnetné a bude poskytovať rozvojový motivačný potenciál pre všetky deti. Bude naraz podporovať viac aj menej talentovaných a aj tých, ktorých dnes nazývame ‚bežnými žiakmi‘“ (V. Burjan et al., 2017, s. 13). A hoci inklúziu odporúčajú na všetkých stupňoch škôl, podporujú aj existenciu špeciálnych škôl. Tvrdia, že „inkluzívna škola je zamýšľaná pre významnú väčšinu všetkých detí, ochotná a schopná pracovať so žiakmi na plnom rozvoji ich potenciálu“ (V. Burjan et al., 2017, s. 19), v poznámke pod čiarou však zdôrazňujú, že „vždy budú existovať deti, ktorých potreby alebo vývinové okolnosti budú tak vysoko špecifické, že ich ani dobre fungujúca inkluzívna škola nedokáže naplniť (napr. ťažké mentálne postihnutie, psychiatrické ochorenia a poruchy, ťažké zdravotné postihnutie, viacnásobné postihnutie, disharmonický, asynchrónny, disproporčný a heterogénny vývin dieťaťa s všeobecným intelektovým nadaním a pod.)“ (tamže). Z uvedeného sa vynára otázka: bude prezentovaná reforma naozaj zaručovať prístupnosť inkluzívneho vzdelávania pre všetkých žiakov, keď samotní autori pripúšťajú aj existenciu špeciálnych škôl a tried a možnosť, že pre dieťa môže byť segregované vzdelávanie prospešnejšie?

Podľa K. Vančíkovej (in: M. Horňáková, 2014) zavádzanie inklúzie si vyžaduje veľmi dôslednú analýzu národných a lokálnych podmienok a potrieb, kompetentné rozhodnutia na úrovni štátu smerujúce k vytvoreniu podmienok pre inkluzívnu prax a uvedomelosť a vôľu učiteľov. Podobne aj M. Hapalová, J. Kriglerová (2013, s. 317) uvádzajú, že „na to, aby takéto vzdelávanie nadobudlo reálnu podobu, bude treba nielen jasne sa prihlásiť k princípom inklúzie zo strany vedenia rezortu, ale aj vytvoriť komplexný plán v podobe strategických krokov na všetkých úrovniach vzdelávacej politiky“.

Podľa výsledkov výskumu v skúmaných stredných školách iba mierne prevládalo uplatňovanie inkluzívnych princípov. Inklúzia je prístupná najmä žiakom, ktorí sa dokážu prispôbiť a dosahujú požadovanú intelektuálnu úroveň. Súhlasíme s V. Lechtom (2012), že presadzovanie inklúzie v školách ešte nie je ani zďaleka ukončené a skôr prezentuje existenciu akéhosi mixu medzi integráciou a inklúziou.

V stredných školách sa uplatňujú najmä také princípy inklúzie, ktoré súvisia s dostupnosťou inklúzie pre žiakov s PNO. Idea presadzovania inklúzie však nemá jednoznačnú podporu všetkých zamestnancov, žiakov a rodičov. Dostupnosť škôl pre inkluzívnu edukáciu môže byť tiež dôsledkom systému financovania stredných škôl, ktoré sa odvíja od počtu žiakov v škole, s „bonusmi“ za integrovaných/inkludovaných žiakov. Presadzovanie princípov v oblasti inkluzívnej praxe zaostáva. V zhode so správou Slovenskej školskej inšpekcie (2011) aj z našich skúseností z návštevy škôl v priebehu výskumu vyplýva, že realizácia integratívnej/inkluzívnej edukácie má často iba formálny charakter. Žiaci s PNO síce majú vypracovaný individuálny výchovno-vzdelávací plán, ale učitelia sa ním riadia iba zriedka. Na dôležitosť participácie žiakov s PNO v procese edukácie poukazujú viacerí autori (J. Duchovičová, 2008; J. Komora, R. Polakovičová, 2013; E. Žovinec, 2012). Úlohou inkluzívnej školy je zamerať sa na zmysluplnú participáciu a úspešnosť žiakov s PNO. E. Žovinec (2012) preto odporúča zaviesť rôzne programy na zvýšenie participácie do praxe školských tried. M. Hornáková (2014, s. 9) konštatuje, že „dobré školy, ktoré u nás máme, sú príkladom, že princípy proklamované v inkluzívnej škole, fungujú. Prijatie, úcta, vytváranie možností uplatniť sa, individuálne formy učenia, pomáhajú si navzájom, tvorivosť, integrovanie terapeutických opatrení, vytvárajú klímu, kde sa deťom darí a kde nachádzajú možnosť uplatniť sa“.

Do popredia vystupuje otázka stotožňovania sa zamestnancov, žiakov a rodičov s myšlienkami inklúzie. Uplatňovanie tohto princípu síce dosiahlo mierne pozitívnu hodnotu, ale je otázne, či zamestnanci školy, medzi ktorých patria aj učitelia, môžu presadzovať inklúziu, ak nevedia sformulovať jej vlastnú definíciu. Z vyjadrení učiteľov je zrejmé, že pri definovaní inklúzie si ju často zamieňajú s integráciou. Preto sa nazdávame, že sa skôr stotožňujú s princípmi integrácie.

Nízke uplatňovanie princípov inklúzie v oblasti *Inkluzívnej praxe* môže byť spôsobené nedostatočným vzdelávaním učiteľov, ktoré by ich pripravilo na edukáciu žiakov s PNO v inkludovaných podmienkach. Domnievame sa v zhode s L. Hrebeňarovou a S. Mandzákovou (2007), že úspech inklúzie sa odvíja od adekvátnej prípravy učiteľov na tento proces. Nedostatočnosť v príprave na inkluzívne vzdelávanie potvrdzujú okrem našich zistení aj zistenia D. Tarcsiovej (2010), z ktorých vyplýva, že ak učitelia absolvovali vzdelávanie na podporu edukácie žiakov s PNO, boli to vo väčšine prípadov kurzy krátkodobého charakteru.

Z tvrdení triednych učiteľov vyplýva nutnosť cieľavedomého vedenia školy k realizácii inklúzie a potreba vyššieho počtu odborných zamestnancov, ktorí by erudovaným spôsobom prispievali k zavádzaniu princípov inkluzívnej edukácie a poskytli učiteľom potrebnú odbornú pomoc a podporu. K podobným záverom dospel pri skúmaní úspešnosti inklúzie v základných školách P. Janoško (2011).

Národný PRojekt INkluzívnej EDukácie (PRINED) mal za úlohu výrazne podporiť inkluzívne prostredie v MŠ a ZŠ s cieľom zabezpečiť predchádzanie neoprávneného zaradovania žiakov do systému špeciálneho školstva. Z hlavných zistení vyberáme výsledky z oblasti pripravenosti škôl na inkluzívnu edukáciu:

- školy zapojené v projekte PRINED ešte nie sú dostatočne pripravené na inkluzívne vzdelávanie,
- najmenšie predpoklady a pripravenosť na inklúziu je najmä v oblasti konkrétnej praxe: problémom je skutočná praktická individualizácia výučby a hodnotenie žiakov, ako aj uplatňovanie samostatnosti žiakov, ale aj učiteľov,
- inkluzívny tím vytvára vo vnútri škôl pre inkluzívne vzdelávanie priaznivé podmienky,
- existencia inkluzívnych tímov a pedagogických asistentov zlepšila oblasť kultúry školy, a to najmä komunikácie, spolupráce a informovanosti vo vnútri školy i navonok.

Inkluzívna edukácia v stredných školách v súčasnosti naráža aj na problém marketizácie škôl. Školy financované podľa normatívu na žiaka medzi sebou súťažia. Jedným z faktorov, ovplyvňujúcich výber žiakov, sú rebríčky škôl podľa rôznych celoštátnych meraní (v prípade SŠ sú to výsledky externej časti maturity). V prípade, ak sa škola orientuje na úspech v akademickej oblasti, skôr si medzi svojich žiakov vyberie intaktných žiakov. Podobne sa vyjadrila aj I. Šuhajdová (2015a, b), ktorá sa domnieva, že školy, ktoré preferujú také hodnoty ako súťaživosť, individualizmus a dobré známky, budú mať pravdepodobne veľké problémy so zabezpečením úspešnej inkluzívnej edukácie. Je tu riziko, že žiaci s PNO sa budú cítiť v zmiešanej triede nepríjemne a nevítane.

Pri skúmaní úspešnosti žiakov s PNO sme zistili, že ich úspešnosť je vo veľkej miere závislá okrem osobnostných vlastností aj od akademickej úspešnosti a pozitívnej emocionálnej atmosféry v triede. Najväčšie rezervy sme zaznamenali v oblasti sociálneho postavenia, kde sme postrehli istú nezhodu s výsledkami výskumu A. Leonhardt (2011) a J. Balážovej (2011), ktoré realizovali sociometrické skúmanie v nižších stupňoch škôl. Väčšina žiakov v našom skúmanom súbore zastávala v kolektíve okrajové pozície. Je prekvapivé, že nami identifikovaní neúspešní žiaci nepatrili do skupiny žiakov so závažnejším stupňom „klasického“ postihnutia, ale boli to žiaci so špecifickými poruchami učenia alebo s ľahkým stupňom sensorických postihnutí, ktorí nepotrebovali výraznú podporu v edukácii v zmysle prekonávania prekážok spojených s prijímaním informácií alebo lokomočných prekážok. Domnievame sa, že dôležitým predpokladom úspešnosti žiakov s PNO je rozvoj ich sociálnych zručností, ako aj pochopenie a ocenenie ich odlišnosti spolužiakmi. E. Gajdošová (2016) poukazuje na pilotný projekt inkluzívnej SOŠ v Bratislave, ktorý potvrdzuje, že inkluzívna edukácia fungujúca v intenciách pozitívnej psychológie pomáha všetkým žiakom rozvíjať ich kognitívne a sociálno-emocionálne kompetencie, vytvárať vhodné postoje k odlišnostiam, formovať pozitívne hodnoty a hodnotový rebríček žiakov a podporovať pozitívne interpersonálne vzťahy, sociálnu kohéziu a sociálnu klímu v triedach. Uvádza aj zoznam požiadaviek, ktoré sa na inkluzívnu školu kladú v oveľa vyššej miere. Ide o:

- zmenu prostredia školy a tried,
- prácu učiteľa na celistvom rozvoji osobnosti žiakov (najmä na psychickom zdraví a rozvíjaní kľúčových kompetencií žiakov),

- vzájomnú spoluprácu a altruizmus žiakov v triede a kvalitné interpersonálne vzťahy,
- kooperáciu pedagogických a odborných zamestnancov školy zameraných na vytváranie dobrej sociálnej klímy a sociálnej atmosféry, dobrých vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi, avšak s primeranou náročnosťou a požiadavkami na ich výsledky v učení,
- intenzívnejšiu spoluprácu rodiny a školy,
- kariérové poradenstvo a profesijnú orientáciu žiakov,
- prípravu pedagogických a odborných zamestnancov v oblasti poznatkov o žiakoch s PNO, ich správaní a prežívaní sveta okolo seba (poznatky z psychológie, špeciálnej pedagogiky, sociálnej práce, sociálnej pedagogiky, modernej didaktiky a metodiky výchovy a vzdelávania),
- pripravenosť učiteľov na edukáciu v problematike individualizácie a diferenciacie (E. Gajdošová, 2016).

Hoci v prostredí stredných škôl je inklúzia ešte iba v úvodnej fáze presadzovania a školy majú pred sebou dlhú cestu, veríme, že na jej konci je možné dosiahnuť úspešnú inkluzívnu edukáciu. Ak kompetentní, v prípade stredných škôl hlavne riaditelia, učitelia, odborní zamestnanci, žiaci a rodičia, prejavia dostatočnú chuť a odhodlanie pri jej realizácii, môže poskytnúť rovnakú šancu na výchovu a vzdelávanie všetkým žiakom: aj tým, s narušením alebo ohrozením.

#### Použitá literatúra

- ANDERSON, K. (2004) *Secondary S.I.F.T.E.R.* [online] [cit. 03. marec 2009] dostupné na: [http://www.kandersonaudconsulting.com/uploads/Secondary\\_SIFTER.pdf](http://www.kandersonaudconsulting.com/uploads/Secondary_SIFTER.pdf)
- BALÁŽOVÁ, J. (2011) Vyhodnotenie sociometricko-ratingového dotazníka so zameraním na žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). In: *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov*. Prešov: FHPV PU. s. 348 – 354.
- BELIKOVÁ, V. (2014) *Sociálna dimenzia v inkluzívnej edukácii žiakov so sluchovým postihnutím*. Nitra: Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- BOOT, T., AINSCOW, M. (2007) *Ukazateľ inklúzie: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Preklad revidovaného vydania SCIE 2002. Praha: Rytmus o. s.
- BROWN, D. L. (1997) Full inclusion: Issues and challenges. In: *Journal of Instructional Psychology*, roč. 24, č. 1, s. 24 – 29.
- BURJAN, V. et al. (2017) *Učiace sa Slovensko*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- CULLEN, J. P., GREGORY, J. L., NOTO, L. A. (2010) *The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS). Technical report*. Prednáška prezentovaná na výročnom zasadnutí Eastern Educational Research Association. [online] [cit. 02. marec 2011] dostupné na: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED509930.pdf>
- ČORNÁK, E., POPELKOVÁ, M. (2008) *Sebahodnotenie školskej úspešnosti žiakov so špecifickými poruchami v učení*. Prednáška prezentovaná na Psychologických dňoch: Já & my a oni. [online] [cit. 02. máj 2011] dostupné na: <http://cmps.ecn.cz/pd/2008/pdf/cornak-popelkova.pdf>
- Dohovor OSN o právach osôb s postihnutím*. Organizácia spojených národov: 2006.
- DRDÚLOVÁ, T. (2014) *Začlenenie detí so zdravotným znevýhodnením do prostredia materskej školy: „Aj ty si medzi nami vítaný“*. Bratislava: MPC.
- DUCHOVIČOVÁ, J. (2008) Integrácia (matematicky) nadaných žiakov. In: SEIDLER, P. *Cesty k inklúzií*. Nitra: UKF, 2008, s. 188 – 208.

- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2009) *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Policy Makers* [online] [citované 09. máj 2011] dostupné na: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-EN.pdf>
- FREDERICKSON, N., CLINE, T. (2009) *Special educational needs, inclusion and diversity*. New York: Open university press.
- GAJDOŠOVÁ, E. (2016) Indikátory pozitívnej zmeny sociálno-emocionálneho zdravia študentov inkluzívnej strednej školy v kontexte pozitívnej psychológie. In: GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ, J. (ed.) *Topografia kvality života v inkluzívnej edukácii*. Bratislava: IRIS, s. 202 – 215.
- HAPALOVÁ, M., KRIGLEROVÁ, J. (2013) *O krok bližšie k inklúzii. Človek v tísi Slovensko: Centrum pre výskum etnicity a kultúry*.
- HELUS, Z. et al. (1979) *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN.
- HORŇÁKOVÁ, M. (2014) *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- HRABAL V. (1979) *Sociometrický test, príručka T – 118*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- HREBEŇÁROVÁ, L., MANDZÁKOVÁ, S. (2007) Súčasný stav individuálnej integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na prvom stupni základných škôl na Slovensku. In: *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 81 – 84.
- CHRZANOWSKA, I. (2010) Inkluzívna pedagogika ako symbióza všeobecnej a špeciálnej pedagogiky. In: LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMIT, s. 11 – 16.
- JANOŠKO, P. (2011) Inkluzívna pedagogika v podmienkach bežných ZŠ v Bratislavskom a Trenčianskom kraji (kvantitatívna štúdia). In: *Špeciálnopedagogické poradenstvo XV*. Rožňava: EDUCON, s. 89 – 94.
- KOL. AUTOROV (2015) *Evaluačná správa z projektu PRINED*. Bratislava: MPC.
- KOMORA, J., POLAKOVIČOVÁ, R. (2013) *Diverzita školskej triedy v kontexte inkluzívneho vzdelávania žiackej populácie*. Nitra: Pedagogická fakulta, UKF v Nitre.
- KUMMER-WYSS, A. (2007) Auf dem Weg zur integrativen Schule. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, č. 7 – 8, s. 27 – 34.
- LECHTA, V. (2012) Inkluzívna edukácia včera, dnes a zajtra (?). In: MICHALÍK, J. et al. *Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 15 – 23.
- LEONHARDT, A. (2011) Sociálna situácia žiakov so sluchovým postihnutím ako výchovná úloha inkluzívnej školy. In: LECHTA, V. (ed) *Inkluzívna edukácia ako viacdimezióznalný výchovný problém*. Bratislava: IRIS, s. 164 – 174.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. (1992) *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti*. Bratislava: Psycho-diagnostika.
- POLECHOVÁ, P. (2003) Rámec pro sebehodnocení podmínek vzdělávání. In: *Moderní vyučování*, roč. VIII, č. 1, s. 13 – 15.
- POŽÁR, L. (2010a) Psychologické aspekty inklúzie. In: LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMIT, s. 34 – 39.
- POŽÁR, L. (2010b) Sociálnopsychologická východiska inkluzívnej pedagogiky. In: LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, s. 75 – 92.
- SAVICH, C. (2008) *Inclusion: The Pros and Cons: A Critical Review*. [online] [cit. 15. január 2012] dostupné na: [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED501775&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED501775](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED501775&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED501775)
- SLAVÍKOVÁ, I., HOMOLOVÁ, K., DOLEŽEL, P. (2007) *Sociometricko-ratingový dotazník V. Hrabala, st. Příručka*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA. (2011) *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2010/2011*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, [online] [cit. 1. apríl 2012] dostupné na: [http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/sprava\\_2011.pdf](http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/sprava_2011.pdf).
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2015a) Ľudský faktor – najťažšia podmienka úspešnej inklúzie? In: *Efeta – otvor sa*, roč. 25, č. 2, 3, 4, s. 17 – 20.



- ŠUHAJDOVÁ, I. (2015b) Ľudský faktor ako jedna z kľúčových podmienok úspešnej inkluzívnej edukácie. In: *Dilemy inkluzívneho procesu v edukácii so zameraním na socializáciu osôb so špeciálnymi potrebami*. Prešov: Prešovská univerzita, s. 390 – 396.
- TARCSIOVÁ, D. (2010) Ďalšie vzdelávanie pedagógov bežných škôl ako jedna z podmienok zlepšovania inkluzívneho vzdelávania. In: LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMIT, s. 113 – 119.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní,
- Zákon č. 365/2004 o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou
- Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej správe.
- ŽOVINEC, E. (2012) Dimenzia participácie ako výchovný problém pri inklúzii žiakov so špeciálnymi potrebami. In: LECHTA, V. (ed.) *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 184 – 196.

## 5. MÁLOTRIEDNE ŠKOLY V KONTEXTE INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE

GYÖNGYI LEDNECZKÁ, IVANA ŠUHAJDOVÁ

### 5.1 Všeobecný vstup

Primárne vzdelávanie sa chápe ako otvorený systém, proces kladenia základov celoživotného učenia, sprostredkovania základných kultúrnych zručností, vytvárania prvotného náhľadu na svet s vyznačením základných vzťahov a súvislostí, umožňujúcich orientáciu dieťaťa v okolitom svete, ako i proces rozvoja jazykového potenciálu ako dôležitého nástroja pre úspech v ďalšej fáze vzdelávania a celkovej kultivácii detskej osobnosti (V. Spilková, 2010). Obsahové a štrukturálne zameranie je koncipované so zreteľom na špecifické vekové a vývinové osobitosti, zvláštnosti žiakov a so zreteľom na akékoľvek rozdielnosti žiakov vrátane znevýhodnenia alebo postihnutia.

Podľa zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) sa základné školy (ďalej len ZŠ) v Slovenskej republike členia na:

- a) ZŠ so všetkými ročníkmi (plnoorganizovaná); 1. a 2. stupeň,
- b) ZŠ, ktorá nemá všetky ročníky (neplnoorganizovaná); 1. stupeň.

Všetky ciele a úlohy primárneho vzdelávania sa rovnako týkajú oboch typov uvedených ZŠ; pre potreby neplnoorganizovaných (málotriednych)<sup>18</sup> ZŠ napriek ich špecifikám nie sú vypracované štátom garantované záväzné pedagogické dokumenty.

Málotriedne ZŠ patria k historicky najstarším útvarom základného školstva; predstavujú špecifický subsystém regionálneho školstva v Slovenskej republike. Podľa E. Petláka (1998, s. 5) je málotriedna škola taká škola, v ktorej „na 1. stupni nemá každý ročník svoju triedu a svojho učiteľa, v jednej triede a pod vedením jedného učiteľa sa učia dva alebo viaceré ročníky“.

M. Ostatník (1988) poukazuje na pôsobenie špecifických činiteľov, akými sú štruktúra oddelení v triede, počet<sup>19</sup> a veková heterogénnosť žiakov, štruktúra rozvrhu hodín, pracovné prostredie, sociálne prostredie podmieňujúce mnohotvárnosť a zložitosť vyučovacieho procesu. Podľa J. Průchu (2004, s. 52) „práve takéto vyučovanie vekovo zmiešaných žiakov je dnes v západoeurópskej pedagogike považované za typ alternatívy či inováciu vzdelávania“.

<sup>18</sup> V minulosti boli zaužívané aj termíny menejtriedne školy, školy s menším počtom tried, dedinské školy.

<sup>19</sup> Podľa zákona 245/2008 môže byť najvyšší počet žiakov v triede, v ktorej sú žiaci viacerých ročníkov prvého stupňa, 24.

Ako ďalšie špecifikum možno uviesť organizáciu málotriednych škôl, ktoré sa podľa počtu tried delia na:

- a) *jednotriedne* – v jednej triede sa spolu učia žiaci všetkých ročníkov 1. stupňa, je však možné, že niektorý ročník/niektoré ročníky chýbajú,
- b) *dvojtriedne*<sup>20</sup> – v jednej triede sa učia žiaci dvoch ročníkov, spájaných podľa:  
Variant A: 1. a 2. ročník/3. a 4. ročník  
Variant B: 1. a 3. ročník/2. a 4. ročník  
Variant C: 1. a 4. ročník/2. a 3. ročník,
- c) *trojtriedne* – vyučovanie žiakov prebieha v 3 triedach, 2 ročníky sú samostatne a 2 ročníky sú spojené do jednej triedy v rôznych kombináciách podľa podmienok školy, resp. počtu žiakov v jednotlivých ročníkoch,
- d) *štvortriedne* – všetky 4 ročníky sa vyučujú osobitne.

Alternatívne koncepcie ponúkajú málotriednym školám možnosť nových, ne-tradičných prístupov. Málotriedna škola je ideálnym pracoviskom na overovanie a skúšanie nových trendov, nie však v zmysle „na malej škole môžeme robiť, čo si zmyslíme“. E. Petlák (1997) jej ideál vysvetľuje menším počtom žiakov, ktorí sa dajú ľahšie usmerniť, malým kolektívom pracovníkov, ktorí sa ľahšie dokážu dohodnúť a spolupracovať a v prípade potreby ľahším získaním rodičov na spoluprácu.

Alternatívne rysy málotriednych škôl sa prejavujú v tom, že uplatňujú:

1. *prevažne skupinové vyučovanie*,
2. *princíp tzv. otvorenej triedy* – skupiny žiakov, ktorí bez ohľadu na vek či ročník dosahujú v niektorých predmetoch rovnakú úroveň vedomostí a zručností sa môžu učiť spoločne,
3. *sociálnu kooperáciu medzi žiakmi* – žiaci sú častejšie vystavení príležitostiam spolupráce na vyučovaní a rešpektu k ostatným.

J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (2003, s. 16) definujú alternatívnu školu ako „všeobecný termín pokrývajúci všetky druhy škôl (súkromné i štátne, verejné), ktoré majú jeden podstatný rys. Odlišujú sa od hlavného prúdu štandardných (bežných, normálnych) škôl určitej vzdelávacej sústavy. Odlišnosť môže spočívať v špecifickosti obsahu vzdelávania, organizácie a metód výučby či hodnotenia vzdelávacích výsledkov žiakov“. Pojem alternatívna škola sa nevzťahuje len na súkromné školy, resp. na typ zriaďovateľa školy, pretože neštandardné môžu byť aj niektoré štátne školy. V tomto chápaní málotriedne školy môžeme považovať za istý typ alternatívneho vzdelávania; v mnohých aspektoch spĺňajú kritériá alternatívnych (inovatívnych), ale aj inkluzívnych škôl, obsahujú prvky reformnej pedagogiky, ktoré sú charakteristické aj pre inkluzívne školy. E. Réthyová (2002) uvádza, že výber rôznych foriem práce v podmienkach inkluzívnej školy sa riadi najmä princípmi koncepcií reformnej pedagogiky, kognitívnej psychológie a konštruktívnej didaktiky. Tieto princípy platia rovnako aj v edukačnom procese málotriednych škôl.

<sup>20</sup> Ide o najčastejší typ málotriednych škôl.

Málotriedne školy môžu podľa O. Matušku a T. Jablonského (2010) svojimi špecifikami zabezpečiť zásadné podmienky, ktoré sú dôležité pre úspešnú realizáciu inkluzívneho vzdelávania:

1. vytváranie pozitívnej, príjemnej atmosféry v škole, v triede,
2. realizáciu adaptívneho vyučovania a individualizácie činností,
3. realizáciu kooperatívneho učenia:
  - zvýraznenie humanistickej dimenzie edukácie,
  - osobnostný a sociálny aspekt edukácie,
  - posilnenie demokratického, participujúceho charakteru vyučovania.

V Tabuľke č. 21 uvádzame komparáciu inkluzívnej a málotriednej školy, ktorá vychádza zo základných charakteristických znakov inkluzívnej a málotriednej školy rozdelených do 6 kategórií. Uvedené rozdelenie je podľa J. Průchu (2004) charakteristické pre alternatívne školy v tom zmysle, že sú v niečom odlišné od škôl hlavného vzdelávacieho prúdu. Charakteristické znaky inkluzívnej školy uvádzame podľa E. Réthyovej (2002) a M. Ainscowa a T. Bootha (2007), charakteristiky málotriednych škôl sme vybrali z výpovedí pedagogických zamestnancov MZŠ, ktorí vyplnili dotazník v rámci uskutočneného predvýskumu (G. Ledneczká, 2013).

**Tabuľka č. 21:** Komparácia inkluzívnej a málotriednej školy.

	<b>Inkluzívna škola</b>	<b>Málotriedna škola</b>
<b>Spôsob organizácie výučby</b>	vnútorná diferenciacia, individualizácia, orientácia na činnosti, organizačné formy	štruktúra oddelení v triede, počet a veková rozdielnosť žiakov, štruktúra rozvrhu hodín
<b>Kurikulárne programy, spôsob edukácie</b>	edukácia podľa potrieb žiaka, maximálne zohľadnenie špecifických edukačných potrieb žiakov, individuálny vzdelávací a výchovný plán, kooperatívne vyučovanie, vyučovacie stratégie, diferencované požiadavky, zabezpečenie efektívnych vyučovacích metód, zabezpečenie vhodných materiálnych (technických) prostriedkov	školský vzdelávací program, individuálny výchovno-vzdelávací plán žiaka so ŠVVP, diferencovanie úloh, učiva, možnosti doučovania, dlhší čas na osvojovanie a prehĺbenie učiva, zohľadnenie potrieb všetkých žiakov aj žiakov so ŠVVP, využívanie efektívnych vyučovacích metód
<b>Parametre edukačného prostredia</b>	otvorenosť, spolupráca, kooperácia, nízka fluktuácia medzi žiakmi a pedagógmi, orientácia na žiaka, kompetenčný model edukácie, efektívna motivácia, a pomocná podpora, sústavné poskytnutie pomocnej podpory v potrebnej miere a kvalite, zabudovanie prvkov reformnej pedagogiky do edukačného procesu	stály kolektív, malý kolektív, pracovné prostredie rodinného charakteru, viac času na žiakov aj po vyučovaní, výhoda pre rodičov – nemusia dieťa vodiť do špeciálnej školy, individuálny prístup, rôzne edukačné formy práce so žiakmi
<b>Spôsob hodnotenia výkonov žiakov</b>	komplexné hodnotenie, hodnotenie prispieva k dobrým výsledkom všetkých žiakov	komplexné, individuálne hodnotenie

<b>Vzťah medzi školou a rodičmi a miestnou komunitou</b>	dobrá vzájomná spolupráca pedagógov a nepedagogických pracovníkov školy, partnerský vzťah medzi pedagógmi školy a rodičmi žiakov, efektívna spolupráca pedagógov a odborníkov, spolupráca s miestnou komunitou	dobrá spolupráca s rodičmi, dobrá spolupráca pedagógov a odborníkov, spolupráca s miestnou komunitou
<b>Život detí v škole, sociálne prostredie</b>	vytvorenie príjemnej školskej klímy, disciplína je založená na uvedomelosti a vzájomnej ohľaduplnosti, pedagógovia a žiaci sa vzájomne rešpektujú, žiaci si vzájomne pomáhajú, všetci žiaci sú oceňovaní, všetkým novým žiakom sa pomáha, aby si v škole zvykli, všetci žiaci sa zúčastňujú na mimoškolských aktivitách, minimalizácia prekážok v dochádzke, minimalizácia prípadov šikanovania, minimalizácia všetkých foriem diskriminácie, škola dbá o to, aby jej priestory boli fyzicky dostupné všetkým osobám, motivácia a poskytnutie podpornej pomoci všetkým žiakom, pedagógovia komunikujú so žiakmi s úctou	príjemné sociálne prostredie, dobré vzťahy: učiteľ-žiak; žiak-žiak, rodinný charakter školy, priateľské vzťahy, priebežné sledovanie atmosféry v škole, stály kontakt postihnutého žiaka s intaktnými žiakmi, vzájomná komunikácia, väčšia tolerancia ostatných (intaktných) žiakov, neustály kontakt učiteľov so žiakmi aj počas prestávok, žiaci s postihnutím sa naučia pravidlá správania v kolektíve triedy aj opačne, žiak so ŠVVP sa vzdeláva v kolektíve, kde má priateľov, neprežíva pocit úzkosti, viac priestoru pre žiaka vzhľadom na nízky počet žiakov

Z tabuľky vyplýva, že málotriedne školy sa vyznačujú charakteristickými znakmi inkluzívnej aj alternatívnej školy.

## 5.2 Metodológia a výsledky výskumu

### Vymedzenie výskumného problému a cieľa výskumu

Vo výskume sme sa sústredili na riešenie problematiky zameranej na oblasť inkluzívnej edukácie z aspektu málotriednych ZŠ, na zmapovanie stavu inkluzívnej edukácie v uvedených školách vzhľadom na osobitosti žiakov so ŠVVP, na materiálne, organizačné podmienky edukácie, odbornú pripravenosť a názory pedagógov. *Výskumný problém* súvisel s hľadaním odpovede na otázku, aké sú determinanty úspešnej realizácie inkluzívnej edukácie v málotriednych ZŠ v SR. Zároveň sme získali informácie aj o 1. stupni plnoorganizovaných škôl, aby sme mohli porovnať odborný prístup, názory pedagógov a celkovú pripravenosť oboch typov škôl na možnú efektívnu realizáciu inkluzívnej edukácie.

*Hlavným cieľom výskumu* bolo zmapovať aktuálny stav integratívnej/inkluzívnej edukácie v málotriednych ZŠ v SR a prostredníctvom analýzy získaných údajov identifikovať špecifické faktory úspešnej inkluzívnej edukácie žiakov so

ŠVVP v málotriednych ZŠ v porovnaní s primárnym stupňom vzdelávania v plnoorganizovaných ZŠ. Vychádzajúc z hlavného výskumného cieľa sme stanovili **čiastkové ciele**:

1. zistiť údaje o aktuálnom stave inkluzívnej edukácie v málotriednych ZŠ v SR,
2. zistiť údaje o odbornej a pedagogickej pripravenosti respondentov na vzdelávanie žiakov so ŠVVP,
3. zistiť údaje o žiakoch, ktorí sa vzdelávajú v podmienkach málotriednych ZŠ a vo vybraných plnoorganizovaných školách (na primárnom stupni vzdelávania),
4. zistiť údaje o podmienkach z aspektu inkluzívnej edukácie, ktoré dokážu zabezpečiť málotriedne školy a plnoorganizované školy (na primárnom stupni vzdelávania),
5. zistiť názory respondentov na vzdelávanie žiakov so ŠVVP/resp. všetkých žiakov z aspektu inkluzívnej edukácie,
6. zistiť názory žiakov na školskú klímu vo vybraných školách,
7. analyzovať a komparovať získané špecifiká v podmienkach málotriednych a plnoorganizovaných ZŠ,
8. na základe získaných údajov zistiť, ako sa realizuje inkluzívna edukácia v podmienkach málotriednych ZŠ a komparovať jej efektívnosť s plnoorganizovanými ZŠ.

### Hypotézy výskumu

Na základe teoretických poznatkov, skúseností z praxe, pertraktovaných výskumov, vymedzenia výskumného problému a cieľov výskumu sme sformulovali nasledujúce hypotézy:

**Hypotéza 1** – Rozdiely v názoroch respondentov na svoje vzdelanie v súvislosti s edukáciou žiakov so ŠVVP v podmienkach bežných ZŠ v závislosti od typu školy budú štatisticky významné.

*Zdôvodnenie hypotézy* – pedagógovia málotriednych škôl sa pravidelne stretávajú s problematikou začlenenia žiakov so ŠVVP. Aj kvôli ľahšej dostupnosti špeciálnych školských zariadení prijímajú všetkých žiakov. Predpokladáme, že okrem praktických skúseností v edukácii žiakov so ŠVVP získali aj vedomosti v rámci ďalšieho vzdelávania a svoje vzdelanie posúdia vo väčšej miere za postačujúce ako pedagógovia plnoorganizovaných škôl.

**Hypotéza 2** – Rozdiely v názoroch respondentov na vzdelávanie žiakov so ŠVVP v podmienkach bežných škôl v závislosti od typu školy budú štatisticky významné.

*Zdôvodnenie hypotézy* – vytvorené podmienky na vzdelávanie žiakov so ŠVVP zohrávajú z hľadiska pedagógov kľúčovú úlohu. Predpokladáme, že respondenti málotriednych škôl prejavia väčšiu spokojnosť v rámci podmienok, ktoré na vzdelávanie žiakov so ŠVVP majú k dispozícii, a teda ich názor na vzdelávanie žiakov so ŠVVP v bežných školách bude pozitívnejší.

**Hypotéza 3** – Školská klíma je v porovnaní s 1. stupňom plnoorganizovaných ZŠ priaznivejšia v málotriednych ZŠ.

*Zdôvodnenie hypotézy* – z charakteru málotriednych škôl (menej žiakov v triedach, spolu sa učia v jednej triede starší žiaci s mladšími, špecifická organizácia vyučovania, individuálny prístup učiteľa, spolupráca s rodičmi, škola v mieste bydliska) sa dá predpokladať, že žiaci sú v týchto školách spokojnejší a vyskytuje sa medzi nimi menej konfliktov.

V rámci 3. hypotézy sme vytvorili štyri subhypotézy:

**Subhypotéza 1** – Rozdiel medzi premennými školskej klímy (spokojnosť, konflikty) v málotriednych ZŠ a na 1. stupni plnoorganizovaných ZŠ škôl bude štatisticky významný.

**Subhypotéza 2** – Rozdiel medzi premennými školskej klímy (súťaživosť, náročnosť, súdržnosť) v málotriednych ZŠ a na 1. stupni plnoorganizovaných ZŠ nebude štatisticky významný.

**Subhypotéza 3** – Rozdiel medzi jednotlivými premennými školskej klímy v triedach málotriednych ZŠ, ktoré navštevujú integrovaní žiaci a ktoré nenavštevujú integrovaní žiaci nebude štatisticky významný.

**Subhypotéza 4** – Rozdiel medzi jednotlivými premennými školskej klímy v triedach 1. stupňa plnoorganizovaných ZŠ, ktoré navštevujú integrovaní žiaci a ktoré nenavštevujú integrovaní žiaci bude štatisticky významný.

*Zdôvodnenie subhypotézy 1,2,3,4* – predpokladáme, že uvedené premenné sú závislé skôr od typu školy ako od vekových osobitostí žiakov, a preto rozdiely medzi výsledkami málotriednych a plnoorganizovaných škôl budú výraznejšie. Rovnako predpokladáme, že súťaživosť je viac závislá od vekových osobitostí žiakov ako od typu školy. Zároveň, že v málotriednych školách kladú na žiakov porovnateľné nároky ako na 1. stupni plnoorganizovaných škôl a pri premennej súdržnosť vychádzame z predpokladu, že vzťahy, priateľstvá sa vytvárajú medzi žiakmi aj na základe sympatie a nielen typu škôl.

## Metódy výskumu

Na účely získania relevantných údajov o skúmanej problematike sme použili výskumné metódy kvantitatívneho charakteru:

- *dotazník vlastnej konštrukcie pre pedagogických zamestnancov* – určený pre pedagógov málotriednych ZŠ a pedagógov 1. stupňa plnoorganizovaných ZŠ. Zameriaval sa na zisťovanie základných údajov o škole, učiteľoch a o integrovaných žiakoch v skúmaných školách, na získavanie údajov o názoroch učiteľov na edukáciu individuálne integrovaných žiakov v podmienkach skúmaných ZŠ. Bol modifikovaný aj do online formulára,
- *dotazník pre učiteľov neplnoorganizovaných ZŠ,*
- *dotazník pre učiteľov 1. stupňa plnoorganizovaných škôl,*<sup>21</sup>
- *štandardizovaný sociometrický dotazník na meranie školskej klímy* – štandardizo-

<sup>21</sup> Na vyhodnotenie dotazníka pre učiteľov neplnoorganizovaných a plnoorganizovaných ZŠ bola použitá deskriptívna metóda, aritmetický priemer, štatistické metódy: t-test, Fischerov exaktný test, Mann-Whitneyho U-test, Pearsonov chí-kvadrát.

vaný dotazník Naša trieda – MCI (My Class Inventory) určený pre žiakov 3. až 6. ročníka ZŠ. Obsahuje 25 položiek s odpoveďami (áno – nie) a skúma 5 premenných: (*spokojnosť v triede* – zisťuje sa vzťah žiakov k svojej triede, miera spokojnosti, *konflikty v triede* – zisťujú sa komplikácie vo vzťahoch žiakov v triede, miera napätia, sporov, *súťaživosť v triede* – zisťujú sa konkurenčné vzťahy medzi žiakmi, miera snáh po vyniknutí, prežívanie školských neúspechov, *náročnosť učenia* – zisťuje sa, ako žiaci prežívajú nároky školy na nich, nakoľko sa im zdá učenie namáhavé, *súdržnosť žiakov* – zisťujú sa priateľské a nepriateľské vzťahy medzi žiakmi, miera pospolitosti danej triedy).

### Charakteristika výskumnej vzorky

Výskumnú vzorku môžeme rozdeliť takto:

- 1) **málotriedne ZŠ** – z celkového počtu 690 štátnych, 8 súkromných a 15 cirkevných málotriednych ZŠ v SR sa do výskumu zapojilo 265 málotriednych ZŠ (39,5 %), z ktorých bolo 259 štátnych (97,7 %), 5 cirkevných (1,9 %) a 1 súkromná (0,4 %). Podľa vyučovacieho jazyka bolo 218 škôl (82,3 %) zriadených s vyučovacím jazykom slovenským, 41 škôl (15,5 %) s vyučovacím jazykom maďarským, 4 školy (1,5 %) s vyučovacím jazykom slovensko-maďarským a 2 školy (0,7 %) s vyučovacím jazykom rusínskym. 258 (97,4 %) škôl bolo v obci, 7 škôl (2,6 %) bolo mestských,
- 2) **plnoorganizované ZŠ** – do výskumu sa zapojilo 175 štátnych (92,1 %) a 15 cirkevných (7,9 %) ZŠ. Podľa vyučovacieho jazyka 167 škôl bolo zriadených s vyučovacím jazykom slovenským (87,9 %), 21 s vyučovacím jazykom maďarským (11,1 %), s vyučovacím jazykom slovensko-maďarským a ukrajinským bolo po jednej škole (0,5 % – 0,5 %). Obecných bolo 120 (63,2 %), mestských 70 (36,8 %) ZŠ. Výskumný súbor bol zostavený náhodným výberom zo všetkých 8 krajov SR,
- 3) **pedagogickí zamestnanci** – dotazník vyplnilo 265 pedagógov, z toho 240 žien a 25 mužov málotriednych ZŠ a 190 pedagógov 1. stupňa plnoorganizovaných škôl, z toho 186 žien a 4 muži. Charakteristiku pedagogických zamestnancov z hľadiska veku, pohlavia a dĺžky praxe uvádzame v Tabuľkách č. 22 a 23.

Tabuľka č. 22: Charakteristika výskumnej vzorky málotriednych ZŠ.

Vek pedagógov	N	%	Dĺžka pedagogickej praxe	N	%
do 30	12	5 %	do 1	5	2 %
od 31 do 40	88	33 %	od 2 do 5	12	5 %
od 41 do 50	101	38 %	od 6 do 10	22	8 %
od 51 do 60	60	23 %	od 11 do 20	90	34 %
nad 61	4	2 %	od 21 do 30	92	35 %
<b>pohlavie pedagógov</b>			od 31 do 40	40	15 %
žena	240	91 %	nad 41	4	2 %
muž	25	9 %			



Tabuľka č. 23: Charakteristika výskumnej vzorky plnoorganizovaných ZŠ.

Vek pedagógov	N	%	Dĺžka pedagogickej praxe	N	%
do 30	10	5 %	do 1	1	1 %
od 31 do 40	60	32 %	od 2 do 5	13	7 %
od 41 do 50	84	44 %	od 6 do 10	13	7 %
od 51 do 60	34	18 %	od 11 do 20	73	38 %
nad 61	2	1 %	od 21 do 30	63	33 %
<b>pohlavie pedagógov</b>			od 31 do 40	26	14 %
žena	186	98 %	nad 41	1	1 %
muž		4			

4) **žiaci** – výskumná vzorka bola zostavená tak, aby boli rovnomerne zastúpené triedy z oboch typov škôl. Z hľadiska veku z každého kraja boli vybrané tri, resp. štyri triedy z 3. a 4. ročníkov ZŠ. V prípade plnoorganizovaných škôl to boli triedy 4. ročníka a jedna trieda 3. ročníka. V prípade málotriednych škôl to boli buď samostatné triedy 4. ročníka, alebo spojené triedy 3. a 4. ročníkov. Do výskumnej vzorky boli zahrnuté aj triedy, ktoré navštevujú individuálne integrovaní žiaci. Celkovo bolo administrovaných 752 dotazníkov do 59 tried v 48 málotriednych a plnoorganizovaných základných školách v 8 krajoch SR. Návratnosť bola 100 %.

V Tabuľke č. 24 uvádzame počty zapojených škôl, tried a žiakov podľa krajov a typov skúmaných ZŠ.

Tabuľka č. 24: Výskumná vzorka žiakov podľa krajov a typov škôl.

Kraj	počet PZŠ	počet tried	počet žiakov	počet MZŠ	počet tried	počet žiakov
Bratislavský kraj	3	4	74	3	3	41
Trnavský kraj	3	3	51	4	5	31
Trenčiansky kraj	3	3	34	3	3	40
Nitriansky kraj	3	3	40	3	3	38
Žilinský kraj	3	4	61	3	4	53
Banskobystrický kraj	3	5	64	4	5	44
Prešovský kraj	3	3	48	3	4	49
Košický kraj	3	4	47	3	3	37
<b>Spolu</b>	<b>24</b>	<b>29</b>	<b>419</b>	<b>24</b>	<b>30</b>	<b>333</b>

Legenda: PZŠ = plnoorganizovaná ZŠ, MZŠ = málotriedna ZŠ

### Organizácia, časový harmonogram a priebeh výskumu

V prvej etape bol zostavený zoznam všetkých málotriednych ZŠ a vybraných plnoorganizovaných ZŠ podľa údajov Ústavu informácií a prognóz školstva

(k 15.9.2012). Online dotazníky pre pedagogických zamestnancov boli zasielané elektronickou formou.

V *druhej etape*, zameranej na zisťovanie školskej klímy, boli administrované dotazníky pre žiakov vo vybraných málotriednych a plnoorganizovaných ZŠ. Dotazníky boli doručené poštou spolu so sprievodným listom. V stanovenom termíne nám vyplnené dotazníky doručila pošta späť.

V *tretej etape* sme odpovede z dotazníkov kódovali, následne spracovali a vyhodnotili.

**Tabuľka č. 25: Organizácia výskumu.**

teoretická príprava – štúdium odbornej literatúry	2011/2012
vypracovanie teoretických východísk	2012
príprava výskumného plánu	2012/2013
organizácia administrácie dotazníkov (zber údajov) online dotazníky pre učiteľov plnoorganizovaných a neplnoorganizovaných ZŠ	september 2013 – január 2014
organizácia administrácie dotazníkov na zistenie školskej klímy vo vybraných plnoorganizovaných a neplnoorganizovaných ZŠ	november 2013 – február 2014
analýza a spracovanie údajov	marec – september 2014
vypracovanie výskumnej správy	október 2014 – apríl 2015

## Výsledky výskumu a ich interpretácia

Výsledky prezentujeme v rámci jednotlivých skúmaných oblastí.

### *Základné údaje o individuálne integrovaných žiakoch so ŠVVP v málotriednych a plnoorganizovaných ZŠ*

Z celkového počtu 265 málotriednych ZŠ sa v 169 (63,8 %) vzdelávali žiaci so ŠVVP formou individuálnej integrácie. Zo skúmaných 190 plnoorganizovaných ZŠ potvrdilo 93,2 % vzdelávanie individuálne integrovaných žiakov.<sup>22, 23</sup> V Tabuľke č. 26 uvádzame presné počty a percentá individuálne integrovaných žiakov so ŠVVP, ako aj druhy ich znevýhodnenia/postihnutia.

<sup>22</sup> Existujú ZŠ vzdelávajúce žiakov so ŠVVP, ktorí pre nesúhlas rodičov s individuálnou integráciou nemohli byť oficiálne integrovaní. Reálny počet žiakov so ŠVVP v podmienkach bežných škôl je tak podstatne vyšší, ako vykazujú oficiálne štatistiky.

<sup>23</sup> Vysoký počet integrovaných žiakov v plnoorganizovaných ZŠ sa nevzťahuje iba na primárny stupeň, v mnohých prípadoch respondenti brali do úvahy aj žiakov so ŠVVP vzdelávajúcich sa na 2. stupni ZŠ.

Tabuľka č. 26: Zastúpenie žiakov so ŠVVP v málotriednych a plnoorganizovaných ZŠ.

Žiaci so ŠVVP	Málotriedne ZŠ		Plnoorganizované ZŠ	
	N	%	N	%
<b>1. žiak so zdravotným znevýhodnením</b>				
A. žiak so zdravotným postihnutím				
a. žiak s mentálnym postihnutím	133	39,8 %	83	13,8 %
b. žiak so sluchovým postihnutím	6	1,8 %	15	2,5 %
c. žiak so zrakovým postihnutím	6	1,8 %	3	0,5 %
d. žiak s telesným postihnutím	5	1,5 %	8	1,3 %
e. žiak s narušenou schopnosťou komunikácie	37	11,1 %	46	7,7 %
f. žiak s autizmom a ďal. pervazívnymi poruchami s mentálnym postihnutím a bez mentálneho postihnutia	8	2,4 %	7	1,2 %
g. žiak s viacnásobným postihnutím	7	2,1 %	18	3 %
B. žiak chorý a zdravotne oslabený	5	1,5 %	17	2,8 %
C. žiak s vývinovými poruchami (aktivity a pozornosti/učenia)	95 19/76	28,4 % (5,7 %/ 22,7%)	280 82/198	46,7 % (13,7 %/ 33 %)
D. žiak s poruchami správania	3	0,9 %	4	0,7 %
<b>2. žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia</b>	25	7,5 %	69	11,5 %
<b>3. žiak s nadaním</b>	4	1,2 %	50	8,3 %
<b>Spolu žiakov so ŠVVP</b>	<b>334</b>	<b>100</b>	<b>600</b>	<b>100</b>

### Vzdelanie pedagógov bežných ZŠ vzdelávajúcich žiakov so ŠVVP

V prípade *málotriednych ZŠ* 79 % respondentov malo kvalifikáciu v odbore učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ, 4 % ukončilo odbor predškolskej a elementárnej pedagogiky, 12 % vyštudovalo špeciálnu pedagogiku a 6 % dosiahlo inú kvalifikáciu (pedagógovia kvalifikovaní pre 2. stupeň ZŠ s aprobáciou rôznych všeobecnovzdelávacích predmetov). 57,7 % z nich posúdilo svoje vzdelanie za postačujúce na zvládanie efektívnej edukácie žiakov so ŠVVP. Napriek vysokému počtu individuálne integrovaných žiakov so ŠVVP v skúmaných ZŠ sa 69 % pedagógov nezúčastnilo na žiadnej forme kontinuálneho vzdelávania z oblasti špeciálnej pedagogiky. Pedagógovia málotriednych škôl prejavili vo vyššom počte záujem o ďalšie vzdelávanie, preferujú hlavne prakticky orientované vzdelávacie aktivity. Podrobnejšie zistenia uvádzame v Tabuľke č. 27.

Kvalifikovanosť pedagógov *plnoorganizovaných ZŠ* bola porovnateľná s kvalifikovanosťou pedagógov málotriednych ZŠ. 73 % malo získanú kvalifikáciu v odbore učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ, 6 % ukončenú predškolskú a elementárnu pedagogiku, 16 % vyštudovalo špeciálnu pedagogiku. Na 1. stupni pôsobilo 13 % pedagógov, ktorí získali inú kvalifikáciu, ako sa požaduje pre 1. stupeň ZŠ. 42,3 % sa domnievalo, že ich dosiahnuté vzdelanie je postačujúce na zvládanie efektívnej edukácie žiakov so ŠVVP. Celkovo 66 % sa nezúčastnilo na žiadnej forme kontinuálneho vzdelávania z oblasti špeciálnej pedagogiky.

Tabuľka č. 27: Požadované formy ďalšieho vzdelávania pedagógov, ktorí vzdelávajú žiakov so ŠVVP.

	Málotriedne ZŠ – N	Plnoorganizované ZŠ – N
prednášky a praktické ukážky ako pracovať so žiakmi so ŠVVP celkom. Z toho:	46	14
praktické prednášky, práca so žiakmi so ŠVVP	15	5
prednášky, špeciálne zamerané na jednotlivé druhy zdravotného znevýhodnenia	13	3
vývinové poruchy učenia	8	1
prednášky informatívneho charakteru	10	5
dokumentácia žiaka so ŠVVP	15	2
rómska problematika	2	1
iné bližšie nedefinované, všeobecné	12	10
žiadne	7	6
<b>SPOLU</b>	<b>82</b>	<b>33</b>

V rámci odbornej prípravy využívali v záujme efektívneho vzdelávania žiakov so ŠVVP pedagógovia z *málotriednych ZŠ* najčastejšie osobné konzultácie s odborníkmi CPPPaP a ČŠPP (36 %) a konzultácie s pedagógmi so skúsenosťami s edukáciou žiaka so ŠVVP (21 %). Samoštúdium (odborná literatúra, internet) ako formu prípravy uvádzalo 31 % respondentov. Štúdium špeciálnej pedagogiky, ako formu prípravy na edukáciu žiaka so ŠVVP, zvolilo 11 % respondentov.

Pedagógovia *plnoorganizovaných škôl* rovnako najčastejšie využívali osobné konzultácie s odborníkmi CPPPaP a ČŠPP (31 %) a štúdium odbornej literatúry formou samoštúdia (31 %), nasledovalo využívanie konzultácií s pedagógmi so skúsenosťami s edukáciou žiaka so ŠVVP (23 %). Štúdium špeciálnej pedagogiky, ako formu prípravy na edukáciu žiaka so ŠVVP, zvolilo 13 %.

Pedagógovia oboch typov škôl, okrem vyššie uvedených možností vzdelávania, ako ďalšiu konkrétnu pomoc uprednostňovali personálnu pomoc, najmä asistenta učiteľa, špeciálneho pedagóga, psychológa, logopéda, terénneho špeciálneho pedagóga a sociálneho pedagóga. Preferencie sa rozchádzali pri ďalších požiadavkách. Pedagógovia *málotriednych škôl* následne požadovali metodickú pomoc, metodické materiály, učebné materiály – špeciálne vypracované, resp. upravené učebnice, pracovné zošity, pracovné listy. Považovali za dôležité výmenu skúseností formou konzultácií s odborníkmi, kolegami so skúsenosťami s edukáciou žiaka so ŠVVP. Poskytnutie pomoci by uvítali v súvislosti s dokumentáciou, administratívou a s tvorbou plánov IVVP. Finančnú a materiálno-technickú pomoc na poprednom mieste neuvádzali. Pedagógovia *plnoorganizovaných škôl* naopak finančnú a materiálno-technickú pomoc vyžadovali hneď po personálnej pomoci, až potom nasledovala požiadavka metodickej pomoci a poskytnutie učebných materiálov, konzultácie s odborníkmi, kolegami a pomoc pri vyplňaní rôznych tlačív a pri tvorbe IVVP.

### *Podmienky zabezpečované školou pre vzdelávanie žiakov so ŠVVP*

V *málotriednych ZŠ* odbornú pomoc CPPPaP využívalo 58 % pedagógov vzdelávajúcich žiakov so ŠVVP, 41 % spolupracovalo s ČŠPP, 1 % neuviedlo žiadnu spoluprácu so školskými zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie. V prípade *plnoorganizovaných škôl* bola situácia podobná. Spoluprácu a odbornú pomoc CPPPaP využívalo 55 % pedagógov vzdelávajúcich žiakov so ŠVVP a spoluprácu s ČŠPP uviedlo 44 %. Nespolupracovanie so školskými zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie uviedlo 1 %.

V záujme efektívneho vzdelávania žiakov so ŠVVP uplatňujú pedagógovia z *málotriednych škôl* najviac vzdelávanie podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, včasnú špeciálnopedagogickú diagnostiku, individuálnu a skupinovú prácu so žiakmi a úzku spoluprácu s rodičmi. Podobne aj pedagógovia na *plnoorganizovaných ZŠ* najviac uplatňovali vzdelávanie podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, individuálnu a skupinovú prácu so žiakom, úzku spoluprácu s rodičmi, včasnú špeciálnopedagogickú diagnostiku a úpravu vzdelávacieho obsahu.

### *Názory pedagógov na individuálnu integráciu žiakov v podmienkach bežných škôl*

Vychádzajúc z vlastných skúsenosti bolo 46 % pedagógov z *málotriednych škôl* presvedčených o veľkej akceptácii prítomnosti žiaka so ŠVVP v triednom kolektíve, 31 % si myslelo, že žiaci so ŠVVP sú akceptovaní, 13 %, že sú skôr akceptovaní, 4 % pedagógov sa vyjadrilo negatívne a 7 % zaujalo neutrálne stanovisko. Na základe dosiahnutých výsledkov vidno, že akceptovanie žiakov s rôznymi znevýhodneniami/postihnutiami je pre pedagógov málotriednych škôl veľmi dôležitá hodnota. V prípade *plnoorganizovaných škôl* 25 % pedagógov bolo presvedčených, že žiakov so ŠVVP veľmi akceptujú ich intaktní spolužiaci, 30 % tvrdilo, že žiaci sú akceptovaní a 24 % pedagógov si myslelo, že sú skôr akceptovaní. Neutrálne stanovisko zaujalo 13 % a negatívne 7 %. Na základe dosiahnutých výsledkov možno usúdiť, že akceptovanie žiakov s rôznymi znevýhodneniami/postihnutiami je pre pedagógov plnoorganizovaných škôl menej dôležitá hodnota. Akceptovanie žiakov so ŠVVP v škole spolužiakmi respondenti neodhadujú rovnako: podľa štatistických ukazovateľov rozdiel v názoroch pedagógov málotriednych a plnoorganizovaných škôl je vysoko signifikantný na hladine 0,000, čo znamená, že pedagógovia málotriednych škôl majú signifikantne priaznivejší prístup k tejto problematike ako ich kolegovia v plnoorganizovaných ZŠ.

Tridsaťštyri percent pedagógov *málotriednych škôl* odhadovalo, že rodičia intaktných žiakov veľmi akceptujú prítomnosť žiaka so ŠVVP v triednom kolektíve, 35 % bolo presvedčených o ich akceptovaní, 13 %, že ich skôr akceptujú, 8 % sa vyjadrilo neutrálne a 9 % negatívne. V prípade pedagógov z *plnoorganizovaných škôl* sa 21 % priklonilo k názoru, že rodičia intaktných žiakov veľmi akceptujú prítomnosť žiaka so ŠVVP v triednom kolektíve, 27 % si myslelo, že

žiakov so ŠVVP v triedach akceptujú rodičia ich intaktných spolužiakov, 18 % usudzovalo, že rodičia ich skôr akceptujú. Neutrálne sa postavilo k tejto otázke 14 % a negatívne 20 % pedagógov. Výsledok potvrdzuje skutočnosť, že k spoločnému vzdelávaniu všetkých žiakov v bežných školách majú pedagógovia málotriednych škôl kladnejší prístup.

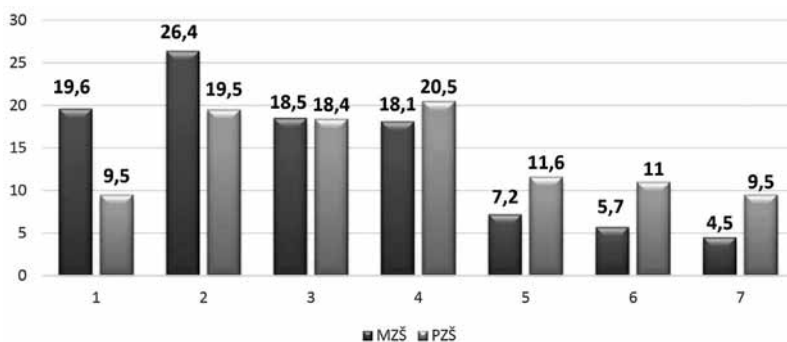
Akceptovanie žiakov so ŠVVP v škole rodičmi ich intaktných spolužiakov opýtaní pedagógovia neodhadujú rovnako a podľa štatistických ukazovateľov rozdiel v názoroch pedagógov málotriednych a plnoorganizovaných škôl je vysoko signifikantný na hladine 0,000, čo znamená, že pedagógovia málotriednych škôl majú vysoko signifikantne priaznivejší prístup k tejto problematike ako ich kolegovia v plnoorganizovaných ZŠ.

Päťdesiatdva percent pedagógov *málotriednych škôl* bolo presvedčených, že žiak so ŠVVP je veľmi spokojný v triednom kolektíve, 31 %, že je spokojný, z čoho vyplýva, že celkovo 83 % pedagógov málotriednych škôl hodnotilo spokojnosť žiaka so ŠVVP v triednom kolektíve veľmi pozitívne; negatívny názor malo 7 % pedagógov. Možno teda konštatovať, že veľká väčšina opýtaných pedagógov málotriednych škôl si myslela, že ich žiaci so ŠVVP sú veľmi spokojní, resp. spokojní v triednom kolektíve. V prípade *plnoorganizovaných škôl* 26 % pedagógov bolo presvedčených, že žiak so ŠVVP je veľmi spokojný v triednom kolektíve, 31 %, že je spokojný a 11 % vyjadrilo obavy z jeho nespokojnosti. Spokojnosť žiakov so ŠVVP v triednom kolektíve opýtaní pedagógovia neodhadujú rovnako a podľa štatistických ukazovateľov rozdiel v názoroch pedagógov málotriednych a plnoorganizovaných škôl je vysoko signifikantný na hladine 0,000. To znamená, že pedagógovia málotriednych škôl majú vysoko signifikantne priaznivejší prístup k tejto problematike ako ich kolegovia v plnoorganizovaných ZŠ.

Šesťdesiat percent pedagógov z *málotriednych škôl* si myslelo, že rodičia žiaka so ŠVVP sú veľmi spokojní s jeho vzdelávaním v podmienkach málotriednych škôl. O niečo nižšiu mieru spokojnosti predpokladalo 29 % pedagógov, 5 % sa domnievalo, že rodičia sú skôr spokojní so vzdelávaním svojho dieťaťa v podmienkach bežnej školy. Tri percentá pedagógov sa vyjadrilo neutrálne a 4 % zaujalo negatívne stanovisko. Pedagógovia vyzdvihli dobrú spoluprácu s rodičmi; možno tu teda predpokladať, že vzájomná spolupráca rodičov a učiteľov je na dobrej úrovni a rodičia dôverujú učiteľom svojich detí. Väčšina opýtaných pedagógov tvrdila, že ich žiaci so ŠVVP sú veľmi spokojní v triednom kolektíve a takisto sú spokojní aj ich rodičia so vzdelávaním svojich detí v podmienkach málotriednych škôl. V prípade pedagógov *plnoorganizovaných škôl* bolo 32 % presvedčených, že rodičia žiakov so ŠVVP sú spokojní so vzdelávaním v podmienkach ich školy, 37 % si myslelo, že rodičia sú skôr spokojní so vzdelávaním svojich detí, 6 % zastávalo negatívne stanovisko. Pedagógovia vyjadrili želanie užšej a podnetnejšej spolupráce s rodičmi žiakov so ŠVVP. Na základe štatistického vyhodnotenia môžeme konštatovať, že hodnota spokojnosti rodičov žiaka so ŠVVP s jeho vzdelávaním v podmienkach oboch typov skúmaných škôl je pre pedagógov významná. Spokojnosť rodičov žiaka so ŠVVP s jeho vzdelávaním opýtaní pedagógovia neodhadujú rovnako: podľa štatistických ukazovateľov

rozdiel v názoroch pedagógov málotriednych a plnoorganizovaných škôl je vysoko signifikantný na hladine 0,000, čo znamená, že pedagógovia málotriednych škôl majú vysoko signifikantne priaznivejší prístup k tejto problematike ako ich kolegovia v plnoorganizovaných ZŠ.

Mieru súhlasu učiteľov s individuálnou integráciou žiakov so ŠVVP v bežných ZŠ sme zisťovali na sedemmiestnej škále, kde 1 = úplne súhlasím, 7 = vôbec nesúhlasím. Šesťdesiat štyri percent pedagógov z *málotriednych škôl* sa prikláňalo k dôležitosti vzdelávania žiakov so ŠVVP v bežných školách formou individuálnej integrácie, 11 % zaujalo negatívne stanovisko. V prípade *plnoorganizovaných škôl* s individuálnou integráciou úplne súhlasilo a súhlasilo 9,5 %, resp. 19,5 % opýtaných. Podrobné štatistické ukazovatele uvádzame v Grafe č. 9.



Graf č. 9: Miera súhlasu pedagógov s individuálnou integráciou žiakov so ŠVVP v bežných ZŠ.

Osemdesiatdva percent pedagógov z *málotriednych škôl* videlo v spoločnom vzdelávaní žiakov so ŠVVP s intaktnými žiakmi prínos pre intaktných žiakov, 18 % nevidelo v tejto forme vzdelávania žiadny prínos pre intaktných žiakov. Deväťdesiatštyri percent nevnímalo prítomnosť žiakov so ŠVVP ako hrozbu pre imidž školy. Na 82 % pedagógov nepôsobí prítomnosť žiaka so ŠVVP v triede, v ktorej vyučujú, stresujúco. Hoci pedagógovia súhlasili u žiakov so ŠVVP s ich navštevovaním bežnej školy a väčšina to dokonca ani nevníma ako stresujúce, až 62 % by si radšej vybralo triedu iba s intaktnými žiakmi. Šesťdesiatdva percent pedagógov z *plnoorganizovaných škôl* videlo v spoločnom vzdelávaní so žiakmi so ŠVVP prínos pre intaktných žiakov. Tridsaťosem percent bolo presvedčených, že spoločné vzdelávanie nemôže byť pre intaktných žiakov prospešné. Prítomnosť žiaka so ŠVVP nemôže podľa 87 % pedagógov ohroziť imidž školy. Šesťdesiatdeväť percent sa vyjadrilo, že nevníma stresujúco vyučovanie v triede, ktorú navštevuje žiak so ŠVVP. V prípade plnoorganizovaných škôl iba 26 % pedagógov by si vybralo triedu, kde sa spoločne vzdelávajú intaktní žiaci spolu so žiakmi so ŠVVP.

### *Názory pedagógov na vzdelávanie žiakov so ŠVVP v podmienkach bežných ZŠ*

Pedagógovia oboch typov škôl (v prípade málotriednych škôl 48 %, v prípade plnoorganizovaných 51 %) sa zhodli v tom, že v bežných školách by nemali byť integrovaní žiaci s viacnásobným postihnutím, žiaci so syndrómom autizmu a žiaci s mentálnym postihnutím. V prípade žiakov so zrakovým a sluchovým postihnutím a s poruchami správania sa s takým názorom stotožnilo 33 % pedagógov málotriednych škôl a 34 % z plnoorganizovaných škôl. Zároveň 57 % pedagógov oboch typov škôl vyjadrilo názor, že v prípade žiakov so ŠVVP sú školy najviac pripravené na optimálne vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, žiakov s vývinovými poruchami učenia, s vývinovými poruchami aktivity a pozornosti a žiakov s nadaním. Osemnásť percent, resp. 14 % pedagógov oboch typov škôl bolo presvedčených, že by optimálne dokázali vzdelávať žiakov s poruchami správania, chorých a zdravotne oslabených, resp. žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou a žiakov s mentálnym postihnutím.

Ďalej sme zisťovali názor pedagógov oboch typov škôl na to, ktorých žiakov so ŠVVP zvládajú najlepšie a ktorých najhoršie. Hodnotiť mohli na sedemmiestnej škále, pričom 1 = najlepšie zvládanie a 7 = najhoršie zvládanie.<sup>24</sup> Z hodnotenia pedagógov sme určili nasledujúce poradie: medzi hodnotami 1 – 2 boli označení žiaci s nadaním a zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktorých zvládajú pedagógovia najlepšie. Pozitívne hodnotenie (medzi 2 – 3) sme zistili u žiakov s vývinovými poruchami učenia, s vývinovými poruchami aktivity a pozornosti, chorých a zdravotne oslabených, s telesným postihnutím a žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou. K neutrálnemu hodnoteniu boli najbližšie žiaci s poruchami správania. Horšie by zvládali pedagógovia podľa vlastného vyjadrenia žiakov s mentálnym, sluchovým a zrakovým postihnutím (hodnotenie medzi 4 – 5). Najhoršie by zvládli žiakov s viacnásobným postihnutím a so syndrómom autizmu.

Zaujímalo nás, ktorých žiakov so ŠVVP, podľa pedagógov, najviac akceptujú ich intaktní spolužiaci. Opäť sme použili hodnotenie na základe sedemmiestnej vyjadrovacej škály. V priemere najlepšie hodnotenie (1 – 2) pedagógovia vôbec nepridelili, pričom v rámci bežných tried sú svojimi intaktnými spolužiakmi akceptovaní žiaci s nadaním, s vývinovými poruchami učenia, zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, chorí a zdravotne oslabení, s vývinovými poruchami aktivity a pozornosti a s telesným postihnutím (hodnotenie 2 – 3). Medzi hodnotami 3 – 4 boli označení žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou, so zrakovým a sluchovým postihnutím a s poruchami správania. Skôr neakceptovaní svojimi intaktnými spolužiakmi boli žiaci s mentálnym postihnutím, s viacnásobným postihnutím a so syndrómom autizmu (hodnotenie medzi 4 – 5).

<sup>24</sup> Pre pozitívne zvládanie sme určili hranicu prvé tri hodnotenia: 1 = najlepšie zvládanie, 2 = dobré zvládanie, 3 = skôr dobré zvládanie. Za neutrálné hodnotenie sme považovali hodnotu 4 a za negatívne odpovede 5 = skôr zlé zvládanie, 6 = zlé zvládanie, 7 = najhoršie zvládanie.



Podľa pedagógov intaktní spolužiaci prejavujú veľkú ochotu spolupráce v rámci edukácie predovšetkým so žiakmi s nadaním, s vývinovými poruchami učenia, zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, s chorými a zdravotne oslabenými a žiakmi s vývinovými poruchami aktivity a pozornosti. Najmenšiu ochotu spolupracovať vyjadrujú v prípade žiakov s mentálnym postihnutím, s viacnásobným postihnutím a so syndrómom autizmu.

### *Názory pedagógov na spoločné vzdelávanie žiakov v podmienkach bežných ZŠ*

Hoci s individuálnou integráciou žiakov so ŠVVP súhlasilo 64 % pedagógov, dôležitosť spoločného vzdelávania všetkých žiakov bez rozdielu jednoznačne potvrdilo iba 32 % pedagógov *málotriednych škôl*. Tridsaťdeväť percent nepovažovalo spoločné vzdelávanie za dôležité, 29 % nevedelo posúdiť. V prípade pedagógov *plnoorganizovaných škôl* iba 22 % považovalo za dôležité spoločné vzdelávanie všetkých žiakov bez rozdielu, rovnako 22 % to nevedelo posúdiť. Celkovo z obidvoch typov škôl 56 % pedagógov nepovažuje za dôležité vzdelávanie všetkých žiakov bez rozdielu v bežných školách.

Sedemdesiatosem percent pedagógov *málotriednych škôl* a 82 % pedagógov *plnoorganizovaných škôl* vníma rôznorodosť žiakov v triedach ako prirodzený jav, pričom ďalších 15 %, resp. 9 % považuje heterogenitu v rámci triedy, kde vyučuje ako prospešnú pre všetkých žiakov, 1 % v prípade obidvoch typov škôl ju vníma ako stresujúci faktor.

Osemdesiatštyri percent pedagógov *málotriednych škôl* uviedlo, že lepšie podmienky poskytuje neplnoorganizovaná škola, čo odôvodnili príjemnejšou rodinnou atmosférou, vzájomným poznaním sa žiakov, dobrými medziľudskými vzťahmi v kolektíve aj s nepedagogickými zamestnancami školy, dôverným poznaním rodinného zázemia žiakov a dobrými vzťahmi s rodičmi žiakov a širšou komunitou. Šestnásť percent pedagógov vyjadrilo názor, že vhodnejšie podmienky by mohli byť zabezpečené v plnoorganizovanej škole, čo odôvodňovali hlavne prítomnosťou školského špeciálneho pedagóga, resp. školského psychológa. Osemdesiatdeväť percent pedagógov *plnoorganizovaných škôl* bolo presvedčených, že vhodnejšie podmienky pre inkluzívne vzdelávanie všetkých žiakov bez rozdielu poskytujú plnoorganizované školy.<sup>25</sup>

### *Faktory podmieňujúce úspešnosť inkluzívnej edukácie*

Charakteristiky inkluzívnej školy sme rozdelili do šiestich okruhov, ktorých

<sup>25</sup> Pri otázke sa v značnej miere odrážal spoločenský aspekt a vplyv školskej politiky na pedagogickú realitu. Rezonuje tu dlhoročne pretrvávajúci problém škôl, tzv. „boj o žiaka“, a reakcie na rôzne opatrenia školskej politiky. V tomto kontexte je samozrejmé, že v odpovediach pedagógov sa odrážal subjektívny aspekt namiesto objektívneho posúdenia problematiky. Zároveň treba poznamenať, že pedagógovia málotriednych škôl uvádzali silnejšie argumenty v prospech svojich škôl z aspektu zabezpečenia vhodnejších podmienok pre vzdelávanie všetkých žiakov.

jednotlivé položky mohli pedagógovia hodnotiť na sedemmiestnej Likertovej škále.<sup>26</sup> Odpovede boli štatisticky vyhodnotené pomocou skupinotvorného čiarového grafu (výskyt jednotlivých odpovedí v dvoch skupinách – málotriedne školy a plnoorganizované školy). Pedagógovia *málotriednych škôl* hodnotili *faktory spôsobu* organizácie edukácie v priemere ako „charakteristické“ alebo „skôr charakteristické“. Za veľmi charakteristické pokladali *menší počet žiakov v triedach*. Za charakteristické pokladali *orientáciu na činnosti, vnútornú diferenciáciu, špecifické organizačné formy*. Pri hodnotení týchto faktorov sa potvrdzujú špecifiká málotriednych škôl: ak sa v rámci jednej triedy vyučujú dva ročníky, vnútorná diferenciácia žiakov (aj podľa ročníkov) a využívanie špecifických organizačných foriem je samozrejmosťou. Faktory, *veková rozdielnosť žiakov v triedach, špecifická štruktúra oddelení v triede, špecifická štruktúra rozvrhu hodín* získali i vysoké hodnotenie; tieto špecifiká inkluzívnej školy sú tak rovnako charakteristické aj pre málotriedne školy. V prípade *plnoorganizovaných škôl* nehodnotili pedagógovia ani jeden z faktorov v priemere ako veľmi charakteristické alebo charakteristické. Štyri faktory označili ako skôr charakteristické, z toho tri faktory v identickom poradí s pedagógmi málotriednych škôl – *orientácia na činnosti, vnútorná diferenciácia, špecifické organizačné formy*. Rozdiel je však v tomto prípade v negatívnejšom hodnotení. Faktor *menší počet žiakov v triedach*, ktorý najviac charakterizuje málotriedne školy, je v prípade plnoorganizovaných škôl až štvrtý v poradí s hodnotením skôr charakteristické. Faktory *špecifická štruktúra oddelení v triede, veková rozdielnosť žiakov v triedach, špecifická štruktúra rozvrhu hodín* sú označené na škále medzi hodnotami 4 – 5, čo znamená, že tieto faktory sú podľa pedagógov pre plnoorganizované školy skôr necharakteristické.

V prípade hodnotenia faktorov, ktoré sa týkali spôsobu edukácie a kurikulárnych programov, pedagógovia *málotriednych škôl* v priemere hodnotili ako charakteristické *maximálne zohľadnenie špecifických edukačných potrieb všetkých žiakov, aplikovanie efektívnych vyučovacích metód, diferencované požiadavky na výkony žiakov*. Z aspektu inkluzívnej edukácie sa tak potvrdili existujúce špecifiká málotriednych škôl, ktoré podmieňujú úspešnosť inkluzívnej edukácie. Faktory ako *vyučovanie podľa individuálneho vzdelávacieho a výchovného plánu a kooperatívne vyučovanie, vyučovacie stratégie* boli v priemere ohodnotené ako charakteristické, faktor *zabudovanie prvkov reformnej pedagogiky do edukačného procesu* bol hodnotený ako skôr charakteristický a k neutrálnemu hodnoteniu sa približoval faktor *orientácia na žiaka, kompetenčný model edukácie*. Výsledok je prekvapujúci, pretože podľa našich praktických skúseností a zo spätnej väzby od učiteľov práve tento faktor je v málotriednych školách jedným z najšpecifickejších. V prípade *plnoorganizovaných škôl* pedagógovia ohodnotili ako najcharakteristickejší faktor *vyučovanie podľa individuálneho vzdelávacieho a výchovného plánu*, ďalšie tri faktory označené ako charakteristické boli totožné s faktormi označenými pedagógmi málotried-

<sup>26</sup> 1 = veľmi charakteristické, 2 = charakteristické, 3 = skôr charakteristické, 4 = neutrálne stanovisko (aj charakteristické, aj necharakteristické), 5 = skôr necharakteristické, 6 = necharakteristické, 7 = vôbec necharakteristické.

nych škôl len v inom poradí: *diferencované požiadavky na výkony žiakov, aplikovanie efektívnych vyučovacích metód, maximálne zohľadnenie špecifických edukačných potrieb všetkých žiakov*. Faktor *zabudovanie prvkov reformnej pedagogiky do edukačného procesu* bol v priemere hodnotený ako skôr charakteristický a hodnotenie faktoru *orientácia na žiaka, kompetenčný model edukácie* sa približoval k neutrálnemu hodnoteniu, podobne ako v prípade málotriednych škôl.

V rámci hodnotenia faktorov z okruhu parametrov edukačného prostredia, označili pedagógovia *málotriednych škôl* ako veľmi charakteristické faktory *pracovné prostredie rodinného charakteru a otvorenosť, spoluprácu, kooperáciu*. Faktory *nízka fluktuácia medzi pedagógmi a zabezpečenie vhodných materiálnych (technických) prostriedkov* hodnotili ako charakteristické. V prípade *plnoorganizovaných škôl* hodnotenie týchto faktorov nie je také priaznivé. Najpozitívnejšie hodnotili pedagógovia faktor *otvorenosť, spolupráca, kooperácia*, ktorý bol u málotriednych škôl hodnotený v priemere iba ako charakteristický. Blížiac sa k hodnoteniu skôr charakteristické boli označené faktory *zabezpečenie vhodných materiálnych (technických) prostriedkov, nízka fluktuácia medzi pedagógmi* a faktor pedagógmi málotriednych škôl ohodnotený najvyššie – *pracovné prostredie rodinného charakteru* – dostal najhoršie hodnotenie.

Hodnoty faktorov týkajúce sa vzťahu medzi školou a rodičmi a miestnou komunitou vypovedajú o tom, že podľa pedagógov *málotriednych škôl* ich školy veľmi charakterizuje *dobrá vzájomná spolupráca pedagogických a nepedagogických zamestnancov školy a partnerský vzťah medzi pedagógmi školy a rodičmi žiakov, dobrá spolupráca s miestnou komunitou, efektívna spolupráca pedagógov a odborných zamestnancov*. Pedagógovia *plnoorganizovaných škôl* preferujú hodnoty v priemere inak: na prvom mieste uvádzajú rovnako *dobrá vzájomná spolupráca pedagogických a nepedagogických zamestnancov školy* avšak s tým rozdielom, že tento faktor hodnotili iba ako charakteristický. V poradí na druhom a treťom mieste označili *efektívnu spoluprácu pedagógov a odborných zamestnancov a partnerský vzťah medzi pedagógmi školy a rodičmi žiakov*. Ako skôr charakteristické bola označená *dobrá spolupráca s miestnou komunitou*. Tieto zistenia potvrdzujú fungujúce dobré vzťahy v málotriednych školách a výbornú spoluprácu s rodičmi žiakov a miestnou komunitou. Plnoorganizované školy viac charakterizovala *efektívna spolupráca pedagógov a odborných zamestnancov*.

V rámci sledovania priemerného hodnotenia jednotlivých faktorov sociálneho prostredia a života detí v škole môžeme pozorovať významný rozdiel medzi hodnoteniami pedagógov oboch typov skúmaných škôl. Pedagógovia *málotriednych škôl* hodnotili väčšinu uvedených faktorov ako veľmi charakteristické, v prípade hodnotení pedagógov *plnoorganizovaných škôl* môžeme pri niektorých faktoroch sledovať posun k hodnoteniu skôr charakteristické. Za najdôležitejšie (s hodnotením veľmi charakteristické) vyzdvihli pedagógovia *málotriednych škôl* *vytvorenie príjemnej školskej klímy*. Tento faktor hodnotili aj žiaci málotriednych škôl a potvrdilo sa, že spokojnosť žiakov v málotriednych školách je signifikantne vyššia ako spokojnosť žiakov na 1. stupni plnoorganizovaných škôl. Poradie ďalších vysoko hodnotených faktorov málotriednych škôl bolo:

2. *všetkým novým žiakom sa pomáha, aby si v škole zvykli*, 3. *poskytnutie podpornej pomoci všetkým žiakom*, 4. *minimalizácia všetkých foriem diskriminácie*, 5. *minimalizácia prípadov šikanovania*, 6. *pedagógovia a žiaci sa vzájomne rešpektujú*. V prípade **plnoorganizovaných škôl** bolo vytvorenie príjemnej školskej klímy hodnotené pomerne vysoko, ale nešlo o absolútnu prioritu ako v prípade málotriednych škôl. Vyššie hodnotenie dosiahli faktory *všetkým novým žiakom sa pomáha, aby si v škole zvykli, poskytnutie podpornej pomoci všetkým žiakom, minimalizácia všetkých foriem diskriminácie, škola dbá o to, aby jej priestory boli fyzicky dostupné všetkým osobám, minimalizácia prípadov šikanovania*. Najhoršie hodnotenie získal faktor: *všetci žiaci sa zúčastňujú mimoškolských aktivít*.

### **Klíma školských tried z pohľadu žiakov málotriednych a plnoorganizovaných ZŠ**

Pri vytváraní školskej klímy učitelia zohrávajú kľúčovú úlohu a sú zodpovední za dianie a činnosti v rámci edukačného procesu. Neustálym pozorovaním žiakov dokážu odhaliť a diagnostikovať rôzne vzťahy v rámci školskej triedy.

Vyhodnocovali sme päť premenných: *spokojnosť, konflikty, súťaživosť, náročnosť a súdržnosť* v podmienkach obidvoch typov škôl. Klímu triedy môžeme považovať za priaznivú, ak v 1. a 5. stĺpci vychádzajú hodnoty čím vyššie a naopak, v 2. 3. 4. stĺpci čím nižšie v porovnaní s hodnotami, ktoré sú uvedené v pásme bežných hodnôt (Tabuľka č. 28).

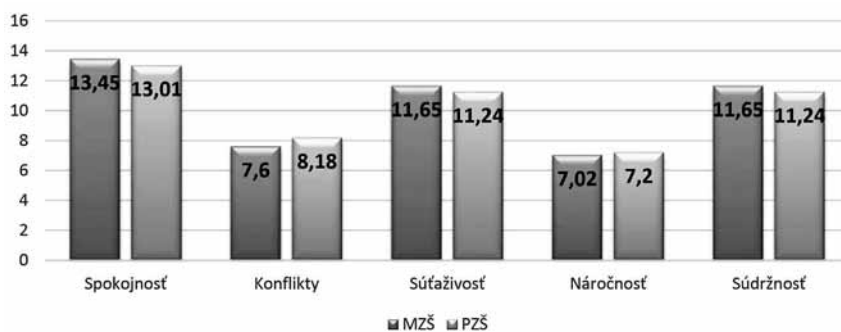
**Tabuľka č. 28:** Rozdiely medzi premennými školskej klímy v málotriednych a plnoorganizovaných ZŠ.

	Skupina	N	AP	SD	Pásma bežných hodnôt	t	p																																												
spokojnosť	MZŠ	333	<b>13,45</b>	1,857	10,0 – 14,4	2,891	0,004																																												
	PZŠ	419	13,01	2,377				konflikty	MZŠ	333	<b>7,60</b>	2,651	6,9 – 13,1	-	0,005	PZŠ	419	8,18	3,027	súťaživosť	MZŠ	333	11,65	2,956	9,7 – 14,8	1,829	0,068	PZŠ	419	<b>11,24</b>	3,143	náročnosť	MZŠ	333	<b>7,02</b>	2,302	6,2 – 11,1	-	0,289	PZŠ	419	7,20	2,322	súdržnosť	MZŠ	333	<b>11,65</b>	2,956	6,4 – 12,9	1,829	0,068
konflikty	MZŠ	333	<b>7,60</b>	2,651	6,9 – 13,1	-	0,005																																												
	PZŠ	419	8,18	3,027				súťaživosť	MZŠ	333	11,65	2,956	9,7 – 14,8	1,829	0,068	PZŠ	419	<b>11,24</b>	3,143	náročnosť	MZŠ	333	<b>7,02</b>	2,302	6,2 – 11,1	-	0,289	PZŠ	419	7,20	2,322	súdržnosť	MZŠ	333	<b>11,65</b>	2,956	6,4 – 12,9	1,829	0,068	PZŠ	419	11,24	3,143								
súťaživosť	MZŠ	333	11,65	2,956	9,7 – 14,8	1,829	0,068																																												
	PZŠ	419	<b>11,24</b>	3,143				náročnosť	MZŠ	333	<b>7,02</b>	2,302	6,2 – 11,1	-	0,289	PZŠ	419	7,20	2,322	súdržnosť	MZŠ	333	<b>11,65</b>	2,956	6,4 – 12,9	1,829	0,068	PZŠ	419	11,24	3,143																				
náročnosť	MZŠ	333	<b>7,02</b>	2,302	6,2 – 11,1	-	0,289																																												
	PZŠ	419	7,20	2,322				súdržnosť	MZŠ	333	<b>11,65</b>	2,956	6,4 – 12,9	1,829	0,068	PZŠ	419	11,24	3,143																																
súdržnosť	MZŠ	333	<b>11,65</b>	2,956	6,4 – 12,9	1,829	0,068																																												
	PZŠ	419	11,24	3,143																																															

Legenda: MZŠ = málotriedné základné školy, PZŠ = plnoorganizované základné školy, AP = aritmetický priemer, SD = smerodajná odchýlka t = vypočítaná hodnota t-testu, p = vypočítaná hodnota štatistickej významnosti.

Ako z Grafu č. 10 vyplýva, *spokojnosť* žiakov v triedach **málotriednych škôl** je v priemere vyššia ako v triedach **plnoorganizovaných škôl**. Tento rozdiel je významný na hladine 0,004, čo znamená, že pre väčšinu žiakov málotriednych

škôl je práca v škole zaujímavá a v triede, ktorú navštevujú, sú šťastní. Svoju triedu majú radi, páči sa im tam a myslia si, že v ich triede je zábava. Výsledky žiakov plnoorganizovaných škôl svedčia o tom, že žiaci sú tiež spokojní a cítia sa v triedach, ktoré navštevujú, dobre. Pri premennej *konflikty* výsledky svedčia v prospech málotriednych škôl. Dosaiahnutý priemer danej premennej je nižší ako v plnoorganizovaných školách a je signifikantný na hladine 0,005. V málotriednych školách sa podľa väčšiny žiakov nevyskytujú hádky, žiaci nie sú lakomí a nebijú sa medzi sebou. Podľa výsledkov je však zrejmé, že ani žiaci plnoorganizovaných škôl nezažívajú v rámci svojej triedy priveľké konflikty. Rozdiely v ostatných premenných nie sú štatisticky významné, ale napriek tomu môžeme konštatovať, že pri premennej *súťaživosť* dosiahli vyšší priemer triedy málotriednych škôl, čo znamená, že v malých kolektívach sa žiaci snažia viac vyniknúť ako ich rovesníci v plnoorganizovaných školách. Premenná *náročnosť* v tomto prípade odhaľuje ako vnímajú žiaci nároky, ktoré sa na nich kladú, či vedia samostatne pracovať. Z výsledkov vyplýva, že žiaci v oboch typoch škôl vedú pedagógovia porovnateľne: nemajú pocit, že by sa na nich kladli neprimerané nároky, väčšina si myslí, že učenie nie je pre nich ťažké, práca v škole nie je namáhavá a učivo dokážu zvládnuť aj slabší žiaci. Dosaiahnutý priemer tejto premennej je nižší v málotriednych školách, čo nemusí znamenať, že pedagógovia týchto škôl sú nenároční, práve naopak, vďaka individuálnemu prístupu pedagógov môžu žiaci ľahšie zvládnuť učivo. Premenná *súdržnosť* dosahuje vyšší priemer u žiakov málotriednych škôl ako u žiakov plnoorganizovaných škôl. Rozdiel však nie je signifikantný. Väčšina žiakov málotriednych škôl si myslí, že majú v triede kamarátske vzťahy, medzi sebou sa dobre znášajú a majú sa radi ako priatelia.



Graf č. 10: Premenné školskej klímy v málotriednych a plnoorganizovaných základných školách.

Ďalej sme chceli zistiť, aký je rozdiel medzi klímou v triedach, ktoré navštevujú a ktoré nenavštevujú integrovaní žiaci v podmienkach *málotriednych škôl*. Vyhodnocovali sme päť premenných: spokojnosť, konflikty, súťaživosť, náročnosť a súdržnosť. Z Tabuľky č. 29 vyplýva, že *spokojnosť* žiakov v triedach, kde je integrovaný žiak, je v priemere vyššia ako v triedach, kde integrovaný žiak nie je a tento rozdiel bol signifikantný na hladine 0,014. Výsledky premenných *konflik-*

ty a súdržnosť vyšli tiež v prospech tried s integrovanými žiakmi, avšak rozdiel nebol signifikantný. Znamená to, že v triedach, kde sa vzdelával aj integrovaný žiak bolo menej konfliktov a súdržnosť tried bola vyššia. V rámci premenných *súťaživosť* a *náročnosť* sme nezistili štatisticky významné rozdiely, za zmienku však stojí, že súťaživosť medzi žiakmi a náročnosť učiva bola podľa dosiahnutých priemerov a v porovnaní s pásmom bežných hodnôt vyššia v triedach, kde boli aj integrovaní žiaci, hoci rozdiely neboli štatisticky signifikantné. Možno teda konštatovať, že žiaci v triedach, kde sa vzdelávali aj integrovaní žiaci, boli veľmi spokojní, v triedach prežívali menej konfliktov a medzi žiakmi prevládali priateľské vzťahy. Zároveň v týchto triedach prevládali konkurenčné vzťahy a žiaci pokladali učivo za náročnejšie.

**Tabuľka č. 29:** Rozdiely medzi premennými školskej klímy v málotriednych školách – triedy s integrovanými žiakmi vs. triedy bez integrovaných žiakov.

	Skupina	N	AP	SD	Pásmo bežných hodnôt	t	p																																												
spokojnosť	IŽ	263	<b>13,58</b>	1,705	10,0 – 14,4	2,463	0,014																																												
	NIŽ	70	12,97	2,290				konflikty	IŽ	263	<b>7,48</b>	2,627	6,9 – 13,1	1,533	0,126	NIŽ	70	8,03	2,719	súťaživosť	IŽ	263	11,70	2,874	9,7 – 14,8	0,492	0,623	NIŽ	70	<b>11,50</b>	3,265	náročnosť	IŽ	263	7,05	2,395	6,2 – 11,1	0,613	0,541	NIŽ	70	<b>6,89</b>	1,923	súdržnosť	IŽ	263	<b>11,70</b>	2,874	6,4 – 12,9	0,492	0,623
konflikty	IŽ	263	<b>7,48</b>	2,627	6,9 – 13,1	1,533	0,126																																												
	NIŽ	70	8,03	2,719				súťaživosť	IŽ	263	11,70	2,874	9,7 – 14,8	0,492	0,623	NIŽ	70	<b>11,50</b>	3,265	náročnosť	IŽ	263	7,05	2,395	6,2 – 11,1	0,613	0,541	NIŽ	70	<b>6,89</b>	1,923	súdržnosť	IŽ	263	<b>11,70</b>	2,874	6,4 – 12,9	0,492	0,623	NIŽ	70	11,50	3,265								
súťaživosť	IŽ	263	11,70	2,874	9,7 – 14,8	0,492	0,623																																												
	NIŽ	70	<b>11,50</b>	3,265				náročnosť	IŽ	263	7,05	2,395	6,2 – 11,1	0,613	0,541	NIŽ	70	<b>6,89</b>	1,923	súdržnosť	IŽ	263	<b>11,70</b>	2,874	6,4 – 12,9	0,492	0,623	NIŽ	70	11,50	3,265																				
náročnosť	IŽ	263	7,05	2,395	6,2 – 11,1	0,613	0,541																																												
	NIŽ	70	<b>6,89</b>	1,923				súdržnosť	IŽ	263	<b>11,70</b>	2,874	6,4 – 12,9	0,492	0,623	NIŽ	70	11,50	3,265																																
súdržnosť	IŽ	263	<b>11,70</b>	2,874	6,4 – 12,9	0,492	0,623																																												
	NIŽ	70	11,50	3,265																																															

Legenda: IŽ = triedu navštevuje integrovaný žiak, NIŽ = triedu nenavštevuje integrovaný žiak, AP = aritmetický priemer, SD = smerodajná odchýlka, t = vypočítaná hodnota t-testu, p = vypočítaná hodnota štatistickej významnosti.

Zisťovali sme aj situáciu v podmienkach *plnoorganizovaných škôl*: aký je rozdiel medzi klímou v triedach, ktoré navštevujú a ktoré nenavštevujú integrovaní žiaci. Na rozdiel od málotriednych škôl sme predpokladali, že prítomnosť integrovaného žiaka v školských triedach spôsobí v podmienkach týchto škôl významnejšie rozdiely. Vyhodnocovali sme rovnaké premenné. Z Tabuľky č. 30 vyplýva, že rozdiely medzi všetkými premennými sú signifikantné. *Spokojnosť* žiakov v triedach, kde bol integrovaný žiak bola v priemere vyššia ako v triedach bez integrovaného žiaka; tento rozdiel bol vysoko signifikantný na hladine 0,001. Premenná *konflikty* dosahovala v priemere nižšie hodnoty v triedach s integrovanými žiakmi, rozdiel bol rovnako vysoko signifikantný na hladine 0,000. *Súťaživosť* žiakov bola signifikantne vyššia v triedach s integrovanými žiakmi; žiaci pociťovali konkurenčné vzťahy v týchto triedach a dá sa predpokladať, že peda-

gógovia ich menej viedli k spolupráci. *Náročnosť* učiva pokladali žiaci za nižšiu v triedach s integrovaným žiakom a *súdržnosť* žiakov bola vyššia v triedach, kde sa vzdelával aj integrovaný žiak.

**Tabuľka č. 30:** Rozdiely medzi premennými školskej klímy v plnoorganizovaných školách – triedy s integrovanými žiakmi vs. triedy bez integrovaných žiakov.

	Skupina	N	AP	SD	Pásmo bežných hodnôt	T	p																																												
spokojnosť	IŽ	174	<b>13,44</b>	2,108	10,0 – 14,4	3,245	0,001																																												
	NIŽ	245	12,70	2,510				konflikty	IŽ	174	<b>7,49</b>	2,620	6,9 – 13,1	4,172	0,000	NIŽ	245	8,68	3,199	súťaživosť	IŽ	174	11,69	2,759	9,7 – 14,8	2,546	0,011	NIŽ	245	<b>10,93</b>	3,359	náročnosť	IŽ	174	<b>6,83</b>	2,094	6,2 – 11,1	2,847	0,005	NIŽ	245	7,46	2,442	súdržnosť	IŽ	174	<b>11,69</b>	2,759	6,4 – 12,9	2,546	0,011
konflikty	IŽ	174	<b>7,49</b>	2,620	6,9 – 13,1	4,172	0,000																																												
	NIŽ	245	8,68	3,199				súťaživosť	IŽ	174	11,69	2,759	9,7 – 14,8	2,546	0,011	NIŽ	245	<b>10,93</b>	3,359	náročnosť	IŽ	174	<b>6,83</b>	2,094	6,2 – 11,1	2,847	0,005	NIŽ	245	7,46	2,442	súdržnosť	IŽ	174	<b>11,69</b>	2,759	6,4 – 12,9	2,546	0,011	NIŽ	245	10,93	3,359								
súťaživosť	IŽ	174	11,69	2,759	9,7 – 14,8	2,546	0,011																																												
	NIŽ	245	<b>10,93</b>	3,359				náročnosť	IŽ	174	<b>6,83</b>	2,094	6,2 – 11,1	2,847	0,005	NIŽ	245	7,46	2,442	súdržnosť	IŽ	174	<b>11,69</b>	2,759	6,4 – 12,9	2,546	0,011	NIŽ	245	10,93	3,359																				
náročnosť	IŽ	174	<b>6,83</b>	2,094	6,2 – 11,1	2,847	0,005																																												
	NIŽ	245	7,46	2,442				súdržnosť	IŽ	174	<b>11,69</b>	2,759	6,4 – 12,9	2,546	0,011	NIŽ	245	10,93	3,359																																
súdržnosť	IŽ	174	<b>11,69</b>	2,759	6,4 – 12,9	2,546	0,011																																												
	NIŽ	245	10,93	3,359																																															

Legenda: IŽ = triedu navštevuje integrovaný žiak, NIŽ = triedu nenavštevuje integrovaný žiak, AP = aritmetický priemer, SD = smerodajná odchýlka t = vypočítaná hodnota t-testu, p = vypočítaná hodnota štatistickej významnosti.

## Zhrnutie výsledkov výskumu

Do výskumu sa zapojili predovšetkým štátne ZŠ oboch typov škôl s vyučovacím jazykom slovenským, prevažne obecné. V prípade pedagógov vo väčšine pôsobili v oboch typoch škôl ženy, s priemernou pedagogickou praxou od 11 do 30 rokov vo veku od 31 do 50 rokov. V málotriednych ZŠ bolo zamestnaných 120,5 pedagogických asistentov učiteľa, plnoorganizovaných ZŠ 252,2.<sup>27</sup>

V málotriednych školách bolo dvojnásobné percentuálne zastúpenie integrovaných žiakov so zdravotným postihnutím (60,5 %) ako v školách plnoorganizovaných (30 %), čo je v súlade s našim predpokladom, že výskyt žiakov s rôznym postihnutím bude vyšší práve v málotriednych školách. Opačný pomer bol zistený v prípade integrovaných žiakov s vývinovými poruchami učenia. V plnoorganizovaných ZŠ títo žiaci mali najväčšie percentuálne zastúpenie (33 %; v málotriednych školách to bolo iba 22,7 %). V oboch typoch škôl zo skúmanej vzorky na 1. stupni zo 455 ZŠ z 15 332 žiakov bolo 934 oficiálne individuálne integrovaných, čo predstavuje 6 % z celkového počtu žiakov, no súčasne tu bolo 239 žiakov, ktorí neboli oficiálne integrovaní, hoci mali potvrdený niektorý druh zdravotného znevýhodnenia.

<sup>27</sup> Uvedené počty vyplývajú z ich úväzkov v skúmaných školách.

Pedagógovia v oboch typoch ZŠ spĺňali *kvalifikačné predpoklady* na príslušnom stupni vzdelávania v zmysle platnej legislatívy. Okrem základného vzdelania sa pravidelne vzdelávajú formou kontinuálneho vzdelávania (od roku 2009), resp. ďalšieho vzdelávania (pred rokom 2009) v oblasti špeciálnej pedagogiky. Na vzdelávanie žiakov so ŠVVP sa pripravovali najčastejšie konzultáciami s odborníkmi (CPPPaP a ČŠPP), s učiteľmi so skúsenosťami so vzdelávaním žiakov so ŠVVP, resp. štúdiom odbornej literatúry, formou samoštúdia. Pozitívnym zistením je, že 99 % opýtaných pedagógov sa nejakým spôsobom pripravovalo na vzdelávanie žiakov so ŠVVP, i keď v rámci neformálneho vzdelávania. V súvislosti s ďalším vzdelávaním pedagógovia preferujú predovšetkým praktické prednášky a častejšie kontakty s odborníkmi. Uvítali by najmä personálnu pomoc (asistenta učiteľa, odborných zamestnancov, častejšie konzultácie s inými pedagógmi), metodickú, didaktickú, odbornú (učebné materiály, centrálné vypracované a štátom financované) a pomoc pri vypracovávaní dokumentácie žiaka so ŠVVP. Pedagógovia málotriednych ZŠ vo väčšej miere zhodnotili svoje vzdelanie ako postačujúce z hľadiska vzdelávania žiakov so ŠVVP, z čoho usudzujeme, že sa pravdepodobne cítia byť lepšie pripravení na vzdelávanie týchto žiakov. Uvedené názory pedagógov boli v závislosti od typu školy štatisticky vysoko signifikantné na hladine 0,001, z čoho vyplýva, že **hypotéza č. 1 sa potvrdila** (podrobnejšie Tabuľka č. 52).

V oboch typoch skúmaných škôl pedagógovia využívali predovšetkým pomoc CPPPaP, v menšej miere ČŠPP. Z personálneho hľadiska sa najčastejšie vyskytovala *spolupráca s odborníkmi* spomínaných školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie, t. j. so psychológom a špeciálnym pedagógom. Spoluprácu so školským špeciálnym pedagógom, školským psychológom a školským logopédom uvádzali pedagógovia škôl, ktoré uvedených odborníkov zamestnávali aspoň na čiastočný úväzok. Aj v týchto prípadoch však dominovala spolupráca s odborníkmi poradenských inštitúcií. V záujme efektívneho vzdelávania žiakov so ŠVVP pedagógovia najviac uplatňovali vzdelávanie podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, včasnú špeciálnopedagogickú diagnostiku, individuálnu a skupinovú prácu so žiakmi a úzku spoluprácu s rodičmi. V pomerne vysokom počte uvádzali využívanie včasnej psychologickéj diagnostiky, úpravu vzdelávacieho obsahu, ako aj využívanie špecifického postupu v hodnotení vzdelávacích výsledkov žiakov a používanie špeciálnych metód a foriem vyučovania.

*Názory pedagógov na integráciu žiakov so ŠVVP* boli vyhodnotené pomocou neparаметrického Mann-Whitneyho U-testu, pretože rozloženie údajov bolo asymetrické. Môžeme odmietnuť nulovú hypotézu, ktorá hovorí o tom, že rozdiely v názoroch pedagógov oboch typov škôl nebudú rozdielne a môžeme prijať hypotézu, že názory pedagógov uvedených typov škôl sú rozdielne a štatisticky vysoko významné. Názory pedagógov MZŠ a PZŠ na vzdelávanie žiakov so ŠVVP v podmienkach bežných ZŠ boli vysoko signifikantne rozdielne na hladine 0,000 s tým, že názory pedagógov MZŠ boli priaznivejšie na vzdelávanie žiakov so ŠVVP v podmienkach bežných škôl ako názory pedagógov PZŠ. Podľa hodno-



tenia pedagógov oboch typov ZŠ sú žiaci so ŠVVP viac akceptovaní spolužiakmi a ich rodičmi v podmienkach málotriednych ZŠ. Žiaci so ŠVVP, ako aj ich rodičia sú zároveň spokojnejší so vzdelávaním v málotriednych školách. Tým sa **potvrdila hypotéza č. 2.**

Z názorov pedagógov na žiakov so ŠVVP vyplýva, že za najviac problematicky vzdelávaných v podmienkach bežných škôl sú považovaní žiaci so syndrómom autizmu, s viacnásobným postihnutím, so zrakovým a sluchovým postihnutím. Je pravdepodobné, že z hľadiska odbornosti majú pedagógovia so vzdelávaním žiakov s uvedenými druhmi zdravotného znevýhodnenia najväčšie rezervy. Možnou príčinou môže byť, že týchto žiakov je na skúmaných školách najmenej, a preto im chýbajú potrebné skúsenosti. Z hľadiska individuálnej integrácie sa najviac vedia pedagógovia stotožniť (čo je aj v súlade s ich kvalifikačnými predpokladmi) so vzdelávaním žiakov chorých a zdravotne oslabených, s vývinovými poruchami aktivity a pozornosti, s vývinovými poruchami učenia, žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a žiakov s nadaním. Ako hraniční z hľadiska individuálnej integrácie sa javili žiaci s poruchami správania, s narušenou komunikačnou schopnosťou a žiaci s telesným a mentálnym postihnutím. Početnosť týchto žiakov je na skúmaných školách pomerne vysoká a ich efektívne vzdelávanie si vyžaduje vysokú profesionalitu a odbornosť, ktorá nie je v súlade s aktuálnou kvalifikáciou pedagógov bežných škôl.

*Pedagógovia málotriednych škôl v porovnaní s pedagógmi plnoorganizovaných škôl* majú celkovo kladnejší prístup k integratívnej/inkluzívnej edukácii. V porovnaní s pedagógmi plnoorganizovaných škôl (30 %) vyjadrilo 46 % pedagógov málotriednych škôl súhlas s individuálnou integráciou v bežných školách. Súčasne 82 % pedagógov málotriednych škôl sa domnievalo, že spoločné vzdelávanie žiakov je rovnako prospešné aj pre intaktných žiakov, z pedagógov plnoorganizovaných škôl malo tento názor 62 %. Podobne o niečo viac pedagógov málotriednych škôl (94 %) si v porovnaní s pedagógmi plnoorganizovaných škôl (87 %) myslelo, že žiaci so ŠVVP neohrozujú imidž školy. Pedagógovia málotriednych škôl vnímajú výučbu žiaka so ŠVVP ako menej stresujúcu. V prípade plnoorganizovaných škôl 69 % pedagógov priznalo, že výučba v triede so žiakom so ŠVVP pôsobí na nich stresujúco. Pedagógovia málotriednych škôl by si zvolili vo väčšej miere radšej výučbu v triedach, kde sa vzdelávajú aj žiaci so ŠVVP (40 % MZŠ, resp. 26 % PZŠ).

Názory pedagógov oboch typov škôl na integratívnu/inkluzívnu edukáciu nevykazujú značné rozdiely. Dôležitosť vzdelávania všetkých žiakov bez rozdielu v bežných školách podporilo jednoznačne 32 % pedagógov málotriednych ZŠ a 22 % pedagógov plnoorganizovaných ZŠ. Výsledky zároveň signalizujú, že pedagógovia oboch typov škôl sú v podstate vyrovnaní s heterogenitou v rámci školských tried aj v prípade náboženstva, kultúry, etnicity, materinského jazyka, veku, národnosti, pohlavia a veku žiakov. Pozitívnym zistením je, že väčšina pedagógov považuje heterogenitu školských tried za prirodzený jav, ktorý je prospešný pre všetkých žiakov. Toto zistenie je v súlade s princípmi inkluzívnej edukácie v zmysle „škola pre všetkých žiakov“.

Z aspektu možnej realizácie inkluzívnej edukácie sme skúmali *faktory charakteristické pre edukačný proces*. Jednotlivé faktory (spôsob organizácie edukácie, spôsob edukácie a kurikulárnych programov, parametre edukačného prostredia, spôsob hodnotenia výkonov žiakov, vzťah medzi školou, rodičmi a miestnou komunitou, sociálne prostredie, život detí v škole) dosiahli priaznivejšie hodnotenia od pedagógov málotriednych škôl. Väčšina uvedených faktorov je podľa hodnotenia pedagógov viac charakteristická pre podmienky málotriednych škôl ako pre podmienky plnoorganizovaných škôl.

*Spokojnosť žiakov v triede* (vzťah žiakov k svojej triede, miera spokojnosti) bola v porovnaní s plnoorganizovanými školami signifikantne vyššia v málotriednych školách, zároveň v oboch typoch škôl bola spokojnosť žiakov signifikantne vyššia v triedach, ktoré navštevovali integrovaní žiaci. *Konflikty žiakov v triede* (komplikácie vo vzťahoch v triede, miera napätia, sporov, bitiek) boli signifikantne nižšie v málotriednych školách. V oboch typoch škôl boli konflikty v priemere nižšie v triedach, ktoré navštevovali integrovaní žiaci, v prípade plnoorganizovaných škôl bol tento rozdiel vysoko signifikantný. *Súťaživosť žiakov* (konkurenčné vzťahy medzi žiakmi, miera snáh vyniknúť, prežívanie školských neúspechov) v triedach málotriednych škôl bola v priemere vyššia ako v plnoorganizovaných školách, v oboch typoch škôl sa zistila vyššia miera súťaživosti v triedach, kde sa vzdelával integrovaný žiak a v prípade plnoorganizovaných škôl bol tento rozdiel opäť signifikantný. *Náročnosť učenia* (ako žiaci prežívajú nároky školy na nich, keďže sa im zdá učenie namáhavé), miera náročnosti bola nižšia v prípade málotriednych škôl, avšak zistený rozdiel nebol štatisticky významný. V prípade málotriednych škôl pociťovali žiaci vyššiu náročnosť učenia v triedach, kde sa vzdelával integrovaný žiak, v prípade plnoorganizovaných škôl sa zistila vyššia miera náročnosti v triedach, kde sa nevzdelával integrovaný žiak (tento rozdiel bol signifikantný). *Súdržnosť v triedach* (priateľské a nepriateľské vzťahy medzi žiakmi, miera pospolitosti danej triedy) málotriednych škôl bola vyššia, rozdiel však v porovnaní s plnoorganizovanými školami nebol signifikantný. Miera súdržnosti v oboch typoch škôl bola vyššia v triedach, kde sa vzdelávali integrovaní žiaci. V plnoorganizovaných školách bol tento rozdiel signifikantný.

Štatisticky sme dokázali, že spokojnosť žiakov bola vyššia v triedach, v ktorých sa vzdelávali aj integrovaní žiaci; v týchto triedach bolo menej konfliktov a prevládali priateľské vzťahy. Na základe analýzy názorov pedagógov, ako aj žiakov navštevujúcich málotriedne školy môžeme konštatovať, že z hľadiska inkluzívnej edukácie poskytovali málotriedne školy prostredie, ktoré bolo prospešné pre všetkých žiakov. Vysoká miera spokojnosti žiakov a nízka miera konfliktov, ako aj priateľské vzťahy medzi žiakmi v rámci školských tried sú zárukou a predpokladom úspešného začlenenia všetkých žiakov bez rozdielov do bežných škôl. Pedagógovia neznižovali nároky na učenie ani v prípadoch, ak triedu v oboch typoch škôl navštevoval integrovaný žiak. Súťaživosť žiakov viac podporovali pedagógovia v málotriednych školách, rovnako v prípade oboch typov škôl v triedach, v ktorých sa vzdelávali integrovaní žiaci.

Vzhľadom na to, že nie vo všetkých premenných bol dosiahnutý štatisticky významný rozdiel, **hypotéza č. 3 sa nepotvrdila**. V rámci porovnania premenných školskej klímy (spokojnosť, konflikty) v oboch typoch škôl bol doložený signifikantný rozdiel, teda **subhypotéza č. 1 sa potvrdila**. V porovnaní premenných školskej klímy (súťaživosť, náročnosť, súdržnosť) neboli zistené štatisticky významné rozdiely, **subhypotéza č. 2 sa potvrdila**. V rámci komparácie jednotlivých premenných v triedach málotriednych ZŠ, ktoré navštevovali integrovaní žiaci a ktoré nenavštevovali integrovaní žiaci, sa **subhypotéza č. 3 nepotvrdila**, pretože v premennej spokojnosť sa zistil štatisticky významný rozdiel. Pri ostatných premenných sa naše predpoklady potvrdili. Spokojnosť žiakov bola vyššia v triedach, ktoré navštevovali integrovaní žiaci. Tento rozdiel bol štatisticky významný na hladine významnosti 0,014. V rámci komparácie jednotlivých premenných školskej klímy v triedach 1. stupňa plnoorganizovaných ZŠ, ktoré navštevovali integrovaní žiaci a ktoré nenavštevovali integrovaní žiaci, sa **subhypotéza č. 4 potvrdila**, pri každej premennej sa zistil štatisticky významný rozdiel.

### 5.3 Perspektívy málotriednych škôl v kontexte inkluzívnej edukácie

Na základe našej analýzy súčasného stavu a dosiahnutých výsledkov výskumu sa oprávnene domnievame, že málotriedne školy poskytujú adekvátne prostredie na realizáciu inkluzívnej edukácie. Pedagógovia málotriednych škôl sa dokonca vyznačujú pozitívnejšími názormi na spoločné vzdelávanie všetkých žiakov v podmienkach bežných škôl, pričom faktory, charakteristické pre inkluzívne školy, sú charakteristické aj pre málotriedne školy.

Pri presadzovaní inkluzívnej edukácie v málotriednych školách vidíme najväčšie rezervy v personálnom zabezpečení. Vzdelávanie žiakov s rôznymi ŠVVP spolu s intaktnými žiakmi v triedach, kde sú spojené rôzne vekové kategórie žiakov je pre pedagógov náročné. Vzhľadom na diferencovanú organizáciu vyučovania sú konfrontovaní s mnohými problémami v oblasti legislatívy, tvorby školského vzdelávacieho programu, tvorby iných pedagogických dokumentov, metodických materiálov, ako aj s novými metódami a organizačnými formami vyučovania, berúc do úvahy pripravenosť pedagógov vzdelávať žiakov so ŠVVP. Pedagógovia v oboch typoch škôl (tak málotriednych, ako aj plnoorganizovaných) spĺňajú v súčasnosti kvalifikačné predpoklady edukácie intaktných žiakov v bežných školách, z aspektu edukácie žiakov so ŠVVP v bežných školách však možno evidovať nedostatky v ich špeciálnopedagogickej pripravenosti. Zdravotné znevýhodnenie a postihnutie žiakov, vzdelávajúcich sa v podmienkach bežných škôl, je veľmi širokospektrálne, čo môže u niektorých pedagógov vyvolávať pocit, že ich vedomosti na vzdelávanie týchto žiakov nie sú postačujúce, avšak pedagóg, ktorý neverí svojim vedomostiam a schopnostiam, nemôže byť dobrým pedagógom.

Pri edukácii žiakov so ŠVVP by prítomnosť asistenta učiteľa mala byť samozrejmosťou, preto sa treba usilovať o to, aby sa finančné rezervy štátu mohli

uvoľniť práve na zabezpečenie takýchto služieb. V málotriednych školách však nie je problém iba s nedostatkom asistentov učiteľa, výrazným problémom je nedostatok a v niektorých prípadoch celková nedostupnosť odborných pracovníkov. Treba zabezpečiť, aby všetky málotriedne školy, bez ohľadu na ich lokalitu, mali k dispozícii potrebný tím odborných pracovníkov a dostupnosť poradenských zariadení.

Hoci pedagógovia málotriednych škôl javia záujem o kontinuálne vzdelávanie, problémom je ich adekvátnosť a dostupnosť. Možnosti ponúkaných foriem ďalšieho vzdelávania musia reflektovať potreby konkrétnych pedagógov z konkrétnych málotriednych škôl.

Je prinajmenšom na zamyslenie (okrem našich zistení), koľko žiakov s rôznymi zdravotnými znevýhodneniami, postihnutiami, ktorí nefigurujú v oficiálnych štatistikách, sa vzdeláva na primárnom stupni ZŠ. Je otáznne, ako pristupujú pedagógovia škôl k vzdelávaniu týchto žiakov a zároveň, z akých dôvodov rodičia nesúhlasia s integráciou svojich detí. V každom prípade treba zdôrazniť potrebnosť spolupráce školy s rodičmi žiakov. Treba poznať skutočné dôvody rodičov, prečo nemajú záujem, resp. nechcú, aby sa ich dieťa individuálne integrovalo. V tomto bode vidíme možnosti sociálneho pedagóga ako mediátora medzi školou a rodičmi, ktorý by sa mal nestranným spôsobom snažiť priviesť obe strany ku konsenzu, zodpovedajúcemu potrebám konkrétneho žiaka v rámci jeho vzdelávacieho procesu. Sociálny pedagóg zároveň môže uplatniť svoje kompetencie v rámci poskytovania sociálneho poradenstva tak pre rodičov, ako aj pre pedagógov.

Na základe uvedeného k novej implementácii inkluzívneho konceptu so zreteľom na málotriedne školy ďalej odporúčame z *legislatívneho hľadiska*, v kontexte medzinárodnej legislatívy, vypracovať záväzné dokumenty pre možnú implementáciu inkluzívneho konceptu vo forme smerníc, vyhlášok, vzdelávacích programov a ďalších záväzných pedagogických dokumentov; zabezpečenie podporného, poradenského servisu k praktickej realizácii inkluzívnej edukácie; vybudovanie koordinačných centier aspoň na úrovni jednotlivých krajov, zjednodušenie administrácie dokumentácie integrovaných žiakov, povinné pedagogické, príp. špeciálnopedagogické vzdelanie asistentov učiteľov, vypracovanie špecifických rámcových učebných plánov a vzdelávacích štandardov zohľadňujúcich špecifiká málotriednych ZŠ.

Z *personálneho hľadiska* treba zabezpečiť pôsobenie odborných zamestnancov (školských špeciálnych pedagógov, psychológov, logopédov, sociálnych pedagógov) priamo v školách; vypracovať študijný program inkluzívnej edukácie na pedagogických fakultách pre pedagógov primárneho aj nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania; organizovať prakticky zamerané ďalšie vzdelávanie pre pedagógov primárneho stupňa celoštátneho charakteru a na úrovni jednotlivých regiónov; iniciovať užšiu spoluprácu medzi pedagógmi málotriednych a plnoorganizovaných škôl organizovaním otvorených hodín; sústrediť pozornosť aj na žiakov so zdravotnými znevýhodneniami, ktorí nie sú kvôli nesúhlasu rodičov oficiálne integrovaní.

Z *didaktického hľadiska* je zjavná potreba koordinovať tvorbu kurikula na úrovni škôl s dôrazom na inkluzívnu edukáciu (aj z aspektu málotriednych škôl); vydávanie špeciálnych učebníc, pracovných zošitov, pracovných listov, učebných pomôcok; vydávanie metodických listov a usmernení; vypracovanie a zaradenie špecifických predmetov do školských vzdelávacích programov; uplatňovať rozvíjajúce metódy, formy práce aj v špecifických podmienkach málotriednych škôl; realizovať ďalšie výskumy a publikovať príklady dobrej praxe z oblasti inkluzívnej edukácie v podmienkach málotriednych škôl.

### Použitá literatúra

- BOOT, T. – AINSCOW, M. (2007) *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus.
- LEDNECZKÁ, G. (2013) Individuálna integrácia žiakov v podmienkach málotriednych základných škôl. In: *Juvenilia Paedagogica 2013 (Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou)*. Trnava: PdF TU, s. 75 – 84.
- MATUŠKA, O. – JABLONSKÝ, T. (2010) Východiská inkluzívnej didaktiky. In: LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzívnej pedagogiky*. Praha: Portál, s. 120 – 143.
- OSTATNÍK, M. a kol. (1988) *Špecifické problémy málotriednych škôl*. Bratislava: SPN.
- PETLÁK, E. (1997) Málotriedna škola – optimalizácia metód a foriem práce. In: *Pedagogické spektrum*, roč. VI., č. 1/2, s. 35 – 41.
- PETLÁK, E. (1998) *Málotriedna škola*. Bratislava: MC.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (2003) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (2004) *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Portál.
- RÉTHY, E. (2002) A speciális szűkségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. In: *Magyar Pedagógia*, roč. 102, č. 3, s. 281 – 300.
- SPIPKOVÁ, V. (2010) Pojetí, smysl a základní orientace primárního (elementárního) vzdělávání. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, s. 141 – 160.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

## 6. KVALITA ŽIVOTA ŽIAKOV SO ZMYSLOVÝM POSTIHNUTÍM V BEŽNÝCH A ŠPECIÁLNYCH ŠKOLÁCH

VERONIKA DOLEJŠ

### 6.1 Všeobecný vstup

Voľba vhodnej školy je pre rodičov žiakov s postihnutím podľa J. Havla a H. Filovej (2010) náročnejšia ako v prípade intaktných žiakov, aj keď sa pri výbere vzdelávacej inštitúcie uplatňujú rovnaké aspekty ako u rodičov intaktných detí. Niektoré z nich sú však výraznejšie a umocnené: obavy o zdravie a budúcnosť dieťaťa, nedôvera voči inštitúciám, pocit ekonomickej a sociálnej neistoty, závislosť od poradenských pracovísk, zvýšená psychická a fyzická vyčerpanosť atď.

Vychádzajúc z aktuálne platnej slovenskej legislatívy môže edukácia detí so zdravotným znevýhodnením prebiehať v špeciálnych školách, resp. v školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením; v rámci ostatných škôl v špeciálnych triedach a v triedach alebo výchovných skupinách spolu s ostatnými žiakmi školy formou individuálnej integrácie (Zákon, č. 245/2008, § 94).

L. Požár (1999) v súvislosti s edukáciou žiakov so zrakovým postihnutím (možno sa oprávnené domnievať, že uvedené môže v istej miere platiť aj pre žiakov so sluchovým postihnutím) píše o vhodnosti počiatočného vzdelávania v špeciálnej škole. Svoje tvrdenie zdôvodňuje tým, že v špeciálnej škole si môžu osvojiť základné návyky a zručnosti (orientáciu v priestore, sebaobsľuhu...), ktoré následne zúročia v bežnej základnej škole. Dôležitá otázka týkajúca sa edukácie daných žiakov sa zameriava aj na to, aký je najvhodnejší vek na integráciu/inklúziu do bežnej základnej školy. Podľa výskumov (F. Lukoffa, M. Whitemana, 1970; A. Weinerja, 1998 a M. Bilewicza, 2012, in: J. Konarska, 2013) druh postihnutia nie je rozhodujúcim faktorom, ktorý by mal ovplyvniť ich prijatie v triede a to, ako sa cítia medzi rovesníkmi. Ide skôr o ich koexistenčné zručnosti a úroveň plnenia sociálnych rolí, ktoré sú relevantné v triednych medziľudských vzťahoch. Automatické začlenenie žiakov do rôznych foriem integratívneho vzdelávania nie je vždy vhodné (aj keď je to v súlade s platnými právnymi normami) a môže následne vyvolať paradox „mechanickej integrácie“.

Aj keď je zjavné, že Slovenská republika sa zaviazala národnými aj medzinárodnými právnymi dokumentmi za presadzovanie inkluzívnej edukácie, v školskom zákone na Slovensku je zakotvená integrácia. Vzhľadom na súčasný stav edukácie žiakov s postihnutím, narušením a ohrozením, resp. aplikáciu princípov inkluzívnej edukácie upozorňuje V. Lechta (2010) na akési prechodné obdobie medzi integráciou a inklúziou, ktoré momentálne u nás prebieha. Súčasný

stav preto najlepšie vystihuje dvojtvar integrácia/inklúzia, na „*báze ktorého by sa mala skutočná inkluzívna edukácia cielená a systematicky rozvíjať*“ (V. Lechta, 2013, s. 13).

Pri realizácii inklúzie, ako píše M. Podhájecká (2009), nie je cieľom odstrániť rozdiely medzi deťmi, ale umožniť deťom s rozličnými možnosťami a schopnosťami vytvárať spoločnú komunitu na základe ich práv a akceptácie individuality celou spoločnosťou. V rámci konceptu inklúzie žiakov nedelíme na dve skupiny, tých, ktorí špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby (ďalej ŠVVP) nemajú, a tých, ktorí ich majú. Nazeráme na žiakov ako na jednu skupinu, v rámci ktorej majú žiaci rozličné individuálne potreby a vyžadujú individuálny prístup. V. Lechta (2012) dodáva, že heterogenita, chápaná ako jedna z najväčších predností inklúzie, sa považuje zároveň za riziko jej realizácie. Súvisí s tým nielen príprava pedagógov, ale aj príprava podmienok v škole.

Základným východiskom inkluzívnej edukácie je podľa B. Kudláčovej (2013) človek ako celok a nie postihnutie. Znamená to, že človeka považuje za plnohodnotného a nerobí rozdiely medzi intaktným človekom a človekom s postihnutím.

Smerovanie k inkluzívnemu vzdelávaniu by malo spočívať v úsilí zmeniť vzdelávaciu inštitúciu; snažiť sa upustiť od tlaku na prispôsobenie žiaka podmienkam v hlavnom vzdelávacom prúde a odkloniť sa od zdôrazňovania špecifik jedinca s postihnutím. Proces premeny vzdelávacích systémov k inkluzívnej podobe sa môže vnímať ako podstatná zmena v pedagogickom uvažovaní o cieľoch a podobe vzdelávania, pričom rôznorodosť potrieb všetkých žiakov, ktorým sa má vzdelávanie prispôbiť, tvorí základ tejto zmeny (UNESCO, 2005).

Pri inkluzívnom vzdelávaní musí pedagóg vychádzať z individuálnych zvláštností všetkých žiakov a zvládať vnútornú organizáciu edukačného procesu smerom k diferenciacii a individualizácii. V heterogénnej triede základnej školy existujú medzi žiakmi rozdiely v ich záujmoch, vlastnostiach, ale aj zručnostiach či mentalite. Tieto rozdiely je podľa J. Šurda (2002, in: M. Bartoňová, 2013) dôležité rešpektovať, pričom edukácia by sa im mala prispôbiť.

M. Bartoňová a M. Vítková (2014) dopĺňajú, že vedomé žiadanie heterogenity v inkluzívnych školách si vyžaduje potrebné zmeny tak vo vyučovacom procese, ako aj v organizácii školy. Podstatné je uplatnenie princípu diferenciacie a individualizácie najmä vo vyučovaní, ktorý rešpektuje individualitu každého žiaka. Podľa L. Doležalovej (2012) môže inklúzia v praxi fungovať iba pod podmienkou, že škola predpokladá ľudskú rôznorodosť ako sociálnu normu, je aktívna, otvorená okoliu a novým podnetom.

Správne aplikovaná inkluzívna edukácia umožňuje žiakom s postihnutím poznávať vyššie modely sociálneho správania a má výhody tak pre intaktných žiakov, ako aj žiakov s postihnutím: zvyšovanie komunikačných a sociálnych príležitostí, zručností, rovnocenného prístupu k edukácii.

Integrácia a v súčasnosti aj inklúzia je fenomén podieľajúci sa na rozvíjaní osobnosti jedincov s postihnutím a na utváraní kvality ich života. Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) kvalitu života (ďalej QoL) vymedzuje ako subjektívnu kategóriu „*ako jedinci vnímajú svoje postavenie v živote v kontexte kultúry a hod-*

notových systémov, v ktorých žijú, a vo vzťahu k svojim cieľom, očakávaniam, normám a obavám“ (WHOQOL, 1996). V. Lechta (2016) k uvedenému dopĺňa, že vzťah k svojim cieľom, očakávaniam, normám a obavám, ako aj vnímanie svojho postavenia má u detí so zrakovým a sluchovým postihnutím svoje výrazné špecifiká, rovnako ako ich má kontext kultúry a hodnotových systémov, v ktorom žijú (ide napr. o komunitu intaktných detí verzus dieťa s postihnutím, o komunitu rodičov intaktných detí verzus rodičia dieťaťa s postihnutím atď.).

Kvalitu života komplexne definoval R. L. Schalock (2000), ktorý nadväzne (R. L. Schalock et al., 2002) rozložil tento konštrukt na tri oblasti:

- základné domény ako emocionálna pohoda, interpersonálne vzťahy, materiálna pohoda, osobnostný rozvoj, fyzická pohoda, sebaurčenie, sociálna inklúzia, základné práva,
- základné princípy ovplyvňujúce kvalitu života týkajúce sa jednotlivca a jeho potreby,
- princípy aplikácie využívané s cieľom zvýšiť osobnú pohodu jednotlivcom s postihnutím.

Podľa R. F. Paloutziana, C. W. Ellisona (1982), M. Nemčekovej, K. Žiakovej (1997), R. L. Schalocka et al. (2002), M. Blaška (2008) je kvalita života výsledkom dvoch vzájomne súvisiacich dimenzií: dimenzie objektívnej a subjektívnej. Ide o vzájomné pôsobenie sociálnych, zdravotných, ekonomických, environmentálnych podmienok ľudského a spoločenského rozvoja – tvoria ju na jednej strane objektívne (vonkajšie) podmienky pre dobrý život a na strane druhej subjektívne (vnútorné) prežívanie dobrého života. Meranie QoL sa musí teda týkať objektívnej aj subjektívnej stránky kvality života a musí zahŕňať kvantitatívne a kvalitatívne komponenty.

J. Bergsma a G. L. Engel (1988, in: J. Křivohlavý, 2002) chápu celú problematiku kvality života v troch odlišných sférach:

- v *makrorovine* sa otázky kvality života týkajú veľkých spoločenských celkov;
- v *mezorovine*, ide o otázky kvality života v malých sociálnych skupinách;
- v *personálnej rovine* je kvalita života definovaná najjednoduchšie; ide o kvalitu prežívania života človeka a týka sa každého samostatne. Pri posudzovaní kvality života ide o subjektívne hodnotenie zdravotného stavu, bolesti, spokojnosti. Každý hodnotí kvalitu vlastného života, na pozadí ktorej vystupujú do popredia osobné hodnoty, nádeje, očakávania či predstavy atď.

Je zrejmé, že meranie kvality života v makro či mezorovine bude značne odlišné od merania kvality života v rovine personálnej (v závislosti od jednotlivých indikátorov, ktorými sa posudzuje kvalita života, ako aj od skúseností či vnútorného presvedčenia jednotlivca), ktorá vystupovala do popredia aj v našom výskume.

Prístup k výchove a vzdelávaniu majú mať podľa *Dohovoru o právach detí* (1989) všetky deti, a to bez rozdielu. Zmeny v legislatíve či v politike sa týkajú (a to v nemalej miere) aj školského systému. Uvedené zmeny sa týkajú rovnako aj prístupu k integrácii/inklúzii žiakov s postihnutím do bežných škôl a kvality ich života.



*Hodnotenie kvality života človekom s postihnutím* sa bude odvíjať najmä od akceptácie a prijatia daného postihnutia. Spoločenský status sa odvíja od celkovej orientácie v spoločnosti a prijatia jednotlivca spoločnosťou. Ak budú dané špecifiká hodnotené kladne, ak postihnutie nebude človeka obmedzovať a nebudú ho sprevádzať pocity úzkosti a deprivácie, celkové hodnotenie kvality života bude pozitívne. Jednotlivé oblasti života sa prenášajú do jeho celkového hodnotenia kvality života. Kvalita života sa neopiera len o zdravotnú oblasť, materiálnu oblasť a o oblasť uspokojovania potrieb, ale zahŕňa aj právnu a existenciálnu istotu, bezpečnosť či osobnú slobodu. Ako uvádza L. Požár (1999), z psychologického hľadiska ide najmä o oblasť uspokojovania základných psychických potrieb, oblasť sociálnych vzťahov a sebaapresadzovania. U ľudí s postihnutím sa k tomu pripája akceptácia postihnutia a spoločenské akceptovanie človeka s postihnutím. Pri zisťovaní QoL jedincov s postihnutím je dôležité si podľa I. Ondrejku (2001) uvedomiť, že kvalitu života ľudí s postihnutím tvoria rovnaké vzťahy a faktory, ktoré sú dôležité aj pre intaktných jedincov; uvedomujeme si ju najmä vtedy, keď sú ohrozené základné potreby človeka.

*Kvalita života v škole* sa považuje za dôležitú premennú, ktorá je subkategoriou kvality života vo všeobecnosti. Kvalita života žiakov v školskom prostredí spravidla odráža hodnotenie ich celkovej kvality života. Na kvalitu života žiakov vzdelávaných v rôznych podmienkach majú bezprostredný vplyv jednotlivé komponenty tohto prostredia. V niektorých školách a triedach sa žiaci cítia príjemne a spokojne, iné triedy môžu byť hodnotené ako nudné; môže ísť o triedy, v ktorých sa žiaci cítia stiesnene, nepríjemne, majú strach a pod. Je zrejmé, že žiakove vyjadrenia o kvalite života v škole súvisia najmä s tým, čo žiak v danom prostredí zažíva, ako to vníma a hodnotí. Musíme však brať do úvahy, že to, čo je pre jedného žiaka prijateľné, môže inému prekážať. A. Karatzias et al. (2002) uvádzajú, že problém kvality života v súčasnosti čoraz viac preniká do aplikačných a špecifických oblastí. Stretávame sa tu s pojmom „*kvalita školského života*“ (Quality of School Life – QoSL). Definuje ho ako „*všeobecný pocit pohody vyplývajúci z účasti žiakov na živote školy a z ich zapojenia v školskom prostredí*“ (A. Karatzias et al., 2002, s. 91). P. Lynnakylä (1996) dopĺňa, že táto pohoda a spokojnosť vzniká na základe žiakových dobrých skúseností pri participovaní na živote školy, a to najmä v typických školských aktivitách. Dodáva, že škola obsahuje prvky sociálnej integrácie žiakov, formuje identitu žiaka a rozvíja sebauvedomovanie vo vzťahu k triede i k spoločnosti, pričom si žiak vytvára a buduje svoj status. S. Hlásna (2011) dodáva, že kvalitu života žiaka v škole môže ovplyvňovať stupeň školy, typ školy a jej organizácia, priebeh vyučovania, metódy učiteľov, klíma triedy a školy, vnímanie negatívnych javov školského života. Hodnotenie kvality života žiaka ovplyvňuje aj pocit spokojnosti so svojimi úspechmi, vzťahy medzi spolužiakmi a učiteľmi. Kvalita života triedy, ktorá je súčasťou celkovej kvality života školy, má veľký podiel na ovplyvňovaní celkovej kvality života žiaka.

Vo výskume sme venovali pozornosť kvalite života v zmysle jej skúmania ako celostného fenoménu. Pri jej skúmaní je dôležité vymedziť a určiť jednotlivé do-

mény, ktoré budú slúžiť na posudzovanie a hodnotenie celkovej kvality života, a to intaktných žiakov, ale aj žiakov s postihnutím. Pri uvažovaní o dimenziách kvality života je podľa I. Ondrejku (2001) najdôležitejšie to, že kvalita života osôb s postihnutím sa skladá z rovnakých faktorov a vzťahov, ktoré sú dôležité aj pre intaktných jedincov. Možno predpokladať, že každá skupina domén kvality života pokrýva hlavné oblasti životných funkcií.

Pri zisťovaní kvality života žiakov so zrakovým a sluchovým postihnutím v bežných a špeciálnych školách, ako aj pri výbere nástroja vhodného na meranie kvality života tejto skupiny respondentov treba prihliadať najmä na vek a špecifické osobitosti žiakov.

D. Dvořáčková (2012) dopĺňa, že názor na kvalitu života sa môže meniť nielen vekom, ale aj pribúdajúcimi skúsenosťami, zdravotným stavom, zmenou prostredia či sociálnym postavením.

Dôležitým faktom však je, že kvalita života sa neustále mení. Môže sa meniť z roka na rok, a dokonca zo dňa na deň. V priebehu života máme rôzne priority a hodnotíme veci odlišným spôsobom; faktory, ktoré participujú na kvalite života jednotlivca v jednej fáze, môžu byť úplne odlišné od tých, ktoré na nej participujú neskôr.

## 6.2 Metodológia a výsledky výskumu

### Vymedzenie výskumného problému a cieľa výskumu

*Výskumný problém* bol špecifikovaný ako deskriptívny diagnosticko-vyhodnocovací: Ako žiaci so sluchovým a zrakovým postihnutím vzdelávaní v bežných a špeciálnych školách vnímajú a hodnotia jednotlivé oblasti (domény) kvality života a aká je jej celková úroveň v oboch skupinách žiakov?

*Cieľom výskumu* bolo preskúmať determinanty kvality života žiakov so zrakovým a sluchovým postihnutím, ktorých edukácia prebieha v bežných školách formou individuálnej integrácie, a v špeciálnych školách a následne zistiť jej celkovú úroveň a komparovať ju pri oboch skupinách žiakov.

### Výskumné otázky

Keďže problematika posudzovania kvality života žiakov so zmyslovým postihnutím, ktorých edukácia prebieha v špeciálnych a bežných školách, patrí medzi pomerne nové, nevelmi prebádané oblasti, boli v predkladanom výskume formulované *výskumné otázky*.

1. *Aká je kvalita života žiakov so zrakovým a sluchovým postihnutím, ktorých edukácia prebieha v bežných a špeciálnych školách?* V diskusiách možno stále evidovať polemiky o tom, ktorý typ školy je pre žiakov s postihnutím lepší, výhodnejší. Dôvodom koncipovania prvej otázky tak boli pretrvávajúce polemiky v našej edukačnej praxi na integráciu/inklúziu, ako aj na segregované prostredie.

2. *Ktorú z jednotlivých oblastí (personálna dimenzia, sebadeterminácia, interpersonálne vzťahy, sociálna inklúzia, právo, emocionálna pohoda, fyzická pohoda, materiálna pohoda) kvality života žiaci so zrakovým a sluchovým postihnutím hodnotia ako najlepšiu/najhoršiu v bežných a špeciálnych školách, resp. aké je poradie hodnotenia jednotlivých dimenzií? Kvalita života sa skladá z rôznych oblastí, ktoré môžu pre každého človeka znamenať niečo iné. V našom výskume tvorí kvalitu života osem domén, ktoré hodnotili žiaci so zmyslovým postihnutím. Daná otázka sa zameriavala na poradie dôležitosti (hierarchiu) hodnotených dimenzií, ako aj na najlepšie a najhoršie hodnotené domény kvality života.*
3. *Je rozdiel v hodnotení jednotlivých dimenzií (personálna dimenzia, sebadeterminácia, interpersonálne vzťahy, sociálna inklúzia, právo, emocionálna pohoda, fyzická pohoda, materiálna pohoda) kvality života medzi žiakmi so zrakovým a sluchovým postihnutím v bežných školách a v špeciálnych školách? Pri hodnotení kvality života jedinec vychádza zo subjektívneho hodnotenia jednotlivých oblastí, ktoré túto kvalitu života naplňajú. Dôležité je zamerať sa nielen na hodnotenie vnútorných činiteľov, ale aj na vonkajšie prostredie, ktoré kvalitu života ovplyvňuje. Zisťovalo sa ako respondenti hodnotili jednotlivé kvality života.*
4. *Je rozdiel v posudzovaní jednotlivých domén (personálna dimenzia, sebadeterminácia, interpersonálne vzťahy, sociálna inklúzia, právo, emocionálna pohoda, fyzická pohoda, materiálna pohoda) kvality života medzi žiakmi so zrakovým a sluchovým postihnutím a ich pedagógmi? Východiskom na stanovenie danej otázky bol fakt, že pri kvalite života je dôležité nielen subjektívne porovnanie daným jedincom, ale aj objektívne hodnotenie „priamym pozorovateľom“, ktorý s ním prichádza do kontaktu. Otázka sa zameriava na posúdenie jednotlivých dimenzií hodnotenými žiakmi a ich pedagógmi.*
5. *Existuje vzájomný vzťah medzi jednotlivými dimenziami (personálna dimenzia, sebadeterminácia, interpersonálne vzťahy, sociálna inklúzia, právo, emocionálna pohoda, fyzická pohoda, materiálna pohoda) kvality života? Tak ako materiálne zabezpečenie či fyzické zdravie vplýva na náš život, jeho prežívanie či spokojnosť s ním, budú medzi sebou korelovať jednotlivé dimenzie kvality života a vzájomne sa budú ovplyvňovať. V danej otázke ide o zistenie vzájomných vzťahov medzi jednotlivými dimenziami a následne medzi položkami, ktoré dané dimenzie sýtia. Dôležité je nájsť navzájom sa ovplyvňujúce oblasti, ktoré vplývajú aj na celkové prežívanie kvality života.*

### Metódy výskumu (POS-CA)

Výber výskumných metód prechádzal viacerými etapami a mal dve fázy:

**1. fáza – Tvorba vlastného výskumného nástroja** – so zámerom zisťovať kvalitu života žiakov so sluchovým a zrakovým postihnutím vzdelávaných v bežných a špeciálnych školách súvisela potreba skonštruovať výskumný nástroj, ktorý by bol vhodný pre obe skupiny žiakov s postihnutím a mapoval by problematiku kvality života. Pri koncipovaní dotazníka sme vychádzali z *Medzinárodnej klasifikácie funkčnej schopnosti, dizability a zdravia* (ďalej ICF). Štruktúra ICF po-

núka sociomedicínsky prístup k riešeniu závažných otázok súčasnej spoločnosti, v ktorej vedľa intaktných jedincov žijú aj jedinci s postihnutím, a kde je možné s prihliadnutím na zásady, ktoré klasifikácia predpokladá, vytvárať atmosféru na uplatnenie a aktívny občiansky život. WHO sa pokúsila vytvoriť jednotný systém na popis zdravia a zdravotných stavov vrátane postihnutí (ICF, 2001).<sup>28</sup>

**2. fáza – Škála POS a jej modifikácia** – na základe použitia nami konštruovaného výskumného nástroja a výsledkov prvého predprieskumu sa v tejto fáze voľby výskumného nástroja upustilo od prepojenia s kategóriami ICF a pozornosť sme zamerali na detailné štúdium Škály POS, ako aj na rozbor jednotlivých položiek.

Škála POS predstavuje prístup hodnotenia výsledkov kvality života. Meranie je založené na koncepcnom rámci kvality života, ktorý v súvislosti s daným meracím nástrojom, R. L. Schalock et al. (2009) ho vymedzujú takto:

1. Faktor QOL – konštrukt vyššieho rádu:
  - nezávislosť,
  - sociálna účasť,
  - pohoda (well-being).
2. Domény QOL – skupina faktorov definujúca multidimenzionalitu QOL:
  - osobný rozvoj a sebadeterminácia (nezávislosť),
  - interpersonálne vzťahy, sociálna inklúzia, práva (sociálna účasť),
  - emocionálna, fyzická a materiálna pohoda (well-being).
3. Ukazovatele (indikátory) – kvalita života súvisiaca s vnímaním, správaním a s podmienkami, ktoré definujú chod každej domény QOL:
  - osobný rozvoj – edukačný status, schopnosti, adaptívne,
  - sebadeterminácia – voľby, rozhodnutia, autonómia, sebakontrola, osobnostné ciele,
  - interpersonálne vzťahy – sociálne prostredie, priateľstvo, sociálne aktivity, vzťahy,
  - sociálna inklúzia – začlenenie do komunity, participácia, sociálny status, sociálna podpora,
  - právo – ľudské (rešpekt, dôstojnosť, rovnosť), zákonné (prístup, spravodlivosť procesu),
  - emocionálna pohoda – ochrana a bezpečnosť, pozitívne skúsenosti, spokojnosť,
  - fyzická pohoda – zdravie, štýl stravovania, oddych, voľný čas,
  - materiálna pohoda – finančný stav, zamestnanie, bývanie, majetok.

Tieto špecifické položky sa používajú na posúdenie vlastnej pohody (vlastné hodnotenie) v danej oblasti alebo na základe objektívnych ukazovateľov osobných životných skúseností (hodnotenie priamym pozorovateľom).

<sup>28</sup> Pozri Dolejš, V., Gajdošíková Zeleiová, J. (2013) Lebensqualität der Schüler mit Sinnesbeeinträchtigungen. In: LEONHARDT, A., MÜLLER, K., TRUCKENBRODT, T. *Die UN-Behindertenrechts-Konvention und ihre Umsetzung*. Kempten: AZ Druck and Datentechnik, 2015, s. 468 – 476.

R. L. Schalock et al. (2009) vysvetľujú, že Škála POS poskytuje spätnú väzbu k osobe v rámci jej postavenia v ôsmich doménach, ktoré tvoria kvalitu života. Vytvára očakávanie, že zmena je možná a môže prebehnúť v mnohých rozmeroch, ktoré určujú kvalitu života.

Pri posudzovaní jednotlivých položiek škály bola našou snahou jej modifikácia na potreby detskej populácie na Slovensku. Pôvodný nástroj obsahoval 8 domén, ktoré sýtlo 48 položiek hodnotených trojbodovou Lickertovou stupnicou. Nami modifikovaný nástroj sa líši v počte položiek, ktorých je 101; nesúlad v počte položiek vznikol pre nevhodné formulovanie otázok autormi, ktorí používali v rámci jednej otázky viacero rôznych možností.

### **Charakteristika výskumnej vzorky**

Výber výskumnej vzorky bol realizovaný náhodným výberom na základe nami určených kritérií (druh postihnutia, II. stupeň základnej školy) a zámerným výberom na základe súhlasu spolupráce rodičov a vedenia školy.

Výskumnú vzorku tvorilo 192 respondentov: 48 pedagógov a 144 žiakov špeciálnych, bežných základných a stredných škôl.

Z hľadiska typu školy a veku výskumnú vzorku z celkového počtu 144 žiakov tvorilo 36 žiakov základných škôl vo veku od 10 do 16 rokov; 95 žiakov špeciálnych škôl vo veku od 10 do 17 rokov a 13 žiakov stredných škôl vo veku od 15 do 20 rokov.

Sluchové postihnutie bolo zastúpené u 60 respondentov a zrakové postihnutie malo 84 respondentov.

### **Spôsob analyzovania výsledkov výskumu**

Výskumnú vzorku tvorili žiaci základných škôl (bežných a špeciálnych) a integrovaní žiaci stredných škôl. Integrovaní žiaci stredných škôl predstavujú inú vekovú kategóriu a sú v inom vývinom období ako mladší žiaci základných škôl; pre skresľovanie výsledkov výskumného šetrenia sme ich preto nezahrmuli do jednotlivých skupín a komparácií.

Pri spracovávaní dát bola výskumná vzorka rozdelená na jednotlivé podskupiny: žiaci v závislosti od typu škôl, žiaci so zrakovým postihnutím, žiaci so sluchovým postihnutím, integrovaní žiaci so zrakovým postihnutím, integrovaní žiaci so sluchovým postihnutím, žiaci so zrakovým postihnutím špeciálnych škôl a žiaci so sluchovým postihnutím špeciálnych škôl, pričom sa jednotlivé skupiny medzi sebou vzájomne porovnávali. V nasledujúcej časti uvádzame a interpretujeme najdôležitejšie z nich, súvisiace s hľadaním odpovedí na 5 vymedzených výskumných otázok.

### **Organizácia, časový harmonogram a priebeh výskumu**

Špecifická vzorka respondentov si vyžadovala hľadať výskumný nástroj kva-

lity života, zohľadňujúci aj špecifiká jedincov s postihnutím. Jednou z možností hľadania výskumného nástroja bolo oslovenie profesora Schalocka, ako medzinárodného experta na predmetnú problematiku, so snahou získať od neho výskumný nástroj, ktorý by sa mohol aplikovať v danom výskume.

Získaný výskumný nástroj sa v prvej fáze výskumu použil ako inšpirácia tvorby vlastného nástroja overeného v predprieskume č. 1. Na základe výsledkov prvého predprieskumu bol pôvodný nástroj modifikovaný vzhľadom na možnosť aplikácie pri testovaní slovenskej populácie a následne sa overoval v predprieskume č. 2.

Zber dát sa realizoval osobnou návštevou škôl, v ktorých sme so žiakmi následne komunikovali buď samostatne, alebo v prítomnosti pedagóga; v špeciálnych školách pre žiakov so sluchovým postihnutím nám kvôli používaniu znakového jazyka pomáhal pedagóg.

Konečnú vzorku tvorilo 192 respondentov, z toho 36 žiakov z bežných základných škôl, 13 žiakov zo stredných škôl a 48 pedagógov. Súčasťou výskumnej vzorky bolo aj 95 žiakov základných škôl pre žiakov so zrakovým postihnutím v Bratislave a v Levoči, ako aj základných škôl pre žiakov so sluchovým postihnutím v Bratislave. Po získaní potrebných dát prebiehala ich analýza a spracovanie.

### **Predprieskum č. 1 a predprieskum č. 2**

Cieľom *predprieskumu* č. 1 bolo overenie vhodnosti nami zostrojeného výskumného nástroja.<sup>29</sup> Výsledky slúžili na definovanie ďalšieho postupu práce, ktorý sa zameriaval na detailnejšie posúdenie jednotlivých položiek v rámci štatistického spracovania. Nasledovalo použitie modifikovaného dotazníka s upravenými a prepracovanými doménami a ich položkami.

Cieľom *predprieskumu* č. 2 bolo posúdenie zrozumiteľnosti jednotlivých položiek modifikovaného výskumného nástroja POS.<sup>30</sup>

### **Výsledky výskumu a ich interpretácia**

Získané dáta interpretujeme v poradí, v akom sme formulovali jednotlivé výskumné otázky.

1) *Aká je kvalita života žiakov so zrakovým a sluchovým postihnutím, ktorých edukácia prebieha v bežných a špeciálnych školách?*

Pri zameraní sa na QOL žiakov so zrakovým a sluchovým postihnutím, ktorí navštevovali špeciálne školy, vyššiu priemernú hodnotu QOL dosiahli žiaci so zrakovým postihnutím, pričom tento rozdiel bol štatisticky významný. Mohlo to

<sup>29</sup> Pozri Dolejš, V., Gajdošíková Zeleiová, J. (2013) Lebensqualität der Schüler mit Sinnesbeeinträchtigungen. In: LEONHARDT, A., MÜLLER, K., TRUCKENBRODT, T. *Die UN-Behindertenrechts-Konvention und ihre Umsetzung*. Kempten: AZ Druck and Datentechnik, 2015, s. 468 – 476.

<sup>30</sup> Vychádzajúc z predpokladu, že respondenti nebudú vedieť/chcieť na niektorú položku (z hľadiska formulácie) odpovedať, vyžadoval nástroj modifikáciu niektorých položiek.

byť spôsobené jednak psychickými osobitosťami žiakov so sluchovým postihnutím, ako aj špecializovanejším spôsobom vzdelávania.

Naopak, u integrovaných žiakov so zrakovým a sluchovým postihnutím vyššiu hodnotu priemernej QOL dosiahli integrovaní žiaci so sluchovým postihnutím (so štatisticky významným rozdielom). Mohlo to byť spôsobené možnou spätnoväzbovou zrakovou kontrolou, keďže slovenský systém bežného vzdelávania akcentuje najmä vizuálnosť vo vyučovaní, ktorá sa tak v priebehu zaškolenia stáva dominantnou voči ostatným zmyslom.

**Tabuľka č. 31:** Priemerná hodnota QOL v % žiakov so zrakovým postihnutím v bežných a špeciálnych základných školách.

#### Group Statistics

	Škola	N	Mean	Std. Deviation
QOL	1	59	67,4742	7,90789
	2	17	65,5691	7,18682

Legenda 1 – špeciálna škola, 2 – bežná základná škola

**Tabuľka č. 32:** T-test priemerných hodnôt QOL v % žiakov so zrakovým postihnutím v bežných a špeciálnych základných školách.

#### Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
QOL	,457	,501	,892	74	,375
			,941	28,165	,355

Pri hodnotení QOL žiakov so zrakovým postihnutím, ktorí navštevovali bežné a špeciálne školy, dosiahli vyššiu hodnotu priemernej QOL žiaci so zrakovým postihnutím špeciálnych škôl. V rámci nožnej dosiahnutej priemernej kvality života, dosiahli 67 %, čo mohlo byť zapríčinené spôsobom edukácie, ktorý mohol mať vplyv na ich kvalitu života, ale aj vzájomnými vzťahmi v danej sociálnej skupine. Tento rozdiel však nebol štatisticky významný.

**Tabuľka č. 33:** Priemerná hodnota QOL v % žiakov so sluchovým postihnutím v bežných a špeciálnych základných školách.

#### Group Statistics

	Škola	N	Mean	Std. Deviation
QOL	1	36	62,8321	8,05300
	2	19	71,1098	6,82965

Legenda: 1 – špeciálna škola, 2 – bežná základná škola

**Tabuľka č. 34:** T-test priemerných hodnôt QOL v % žiakov so sluchovým postihnutím v bežných a špeciálnych základných školách..**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
QOL	1,128	,293	-3,811	53	,000
			-4,012	42,374	,000

Naopak, u žiakov so sluchovým postihnutím navštevujúcich bežné a špeciálne školy vyššiu hodnotu priemernej QOL dosiahli integrovaní žiaci so sluchovým postihnutím. V rámci nožnej dosiahnutej priemernej kvality života, dosiahli 71 %. Výsledky t-testu hovoria o štatisticky významnom rozdiel. Žiaci so sluchovým postihnutím dokážu zachytávať informácie zrakovou cestou, čo môže mať vplyv na ich edukáciu, ale aj participáciu v skupine školskej triedy.

2. Ktorú oblasť z jednotlivých oblastí (personálna dimenzia, sebadeterminácia, interpersonálne vzťahy, sociálna inklúzia, právo, emocionálna pohoda, fyzická pohoda, materiálna pohoda) kvality života žiaci so zrakovým a sluchovým postihnutím hodnotia ako najlepšiu/najhoršiu v bežných a špeciálnych školách, resp. aké je poradie hodnotenia jednotlivých dimenzií?

Žiaci so zrakovým a sluchovým postihnutím v špeciálnych školách hodnotili ako najlepšiu *personálnu dimenziu* a najhoršiu *dimenziu právo*. V poradí ďalších dimenzií sa však nezhodovali ani v jednej. *Sebadeterminácia* bola u žiakov so zrakovým postihnutím navštevujúcich špeciálne školy hodnotená ako tretia najlepšia; u žiakov so sluchovým postihnutím to bola *fyzická dimenzia*. Poradie uvedených dimenzií bolo pri danej vzorke presne opačné.

Pri interpretácii týchto výsledkov sa domnievame, že žiaci so zrakovým postihnutím môžu mať osvojené horšie stravovacie návyky a môžu pociťovať strach v orientácii v prostredí, ktoré nemajú dostatočne zmapované, avšak pociťujú väčšie možnosti v oblasti voľby či rozhodovania. Naopak, žiaci so sluchovým postihnutím nemajú až také obmedzené možnosti v orientácii v prostredí, môžu menej pociťovať strach z ublíženia (ak nejde o šikanovanie či týranie), na druhej strane môžu mať väčšie problémy v autonómii či presadzovaní osobnostných cieľov.

Integrovaní žiaci so zrakovým a sluchovým postihnutím sa pri hodnotení najlepšej (*personálnej*) dimenzie zhodovali. Naopak, rozdiel bol pri hodnotení najhoršej dimenzie; integrovaní žiaci so zrakovým postihnutím ako najhoršiu hodnotili oblasť *sociálnu inklúziu*; žiaci so sluchovým postihnutím *dimenziu právo*, ktorú žiaci so zrakovým postihnutím hodnotili ako druhú najhoršiu. Integrovaní žiaci so sluchovým postihnutím skutočne cítia väčšiu možnosť participovať v skupine svojich rovesníkov, dokážu sa lepšie sociálne angažovať, avšak väčší problém majú s prístupom okolia k nim či so vzájomným rešpektovaním. Rozdiel bol aj v *emocionálnej dimenzii*, ktorá dosahovala u žiakov so zrakovým pos-



tihtnutím lepšie poradie ako u integrovaných žiakov so sluchovým postihnutím; podobne ako to bolo aj v špeciálnych školách.

**Tabuľka č. 35:** Poradie jednotlivých dimenzií QOL u žiakov so zrakovým postihnutím v bežných a špeciálnych základných školách.

#### Descriptive Statistics

Škola		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Median
1	Personal	59	18	35	29,20	3,326	30,00
	Self-determination	59	12	23	17,66	3,149	18,00
	Interpersonal	59	1	15	11,49	2,932	12,00
	Social	59	1	26	11,54	5,171	11,00
	Rights	59	5	12	9,12	2,077	10,00
	Emocional	59	5	16	11,41	2,506	12,00
	Physical	59	8	20	14,00	2,665	14,00
	Material	59	11	26	19,73	3,796	20,00
	Valid N (listwise)	59					
2	Personal	17	16	34	26,71	4,767	28,00
	Self-determination	17	11	22	17,82	3,206	18,00
	Interpersonal	17	6	14	11,29	1,993	11,00
	Social	17	3	19	8,65	4,527	8,00
	Rights	17	6	12	9,18	1,629	9,00
	Emocional	17	8	15	11,65	1,935	12,00
	Physical	17	12	19	15,35	2,120	16,00
	Material	17	13	25	20,00	3,335	20,00
	Valid N (listwise)	17					

Legenda k 1 – špeciálna škola, 2 – bežná základná škola

Pri porovnaní žiakov so zrakovým postihnutím, ktorí navštevovali bežné a špeciálne školy, môžeme vidieť, že obé skupiny najlepšie hodnotili *personálnu dimenziu*. Rozdiel bol zistený pri troch ďalších dimenziách. Najhoršie hodnotili žiaci bežných škôl *sociálnu inklúziu*, naopak žiaci špeciálnych škôl ako najhoršiu hodnotia *dimenziu právo*; podobne ako to bolo pri skupine integrovaných žiakov. Žiaci špeciálnych škôl so zrakovým postihnutím ako druhú najhoršiu hodnotili *emocionálnu dimenziu*, ktorá mala u integrovaných žiakov so zrakovým postihnutím vyššie poradie. Títo žiaci môžu pociťovať väčšiu spokojnosť s tým, ako sa im darí, zažívať oveľa väčší pocit bezpečia či možnosť vyjadriť city aj preto, že navštevovali školu v mieste svojho bydliska, prípadne v jeho okolí a boli v častejšom kontakte s rodinou; žiaci so zrakovým postihnutím, navštevujúci internátny typ školy, môžu mať v hodnotení spokojnosti so životom či vyjadrovaní citov väčšie problémy, čo môže byť spôsobené aj nedostatočnými kontaktmi s intaktnými rovesníkmi.

**Tabuľka č. 36:** Poradie jednotlivých dimenzií QOL u žiakov so sluchovým postihnutím v bežných a špeciálnych základných školách.**Descriptive Statistics**

Škola		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Median
1	Personal	36	18	35	28,39	3,400	29,00
	Self-determination	36	4	20	14,08	3,767	14,00
	Interpersonal	36	3	15	11,08	2,792	12,00
	Social	36	0	19	10,53	4,867	10,50
	Rights	36	2	12	8,28	2,186	8,5
	Emocional	36	4	16	10,78	2,889	11,00
	Physical	36	9	22	14,53	2,772	14,00
	Material	36	4	25	17,94	4,289	18,00
	Valid N (listwise)	36					
2	Personal	19	19	35	29,95	4,288	31,00
	Self-determination	19	11	23	17,11	3,573	17,00
	Interpersonal	19	8	16	12,16	2,035	12,00
	Social	19	6	24	13,05	4,403	14,00
	Rights	19	6	12	9,47	1,712	10,00
	Emocional	19	8	14	11,53	1,896	12,00
	Physical	19	12	20	15,53	2,038	16,00
	Material	19	15	25	22,05	2,838	23,00
	Valid N (listwise)	19					

Legenda k 1 – špeciálna škola, 2 – bežná základná škola

Poradie jednotlivých dimenzií sa v skupine žiakov so sluchovým postihnutím, ktorí navštevovali bežné a špeciálne školy, nezhoduje vo viacerých oblastiach. Poradie najlepšie (*personálne*) a najhoršie hodnotenej dimenzie (*právo*), zostáva nezmenené. Druhá najhoršie hodnotená bola u žiakov so sluchovým postihnutím špeciálnych škôl *dimenzia sociálna inklúzia*, u integrovaných žiakov *emocionálna dimenzia*; v porovnaní s integrovanými žiakmi so zrakovým postihnutím bola situácia presne opačná. Možno predpokladať, že žiaci so sluchovým postihnutím v špeciálnych školách sa kvôli zriedkavejšiemu stretávaniu s intaktnými rovesníkmi obávajú neakceptovania. Naopak, integrovaní žiaci so sluchovým postihnutím sa môžu často cítiť nepochopení v kolektíve intaktných spolužiakov.

3) Je rozdiel v hodnotení jednotlivých dimenzií (*personálna dimenzia, sebadeterminácia, interpersonálne vzťahy, sociálna inklúzia, právo, emocionálna pohoda, fyzická pohoda, materiálna pohoda*) kvality života medzi žiakmi so zrakovým a sluchovým postihnutím v bežných školách a v špeciálnych školách?

Pri porovnaní jednotlivých dimenzií medzi integrovanými žiakmi so zrakovým a sluchovým postihnutím možno konštatovať, že v šiestich doménach (*personálna, interpersonálna, sociálna, právo, fyzická, materiálna*) dosiahli vyššie hodnoty priemerného hrubého skóre integrovaní žiaci so sluchovým postihnutím. Vyššie hodnoty dosiahli integrovaní žiaci so zrakovým postihnutím v *doméne sebadeterminácie a emocionálnej oblasti*.

Najväčšie štatisticky významné rozdiely sme zistili v *personálnej oblasti* a v *doméne sociálnej inklúzie*. Rozdiel v hodnotení *personálnej oblasti* mohol byť spôsobený skutočnosťou, že žiaci so sluchovým postihnutím pri realizovaní samoobslužných činností môžu mať menej problémov súvisiacich so získavaním kontroly nad ich vykonávaním zrakovou cestou a môžu mať v tomto zmysle aj väčšiu možnosť ukázať, v čom sú dobrí. Istú vzájomnú súvislosť možno predpokladať v *oblasti sociálnej inklúzie*, pretože získať istý sociálny status či začlenenie sa do komunity môže byť pre nich relatívne jednoduchšie ako v prípade žiakov so zrakovým postihnutím, ktorí majú obmedzené možnosti pri prijímaní informácií a spätnej väzby prostredníctvom zraku.

Pri hodnotení jednotlivých dimenzií žiakmi so zrakovým a sluchovým postihnutím, ktorí navštevovali špeciálne školy, dosiahli vo všetkých uvedených dimenziách vyššie priemerné hrubé skóre žiaci so zrakovým postihnutím.

Najväčšie štatisticky významné rozdiely boli zistené v *dimenzii sebadeterminácie* a v *materiálnej dimenzii*. Väčšiu možnosť osobnej voľby či autonómie môžu mať na jednej strane jedinci so zrakovým postihnutím (v zmysle teórií kognitívneho vývinu, podľa ktorých mentálne operácie potrebné pre schopnosť tvoriť rozhodnutia by mali byť u nich relatívne viac rozvinuté), na druhej strane väčší priestor na presadenie sa a dosiahnutie osobného cieľa môže byť spôsobený aj v zmysle kompenzácie ich postihnutia okolím, podobne aj v *materiálnej oblasti*.

**Tabuľka č. 37:** Priemerné hrubé skóre v jednotlivých dimenziách QOL žiakov so zrakovým postihnutím v bežných a špeciálnych základných školách.

#### Descriptive Statistics

Škola		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Median
1	Personal	59	18	35	29,20	3,326	30,00
	Self-determination	59	12	23	17,66	3,149	18,00
	Interpersonal	59	1	15	11,49	2,932	12,00
	Social	59	1	26	11,54	5,171	11,00
	Rights	59	5	12	9,12	2,077	10,00
	Emocional	59	5	16	11,41	2,506	12,00
	Physical	59	8	20	14,00	2,665	14,00
	Material	59	11	26	19,73	3,796	20,00
	Valid N (listwise)	59					
2	Personal	17	16	34	26,71	4,767	28,00
	Self-determination	17	11	22	17,82	3,206	18,00
	Interpersonal	17	6	14	11,29	1,993	11,00
	Social	17	3	19	8,65	4,527	8,00
	Rights	17	6	12	9,18	1,629	9,00
	Emocional	17	8	15	11,65	1,935	12,00
	Physical	17	12	19	15,35	2,120	16,00
	Material	17	12	25	20,00	3,335	20,00
	Valid N (listwise)	17					

Legenda 1 – špeciálna škola, 2 – bežná základná škola

Pri zameraní sa na dosiahnuté priemerné hrubé skóre v jednotlivých dimenziách medzi žiakmi so zrakovým postihnutím, ktorí navštevovali bežné a špeciálne školy, možno rozdiely vidieť v každej dimenzii, najväčšie v *personálnej doméne* a v *doméne sociálnej inklúzie*, v ktorých lepšie skórovali žiaci špeciálnych škôl so zrakovým postihnutím. Môže to byť spôsobené špecializovaným spôsobom vzdelávania na škole internátneho typu. Na zistenie významnosti daných rozdielov bol použitý vmedzerený výpočet na overenie normality rozloženia, ktorého výsledky nás kvôli neparametrickému rozdeleniu v daných doménach viedli k použitiu U-testu. Rozdiely v týchto doménach boli štatisticky významné, podobne ako v prípade všetkých žiakov špeciálnych škôl.

**Tabuľka č. 38:** Priemerné hrubé skóre v jednotlivých dimenziách QOL žiakov so sluchovým postihnutím v bežných a špeciálnych základných školách.

#### Descriptive Statistics

Škola		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Median
1	Personal	36	18	35	28,39	3,400	29,00
	Self-determination	36	4	20	14,08	3,767	14,00
	Interpersonal	36	3	15	11,08	2,792	12,00
	Social	36	0	19	10,53	4,867	10,50
	Rights	36	2	12	8,28	2,186	8,50
	Emocional	36	4	16	10,78	2,889	11,00
	Physical	36	9	22	14,53	2,772	14,00
	Material	36	4	25	17,94	4,289	18,00
Valid N (listwise)		36					
2	Personal	19	19	35	29,95	4,288	31,00
	Self-determination	19	11	23	17,11	3,573	17,00
	Interpersonal	19	8	16	12,16	2,035	12,00
	Social	19	6	24	13,05	4,403	14,00
	Rights	19	6	12	9,47	1,712	10,00
	Emocional	19	8	14	11,53	1,896	12,00
	Physical	19	12	20	15,53	2,038	16,00
	Material	19	15	25	22,05	2,838	23,00
Valid N (listwise)		19					

Legenda 1 – špeciálna škola, 2 – bežná základná škola

Žiaci so sluchovým postihnutím, ktorí navštevovali bežné a špeciálne školy, dosiahli vo všetkých dimenziách rozdielne hodnoty hrubého skóre, pričom vo všetkých oblastiach vyššie skórovali integrovaní žiaci so sluchovým postihnutím, čo je aj v porovnaní s integrovanými žiakmi so zrakovým postihnutím opačný prípad.

Najväčšie rozdiely možno pozorovať v oblasti *sebadeterminácie* a *materiálnej oblasti*. V prípade overenia významnosti daných rozdielov bolo treba kvôli neparametrickému rozdeleniu výsledkov v *materiálnej oblasti* použiť U-test. Na základe výsledkov testov išlo o štatisticky významné rozdiely. Lepšie rodinné vzťahy či

častejšie trávenie spoločného času môžu byť spôsobené navštevovaním školy v mieste svojho bydliska, prípadne v jeho okolí. Naopak, žiaci so sluchovým postihnutím špeciálnych škôl odchádzajú z kruhu rodiny do internátov, kde trávajú počas obdobia školskej dochádzky väčšinu času, teda vzájomné kontakty nie sú také časté.

Podobne to bolo aj v skupine všetkých integrovaných jedincov: integrovaní žiaci so sluchovým postihnutím dosiahli vyššiu priemernú hodnotu hrubého skóre v *materiálnej oblasti*; tento rozdiel je aj štatisticky významný. Dôvodom môže byť, že špeciálne školy sú dostatočne vybavené potrebnými kompenzačnými a technickými pomôckami, ktoré môžu mať deti k dispozícii aj počas pobytu na internáte, a preto ich nemusia vlastniť, ako je to v prípade integrovaných žiakov.

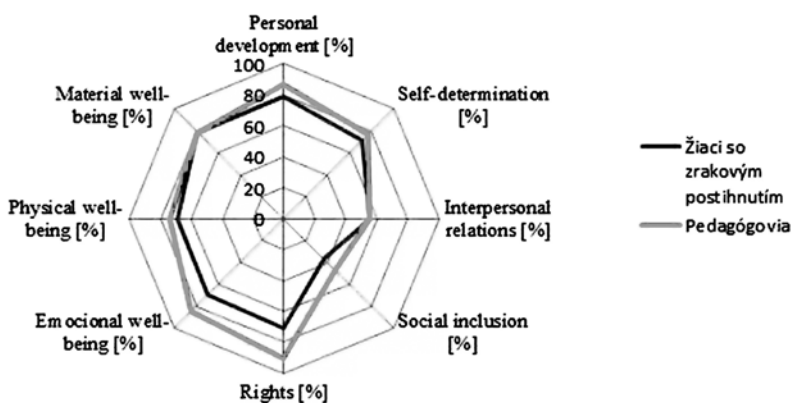
4) *Je rozdiel v posudzovaní jednotlivých domén (personálna dimenzia, sebadeterminácia, interpersonálne vzťahy, sociálna inklúzia, právo, emocionálna pohoda, fyzická pohoda, materiálna pohoda) kvality života medzi žiakmi so zrakovým a sluchovým postihnutím a ich pedagógmi?* V danej otázke sme venovali pozornosť porovnaniu jednotlivých dimenzií QoL medzi žiakmi a pedagógmi.

So snahou objektivizovať posúdenie jednotlivých dimenzií žiakmi sa na ich porovnanie použilo hodnotenie pedagógov, ktorí daných žiakov poznajú. Pedagógovia žiakov vo všetkých dimenziách nadhodnocovali, v porovnaní s tým, ako sa hodnotili sami žiaci. Možno predpokladať, že nadhodnocovanie môže byť spôsobené nedostatočným kontaktom so žiakmi v rôznych špecifických situáciách alebo na druhej strane nedostatočným sebahodnotením žiakov s postihnutím, ktorí majú tendenciu k podceňovaniu sa (najmä v kolektíve intaktných spolužiakov), či v prežívaní neistoty dieťaťa v danom veku. Žiak môže mať skreslenejšie predstavy než pedagóg, ktorý môže situáciu hodnotiť komplexnejšie.

Pri porovnaní jednotlivých dimenzií QoL a ich hodnotenia žiakmi a pedagógmi bol rozdiel vo viacerých dimenziách. Najvýraznejší rozdiel možno vidieť v *dimenzii právo*, o niečo menšie rozdiely v *dimenzii sebadeterminácie a emocionálnej dimenzii*. Otázky v dimenzii právo zamerané na rešpekt, dôstojnosť, rovnosť a spravodlivosť hodnotili pedagógovia vyššie ako sami žiaci. Môže to byť spôsobené skutočnosťou, že pedagógovia nerobia medzi svojimi žiakmi rozdiely, prípadne sa nestretli s danou situáciou a správanie žiakov si môžu idealizovať. Rozdiely v dimenziách, ktoré boli medzi žiakmi a pedagógmi najväčšie, boli aj štatisticky významné. Menšie, ale štatisticky významné rozdiely boli zaznamenané v *personálnej dimenzii*, v *dimenzii sebadeterminácie a sociálnej inklúzii*.

V oblasti interpersonálnej dimenzie sa párovaní žiaci a pedagógovia pri posudzovaní zhodovali. Išlo o oblasť týkajúcu sa sociálneho prostredia, spoločných aktivít či interpersonálnych vzťahov, čo svedčí o tom, že pedagógovia poznajú rodinnú situáciu svojich žiakov, majú informácie o vzťahoch širšieho rodinného prostredia a o priateľstvách žiakov.

Žiaci so zrakovým postihnutím sa s pedagógmi zhodovali pri hodnotení *interpersonálnej a materiálnej dimenzie*. Možno sa domnievať, že pedagógovia poznajú svojich žiakov natoľko, že vedia posúdiť ich rodinné vzťahy, ako aj interakcie

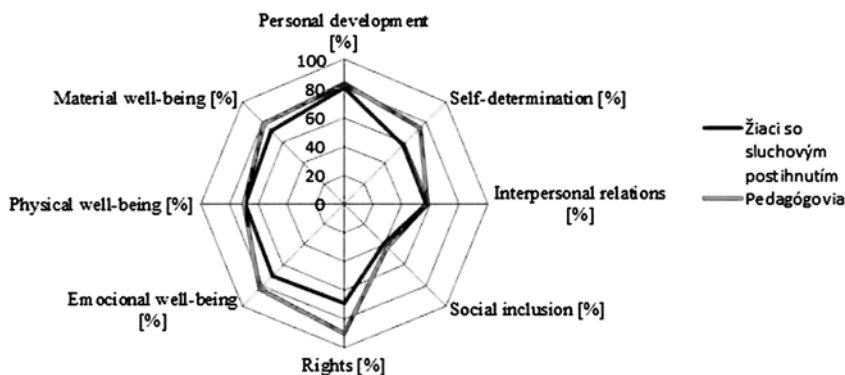


Graf č. 11: Rozdiel priemerného hrubého skóre v jednotlivých dimenziách medzi žiakmi so zrakovým postihnutím a ich pedagógmi.

s kamarátmi. Zhoda v *materiálnej oblasti* mohla vypovedať o manifestovanom podobnom jave – pedagógovia poznajú rodinnú situáciu, ako aj materiálne zabezpečenie detí. V tejto súvislosti môžeme predpokladať dostatočné kontakty medzi rodičmi a pedagógmi.

Rozdiel pri posudzovaní ostatných dimenzií vidieť v každej oblasti, najväčší bol v *emocionálnej dimenzii* a v *dimenzii právo*, podobne ako to bolo aj v skupine všetkých párovaných žiakov. Môže to byť spôsobené tým, že si pedagógovia nevšímajú, prípadne nezachytili situáciu, v ktorej by mohli reálne zhodnotiť a posúdiť pocit rešpektu, rovnosti či spravodlivosti alebo takému správaniu nevenujú dostatočnú pozornosť. V *emocionálnej dimenzii* predpokladajú väčšiu spokojnosť u žiakov, čo môže súvisieť s pocitom bezpečia a vyjadrovaním citov. Výsledky t-testu a u-testu (v *dimenzii právo* kvôli neparametrickému rozdeleniu) manifestujú štatistickú významnosť rozdielov v daných dimenziách.

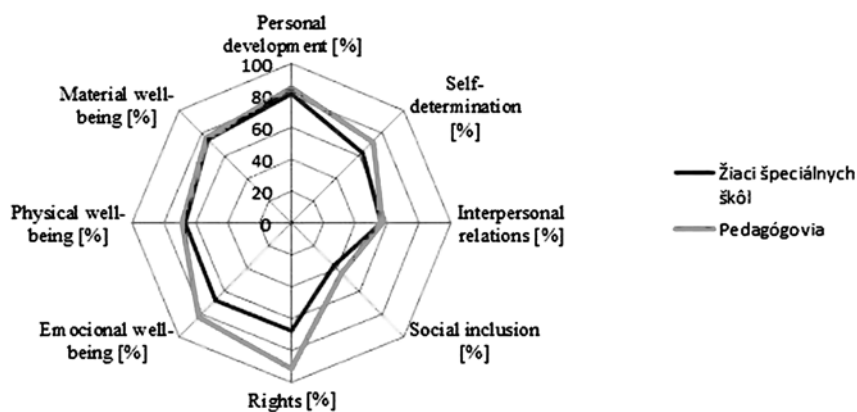
Štatisticky významný rozdiel možno pozorovať aj v *personálnej dimenzii* (u-test) a v *dimenzii sociálnej inklúzie* (t-test). Pedagógovia nadhodnocovali svojich



Graf č. 12: Rozdiel priemerného hrubého skóre v jednotlivých dimenziách medzi žiakmi so sluchovým postihnutím a ich pedagógmi.

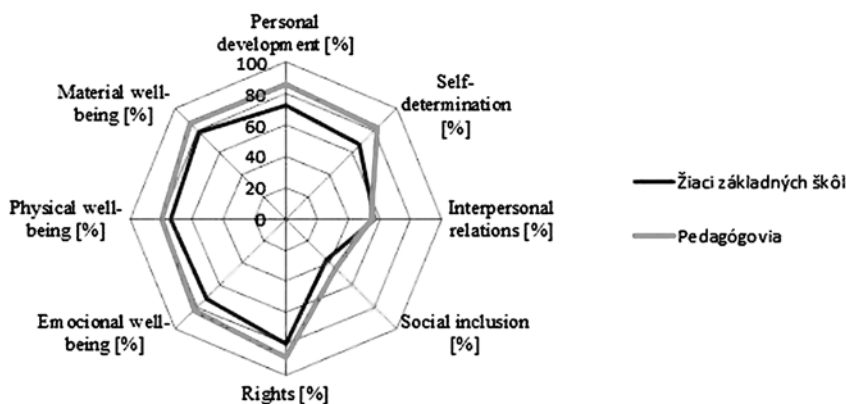
žiakov, pričom sa mohli mylne domnievať, že žiaci majú dostatočne osvojené sebaobslužné činnosti, prípadne predpokladali, že žiak má dostatočne osvojené adaptívne správanie. Naopak, žiak môže svoje schopnosti značne podceňovať, čo môžu zapríčiniť aj rodičia, ktorí často svoje deti príliš ochraňujú a neposkytujú im pocit zodpovednosti a úspechu z prekonania samých seba.

Žiaci so sluchovým postihnutím sa pri hodnotení jednotlivých dimenzií s pedagógmi nezhodovali ani v jednej doméne, veľmi malé rozdiely vidieť v *personálnej doméne*, *interpersonálnej*, *fyzickej*, *sociálnej* a *materiálnej doméne*. Najväčší rozdiel možno opäť vidieť v *dimenzii právo*, v *emocionálnej dimenzii* a v oblasti *sebadeterminácie*. *Oblasť sebadeterminácie* je spojená s možnosťou rozhodovania a autonómie, v ktorej pedagógovia nadhodnocovali žiakov, pričom sa domnievali, že majú oveľa väčšie možnosti v oblasti osobnej voľby a dosahovania osobnostných cieľov. Môže to byť spôsobené skutočnosťou, že do hodnotenia jednotlivých dimenzií nezahrňajú postihnutie ako také, zameriavajú sa skôr na hodnotenie, ktoré je podľa nich „správne“. Uvedené rozdiely sú aj štatisticky významné.



Graf č. 13: Rozdiel priemerného hrubého skóre v jednotlivých dimenziách medzi žiakmi špeciálnych škôl a ich pedagógmi.

Rozdiely medzi žiakmi špeciálnych škôl a pedagógmi možno vidieť vo všetkých dimenziách. Najväčšie a štatisticky významné rozdiely možno registrovať v *doméne právo* a *emocionálnej dimenzii*, v ktorých pedagógovia svojich žiakov nadhodnocovali, podobne ako vo všetkých predchádzajúcich prípadoch. O niečo menšie, ale štatisticky významné rozdiely možno identifikovať v oblasti *sebadeterminácie* a *sociálnej inklúzie*. Veľmi malé rozdiely vidno v oblasti *interpersonálnych vzťahov*, *materiálnej* a *fyzickej domény*. Pedagógovia či vychovávateľia by mali tráviť so svojimi žiakmi (najmä ak ide o internátny typ školy) oveľa viac času a mali by sa snažiť získavať o deťoch všetky podstatné informácie, o čom svedčí aj fakt, že v našom prípade poznajú pedagógovia ich vzťahy s okolím, stravovacie návyky, používanie korekčnej pomôcky či úroveň materiálneho vybavenia.



Graf č. 14: Rozdiel priemerného hrubého skóre v jednotlivých dimenziách medzi žiakmi bežných základných škôl a ich pedagógmi.

Naopak, u žiakov bežných základných škôl a pedagógov sa vyskytli rozdiely vo viacerých oblastiach. Najhoršie hodnotenou oblasťou bola *dimenzia sebadeterminácie* a *personálna dimenzia*, pričom tieto rozdiely boli štatisticky významné. O niečo menší, ale štatisticky významný rozdiel možno vidieť aj v *emocionálnej doméne*, v ktorej pedagógovia opäť skórovali o niečo vyššie ako samotní žiaci. Zaujímavosťou bolo, že v *interpersonálnej doméne* pedagógovia podhodnocovali svojich žiakov, resp. žiaci dosahovali vyššie priemerné hrubé skóre v percentách. Môže to byť preto, že pedagógovia bežných základných škôl nepoznajú rodinné vzťahy všetkých žiakov, prípadne sú ich informácie o rodinnom prostredí skreslené. Iný dôvod môže byť v rodičoch žiakov, ktorí často nemajú záujem komunikovať so školou, prípadne žiaci majú problém hovoriť a zdôverovať sa o vzťahoch v rodine či medzi spolužiakmi.

5) *Existuje vzájomný vzťah medzi jednotlivými dimenziami (personálna dimenzia, sebadeterminácia, interpersonálne vzťahy, sociálna inklúzia, právo, emocionálna pohoda, fyzická pohoda, materiálna pohoda) kvality života?*

Pri zisťovaní vzájomných vzťahov medzi jednotlivými dimenziami kvality života možno vidieť vzájomné súvislosti medzi viacerými doménami.

Miera, v akej mali žiaci so zmyslovým postihnutím osvojené samoobslužné činnosti a sú schopní samostatnosti, ovplyvňovala ich schopnosť robiť rozhodnutia, uplatňovať vlastnú voľbu, dosahovať osobnostné ciele a spokojnosť v *materiálnej oblasti*. Dosiahnuté zručnosti v oblasti sebaobsluhy, vo vykonávaní bežných činností každodenného života či možnosť používať vlastný počítač a mobilný telefón, korelovali so schopnosťou jedinca začleniť sa do spoločnosti, participovať na nej a zaujať istý sociálny status. Kvalita kontaktu s okolím a schopnosť podieľať sa na živote v spoločnosti závisí od rozsahu osvojenia adaptívneho správania žiakov s postihnutím.



Tabuľka č. 39: Korelačná matica jednotlivých dimenzií kvality života.

## Correlations

		Personal	Self-determination	Interpersonal	Social	Rights	Emocional	Physical	Material
Personal	Pearson Correlation N	1 144							
Self-determination	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,440 144	1 144						
Interpersonal	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,106 144	,251 144	1 144					
Social	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,517 144	,364 144	,047 144	1 144				
Rights	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,109 144	,260 144	,294 144	,146 144	1 144			
Emocional	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,205 144	,326 144	,348 144	,129 144	,462 144	1 144		
Physical	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,090 144	,211 144	,077 144	,055 144	,127 144	,162 144	1 144	
Material	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,369 144	,248 144	,074 144	,311 144	,209 144	,275 144	,106 144	1 144

*Emocionálna dimenzia* súvisiaca s pocitom bezpečia a celkovou spokojnosťou so životom korelovala s *dimenziou sebadeterminácie* a *interpersonálnymi vzťahmi*. Možno sa domnievať, že stupeň, do akej miery je jedinec so zmyslovým postihnutím spokojný s emocionálnou oblasťou svojho života, ovplyvňuje jeho autonómiu, ako aj vzťahy v rodine a vzájomné interakcie.

Rovnosť príležitostí, rešpekt, dôstojnosť, ale aj spravodlivý prístup možno pokladať za základné východiská správne fungujúcej inkluzívnej spoločnosti: to všetko má neodmysliteľný vplyv na to, či sa človek cíti spokojný, či je spokojný s tým, ako sa mu darí, či vie vyjadriť a opätovať emócie a či sa cíti bezpečne.

Stretnúť sa s rešpektom a dôstojnosťou je práním každého človeka, o to viac jedincov s postihnutím. Je teda zrejmé, že medzi *dimenziou právo a emocionálnou dimenziou* jestvoval vzájomný vzťah. Možnosť a právo jedinca patriť do sociálnej skupiny sa môže odrážať v jeho komplexnom emocionálnom prežívaní.

### Zhrnutie výsledkov výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť a posúdiť kvalitu života žiakov so zrakovým a sluchovým postihnutím, ktorých edukácia prebieha jednak v bežných školách, ale aj v špeciálnych školách a následne ju komparovať pri oboch skupinách žiakov. Na základe prezentovaných výsledkov a ich interpretácií pokladáme tento cieľ za splnený.

Problematika kvality života žiakov s postihnutím (najmä zmyslovým) vzdelávaných v rámci integrácie/inklúzie je relatívne nová; pri koncipovaní metodológie výskumu bolo preto pomerne ťažké nadviazať na výskumy realizované v danej oblasti.

Výsledky realizovaného výskumu nemožno úplne zovšeobecniť, sú pilotnou štúdiou riešenia problematiky kvality života u nás; mapujú súčasný stav v danej oblasti a prinášajú zistenia, ktoré možno zúročiť pri ďalšom skúmaní kvality života.

Na definitívne potvrdenie našich výsledkov a ich zovšeobecnenie bude treba nadviazať na realizovaný výskum ďalším skúmaním danej problematiky, a to najmä na väčšej vzorke inkludovaných žiakov so zmyslovým postihnutím a so zameraním sa na stupeň a obdobie vzniku postihnutia.

Na dosiahnutie cieľa výskumu bolo stanovených päť výskumných otázok o danej problematike. Po zbere dát, ich spracovaní a interpretácii možno uviesť nasledujúce zhrnutia a odpovede na jednotlivé otázky spolu s odporúčaniami do praxe.

Prvou otázkou sme zisťovali, *aká je kvalita života žiakov so zrakovým a sluchovým postihnutím, ktorých edukácia prebieha v bežných a špeciálnych školách*. Možno konštatovať, že pri zameraní sa na žiakov so zrakovým a sluchovým postihnutím, ktorí navštevovali špeciálnu školu, vyššiu kvalitu života dosiahli žiaci so zrakovým postihnutím. Naopak, pri integrovaných žiakoch so zrakovým a sluchovým postihnutím vyššiu kvalitu života dosiahli žiaci so sluchovým postihnutím. Zistené rozdiely v kvalite života boli štatisticky významné.

Pri hodnotení kvality života žiakov so zrakovým postihnutím, vzdelávaných v bežných a špeciálnych podmienkach, vyššiu kvalitu života dosiahli žiaci navštevujúci špeciálne školy; žiaci so sluchovým postihnutím vzdelávaní v bežných podmienkach dosiahli naopak vyššiu kvalitu života ako žiaci so sluchovým postihnutím špeciálnych škôl. Uvedené rozdiely boli aj štatisticky významné.

Pri zhodnotení výsledkov, týkajúcich sa kvality života žiakov so zmyslovým postihnutím, vyššiu priemernú hodnotu kvality života dosiahli integrovaní žiaci so zmyslovým postihnutím (nielen na stredných školách, ale aj na základných školách) v porovnaní so žiakmi špeciálnych škôl; rozdiel medzi žiakmi základ-

ných a špeciálnych škôl však nebol štatisticky významný. Uvedený výsledok môže byť pre niekoho prekvapujúci, keďže žiaci v špeciálnych školách majú oveľa špecializovanejšiu výučbu než integrovaní žiaci.

V druhej otázke sme venovali pozornosť *hodnoteniu najlepšej a najhoršej dimenzie kvality života, ako aj poradiu jednotlivých dimenzií v danej vzorke*. Žiaci so zrakovým a sluchovým postihnutím navštevujúci špeciálne školy sa pri hodnotení najlepšej (*personálnej*) a najhoršej (*právo*) dimenzii zhodli. Naopak, integrovaní žiaci so zrakovým a sluchovým postihnutím sa nezhodli v najhoršie hodnotenej doméne, ktorou bola u žiakov so zrakovým postihnutím *dimenzia sociálna inklúzia*, u žiakov so sluchovým postihnutím *dimenzia právo*.

V hodnotení najhoršej dimenzie sa nezhodli ani žiaci so zrakovým postihnutím navštevujúci bežnú a špeciálnu školu; u integrovaných žiakov so zrakovým postihnutím to bola *dimenzia sociálna inklúzia* a u žiakov so zrakovým postihnutím špeciálnych škôl *dimenzia právo*. Naopak, najlepšie hodnotená *personálna dimenzia* a najhoršie hodnotená *dimenzia právo*, zostala nezmenená u žiakov so sluchovým postihnutím špeciálnych škôl a integrovaných žiakov so sluchovým postihnutím, ktorí sa pri ich hodnotení zhodli.

V prípade žiakov so zmyslovým postihnutím bola v každom type školy najlepšie hodnotenou doménou *personálna dimenzia*, o čom svedčia dostatočne zvládnuté a osvojené sebaobslužné zručnosti; najhoršie hodnotenou bola *dimenzia právo*, ktorej hodnotenie môže spočívať v nedostatočnom rešpekte či spravodlivosti voči žiakom so zmyslovým postihnutím vo všetkých typoch škôl. Poradie jednotlivých dimenzií medzi žiakmi špeciálnych škôl a integrovanými žiakmi sa zhodovalo, avšak pri zachovaní rozdielne dosiahnutého hrubého skóre v každej doméne.

V tretej otázke sme zisťovali, *či existuje rozdiel v hodnotení jednotlivých domén kvality života medzi žiakmi so zrakovým a sluchovým postihnutím v bežných a špeciálnych školách*. Pri hodnotení jednotlivých dimenzií žiakmi so zrakovým a sluchovým postihnutím, ktorí navštevovali špeciálne školy, dosiahli vo všetkých dimenziách vyššie priemerné hrubé skóre žiaci so zrakovým postihnutím; štatisticky významné rozdiely sa ukázali v dimenzii *sebadeterminácie* a *materiálnej doméne*. Integrovaní žiaci so sluchovým postihnutím dosiahli vyššie priemerné hrubé skóre až v šiestich doménach, v dvoch ostatných (*sebadeterminácia*, *emocionálna dimenzia*) vyššie skórovali integrovaní žiaci so zrakovým postihnutím. V *personálnej doméne* a v *doméne sociálnej inklúzie* išlo aj o štatisticky významné rozdiely.

Medzi integrovanými žiakmi so zrakovým postihnutím a žiakmi so zrakovým postihnutím špeciálnych škôl boli rozdiely priemerného hrubého skóre v každej dimenzii, avšak vyššie a štatisticky významne skórovali v *personálnej doméne* a v *doméne sociálnej inklúzie* žiaci špeciálnych škôl. Naopak, integrovaní žiaci so sluchovým postihnutím skórovali vo všetkých dimenziách vyššie ako žiaci so sluchovým postihnutím špeciálnych škôl; štatisticky významné rozdiely sa ukázali len v *materiálnej oblasti* a v *oblasti sebadeterminácie*.

Rozdiely medzi žiakmi jednotlivých typov škôl sa vyskytli aj pri hodnote-

ní položiek daných dimenzií. Žiaci stredných škôl skórovali vo všetkých doménach najlepšie, čo môže byť ovplyvnené najmä ich vekom a skúsenosťami. Medzi žiakmi so zmyslovým postihnutím bežných a špeciálnych škôl vidíme rozdiely v hodnotení viacerých dimenzií. Žiaci špeciálnych škôl skórovali vyššie v personálnej oblasti a v doméne sociálnej inklúzie, avšak tieto rozdiely nie sú v porovnaní s integrovanými žiakmi štatisticky významné. Naopak, integrovaní žiaci dosiahli vyššie skóre v materiálnej a fyzickej dimenzii, o čom svedčí aj štatistická významnosť týchto rozdielov.

V štvrtej otázke sa zisťovalo, či *existuje rozdiel v posudzovaní jednotlivých dimenzií kvality života medzi žiakmi so zrakovým a sluchovým postihnutím a pedagógmi*. Žiaci so zrakovým postihnutím sa zhodujú s pedagógmi pri hodnotení *interpersonálnej a materiálnej oblasti*; najväčšie štatisticky významné rozdiely možno vidieť *v doméne práva a emocionálnej dimenzii*, v ktorých pedagógovia skórovali vyššie ako žiaci. Žiaci so sluchovým postihnutím sa s pedagógmi nezhodujú pri hodnotení ani v jednej doméne. Podobne ako pri žiakoch so zrakovým postihnutím, najväčšie štatisticky významné rozdiely pri hodnotení jednotlivých oblastí možno vidieť *v dimenzii práva, emocionálnej dimenzii a v oblasti sebadeterminácie*, v ktorých vyššie skórovali pedagógovia žiakov.

Rozdiely v hodnotení medzi žiakmi so zmyslovým postihnutím a pedagógmi existujú, a síce pedagógovia nadhodnocujú svojich žiakov v každej doméne kvality života.

Pri hľadaní odpovede na piatu otázku sa bolo treba zamerať na *jednotlivé dimenzie kvality života a ich vzájomné vzťahy*. Meraním sme zistili, že viaceré domény majú istú štatistickú závislosť, najsilnejšiu dosiahli *personálna dimenzia* v súvislosti so *sociálnou inklúziou* a doména *emocionálnej pohody s dimenziou práva*.

### **6.3 Perspektívy zlepšovania kvality života žiakov so zmyslovým postihnutím v bežných a špeciálnych školách**

Moderná spoločnosť sa v súčasnosti snaží o čoraz otvorenejší kontakt s ľuďmi, ktorí nespĺňajú bežné normy, tzn. aj s ľuďmi s postihnutím. Prístup k práci, vzdelaniu, ako aj k aktívnemu životu v spoločnosti, by nemal byť obmedzovaný pohlavím, farbou pleti, náboženstvom ani fyzickým a psychickým postihnutím. Táto idea sa dá naplniť len pri rešpektovaní prirodzenej dôstojnosti, diferenciacie, nediskriminácie a rovnosti šancí.

Podľa *Dohovoru o právach detí* (1989) a *Dohovoru o právach osôb s postihnutím* (2010) má každé dieťa právo na vzdelanie, a to bez rozdielu. Dohovor zabezpečuje právo osôb s postihnutím na vzdelanie, bez diskriminácie a na základe rovnosti príležitostí. Pri realizácii týchto práv je nutné, aby žiaci s postihnutím neboli vylúčení zo všeobecného systému vzdelávania a aby mali prístup k inkluzívnemu, kvalitnému a bezplatnému predprimárnemu, základnému a stredoškolskému vzdelávaniu v spoločnosti, v ktorej žijú. Dôležité je, aby sa týmto žiakom poskytovali primerané úpravy v súlade s ich individuálnymi potrebami

a aby dostávali v rámci všeobecného systému vzdelávania požadovanú podporu s cieľom uľahčiť ich účinné vzdelávanie. Požiadavkou je aj to, aby sa účinné opatrenia individualizovanej podpory uskutočňovali v prostredí, ktoré maximalizuje vzdelanostný a sociálny rozvoj v súlade s cieľom plného začlenenia (Convention, 2006, art. 24).

Úspešnosť inklúzie možno dosiahnuť rešpektovaním obsahu jednotlivých dokumentov, z ktorých vychádza. Žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami musia mať podľa *Deklarácie zo Salamanky* (1994) prístup do bežných škôl, ktorých úlohou je venovať sa im na základe pedagogiky orientovanej na dieťa, schopnej vyhovieť ich individuálnym potrebám. Vzdelávanie žiakov s postihnutím v inkluzívnych podmienkach by sa malo realizovať akceptovaním špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, s kladením dôrazu na individuálne potreby všetkých zúčastnených. Pri výchove a vzdelávaní v inkluzívnom prostredí je podstatné sústrediť sa na to, čo je žiak schopný a v tom ho podporovať. Dôležité je uvedomiť si, že každé dieťa má svoje potreby, ktoré sa snažíme saturovať, a podstatou inklúzie je umožniť mu tieto potreby uspokojovať, a to aktívnou participáciou na všetkých činnostiach s intaktnými jedincami.

Z aktuálneho systému výchovy a vzdelávania žiakov s postihnutím je známe, že ich edukácia môže prebiehať v bežných školách, ale stále majú k dispozícii aj školy, ktoré im poskytujú edukáciu a potrebnú podporu podľa ich druhu postihnutia. Pri výbere vhodného typu školy pre žiaka s postihnutím sú jeho rodičia často v situácii, keď svoje dieťa značne preceňujú. Majú naň vysoké nároky a chcú naplniť svoje vlastné predstavy. Rodičia by mali byť v prvom rade oboznámení so situáciou svojho dieťaťa, o možnostiach, ktoré má, no najmä musia dbať na jeho vlastné záujmy a potreby. Dôležité je tiež venovať pozornosť dieťaťu v ranom veku, a tak zistiť a pochopiť, čo je pre neho najlepšie, vychádzajúc z jeho vlastných schopností a zručností. Práca s rodičmi v súvislosti s edukáciou intaktných žiakov, ako aj žiakov s postihnutím je nanajvýš dôležitá. Sú súčasťou celého inkluzívneho procesu; aj od nich závisí, ako bude ich dieťa zvládať požiadavky a nároky školy. V súvislosti s inkluzívnou edukáciou je dôležité, ako rodičia chápu jej prínos, aký majú postoj k tejto forme vzdelávania. Podstatné je, aby si sami uvedomili, čo ich dieťa môže a dokáže zvládnuť; aby pochopili, že sa môže naučiť len toľko, koľko mu dovoľujú jeho schopnosti, a to aj v prípade, ak sa vzdeláva „kdekoľvek“.

Smerovanie k inkluzívnemu vzdelávaniu by malo spočívať v úsilí zmeniť vzdelávaciu inštitúciu; snažiť sa upustiť od tlaku na prispôsobenie žiaka podmienkam v hlavnom vzdelávacom prúde a odkloniť sa od zdôrazňovania špecifík jedinca s postihnutím. Proces premeny vzdelávacích systémov smerom k inkluzívnej podobe môžeme vnímať ako podstatnú zmenu v pedagogickom uvažovaní o cieľoch a podobe vzdelávania, pričom rôznorodosť potrieb všetkých žiakov, ktorým sa má vzdelávanie prispôbiť, tvorí základ tejto zmeny. Ak žiaci nie sú schopní dokončiť ročník, prípadne štúdium alebo nedosahujú očakávané učebné výsledky (resp. výsledky, ktoré je žiak schopný dosahovať), znamená to, že vzdelávanie v školách nie je efektívne a malo by sa zmeniť (UNESCO, 2005).

Positívny vzťah medzi intaktnými deťmi a deťmi s postihnutím sa buduje pri spoločnom stretávaní sa, poznávaní a vzájomnom prežívaní. Na realizáciu procesu vzájomného spoznávania sa sú najvhodnejšie školské zariadenia, bežné školy, považované za najsilnejší socializačný činiteľ, kde môže dochádzať k prvým kontaktom intaktných žiakov s ich spolužiakmi s postihnutím. Ak v nich žiaci pochopia zmysel a význam integrácie/inklúzie prostredníctvom skúsených a vzdelaných pedagógov, proces integrácie/inklúzie sa rozšíri do praktickej roviny a uľahčí život, ako aj participáciu jedincov s postihnutím s intaktnou populáciou. Skvalitní sa nielen ich status v spoločnosti, ale kvalita ich života bude na vyššej úrovni.

Dá sa predpokladať, že sociálny status žiakov s postihnutím sa môže zlepšiť, ak budú intaktní žiaci na inklúziu dostatočne pripravení. Ich príprava môže spočívať najmä v oblasti voľného času. Vyžaduje si to však dostatočnú prípravu pedagógov. V čase mimo vyučovania by mali byť aktivity zamerané najmä na akceptáciu a prijatie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami; formou zážitkových aktivít sa môžu zúčastnení zžiť do situácie týchto jedincov a snažiť sa pochopiť ich, ako aj celý ich život.

Treba sa tiež usilovať o väčšiu mieru rešpektu, rovnosti či spravodlivosti od intaktnej populácie, snažiť sa budovať dobre fungujúcu inkluzívnu spoločnosť, v ktorej je rôznorodosť normálna. Dôležité je už od predškolského veku pracovať s deťmi a viesť ich k akceptácii všetkých členov spoločnosti prostredníctvom výchovných programov zameraných na odlišnosť, vzájomné porozumenie a ľudskú dôstojnosť; iba takto možno postupne zmeniť zmýšľanie dnešnej fungujúcej spoločnosti smerom k fungujúcej inkluzívnej spoločnosti.

Pri integrácii/inklúzii žiakov s postihnutím je dôležitý nielen ich status v kolektíve školy alebo triedy, ale aj postavenie a úlohy rodičov a učiteľov. Pri edukácii týchto žiakov v prostredí bežných škôl treba venovať pozornosť všetkým zainteresovaným a snažiť sa ich v čo najväčšej miere podporovať. Nielen žiaci s postihnutím, ich rodičia, ale aj učitelia potrebujú pomoc pri plnení svojich povinností. Podstatou inkluzívneho procesu sú aj intaktní spolužiaci žiakov s postihnutím a ich rodičia, ktorým v tomto v procese patrí tiež špecifická pozornosť.

Treba si uvedomiť, že inklúzia so sebou prináša aj bariéry, ktoré môžu vyplývať z neúplných a nepresných informácií. V súvislosti s integráciou/inklúziou žiakov s postihnutím sa hovorí najmä o neúspešnej integrácii/inklúzii či o nedostatku pripravenosti škôl a nedostatočnej pregraduálnej a postgraduálnej príprave pedagógov. Podľa V. Lechta (2012) heterogenizácia edukačného prostredia môže vyvolať hrozbu jeho polarizácie; hrozia disociaľne až asociaľne reakcie v prípade nepripravených intaktných žiakov. Podobné vyjadrenia môžeme nájsť aj u I. Šuhajdovej (2013). Žiaci s postihnutím by sa mohli časom dostať na perifériu triednych komunit. Školské šikanovanie, ktoré môže byť jednou z bariér integrácie/inklúzie, je podľa M. Adamík Šimegovej (2011) celkovým problémom fungovania subsystémov škola – trieda – rodina – osobnosť s následkami, ktoré zasiahnu všetky uvedené subsystémy. V súvislosti s inkluzívnou edukáciou nemožno podľa M. Adamík Šimegovej a S. Španíka (2013) hovoriť o výskyte

šikanovania ako o sprievodnom jave inklúzie. Možno sa domnievať, že všetky uvedené bariéry majú svoje špecifické príčiny a môžu brániť v úspešnom procese inklúzie. Najväčšiu bariéru možno vidieť u pedagógov, ktorí majú nedostatočnú prípravu na pôsobenie v inkluzívnom prostredí, často sú bez motivácie k práci so žiakmi s postihnutím a nemajú dostatok informácií v tejto oblasti. Dôležité je odstrániť všetky predsudky voči žiakom s postihnutím a budovať opatrenia pre stále sa zlepšujúce pozitívne postoje všetkých zúčastnených. Na základe našich zistení treba vyvinúť väčšiu snahu pedagógov; poznať a zaujímať sa o svojich žiakov s postihnutím, s cieľom reálne dokázať posúdiť ich individuálne potreby, zručnosti a participáciu v prostredí školy a triedy. S tým súvisí aj snaha rodičov podieľať sa na edukácii svojich detí, kontaktovať školu a komunikovať s ňou o všetkom, čo môže mať súvis s ich dieťaťom a žiakom v prostredí školy. Každý pedagóg by mal vedieť, aké vzťahy majú žiaci medzi sebou v triede, k svojim rodičom, aké vzťahy zaujímajú rodičia k svojim deťom. Narušený vzťah rodiča s dieťaťom môže podnietiť neadekvátne správanie sa žiakov medzi sebou; práve tu sa otvára priestor pre činnosť sociálneho pedagóga. Miesto sociálneho pedagóga by bolo žiaduce vytvoriť na každej základnej a strednej škole, jeho kompetencie a odborné predpoklady ho predurčujú na vykonávanie činností zameraných na predchádzanie, eliminovanie až odstránenie možných patológií (aj) vo vzťahoch.

S narastajúcimi zmenami v oblasti edukácie žiakov s postihnutím v kontexte inklúzie sa kladie veľký dôraz na ich sociálnu angažovanosť, funkčnosť a komplexnú vnútornú i vonkajšiu podporu so zámerom zvyšovať kvalitu ich života. Kvalita života odráža celkovú spokojnosť v jednotlivých oblastiach života, ktorá môže mať vplyv na ďalší rozvoj a využitie potenciálu žiakov s postihnutím. Napriek nejednoznačnosti vymedzenia konceptu sa záujem o kvalitu života začal zvyšovať aj v pedagogických kruhoch, nevynímajúc oblasť inkluzívnej edukácie žiakov s postihnutím. O uvedenom svedčia viaceré bakalárske a magisterské práce o kvalite života, ako aj realizovaný výskumný projekt *Kvalita života (žiakov s postihnutím) v multiperspektívach inkluzívnej edukácie* (VEGA 1/0608/14), ktorý sa riešil na Katedre pedagogických štúdií PdF TU v Trnave, ktorého výstupom je publikácia *Topografia kvality života v inkluzívnej edukácii* (V. Lechta, 2016).

V hodnotení QoL existuje nesúlad v množstve výskumných nástrojov kvality života medzi intaktnou detskou populáciou a deťmi s postihnutím. Nástroje merania kvality života pre deti s postihnutím nájdeme len ojedinele. Relatívne menej štúdií porovnáva aj celkovú kvalitu života detí s postihnutím s ich intaktnými rovesníkmi. Takto zamerané hodnotenie kvality života si vyžaduje univerzálny nástroj, ktorý by sa mohol použiť pre obe skupiny žiakov.

Hodnotenie kvality života človekom s postihnutím sa bude odvíjať od akceptácie a prijatia daného postihnutia. Spoločenský status sa týka celkovej orientácie v spoločnosti a prijatia jednotlivca spoločnosťou. Ak sa budú tieto špecifiká hodnotiť kladne, ak postihnutie nebude človeka obmedzovať a nebudú ho sprevádzať pocity úzkosti a deprivácie, aj celkové hodnotenie kvality života bude hodnotené pozitívne. Jednotlivé oblasti života sa prenášajú do celkového hodnotenia

kvality života, ktorá sa neopiera len o zdravotnú a materiálnu oblasť či o oblasť uspokojovania potrieb, ale zahŕňa aj právnu a existenciálnu istotu, bezpečnosť a osobnú slobodu. Spokojnosť s kvalitou života sa často odvodzuje od životnej úrovne, dosiahnutého vzdelania, zamestnania, materiálneho vybavenia, obľúbenosti či mediálnosti.

Dôležité je zamerať sa na zlepšenie kvality života žiakov s postihnutím v bežnom aj v špeciálnom školskom prostredí, nielen materiálnym zabezpečením (v snahe dané postihnutie v konečnom dôsledku len kompenzovať), treba sa snažiť pripravovať na reálny život v spoločnosti spojený so samostatnosťou, so schopnosťou riešiť problémy, ako aj participovať na živote spoločnosti, ktorej sú súčasťou.

## Záver

Našou snahou nebolo vyzdvihnúť jeden zo systémov vzdelávania, ale zacieliť pozornosť najmä na kvalitu života žiakov s postihnutím, ktorých edukácia prebieha v oboch typoch škôl. V súvislosti s danou problematikou si treba uvedomiť, že žiaci s postihnutím majú právo žiť svoj život zmysluplne a plnohodnotne, v závislosti od svojich schopností a možností a ich kvalita života môže byť na vysokej úrovni. Dôležité je, aby mali k dispozícii nielen prostredie špeciálnych škôl, ale aj bežné edukačné prostredie, kde môžu tráviť svoj čas s intaktnými vrstovníkmi. Práve akceptácia oboch skupín, ako aj celého zainteresovaného personálu môže zvýšiť kvalitu ich života.

## Použitá literatúra

- ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M. (et al.) (2011) *Šikanovanie v prostredí školy. Možnosti prevencie a zoládania*. Trnava: TU PDF.
- ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M., ŠPÁNIK, S. (2013) Šikanovanie ako sprievodný jav inkluzívnej edukácie žiakov s postihnutím. In: *Vychovávateľ*, č. 3 – 4, s. 14 – 18.
- BARTOŇOVÁ, M. (2013) Individualizace a diferenciacie v procese edukace v inkluzivním prostředí. In: BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: MU, s. 195 – 206.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., VRUBEL, M. (2014) *Inclusion in Education for Students with Special Educational Needs from the Perspective of Research*. Brno: MU.
- BLÁŠKO, M. (2008) *Úvod do modernej didaktiky II*. Košice: KIP TU.
- DOLEJŠ, V., GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ, J. (2015) Lebensqualität der Schüler mit Sinnesbeeinträchtigungen. In: LEONHARDT, A., MÜLLER, K., TRUCKENBRODT, T. *Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Umsetzung*. Kempten: AZ Druck and Datentechnik, s. 468 – 476.
- DOLEŽALOVÁ, L. (2012) *Terciární vzdělávání studentů se sluchovým postižením v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- DVOŘÁČKOVÁ, D. (2012) *Kvalita života seniorů v domovech pro seniory*. Praha: Grada.
- DOHOVOR O PRÁVACH DIEŤAŤA (1989) [on-line] [citované 03. december 2013] dostupné na: <https://gymhc.edupage.org/files/Dohovor-o-pravach-dietata.pdf>
- HAVEL, J., FILOVÁ, H. (2010) *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido.
- HLÁSNA, S. (2011) *Sociálna klíma triedy a kvalita života žiaka v triede*. Bratislava. ZF: Lingua.



- KARATZIAS, A., PAPADIOTI, V., POWER, K. G., SWANSON, V. (2002) Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. In: *European Journal of Education*, Vol. 36, No. 1, p. 91 – 105.
- KONARSKA, J. (2013) Reflection of Inclusion in Education of Children with Visual Disability. In: LECHTA, V., KUDLÁČOVÁ, B.: *Reflection of inclusive education of the 21st century in correlative scientific fields*. Bratislava: VEDA, s. 131 – 137.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2013) Reflection of Inclusive Education in Educational Anthropology. In: LECHTA, V., KUDLÁČOVÁ, B.: *Reflection of inclusive education of the 21st century in correlative scientific fields*. Bratislava: VEDA, s. 17 – 24.
- KŘIVOHLAVÝ, J. (2002) *Psychologie nemoci*. Praha: Grada Publishing.
- LECHTA, V. (ed.) (2010) *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.
- LECHTA, V. (ed.) (2012). *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS.
- LECHTA, V. (ed.) (2013) *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava: Typi Universitas Tyrnaviensis.
- LECHTA, V. (2016) Komponenty vývinu detí s vrodeným senzorickým postihnutím vzhľadom na perspektívy kvality ich života. In: GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ, J. (ed.): *Topografia kvality života v inkluzívnej edukácii*. Bratislava: IRIS, s. 266 – 283.
- LYNNAKYLÄ, P. (1996) Quality of school life in the Finish comprehensive school: A comparative view. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 40, no. 1, p. 69 – 85.
- NEMČEKOVÁ, M., ŽIAKOVÁ, K. (1997) *Kvalita života ľudí trpiacich bolesťou (k metodologickým problémom ošetrovateľstva)*. Martin: JLF UK.
- ONDREJKA, I. (2001) Koncepcia kvality života a jej význam v medicíne. In: *Slovenský lekár*, roč.11, č. 7, s. 17 – 18.
- PALOUTZIAN, R. F., ELLISON, C. W. (1982) Loneliness, spiritual well-being, and the quality of life. In: L. A. Peplau, D. Perlman (eds.) *A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Interscience, p. 224 – 237.
- PODHÁJECKÁ, M. (2009) Inklúzia, intergrácia. In: HAJDÚKOVÁ a kol. *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava, s. 118 – 121.
- POŽÁR, L. (1999) Školská integrácia a kvalita života postihnutých. In: *Psychológia a patopsychológia*, roč. 34, č. 3, s. 195 – 201.
- SCHALOCK, R. L., BROWN, I., BROWN, R., CUMMINS, R. A, FELCE, D., KEITH, K. D., PARMENTER, T. (2002) Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities. Report of an International Panel of Experts. In: *Mental Retardation*, Vol. 40, No. 6, p. 457 – 470.
- SCHALOCK, R. L., VERDUGO, M. A. (2002) *Handbook on Quality of Life for human service practitioners*. Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2013) Potencial risks of introduction and implementation of inclusive education. In: *MMK 2013*. Hradec Králové: MAGNANIMITAS, s. 1821 – 1826.
- UNESCO (2005) *Guideleimes for Inclusion. Ensuring Access to Education for All* [on-line] [citované 05. august 2014] dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- WHOQOL GROUP (1996) World Health Organization Quality of Life Assessment What quality of life? In *World Health Forum*, Vol. 17, No. 4, p. 354 – 360.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. [on-line] [cit. 2013-11-25] dostupné na: [http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/OddMladezASport/Mladez/legislativa/245\\_2008.pdf](http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/OddMladezASport/Mladez/legislativa/245_2008.pdf)

## 7. SOCIÁLNO-PATOLOGICKÉ JAVY AKO NEŽIADUCI SPRIEVODNY FENOMÉN INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE

STANISLAV ŠPÁNIK

### 7.1 Všeobecný vstup

Pojem sociálna patológia (z latinského „*societas*“ = spoločenský a gréckeho „*pathos*“ = utrpenie, choroba a „*logos*“ = slovo, reč, resp. náuka), ktorého autorom je anglický filozof a sociológ Herbert Spencer (1820 – 1903), má viacero významov (A. Prígl, 2008). E. Durkheim (1893, in: P. Ondrejko, 2000, s. 9) pokladal sociálnu patológiu za „vedu o chorobách a nepriaznivých skutočnostiach, činoch a správani, ktoré sa odchyľujú od stanovených noriem, ale súčasne sú organickou súčasťou, komponentom života sociálnych celkov“. Podľa E. Durkheima (1893, in: P. Ondrejko, 2007, s. 337) v tomto zmysle „nie je možné stavať (sociálnu) chorobu proti zdraviu, lebo sú to komplementárne, vzájomne sa vysvetľujúce prejavy biologického i sociálneho života“. O. Matoušek (2008, s. 202) k problematike sociálnej patológie dodáva, že ide o „spoločenský neúspech, ktorý ohrozuje svojho nositeľa, prípadne i ďalších ľudí“. Sociálna patológia skúma sociálno-patologické javy, ktoré sa vyskytujú v spoločnosti, v jej rozličných útvaroch a procesoch, a to s dôrazom na sociálne deviácie (Š. Matula a kol., 1996). Naša spoločnosť prešla mnohými zmenami, ktoré veľmi ovplyvnili aj spôsob života mladej generácie. Pojem sociálna patológia označuje choré, nenormálne a všeobecne nežiaduce spoločenské javy. „V súčasnosti sa za jednu z prvoradých úloh sociálnej patológie pokladá komplexné skúmanie aktuálnych negatívnych javov vyskytujúcich sa v spoločnosti“ (M. Schavel, F. Čižek, M. Oláh, 2008, s. 67). Pohľad na sociálno-patologické javy sa líši v závislosti od časových, geografických a spoločenských podmienok. Ich rozdelenie vychádza z analýz prác autorov, ktorí sa danej problematike venujú. A. Mátel a M. Schavel (2011, s. 88 – 89) ich rozdeľujú do piatich základných kategórií:

1. kriminalita a delikvencia, závislosti, samovražednosť,
2. násilie, prostitúcia,
3. impulzívne a návykové poruchy, sexuálne deviácie, patológia rodiny, sekty a kulty, drogy, alkohol,
4. chudoba, xenofóbia, násilie v školách (šikanovanie),
5. nezamestnanosť, rozvodovosť, bossing, nové formy závislostí, grafity, futbalové chuligánstvo.

Jedným z najčastejších sociálno-patologických javov, ktoré sa môžu vyskytovať ako nežiaduci sprievodný fenomén inkluzívnej edukácie, je šikanovanie,

ktoré má svoj zákonitý vývoj od počiatocnej, menej agresívnej podoby cez „prítrvdzovanie“, vytvorenie jadra skupiny šikanujúcich, k postupnému prenikaniu nezdravých noriem správania do celej skupiny až k „dokonalému“ šikanovaniu vedúcemu k úplnému zničeniu akýchkoľvek pozitívnych vzťahov v samotnej skupine. Dopúšťajú sa ho najčastejšie jedinci so silným sklonom k agresivite. Pri analýze svojich činov a ich dôsledkov voči obeti nemávajú aktéri šikanovania žiadne výčitky. M. Kolář (1997) hovorí o ich „morálnej slepote“, a to v dvoch úrovniach. Prvá úroveň má charakter obrany sebavnímania, keď aktéri nechcú vidieť seba v negatívnom svetle a zvalujú vinu na obeť. Druhá úroveň spočíva v sebeckej orientácii. Seba považujú za stred sveta a podľa toho si upravujú aj mravné normy. Úcta k človeku im je cudzia a porozumieť bolesti iného je nad ich možnosti.

M. Kolář (2005) rozdeľuje obeť šikanovania do štyroch podskupín:

1. slabé, s telesným a psychickým hendikepom,
2. silné a náhodné,
3. deviantné a nekonformné,
4. žiaci so životným scenárom obeť.

Ďalšími obeťami môžu byť žiaci tzv. samotári, žiaci s dobrým prospechom, akokoľvek odlišní vrátane inej rasy. Obeťou šikanovania sa môže stať ktokoľvek. Často ide o dieťa s hendikepom, obézne, fyzicky neobratné, telesne slabé, plaché, citlivé. „V praxi sa stretávame s problémami pri identifikovaní a diagnostikovaní, keďže za šikanovanie sa považuje aj správanie, ktoré sa ním nestáva. Pritom chybná identifikácia agresorov, obeť a svedkov, so sebou prináša veľké nebezpečenstvo posilnenia šikanovania“ (M. Adamík Šimegová, 2011, s. 17).

V školskom roku 2004/2005 sa v spolupráci s Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave (VÚDPAP) a Štátnej školskej inšpekcie realizoval prieskum šikanovania v 51 základných školách, ktorého súčasťou bol dotazník pre žiakov druhého stupňa. Z výsledkov vyplynulo, že šikanovanie a agresia na školách je veľmi aktuálny problém. Najdôveryhodnejšími osobami, ktorým by sa žiaci zdôverili, boli kamarát, rodič a triedny učiteľ. Miesta, kde sa najčastejšie šikanovanie odohrávalo, bola trieda, sociálne zariadenia a mimoškolské priestory. Z neverbálnych foriem šikanovania prevládali rôzne ponižujúce gestá, pri verbálnych formách dominovali nadávky a posmešky. Z prieskumu tiež vyplynulo, že okrem nárastu šikanovania a prípadov fyzickej a verbálnej agresivity voči spolužiakom sa stupňujú aj verbálne útoky voči učiteľom (B. Kozelová, 2005).

Z výsledkov výskumu šikanovania, ktorý v školskom roku 2009/2010 pomocou dotazníka realizovala Štátna školská inšpekcia v 80 základných školách (2 846 respondentov) vyplýva, že sa so šikanovaním stretlo 35 % žiakov, pričom až 19 % uviedlo osobnú skúsenosť. Agresormi boli najčastejšie ich spolužiaci z triedy, v menšej miere žiaci iných tried. Ukázalo sa, že najčastejšou formou bolo psychické šikanovanie (35 %), nasledovalo fyzické (19 %) a vynucovanie služieb (7 %). Osobami, ktorým sa obeť šikanovania zdôverili, boli rodičia (17 %) a triedny učiteľ (9 %). Podobne ako v prechádzajúcom prieskume aj tu sa odborní

zamestnanci nezaradili medzi osoby, ktorým by sa žiaci v prípade, že sa stanú obeťami šikanovania, zdôverili (Z. Lupová, 2007).

V súčasnosti sú deti a mládež vo vyššej miere ohrozené rôznymi sociálno-patologickými javmi, ako napr. drogovou závislosťou, vzrastajúcimi prejavmi násilia, problémovým správaním (M. Slovíková, 2007). Špecifikom sociálno-patologických javov je ich dlhá genéza. Vo väčšine prípadov sa dostávajú do centra pozornosti až vtedy, keď nadobudnú neúnosné rozmery a stávajú sa vážnym spoločenským problémom. Náklady na riešenie v rozvinutej fáze ich vývoja sú nielen väčšie a časovo náročnejšie, ale aj menej efektívne než investície do prevencie ich výskytu. Je nevyhnutné, ako uvádza Š. Matula (1996), ich systematické a komplexné riešenie v postupnosti: skrining – depistáž – diagnostika – komplexná multidisciplinárna prevencia – terapia. „Šikanovanie sa odohráva v kontexte vzťahov konkrétnej skupiny osôb, pričom školská trieda sa stáva najčastejším miestom výskytu šikanovania v škole“ (M. Adamík Šimegová, 2010, in: M. Šimegová – B. Kováčová, 2011, s. 16). Treba zdôrazniť, že existujú určité charakteristiky, ktoré zvyšujú riziko šikanovania. Žiaci s postihnutím, narušením a ohrozením sa môžu stať častejším terčom šikanovania ako ich intaktní spolužiaci. „Je možné usudzovať na rôzne aspekty tohto výskytu v bežných triedach základných škôl, kde sú žiaci integrovaní, avšak nie je možné priamo hovoriť o výskyte šikanovania ako sprievodného javu inklúzie“ (M. Adamík Šimegová, S. Špánik, 2012, s. 332). Odlišnosť jedinca môže byť často dôvodom na jeho vylúčenie z kolektívu alebo odsunutie na okraj. Takýchto žiakov spravidla neakceptuje skupina, sú neoblúbení a bývajú podrobovaní rôznym formám psychického nátlaku (A. Hudecová, 2004, in: J. Hroncová – B. Kraus a kol., 2006). I. Šuhajdová (2013, 2017) v súvislosti so zavádzaním a realizovaním inkluzívnej edukácie upozorňuje na riziko nepripravenosti intaktných žiakov na príchod žiaka s PNO, výsledkom čoho môže byť jeho šikanovanie. Podľa D. Olweusa (1994) deti s viditeľnými zmenami fyzického stavu alebo zdravotným postihnutím častejšie získavajú od spolužiakov rôzne hanlivé mená a prezývky, resp. sú agresívne vylučované zo sociálnych aktivít. Možno povedať, že šikanovanie má negatívny vplyv na všetky jeho obeť, ale deti so ŠVVP sú ľahším terčom, najmä ak sa nevedia brániť. Z výsledkov výskumu D. Peplera, W. Craiga (2002) vyplýva, že deti so ŠVVP majú často v triede nižší sociálny status, čo môže spôsobiť, že sa relatívne často stávajú terčom šikanovania. Väčšina štúdií, ktoré sa v súčasnosti venujú problematike šikanovania detí s postihnutím, preukazuje, že dieťa s postihnutím má dva až trikrát väčšiu šancu stať sa obeťou šikanovania ako intaktné deti; až 85 % detí so ŠVVP má osobné skúsenosti so šikanovaním (AbilityPath, 2012). Oprávnené tak možno predpokladať, že šikanovanie je najrozšírenejším sociálno-patologickým javom prítomným v procese realizovania integrácie/inklúzie.

## 7.2 Metodológia a výsledky výskumu

### Vymedzenie výskumného problému a cieľa výskumu

Z praxe a aj na základe predchádzajúcich výskumov vieme, že šikanovanie je na druhom stupni ZŠ pomerne rozšíreným javom. Domnievame sa, že žiakov s telesným, zrakovým a sluchovým postihnutím integrovaných/inkludovaných v bežných školách sa bude aj vďaka charakteru ich postihnutia týkať šikanovanie vo zvýšenej miere v porovnaní s ich intaktnými spolužiakmi. *Výskumný problém* bol preto zameraný na špecifiká šikanovania ako možného sprievodného sociálno-patologického javu inkluzívnej edukácie.

*Cieľom výskumu* bolo zistiť prítomnosť šikanovania ako nežiaduceho, negatívneho sprievodného javu pri realizovaní inkluzívnej edukácie žiakov s telesným, zrakovým a sluchovým postihnutím na druhom stupni bežných ZŠ a špeciálnych ZŠ pre jednotlivé uvádzané druhy postihnutia.

### Výskumné otázky

Na dosiahnutie cieľa výskumu boli stanovené nasledujúce *výskumné otázky*:

1. Sú integrovaní/inkludovaní žiaci s telesným, zrakovým a sluchovým postihnutím v bežných základných školách šikanovaní častejšie ako žiaci s týmito postihnutiami edukovaní v špeciálnych základných školách?

*Zdôvodnenie výskumnej otázky*: pre koncipovanie otázky bola kľúčová polemika v pedagogickej teórii a najmä praxi, súvisiaca so zavádzaním integrovanej/inkluzívnej edukácie. V diskusiách stúpencov a odporcov integrácie/inklúzie dominujú argumenty o negatívnych dôsledkoch integrovaného/inkludovaného verzus segregovaného typu edukácie a šikanovanie je nepochybne jedným z negatívnych javov/dôsledkov edukačného procesu.

2. Sú intaktní žiaci v bežných školách zriedkavejšie obeťami šikanovania ako žiaci s telesným, zrakovým a sluchovým postihnutím?

*Zdôvodnenie výskumnej otázky*: išlo najmä o porovnanie majoritnej (intaktní žiaci) a minoritnej (žiaci s postihnutím) populácie v bežných základných školách. Či sa splní logický predpoklad, že obeťami šikanovania by mali byť častejšie žiaci s postihnutím.

3. Vyskytuje sa šikanovanie ako sociálno-patologický jav častejšie v „neintegrovaných/neinkludovaných“ školách ako v školách integrovaných/inkludovaných?

*Zdôvodnenie výskumnej otázky*: východiskom bola snaha zistiť, či frekvencia šikanovania v bežných základných školách v dôsledku aktuálneho duálneho systému vzdelávania u nás je vyššia, ako bola v období tesne pred rokom 2008 (od tohto roku bol zavedený duálny systém vzdelávania žiakov s postihnutím v zmysle nového školského zákona).

4. Aký vplyv má druh postihnutia na postavenie žiaka v školskom kolektíve bežných škôl?

*Zdôvodnenie výskumnej otázky:* možno očakávať, že spomedzi sociografických ukazovateľov môže menšia obľúbenosť žiaka v kolektíve alebo menšia miera jeho vplyvu na spolužiakov pôsobiť ako činiteľ zväčšujúci pravdepodobnosť jeho potenciálneho šikanovania. Rovnako je možné, že v týchto súvislostiach môže fungovať v pozitívnom i negatívnom zmysle aj druh jednotlivých postihnutí.

5. Aký je subjektívny spôsob prežívania šikanovania?

*Zdôvodnenie výskumnej otázky:* medzi vysoko individuálne podmienené javy (aj v intaktnej populácii) patrí spôsob subjektívneho prežívania šikanovania, ktorý môže byť v jednotlivých konkrétnych prípadoch až extrémne odlišný.

6. Má druh postihnutia vplyv na prítomnosť šikanovania?

*Zdôvodnenie výskumnej otázky:* možno očakávať, že žiaci s niektorými druhmi postihnutí budú častejšie vystavení šikanovaniu ako iní žiaci s postihnutím. Skúmanie postojov k ľuďom s postihnutím, ktoré realizoval L. Požár (2007, 2010), ukázali, že niektoré druhy postihnutí majoritná populácia prijíma ľahšie než iné. Tento faktor by mohol významne vplyvať aj na výber obetí pri šikanovaní.

7. Ako hodnotia učitelia sociálne kompetencie integrovaných/inkludovaných žiakov s postihnutím?

*Zdôvodnenie výskumnej otázky:* žiaci s lepšími sociálnymi kompetenciami budú pravdepodobne lepšie znášať šikanovanie a najmä budú lepšie čeliť prípadnej hrozbe šikanovania v danej situácii. Zaujímavé bude zisťovať hodnotenie sociálnych kompetencií žiakov s postihnutím u učiteľov (ktorí patria medzi najvýznamnejších aktérov ovplyvňujúcich v pozitívnom i negatívnom smere integrovanú/inkluzívnu edukáciu) a dávať ho do možných súvislostí s integráciou/inklúziou (prípadne aj podľa druhu postihnutia).

8. Vyskytujú sa významne často v role agresorov aj žiaci s postihnutím?

*Zdôvodnenie výskumnej otázky:* predpokladá sa, že žiaci s postihnutím bývajú v procese šikanovania len v role obeť. Bude zaujímavé zisťovať aj opačnú možnosť a najmä, či súvisí prípadná rola agresora so spôsobom edukácie (inkludovaná/neinkludovaná) žiakov s postihnutím.

## Metódy výskumu

Ide o kombináciu kvantitatívno-kvalitatívneho výskumu, v záujme triangulácie boli aplikované tri kvantitatívne výskumné metódy, doplnené o kvalitatívnu metódu (interview):

V rámci prvej fázy výskumu bol použitý *štandardizovaný dotazník o šikanovaní* (D. Olweus, 1994, v preklade A. Lehenovej). Šikanovanie je zrejme najrozšírenejší z javov, ktoré ohrozujú duševný a mravný vývin školopovinných detí. Najspohľadlivejšie údaje o tom, koľko detí je šikanovaných sa získavajú práve prostredníctvom tejto medzinárodne uznávanej metódy. Dotazník je anonymný.

Následne bol použitý *sociometrický ratingový dotazník SORAD pre žiakov*, ktorý je štandardizovanou metódou sociometrie určenej pre školskú prax. Jeho autorom je V. Hrabal a slúži na meranie vzťahov a atmosféry medzi žiakmi v triede, zároveň pomocou neho získavame „vzájomné údaje o interindividuálnych vzťa-

hoch medzi žiakmi v triede alebo v inej výchovnej skupine a vzájomné osobnostné charakteristiky, ktoré súvisia s interdisciplinárnymi vzťahmi“ (V. Hrabal, 1989, s. 99). Hodnotia sa všetci členovia skupiny navzájom z hľadiska vplyvu, obľúbenosti a náklonnosti. V našom výskume bola použitá počítačová verzia sociometricko-ratingového dotazníka z Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave (VÚDPaP). Žiaci pracovali s počítačom individuálne a na rozdiel od klasického dotazníka nepriradovali svojim spolužiakom číselné hodnoty 1 – 5, ale tokenov – „smajlíkov“. Zisťovali sme postoj, ktorý má triedny kolektív k žiakovi/žiačke s postihnutím a následne jeho/jej pozíciu v tomto kolektíve.



Obrázok č. 3: Tokeny – „smajlíci“ v elektronickom sociometricko-ratingovom dotazníku (J. Balážová, 2011).

Trefou výskumnou metódou bol *screeningový dotazník School Social Behavior Scales (SSBS-2) pre učiteľov*, ktorý mapuje sociálne zručnosti a výskyt disocálneho správania. Dotazník pochádza z USA a na účely výskumného šetrenia bol preložený do slovenského jazyka. Poskytuje komplexné hodnotenie žiakov s telesným, zrakovým a sluchovým postihnutím v školskom prostredí z pohľadu pedagóga. Obsahuje dve normované škály, prvá sa zaoberá sociálnymi zručnosťami, druhá skúma disocálne správanie. Vzhľadom na to, že toto meradlo je v našich podmienkach prakticky neznáme (prišlo na objednávku priamo z vydavateľstva v USA), treba o ňom uviesť viac informácií. Nástroje na vyhľadávanie a určenie špecifik sociálneho správania detí a mládeže sú nevyhnutné, aby sme dokázali správne identifikovať edukačné potreby žiakov s postihnutím. Iba na základe výsledkov spoľahlivých a overených vyhľadávacích procedúr sa dá správne a efektívne zasiahnuť či už preventívne alebo intervenčne. Takýmto nástrojom je práve *The School Social Behavior Scales, Second Edition (SSBS-2)* – škála na hodnotenie sociálneho správania v škole (K. W. Merrell, 2012). Obsahuje 64 položiek na hodnotenie stupňov poruchy sociálneho správania. Je určená učiteľom alebo iným kvalifikovaným osobám, ktoré hodnotia deti a mládež v škole. Súčasne poskytuje spoľahlivú a efektívnu možnosť určenia tak sociálnej spôsobilosti, ako aj disocálneho správania. SSBS-2 je praktická a jednoduchá forma dotazníka. Jednotlivé položky reprodukujú rutinné a bežne sa vyskytujúce oblasti sociálnej spôsobilosti a disocálneho správania detí a mladistvých.

Štvrtou použitou metódou vo výskume bolo *štruktúrované interview so žiakmi s postihnutím* s cieľom zistiť názory a pocity žiakov s postihnutím. „Interview je výskumnou metódou, ktorá umožňuje zachytiť nielen fakty, ale hlbšie preniknúť

do motívov a postojov respondentov“ (Gavora, 2008, s. 138). Preto ho považujeme za veľmi vhodné práve pre aplikáciu v súvislosti s hľadaním odpovede na našu výskumnú otázku č. 5. Interview obsahovalo 19 otvorených otázok.

Zistené dáta boli spracované pomocou softvéru SPSS a MS Excel. Podľa typu analyzovaných dát bol zvolený jeden zo štandardných štatistických testov. Súvislosť medzi kategorickými dátami zhrnutými v kontingenčnej tabuľke bola testovaná pomocou  $\chi^2$  testu nezávislosti. V prípade numerických údajov bol na vyhodnotenie rozdielov použitý t-test.

### Charakteristika výskumnej vzorky

Výskumný súbor sme získali zámerným výberom, išlo sa o žiakov bratislavských škôl, konkrétne:

- žiaci s telesným, zrakovým a sluchovým postihnutím integratívne/inkluzívne vzdelávaní na druhom stupni bežných základných škôl a ich intaktní spolužiaci;
- žiaci s telesným, zrakovým a sluchovým postihnutím vzdelávaní v špeciálnych základných školách.

Vo všetkých prípadoch išlo o žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania (5., 6., 7. 8. a 9. ročník). Podrobnejšiu štatistiku výskumnej vzorky uvádzame v Tabuľke č. 40:

Tabuľka č. 40: Výskumná vzorka.

	Počty	Percentá
intaktní žiaci	228	85,7 %
integrovaní/inkludovaní žiaci	13	4,9 %
žiaci na špeciálnych ZŠ	25	9,4 %
<b>SPOLU</b>	<b>266</b>	<b>100 %</b>

Výskumnú vzorku tvorilo spolu 266 žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania, z toho 38 žiakov s postihnutím. Pri výbere základných škôl s integrovanými/inkludovanými žiakmi sme vychádzali zo štatistiky UIPŠ; oslovili sme riaditeľov bratislavských škôl, v ktorých sa vzdelávali žiaci s telesným, zrakovým a sluchovým postihnutím. Výskumný súbor pôsobí zdanlivo disproporčne, treba si však uvedomiť, že žiaci s telesným, zrakovým a sluchovým postihnutím v Bratislave, ktorí sú integrovaní/inkludovaní do bežných základných škôl, tvoria iba 2,9 % z celkového počtu žiakov.<sup>31</sup>

<sup>31</sup> Pri výskyte ľudí s jednotlivými druhmi postihnutí v bežnej populácii je v celosvetovom meradle situácia podobná. Z informácií, ktoré sme získali z Národného centra zdravotníckych informácií (NCZI, 2014), bolo zrejme, že počet ľudí s nejakým druhom postihnutia predstavuje zhruba 15 % svetovej populácie, čo je niečo nad jednu miliardu; 110 (2,2 %) až 190 (3,8 %) miliónov z nich má formu postihnutia, ktorá ich významne obmedzuje. Viac ako 5 % svetovej populácie, čo je okolo



Vo výskumnej vzorke sme identifikovali tri skupiny žiakov. Najpočetnejšiu tvorili *intaktní žiaci* (85,7 %), ktorí síce neboli hlavnou cieľovou skupinou, ale ako členovia kolektívu integrovaných/inkluzívnych tried a ako potenciálni aktéri šikanovania (či už ako obeť, alebo agresor) boli pre výskum dôležití. Druhou skupinou boli *žiaci s postihnutím vzdelávaní v bežných ZŠ* (4,9 %) a treťou skupinou boli *žiaci s postihnutím umiestnení v špeciálnych základných školách* a tvorili 9,4 % z celkového počtu respondentov.

Z celkového počtu 24 oslovených riaditeľov bežných ZŠ súhlasilo so spolupracou 12. Výskum sa konkrétne realizoval v troch školách v mestskej časti Ružinov, troch školách v mestskej časti Vrakuňa, dvoch školách v mestskej časti Petržalka, z toho v jednej z nich v dvoch rôznych triedach a po jednej v pôsobnosti mestských častí Podunajské Biskupice, Rača, Dúbravka a Nové Mesto. Z celkového počtu 13 žiakov s postihnutím, umiestnených v týchto dvanástich školách, sa mohlo na základe súhlasu rodičov realizovať interview so 7.

Do výskumu boli zaradené aj tri bratislavské špeciálne základné školy, na každý druh postihnutia jedna.

### Organizácia, časový harmonogram a priebeh výskumu

Realizácia výskumu prebiehala v nasledujúcich etapách:

1. Príprava výskumu (november 2011 až november 2013):
  - štúdium odborných zdrojov, kníh, článkov a legislatívy týkajúcej sa danej problematiky,
  - konzultácie s odborníkmi a účasť na seminároch a konferenciách.
2. Príprava výskumných metód (november 2012 až máj 2013):
  - voľba vhodných výskumných nástrojov na základe výskumných otázok,
  - realizácia predvýskumu s cieľom overiť si zvolené metódy a následne ich upraviť a doplniť podľa potreby.
3. Realizácia výskumu (október 2013 až apríl 2014):
  - realizácia výskumu v bežných základných školách,
  - realizácia výskumu v špeciálnych základných školách.
4. Vyhodnotenie výsledkov výskumu (marec 2014 až máj 2014):
  - spracovanie získaných dát a ich následná interpretácia,
  - písanie záverov.

*Predvýskum* s cieľom overiť si zvolené výskumné nástroje sa realizoval v štyroch bežných základných školách. Prebiehal v apríli až máji 2013. Použili sme dotazník o šikanovaní Olweus a sociometricko-ratingový dotazník SORAD. Zistili sme, že dotazník SORAD sa dá použiť bez akýchkoľvek úprav, dotazník Olweus bolo treba modifikovať, sprehladniť a zjednodušiť, pre žiakov nižších ročníkov bol problém vyplniť ho bez asistencie, ako aj pre jeho použitie v špe-

ciálnych školách (napr. pre žiakov so zrakovým postihnutím sme museli zmeniť a zväčšiť písmo). Na základe predvýskumu a na odporúčanie niektorých odborníkov – psychológov, sme výskumné nástroje doplnili o dotazník pre učiteľov žiakov s postihnutím (SSBS-2) a interview so žiakmi s postihnutím, s cieľom získať ďalšie dáta na výskum.

Na vstup do škôl a následnú realizáciu výskumu bolo treba získať súhlas od riaditeľov základných škôl a rodičov žiakov s postihnutím. V prvom rade bol potrebný súhlas zriaďovateľov týchto škôl, starostov mestských častí, ktorých sme o vstup a realizáciu výskumného šetrenia požiadali prostredníctvom e-mailu. Riaditeľov sme kontaktovali prostredníctvom e-mailu, v ktorom sme ich požiadali o osobné stretnutie, na ktorom sme im predstavili plán realizácie výskumu. Prostredníctvom riaditeľov alebo školských psychológov sme oslovili rodičov žiakov kvôli vyžiadaniu súhlasu s výskumom. Napriek našim presvedčivým argumentom a predstaveniu výskumných metód, nie všetci rodičia a riaditelia vyslovili súhlas.

### Výsledky výskumu a ich interpretácia

Východiskovou informáciou výskumu bola informácia o výskyte šikanovania (Tabuľka č. 41), ktorú sme získali na základe odpovedí v dotazníku Olweus.

**Tabuľka č. 41:** Výskyt šikanovaných žiakov v skúmanom súbore.

	N %	Šikanovaní žiaci %	Šikanujúci žiaci %
Intaktní	228	45	49
	85,7 %	19,7 %	21,5 %
Žiaci s postihnutím v bežnej ZŠ	13	3	4
	4,9 %	23 %	30,8 %
Žiaci s postihnutím v ŠZŠ	25	10	5
	9,4 %	40 %	20 %
SPOLU	266	58	58
	100 %	21,8 %	21,8 %

Z prezentovaných výsledkov vyplýva, že výskyt šikanovania je vyšší u žiakov s postihnutím. Prekvapivé však je, že výskyt šikanovania u žiakov s postihnutím bol v špeciálnych základných školách takmer dvojnásobne vyšší ako v prípade bežných škôl.

Vo výskumnej vzorke žiakov z hľadiska pohlavia mierne prevládali dievčatá (52,26 %) nad chlapcami (47,74 %). Častejšími obeťami šikanovania boli chlapci. Z ich celkového počtu 127 až 32 (25,2 %) bolo aspoň raz šikanovaných.

Pri analýze a interpretácii výsledkov bolo najlogickejšie a najprehľadnejšie postupovať podľa výskumných otázok a na základe zistených dát hľadať na ne odpovede.

1. Sú integrovaní/inkludovaní žiaci s telesným, zrakovým a sluchovým postihnutím v bežných základných školách šikanovaní častejšie ako žiaci s týmito postihnutiami edukovaní v špeciálnych základných školách?

Vzhľadom na malý rozsah výskumného súboru, s cieľom korektné ho štatistický spracovať boli dáta rozdelené len do dvoch kategórií: skupinu žiakov, ktorí neboli šikanovaní, a skupinu tých, ktorí uviedli šikanovanie aspoň jedenkrát (Tabuľka č. 42).

Tabuľka č. 42: Prítomnosť šikanovania podľa typu školy.

	Žiaci s postihnutím v bežnej ZŠ	Žiaci s postihnutím v ŠZŠ
nebol šikanovaný	10 (76,9 %)	13 (56,5 %)
bol šikanovaný aspoň raz	3 (23,1 %)	10 (43,5 %)
<b>SPOLU</b>	<b>13 (100,0 %)</b>	<b>23 (100,0 %)</b>

Zisťovali sme súvislosť medzi šikanovaním a typom školy, ktorú žiaci s postihnutím navštevujú. Žiaci navštevujúci špeciálnu ZŠ boli šikanovaní vo väčšej miere (takmer dvojnásobne častejšie) ako žiaci s postihnutím v bežnej ZŠ (43 % v ŠZŠ vs 23 % v bežnej ZŠ). Dvaja žiaci zo ŠZŠ na túto otázku neodpovedali.

Na bližšie vyhodnotenie sme použili  $\chi^2$  test nezávislosti (žiaci boli rozdelení do dvoch podskupín podľa frekvencie šikanovania: tých, čo neboli šikanovaní vôbec, a tých, ktorí boli šikanovaní aspoň raz). Test však nepotvrdil štatisticky významnú súvislosť ( $p = 0,22$ ).

Na základe uvedeného môžeme výskumnú otázku č. 1 zodpovedať tak, že žiaci s telesným, zrakovým a sluchovým postihnutím, ktorí boli v tomto súbore integrovaní/inkludovaní v bežných základných školách, neboli štatisticky významne častejšie šikanovaní ako žiaci s týmito postihnutiami edukovaní v našom súbore v špeciálnych základných školách.

2. Sú intaktní žiaci v bežných základných školách zriedkavejšie obeťami šikanovania ako žiaci s telesným, zrakovým a sluchovým postihnutím?

Percento „nešikanovaných“ žiakov s postihnutím a intaktných žiakov bolo v súbore takmer rovnaké. Aj v tomto prípade, vzhľadom na malý rozsah výskumného súboru, sme museli kvôli korektnému štatistickému spracovaniu rozdeliť dáta len do dvoch kategórií: skupinu žiakov, ktorí neboli šikanovaní, a skupinu tých, ktorí uviedli šikanovanie aspoň jedenkrát (Tabuľka č. 43):

Tabuľka č. 43: Prítomnosť šikanovania intaktní vs. integrovaní/inkludovaní žiaci.

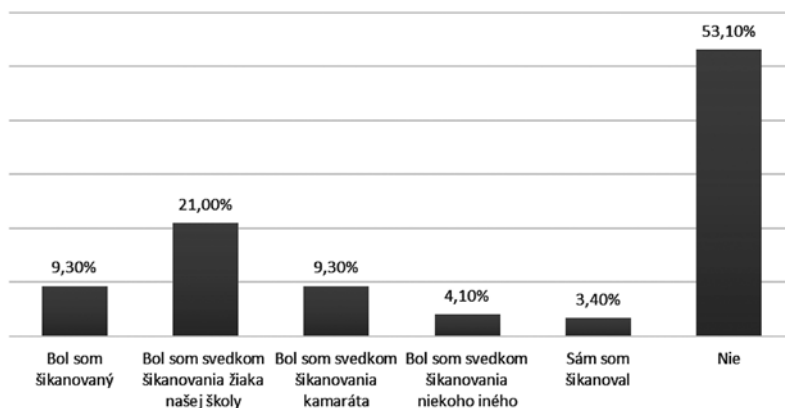
	Žiaci s postihnutím v bežnej ZŠ	Intaktní žiaci
nebol šikanovaný	10 (76,9 %)	179 (79,9 %)
bol šikanovaný aspoň raz	3 (23,1 %)	45 (20,1 %)
<b>SPOLU</b>	<b>13 (100 %)</b>	<b>224 (100 %)</b>

Na overenie existencie rozdielu medzi mierou šikanovania v skupine žiakov s postihnutím integrovaných/inkludovaných v bežnej ZŠ a v skupine ich intaktných spolužiakov sme opäť použili  $\chi^2$  test nezávislosti. Nebol zistený žiadny výraznejší rozdiel medzi žiakmi s postihnutím a intaktnými žiakmi, čo potvrdil aj štatistický test ( $p = 0,79$ ). Postihnutie tak nemalo vo výskumnom súbore štatisticky významný vplyv na prítomnosť šikanovania v bežnej ZŠ, resp. intaktní žiaci neboli v našom súbore zriedkavejšie obeťami šikanovania ako žiaci s telesným, zrakovým a sluchovým postihnutím v tomto súbore.

3. *Vyskytuje sa šikanovanie ako sociálno-patologický jav častejšie v „neintegrovaných/neinkludovaných“ školách ako v školách integrovaných/inkludovaných?*

Výskum šikanovania žiakov v bežných ZŠ v roku 2005 (teda ešte pred školským zákonom legislatívne zakotvujúcim integráciu) realizovali Bieliková a Bošňáková z UIPŠ. Cieľom výskumu bolo zmapovať situáciu v šikanovaní a agresívnom správaní žiakov druhého stupňa základných škôl. Ako ukazujú výsledky ich výskumu (M. Bieliková, M. Bošňáková, 2005), šikanovanie sa najčastejšie objavovalo v školskom prostredí (52,6 %). V tejto súvislosti, na základe požiadavky Ministerstva školstva SR bol Ústav informácií a prognóz školstva, oddelenie analýz a výskumu mládeže poverený realizovať výskum šikanovania žiakov na základných školách v Slovenskej republike. Výskumné šetrenie sa uskutočnilo medzi žiakmi všetkých ročníkov druhého stupňa náhodne vybraných základných škôl (923 respondentov). Z výsledkov výskumu vyplynulo, že 21,0 % oslovených žiakov bolo už svedkom šikanovania spolužiaka alebo žiaka danej školy. Osobné skúsenosti so šikanovaním z pozície obete uviedlo 9,3 % žiakov a 3,4 % dokonca priznalo vlastné šikanovanie. Len približne polovica respondentov (53,1 %) sa ešte vo svojom živote so šikanovaním nestretla (Graf č. 15).

### Prejavy šikanovania



Graf č. 15: Výskum UIPŠ o šikanovaní v neintegrovaných školách (2005).

**Tabuľka č. 44:** Porovnanie výskumov: UIPŠ (2005) v neintegrovanej škole vs náš výskum (2014) v integrovanej škole.

	Výskum UIPŠ (2005)	Náš výskum (2014)
nešikanovaní žiaci	837 (90,7 %)	189 (79,7 %)
šikanovaní žiaci	86 (9,3 %)	48 (20,3 %)
<b>SPOLU</b>	<b>923 (100 %)</b>	<b>237 (100 %)</b>

Porovnali sme výsledky nášho výskumu s výsledkami výskumu, ktorý realizoval ÚIPŠ ešte pred nadobudnutím platnosti školského zákona (t. j. pred legislatívnym zavedením integrácie do praxe). Zistil sa významný rozdiel ( $p < 0,0001$ ), pričom výskyt šikanovania v bežných školách celkovo od roku 2005 do roku 2014 niekoľkonásobne vzrástol. Bližší pohľad na čiastkové výsledky tohto výskumu v jednotlivých podskupinách ukazuje, že výskyt šikanovania medzi žiakmi s postihnutím (23,1 %) a intaktnými žiakmi (20,1 %) v bežných ZŠ sa takmer nelíši, pričom obe hodnoty sú vyššie ako hodnota z roku 2005. V prípade žiakov s postihnutím v špeciálnych ZŠ je podiel šikanovaných dokonca ešte vyšší. Existuje teda predpoklad, že nárast šikanovania za ostatné roky (od zavedenia zákona do praxe) nebude dôsledkom integrácie/inklúzie žiakov s postihnutím, ale predstavuje celkový nárast výskytu šikanovania v školách.

#### 4. Aký vplyv má druh postihnutia na postavenie žiaka v školskom kolektíve bežných škôl?

**Tabuľka č. 45:** Miera obľúbenosti u spolužiakov: intaktní vs. integrovaní/inkludovaní žiaci.

	Získané skóre žiakov s postihnutím	Priemerné získané skóre intaktných spolužiakov	Hodnota P =
<b>Telesné postihnutie</b>			
žiak s TP č. 1	2,11	3,05	0,0001
žiak s TP č. 2	3,75	3,63	
žiak s TP č. 3	3,65	3,67	
žiak s TP č. 4	3,33	3,65	
žiak s TP č. 5	2,13	3,05	
<b>SPOLU TP</b>	<b>2,99</b>	<b>3,41</b>	
<b>Sluchové postihnutie</b>			
žiak so SP č. 1	3,09	3,06	0,4703
žiak so SP č. 2	2,92	2,47	
žiak so SP č. 3	4,19	3,87	
žiak so SP č. 4	2,33	3,43	
žiak so SP č. 5	3,89	3,57	
<b>SPOLU SP</b>	<b>3,28</b>	<b>3,33</b>	

<b>Zrakové postihnutie</b>			0,0700
žiak so ZP č. 1	3,63	3,00	
žiak so ZP č. 2	3,47	3,57	
žiak so ZP č. 3	3,30	3,41	
<b>SPOLU ZP</b>	<b>3,47</b>	<b>3,33</b>	

Cieľom bolo zistiť, či má druh postihnutia vplyv na obľúbenosť integrovaných/inkludovaných žiakov s postihnutím v kolektíve bežnej ZŠ. Obľúbenosť sme merali pomocou skóre získaného v rámci SORAD-u. Získané hodnoty žiakov s postihnutím sme porovnávali s priemerným skóre intaktných spolužiakov. V prípade piatich žiakov s telesným postihnutím integrovaných v triedach bežných ZŠ sme až u štyroch pozorovali nižšiu obľúbenosť. Celkovo boli žiaci s telesným postihnutím v priemere signifikantne menej obľúbení ako ich intaktní spolužiaci ( $p = 0,0001$ ). V prípade žiakov so sluchovým postihnutím sa nedokázal rozdiel v obľúbenosti medzi nimi a ich intaktnými spolužiakmi ( $p = 0,4703$ ), až štyria z piatich sledovaných žiakov dosiahli dokonca vyššie skóre ako priemer intaktných spolužiakov. Ani u žiakov so zrakovým postihnutím sa nepreukázal signifikantný rozdiel v obľúbenosti ( $p = 0,0700$ ).

**Tabuľka č. 46:** Miera vplyvu na spolužiakov: intaktní vs. integrovaní/inkludovaní žiaci.

	<b>Získané skóre žiakov s postihnutím</b>	<b>Priemerné získané skóre intaktných spolužiakov</b>	<b>Hodnota P =</b>
<b>Telesné postihnutie</b>			
žiak s TP č. 1	1,44	2,77	0,0001
žiak s TP č. 2	3,13	3,49	
žiak s TP č. 3	3,48	3,51	
žiak s TP č. 4	2,47	2,72	
žiak s TP č. 5	1,31	2,95	
<b>SPOLU TP</b>	<b>2,37</b>	<b>3,10</b>	
<b>Sluchové postihnutie</b>			
žiak so SP č. 1	3,91	3,05	0,1016
žiak so SP č. 2	2,69	2,43	
žiak so SP č. 3	3,31	3,41	
žiak so SP č. 4	1,58	3,08	
žiak so SP č. 5	3,11	3,22	
<b>SPOLU SP</b>	<b>2,92</b>	<b>3,06</b>	
<b>Zrakové postihnutie</b>			
žiak so ZP č. 1	4,00	2,77	0,0001
žiak so ZP č. 2	3,53	3,32	
žiak so ZP č. 3	3,00	3,08	
<b>SPOLU ZP</b>	<b>3,51</b>	<b>3,06</b>	

Sledovali sme tiež mieru vplyvu na spolužiakov v oboch skupinách v triednom kolektíve (Tabuľka č. 46) a otázku, či sa získané skóre u žiakov s postihnutím líši od priemerného skóre ich intaktných spolužiakov. V skupine žiakov s telesným postihnutím bol celkovo signifikantne nižší vplyv žiakov s postihnutím ako ich intaktných spolužiakov ( $p = 0,0001$ ). U žiakov so sluchovým postihnutím sa nezistil signifikantný rozdiel medzi nimi a ich intaktnými spolužiakmi. Žiaci so zrakovým postihnutím dosiahli v priemere signifikantne vyššie skóre ako ich intaktní spolužiaci ( $p = 0,0001$ ). Spomedzi jednotlivých druhov postihnutí vo výskumnom súbore boli žiaci s telesným postihnutím v priemere signifikantne menej obľúbení ako ich intaktní spolužiaci. U žiakov so zrakovým postihnutím sme, naopak, zistili vyšší vplyv ako u intaktných žiakov.

Možno konštatovať, že v určitých prípadoch môže mať druh postihnutia istý vplyv na obľúbenosť žiakov s postihnutím, ako aj na ich vplyv na ostatných spolužiakov. Aj keď boli niektoré rozdiely medzi postihnutiami štatisticky signifikantné, nemožno ich vzhľadom na veľkosť nášho súboru úplne zovšeobecniť.

##### 5. Aký je subjektívny spôsob prežívania šikanovania?

Interview s 19 otázkami bolo aplikované u 10 žiakov s postihnutím. Spomedzi nich päť žiakov zažilo osobne nejakú formu šikanovania. Štyria uviedli, že sa to odohralo v nižších ročníkoch, prípadne v minulosti. V jednom prípade sa šikanovanie určitou formou z času na čas ešte odohrávalo. K šikanovaniu alebo určitým problémom sa v dotazníkoch priznal väčší počet respondentov; možno to vysvetliť anonymitou nástrojov v porovnaní s komunikáciou „face to face“ pri interview. Osoba, na ktorú sa žiaci s postihnutím obrátili v prípade šikanovania bola vo väčšine prípadov učiteľka alebo rodičia (7 z 10 respondentov).

Pri kategorizácii získaných dát v rámci vyhodnocovania odpovedí sme v prvej fáze vybrali spomedzi všetkých odpovedí najčastejšie odpovede, ktoré sa týkali subjektívneho prežívania šikanovania (vzhľadom na relatívne malý počet respondentov nebolo treba kódovať odpovede): „*ohovárali ma, trvalo to tri mesiace, povedala som to učiteľovi a mame a na triednickej hodine sa to vyriešilo*“; „*mňa šikanovali dvaja v piatom ročníku, stále si robili srandu zo mňa a vytvoarali mi na facebooku rôzne profily, už neviem prečo, ale musel som zavolať mamu a tá to riešila spolu s učiteľkou a rodičmi tých chalanov*“; „*mňa nie, skôr ja toho Martina*“; „*nie to by si nedovolil*“; „*keby nič, ja si zastanem spolužiakov a oni mňa*“; „*my sa v triede podpichujeme, ale nerobíme si cieľene zle, stane sa, že sa ľudia pozastavujú a pozerajú, že som na vozíku*“; „*v škole sa poradím so spolužiačkami a potom to poviem učiteľke a keď prídem domov tak rodičom*“; „*učiteľka s tým nič nerobí, iba im dá poznámku, ale oni to stále aj tak robia*“; „*raz som to povedala bratovi a on ich chcel zmlátiť*“; „*teraz by som zobrala vedro a obliala ich*“; „*keď niekoho iného, radšej nič, iba sa pozerám, aby náhodou aj mne nerobil zle*“; „*keď mňa, raz som to povedala mame a ona mi povedala, že to je môj problém*“.

V druhej fáze vyhodnocovania sme sa pokúsili o kategorizáciu a interpretáciu podľa kľúča:

1. samostatné riešenie ↔ riešenie pomocou učiteľa, rodičov,

2. pasívne (útekové) prežívanie ↔ aktívne prežívanie (odvaha na konfrontáciu s agresorom).

Je zrejme, že pri prvej antinómii prevláda jednoznačne riešenie v spolupráci s učiteľom a rodičom. Nie je to prekvapivé, ak si uvedomíme vek respondentov (na samostatné riešenie takej náročnej situáciu zvyčajne nie sú dostatočne zrelí), ako aj skutočnosť, že na učiteľov a rodičov sa títo žiaci najčastejšie obracajú aj v iných, každodenných problémových situáciách. Napriek výsledku, podľa ktorého sa žiaci s postihnutím obracali v prípade šikanovania väčšinou na pedagógov alebo rodičov, sú pri bližšom pohľade vzhľadom na integráciu/inklúziu, resp. sociálnu adaptáciu žiakov s postihnutím, potešiteľné odpovede (pozri vyššie), deklarájúce riešenie aj s pomocou spolužiakov.

Pri druhej antinómii je zaujímavá aj opačná pozícia („mňa nie, skôr ja toho Martina“), ako aj sebavedomé riešenie pre budúcu možnú situáciu so šikanovaním („teraz by som zobrala vedro a obliala ich“).

Napriek skutočnosti, že ide o pomerne malú skupinu respondentov (alebo možno práve v dôsledku tejto skutočnosti), sme získali rôznorodé odpovede, ktoré umožňujú konštatovať, že prípady samostatného riešenia a aktívneho prežívania neboli v našom súbore také zriedkavé, ako sme pred výskumom očakávali.

#### 6. Má druh postihnutia vplyv na prítomnosť šikanovania?

Tabuľka č. 47: Frekvencia šikanovania vs. druh postihnutia.

Frekvencia šikanovania	Druh šikanovania			
	telesné	zrakové	sluchové	SPOLU
Žiadna	10	7	6	23
	83,3 %	70,0 %	42,9 %	63,9 %
1 – 2-krát	0	1	8	9
	,0 %	10,0 %	57,1 %	25,0 %
raz za týždeň	1	0	0	1
	8,3 %	,0 %	,0 %	2,8 %
niekoľkokrát za týždeň	1	2	0	3
	8,3 %	20,0 %	,0 %	8,3 %
SPOLU	12	10	14	36
	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

V Tabuľke č. 47 môžeme vidieť, že kým medzi žiakmi s telesným postihnutím a žiakmi so zrakovým postihnutím neboli zistené výraznejšie rozdiely, v skupine žiakov so sluchovým postihnutím možno pozorovať relatívne najvyšší výskyt šikanovania spomedzi všetkých ( $p = 0,0344$ ). Pri pohľade na výsledky SORAD-u o oblúbenosti v podskupine žiakov so sluchovým postihnutím



v bežných školách, ktorá zodpovedá priemernej obľúbenosti v celej triede, je zaujímavé, že by práve títo žiaci boli o toľko viac šikanovaní.

Možno sa teda domnievať, že šikanovanie žiakov so sluchovým postihnutím sa vyskytovalo práve na ŠZŠ. To by len potvrdzovalo naše zistenia o celkovom vyššom výskyte šikanovania na týchto školách v porovnaní s bežnými školami.

*7. Ako hodnotia učitelia sociálne kompetencie integrovaných/inkludovaných žiakov s postihnutím?*

**Tabuľka č. 48:** *Vzťah s rovesníkmi vs. druh postihnutia.*

Druh postihnutia	Priemerné skóre	Počet
Telesné	52,31	13
Zrakové	51,45	11
Sluchové	41,64	14
SPOLU	48,13	38

V Tabuľke č. 48 sú štatisticky popísané skúmané rozdiely medzi žiakmi s rôznymi druhmi postihnutia podľa toho, ako ich vzťah s rovesníkmi ohodnotili učitelia pomocou dotazníka SSBS-2. Porovnávali sme priemerné hrubé skóre pomocou t-testu. Najvyššiu hodnotu dosiahli žiaci s telesným postihnutím, žiaci so zrakovým postihnutím mali priemerné skóre len o niečo nižšie. Tieto dve podskupiny sa od seba výrazne nelíšili ( $p = 0,843$ ). Najnižšie skóre sme zaznamenali u žiakov so sluchovým postihnutím, pričom táto hodnota sa signifikantne líšila tak od priemernej hodnoty u žiakov s telesným postihnutím ( $p = 0,012$ ), ako aj u žiakov so zrakovým postihnutím ( $p = 0,025$ ). Celkovým porovnaním všetkých podskupín sme ukázali signifikantné rozdiely (ANOVA  $p = 0,021$ ).

**Tabuľka č. 49:** *Správanie/Vystupovanie v škole vs. druh postihnutia.*

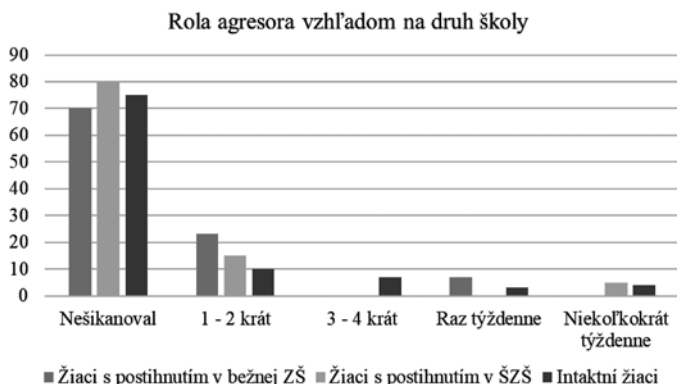
Druh postihnutia	Priemerné skóre	Počet
Telesné	31,77	13
Zrakové	31,55	11
Sluchové	25,64	14
SPOLU	29,45	38

Podobne ako v predošlej časti o rovesníckych vzťahoch, aj pri hodnotení správania a vystupovania v školskom prostredí dosiahli najvyššie hrubé skóre žiaci s telesným postihnutím, žiaci so zrakovým postihnutím nasledovali tesne za nimi (Tabuľka č. 49). Medzi týmito dvomi hodnotami nebol signifikantný rozdiel ( $p = 0,937$ ). Najnižšie priemerné skóre dosiahli opäť žiaci so sluchovým postihnutím. Táto hodnota sa signifikantne líšila od priemerného skóre žiakov s telesným postihnutím ( $p = 0,027$ ), aj od žiakov so zrakovým postihnutím ( $p = 0,040$ ).

Práve tieto rozdiely spôsobili aj výsledný signifikantný rozdiel medzi všetkými skupinami celkovo (ANOVA  $p = 0,045$ ). Znamená to, že ak ide o hodnotenie učiteľov vzhľadom na sociálne kompetencie žiakov, vnímajú žiakov so sluchovým postihnutím ako najproblémovších jednak pri vzťahoch s ich intaktnými spolužiakmi, ale aj pri ich správaní a celkovom vystupovaní v škole. Napriek malým počtom respondentov to naznačuje, že títo žiaci majú z hľadiska ich učiteľov problém s adaptáciou na prostredie bežnej školy.

#### 8. Vyskytujú sa signifikantne často v role agresorov aj žiaci s postihnutím?

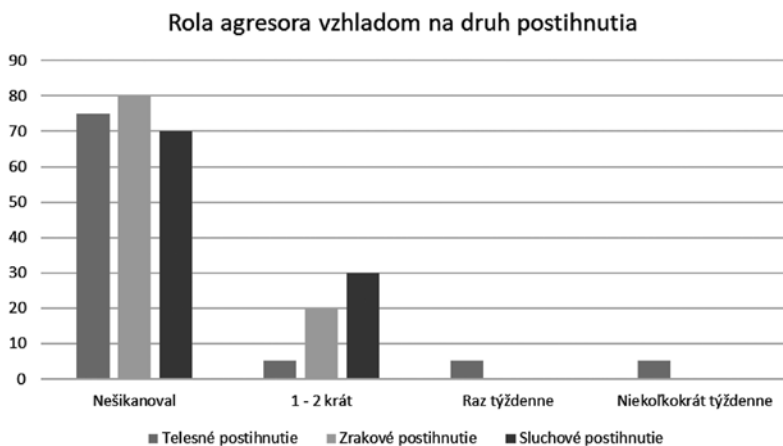
Otázka na žiakov bola, či a ako často sa aktívne zúčastnili na šikanovaní spolužiakov. Výsledky sme porovnávali najskôr medzi skupinami integrovaných/inkludovaných žiakov s postihnutím, žiakov v ŠZŠ a intaktných žiakov. Z Grafu č. 16 možno pozorovať, že najvyšší výskyt v role agresorov priznávajú žiaci s postihnutím v bežnej ZŠ, naopak, najmenej agresiu priznávajú žiaci s postihnutím v ŠZŠ. Rozdiely však nie sú signifikantné.



**Graf č. 16:** Rola agresora vzhľadom na druh školy.

Najviac aktívnych účastníkov šikanovania bolo medzi žiakmi so sluchovým postihnutím, naopak najmenej agresívni boli žiaci so zrakovým postihnutím. Rozdiely však neboli významné (Graf. č. 17).

Možno konštatovať, že žiaci s postihnutím sa môžu vyskytovať aj v role agresorov, pričom je zaujímavé, že relatívne častejší výskyt v role agresorov sme v našom súbore evidovali u žiakov s postihnutím v bežnej ZŠ, hoci rozdiely neboli štatisticky signifikantné. V rámci jednotlivých druhov postihnutia šlo najčastejšie o žiakov so sluchovým postihnutím. Tieto výsledky treba brať s rezervou, odpovede sú veľmi subjektívne, a je preto otázne, nakoľko boli respondenti úprimní.



**Graf č. 17:** Rola agresora vzhľadom na druh postihnutia.

Celkové informácie, resp. interpretácie výsledkov sú ešte doplnené o niektoré zaujímavé výsledky získané v rámci interview, ktoré dokresľujú z kvalitatívneho hľadiska skúmanú skupinu respondentov a ich chápanie problematiky šikanovania. Dáta, týkajúce sa výskumnej otázky č. 5, sme už uviedli pri príslušnej otázke. Odpovede sme rozdelili do troch skupín/kategórií:

### **Prvá kategória: problémy súvisiace s postihnutím**

Väčšina opýtaných (8 z 10 žiakov) prežíva obmedzenia plynúce z povahy svojho postihnutia. Traja z respondentov okrem obmedzenia uviedli ako najväčší problém posmievanie sa a ohováranie zo strany svojho okolia. Možno konštatovať, že súvisia priamo alebo nepriamo s možnosťou šikanovania: „niekedy všetko nepočujem a minulý rok ma ohovárali kvôli tomu, keď kričia tak ma to bolí“, „všetko v pohode, nemám s tým problémy“, „rada som športovala, ale kvôli tomu už nemôžem, po operácii sa to zlepšilo, ale teraz to už je zase zlé ako predtým“, „štve ma, že musím sedieť v prvej lavici“, „zakazujú mi hrať basketbal“, „keď mi musia pomôcť, niečo podať alebo niekedy aj pri obliekaní“, „vysmieávajú sa mi kvôli mojím rukám a niekedy potrebujem pomoc“, „nerozumejú, keď rozprávam a posmieávajú sa mi kvôli výslovnosti“, „nevidím na tabuľku, na malé veci a nevidím do diaľky“, „nevládzem dlho chodiť, neprejdem väčšie vzdialenosti“.

### **Druhá kategória: triedny kolektív**

Žiaci s postihnutím vnímali atmosféru v triede ako priaznivú. Ak teda vznikajú nejaké problémy alebo negatívne sociálno-patologické javy ako šikanovanie, je to skôr otázka jednotlivcov alebo žiakov iných tried, nie kolektívu: „4 hviezdčiky z 5tich“, „v pohode“, „dobrý, veľmi dobrý, pomáhame si“, „neviem, celkom dobrý“, „mám asi 7 kamarátov“, „väčšina sme spolu už od prvého ročníka“, „v pohode, sme tam len ôsmi, tak sa to dá“.

### Tretia kategória: riešenie problému šikanovania

Väčšina odpovedí je v podstate zhodná/duplicitná s tými, ktoré sme uviedli v rámci výskumnej otázky č. 5, t. j. súvisiacimi s prežívaním prípadného šikanovania. Je zaujímavé, že školského psychológa, resp. školského špeciálneho pedagóga, výchovného poradcu nespomenul žiadny respondent: „išla by som zase za učiteľom a povedala to mame“, „išiel by som za učiteľkou“, „áno povedal by som to mame“, „v škole sa poradím so spolužiačkami a potom to poviem učiteľke a keď prídem domov tak rodičom“, „išiel by som za učiteľkou alebo rodičmi“, „tak by som to povedal triednej alebo doma aby sa to začalo riešiť“, „učiteľka s tým nič nerobí, iba im dá poznámku ale oni to stále aj tak robia“, „teraz by som zobrala vedro a obliala ich“, „keď niekoho iného, radšej nič, iba sa pozerám aby náhodou aj mne nerobil zle“, „keď mňa, raz som to povedala mame a ona mi povedala, že to je môj problém“, „keby ma niekto bil vrátim mu to ešte horšie“, „nešiel by som za učiteľom, vybavil by som si to sám“, „bud' si to s ním vybavím osobne, alebo to poviem učiteľke alebo rodičom“.

### Zhrnutie výsledkov výskumu

Hlavným cieľom bolo zistiť možnú prítomnosť sociálno-patologických javov, konkrétne šikanovania v rámci realizácie integrácie/inkluzívnej edukácie. Výskumný súbor tvorili žiaci s telesným, sluchovým a zrakovým postihnutím vzdelávaní v bežných základných školách, ich intaktní spolužiaci a žiaci s týmito druhmi postihnutia vzdelávaní v špeciálnych základných školách. Žiaci ŠZŠ boli do výskumu zahrnutí kvôli porovnaniu s integrovanými/inkludovanými žiakmi s postihnutím v bežných ZŠ s cieľom podporiť alebo zamietnuť tvrdenia o správnom smerovaní integrácie/inklúzie. Hoci výskumný súbor bol relatívne malý, jeho výsledky mnohé naznačujú.

Prvá výskumná otázka porovnávala výskyt a frekvenciu šikanovania žiakov s postihnutím v bežných ZŠ a ŠZŠ. Zistili sme, že žiaci navštevujúci ŠZŠ sa stávajú obeťami šikanovania častejšie ako žiaci integrovaní/inkludovaní v bežnom type škôl. Tento výsledok je prekvapujúci, na základe zahraničných výskumov sme očakávali presný opak. Vo vyhodnotení druhej otázky, ktorá skúmala prítomnosť a frekvenciu šikanovania v bežných ZŠ medzi žiakmi s postihnutím a ich intaktnými spolužiakmi sme zistili, že hodnoty v týchto dvoch skupinách boli na približne rovnakej úrovni, čo potvrdil aj štatistický test. Na základe výsledkov možno konštatovať, že postihnutie nemalo štatisticky významný vplyv na šikanovanie, dokonca žiaci s postihnutím na ŠZŠ boli v tomto ohľade na tom horšie. Tieto výsledky potvrdzujú správnosť zavedenia integrácie/inkluzívneho vzdelávania týchto žiakov do bežných škôl. Cieľom tretej otázky bolo zistiť, či vzrástol počet obetí šikanovania od zavedenia školského zákona do praxe v roku 2008. Preto sme porovnali náš výskum s výskumom UIPŠ z roku 2005. Výsledky jasne naznačujú výrazný nárast šikanovania v základných školách, čo však podľa odpovedí na predošlé otázky nemôžeme dávať do súvisu iba so zavedením integrácie/inklúzie, ale súvisí to aj s celkovým nárastom agresívneho správania v celej spoločnosti. Vplyv postihnutia na postavenie žiaka v triednom kolektíve

bežných ZŠ sme zisťovali pomocou dvoch dimenzií dotazníku SORAD-u, jedna je zameraná na obľúbenosť žiaka a druhá zisťuje mieru jeho vplyvu. Rovnako ako pri obľúbenosti, tak aj v prípade miery vplyvu v rámci triedneho kolektívu boli žiaci s telesným postihnutím signifikantne menej obľúbení ako zvyšok ich triedy a takisto to bolo aj v prípade miery ich vplyvu.

Na základe zistených údajov je integrácia/inklúzia pravdepodobne vhodným spôsobom edukácie žiakov s postihnutím, keďže mnohé negatívne faktory vzťahov so spolužiakmi sú buď rovnaké ako v špeciálnych školách, alebo dokonca menej časté. Na druhej strane pretrvávajú horšia akceptácia žiakov s postihnutím, ide o jeden z hlavných problémov integrácie/inkluzívnej edukácie v našich bežných školách.

### **7.3 Perspektívy v problematike šikanovania ako nežiaduceho sprievodného fenoménu inkluzívnej edukácie**

S procesom inklúzie a jeho problémami sa odborníci u nás zaoberajú iba v poslednom období. I keď je cieľ pomerne jasný, prostriedky na jeho dosiahnutie nie sú zatiaľ jednoznačne definované a mnohé problémy proces komplikujú. Legislatívny rámec projektu inklúzie sa viaže predovšetkým na prijatie Dohovoru OSN, ktorý bol v parlamente SR ratifikovaný v roku 2010 a Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Inkluzívny prístup znamená, že sa majú vo všetkých bežných školách akceptovať všetky potreby všetkých detí (teda aj „špeciálne“ potreby detí s postihnutím): „school for all“. V rámci inklúzie by teda každá škola mala byť pripravená prijať všetky deti, to je však v edukačnej praxi mimoriadne náročné.

Podľa aktuálne platnej legislatívy SR podporné služby žiakom integrovaným v bežných školách zabezpečuje školský psychológ, školský logopéd, školský špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg a sociálny pedagóg. Spolupráca všetkých zainteresovaných pedagogických a odborných zamestnancov sa má realizovať s cieľom optimalizovať alebo nájsť ideálny postup realizácie integratívnej/inkluzívnej výchovy a vzdelávania. Prevencia násilia alebo šikanovania v školách je veľmi aktuálnou úlohou výchovy žiakov predovšetkým v súvislosti s integráciou/inklúziou žiakov s postihnutím. Pri vzdelávaní žiakov s PNO v bežných školách môže byť veľmi nápomocný sociálny pedagóg, ktorý môže podľa I. Šuhajdovej (2015) pôsobiť ako koordinátor, resp. manažér nevyhnutných odborných činností medzi rodinou, školou (všetkými jej pedagogickými a odbornými pracovníkmi) a príslušnými mimoškolskými inštitúciami. Svojou odbornou činnosťou môže prispieť k realizovaniu transdidaktického a transdisciplinárneho aspektu inkluzívnej edukácie, na ktoré sa veľmi často zabúda. Dieťa s postihnutím v bežnej škole môže potrebovať koordinátora činností najmä v začiatkoch svojho vzdelávania. V rámci sociálno-pedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov môže sociálny pedagóg pravidelne monitorovať vzťahy žiakov v triedach. Včasná diagnostika vznikajúcich problémov medzi žiakmi môže byť prvotnou prevenciou vzniku šikanovania.

To, že sa dieťa s postihnutím nachádza v bežnej škole ešte neznamena, že je vzdelávané inkluzívne, v pravom zmysle slova tohto pojmu a v zmysle plnenia všetkých kritérií inklúzie. Samotná legislatíva (školský zákon) v súčasnosti pojem ani podmienky inkluzívneho vzdelávania nešpecifikuje: hovorí o integrácii. Podľa údajov zo Štatistických ročeniek počet žiakov s postihnutím vzdelávaných v bežných školách rastie. Príkladom v tomto smere môžu byť vysoké školy, pri ktorých vznikli podporné centrá, ktoré študentom so ŠVVP pomáhajú vo viacerých oblastiach.

Legislatíva nestanovuje, aby škola, ktorá na žiakov s postihnutím dostane zvýšený normatív, využila tieto financie na vzdelávanie žiakov s PNO, teda aj na mzdy odborných zamestnancov a prípadne asistentov učiteľa. Asistenti učiteľa základných škôl sú financovaní na základe žiadostí jednotlivých škôl prostredníctvom pridelených finančných prostriedkov. Je nespochybniteľné, že úspech inkluzívneho vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením v značnej miere závisí od podporných služieb a primeraného materiálno-technického zabezpečenia. Preto treba v legislatíve stanoviť, aby škola, ktorá vzdeláva aj žiakov s postihnutím, mala v stave zamestnancov aj odborných zamestnancov uvedených v zákone. V legislatíve by mala byť zakotvená povinnosť pre školy, ktoré vzdelávajú žiakov s postihnutím, garantovať týmto žiakom podporné služby prostredníctvom príslušných odborných zamestnancov a asistentov učiteľa.

#### Použitá literatúra

- ABILITYPATH.ORG (2012) *Walk a mile in their shoes. Bullying and the Child with Special Needs*. [online]. 2012. [cit. 13.06.2012]. Dostupné z: <http://www.abilitypath.org/areas-of-development/learning--schools/bullying/articles/walk-a-mile-in-their-shoes.pdf>
- ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B. (2011) *Šikanovanie v prostredí školy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M., ŠPÁNIK, S. (2012) Šikanovanie ako sprievodný jav inkluzívnej edukácie žiakov s postihnutím. In: LECHTA, V. (ed.) *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 328 – 348.
- BIELIKOVÁ, M., BOŠŇÁKOVÁ, M. (2005) *Analýza a výskum mládeže: Šikanovanie žiakov na základných a stredných školách*. Bratislava: UIPŠ.
- BALÁŽOVÁ, J. (2011) Vyhodnotenie sociometricko-ratingového dotazníka so zameraním na žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). In: *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysoko-školských učiteľov*. Prešov: FHPV PÚ, s. 348 – 354.
- CONVENTION on the Rights of Persons with Disabilities. UN 13. 12. 2006, Nr. 61/106. DOHOVOR o právach osôb so zdravotným postihnutím. [online]. [cit. 2010. 07. 10.]. Dostupné na internete: [www.employment.gov.sk/index.php?id=12174](http://www.employment.gov.sk/index.php?id=12174)
- GAVORA, P. (2008) *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- HRABAL, V. (1989) *Pedagogicko-psychologická diagnostika žiaka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HRONCOVÁ, J., KRAUS, B. a kol. (2006) *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- KOLÁŘ, M. (2005) *Bolest šikanování*. Praha: Portál.
- KOLÁŘ, M. (1997) *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál.
- KOZELOVÁ, B. (2007) Prieskum šikanovania v základných a stredných školách. In: *Pán učiteľ*, roč. 2, 3/2007, č. 7, s. 18.

- LUPOVÁ, Z. (2010) Pripravenosť základných a stredných škôl na riešenie problematiky šikanovania. In: *Prevenčia*, roč. 9, 1/2010, č. 1, s. 31 – 38.
- MATOUŠEK, O. (2005) *Sociálna práca v praxi*. Praha: Portál.
- MATULA, Š. a kol. (1996) Návrhy komplexného systému prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže. In: *Dieťa v ohrození*. Bratislava: Detský fond SR.
- MÁTEL, A., SCHAVEL, M. et al. (2011) *Aplikovaná sociálna patológia v sociálnej práci*. Bratislava: VŠ ZaSP sv. Alžbety.
- MERRELL, K. W. (2012) *School Social Behavior Scales User's Guide*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- OLWEUS, D. (1994). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell.
- ONDREJKOVIČ, P. (2000) *Sociálna patológia*. Bratislava: Veda – SAV.
- ONDREJKOVIČ, P. (2007) Sociálna patológia a rizikové skupiny. In: TOKÁROVÁ, A. et al. *Sociálna práca*. Prešov: Akcent Print, s. 337 – 348.
- PEPLER, D., CRAIG, W. (2002) What should we do about bullying: research into practice. In: *Peace-builder*, p. 9 – 10.
- POŽÁR, L. (2007) *Základy psychológie ľudí s postihnutím*. Trnava: Typi.
- POŽÁR, L. (2010) Psychologické aspekty inklúzie. In: LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: Emit plus, s. 34 – 39.
- PRÍGL, A. (2008) *Vybrané kapitoly zo sociálnej patológie*. Žilina: Edis.
- SCHAVEL, M., ČÍŠECKÝ, F., OLÁH, M. (2008) *Sociálna prevencia*. Bratislava: VŠ ZaSP sv. Alžbety.
- SLOVÍKOVÁ, M. (2007) Záškoláctvo a problémové správanie žiakov základných a stredných škôl. In: *Koncepcia prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže v pôsobnosti rezortu MŠ SR na obdobie rokov 2007 – 2010*.  
Štatistická ročenka. [online] Dostupné na internete: <http://www.uips.sk/statistiky/statisticka-rocenka>.
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2013) Potencial risks of introduction and implementation of inclusive education. In: *MMK 2013*. Hradec Králové: MAGNANIMITAS, s. 1821 – 1826.
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2015) Nevyhnutnosť kooperácie pedagogických a odborných pracovníkov pri snahe o inkluzívnu edukáciu žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho. In: *Školská psychológia a kvalita života v edukácii*. Trnava: PdF TU v Trnave, s. 47 – 54.
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2017) Možné riziká pri zavádzaní a realizovaní inklúzie v školskom prostredí. In: *Vychovávateľ*, roč. 65, č. 9 – 10, s. 10 – 17.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/zakon-c-2452008-z-z-o-vychove-a-vzdelavani-skolsky-zakon-a-o-zmene-a-doplneni-niektorych-zakonov-v-zneni-neskor-sich-predpisov/>

# 8. CELODENNÝ VÝCHOVNÝ SYSTÉM AKO PODPORNÝ NÁSTROJ INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE RÓMSKÝCH ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA

IVANA ŠUHAJDOVÁ

## 8.1 Všeobecný vstup

Výchova a vzdelávanie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nie je problémom iba na Slovensku; podobnú situáciu možno pozorovať vo všetkých krajinách, v ktorých dané etnikum žije a musí prekonávať sociálnu exklúziu často začínajúcu segregáciou už v procese edukácie. Za jedno z možných riešení segregovanej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia možno považovať jej protipól; inkluzívnu edukáciu, ktorá môže predstavovať prvý dôležitý krok v ich celoživotnej sociálnej inklúzii. V procese edukácie je inklúzia potrebná v oboch navzájom sa dopĺňajúcich rovinách; tak vo formálnej (vzdelávanie), ako aj v neformálnej (výchova). Existujú viaceré podporné nástroje, ktoré môžu podporiť úspešnosť inkluzívnej edukácie. Jedným z nich je aj celodenný výchovný systém<sup>32</sup> (ďalej len CVS), v rámci ktorého možno využívať ďalšie podporné nástroje, ako napríklad kooperatívne vyučovanie a učenie, systém rovesníckej podpory, pedagogiku zážitku či asistenta učiteľa.

V roku 1651 vypracoval J. A. Komenský koncepciu „školy vševdnej“, ktorá vzhľadom na to, že jej súčasťou mala byť príprava na vyučovanie v prostredí školy a výchova mimo vyučovania, predstavovala podľa R. Opatu (1970, 1973) školu s charakteristickými rysmi CVS. Záujem o školy s CVS možno podľa A. Stúpalu (1980) pozorovať v 50. a 60. rokoch 20. storočia, pričom od tohto obdobia sa CVS s väčšími či menšími prestávkami a rôznych podobách<sup>33</sup> realizuje až dodnes.

J. Kancír a J. Liba (2011, s. 7) definujú CVS ako „také usporiadanie výchovného vplyvu na žiakov, v ktorom sa realizuje systematické komplexné výchovné pôsobenie na dieťa a príprava na vyučovanie, pričom sa zároveň v čo najväčšej miere eliminujú negatívne vplyvy rodinného a širšieho sociálneho prostredia na dieťa. Používajú sa zaujímavé, hrové a aktivizujúce pedagogické metódy, ktoré majú za úlohu rozvíjať záujmovú sféru a motivovať dieťa k zmyslupnej čin-

<sup>32</sup> Okrem pojmu celodenný výchovný systém sa môžeme v Slovenskej a v Českej republike stretnúť aj s pojmami *celodenný výchovný program* alebo *celodenné výchovné pôsobenie*. V Nemeckej spolkovej republike sa používa termín *Ganztagsschulen*, v Anglicku a v USA je zaužívaný pojem *Daylong Education* alebo *Daylong Schools*.

<sup>33</sup> Podrobnejší popis samotného obsahu a možných spôsobov realizovania CVS je v časti Metodológia a výsledky výskumu.



nosti. Zároveň nedochádza k narušeniu citových väzieb k rodičom“. Ako autori ďalej dodávajú (tamže), CVS sa výhodne uplatňuje predovšetkým v lokalitách, pre ktoré je charakteristický nízky sociálny status rodín, zlá školská dochádzka, nezájem o vzdelanie, minimálna domáca príprava na vyučovanie, ako aj minimálna alebo žiadna predškolská príprava. R. Opata (1973) vníma CVS ako intenzívnu vzdelávaciu a mimovyučovaciu, voľnočasovú starostlivosť a prácu s deťmi zo znevýhodňujúceho prostredia, ktorá prispieva k zlepšeniu ich zdravotných podmienok, hygieny, učí ich organizovať si vlastný čas, zodpovednosti za seba samého či prispieva k racionálnemu využívaniu voľného času, a to všetko prostredníctvom využitia hrových a zaujímavých postupov, ktoré žiaka nemajú zaťažovať. Jedným z argumentov pre realizovanie CVS je podľa G. Oelericha (2007) skutočnosť, že umožňuje kompenzovať rozličné východiskové podmienky jednotlivých žiakov, ktoré súvisia s ich domácim prostredím a majú značný vplyv na kvalitu ich učenia. Z uvedeného vyplýva, že autori nachádzajú uplatnenie CVS predovšetkým u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré vyplývajú z ich sociálneho znevýhodnenia. Avšak využitie CVS v edukačnom procese, predovšetkým z hľadiska heterogenity žiackeho kolektívu, dáva možnosti jeho využitia všetkým žiakom. D. Valachová (2002, s. 95) charakterizuje CVS ako „celodennú intenzívnu, odbornú edukačnú starostlivosť o znevýhodnené deti“. Ako autorka (tamže) dodáva, formálnym znakom CVS je, že žiak prichádza do školy ráno okolo siedmej až pol ôsmej a domov odchádza „bez aktovky“ približne o piatej popoludní. „Bez aktovky“ znamená, že žiak si po príchode domov už nemusí písať domáce úlohy alebo akýmkoľvek iným spôsobom sa pripravovať na vyučovanie.

S. Appel a G. Rutz (2009) medzi základné charakteristické znaky školy s CVS zaraďujú:

1. *intenzívne využívanie času* – školy s CVS poskytujú žiakom čas, ktorý môžu efektívne využívať prostredníctvom účasti v rôznych činnostiach a hrách,
2. *učebný plán* – výučba môže byť obohatená o nové predmety, ako napr. doučovanie z konkrétneho predmetu, ochrana životného prostredia a pod.,
3. *voľnočasové aktivity* – žiaci sú vedení k zmysluplnému využívaniu voľného času aktivitami vo vhodnom prostredí,
4. *domáce úlohy* – jedným z dôvodov vzniku škôl s CVS je, že niektorí rodičia nedokážu svojim deťom poskytnúť adekvátnu pomoc pri príprave na vyučovanie,
5. *podporné aktivity* – škola s CVS má poskytovať žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami adekvátnu pomoc,
6. *školskú klímu* – žiaci majú možnosť zažiť správanie a konanie pedagóga aj mimo formálneho systému vzdelávania, čo môže prehĺbovať vzťah medzi pedagógom a žiakom, ako aj k väčšej vzájomnej dôvere a rešpektu,
7. *rytmizáciu* – v priebehu dňa sa musia pravidelne striedať kognitívne a relaxačné činnosti. Školy zároveň majú možnosť spájať vyučovaciu hodinu do dvojhodinových blokov s väčšími prestávkami.

CVS sa dá bližšie charakterizovať aj cez jeho výhody a nevýhody. Podľa J. Kancíra a J. Libu (2011) spočívajú *výhody* CVS v tom, že učí žiakov nielen zmysluplne a efektívne využiť voľný čas, ale zároveň aj zlepšuje ich prospech, dochádzku, správanie, rozvíja ich špecifické schopnosti a záujmy a v neposlednom rade odbreňuje rodičov od pomoci pri príprave dieťaťa na vyučovanie. D. Valachová a kol. (2002) medzi výhody CVS zaraďujú nadväznosť dopoludňajších a popoludňajších činností, intenzívne a odborné výchovné pôsobenie na žiakov, dosiahnutie vyššej samostatnosti a aktivity žiakov, skvalitnenie pomoci pre slabších žiakov, zvýšenie dôvery rodičov ku škole, akceleráciu verbálnych schopností žiakov, rozvoj vzájomnej pomoci a zlepšenie sociálnych vzťahov.

D. Valachová a kol. (2002) poukázali aj na *nevýhody* CVS, pričom upozorňujú, že ide o relatívne drahý systém, ktorý je náročný tak z finančného hľadiska, ako aj z hľadiska materiálneho a personálneho zabezpečenia. A. Marcinčin (2009) protiargumentuje príkladom fínskeho vzdelávacieho systému, ktorý zabezpečuje a garantuje kvalitné vzdelávanie pre všetkých, pričom zameranie na chudobných a slabých žiakov vníma ako výbornú investíciu do budúcnosti. Ako ďalšie negatívum CVS sa uvádza veľká časť dňa žiakov strávená mimo rodiny, čím sa obmedzuje rodinná výchova. Tu je možné uviesť protiargument D. Valachovej (2002), podľa ktorej je lepšia mimorodinná výchova ako antivýchova v zlej rodine, prípadne v rodine, kde na deti nie je čas. V konečnom dôsledku treba zdôrazniť, že CVS umožňuje a pri niektorých aktivitách aj počíta s aktívnou účasťou rodičov žiakov. Preto tvrdenie, že CVS obmedzuje rodinnú výchovu a vzájomne strávený čas detí s rodičmi nemožno považovať za úplne správny. Ako ďalšie negatívum CVS sa niekedy uvádza aj preťaženosť žiakov. V tomto prípade si treba uvedomiť, ak sa CVS realizuje správnym spôsobom, teda pravidelne sa strieda jeho formálna a neformálna časť, žiaci by nemali byť preťažení.

Na základe vyššie uvedených charakteristík možno konštatovať, že CVS plní vo výchovno-vzdelávacom procese viacero **cieľov**, ktoré J. Liba (2011) zhrnul do nasledujúcich bodov:

1. eliminovať nedostatočné výchovné pôsobenie rodičov a komunity,
2. doplniť a rozšíriť poznatky a vedomosti, ktoré chýbajú v porovnaní s ostatnými žiakmi,
3. predĺžiť čas pozitívneho intencionálneho výchovného pôsobenia,
4. umožniť intenzívnejšiu spoluprácu školy s rodinami (rómskych) žiakov,
5. zabezpečiť efektívnu prípravu na vyučovanie,
6. eliminovať neprospech rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na 1. stupni ZŠ,
7. zmysluplne využívať voľný čas,
8. podporovať u žiakov ich pracovné zručnosti a návyky,
9. podporovať talentovaných žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

A. Hinz a kol. (2013) konštatujú, že kvalitné a dobré vzdelávanie si vyžaduje viac času na saturovanie individuálnych potrieb jednotlivých žiakov, viac času na kreativitu, ako aj viac času na zabezpečenie vyššej kvality vyučovania. Práve

školy s CVS garantujú viac času, ktorý možno žiakom venovať. Netreba pritom zabúdať, že pri realizovaní CVS treba dodržiavať určité **zásady**, ako je zásada dobrovoľnosti, záujmového zamerania činností, rozmanitosti, samostatnosti a tvorivosti (E. Kratochvílová, 2010), ako i zásada spojenia školy so životom, vyzdvihovania kladných črt osobnosti, názornosti, aktívnosti, primeranosti a postupnosti (L. Hvozdovič a kol., 2003), ktoré I. Šuhajdová (2016) dopĺňa o zásadu inklúzie a transdisciplinárneho tímu odborníkov.

Zostaviť a realizovať vhodný model CVS vyžaduje od škôl pri stanovení cieľov CVS uvedené zásady rešpektovať, akceptovať heterogenitu žiackeho kolektívu, vychádzať z autoevalvácie potrieb školy a jej žiakov a podmienok, ktoré majú k dispozícii. Univerzálny model CVS preto nie je možné zostaviť, ako nástroj inkluzívnej edukácie sa môže vykonávať v rôznych podobách.

## 8.2 Metodológia a výsledky výskumu

### Vymedzenie výskumného problému a cieľa výskumu

Na Slovensku sa v školskom roku 2012/2013 začal v dvesto bežných základných školách realizovať CVS, ktorého podstatou malo byť „zavedenie pedagogického modelu školy s celodenným výchovným systémom v základných školách, ktorý bude nástrojom inklúzie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia“ (MŠVVŠ, 2012, s. 9). Hoci potreba realizovať CVS je odôvodnená žiakmi pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, celý projekt sa uskutočňoval v podmienkach inklúzie, čo umožňovalo zapojenie všetkých žiakov, ktorí prejavili záujem. Uvedených dvesto základných škôl malo možnosť vybrať si podľa vlastných potrieb z ponuky didaktických balíčkov. Hoci v daných školách išlo o realizovanie CVS podľa modelu jedného zostavovateľa,<sup>34</sup> nerealizoval sa jednotným spôsobom. CVS okrem spomínaných dvesto základných škôl v súčasnosti realizujú a v minulosti už realizovali aj ďalšie školy, ktoré si vytvorili a rokmi inovovali svoj vlastný model CVS. Možno tak konštatovať, že sa v niektorých bežných základných školách realizoval a v súčasnosti stále realizuje CVS v rôznych podobách. Preto bolo **cieľom výskumu** identifikovať, analyzovať, evalvovať a komparovať realizované modely celodenného výchovného systému v bežných základných školách.

### Výskumné otázky

Hlavným dôvodom preferencie výskumných otázok bola skutočnosť, že CVS v našich podmienkach doposiaľ nebol dostatočne teoreticky rozpracovaný, pričom sa zároveň doteraz na Slovensku neuskutočnil porovnateľný výskum.

<sup>34</sup> Hlavným zostavovateľom je Metodicko-pedagogické centrum v Prešove v spolupráci s Metodicko-pedagogickým centrom v Banskej Bystrici.

Ďalším dôvodom bolo, že sme uprednostnili kvalitatívne orientovaný výskum, konkrétne šlo o model formatívneho evalvačného výskumu, ktorého základnou úlohou je, ako uvádza J. Hendl (2005), posúdiť, ako sa môže existujúci program vylepšiť. V rámci zrealizovaného evalvačného výskumu šlo o prípadovú evalvačnú štúdiu, resp. keďže sa skúmalo viacero škôl s CVS, o mnohoprípadovú evalvačnú štúdiu.<sup>35</sup>

**Základná výskumná otázka** znela: V akej podobe sa v nami skúmaných školách celodenný výchovný systém realizuje? Na jej zodpovedanie boli zvolené nasledujúce **čiastkové výskumné otázky**:

1. *Pre koho je CVS určený?*

Chceli sme zistiť, kto je cieľovou skupinou CVS, či je určený pre žiakov všetkých ročníkov (teda žiakov prvého aj druhého stupňa), ako aj to, či sú jeho adresátmi len rómski žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia alebo všetci žiaci bez rozdielu.

2. *Čo chcú školy prostredníctvom realizovania CVS dosiahnuť?*

Chceli sme zistiť nielen dôvody, ktoré viedli skúmané školy k tomu, aby CVS začali realizovať, ale zároveň aj ciele, ktoré chcú realizovaním CVS dosiahnuť.

3. *Aký je doterajší vplyv CVS na edukáciu rómskych žiakov?*

Chceli sme zistiť, aké výsledky už v rámci realizácie CVS školy dosiahli.

4. *Akým spôsobom sa v skúmaných školách CVS realizuje?*

Chceli sme zistiť, čo tvorí obsah CVS, aké činnosti a aktivity prebiehajú v rámci jeho formálnej a neformálnej časti. Aký je spôsob a priebeh ich realizácie, aké metódy a formy sa pri ich realizovaní využívajú.

5. *Za akých podmienok školy CVS realizujú?*

Chceli sme zistiť, aké sú priestorové, materiálne a personálne podmienky pri realizovaní jednotlivých činností a aktivít, a teda pri realizovaní CVS vo všeobecnosti, ako aj názor pedagogických a odborných pracovníkov na realizovanie CVS v ich škole.

6. *Kto a akým spôsobom sa podieľa na realizovaní CVS?*

Chceli sme zistiť, ktorí pedagogickí a odborní pracovníci sa podieľajú na realizovaní CVS a ako prebieha ich vzájomná spolupráca. Zároveň nás zaujímalo, či školy pri realizovaní CVS spolupracujú s mimoškolskými subjektmi a ak áno, tak s kým a akým spôsobom.

7. *S akými problémami musia školy pri realizovaní CVS bojovať?*

Chceli sme zistiť s akými nielen internými, ale predovšetkým externými prekážkami a problémami sa musia školy pri realizovaní CVS vysporiadať.

<sup>35</sup> V odbornej literatúre sa stretáme okrem pojmu mnohoprípadová štúdia aj s pojmom mnohonásobná prípadová štúdia (porovnaj J. Hendl, 2005, 2008). Osobne však preferujeme termín *viacnásobná prípadová štúdia*. Termíny „mnohonásobná“ či „mnohoprípadová“ vzbudzujú dojem, že ide o veľké množstvo prípadov, čo sa skôr viaže viac na kvantitatívny ako na kvalitatívny výskum.

## Metódy výskumu

Vzhľadom na to, že šlo o výskumný postup prípadovej štúdie, dali sa podľa J. Hendla (2008) použiť ako výskumné metódy pozorovanie, dotazník s otvorenými otázkami, rozhovor a analýza dokumentov. Výber zvolených výskumných metód možno zdôvodniť aj nasledujúco:

- *obsahová analýza dokumentov* – umožnila teoretické porozumenie modelu CVS, ako aj prostredia každej skúmanej školy. Predmetom obsahovej analýzy dokumentov bolo teoretické rozpracovanie CVS v danej škole (metodika CVS), záznamové hárky o evidencii žiakov, výročné správy, hodnotenia, záverečné správy realizovaných projektov, rozvrhy hodín a ďalšia poskytnutá dokumentácia.
- *pozorovanie* – išlo o *neštruktúrované participačné pozorovanie*, ktorého cieľom bolo pozorovať účastníkov (žiacov) a realizátorov (pedagogických a odborných pracovníkov) pri jednotlivých činnostiach tvoriacich obsah CVS. Z každého zrealizovaného pozorovania boli vypracované terénne zápisky, ktoré sa spätne analyzovali.
- *rozhovor* – šlo o *pološtruktúrovaný hĺbkový rozhovor*, ktorý bol hlavnou výskumnou metódou v prípade riaditeľov škôl, zástupcov riaditeľov, hlavných koordinátorov CVS a pedagogických a odborných pracovníkov zapojených do realizovania CVS. V prípade rómskych žiakov zapojených do CVS bol použitý *neštruktúrovaný (neformálny) rozhovor*.<sup>36</sup>
- *dotazník* – išlo o *neštandardizovaný dotazník s otvorenými otázkami*, určený pre pedagogických a odborných pracovníkov zapojených do realizovania CVS. Dotazník obsahoval hlavné okruhy čiastkových výskumných otázok, jeho súčasťou bola aj *SWOT analýza*, ktorá umožnila identifikovať silné a slabé stránky, ako aj príležitosti a hrozby jednotlivých modelov CVS, čím sa od samotných pedagogických a odborných pracovníkov získala vnútorná autoevalvácia CVS.

## Charakteristika výskumnej vzorky

Výskumnú vzorku sme získali zámerným výberom, pričom hlavným kritériom pri jej výbere bola v prípade základných škôl skutočnosť, že realizovali CVS. V prípade pedagogických a odborných pracovníkov, ako aj samotných žiakov bolo kritériom to, že boli nejakým spôsobom do CVS zapojení. Našou ďalšou požiadavkou bolo, aby šlo o základné školy so sídlom v meste i v obci. Výskumnú vzorku sme rozdelili do troch hlavných kategórií, a to:

1) *základné školy realizujúce CVS* – celkovo sme skúmali 7 základných škôl,

<sup>36</sup> Vzhľadom na to, že neformálne rozhovory s rómskymi žiakmi sa nemohli uskutočniť v každej zo skúmaných škôl a zároveň tie uskutočnené sa nenahrávali na diktafón, údaje z nich neboli zapracované do výsledkov výskumu, keďže sa nedali ničím vierohodným podložiť. Získané údaje týmto spôsobom sme preto využili len na osobnú verifikáciu údajov získaných pomocou iných výskumných metód.

z toho 2 v Českej republike a 5 na Slovensku, čo nám umožnilo porovnať modely CVS realizované v slovenských ZŠ s modelmi CVS v Českej republike. Z uvedených 7 základných škôl bolo 5 škôl so sídlom v meste a 2 školy sídlia v obci. V rámci slovenských škôl to boli školy z Bratislavského, Trnavského, Trenčianskeho, Nitrianskeho a Žilinského kraja. Oslovené školy z Prešovského a Banskobystrického kraja o výskum neprejavili záujem,

2) *žiaci* – aktívne zapojení do CVS,

3) *pedagogickí a odborní pracovníci* – podieľajúci sa na realizovaní CVS. Celkový počet pracovníkov v jednotlivých školách, ktorí sa do výskumu zapojili, je uvedený v Tabuľke č. 50.

V závislosti od použitých výskumných metód je možné výskumnú vzorku rozdeliť takto:

- *výskumná vzorka pre metódu rozhovor* – rozhovory prebehli jednak so samotnými riaditeľmi škôl, prípadne so zástupcami riaditeľa, ako aj s pedagogickými a odbornými pracovníkmi zapojenými do realizovania CVS, s rómskymi žiakmi zúčastňujúcimi sa na CVS a hlavnými koordinátormi CVS.
- *výskumná vzorka pre metódu dotazník* – dotazník, ktorého súčasťou bola SWOT analýza bol určený pre hlavných koordinátorov CVS a pre pedagogických a odborných pracovníkov.
- *výskumná vzorka pre metódu pozorovanie* – pozorovania sa zúčastnili tak pedagogickí, ako aj odborní pracovníci a rómski i nerómski žiaci zapojení do CVS.

Tabuľka č. 50: Výskumná vzorka.

	DOTAZNÍK	ROZHOVOR
ŠKOLA 1	9	10
ŠKOLA 2	3	3
ŠKOLA 3	7	5
ŠKOLA 4	10	6
ŠKOLA 5	11	5
ŠKOLA 6	5	4
ŠKOLA 7	7	3
<b>SPOLU</b>	<b>52</b>	<b>36</b>

Poznámka: rozdielny počet pracovníkov v jednotlivých školách, ktorí sa do výskumu zapojili, je ovplyvnený veľkosťou pedagogického zboru, angažovanosťou pedagogických a odborných pracovníkov v CVS, ich dostupnosťou v čase realizovania výskumu.

### Spôsob analyzovania výsledkov výskumu

Pri analýze dát sme vychádzali z metódy zakotvenej teórie (využili sme iba jej prvý stupeň – otvorené kódovanie), ktorú v roku 1967 vypracovali A. L. Strauss

a B. G. Glaser. Následne ju v roku 1992 modifikoval Glaser a v roku 1994 Strauss (J. Hendl, 2005).

Pri kvalitatívnej analýze výskumných údajov sme uskutočnili doslovné prepisy z rozhovorov pedagogických a odborných pracovníkov zapojených do CVS, ako aj z rozhovorov s riaditeľom, prípadne zástupcom riaditeľa. Tým sme dosiahli, že výskumné údaje zo všetkých použitých výskumných metód (analýza dokumentov, pozorovanie, dotazníky, rozhovory) boli v písomnej podobe, čo umožnilo pri ich analýze postupovať jednotným spôsobom. Prvým krokom samotnej analýzy bolo otvorené kódovanie, ktorým sme dosiahli prvotnú analýzu údajov. Kódovaním sme v textoch odhalili základné pojmy, ktoré sme podľa spoločných vlastností a znakov rozdelili do základných kategórií. Kategórie, ktoré obsahovali príbuzné čiastkové témy, sme združili do hlavných tematických celkov. Prostredníctvom kategorizácie textu sme tak vytvorili hlavné tematické celky. Uvedený postup podľa zakladateľov zakotvenej teórie opisujú M. Miovský (2006), J. Hendl (2005, 2008) či J. Reichel (2009).

V rámci analýzy získaných údajov sme postupovali tak, že každý prípad (každá škola s CVS) sme najskôr analyzovali osobitne, pričom konečné výsledky sme prezentovali sumárne v rámci jednotlivých hlavných tematických celkov. Každý skúmanej škole sme prideliť vlastný kód, čím sme zabezpečili neustály prehľad o tom, z ktorej školy získané údaje pochádzajú. Údaje získané na základe analýzy a evalvácie jednotlivých modelov CVS sme následne komparovali, pričom sme navzájom porovnávali všetky skúmané školy, a to na základe hlavných tém čiastkových výskumných otázok a tém, ktoré vznikli z odpovedí respondentov skúmaných škôl.

### **Organizácia, časový harmonogram a priebeh výskumu**

Zrealizovaný výskum sme rozdelili do nasledujúcich etáp:

1. etapa výskumu (prípravná fáza): október 2011 – január 2013
  - štúdium odbornej domácej i zahraničnej literatúry,
  - účasť na odborných diskusiách, besedách, konferenciách či sympóziách venujúcich sa danej problematike,
  - spracovanie teoretických východísk skúmanej problematiky,
2. etapa výskumu (realizačná fáza): marec 2013 – marec 2014
  - výskum v školách s CVS v Brne – február až máj 2013, analýza a evalvácia zozbieraných dát,
  - výskum v školách s CVS v Slovenskej republike – november 2013 až marec 2014, analýza a evalvácia zozbieraných dát,
3. etapa výskumu (fáza vyhodnocovania výsledkov): január – marec 2014
  - spracovanie zozbieraných dát výskumu, ich evalvácia a komparácia,
  - spracovanie záverov a odporúčaní pre teóriu a prax.

V rámci výskumu v jednotlivých školách<sup>37</sup> sme zvolili nasledujúci postup:

<sup>37</sup> Treba zdôrazniť, že ide o približne opísaný postup, keďže v každej zo skúmaných škôl boli k dispozícii iné podmienky a možnosti.

1. *fáza* – oslovenie riaditeľov základných škôl prostredníctvom e-mailov so žiadosťou o vstup a zrealizovanie výskumu v ich základnej škole.
2. *fáza* – po vyjadrení súhlasného stanoviska s realizovaním výskumu, osobné stretnutie s riaditeľom školy, prípadne s jeho zástupcom, s cieľom bližšie ich oboznámiť s výskumným zámerom.
3. *fáza*<sup>38</sup> – informačný rozhovor s riaditeľom, prípadne zástupcom riaditeľa základnej školy. Cieľom prvotného rozhovoru bolo zistiť nielen základnú charakteristiku danej školy a pedagogického zboru, ale aj to, ktorí žiaci v skúmanej škole patria do kategórie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, aké je ich percentuálne zastúpenie v rámci celej školy a nakoniec, ktorí z nich a v akom počte sa zúčastňujú na CVS. Ako hlavná metóda bol použitý rozhovor, pričom získané údaje sme verifikovali pomocou obsahovej analýzy poskytnutých dokumentov.
4. *fáza* – ako výskumná metóda bol použitý neštandardizovaný dotazník s otvorenými otázkami pre pedagogických a odborných pracovníkov zapojených do realizovania CVS. Súčasťou dotazníka bola SWOT analýza.
5. *fáza* – údaje získané pomocou spracovania a vyhodnotenia dotazníkov a z obsahovej analýzy dokumentov umožnili použiť hlavnú výskumnú metódu, ktorou bol pološtruktúrovaný hĺbkový rozhovor s pedagogickými a odbornými pracovníkmi. Rozhovory sa nahrávali na diktafón a následne transkribovali a analyzovali.
6. *fáza*<sup>39</sup> – ako doplňujúcu metódu sme použili neštruktúrované participačné pozorovanie, z ktorého sme vyhotovili a spätne analyzovali terénne zápisky. Pozorovanie, ktorého objektom boli samotní pedagogickí a odborní pracovníci, ako aj rómski žiaci pri realizovaní jednotlivých činností v rámci CVS, umožnilo verifikovať získané údaje z dotazníkov a rozhovorov. V priebehu participačného pozorovania zároveň prebehli neformálne rozhovory so žiakmi.

### Výsledky predvýskumu

Na základe zrealizovaného pilotážneho prieskumu možno skúmané školy charakterizovať takto:

ŠKOLA 1 – šlo o školu v Českej republike, ktorá sídli vo väčšom meste a v čase výskumu sa v nej vzdelávalo 380 žiakov. Jej súčasťou boli dve materské školy a tri prípravné ročníky. Škola vzdeláva prevažne žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Zhruba 95 % žiakov bolo rómskeho pôvodu, z toho približ-

<sup>38</sup> Tretia fáza predstavuje tzv. pilotážny prieskum, ktorý je podľa M. Dismana (1993) nevyhnutný, ak výskumník nemá skutočnú hlbokú znalosť o skúmanom prostredí a cieľovej skupine výskumu. Zároveň, predovšetkým z časových dôvodov, bola druhá, tretia a štvrtá fáza zrealizovaná v rámci jedného stretnutia. Vo väčšine prípadov sa s riaditeľmi škôl, prípadne ich zástupcami uskutočnili v rámci tretej fázy výskumu aj pološtruktúrované hĺbkové rozhovory.

<sup>39</sup> Z časových a organizačných dôvodov (samotného výskumníka, ako aj skúmaných škôl) sa piata a šiesta fáza výskumu realizovali súbežne v rovnaké dni. Zároveň sa nedalo vo všetkých skúmaných školách zrealizovať pozorovanie.



ne 70 % zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Pilierom výchovno-vzdelávacieho programu je idea školy s CVS, ktorý realizuje od školského roku 2003/2004. Priamo v škole pôsobí školské poradenské pracovisko, v ktorom v čase výskumu pracoval výchovný poradca pre 1. stupeň, výchovný poradca pre 2. stupeň, školský psychológ pre 1. stupeň, školský psychológ pre 2. stupeň, sociálny pedagóg, špeciálny pedagóg, logopéd, školský metodik prevencie a asistent poradenského pracoviska. Škola realizuje individuálnu diagnostiku každého svojho žiaka, pričom sa na nej spolupodieľajú nielen pracovníci školského poradenského pracoviska spolu s učiteľmi a rodičmi žiaka, ale aj klinický psychológ, s ktorým spolupracuje. Žiadny žiak (okrem žiakov, ktorým je diagnostikovaný stredný a ťažký stupeň mentálneho postihnutia) nie je priradený do špeciálnej školy, ale naďalej sa v škole vzdeláva podľa jeho individuálnych vzdelávacích potrieb. Škola zdôrazňuje, že je školou komunitnou a inkluzívnou. Komunitnou, pretože vo svojej ponuke výchovno-vzdelávacích aktivít reflektuje špecifiká spádovej oblasti (špecifiká sociálne vylúčených lokalít) a inkluzívnou, pretože pracuje bez výberu so všetkými žiakmi, ktorí do nej prichádzajú, a vytvára inkluzívne vzdelávacie prostredie na základe individuálnych potrieb každého žiaka, ktoré vyplývajú z výsledkov jeho diagnostiky.

ŠKOLA 2 – išlo o školu vo väčšom meste v Českej republike, ktorá v čase výskumu vzdelávala približne 200 žiakov, z nich bolo 95 % zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Rómski žiaci predstavovali 90 % žiakov školy, veľa z nich však pochádzalo zo zmiešaných rodín (jeden z rodičov nebol Róm). Okrem kompletných ročníkov prvého a druhého stupňa bola súčasťou školy aj materská škola, dva prípravné ročníky, školská družina, školské poradenské pracovisko, v ktorom pracoval výchovný poradca, dvaja školskí psychológovia, dvaja sociálni pedagógovia, špeciálny pedagóg – logopéd, špeciálny pedagóg – etopéd, školský metodik prevencie a asistent školského poradenského pracoviska. V rámci vyučovania na prvom aj druhom stupni vypomáhali štyria asistenti učiteľa. Priamo v budove školy bol nízkoprahový klub, prostredníctvom ktorého sa od septembra 2012 realizuje CVS.

ŠKOLA 3 – škola bola v obci v Trnavskom kraji a v čase výskumu vzdelávala 167 žiakov, z ktorých 62 pochádzalo zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Keďže sa oficiálne k rómskej národnosti nehlásila ani jedna z rodín žiakov, škola nevedla evidenciu percentuálneho zastúpenia rómskych žiakov a používa pre žiakov označenie žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia bez ohľadu na etnikum. Zároveň nie všetci rómski žiaci pochádzali zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Škola vzdelávala aj žiakov s rôznymi poruchami, či už šlo o všetky druhy špecifických vývinových porúch učenia, ako aj porúch v oblasti správania. V čase výskumu pracovalo v škole 16 pedagógov, 2 vychovávateľky, 2 asistentky učiteľa a 1 výchovný poradca. Súčasťou školy bol školský klub detí a nultý ročník, v ktorom bolo 12 detí. Vzhľadom na to, že išlo o národnostne zmiešané územie, v budove mala okrem skúmanej školy svoje priestory aj základná škola s vyučovacím jazykom maďarským a dve špeciálne základné školy – slovenská a maďarská. Súčasťou školy nebola materská škola.

ŠKOLA 4 – išlo o školu v meste v Nitrianskom kraji, ktorá v čase výskumu vzdelávala 143 žiakov, pričom okrem ôsmich žiakov deviatego ročníka, všetci ostatní žiaci boli rómskeho pôvodu. Deväťdesiat percent z nich pochádzalo zo sociálne a jazykovo znevýhodňujúceho prostredia. Veľkým špecifikom školy je, že dlhodobo vzdeláva deti olašských Rómov. Škola nedisponovala vlastnou materskou školou ani školským klubom detí. Pri zápise do prvého ročníka sa realizuje prostredníctvom psychologičky z CPPPaP diagnostika všetkých detí. V rámci každého ročníka bola zriadená jedna trieda, pričom priemerný počet žiakov na triedu bol 14,3. Súčasťou školy je už niekoľko rokov nultý ročník, v ktorom v čase výskumu bolo 16 žiakov, všetci rómskeho pôvodu. Celkovo na škole pôsobilo 13 pedagogických pracovníkov, 2 asistentky učiteľa a 2 katechéti pracujúci na dohodu. V škole nepôsobil žiadny odborný pracovník ani vychovávateľ. Prostredníctvom záujmovej činnosti realizovala škola CVS aj pred zapojením sa do projektu, zároveň po skončení projektu (jún 2014) bola rozhodnutá aj naďalej pokračovať v jeho v realizácii. Škola nevzdelávala žiadnych žiakov s telesným alebo zmyslovým postihnutím, mala dvoch integrovaných žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, ktorí sa vzdelávali podľa variantu A.

ŠKOLA 5 – v Trenčianskom kraji športovo zameraná škola so sídlom v meste, ktorá v čase výskumu vzdelávala 312 žiakov, z ktorých takmer 100 bolo rómskeho pôvodu. Približne 25 % žiakov pochádzalo zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Osemnásť žiakov bolo integrovaných, šlo predovšetkým o žiakov s rôznymi poruchami. V predchádzajúcom školskom roku škola vzdelávala aj žiaka s telesným postihnutím, ktorý školu úspešne dokončil. Pedagogický zbor tvorilo 23 učiteľov, 2 vychovávateľky, 1 asistentka učiteľa pre prvý stupeň, 1 asistentka učiteľa pre druhý stupeň a jedna asistentka učiteľa pre nultý ročník, trénerka gymnastiky, špeciálny pedagóg a 2 učelia na dohodu. Škola má vybudovaný bezbariérový prístup. Okrem školského klubu detí s dvomi oddeleniami je súčasťou školy detská organizácia Fénix, prostredníctvom ktorej organizujú pre svojich žiakov letné tábory. Škola má športovú triedu so zameraním na gymnastiku a plávanie. Dôležitou časťou školy je nultý ročník, vlastná knižnica, prostredníctvom ktorej sa u žiakov podporuje zážitkové čítanie, dve telocvične a posilňovňa. V škole nebola zriadená žiadna špeciálna trieda, jej súčasťou nie je materská škola. Veľký dôraz sa kladie na preventívne programy, výsledkom je vysoká angažovanosť pedagogických pracovníkov ako koordinátorov pre oblasti dopravnej výchovy, mediálnej výchovy, enviromentálnej výchovy, osobnostného sociálneho rozvoja, ochrany života a zdravia, multikultúrnej výchovy, finančnej gramotnosti, výchovy k manželstvu a rodičovstvu a protidrogovej výchovy. Každé dieťa pri zápise do prvého ročníka, ako aj pri ukončení nultého ročníka absolvuje psychologické vyšetrenie.

ŠKOLA 6 – išlo o plnoorganizovanú školu so sídlom v obci v Bratislavskom kraji, ktorej súčasťou je rómska osada s približne šesťsto obyvateľmi. V čase výskumu vzdelávala 118 žiakov, z ktorých 5 bolo nerómskych, avšak pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Za posledných šesť rokov nebolo do prvého ročníka zapísané žiadne nerómske dieťa. Súčasťou školy bol nultý

ročník, v ktorom sa na vstup do prvého ročníka pripravovalo 9 detí, a špeciálna trieda, v ktorej sa vzdelávalo 9 žiakov s mentálnym postihnutím. Škola nevzdelávala žiadnych žiakov s telesným alebo zmyslovým postihnutím a oficiálne nemala žiadneho integrovaného žiaka. Súčasťou školy bol školský klub detí, ktorý navštevovali žiaci nultého až šiesteho ročníka. Pedagogický zbor mal 15 členov, z toho 14 učiteľov, jedného špeciálneho pedagóga a jednu vychovávateľku pre školský klub detí. Škola zamestnávala 4 rómskych rodičov ako pomocný dozor cez prestávky a kontaktné osoby medzi školou a obyvateľmi rómskej osady. Dvaja z nich boli platení z projektu, ďalší dvaja pracovali na dohodu v rámci malých obecných služieb. Vo výchovno-vzdelávacom procese kladie dôraz na jazykovú zdatnosť, počítačovú gramotnosť a zmysluplné trávenie voľného času žiakov.

ŠKOLA 7 – sídlila v meste v Žilinskom kraji, v čase výskumu vzdelávala približne 180 žiakov, pričom v minulosti počet vzdelávaných žiakov presahoval 200. Zníženie počtu žiakov viedlo v rámci niektorých ročníkov k otvoreniu iba jednej triedy. Okrem bežných tried prvého a druhého stupňa mala škola zriadený jeden nultý ročník pre žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a špeciálnu triedu pre žiakov s mentálnym postihnutím. Podľa individuálneho vzdelávacieho programu sa tu vzdelávalo 14 integrovaných žiakov, išlo predovšetkým o žiakov s poruchami v oblasti správania a učenia. Približne 30 % žiakov pochádzalo zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Pedagogický zbor sa skladal zo 17 pedagogických pracovníkov, 2 asistentov učiteľa, 2 vychovávateľiek a jedného odborného pracovníka – špeciálneho pedagóga. Súčasťou školy nebola materská škola, škola však úzko spolupracovala s dvomi materskými školami v jej blízkosti. Pri zápise do prvého ročníka, rovnako tak aj po absolvovaní nultého ročníka všetky deti absolvujú psychologické vyšetrenie, ktoré pre školu zabezpečujú pracovníčky CPPPaP.

### Výsledky výskumu a ich interpretácia

Výsledky výskumu prezentujeme prostredníctvom komparácie jednotlivých modelov CVS, pričom sme komparovali nasledujúce kritériá:

*Kritérium č. 1 – rozmanitosť adresátov CVS* – stanovené kritérium splnila ŠKOLA 2 čiastočne, ktorá síce mala zriadenú materskú školu a dva nulté ročníky, ale prioritne sa v rámci realizovania CVS zameriavala len na žiakov (tak bežných, ako aj špeciálnych tried) prvého a druhého stupňa. Všetky ostatné skúmané školy splnili kritérium rozmanitosti úplne, keďže do CVS zapájali okrem žiakov prvého a druhého stupňa (bez ohľadu na ich dodatočné podporné potreby) aj žiakov zo špeciálnych tried, ako aj deti z nultých ročníkov a materských škôl.

*Kritérium č. 2 – rodičia žiakov ako adresáti CVS* – uvedené kritérium čiastočne splnila ŠKOLA 1, ktorá v rámci realizovania niektorých aktivít a činností CVS určených predovšetkým pre deti v materskej škole a v nultom ročníku, vyžadovala pravidelnú a povinnú účasť aspoň jedného z rodičov daného dieťaťa. Ostatné skúmané školy nevyžadovali od rodičov žiadnu účasť na CVS.

*Kritérium č. 3 – participácia pedagogických a odborných pracovníkov na realizovaní CVS* – okrem ŠKOLY 2, ktorá do pravidelnej činnosti CVS zapájala len štyroch pedagogických pracovníkov, vo všetkých ostatných školách participovalo na CVS široké spektrum pedagogických pracovníkov, pričom ak šlo o školu, ktorá mala odborných pracovníkov, bolo možné pozorovať aj ich aktívnu účasť.

*Kritérium č. 4 – rodičia žiakov ako realizátori alebo spolurealizátori CVS*<sup>40</sup> – kritérium čiastočne splnila ŠKOLA 5, ktorá umožňovala rómskym rodičom aktívnu účasť na vyučovacej hodine (čítanie žiakom z knižiek), a ŠKOLA 6, ktorá zamestnávala štyroch rómskych rodičov nielen ako pomocný dozor cez prestávky a na niektorých záujmových krúžkoch, ale aj ako kontaktné osoby medzi školou a obyvateľmi rómskej osady. Všetky ostatné skúmané školy zapájali rodičov žiakov do realizovania CVS veľmi výnimočne, najmä pri niektorých jednorazových podujatiach a akciách, pričom ich účasť bola dobrovoľná, a teda veľmi ojedinelá.

*Kritérium č. 5 – využívanie inovatívnych stratégií v rámci realizovania formálnej časti edukácie* – všetky skúmané školy upustili od klasického vyučovania a snažili sa v rôznej miere zavádzať inovatívne metodické postupy, ktoré mali žiakov podporovať v úspešnosti a efektivite vyučovania. Uvedené kritérium najlepšie splnila ŠKOLA 1, v ktorej sa vybrané predmety vyučovali v dvojhodinových blokoch, zároveň na niektorých hodinách boli v triede súčasne až traja vyučujúci: okrem kmeňového učiteľa daného predmetu to bol tzv. tandemový učiteľ a asistent učiteľa. Súčasná prítomnosť troch vyučujúcich v jednej triede umožňovala škole využívať kooperatívne vyučovanie, učenie zážitkom, integrovanú výučbu či spoločnú prácu žiakov na zadanej úlohe v menších skupinkách alebo vo dvojiciach. Škola mala zároveň na každý predmet zriadenú a učebnými pomôckami vybavenú konkrétnu triedu. Rovnako tak aj ŠKOLA 2 využívala tzv. tandemového učiteľa, avšak iba pre žiakov prvého stupňa. Využívanie kooperatívneho vyučovania, učenie prostredníctvom zážitku, projektívne vyučovanie či blokovú výučbu na niektorých predmetoch sme zistili v ŠKOLE 7. Dvojhodinové bloky predovšetkým výchovných predmetov a športovej prípravy využívala ŠKOLA 5, ktorá zameriavala pozornosť aj na didaktické hry. V ŠKOLE 3 išlo predovšetkým o zážitkové a praktické vyučovanie. Podobne aj ŠKOLA 4 a ŠKOLA 6 kladli dôraz na význam zážitkového učenia a didaktických hier.

*Kritérium č. 6 – rozmanitosť aktivít vo voľnom čase* – rozmanitosť aktivít vo voľnom čase, či už v rámci pravidelnej záujmovej činnosti alebo prostredníctvom nepravidelných podujatí a akcií, bola vo všetkých školách veľmi pestrá. Žiaci mali bohaté možnosti výberu z rôznych záujmových krúžkov – športového, umeleckého, prírodovedného, spoločenského alebo technického zamerania. Uvedené kritérium tak v dostatočnej kvalite splnilo všetkých sedem škôl.

*Kritérium č. 7 – rytmizácia formálnej a neformálnej časti CVS*<sup>41</sup> – rytmizáciu najideálnejšie zabezpečovala ŠKOLA 1, v ktorej mali žiaci možnosť začať deň v ran-

<sup>40</sup> Skúmala sa pravidelná angažovanosť rodičov v rámci niektorej z činností CVS.

<sup>41</sup> Rytmizácia formálnej a neformálnej časti CVS znamená striedanie kognitívnych činností s odychovými a relaxačnými. Klasické prestávky medzi jednotlivými vyučovacími hodinami, ktoré žiaci môžu tráviť neorganizovaným spôsobom, sa za spôsob rytmizácie nepočítal.

nom klube, kde sa venovali spoločenským hrám alebo počúvaniu rozprávok. Nasledovalo doobedňajšie vyučovanie, po skončení ktorého žiaci prvého stupňa prechádzali na neformálnu časť CVS a venovali sa rôznym záujmovým krúžkom. Žiaci druhého stupňa mali v pondelok, utorok a vo štvrtok formálne vyučovanie nielen doobeda, ale aj poobede. Aby neboli preťažení a nestratili motiváciu, škola v tieto dni zabezpečovala medzi doobedňajším a poobedňajším vyučovaním tzv. medzikluby. Išlo o jednu vyučovaciu hodinu (spravidla šiestu), počas ktorej sa namiesto učenia venovali záujmovým krúžkom a aktivitám. Následne pokračovali formálnym vyučovaním, po skončení ktorého opäť pokračovala neformálna časť CVS. Škola zároveň rytmizáciu kognitívnych a oddychových činností zabezpečovala aj počas doobedňajšieho vyučovania, keď mali žiaci možnosť počas prestávok venovať sa činnostiam ako vysielanie do školského rozhlasu, pobyt v oddychových a relaxačných zónach, pobyt v hlavnom klube CVS s možnosťou hrať spoločenské hry. V menšej miere zabezpečovala rytmizáciu formálnej a neformálnej časti CVS aj ŠKOLA 5, ktorá rovnako začínala ranným klubom. Hoci neformálna časť CVS nasledovala až po skončení formálneho vyučovania, škola zabezpečovala striedanie kognitívnych a oddychových činností v priebehu vyučovania prostredníctvom prestávok, v rámci ktorých mohli žiaci využívať zriadené oddychové a relaxačné zóny, počas veľkej prestávky mali možnosť zahrať si stolný tenis. O čiastočnej rytmizácii je možné hovoriť v ŠKOLE 4, ktorá delila vyučovací deň na doobedňajšiu formálnu časť a poobedňajšiu neformálnu časť CVS. Počas doobedňajšieho vyučovania umožňovala žiakom využívať relaxačné zóny a cez veľkú prestávku možnosť zahrať si stolný tenis. ŠKOLA 7 zabezpečovala čiastočnú rytmizáciu hlavne pre žiakov prvého stupňa, ktorí mali možnosť pobudnúť pred vyučovaním v rannom klube. Následne však neformálna časť CVS prebiehala až po skončení klasického vyučovania. V ŠKOLE 2, v ŠKOLE 3 a v ŠKOLE 6 nebolo zistené žiadne striedanie kognitívnych činností s oddychovými a relaxačnými.

*Kritérium č. 8 – vypracovávanie písomných domácich úloh v prostredí školy* – pri striktnom hodnotení tohto kritéria treba konštatovať, že žiadna zo skúmaných škôl nezabezpečovala pre žiakov v rámci realizovania CVS pravidelné vypracovávanie písomných domácich úloh pod dozorom pedagogických a odborných pracovníkov v prostredí školy. ŠKOLA 1, ŠKOLA 2, ŠKOLA 4 a ŠKOLA 7 uvedené kritérium nespĺnili vôbec, keďže sa v rámci realizovania CVS prioritne zameriavali na voľnočasové aktivity. V ŠKOLE 3 sa písanie domácich úloh pomocou pedagogických alebo odborných pracovníkov využívalo čiastočne. Žiaci však museli sami prejavíť záujem. Možnosť písania domácich úloh, hoci nie pravidelne a ani u všetkých žiakov, sa využívala predovšetkým v ŠKOLE 5 a v ŠKOLE 6.

*Kritérium č. 9 – podporné aktivity* – podporné aktivity pre žiakov najlepšie zabezpečovala ŠKOLA 1, ktorá pre deti v materskej škole a v nultom ročníku realizovala pravidelne raz týždenne tzv. stimulačné skupiny, na ktorých sa zúčastňovali aj rodičia daných detí a učili sa spolu s učiteľkami, ako pracovať s dieťaťom, ako mu pomáhať rozvíjať komunikáciu, jemnú a hrubú motoriku a ostatné kompetencie potrebné na úspešný vstup do prvého ročníka. Žiaci prvého stupňa

mali priamo do rozvrhu zakomponovanú jednu hodinu doučovania týždenne. V prípade, že sa žiak po skončení povinnej školskej dochádzky rozhodol pokračovať v štúdiu, škola mu zabezpečovala doučovanie a individuálnu prípravu na prijímacie skúšky. Doučovanie vyplývajúce z osobného záujmu samotného žiaka na prvom stupni zabezpečovala aj ŠKOLA 6. Doučovanie žiakov, predovšetkým pred monitorom, zabezpečovala ŠKOLA 5, možnosť doučovania využívali aj žiaci, ktorí chceli v štúdiu ďalej pokračovať. ŠKOLA 2 nezabezpečovala pre svojich žiakov žiadne podporné aktivity. ŠKOLA 3, ŠKOLA 4 a ŠKOLA 7 síce deklarovali možnosť doučovania, avšak v ich prípade išlo o nepovinnú a nepravidelnú činnosť žiakov, a preto je otázne, nakoľko žiaci prejavovali v priebehu celého školského roka o doučovanie záujem a v akom rozsahu sa im poskytlo.

*Kritérium č. 10 – personálne, priestorové a materiálne podmienky škôl* – deklarované podmienky možno považovať za silnú stránku ŠKOLY 1. Škola mala pre CVS k dispozícii a plne využívala priestory centrály CVS, telocvičňu, tanečný sál, odborné učebne, halu na stolný tenis, kuchynku, pracovnú dielňu, relaxačnú miestnosť, hudobnú miestnosť, miestnosť na divadelný a dramatický krúžok. Rovnako tak kvalitné zabezpečenie predstavovalo materiálne vybavenie, či už učebnými pomôckami na konkrétne vyučovacie hodiny alebo na jednotlivé krúžky. ŠKOLA 2 spĺňala kvalitu personálnych, priestorových i materiálnych podmienok čiastočne. Hoci v škole pôsobilo široké spektrum odborných pracovníkov, do pravidelného a aktívneho realizovania CVS sa zapájali iba štyria pedagogickí pracovníci. Z hľadiska priestorových podmienok nízkoprahový klub, v rámci ktorého sa CVS realizoval, nestačil kapacitne pokrývať záujem žiakov. ŠKOLA 3 zápasila nielen s nedostatkom pedagogických a odborných pracovníkov, ale aj so slabým a zastaraným materiálным vybavením tak pre formálnu, ako aj neformálnu časť CVS. Priestorových možností mala k dispozícii dostatok, kvalitatívne ich však nedokázala plnohodnotne využiť. Nedostatok odborných pracovníkov mala aj ŠKOLA 4. Na realizovanie jednotlivých krúžkov a činností CVS mala k dispozícii dostatok vhodných priestorov ako telocvičňu, kuchynku, multifunkčné učebne, ktoré boli kvalitne vybavené aj po materiálnej stránke. ŠKOLA 5 mala k dispozícii dostatok pedagogických aj odborných pracovníkov. V rámci CVS využívala širokú škálu priestorov ako odborné učebne, veľkú telocvičňu, malú telocvičňu, posilňovňu, relaxačné zóny, počítačové miestnosti, jazykové učebne, mestskú plaváreň, kuchynku, dielne a športový areál. Škola bola veľmi dobre vybavená aj po materiálnej stránke. ŠKOLA 6 bola z hľadiska priestorového a materiálneho vybavenia spokojná, keďže mala k dispozícii dve telocvične, multifunkčné ihrisko s umelým povrchom, átrium, počítačové učebne, čítareň. Pociťovala však deficit asistentov pre učiteľa. Najväčším problémom pre ŠKOLU 7 boli staré a chýbajúce vhodné učebné pomôcky, ako aj pomôcky pre niektoré krúžky. Z hľadiska priestorových podmienok bola škola spokojná, mala k dispozícii veľkú telocvičňu, kuchynku, dielne, odborné učebne a športový areál. Spokojnosť školy bolo možné badať aj v rámci personálnych podmienok.

*Kritérium č. 11 – problémy a prekážky škôl pri realizovaní CVS* – možno konštatovať, že školy pri realizovaní CVS zápasili s veľmi podobnými problémami a pre-

kážkami. Medzi najväčšie a najčastejšie zaraďovali: financovanie CVS (ŠKOLA 1, ŠKOLA 2, ŠKOLA 3, ŠKOLA 4, ŠKOLA 6); postoje rómskych rodičov k prevzatiu zodpovednosti za vlastné dieťa (ŠKOLA 1, ŠKOLA 2, ŠKOLA 3, ŠKOLA 4, ŠKOLA 5, ŠKOLA 6, ŠKOLA 7); strata záujmu o výchovno-vzdelávací proces u žiakov 2. stupňa (ŠKOLA 1, ŠKOLA 3, ŠKOLA 4, ŠKOLA 5, ŠKOLA 6, ŠKOLA 7); legislatíva (ŠKOLA 3, ŠKOLA 4, ŠKOLA 5, ŠKOLA 7); špecifiká rómskeho etnika (ŠKOLA 3, ŠKOLA 4, ŠKOLA 5, ŠKOLA 6, ŠKOLA 7); predsudky majority (ŠKOLA 4, ŠKOLA 5, ŠKOLA 6, ŠKOLA 7); zlá spolupráca s rómskymi rodičmi pri riešení vzniknutých problémov (ŠKOLA 3, ŠKOLA 4, ŠKOLA 5, ŠKOLA 6, ŠKOLA 7); častá chorobnosť rómskych žiakov (ŠKOLA 4, ŠKOLA 5, ŠKOLA 6).

Prehľadný spôsob vyššie popísanej komparácie prináša Tabuľka č. 51.

**Tabuľka č. 51:** Komparácia skúmaných modelov celodenného výchovného systému.

Kritériá	škola 1	škola 2	škola 3	škola 4	škola 5	škola 6	škola 7
rozmanitosť adresátov	ÁNO	Č	ÁNO	ÁNO	ÁNO	ÁNO	ÁNO
participácia pracovníkov v CVS	ÁNO	Č	ÁNO	ÁNO	ÁNO	ÁNO	ÁNO
rómski rodičia ako adresáti CVS	Č	NIE	NIE	NIE	NIE	NIE	NIE
žiaci ako realizátori CVS	NIE	NIE	NIE	NIE	NIE	NIE	NIE
rómski rodičia ako realizátori CVS	NIE	NIE	NIE	NIE	Č	Č	NIE
inovatívne stratégie vo vyučovaní	ÁNO	Č	ÁNO	Č	ÁNO	Č	ÁNO
rozmanitosť voľnočasových aktivít	ÁNO	ÁNO	ÁNO	ÁNO	ÁNO	ÁNO	ÁNO
rytmizácia	ÁNO	NIE	NIE	Č	ÁNO	NIE	Č
písanie domácich úloh v škole	NIE	NIE	Č	NIE	Č	Č	NIE
podporné aktivity materská škola	ÁNO	NIE	—	—	—	—	—
podporné aktivity nultý ročník	ÁNO	NIE	NIE	NIE	NIE	NIE	NIE
podporné aktivity 1. stupeň	ÁNO	NIE	Č	Č	NIE	NIE	Č
podporné aktivity 2. stupeň	ÁNO	NIE	Č	Č	Č	Č	Č
kvalita priestorových podmienok	ÁNO	Č	ÁNO	ÁNO	ÁNO	ÁNO	ÁNO
kvalita materiálnych podmienok	ÁNO	Č	Č	ÁNO	ÁNO	ÁNO	Č
kvalita personálnych podmienok	ÁNO	Č	Č	Č	ÁNO	Č	ÁNO

Legenda: ÁNO (kritérium splnené úplne), NIE (kritérium nesplnené), Č (kritérium splnené čiastočne), — (dané zariadenie nie je súčasťou školy).

## Zhrnutie výsledkov výskumu

Dosiahnuté výsledky výskumu sa dajú zhrnúť nielen prostredníctvom zodpovedania čiastkových výskumných otázok, ale rovnako tak aj prostredníctvom vytvorených tematických celkov a ich kategórií:

**Ciele, ktoré chcú školy realizovaním CVS dosiahnuť** – školy v rámci edukačného procesu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia bojujú s tromi najväčšími a najčastejšími sa vyskytujúcimi problémami: *prospech, správanie a časté absencie*. Zlepšenia v týchto troch oblastiach predstavujú hlavné ciele, ktoré chcú školy realizovaním CVS dosiahnuť. V rámci formálnej časti edukácie je cieľom predovšetkým zefektívniť samotné vyučovanie a vyučovacie predmety, a tak zvýšiť záujem rómskych žiakov o vzdelávanie sa. Častým problémom rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je ich *nepripravenosť na praktický život*. Z uvedeného dôvodu je jedným z ďalších cieľov pripraviť rómske dievčatá na rodinné a rodičovské povinnosti, starostlivosť o domácnosť, hygienu či finančnú gramotnosť. *Neefektívne využívanie voľného času* je u rómskych detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia častý jav, ktorý v mnohých prípadoch vedie k vzniku rôznych sociálno-patologických javov a páchaniu delikventnej činnosti. Školy sa preto v rámci CVS zameriavajú aj na zmysluplné a efektívne využívanie voľného času v bezpečnom prostredí pod dohľadom pedagogických a odborných pracovníkov v rámci rôznych záujmových krúžkov a činností. Účasť rómskych žiakov v neformálnej časti CVS je naplnením jedného z ďalších cieľov, ktorým je *primárna prevencia*. Jednou z ciest, ako dosiahnuť pravidelnú účasť žiakov na vyučovaní a záujem o vzdelávanie sa, je *budovanie vzájomnej dôvery medzi školou a rodičmi žiakov*. Preto je nemenej dôležitým cieľom *zlepšovať vzájomnú spoluprácu a komunikáciu s rodičmi rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*.

**Adresáti CVS** – hoci je CVS prioritne určený pre rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, skúmané školy umožňovali zúčastňovať sa na jeho aktivitách a činnostiach všetkým žiakom bez rozdielu. Možno konštatovať, že CVS sa realizuje v inkluzívnom prostredí, keďže okrem zapojenia integrovaných, ako aj intaktných žiakov všetkých ročníkov, školy, ktoré mali zriadený nultý ročník (prípadne ich súčasťou bola materská škola), umožňovali (s výnimkou jednej) zapojiť sa do CVS aj deťom z uvedených zariadení. O tom, že CVS môže byť významným podporným nástrojom inkluzívnej edukácie všetkých žiakov svedčí aj skutočnosť, že školy, ktoré mali zriadené špeciálne triedy (vo väčšine prípadov pre žiakov s mentálnym postihnutím a žiakov s poruchami správania), umožňovali zapojiť sa do CVS aj týmto žiakom, a to v rámci jeho neformálnej časti. Znamená to, že hoci v niektorých zo skúmaných škôl žiaci bežných tried počas formálneho vyučovania neprichádzali do kontaktu so žiakmi zo špeciálnych tried, v rámci neformálnej časti CVS takáto možnosť existovala a využívali ju. Zapájanie všetkých žiakov (od materskej školy až po deviaty ročník) znamená, že CVS sa v rámci niektorých činností a aktivít realizoval vo vekovo heterogénnom edukačnom prostredí, čo opäť prispieva k vytvoreniu inkluzívneho školského prostredia. Rozsah zapojenia sa jednotlivých žiakov bol individuálny, závisel predovšetkým od ich záujmu. CVS vo svojej podstate môže byť určený aj pre rodičov žiakov, u väčšiny z nich však absentoval pravidelný záujem angažovanosti.



**Doterajší vplyv CVS na žiakov**<sup>42</sup> – pedagogickí a odborní pracovníci vnímajú doterajší vplyv CVS na rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia pozitívne. Účasť žiakov v záujmových krúžkoch a aktivitách má podľa nich priaznivý vplyv predovšetkým na oblasť ich správania a vzájomných vzťahov, ako aj vzťahov k samotným vyučujúcim. Zároveň vyjadrili názor o zlepšení dochádzky žiakov na vyučovanie, avšak nie na základe realizovania CVS, ale predovšetkým prostredníctvom úzkej spolupráce so subjektmi, ako sú polícia a Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny. Ak škola okrem záujmových voľnočasových aktivít poskytuje v rámci CVS aj podporné opatrenia pre žiakov, možno pozorovať pozitívny vplyv CVS aj na prospech žiakov a ich ďalšie vzdelávanie.

**Realizátori CVS** – školy priamo do realizovania CVS nezapájajú všetkých pedagogických a odborných pracovníkov. Počet priamo zaangažovaných pracovníkov pedagogického zboru závisí jednak od ich osobného záujmu venovať sa daným žiakom aj po skončení vyučovania a zároveň od finančných možností konkrétnej školy. Napriek tomuto zisteniu treba konštatovať, že určitým spôsobom sú do CVS zapojení všetci pracovníci školy, hoci to môže byť iba nepriame zapojenie pri riešení konkrétneho problému so žiakom alebo jeho rodinou. Pedagogickí pracovníci sa najčastejšie zapájajú formou vedenia konkrétneho záujmového krúžku, prípadne viacerých krúžkov. Asistenti učiteľa v rámci formálnej časti CVS vypomáhajú priamo na vyučovacej hodine integrovaným žiakom, ako aj deťom v nultom ročníku. V rámci neformálnej časti CVS sa angažujú v záujmových krúžkoch, pomáhajú žiakom pri príprave na vyučovanie alebo doučovaní a pri zabezpečovaní kontaktu školy s rodinami žiakov. V prípade, ak v škole pôsobí odborný pracovník (špeciálny pedagóg), jeho participácia na CVS spočíva predovšetkým v poskytovaní pomoci pri doučovaní. Ani v jednej zo skúmaných škôl nevystupujú v pozícii realizátorov, prípadne spolurealizátorov niektorých činností a aktivít CVS rodičia žiakov či samotní žiaci. Zapojenie niektorých rómskych rodičov sme zistili pri realizovaní nepravidelných alebo jednorazových podujatí a akcií. Keďže si školy všetky krúžky a aktivity zabezpečujú vlastnými pedagogickými pracovníkmi, prevláda v školách pri realizovaní CVS interná spolupráca.

**Podmienky škôl pri realizovaní CVS** – skutočnosť, že ide o školy, ktoré vzdelávajú väčší počet rómskych žiakov, sa prejavila aj na celkovom počte žiakov školy. Skúmané školy vzdelávali menší počet žiakov, ako je ich celková možná kapacita. Preto ani jedna zo škôl nemá problém s nedostatkom a rozmanitosťou priestorových možností. To zároveň umožnilo školám v rámci CVS zriadiť kluby, počítačové a oddychové miestnosti či relaxačné zóny a naďalej využívať veľké telocvične a športové areály. Materiálne podmienky možno považovať za uspokojivé predovšetkým pre neformálnu časť CVS. Kvalita materiálneho vybavenia

<sup>42</sup> Vzhľadom na to, že v rámci zrealizovaného kvalitatívneho výskumu predstavujú výsledky subjektívne názory a pocity skúmaných respondentov, sme presvedčení o tom, že predovšetkým oblasť skúmania zlepšenia prospechu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia prostredníctvom realizovania CVS si zasluhuje výskumné overenie aj ďalšími výskumnými metódami, akou je napr. experiment.

prítom do značnej miery závisí od konkrétneho zamerania záujmového krúžku. V rámci formálnej časti edukácie sú školy vybavené modernými interaktívnymi tabuľkami, televízormi, počítačmi, chemickými či fyzikálnymi laboratóriami. Najväčší problém pre školy predstavuje rozpočet; keďže sú financované na základe normatívu na žiaka, pociťujú finančný deficit. S menším počtom žiakov súvisí aj menší počet pedagogických a odborných pracovníkov, za najväčší personálny problém považujú nedostatok asistentov učiteľa a neprítomnosť odborných pracovníkov (špeciálny pedagóg, psychológ, sociálny pedagóg, sociálny pracovník, logopéd) na plný úväzok. Ako pozitívum treba hodnotiť, že u všetkých pracovníkov jednoznačne prevláda pozitívny názor k CVS. Výskumom sa zároveň zistilo, že medzi kľúčové podmienky úspešnosti CVS patrí záujem žiakov a rodičov žiakov o CVS. V prvom prípade možno tvrdiť, že žiaci prejavujú veľký záujem o CVS, predovšetkým jeho neformálnu časť, ich záujem sa však prechodom na druhý stupeň znižuje. Zároveň žiaci všetkých ročníkov prejavujú oveľa menší záujem o aktivity a činnosti kognitívneho charakteru, akými je písanie domácich úloh či doučovanie. Samotní rodičia rómskych žiakov o zapojenie sa do CVS záujem neprejavujú, hoci sú vítaní a školy im takúto možnosť ponúkajú v rámci pravidelných alebo nepravidelných aktivít.

**Externé prekážky škôl pri realizovaní CVS** – predstavuje *legislatíva*, predovšetkým oblasti, ako je normatív na žiaka, vysoká hranica pre minimálny počet žiakov v triedach, určenie nultého ročníka len pre žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, hodnotenie úspešnosti školy bez ohľadu na jej podmienky a zloženie žiakov (monitoring), podmienky a kritériá na stanovenie rozvrhu žiakov prvého a druhého stupňa a negarantovanie odborných pracovníkov a asistentov učiteľa pre školy s väčším počtom žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. *Financovanie CVS* školy zafažuje predovšetkým pri zabezpečovaní dostatočného a vhodného materiálu na jednotlivé krúžky. Ide o tzv. štartovacie náklady, ktoré školy musia vynaložiť, ak chcú zabezpečiť bohatú a pestrú škálu možností realizovania CVS. Okrem toho ide o zvýšenie finančných nákladov potrebných na zabezpečenie dostatočných personálnych podmienok. *Zvyky, tradície a špecifiká rómskeho etnika* boli problémom pre všetky skúmané školy, pričom najmarkantnejšie sa to prejavilo v škole vzdelávajúcej olašských Rómov, ktorí si na tradície veľmi potrpia. *Postoje rómskych rodičov k prevzatíu zodpovednosti za výchovu a vzdelávanie vlastného dieťaťa*, realizovanie CVS bez záujmu samotných rómskych rodičov angažovať sa, spôsobuje, že sú z výchovno-vzdelávacieho procesu vlastného dieťaťa vylúčení a školy prebrali všetku zodpovednosť a starostlivosť o dieťa. V rámci *predsudkov majoritnej spoločnosti* bojujú školy vzdelávajúce väčší počet rómskych žiakov s odchodom žiakov majority, ktorá na jednej strane odmieta, aby sa ich dieťa vzdelávalo v škole s väčšinovým podielom rómskych žiakov a zároveň sa takéhoto vzdelávania bojí. *Spolupráca s rómskymi rodičmi pri riešení vzniknutých problémov*, ako sú neospravedlnené hodiny či problémy so správaním, patrí k najčastejším dôvodom kontaktu škôl s rodičmi žiakov. Riešenie býva často komplikované a náročné, čo sa odzrkadľuje aj na samotnom postoji rómskych rodičov k škole

ako inštitúcii vzdelávajúcej ich detí, pričom tento negatívny postoj následne prenášajú aj na samotné dieťa.

**Interné prekážky škôl pri realizovaní CVS** – spočívajú predovšetkým v *časovej chorobnosti rómskych žiakov*, čo komplikuje školám plynulosť vyučovacieho procesu a preberanej učebnej látky. *Prechod žiakov z prvého na druhý stupeň* možno označiť za rizikový z hľadiska udržania záujmu rómskych žiakov o výchovno-vzdelávací proces a celkové zapojenie do CVS. *Vzťah rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia k plneniu si povinností*, ako je písanie domácich úloh a celková domáca príprava na vyučovanie.

**Obsah formálnej časti CVS** – ide o vyučovací proces žiakov realizovaný predovšetkým v dopoludňajších hodinách. Školy v rámci CVS najčastejšie do formálnej časti zasahovali doplnením nových predmetov, prípadne rozšírením hlavných predmetov ako slovenský jazyk, matematika, informatika či cudzí jazyk o ďalšiu vyučovaciu hodinu.

**Obsah neformálnej časti CVS** – v rámci tejto časti edukácie sa školy zameriavajú predovšetkým na zmysluplné využívanie voľného času žiakov prostredníctvom pravidelných záujmových krúžkov a aktivít. Ide o krúžky rôzneho zamerania od športových, umeleckých, sebaobslužných či prírodovedných, ktoré sa realizujú jeden alebo dvakrát do týždňa (v závislosti od počtu a záujmu prihlásených žiakov na konkrétny krúžok). Okrem pravidelnej záujmovej činnosti školy realizujú aj rôzne nepravidelné či jednorazové akcie a podujatia, najčastejšie pri rôznych príležitostiach, ako je Deň matiek, Mikuláš, Vianoce, Veľká noc a pod. Rovnako tak chodia s nacvičeným programom vystupovať či sa zúčastňujú na rôznych súťažiach, predovšetkým športového a umeleckého zamerania. Obsah neformálnej časti CVS okrem pravidelnej a nepravidelnej záujmovej činnosti, ktorá má predovšetkým slúžiť na oddych a regeneráciu, tvoria v niektorých školách aj činnosti kognitívneho charakteru, hoci treba podotknúť, že v menšej intenzite, keďže o takto orientované činnosti prejavujú žiaci menší záujem. V rámci uvedených kognitívnych činností ide predovšetkým o prípravu na vyučovanie vo forme písania si domácich úloh a o možnosť doučovania. Obidve možnosti sa však žiakom ponúkajú na báze dobrovoľnosti. Doučovanie sa najčastejšie uskutočňuje ako možnosť pre tých žiakov, ktorí boli dlhodobo chorí a zaostávajú za svojimi spolužiakmi alebo majú s preberaným učivom výraznejšie problémy. Pre žiakov končiacich ročníkov druhého stupňa ponúkajú doučovanie ako pomoc pri príprave na ďalšie štúdium. Príprava žiakov na vyučovanie sa realizuje aj v rámci jednotlivých záujmových krúžkov (napr. v rámci krúžku varenie a pečenie mali žiaci prečítať recept, ktorý sa chystali urobiť, čím si hrovou formou precvičili čítanie). Obsah neformálnej časti CVS môže byť vyplnený okrem relaxačných, oddychových či rôznych záujmových činností aj tzv. podpornými opatreniami, resp. stimulačnými činnosťami, ktorých cieľom je v konkrétnych oblastiach napomáhať žiakom, aby mohli zažiť pocit úspechu aj v rámci formálnej edukácie.

**Spôsob realizovania formálnej časti CVS** – školy upustili od tradičného klasického vyučovania, ktoré bolo pre nich neefektívne a problematické. V rámci formálnej časti edukácie využívajú v rôznej miere inovatívne vyučovacie prvky

a stratégie. Okrem kooperatívneho vyučovania či vyučovania prostredníctvom zážitku využívajú spájanie určitých vyučovacích hodín do dvojhodinoviek, tomu je prispôbené tempo aj druh práce so žiakmi. Spôsob realizovania formálnej edukácie závisí okrem využívania rôznych organizačných foriem (individuálna práca, práca vo dvojiciach, skupinová práca) aj od počtu pracovníkov na vyučovacej hodine. Z hľadiska počtu zapojených pracovníkov pedagogického zboru možno hovoriť o štyroch spôsoboch vedenia a realizovania vyučovacej hodiny:

1. *vyučovaciu hodinu vedie učiteľ sám* – v takomto prípade musí učiteľ sám zvládnuť všetkých žiakov v triede a venovať im patričnú pozornosť,
2. *vyučovaciu hodinu vedie učiteľ s pomocou asistenta učiteľa* – asistent učiteľa pomáha integrovanému žiakovi v triede, prípadne žiakom, ktorí si pomoc v rámci vyučovacej hodiny vyžadujú, a kmeňový učiteľ predmetu sa venuje ostatným žiakom v triede,
3. *vyučovaciu hodinu vedie učiteľ spoločne s tandemovým učiteľom* – ide o vzájomnú spoluprácu dvoch učiteľov. Jedným je kmeňový učiteľ daného predmetu a druhým je tzv. tandemový učiteľ. Ich spolupráca na hodine vychádza zo vzájomnej dohody a komunikácie. Spôsob takto realizovanej hodiny spočíva v tom, že tandemový učiteľ sa v triede venuje žiakovi alebo skupinke žiakov, ktorým daný predmet prípadne aktuálne preberané učivo spôsobuje oproti ostatným žiakom v triede výraznejšie problémy, a teda za nimi zaostávajú. Tandemový učiteľ sa takýmto spôsobom venuje menšej skupinke žiakov pomalším tempom, kým kmeňový učiteľ predmetu venuje pozornosť ostatným žiakom v triede. Spolupráca na vyučovacej hodine môže prebiehať aj tak, že si kmeňový a tandemový učiteľ žiakov v triede rozdelia na niekoľko skupín tak, aby bol v každej okrem intaktného žiaka aj žiak integrovaný alebo nadaný,
4. *vyučovaciu hodinu vedie učiteľ spoločne s tandemovým učiteľom a s pomocou asistenta učiteľa* – ide o rovnaký spôsob vedenia vyučovacej hodiny ako v predchádzajúcom prípade, pričom pri troch vyučujúcich na jednej hodine sa dajú vytvoriť viaceré skupinky s menším počtom žiakov.

**Spôsob realizovania neformálnej časti CVS** – v rámci neformálnej časti CVS využívajú školy všetky tri organizačné formy, a to individuálnu (predovšetkým pri doučovaní a príprave žiakov na prijímacie skúšky), skupinovú (v rámci realizovania záujmových krúžkov) a hromadnú (pri rôznych príležitostiach, ako sú súťaže a verejné spoločenské podujatia). Gro neformálnej časti CVS tvoria krúžky záujmového charakteru s rozdielnou dĺžkou intenzity. Väčšina skúmaných škôl sa v rámci každého realizovaného krúžku venovala približne prvých pätnásť minút opakovaniu učiva a príprave na vyučovanie hrovou formou. Žiaci si tak nenásilnou formou prostredníctvom zážitku alebo rôznych didaktických hier majú možnosť opakovať a upevniť nadobudnuté vedomosti.

**Rytmizácia formálnej a neformálnej časti CVS** – postup realizovania CVS sa dá najlepšie popísať na základe spôsobu zabezpečenia rytmyzácie jeho formálnej a neformálnej časti:

1. *nulová rytmizácia* – školy v rámci CVS neuskutočňujú žiadne striedanie formálnej a neformálnej časti výchovno-vzdelávacieho procesu. Znamená to, že žiaci majú v dopoludňajších hodinách klasické vyučovanie a až po jeho skončení prebieha neformálna časť, v rámci ktorej sa venujú záujmovým krúžkom a aktivitám.

Tabuľka č. 52: *Nulová rytmizácia.*

vyučovanie	CVS
------------	-----

2. *čiasťoná rytmizácia* – pri takto organizovanom spôsobe realizovania CVS možno pozorovať vsunutie prvkov neformálnej edukácie už do dopoludňajších vyučovacích hodín. Školy najčastejšie využívali veľké prestávky, počas ktorých mali žiaci možnosť využiť zriadené relaxačné a oddychové zóny, prípadne si zahrať stolný tenis. Po skončení dopoludňajšieho formálneho vyučovania pokračoval CVS záujmovými krúžkami a aktivitami v rámci jeho neformálnej časti.

Tabuľka č. 53: *Čiasťoná rytmizácia.*

vyučovanie	CVS	vyučovanie	CVS
------------	-----	------------	-----

3. *takmer optimálna rytmizácia* – vyučovací deň v škole v tomto prípade začína pobytom v rannom klube, kde žiaci (predovšetkým prvého stupňa) majú možnosť ešte pred vyučovaním na oddych a relax vo forme stolových hier či počúvania rozprávok. Potom pokračujú klasickým vyučovaním, kde je opäť možnosť využitia veľkej prestávky na oddych a relaxáciu aplikovaním neformálnej časti. Po veľkej prestávke žiaci pokračujú klasickým vyučovaním, po skončení ktorého majú opätovne možnosť zapojiť sa do obsahu neformálnej časti CVS.

Tabuľka č. 54: *Takmer optimálna rytmizácia.*

CVS	vyučovanie	CVS	vyučovanie	CVS
-----	------------	-----	------------	-----

4. *dokonalá rytmizácia* – rovnako ako pri predchádzajúcom spôsobe rytmizácie majú žiaci možnosť pred vyučovaním pobudnúť v rannom klube. Dokonalá rytmizácia je zabezpečená predovšetkým úpravou rozvrhu a vyučovacích hodín. Jednak niektoré vyučovacie hodiny sú spájané do dvojhodinoviek, čo umožňuje realizovanie dlhších prestávok, počas ktorých majú žiaci možnosť na záujmovú a predovšetkým oddychovú a relaxačnú činnosť. Na tento účel zároveň slúži aj veľká prestávka. Ďalšia výrazná úprava rozvrhu spočíva v tom, že dvakrát do týždňa majú žiaci druhého stupňa (keďže žiaci prvého stupňa majú klasické vyučovanie len v dopoludňajších hodinách) piatu alebo šiestu vyučovaniu hodinu akoby voľnú, čo znamená, že počas tejto hodiny sa neuskutočňuje žiadne vyučovanie, ale je vyplnená záujmovými krúžkami a aktivitami (teda neformálnou časťou CVS) a vyučovanie pokračuje až následnou hodinou. Klasické vyučovanie tak dva dni v týždni pre žiakov druhého stupňa končí približne siedmou ale-

bo ôsmou vyučovacou hodinou, po skončení ktorej následne pokračujú neformálnou časťou CVS, a to účasťou v rôznych záujmových krúžkoch a aktivitách, prípadne individuálnym doučovaním. Z hľadiska základných špecifik CVS ide až v tomto poslednom prípade o najideálnejší spôsob zabezpečenia rytmizácie a zároveň o dosiahnutie jedného z ďalších dôležitých a základných znakov CVS, ktorým je pobyt žiakov v prostredí školy pod dohľadom pedagogických a odborných pracovníkov až do sedemnásť hodiny.

**Tabuľka č. 55:** *Dokonalá rytmizácia.*

CVS	vyučovanie	CVS	vyučovanie	CVS	vyučovanie	CVS	vyučovanie	CVS
-----	------------	-----	------------	-----	------------	-----	------------	-----

### 8.3 Perspektívy celodenného výchovného systému ako podporného nástroja inkluzívnej edukácie

Realizovanie CVS v školách má svoje opodstatnenie, aby sme však skutočne mohli hovoriť o CVS ako o jednom z podporných nástrojov inkluzívnej edukácie treba do budúcnosti uskutočniť v jeho zavádzaní a realizovaní určité zmeny. Zo všetkých znakov, ktorými sa CVS vyznačuje, je nevyhnutné zdôrazniť dva kľúčové. Prvým je jeho celodennosť (tak ako to vyplýva zo samotného názvu), druhým má byť príprava žiakov na vyučovanie v prostredí školy pod dohľadom pedagogických a odborných pracovníkov. Viacero škôl realizujúcich CVS uvedené dve podmienky nedodríava. V prípade prvej argumentujú nedostatkom pedagogických a odborných pracovníkov, ich preťaženosťou, neochotou zostávať v prostredí školy až do neskorých popoludňajších hodín či nedostatkom financií na ich mzdy. Ako jedno z možných riešení vidíme vzájomnú spoluprácu základných a stredných škôl s vysokými školami. Konkrétne študenti pedagogických fakúlt ako budúci pedagogickí alebo odborní pracovníci často argumentujú nedostatkom (kvalitnej) praxe počas svojho pregraduálneho vzdelávania. Ich zapojenie do CVS ako (spolu)realizátorov im potrebnú prax môže poskytnúť a školy zároveň od personálnych a finančných podmienok aspoň čiastočne odbremeniť. V prípade druhej podmienky narážajú školy na nezáujem žiakov pripravovať sa na vyučovanie v prostredí školy pod dohľadom pedagogických a odborných pracovníkov. Je logické, že žiaci v rámci CVS uprednostňujú účasť v rôznych záujmových krúžkoch a aktivitách a berúc do úvahy zásadu dobrovoľnosti, ktorou sa CVS musí riadiť, ani nie je možné žiakov nútiť, aby namiesto realizovania sa v záujmovom krúžku trávili čas písaním domácich úloh alebo doučovaním. Na druhej strane si treba uvedomiť, ak sa spomínané dva kľúčové znaky/dve kľúčové podmienky nebudú dodržiavať, v žiadnom prípade nemožno hovoriť o skutočnom CVS.

V súčasnosti školy implementujú CVS predovšetkým v snahe pomôcť rómskym žiakom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, pre ktorých práve celodenná starostlivosť a príprava na vyučovanie zohrávajú kľúčovú úlohu v ich

školskej úspešnosti. Školský systém a spoločnosť sa u týchto žiakov nemôžu uspokojiť len s dosiahnutím povinnej školskej dochádzky, ktorá má byť u všetkých žiakov samozrejmosťou. Školy musia okrem záujmových krúžkov venovať pozornosť aj vzdelávacím potrebám a povinnostiam rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Nemá žiadny význam uspokojiť sa u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia absolvovaním povinnej školskej dochádzky namiesto v špeciálnej škole v bežnej škole, ak sa v nej nič potrebné do života nenaučili. Je nevyhnutné uvažovať *za hranice povinnej školskej dochádzky*, v opačnom prípade bude pri pohľade do budúcnosti rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia ich sociálna inklúzia nedosiahnuteľným cieľom. Ak chceme zabezpečiť, aby sa rómski žiaci jedného dňa dokázali plne inkludovať do spoločnosti a stali sa jej aktívnymi členmi, ktorí sa spolupodieľajú na jej rozvoji (čo má byť hlavný cieľ), potom sa nemôžeme uspokojiť len s ich fyzickou prítomnosťou v prostredí bežnej školy, ktorá v prípade, že nebudeme od rómskeho žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v rámci jeho edukačného procesu aj niečo vyžadovať, nič nevyrieši. Zároveň si však treba uvedomiť aj dôležitú skutočnosť: školy nemôžu byť zodpovedné za tú časť výchovy a vzdelávania svojich žiakov, ktorá patrí rodičom. Rodičia rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sa musia naučiť prevziať zodpovednosť za svoje dieťa, jeho vzdelávanie a budúcnosť. Akákoľvek snaha a zanieťenie samotných pedagogických a odborných pracovníkov bez podpory a spoluúčasti rómskych rodičov bude podľa I. Šuhajdovej (2014) neefektívna. Rómska problematika bez zaangażovanosti samotných Rómov sa nedá vyriešiť. Snaha škôl a jej pracovníkov nemôže neustále narážať na nezáujem Rómov zmeniť sa a prispieť vlastným pričinením k tomu, aby sa ich deti mali v budúcnosti lepšie. Potrebná iniciatíva musí prísť aj od tých, ktorých sa to najviac týka. Na druhej strane veľa rodičov rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nemá kompetentnosť pomôcť svojim deťom s prípravou na vyučovanie. Preto je dôležité, aby sa adresátmi CVS stali okrem žiakov aj samotní rodičia, ktorí sa budú pod odborným dohľadom učiť, ako dieťa pripravovať do školy.

Realizovanie CVS si ako ďalšie zmeny vyžaduje rozšírenie poľa svojho pôsobenia aj mimo prostredia základných škôl, s jeho realizáciou treba začať už v predprimárnom vzdelávaní a plynulo pokračovať v rámci primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania. Zároveň je dôležité rešpektovať potrebu inklúzie, a preto nelimitovať význam CVS len pre (rómskych) žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Ak úroveň využitia CVS posunieme vyššie, potom budeme môcť skutočne hovoriť o CVS ako o podpornom nástroji inkluzívnej edukácie pre všetkých žiakov tak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ako aj pre intaktných žiakov. Za pravdu nám môžu dať výsledky viacerých štúdií, ktoré poukazujú na pozitíva inklúzie aj pre intaktných žiakov, pričom uvádzajú oblasti ako „zvyšovanie ocenenia a prijatia individuálnych rozdielov a rozmanitosti, rešpektovanie všetkých ľudí či príprava na život v dospelosti v inkluzívnej spoločnosti“ (Európska Agentúra, 2012, s. 8). S. F. N. Freeman a M. C. Alkin (2000) dopĺňajú, že inkluzívne vzdelávanie môže prispieť okrem

zlepšenia postojov spoločnosti k ľuďom s postihnutím aj k zvýšeniu kvantity a intenzity interakcií medzi majoritnou spoločnosťou a ľuďmi s postihnutím.

V rámci zavádzania a realizovania CVS treba brať do úvahy ešte jednu kľúčovú podmienku: treba si uvedomiť heterogenitu každej školy. Preto nie je možné zostaviť jeden univerzálny model CVS, ktorý bude rovnako úspešný vo všetkých zavedených školách. Potvrdzujú to aj výsledky nášho výskumu, z ktorých vyplýva, že školy CVS realizujú v rôznych podobách. Na základe vnútornej autoevalvácie vie každá škola najlepšie posúdiť, čo jej žiaci potrebujú. Školy v tomto bode potrebujú nielen finančnú podporu, ale i potrebnú dávku voľnosti, ktorá im dodá odvalu upustiť od tradičného spôsobu vyučovania. Žijeme v 21. storočí, model života žiaka v prostredí školy, ktorý pozná predovšetkým staršia generácia spoločnosti, je pre dnešných žiakov neefektívny. Každý žiak je súčasťou triedneho kolektívu, a to nielen počas vyučovacej hodiny. V čase prestávok a školských podujatí sa stáva súčasťou školského kolektívu, preto je nevyhnutné, aby aj čas mimo vyučovania bol pre žiaka plnohodnotný a inkluzívny.

Na základe vyššie uvedeného sme presvedčení o tom, že tak v škole ako vzdelávajúcej inštitúcii, ako aj v samotnom realizovaní CVS má svoje významné miesto sociálny pedagóg. Pozícia neučiteľského pracovníka mu dáva možnosť budovať si vzťah k žiakom na inej úrovni, čo môže niektorým žiakom uľahčiť nájsť si k nemu dôveru. Význam sociálneho pedagóga pre zavádzanie a realizovanie CVS ako podporného nástroja inkluzívnej edukácie (nielen) pre rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia spočíva v jeho odborných kompetenciách. Je kvalifikovaným odborníkom tak pre prácu s deťmi a mládežou, ako aj s pedagogickými a odbornými pracovníkmi škôl a rodičmi žiakov, pre ktorých môže realizovať vzdelávacie, preventívne, manažérske či sociálne činnosti. Prostredníctvom podávania projektov môže v pozícii manažera zabezpečovať finančnú stránku fungovania CVS, ako aj efektívne spolupracovanie multidisciplinárneho tímu odborníkov, ktorý sa má na celkovom fungovaní CVS spolupodieľať. Miesto sociálneho pedagóga treba vidieť aj v samotnom obsahovom realizovaní CVS, a to prostredníctvom preventívnych, sociálnych a výchovných činností, aktivít a programov realizovaných v neformálnej časti CVS.

V CVS máme v rukách nástroj, ktorý môže zaužívanú podobu vzdelávania žiakov zmeniť. Školy sa však v rámci jeho realizovania nemôžu zameriavať iba na rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a len na zmysluplné využívanie voľného času prostredníctvom záujmových krúžkov a aktivít. CVS má byť určený pre všetkých žiakov bez rozdielu a jeho formálna a neformálna časť musia byť rovnocenné a zároveň sa vzájomne dopĺňať a obohacovať. Za daných podmienok môže CVS ako nástroj inkluzívnej edukácie v školskom vzdelávacom systéme plniť svoje poslanie.



**Použitá literatúra**

- APPEL, S., RUTZ, G. (2009) *Handbuch Ganztagschule. Praxis. Konzepte. Handreichungen*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- DISMAN, M. (1993) *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- EURÓPSKA AGENTÚRA PRE ROZVOJ VZDELÁVANIA ŽIAKOV S OSOBNÝMI POTREBAMI. (2012) *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education (Zvyšovanie úrovne výsledkov vzdelávania všetkých žiakov – kvalita inkluzívneho vzdelávania)*. Odense: Dánsko. [online] [citované 23. august 2017] dostupné na: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ra4alsynthesis-report/RA4AL-synthesis-report.pdf>
- FREEMAN, S. F. N., ALKIN, M. C. (2000) Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. In: *Remedial and Special Education*. Vol. 21, №1, pp. 3 – 18.
- HENDL, J. (2005) *Kvalitatívni výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- HENDL, J. (2008) *Kvalitatívni výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- HINZ, A., BOBAN, I. (Hrsg.) (2013) *Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bericht zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ im Land Sachsen-Anhalt*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- HVOZDOVIČ, L. a kol. (2003) *Celodenné výchovné pôsobenie (so zameraním na hry rozvíjajúce osobnosť dieťaťa a jeho kognitívne zázemie)*. Prešov: MPC.
- KANCÍR, J., LIBA, J. (2011) Teoretické východiská modelu CVS. In: MPC: *Pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom*. [on line] [citované 10. september 2017] dostupné na: <http://web.eduk.sk/stahovanie/CVS0309.pdf>
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. (2010) *Pedagogika voľného času: výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- MARCINČIN, A., MARCINČINOVÁ, L. (2009) *Straty z vylúčenia Rómov. Kľúčom k integrácii je rešpektovanie inakosti*. Bratislava: OSF.
- MIOVSKÝ, M. (2006) *Kvalitatívni prístup a metody v psychologickom výskumu*. Praha: Grada Publishing.
- MŠVVŠ (2012) *Podmienky na výchovu a vzdelávanie detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v Slovenskej republike*. Bratislava: SRŠ.
- OELERICH, G. (2007) Ganztagschulen und Ganztagsangebote in Deutschland – Schwerpunkte, Entwicklungen und Diskurse. In: BETTMER, F., MAYKUS, S. (Hrsg.) *Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, s. 13 – 42.
- OPATA, R. (1973) *Celodenní výchovný systém. Nástin historie a perspektiv vývoje*. Praha: ŠPN.
- OPATA, R., SEDLÁŘ, R. (1970) *Celodenní výchovný systém v ČSSR a v zahraničí (Nástin vývoje)*. Praha: Universita Karlova v Praze.
- REICHEL, J. (2009) *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing.
- STÚPALA, A. (1980) *Funkcia školského klubu v škole s celodennou výchovou žiakov*. Bratislava: ŠPN.
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2014) *Celodenný výchovný systém ako podporný nástroj inkluzívnej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Trnava: KPŠ Pdf.
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2016) Celodenný výchovný systém ako (možný) podporný nástroj inkluzívnej edukácie. In: *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*, roč. 20, s. 42 – 53.
- VALACHOVÁ, D. a kol. (2002) *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava: SPN.

## ZÁVER

Pertraktované bádania možno charakterizovať ako ucelené pilotné štúdie, prínášajúce v problematike inkluzívnej edukácie v podmienkach Slovenskej republiky viaceré nové poznatky a konkrétne podnety nielen pre aplikáciu v edukačnej praxi, ale aj pre ďalšie, rozsiahlejšie výskumy v tejto oblasti.

Spoločným menovateľom výsledkov jednotlivých prác bolo vyhodnotenie súčasného stavu implementovania princípov inkluzívnej edukácie na Slovensku ako prechodnej fázy medzi integrovaným a v pravom zmysle slova inkluzívnym prístupom k vzdelávaniu, ako aj reálne podnety na zlepšenie tohto stavu.

Úspešný rozvoj inkluzívneho vzdelávania a výchovy závisí predovšetkým od kompletného legislatívneho zakotvenia podmienok inkluzívnej edukácie v pripravovanom školskom zákone a systematického rozvíjania jej jednotlivých komponentov.

Školiteľmi/konzultantmi jednotlivých prác boli prof. PhDr. Blanka Kudláčová, PhD., prof. Viktor Lechta, CSc., doc. Mgr. art. Jaroslava Gajdošíková-Zeleiová, PhD. a doc. PaedDr. Kristína Žoldošová, PhD.

## ZOZNAM TABULIEK, GRAFOV, OBRÁZKOV

<b>Tabuľka č. 1:</b> Respondenti prvej fázy výskumu .....	19
<b>Tabuľka č. 2:</b> Respondenti v druhej fáze výskumu .....	21
<b>Tabuľka č. 3:</b> Variácie Q-výrokov podľa typu respondenta .....	23
<b>Tabuľka č. 4:</b> Hodnoty, ku ktorým sa pridelujú Q-výroky .....	23
<b>Tabuľka č. 5:</b> Vopred určený počet Q-výrokov, ktoré je možné k danej hodnote priradiť .....	23
<b>Tabuľka č. 6:</b> Determinanty úspešnej/neúspešnej školskej integrácie/inkluzívnej edukácie .....	25
<b>Tabuľka č. 7:</b> Súbor Q-výrokov podľa okruhov .....	26
<b>Tabuľka č. 8:</b> Hodnotenie jednotlivých kritérií podľa profesie respondentov .....	51
<b>Tabuľka č. 9:</b> Vzájomné korelácie jednotlivých kritérií inkluzívnej edukácie .....	52
<b>Tabuľka č. 10:</b> Faktorová analýza – identifikovanie najvýznamnejších faktorov úspešnosti inkluzívnej edukácie .....	53
<b>Tabuľka č. 11:</b> Analýza rozptylu skóre jednotlivých kritérií medzi jednotlivými krajinami .....	54
<b>Tabuľka č. 12:</b> Analýza rozptylu jednotlivých kritérií podľa profesie respondentov .....	55
<b>Tabuľka č. 13:</b> Porovnanie jednotlivých kritérií podľa počtu integrovaných žiakov na škole .....	56
<b>Tabuľka č. 14:</b> Základný súbor integrovaných žiakov s postihnutím v Trnavskom kraji v šk. roku 2011/2012 .....	77
<b>Tabuľka č. 15:</b> Respondenti z druhej skupiny – integrovaní/inkludovaní žiaci podľa postihnutia .....	77
<b>Tabuľka č. 16:</b> Harmonogram výskumu .....	78
<b>Tabuľka č. 17:</b> Uplatňovanie princípov inklúzie .....	79
<b>Tabuľka č. 18:</b> Rozdiely v akademickej úspešnosti žiakov podľa druhu postihnutia .....	80
<b>Tabuľka č. 19:</b> Rozdiely v sebahodnotení žiakov podľa druhu postihnutia .....	81
<b>Tabuľka č. 20:</b> Vzájomné korelácie jednotlivých oblastí princípov inklúzie .....	88
<b>Tabuľka č. 21:</b> Komparácia inkluzívnej a málotriednej školy .....	100
<b>Tabuľka č. 22:</b> Charakteristika výskumnej vzorky málotriednych ZŠ .....	104
<b>Tabuľka č. 23:</b> Charakteristika výskumnej vzorky plnoorganizovaných ZŠ .....	105
<b>Tabuľka č. 24:</b> Výskumná vzorka žiakov podľa krajov a typov škôl .....	105
<b>Tabuľka č. 25:</b> Organizácia výskumu .....	106
<b>Tabuľka č. 26:</b> Zastúpenie žiakov so ŠVVP v málotriednych a plnoorganizovaných ZŠ .....	107
<b>Tabuľka č. 27:</b> Požadované formy ďalšieho vzdelávania pedagógov, ktorí vzdelávajú žiakov so ŠVVP .....	108
<b>Tabuľka č. 28:</b> Rozdiely medzi premennými školskej klímy v málotriednych a plnoorganizovaných ZŠ .....	116

<b>Tabuľka č. 29:</b> Rozdiely medzi premennými školskej klímy v málotriedných školách – triedy s integrovanými žiakmi vs. triedy bez integrovaných žiakov .....	118
<b>Tabuľka č. 30:</b> Rozdiely medzi premennými školskej klímy v plnoorganizovaných školách – triedy s integrovanými žiakmi vs. triedy bez integrovaných žiakov .....	119
<b>Tabuľka č. 31:</b> Priemerná hodnota QOL v % žiakov so zrakovým postihnutím v bežných a špeciálnych základných školách .....	135
<b>Tabuľka č. 32:</b> T-test priemerných hodnôt QOL v % žiakov so zrakovým postihnutím v bežných a špeciálnych základných školách .....	135
<b>Tabuľka č. 33:</b> Priemerná hodnota QOL v % žiakov so sluchovým postihnutím v bežných a špeciálnych základných školách .....	135
<b>Tabuľka č. 34:</b> T-test priemerných hodnôt QOL v % žiakov so sluchovým postihnutím v bežných a špeciálnych základných školách .....	136
<b>Tabuľka č. 35:</b> Poradie jednotlivých dimenzií QOL u žiakov so zrakovým postihnutím v bežných a špeciálnych základných školách .....	137
<b>Tabuľka č. 36:</b> Poradie jednotlivých dimenzií QOL u žiakov so sluchovým postihnutím v bežných a špeciálnych základných školách .....	138
<b>Tabuľka č. 37:</b> Priemerné hrubé skóre v jednotlivých dimenziách QOL žiakov so zrakovým postihnutím v bežných a špeciálnych základných školách .....	139
<b>Tabuľka č. 38:</b> Priemerné hrubé skóre v jednotlivých dimenziách QOL žiakov so sluchovým postihnutím v bežných a špeciálnych základných školách .....	140
<b>Tabuľka č. 39:</b> Korelačná matica jednotlivých dimenzií kvality života .....	145
<b>Tabuľka č. 40:</b> Výskumná vzorka .....	160
<b>Tabuľka č. 41:</b> Výskyt šikanovaných žiakov v skúmanom súbore .....	162
<b>Tabuľka č. 42:</b> Prítomnosť šikanovania podľa typu školy .....	163
<b>Tabuľka č. 43:</b> Prítomnosť šikanovania intaktní vs integrovaní/inkludovaní žiaci .....	163
<b>Tabuľka č. 44:</b> Porovnanie výskumov: UIPŠ (2005) v neintegrovaných školách vs Náš výskum(2014) v integrovaných školách .....	165
<b>Tabuľka č. 45:</b> Miera obľúbenosti u spolužiakov: intaktní vs. integrovaní/inkludovaní žiaci .....	165
<b>Tabuľka č. 46:</b> Miera vplyvu na spolužiakov: intaktní vs. integrovaní/inkludovaní žiaci .....	166
<b>Tabuľka č. 47:</b> Frekvencia šikanovania vs. druh postihnutia .....	168
<b>Tabuľka č. 48:</b> Vzťah s rovesníkmi vs. druh postihnutia .....	169
<b>Tabuľka č. 49:</b> Správanie/Vystupovanie v škole vs. druh postihnutia .....	169
<b>Tabuľka č. 50:</b> Výskumná vzorka .....	182
<b>Tabuľka č. 51:</b> Komparácia skúmaných modelov celodenného výchovného systému .....	191
<b>Tabuľka č. 52:</b> Nulová rytmizácia .....	197
<b>Tabuľka č. 53:</b> Čiastočná rytmizácia .....	197
<b>Tabuľka č. 54:</b> Takmer optimálna rytmizácia .....	197
<b>Tabuľka č. 55:</b> Dokonalá rytmizácia .....	198

<b>Graf č. 1:</b> Stĺpcový diagram kritéria Rámcové podmienky a využitie zdrojov .....	47
<b>Graf č. 2:</b> Stĺpcový diagram kritéria Proces učenia .....	47
<b>Graf č. 3:</b> Stĺpcový diagram kritéria Riadenie a organizácia .....	48
<b>Graf č. 4:</b> Stĺpcový diagram kritéria Vzájomná interakcia .....	49
<b>Graf č. 5:</b> Stĺpcový diagram kritéria Postoj k integrácii .....	49
<b>Graf č. 6:</b> Stĺpcový diagram kritéria Kooperácia s inými zariadeniami .....	50
<b>Graf č. 7:</b> Stĺpcový diagram kritéria Vzdelanie, ďalšie vzdelávanie .....	50
<b>Graf č. 8:</b> Stĺpcový diagram hodnotenia kritérií všetkými respondentmi .....	51
<b>Graf č. 9:</b> Miera súhlasu pedagógov s individuálnou integráciou žiakov so ŠVVP v bežných ZŠ .....	111
<b>Graf č. 10:</b> Premenné školskej klímy v málotriednych a plnoorganizovaných základných školách .....	117
<b>Graf č. 11:</b> Rozdiel priemerného hrubého skóre v jednotlivých dimenziách medzi žiakmi so zrakovým postihnutím a pedagógmi .....	142
<b>Graf č. 12:</b> Rozdiel priemerného hrubého skóre v jednotlivých dimenziách medzi žiakmi so sluchovým postihnutím a pedagógmi .....	142
<b>Graf č. 13:</b> Rozdiel priemerného hrubého skóre v jednotlivých dimenziách medzi žiakmi špeciálnych škôl a pedagógmi .....	143
<b>Graf č. 14:</b> Rozdiel priemerného hrubého skóre v jednotlivých dimenziách medzi žiakmi bežných základných škôl a pedagógmi .....	144
<b>Graf č. 15:</b> Výskum UIPŠ o šikanovaní v neintegrovaných školách (2005) .....	164
<b>Graf č. 16:</b> Rola agresora vzhľadom na druh školy .....	170
<b>Graf č. 17:</b> Rola agresora vzhľadom na druh postihnutia .....	171
<b>Obrázok č. 1:</b> Skumulované skupiny respondentov v druhej fáze výskumu .....	20
<b>Obrázok č. 2:</b> Predikcia úspešnosti inkluzívnej edukácie .....	87
<b>Obrázok č. 3:</b> Tokeny – „smajlíci“ v elektronickom sociometricko-ratingovom dotazníku (J. Balážová, 2011) .....	159
<b>Schéma č. 1:</b> „Podmienenosť funkčnosti“ úspešnej inkluzívnej edukácie .....	60

## O AUTOROCH

### **Dr.h.c. prof. PhDr. Viktor Lechta, CSc.**

Profesor v odbore pedagogika – špeciálna pedagogika – logopédia. Orientuje sa predovšetkým na diagnostiku a terapiu narušenej komunikačnej schopnosti, dejiny špeciálnej pedagogiky a inkluzívnu pedagogiku. Autor monografií *Symptomatické poruchy reči u detí* (1991) preložené aj do češtiny (2002, 2011) a nemčiny (2002), *Koktavost* (2003, 2010). Editor publikácií *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti* (1995) preložené do češtiny (2003) a nemčiny (2003), *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti* (2002) preložené do češtiny (2005, 2011), *Základy inkluzívnej pedagogiky* (2010), *Inkluzívni pedagogika* (2016). Spolu s B. Kudláčovou *Reflection of Inclusive Education of the 21 st Century in Correlative Scientific Fields* (2013).

### **Mgr. Jana Balážová, PhD.**

Doktorandské štúdium absolvovala (2009 – 2012) na Katedre pedagogických štúdií PdF TU v Trnave v odbore pedagogika so zameraním na inkluzívnu edukáciu, kde od roku 2015 pracuje ako odborná asistentka. Vyučuje predmety týkajúce sa predškolskej, špeciálnej a inkluzívnej pedagogiky. Bola spoluriešiteľka projektov KEGA: *Skúmanie možnosti aplikácie inkluzívnej pedagogiky v stredoeurópskom regióne* (2008 – 2010) a *Inkluzívna edukácia ako viacdimeziálny výchovný problém* (2011 – 2013). Pedagogickú prax nadobudla (1999 – 2011) v materskej, základnej, špeciálnej základnej a základnej umeleckej škole. Od roku 2012 sa venuje dobrovoľníctvu v materskom centre: intervencia, prevencia, špeciálno-pedagogické poradenstvo, edukácia, inkluzívna edukácia, sociálna inklúzia atď. Priebežne absolvovala kurzy, lektorské kurzy, školenia, workshopy zamerané na edukáciu a terapiu. Publikuje v oblasti edukácie, inkluzívnej edukácie, inkluzívnej pedagogiky: *Cesta ku kvalite života v škole* (2016), *Inkluzívna škola – škola budúcnosti* (2012).

### **Mgr. Marta Benková, PhD.**

Ukončila magisterské štúdium na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v roku 2009 v študijnom programe Vychovávateľstvo so špecializáciou Pedagogika emocionálne a sociálne narušených. V roku 2012 ukončila denné doktorandské štúdium na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave v programe Pedagogika so zameraním na inkluzívnu pedagogiku. Následne sa zamestnala v Detskom domove v Trnave, v pracovnej pozícii vychovávateľka v samostatnej skupine detí do 6 rokov. Od roku 2013 začala pracovať v Detskom domove Piešťany ako vychovávateľka v špecializovanej skupine pre deti s mentálnym, telesným a kombinovaným postihnutím. Od roku 2014 v tomto detskom domove pracovala na pozícii špeciálneho pedagóga a venovala sa práci s deťmi s poru-

chami učenia a správania v náhradnej výchove. V rámci ďalšieho vzdelávania absolvovala niekoľko kurzov zameraných na poradenskú prácu s deťmi s poruchami učenia, správania a práce v Snoezelen prostredí. V roku 2016 nastúpila na materskú/rodičovskú dovolenku a momentálne sa naplno venuje starostlivosti a výchove svojich dvoch detí.

### **Mgr. Veronika Dolejš, PhD.**

Doktorandské štúdium absolvovala v rokoch 2012 až 2015 na Katedre pedagogických štúdií, Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave v odbore Pedagogika. Počas štúdia sa podieľala na riešení vedeckých projektov VEGA *Kvalita života (žiakov s postihnutím) v multiperspektívach inkluzívnej edukácie*, KEGA *Inkluzívna edukácia ako viacdimenzionálny výchovný problém*. V rokoch 2013 – 2015 spoluorganizovala doktorandské konferencie *Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov*, ktoré organizuje Katedra pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty TU v Trnave. Medzi jej najvýznamnejšiu publikačnú činnosť možno zaradiť štúdie *Possibilities of Assessing the Quality of Life of Disabled Children in Regular and Special Schools* (2014) a v spoluautorstve s J. Gajdošíkovou Zeleiovou *Lebensqualität der Schüler mit Sinnesbeeinträchtigungen* (2015).

### **Mgr. Pavol Janoško, PhD.**

V roku 2011 ukončil doktorandské štúdium na PdF TU v Trnave v odbore Pedagogika. Po ukončení pôsobil na PdF UK v Bratislave v Centre výskumu v sociálnej práci a liečebnej pedagogike. Tému inklúzie sa ako vedúci riešiteľ venoval v dvoch na seba nadväzujúcich projektoch KEGA: *Model uplatnenia školskej liečebnej pedagogiky pri podpore inkluzívnej klímy v materskej a základnej škole* (2013 – 2014) a *Komunikácia a spolupráca s rodinou v inkluzívnej škole* (2016 – 2017). Od roku 2013 pôsobil tri roky ako odborný asistent na Inštitúte Juraja Páleša v Levoči, ktorý patrí Pedagogickej fakulte KU v Ružomberku. V súčasnosti je vysokoškolským pedagógom a vedúcim katedry liečebnej pedagogiky na PdF UK v Bratislave. Je členom výboru PRO LP Asociácie liečebných pedagógov a šéfredaktorom vedecko-odborného časopisu *Revue liečebnej pedagogiky*. Od roku 2011 pôsobí ako asistent v Inštitúte Virginie Satirovej v SR.

### **PaedDr. Gyöngyi Ledneczka, PhD.**

Doktorandské štúdium ukončila na Trnavskej univerzite v Trnave v roku 2015 v študijnom programe Pedagogika. Pracuje v Státnom pedagogickom ústave ako výskumný a vývojový zamestnanec, je vedúcou oddelenia pre obsah vzdelávania maďarskej menšiny. Zaoberá sa návrhom, tvorbou a overovaním koncepčných a pedagogických dokumentov, tvorbou a posudzovaním metodických a didaktických materiálov, prípravou schvaľovacích protokolov a odborných posudkov

na učebnice v rámci primárneho stupňa vzdelávania. Vo výskumnej činnosti sa zameriava na výchovu a vzdelávanie žiakov na primárnom stupni vzdelávania z aspektu národnostných menšín a inklúzie. V publikačnej činnosti sa venuje oblasti výskumu učebníc a inklúzie žiakov na 1. stupni bežných základných škôl, resp. málotriednych základných škôl. Je tajomníčkou Predmetovej komisie pre maďarský jazyk a literatúru pri Štátnom pedagogickom ústave, členkou Edičnej rady Štátneho pedagogického ústavu a predsedníčkou celoštátnej komisie súťaže Pekná maďarská reč.

### **Mgr. Stanislav Špánik, PhD.**

Absolvent Fakulty zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity v Trnave, kde v roku 2007 ukončil magisterské štúdium v študijnom programe sociálna práca. Doktorandské štúdium absolvoval na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave v odbore Pedagogika (2014). Pracuje ako odborný asistent na Ústave sociálnej práce Vysokej škole zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave. Pôsobí aj ako odborný pedagogický pracovník v Diagnostickom centre pre mládež v Záhorskej Bystrici. Venuje sa špeciálnej pedagogike so zameraním na problémy mládeže s poruchami správania, sociálnej patológie a sociálnej práci so závislými. Je šéfredaktorom časopisu „Bonitas“, ktorý vydáva Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave.

### **PhDr. Ivana Šuhajdová, PhD.**

Odborná asistentka v odbore Pedagogika na Katedre pedagogických štúdií, Pedagogickej fakulty TU v Trnave, kde v roku 2014 ukončila doktorandské štúdium v odbore Pedagogika. Venuje sa sociálnej pedagogike (predovšetkým problematike detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia) a inkluzívnej pedagogike (predovšetkým jej sociologickému komponentu). Je spoluriešiteľkou projektov KEGA: *Inkluzívna edukácia ako viacdimeziálny výchovný problém* (2011 – 2013), VEGA: *Pedagogické myslenie na Slovensku od roku 1918 po súčasnosť* (2014 – 2016), *Resources for Inclusion, Diversity and Equality* (2015 – 2017) a VEGA: *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945 až 1989* (2017 – 2019). Autorsky sa spolupodieľala na spracovaní predmetných problematik v kolektívnych monografiách *Reflection of inclusive education of the 21st century in correlative scientific fields* (2013), *Inclusion Diversity and Equality in Youth Work: the Principles and Approaches* (2016), *Inkluzivní pedagogika* (2016), *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918 – 1945* (2016).



Viktor Lechta, Ivana Šuhajdová (ed.)

**KONCEPT INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE  
V SOCIÁLNO-PEDAGOGICKÝCH  
BÁDANIACH**

Zodpovedný redaktor: PhDr. Jozef Molitor

Grafická úprava a zalomenie: Jana Janíková

Obálka: MgA. Štefan Blažo, PhD.

Jazykové úpravy: Mgr. Terézia Katrincová, PhD.

Pre Pedagogickú fakultu Trnavskej univerzity v Trnave  
vydalo vydavateľstvo TYPUS UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS,  
spoločné pracovisko Trnavskej univerzity  
a VEDY, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied,  
ako 241. publikáciu.

Vytlačila VEDA, vydavateľstvo SAV.

**ISBN 978-80-568-0122-2**