

Psychológia a výchovno-vzdelávací proces

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, 54, 2020, č. 1, s. 36–60.

SONDA DO POSTOJOV RODIČOV A UČITEĽOV KU ŠKOLSKEJ INKLÚZII

VLADIMÍR DOČKAL¹ – ALŽBETA DVORANOVÁ² –
PATRÍCIA ŠUTOVÁ²

¹*Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava*

²*Fakulta sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského,
Bratislava*

PROBE INTO ATTITUDES OF PARENTS AND TEACHERS TOWARDS SCHOOL INCLUSION

Abstract: The research was conducted on a sample of 131 participants – parents and teachers of elementary school pupils. The obtained results do not relate to gender, age, level of education or place, but differentiate between five groups: primary school teachers, special primary school teachers, parents of “mainstream” primary school pupils, parents of children with special educational needs integrated in primary school and parents of intellectually disabled children who attend special primary school. Almost 90 % of teachers and 70 % of parents have already encountered the term inclusive education, the familiarity is greater among teachers and parents of special school pupils. Inclusive school is characterised as a school that takes into account the individual needs of all children mainly by regular primary school teachers (77 %), but also by parents of special primary school pupils (72 %). Up to 50 % of special school teachers identify the inclusive school with school where children with disability are integrated. The attitude towards school inclusion is neutral to positive in all groups, with the most positive being in the group of parents whose children with special needs attend regular primary school. The most negative attitudes toward inclusion were expressed by parents and teachers of intellectually disabled children who attend special primary schools.

Key words: school inclusion, attitudes toward inclusion, inclusive school

Prišlo 15.10.2019, V. D., VÚDPaP, Cyprichova 42, 831 05 Bratislava.

E-mail: vladimir.dockal@vudpap.sk

DOI: 10.4149/ppd_202003

V roku 2006 prijala Organizácia spojených národov *Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím*. Slovenská republika k nemu pristúpila v roku 2010 – odvtedy je súčasťou nášho právneho systému a ako medzinárodná zmluva má prednosť pred zákonmi (Oznámenie MZV SR č. 317/2010 Z. z.). Článok 24 Dohovoru zaväzuje zmluvné strany uplatňovať právo osôb so zdravotným postihnutím na vzdelanie bez diskriminácie a na základe rovnosti príležitostí a zabezpečiť inkluzívny vzdelávací systém na všetkých úrovniach. Osoby so zdravotným postihnutím nemajú byť vylúčené zo všeobecného systému vzdelávania a majú mať na rovnakom základe s ostatnými prístup k inkluzívnemu, kvalitnému a bezplatnému základnému a stredoškolskému vzdelaniu v spoločnosti, v ktorom žijú (tamtiež).

Dohovor sa síce týka osôb s postihnutím, zaväzuje však štáty k vybudovaniu *inkluzívneho školského systému* – teda systému, ktorý neslúži iba postihnutým, ale všetkým deťom, ktoré nemajú byť vylučované zo všeobecného prúdu vzdelávania. Vychádzajúc zo znenia dohovoru treba všeobecný vzdelávací systém urobiť inkluzívnym. Ak signatársky štát od dohovoru neodstúpi, nemôže sa tejto povinnosti vzdať ani ju obísť.

Český historik špeciálnej pedagogiky B. Titzl (2018) správne konštatuje, že inklúzia je politickým zadaním. Z toho však nevyplýva, že musí byť nutne v rozpore so zdravým rozumom, vedeckými poznatkami, či Komenského predstavou o škole ako „dielni ľudskosti“, ako sa Titzl snaží dokázať. Odmieta inklúziu, lebo ju stotožňuje s realitou súčasného českého školstva. Označením „tzv. inklúzia“ v nadpise svojho diskusného príspevku chcel inklúziu zjavne dehonestovať, nezámerne ním však vyjadril fakt, že to, čo sa momentálne v českom školstve deje, je iba „tzv.“ a do skutočnej inklúzie to má ďaleko. Situácia na Slovensku je v tomto ohľade ešte tristnejšia. Opatrenia na celoštátnej úrovni, predovšetkým školská legislatíva, sa napriek medzinárodnému záväzku nesnažia ani len predstierať nejaký posun smerom k inkluzívnosti školského systému. Slovenská republika má v Európe primát, čo sa týka relatívneho počtu detí zaraďovaných do segregovaných škôl – v súčasnosti ich navštevuje až 6 % školopovinnej populácie (Hapalová, 2019).

Budovanie inkluzívneho školstva a inkluzívnej spoločnosti sa stalo medzinárodným politickým zadaním až v tomto storočí, má však dlhú históriu. Prebiehalo a prebieha v troch líniách: Prvou je zabezpečenie vzdelania pre všetkých, druhou vzdelávanie detí (osôb) s postihnutím a treťou zmeny v pedagogickej teórii a praxi smerujúce k spoločnému vzdelávaniu rôznorodej populácie.

Prvú líniu možno sledovať od idey J. A. Komenského (1991) sformulovanej v 17. storočí cez reformy Márie Terézie v 18. storočia (Titzl, 2018), *Všeobecnú deklaráciu ľudských práv* z r. 1948, *Deklaráciu práv dieťaťa* z r. 1959, medzinárodne záväzný *Dohovor o právach dieťaťa* z r. 1989 (súčasťou nášho právneho systému sa stal v r 1991 – Oznámenie FMZV č. 104/1991 Zb.), až po *Svetovú deklaráciu o vzdelávaní pre všetkých*, ktorá sa zrodila na svetovej konferencii o vzdelávaní

v thajskom Jomtieni v r. 1990. Hoci vzdelávanie pre všetkých možno iste zabezpečiť aj v inom než inkluzívnom školskom systéme, od „vzdelávania pre všetkých“ k myšlienke „školy pre všetkých“ už nie je ďaleko. Tento myšlienkový posun nastal v deväťdesiatych rokoch minulého storočia. Prvým medzinárodným dokumentom, ktorý sa odvoláva na závery jomtienskej konferencie a prichádza s konceptom „školy pre všetkých“ – teda inkluzívnej školy, je *Deklarácia zo Salamanky*, prijatá na Svetovej konferencii o vzdelávaní detí so špeciálnymi edukačnými potrebami, ktorá sa uskutočnila v r. 1994 v Španielsku (The Salamanca Statement, 1994). V tomto dokumente sa prvá línia prelína s druhou, ktorá sa týka špecificky osôb s postihnutím.

Aj **druhá línia** sa opiera o *Všeobecnú deklaráciu ľudských práv* (ľudské práva a dôstojnosť sa týkajú každého, teda aj postihnutých ľudí), *Deklaráciu práv dieťaťa* (1959), i *Dohovor o právach dieťaťa* (1989). Podľa čl. 23 tohto dohovoru má postihnuté dieťa (vtedy sa ešte nepoužívalo označenie „dieťa s postihnutím“) žiť plnohodnotný život v podmienkach zabezpečujúcich mu dôstojnosť a umožňujúcich aktívnu účasť v spoločnosti. Prístup ku vzdelaniu a profesijnej príprave mu má byť zabezpečený spôsobom, ktorý vedie k dosiahnutiu čo najúplnejšieho zapojenia do spoločnosti. V roku 1993 prijalo Valné zhromaždenie OSN *Štandardné pravidlá pre vyrovnanie príležitostí postihnutých osôb*. V nich (pravidlo 6) sa hovorí aj o tom, že vzdelávanie postihnutých osôb by malo byť integrálnou súčasťou systému vzdelávania a malo by prebiehať v integrovanom prostredí. Nuž a o rok neskôr sa v Salamanke už hovorilo o integrácii detí s postihnutím do inkluzívnych škôl.

Tretia línia, ktorú môžeme sledovať v premenách edukačnej praxe a pedagogickej teórie, sa odvíja od oboch predchádzajúcich. Začala sa povinnou školskou dochádzkou, ktorá však nevedela zabezpečiť vzdelávanie ťažšie zmyslovo a mentálne postihnutých, pokračovala vznikom ústavov a neskôr špeciálnych škôl pre tieto a postupne aj ďalšie skupiny zdravotne znevýhodnených detí a pokračovala snahami opäť tieto deti začleniť do hlavného vzdelávacieho prúdu. Vďaka špeciálnym školám sa etablovala špeciálna pedagogika. Špeciálne školy vychovali niekoľko generácií odborníkov, ktorí pomohli mnohým deťom na ceste k poznaniu, ktoré by im inak ostalo nedostupné (Horňáková, 2014).

Segregované vzdelávanie umožnilo naplniť právo detí so zdravotným znevýhodnením na vzdelanie (ak pod vzdelaním rozumieme súhrn získaných vedomostí). Nepomohlo však pri zabezpečovaní ďalších práv, najmä práva nebyť diskriminovaný, práva na plnohodnotný a dôstojný život v kruhu vlastnej rodiny a práva na aktívnu účasť v spoločnosti. Nepomohlo výrazne zlepšiť sociálne začlenenie jednotlivcov s postihnutím v dospelosti, ich spôsobilosť zvládať bežný život, ani šancu profesionálne sa uplatniť (Horňáková, 2014). Pedagogická línia preto pokračovala snahami o integráciu detí s postihnutím do bežných škôl v polovici minulého storočia v severských krajinách v rámci „normalizácie“ života ľudí s postihnutím (tamže) a od sedemdesiatych

rokov ako zabezpečenie uspokojenia *špeciálnych edukačných potrieb*. Zavedením tohto pojmu chcela britská Komisia pre otázky edukácie hendikepovaných detí a mládeže (Warnock, 1978) nahradiť dovtedajšie medicínske kategorizovanie detí v školskom prostredí.

Celosvetová akceptácia pojmu špeciálne edukačné potreby pomohla rozšíriť spektrum problémov, ktorým sa má špeciálna pedagogika venovať. M. Hornáková (2014) vtipne poznamenáva, že ak by sme pre každú problémovú skupinu vytvorili špeciálnu školu, špeciálne školy by sa stali hlavným prúdom vzdelávania. Riešením, ktoré sa môže oprieť najmä o humanistické princípy, je integrácia týchto detí do škôl hlavného prúdu a špeciálnopedagogická podpora poskytovaná deťom v týchto školách. V. Lechta (2016) ukazuje, ako sa ponímanie integrácie rozširovalo až po „školu pre všetkých“, čo je synonymom inklúzie. Tá teda neznamená iba inklúziu detí s postihnutím, ale aj mnohých ďalších skupín. Sám vymedzuje inkluzívnu pedagogiku ako odbor, ktorého predmetom je skúmanie a objasňovanie edukačných procesov orientovaných na deti s postihnutím, narušením a ohrozením v edukačných podmienkach bežných škôl a mimoškolskom prostredí (tamže). Táto definícia nevybočuje z chápania inklúzie ako akejsi rozšírenej integrácie.

Pojem inklúzia sa často používa ako synonymum integrácie; z lingvistického hľadiska je to v poriadku. V súčasnosti sa však (nielen v pedagogike) dospelo k ich rozlíšeniu: zatiaľ čo integrácia vychádza z predstavy o relatívne homogénnej väčšinovej spoločnosti, do ktorej prijímame (integrujeme) odlišných jedincov, inklúzia má iný filozofický základ: Spoločnosť je prirodzene heterogénna a v škole treba pracovať s takými deťmi, aké ju navštevujú. Ich rôznorodosť sa pokladá za obohatenie (Hornáková, 2014). Deklarácia zo Salamanky (The Salamanca Statement, 1994) a následne Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím (Oznámenie MZV SR č. 317/2010 Z. z.) vychádzajú z línie zameranej na zdravotne postihnutých – zabezpečenie ich práv však vidia práve v inkluzívnom prístupe, zahŕňajúcom všetkých (v škole všetky deti).

Inkluzívna škola teda nie je zameraná na zabezpečovanie špeciálnych edukačných potrieb postihnutých (či iných „odlišných“) detí v skupine spolu s „bežnými“ (Lechta, 2016, by povedal „intaktnými“) spolužiakmi, ale na zabezpečenie *individuálnych edukačných potrieb* každého dieťaťa (Dočkal, 2017). Heterogenita je v takejto škole pokladaná za prirodzenú a normálnu, tak ako je prirodzene heterogénna aj ľudská spoločnosť.

V rámci *Akčného rámca pre vzdelávanie osôb so špeciálnymi edukačnými potrebami* obsahuje už Deklarácia zo Salamanky veľmi inštruktážny návod, ako k inkluzívnemu školskému systému dospieť, a to na úrovni politik, školy, prípravy pedagógov, externých podporných služieb, určenia priorít, komunitných súvislostí i zabezpečenia potrebných zdrojov. Na inkluzívne sa samozrejme musia zmeniť doterajšie „bežné“ školy. *Všeobecný komentár č. 4* (2016), ktorý k Dohovoru o právach

osôb so zdravotným postihnutím vydal Výbor OSN pre práva osôb so zdravotným postihnutím, zdôrazňuje, že inklúzia znamená proces systémovej reformy vzdelávania – umiestňovanie žiakov s postihnutím do bežných tried bez sprievodných štruktúrálnych zmien v organizácii školy, učebných osnovách či edukačných stratégiách sa za inklúziu nepovažuje.

Viacerí autori sa zaoberali otázkou, ako má inkluzívna škola vyzeraf; najväčší medzinárodný ohlas získala práca britských pedagógov T. Bootha a M. Ainscowa *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* z r. 2002 (odvtedy je už s mierne pozmeneným názvom prístupná v štvrtom prepracovanom vydaní – Booth, Ainscow, 2016). Autori zdôrazňujú tvorbu inkluzívnej kultúry, inkluzívnych postupov a inkluzívnej praxe. V každej z týchto oblastí stanovujú indikátory, ktoré by mala škola na ceste k inkluzívnosti sledovať.

V našich podmienkach sa o inklúzii stále hovorí najmä ako o začleňovaní „odlišných“ detí do hlavného prúdu vzdelávania; osobitná pozornosť sa v tomto smere okrem detí s postihnutím venuje rómskym deťom (Porubský et al, 2014). Stále častejšie sú však definície inklúzie vychádzajúce z potrieb všetkých detí (tamže; Horňáková, 2014; Dočkal, 2017). A hoci naša legislatíva zatiaľ inklúziu nepozná, odborníci, ale aj niektoré školy sa na cestu od integrácie k inklúzii už vydali (pozri Špotáková et al., 2018).

Zásadná zmena školského systému – a prechod na inkluzívne školstvo takouto zmenou je – vyžaduje, aby ju nadkritické množstvo jej aktérov prijalo za svoju. V medzinárodnom meradle sa zdôrazňuje najmä význam pozitívneho postoja učiteľov, ktorí budú inkluzívnu edukáciu realizovať (Lika, 2016; Saloviita, 2020). Zmena školského systému však vyžaduje pozitívny postoj všetkých ľudí, ktorých sa týka. Už v deväťdesiatych rokoch minulého storočia, keď sa u nás začala presadzovať školská integrácia detí s postihnutím, boli skúmané postoje verejnosti, predovšetkým pedagogickej, k takémuto spôsobu edukácie. Podľa dostupných údajov, ktoré nezávisle zhromaždili M. Czernin a M. Zvalová (podľa Špotákovvej, 1998) vtedy približne dve tretiny učiteľov s integráciou súhlasili. M. Špotáková (tamže) podrobnejšie preskúmala aj postoje učiteľov a rodičov k postihnutým deťom, pričom sa pokúsila odlíšiť afektívnu a kognitívnu zložku postoja. Pri deklarovanom pozitívnom vzťahu k postihnutým však špeciálni pedagógovia – učitelia špeciálnych škôl – mali negatívny postoj k ich integrácii. Rozdiely sa tiež ukázali podľa druhu postihnutia: k integrácii mentálne postihnutého boli respondenti všetkých skupín skeptickejší než k integrácii vozíčkara. Obe takto postihnuté deti boli respondentom prezentované na fotografii. Keď autorka respondentom predložila všeobecný pojem „postihnuté dieťa“ (bez fotografie), získala najpozitívnejšie odpovede.

Dnes je aktuálne pýtať sa na postoje verejnosti k inklúzii. V Českej republike sa uskutočnilo viacero podobných výskumov, o ktorých referujú J. Straková,

J. Simonová a H. Friedlaenderová (2019). Prieskum agentúry Median sa uskutočnil v r. 2016, kedy ČR začala realizovať legislatívne zmeny smerujúce k spoločnému vzdelávaniu. Median prezentoval reprezentatívnej vzorke občanov starších ako 18 rokov inklúziu ako začleňovanie troch znevýhodnených skupín žiakov do bežných škôl a zistil rozdielne postoje k ich integrácii. Najmenšiu podporu malo začlenenie mentálne postihnutých (29 %), najväčšiu (56 %) začlenenie sociálne znevýhodnených, ktorých českí respondenti zjavne nestotožňovali s Rómami. Začlenenie rómskych detí podporilo 35 % respondentov. Najväčšiu skupinu v tomto prieskume tvorili ľudia, ktorí spoločné vzdelávanie pripúšťali, avšak za splnenia určitých podmienok. Upozorňovali na jeho nepripravenosť a vyjadrovali obavy, že učiteľ nezvládne triedu, v ktorej budú začlenení žiaci so špeciálnymi potrebami (bližšie pozri Tisková zpráva, 2017).

J. Straková s kolegyňami (2019) spracovali výsledky dvoch prieskumov agentúry Nielsen Admosphere z rokov 2009 a 2017. Zistili, že postoje učiteľov k inklúzii sa po zavedení proinkluzívnych opatrení posunuli k negatívnemu pólu. Autorky tiež zaujímalo, ako verejnosť chápe pojem inkluzívne vzdelávanie. Výsledky získané vo vzorke celej populácie a v podskupine rodičov detí do 18 rokov sa prakticky nelíšili: Tretina respondentov si myslí, že ide o vzdelávanie detí s rôznymi hendikepmi v bežných školách a 30 % sa priznáva, že o inklúzii nemá žiadnu predstavu. Menej než pätina respondentov dáva inkluzívne vzdelávanie do súvislosti so zabezpečením individuálnych potrieb všetkých žiakov.

Na Slovensku sa postoje učiteľov k inklúzii pokúsil zisťovať NÚCEM v rámci národného projektu *Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania*. Výskumu sa zúčastnilo 678 učiteľov zo základných škôl, výskumná správa (Valovič, 2015) však viac opisuje sofistikované matematické spracovanie použitého dotazníka, než samotné výsledky. Tie ukázali, že učitelia majú tendenciu mať negatívnejšie postoje k žiakom s poruchami správania a učenia ako ku žiakom so zdravotným alebo sociálnym znevýhodnením. Medzi sledovanými 82 školami sa v tomto nezistil rozdiel.

Postoje patria k najsledovanejším a súčasne najdiskutovanejším pojmom sociálnej psychológie. Učebnice (napr. Hayesová, 2013) prinášajú prehľady rôznych definícií a prístupov k tejto problematike. V našej práci sa neopierame o klasický model troch dimenzií postoja (tamže; Obdržálek, 2008); konatívny rozmer za súčasť postoja nepokladáme. Hoci akceptujeme, že postoje ovplyvňujú správanie, čo je aj dôvod ich sledovania, nemôžeme nevidieť, že (verbálne) prezentovaný postoj nemusí vždy s reálnym správaním korešpondovať. Teória odôvodneného správania, ktorú navrhol I. Ajzen a M. Fishbein (podľa Masaryka, 2010), hovorí, že postoj ku správaniu súvisí s očakávaním výsledku správania a jeho hodnotou. Správanie samo je okrem postoja ovplyvnené tiež subjektívnou normou, v ktorej sa spája sociálna norma (postoje

ostatných) a snaha vyhovieť jej. Postoje nás vedú k určitému správaniu, ale postoje môžu byť aj výsledkom správania (Obdržálek, 2008). Čo to znamená, pokiaľ ide o inklúziu? Pozitívny postoj k nej je podmienkou jej realizácie, sám osebe však neznamená, že osoba, ktorá ho vyjadrila, sa bude aj proinkluzívne správať. A naopak, konkrétne proinkluzívne správanie (aj keď bolo pôvodne navodené skôr snahou vyhovieť spoločenskej norme), môže viesť k vzniku proinkluzívneho postoja. Poznanie súčasných postojov verejnosti k inklúzii pomôže pri snahách o ich zmenu potrebnú pre uskutočnenie politického zadania vybudovať inkluzívne školstvo.

V tejto štúdií sa opierame o definíciu postoja ako *hodnotiaceho vzťahu* (Nakonečný, 1995), ktorá je použiteľná ako v psychológii, tak aj v sociológii, pedagogike a príbuzných disciplínach. Takto chápaný postoj možno dobre posudzovať a kvantifikovať, najmä ak pristúpime na ďalší aspekt Nakonečného vymedzenia, totiž že onen hodnotiaci vzťah sa pohybuje na kontínuu od maximálne negatívneho po maximálne pozitívny. Nebudeme teda sledovať postoj ako dichotomickú premennú (kladný – záporný), ale pokúsime sa vyjadriť mieru kladného postoja k inklúzii (kde nízka hodnota implikuje negatívny a vysoká pozitívny postoj).

Cieľ výskumu a výskumné otázky

V tejto fáze nebolo v našich silách uskutočniť reprezentatívny výskum. Domnievame sa však, že aj malá sonda do súčasných postojov učiteľov a rodičov slovenských detí má svoju výpovednú hodnotu. Cieľom nášho snaženia bolo zistiť, nakoľko respondenti poznajú a nakoľko rozumejú pojmu inkluzívne vzdelávanie a nakoľko proinkluzívne sú postoje v rámci niekoľkých skupín, ktorých sa školská inklúzia primárne týka: učiteľov základných a špeciálnych základných škôl i rodičov detí – tých „bežných“ a tých s diagnostikovanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, navštevujúcich bežné a špeciálne školy.

Výskumné otázky zneli:

1. Kofkí z respondentov sledovaných skupín poznajú termín inkluzívne vzdelávanie? Aké sú rozdiely v jeho poznaní medzi sledovanými skupinami?
2. Ako respondenti rozumejú pojmu inkluzívna škola? Aké sú rozdiely v chápaní inkluzívnej školy medzi sledovanými skupinami?
3. Nakoľko proinkluzívne sú postoje respondentov? Aké sú rozdiely v miere proinkluzívnosti medzi sledovanými skupinami?

Výskumný súbor

Zber údajov sa realizoval v rámci bakalárskych prác zameraných na postoje učiteľov (Dvoranová, 2018) a rodičov (Šutová, 2018) začiatkom roku 2018. Výber do

skupín sme uskutočnili podľa dostupnosti a ochoty oslovených zapojiť sa. Výskumu sa zúčastnilo 131 respondentov rozdelených do piatich skupín: učitelia 1. stupňa základných škôl (N = 55), učitelia špeciálnych základných škôl (N = 35), rodičia „bežných“ žiakov 1. stupňa základnej školy (N = 30), rodičia žiakov ZŠ s diagnostikovanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (N = 21) a rodičia žiakov špeciálnych základných škôl (N = 25). Zloženie súboru podľa rodu a veku ukazujú tabuľky 1 a 2.

Sledovali sme, aký je v našom súbore vzťah medzi kľúčovou premennou (miera proinkluzívnosti) a demografickými ukazovateľmi. Korelácia s vekom respondentov bola vecne aj štatisticky nevýznamná ($\rho = -,102$; $p = ,248$). Medzi mužmi a ženami nebol žiaden rozdiel ($K-W\chi^2 = 0,006$; $p = ,939$). Všetci učitelia sú absolventmi vy-

T a b u ľ k a 1

Zloženie výskumného súboru

Skupina	Muži		Ženy		Spolu	
	N	%	N	%	N	%
Učitelia ZŠ	5	14,3	30	85,7	35	100,0
Učitelia ŠZŠ	3	15,0	17	85,0	20	100,0
Učitelia spolu	8	14,5	47	85,5	55	100,0
Rodičia bežných žiakov ZŠ	7	23,3	23	76,7	30	100,0
Rodičia žiakov so ŠVVP integrovaných v ZŠ	10	47,6	11	52,4	21	100,0
Rodičia žiakov ŠZŠ	13	52,0	12	48,0	25	100,0
Rodičia spolu	30	39,5	46	60,5	76	100,0

T a b u ľ k a 2

Vekové zloženie (v rokoch) výskumného súboru

Skupina	Rozpätie	AM	SD
Učitelia ZŠ	24 – 76	47,00	13,72
Učitelia ŠZŠ	25 – 50	37,45	7,78
Učitelia spolu	24 – 76	43,46	12,67
Rodičia bežných žiakov ZŠ	28 – 56	40,23	5,42
Rodičia žiakov so ŠVVP integrovaných v ZŠ	27 – 43	33,86	4,74
Rodičia žiakov ŠZŠ	32 – 50	38,80	3,88
Rodičia spolu	27 – 56	38,00	5,40

sokej školy, v skupine rodičov boli tiež predovšetkým vysokoškooláci (N = 90), ale zastúpenie mali aj maturanti (N = 27) a absolventi SŠ bez maturity (N = 14). Preto sme v tejto skupine overili aj vzťah proinkluzívnosti s úrovňou vzdelania. Ani tu sa žiaden vzťah nepreukázal ($\rho = ,049$).

Respondenti pochádzali z Bratislavy, Humenného, Michaloviec a Kapušian, pričom cca 1/2 učiteľov bola z Michaloviec a žiaden z Bratislavy. Medzi rodičmi intaktných detí boli 2/3 Bratislavčanov, medzi rodičmi integrovaných žiakov so špeciálnymi potrebami bola polovica z Michaloviec a tretina z Humenného a medzi žiakmi SZŠ boli 2/3 z Kapušian. Takéto rozloženie súboru má ďaleko od akejkoľvek reprezentatívnosti vzhľadom na región. Analýza vzťahu lokality školy k úrovni proinkluzívnosti však potvrdila, že meraný postoj s miestom, kde sa výskum uskutočnil, prakticky nesúvisí (K-W $\chi^2 = 5,834$; $p = ,120$); proinkluzivita respondentov má len malú tendenciu rásť s veľkosťou mesta, v ktorom žijú/pracujú ($\rho = ,118$).

Vzhľadom na to, že sme v našom rôznorodom súbore nenašli významné vzťahy sledovanej premennej s demografickými ukazovateľmi, domnievame sa, že získané výsledky možno opatrne zovšeobecňovať aj na iných učiteľov a rodičov a na iné lokality a regióny Slovenska.

Metodika

Vo výskume sme použili vlastný dotazník, ktorý sme nazvali *Čo si o tom myslím*. Obsahoval otázky na vyššie spomínané demografické charakteristiky, otázku na znalosť termínu inkluzívne vzdelávanie a chápanie inkluzívnej školy, ako aj 21 otázok, z ktorých možno usudzovať na postoje k inklúzii (pozri v prílohe). Niekoľko otázok sme prevzali z dotazníka, ktorý použil Valovič (2015), väčšinu sme vytvorili tak, aby odrážali rôzne aspekty inkluzívneho vzdelávania a jeho možných pozitív i negatív. Postojové dotazníky sa zväčša pokladajú za indikátory kognitívnej zložky postoja (Špotáková, 1998), domnievame sa však, že v odpovediach na položky sa vždy nejakým spôsobom odráža aj respondentovo emocionálne hodnotenie skutočnosti a že tieto dva aspekty nemožno zvoleným spôsobom odlíšiť.

Každú položku hodnotili respondenti na päťbodovej verbálnej ukotvenej likertovej škále (úplne súhlasím – súhlasím – neviem to posúdiť – skôr nesúhlasím – nesúhlasím). V bakalárskych prácach (Dvoranová, 2018; Šutová, 2018) sme odpovede na jednotlivé položky vyhodnocovali aj kvalitatívne; na tomto mieste prinášame iba kvantitatívnu analýzu. Každá položka bola bonifikovaná jedným až piatimi bodmi (vždy tak, aby proinkluzívny postoj získal vyššie hodnotenie). Celkové skóre tvoril súčet bodov za všetky položky. Mohlo sa tak pohybovať od 21 po 105 s priemerom 63. Vzhľadom na charakteristiky ponúknutých odpovedí na položky zodpovedá toto teoretické priemerné skóre neutrálnemu postojovi. Získal by ho proband, ktorý by

na všetky položky odpovedal „neviem to posúdiť“. Nižšie skóre indikuje záporný, vyššie pozitívny postoj k inklúzii. Za extrémne nízke sme pri interpretácii výsledkov pokladali skóre pod 42 (teoreticky všetky odpovede za 2 alebo 1 bod), za extrémne vysoké skóre nad 84 (všetky odpovede za 4 alebo 5 bodov). Vnútna konzistencia dotazníka vyjadrená Cronbachovým koeficientom α dosiahla veľmi uspokojivú hodnotu ($\alpha = ,896$).

Spracovanie údajov

Frekvenčné údaje sme vyhodnotili výpočtom relatívnych početností (percent) a rozdiely v rozložení odpovedí medzi skupinami sme porovnali pomocou testu chí-kvadrát (s vyjadrením vecnej významnosti pomocou kontingenčného koeficientu). Pokiaľ ide o kontinuálnu premennú *miera proinkluzivity*, zistili sme (Kolmogorovo-vým-Smirnovovým testom), že rozloženie skóre sa štatisticky významne líši od normálneho. Preto sme ako mieru centrálnej tendencie použili medián a rozdiely medzi skupinami sme vyhodnotili pomocou neparametrického testu Kruskala a Wallisa.

Výsledky

a) Vedomosti o školskej inklúzii

V tabuľke 3 vidíme, že napriek všetkému, čo sa píše a hovorí v médiách a čo komunikuje ministerstvo školstva, až 11 % učiteľov sa doteraz nestretlo s termínom inkluzívne vzdelávanie. Medzi rodičmi bolo takých dokonca vyše 30 % (rozdiel je signifikantný). Rozdiely sú ale aj vo vnútri učiteľskej a rodičovskej

Tabuľka 3

Odpovede respondentov na otázku, či sa už stretli s termínom inkluzívne vzdelávanie

Skupina	Áno		Nie		Spolu	
	N	%	N	%	N	%
Učitelia ZŠ	30	85,7	5	14,3	35	100,0
Učitelia SZŠ	19	95,0	1	5,0	20	100,0
Učitelia spolu	49	89,1	6	10,9	55	100,0
Rodičia bežných žiakov ZŠ	14	46,7	16	53,3	30	100,0
Rodičia žiakov so ŠVVP integrovaných v ZŠ	16	76,2	5	23,8	21	100,0
Rodičia žiakov SZŠ	23	92,0	2	8,0	25	100,0
Rodičia spolu	53	69,7	23	30,3	76	100,0

časti súboru. Termín pozná nevýznamne viac špeciálnych pedagógov (95 %) ako učiteľov bežných ZŠ (86 %). Medzi rodičmi je štatisticky významne menej (47 %) informovaných rodičov „bežných“ detí v porovnaní s oboma skupinami rodičov žiakov so špeciálnymi potrebami. Oboznámenosť rodičov žiakov špeciálnych škôl s termínom inkluzívne vzdelávanie je pritom badateľne (aj keď nevýznamne) vyššia (92 %), než oboznámenosť rodičov, ktorých deti sú integrované v bežných základných školách (76 %). Štatistické vyhodnotenie medziskupinových rozdielov uvádzame v tabuľke 4.

Keď sme sa pýtali, ako respondenti rozumejú pojmu inkluzívna škola, ponúkli sme im tri možnosti vychádzajúce z analýzy historického vývoja inklúzie: Inkluzívnu školu charakterizuje buď to, že ju spolu s intaktnými deťmi navštevujú aj deti s postihnutím (A), to, že v nej učitelia venujú osobitnú pozornosť deťom, ktoré sa odlišujú od normy (B), alebo to, že sa učitelia snažia prispôsobiť vyučovanie všetkým deťom podľa ich individuálnych potrieb a predpokladov (C). Prvá možnosť odzrkadľuje tradičné chápanie integrácie postihnutých, druhá chápanie inklúzie ako rozšírenej integrácie prezentované napr. Lechtom (2016), vo výskume Medianu (Tisková zpráva, 2017), ale aj v niektorých zahraničných výskumoch (napr. Subban, Sharma, 2005; Lika, 2016), a posledná chápanie inkluzívnej školy ako školy pre všetkých (Unianu, 2012; Porubský et al., 2015; Horňáková, 2014; Dočkal, 2017), ku ktorému sa prikláňame. Odpovede respondentov ukazuje tabuľka 5. Pretože druhú možnosť (B) zvolilo len veľmi málo odpovedajúcich, nedal sa rozdiel medzi skupinami pomocou chí-kvadrátu vyhodnotiť. Preto sme odpovede A a B ako tie menej presné zlúčili a postavili proti najvýstižnejšej odpovedi C – pozri v tabuľke 6. Štatistické vyhodnotenie (tabuľka 7) potom ukazuje, že nenáhodné rozdiely sú medzi učiteľmi základnej a špeciálnej základnej školy a medzi tými rodičmi žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami, ktorých deti navštevujú bežnú základnú

Tabuľka 4

Vyhodnotenie rozdielov medzi sledovanými skupinami v odpovedi na otázku, či sa už stretli s termínom inkluzívne vzdelávanie – test chí kvadrát

Porovnávané skupiny	Stupne voľnosti	χ^2	C	p
Všetkých 5 skupín	4	24,530	,397	,000
Učitelia x Rodičia	1	6,934	,224	,008
Učitelia ZŠ x Učitelia ŠZŠ	1	1,129	,142	,288
Rodičia (všetky 3 skupiny)	2	13,851	,393	,001
Rodičia žiakov ZŠ (2 skupiny)	1	4,445	,283	,035
Rodičia bežných ZŠ x ŠZŠ	1	12,729	,434	,000
Rodičia ŠVVP ZŠ x ŠZŠ	1	2,211	,214	,137

školu a špeciálnu základnú školu. Spomedzi učiteľov podali vyšší počet odpovedí C učitelia bežných základných škôl (77 %), medzi rodičmi však rodičia žiakov špeciálnej základnej školy (72 %). V ostatných skupinách sa odpoveď C vyskytovala v cca 50 % (± 7 %) prípadov.

T a b u ľ k a 5

Odpovede respondentov podľa toho, ako chápu inkluzívnu školu

Charakteristika inkluzívnej školy:	A		B		C		Spolu	
	N	%	N	%	N	%	N	%
S k u p i n a								
Učitelia ZŠ	7	20,0	1	2,9	27	77,1	35	100,0
Učitelia ŠZŠ	10	50,0	-	0,0	10	50,0	20	100,0
Učitelia spolu	17	30,9	1	1,8	37	67,3	55	100,0
Rodičia bežných žiakov ZŠ	9	30,0	4	13,3	17	56,7	30	100,0
Rodičia žiakov so ŠVVP v ZŠ	7	33,3	5	23,8	9	42,9	21	100,0
Rodičia žiakov ŠZŠ	5	20,0	2	8,0	18	72,0	25	100,0
Rodičia spolu	21	27,6	11	14,5	44	57,9	76	100,0

Vysvetlivky: Inkluzívnu školu najlepšie charakterizuje:

A – Spolu s intaktnými žiakmi ju navštevujú deti s postihnutím

B – Učitelia v nej venujú osobitnú pozornosť deťom, ktoré sa odlišujú od normy

C – Učitelia sa snažia prispôsobiť vyučovanie všetkým deťom podľa ich individuálnych potrieb a predpokladov.

Platí aj pre tabuľky 6 a 8.

T a b u ľ k a 6

Odpovede respondentov podľa toho, ako chápu inkluzívnu školu

Charakteristika inkluzívnej školy:	A+B		C		Spolu	
	N	%	N	%	N	%
S k u p i n a						
Učitelia ZŠ	8	22,9	27	77,1	35	100,0
Učitelia ŠZŠ	10	50,0	10	50,0	20	100,0
Učitelia spolu	18	32,7	37	67,3	55	100,0
Rodičia bežných žiakov ZŠ	13	43,3	17	56,7	30	100,0
Rodičia žiakov so ŠVVP integrovaných v ZŠ	12	57,1	9	42,9	21	100,0
Rodičia žiakov ŠZŠ	7	28,0	18	72,0	25	100,0
Rodičia spolu	32	42,1	44	57,9	76	100,0

T a b u ľ k a 7

Vyhodnotenie rozdielov medzi sledovanými skupinami podľa ich chápania inkluzívnej školy – test chí-kvadrát

Porovnávané skupiny	Stupne voľnosti	χ^2	C	p
Všetkých 5 skupín	4	9,301	,257	,054
Učítelia x Rodičia	1	1,189	,095	,276
Učítelia ZŠ x Učítelia ŠZŠ	1	4,259	,268	,039
Rodičia (všetky 3 skupiny)	2	4,007	,224	,135
Rodičia žiakov ZŠ (2 skupiny)	1	0,934	,135	,332
Rodičia bežných ZŠ x ŠZŠ	1	1,385	,157	,239
Rodičia ŠVVP ZŠ x ŠZŠ	1	3,998	,283	,046

b) Miera proinkluzívnosti

V tabuľke 8 uvádzame údaje o intenzite kladného postoja k inklúzii (miere proinkluzívnosti), ako sme ju zachytili pomocou dotazníka *Čo si o tom myslím* v sledovaných skupinách. Medzi skupinami sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel ($p = ,013$). Párové porovnania skupín prinášajú tabuľky 9 až 11.

V intenzite postoja zlúčených skupín rodičov a učiteľov ku školskej inklúzii sme nezistili rozdiel (tabuľka 10). Mediány ich odpovedí ležia 9, resp. 11 bodov nad teoretickým priemerom. Ako skupiny sa teda prikláňajú skôr k pozitívnemu pólu postoja, rozpätie ich odpovedí však leží od extrémne nízkeho po extrémne vysoké pásmo. V prípade učiteľov je to veľmi nápadné (jednotliví respondenti

T a b u ľ k a 8

Porovnanie sledovaných skupín v miere proinkluzívneho postoja

S k u p i n a	N	Med.	Rozpätie	Priem. poradie	χ^2 (K-W)	p
Učítelia ZŠ	35	73,0	28-105	68,74	12,613	,013
Učítelia ŠZŠ	20	65,0	47-94	53,28		
Rodičia bežných žiakov ZŠ	30	74,5	63-88	74,10		
Rodičia žiakov so ŠVVP integrovaných v ZŠ	21	76,0	63-88	82,17		
Rodičia žiakov ŠZŠ	25	69,0	32-80	49,04		

Tabuľka 9

Porovnanie sledovaných učiteľov a rodičov v miere proinkluzívneho postoja

S k u p i n a	N	Med.	Rozpätie	Priem. poradie	χ^2 (K-W)	p
Učítelia	55	72,0	28-105	63,12	0,547	,459
Rodičia	76	74,0	32-88	68,09		

Tabuľka 10

Porovnanie sledovaných skupín učiteľov v miere proinkluzívneho postoja

S k u p i n a	N	Med.	Rozpätie	Priem. poradie	χ^2 (K-W)	p
Učítelia ZŠ	35	73,0	28-105	30,29	1,963	,161
Učítelia ŠZŠ	20	65,0	47-94	24,00		

získali od 28 po 105 bodov). Takto rozdielne odpovede sme zaznamenali v skupine učiteľov bežných základných škôl (v oboch prípadoch však ide o ojedinelú hodnotu, interkvartilové rozpätie v tejto skupine má hodnotu 16); v skupine učiteľov ŠZŠ je interkvartilové rozpätie rovné až 29. Vďaka tomu sa medzi učiteľskými skupinami nepotvrdil významný rozdiel (tabuľka 11). Je však evidentné, že učítelia zo špeciálnych škôl bodujú zväčša nižšie. Skóre pod 63 bodov, teda príklon k antiinkluzívnemu postoj, získalo 23 % učiteľov bežných ZŠ a 30 % učiteľov špeciálnych základných škôl.

Jednoznačnejšie a nenáhodné ($p = ,003$) sú rozdiely medzi skupinami rodičov (tabuľka 11). Najpozitívnejší postoj k inklúzii sme zaznamenali v skupine rodičov

Tabuľka 11

Porovnanie sledovaných skupín rodičov v miere proinkluzívneho postoja

S k u p i n a	N	Med.	Rozpätie	Priem. poradie	χ^2 (K-W)	p
Rodičia bežných žiakov ZŠ	30	74,5	63-88	42,25	11,490	,003
Rodičia žiakov so ŠVVP integrovaných v ZŠ	21	76,0	63-88	47,31		
Rodičia žiakov ŠZŠ	25	69,0	32-80	26,60		

žiacov so špeciálnymi edukačnými potrebami integrovaných v ZŠ, ale veľmi sa nelíši od postoja rodičov „bežných“ žiakov ZŠ. Individuálne skóre rodičov oboch skupín začínajú na hodnote 63, to znamená, že prakticky všetci rodičia žiakov základných škôl v našom výskume preukázali skôr pozitívny postoj ku školskej integrácii. Výrazne nižšiu hodnotu proinkluzívneho skóre dosiahli rodičia detí s mentálnym postihnutím, ktoré sú vzdelávané v špeciálnych školách, hoci najnižšie hodnota (32 bodov) je ojedinelá; druhé najnižšie skóre v tejto skupine je 44, čo už do pásma extrémne negatívneho postoja nespadá. Celkove 72 % rodičov detí zo ŠZŠ bodovalo nad teoretickým priemerom 63 bodov a 28 % pod ním.

Posledným problémom, ktorý si všimneme v tejto štúdii, je vzťah postoja k inklúzii a chápania inklúzie. Dalo by sa predpokladať, že osoby, ktoré inkluzívnu školu chápu správne, budú mať tendenciu prejavíť k nej pozitívnejší postoj. Tabuľka 12 prezentuje tento vzťah v celom výskumnom súbore. Je v súlade s naším očakávaním, ale iba na hranici významnosti. Je to preto, že medzi rodičmi tento vzťah vôbec neplatí ($\chi^2 = 0,013$; $p = ,908$). Zato medzi učiteľmi sa potvrdil s pravdepodobnosťou chyby 5 promile (tabuľka 13).

T a b u ľ k a 12

Porovnanie skupín respondentov s odlišným chápaním inklúzie v miere proinkluzívneho postoja

Respondenti, podľa ktorých inkluzívna škola	N	Med.	Rozpätie	Priem. poradie	χ^2 (K-W)	P
venuje pozornosť „iným“ deťom (A+B)	50	69,0	47-95	57,84	3,742	,053
prispôsobuje vyučovanie všetkým deťom (C)	81	74,0	28-105	71,04		

T a b u ľ k a 13

Porovnanie sledovaných skupín učiteľov s odlišným chápaním inklúzie v miere proinkluzívneho postoja

Učítelia, podľa ktorých inkluzívna škola	N	Med.	Rozpätie	Priem. poradie	χ^2 (K-W)	P
venuje pozornosť „iným“ deťom (A+B)	18	64,0	47-97	19,36	7,795	,005
prispôsobuje vyučovanie všetkým deťom (C)	37	74,0	28-105	32,20		

Diskusia

Hoci postoje patria k najsledovanejším fenoménom sociálnej psychológie (Obdržálek, 2008), prezentovaný výskum má viac-menej sociologický charakter a jeho výsledky smerujú predovšetkým ku školskej politike. Budovanie inkluzívneho školstva sa však nezaobíde ani bez pomoci psychológie, a to nielen deťom, ale aj učiteľom a rodičom, ktorí do tohto procesu vstupujú. Poznanie ich postojov je prvou psychologickou aktivitou na tejto ceste. Bolo to tak pred tridsiatimi rokmi pri zavádzaní integrovanej edukácie (Špotáková, 1998) a je to tak aj dnes, keď hovoríme o inklúzii. Našu sondu treba vnímať v tomto kontexte.

Hoci sme nepracovali s reprezentatívnou vzorkou, trúfame si získané výsledky do istej miery zovšeobecňovať. Vychádzame pritom z faktu, že sme v našom rôznorodom výskumnom súbore nezistili žiadne významné vzťahy s demografickými premennými. Ak by napríklad postoj k inklúzii v populácii zásadne súvisel s lokalitou, mali by sme aj v našom súbore, ktorý bol vytvorený v piatich mestách od Bratislavy po Kapušany, zistiť významné rozdiely medzi odpoveďami respondentov z rôznych miest. Žiadne sme však nenašli. Podobne to bolo vo vzťahu k veku, rodu a vzdelaniu. To robí našu úvahu o možnej zovšeobecniteľnosti získaných výsledkov dôveryhodnou. V prípade, že sledovaná premenná v populácii nesúvisí s demografickými kritériami, nemá požiadavku, aby bol výskumný súbor podľa týchto kritérií reprezentatívny, opodstatnenie. Preto sa domnievame, že zistenia našej sondy možno pokladať za dostatočne validné.

Pre porovnanie: V českom výskume, ktorý bol realizovaný na reprezentatívnej vzorke populácie, sa tak isto nezistili vzťahy postojov k inklúzii s vekom, pohlavím, vzdelaním a regiónom (Tisková zpráva, 2017). Vzťah postoja k inklúzii s tým, či respondenti pochádzajú z mesta alebo z vidieka, nenašla vo výskume 112 rumunských učiteľov ani E. M. Unianu (2012). Vzťah s rodom sa nepreukázal ani vo výskume 146 učiteľov v Albánsku (Lika, 2016). Fínsky výskum realizovaný s 1764 učiteľmi naznačil mierne pozitívnejší postoj k inklúzii medzi ženami, vek ani tu nehral významnú rolu (Saloviita, 2020).

Až 30 % rodičov z nášho súboru sa priznalo, že ešte nepočuli termín inkluzívne vzdelávanie. To obdivuhodne presne zodpovedá údaju z českého výskumu (Straková et al., 2019). Nie je prekvapujúce, že sa s týmto výrazom častejšie stretli rodičia detí so špeciálnymi edukačnými potrebami, nakoľko inklúzia sa dodnes často prezentuje ako forma vzdelávania detí so zdravotným znevýhodnením. Medzi učiteľmi je oboznámenosť s termínom inkluzívne vzdelávanie väčšia (temer 90 %), v súvislosti s povedaným je opäť vyššia v skupine špeciálnych pedagógov (95 %).

Aj v predstave o podstate inkluzívnej školy sa učiteľské skupiny líšia. Iba 50 % učiteľov zo špeciálnych škôl zvolilo v našom dotazníku odpoveď, podľa ktorej sa učitelia v inkluzívnej škole snažia prispôbiť vyučovanie všetkým deťom podľa

ich individuálnych potrieb a predpokladov. Druhá polovica si myslí, že inkluzívnu školu najlepšie charakterizuje spoločné vzdelávanie intaktných detí a detí s postihnutím. Žiaden nezvolil možnosť, že by sa učitelia v inkluzívnej škole venovali aj iným deťom, ktoré sa odlišujú od normy. V tejto skutočnosti sa evidentne odráža aj profesijné zameranie špeciálnych pedagógov z nášho súboru práve na deti s postihnutím. Medzi učiteľmi bežných základných škôl prevláda nami preferované chápanie inklúzie (77 % odpovedí). Dvadsať percent učiteľov stotožňuje inklúziu s integráciou postihnutých a iba jeden (3 %) zvolil odpoveď o pozornosti venovanej odlišným deťom. V porovnateľnom rumunskom výskume, ktorý sa ale realizoval o niekoľko rokov skôr (Unianu, 2012), nevedelo integráciu a inklúziu rozlíšiť 54 % učiteľov bežných škôl.

Spoločným vzdelávaním intaktných detí a detí s postihnutím charakterizuje inkluzívnu školu približne 30 % rodičov, čo je údaj opäť podobný zisteniu J. Strakovej et al. (2019). Ďalšie odpovede sa nedajú porovnať, nakoľko české autorky ponúkli respondentom deväť možných odpovedí, v našom dotazníku si respondenti vybrali iba z troch. Na rozdiel od učiteľov, rodičia volili aj odpoveď o pozornosti venovanej v inkluzívnej škole odlišným deťom (teda nielen tým s postihnutím). Najčastejšie (24 %) sa vyskytovala v skupine rodičov, ktorých deti so špeciálnymi potrebami navštevujú bežné ZŠ. Súvisí to pravdepodobne s tým, že inklúziu vzťahujú ku svojim deťom – a v tejto skupine išlo zväčša o deti s vývinovými poruchami, nie s postihnutím. Voľba uvedenej odpovede znížila v tejto skupine počet odpovedí, podľa ktorých inkluzívnu školu charakterizuje snaha učiteľov prispôbiť vyučovanie individuálnym potrebám všetkých detí na 43 %. Túto najvýstižnejšiu odpoveď zvolilo temer 57 % rodičov „bežných“ žiakov ZŠ a paradoxne až 72 % rodičov žiakov špeciálnych škôl, čím sa od rodičov integrovaných detí so špeciálnymi potrebami štatisticky významne líšili. Vlastné skúsenosti respondentov, nad ktorými uvažovala M. Špotáková (1998) a ktorých význam pre učiteľov overila E. M. Urianu (2012), sa možno manifestujú nielen v odpovediach rodičov integrovaných žiakov so špeciálnymi potrebami, ale aj – hoci iným spôsobom – v odpovediach rodičov žiakov špeciálnych základných škôl. Tí sa častejšie stretli s termínom inkluzívne vzdelávanie, majú asi o inkluzívnej škole viac vedomostí i presnejšiu predstavu. A možno práve preto inklúziu častejšie odmietajú: predpokladajú asi, že škola pre všetky deti nezvládne poskytnúť adekvátnu podporu ich deťom – deťom s mentálnym postihnutím.

Pokúsme sa predsa len porovnať naše zistenia s českými údajmi J. Strakovej et al. (2019). Podľa nich stotožnilo inkluzívne vzdelávanie so zabezpečením individuálnych potrieb 11 % rodičov; ak pripočítame tých, čo hovorili o podpore pre všetkých, ktorí ju potrebujú, bude to 19 % rodičov. V slovenskom súbore teda registrujeme výrazne lepšie pochopenie podstaty školskej inklúzie. Dôvodom môže byť práve fakt, že sa u nás v budovaní inkluzívnej školy zatiaľ veľmi nepokročilo, čo dalo priestor na širokú

spoločenskú diskusiu na túto tému, v rámci ktorej sa hlasy o inkluzívnej škole ako tej, ktorá zabezpečuje individuálny prístup ku všetkým žiakom (Horňáková, 2014; Dočkal, 2019 a i.), nedajú prepočuť. Intenzívne ju presadzuje napríklad neformálne združenie pod názvom *Koalícia za spoločné vzdelávanie* (O nás, 2017). V Českej republike sú na ceste k inklúzii už dlhšie. Pomôcť v tom má vyhláška MŠMT ČR, ktorá zavádza päť stupňov podporných opatrení pre žiakov, ktorí ich potrebujú, sú v nej ale stále označovaní ako žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Najdôležitejším výsledkom nášho výskumu je zistenie, že aj keď nevýrazne, pozitívny postoj k inklúzii prevažuje vo všetkých sledovaných skupinách. Do istej miery to korešponduje s českým zistením Medianu (Tisková zpráva, 2017), že najväčšiu skupinu tvoria ľudia, ktorí inklúziu za istých podmienok neodmietajú. Kvalitatívna analýza odpovedí na jednotlivé položky dotazníka *Čo si o tom myslím* naznačuje, že aj slovenskí respondenti svoj proinkluzívny postoj podmieňujú. Väčšina respondentov súhlasila s tvrdením, že *pri vytvorení vhodných podmienok môžu byť deti so špeciálnymi potrebami v bežnej triede rovnako dobrými žiakmi ako ostatné deti* (príloha, položka 20). Medzi rodičmi sa súhlas pohyboval od 100 % v skupine tých, ktorých deti so špeciálnymi potrebami navštevujú bežnú ZŠ, po 80 % v skupine rodičov, ktorých deti chodia do ŠZŠ (Šutová, 2019). S uvedeným tvrdením súhlasilo aj 80 % učiteľov ZŠ a 68,5 % učiteľov ŠZŠ (Dvoranová, 2019). Podobný trend sme zaznamenali aj v konkrétnejšom prípade *prispôsobenia vzdelávacieho programu individuálnym potrebám žiakov* (príloha, položka 6) Pri splnení tejto podmienky môže podľa väčšiny respondentov každý žiak zvládnuť požiadavky základnej školy. Súhlas vyslovilo 95 % rodičov integrovaných detí so špeciálnymi edukačnými potrebami, 60 % rodičov „bežných“ detí a až 84 % rodičov žiakov ŠZŠ (Šutová, 2019), čo je skupina, ktorá získala druhé najnižšie proinkluzívne skóre. S tvrdením súhlasilo tiež 71 % učiteľov bežných základných škôl a nadpolovičná väčšina (55 %) učiteľov zo špeciálnych základných škôl (Dvoranová, 2019), ktorých postoj k inklúzii je najmenej pozitívny. Obe skupiny učiteľov upozornili na to, že pedagógovia v bežných školách nie sú na prácu s deťmi so špeciálnymi potrebami dostatočne skúsení (tamže). Pozitívne, ale s podobnými výhradami vyzneli aj zistenia kvalitatívneho výskumu realizovaného pred časom v austrálskom štáte Victoria (Subban, Sharma, 2005).

Vo výskumnom projekte *To dá rozum* (Hapalová, 2019) väčšina respondentov z bežných škôl uviedla, že ich školy sú pripravené na prácu so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia a s nadanými deťmi, menej pozitívne hodnotili pripravenosť na prácu so žiakmi so zdravotným znevýhodnením. Ukazuje sa, že respondenti rôznych výskumov (Tisková zpráva, 2017; Straková et al., 2019) hodnotia inklúziu rôzne, keď uvažujú o rôznych skupinách integrovaných detí. V našom ponímaní inklúzie zdôrazňujeme zameranie na individuálne edukačné

potreby. Napriek tomu sme v dotazníku častejšie upriamovali pozornosť respondentov na deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, lebo s prítomnosťou práve týchto detí v inkluzívnej triede môžu súvisieť najväčšie problémy pri edukácii. Nezaoberali sme sa však rôznymi skupinami týchto žiakov, čo je evidentne slabinou našej výskumnej sondy. Respondentmi vyjadrovaná miera proinkluzívnosti môže byť zjavne ovplyvnená tým, o akom zložení inkluzívnej triedy uvažujú. Objasnenie toho, ktoré skupiny detí vnímajú učители, rodičia, ale aj laická verejnosť pri úvahách o inklúzii ako najproblematickejšie, by mohlo pomôcť pri plánovaní opatrení smerujúcich k zvýšeniu proinkluzívneho nastavenia spoločnosti. Učители, ktorých interviewovali P. Subban a U. Sharmová (2005), boli pri hodnotení inklúzie opatrnejší vo vzťahu k študentom s ťažšími formami postihnutia.

Už výskum Špotákovej (1989) ukázal, že posudzovanie detí s rôznym druhom postihnutia je rôzne a tiež to, že ak respondenti hodnotia školské začlenenie detí s postihnutím všeobecne, ich postoj k integrácii je pozitívnejší, než pri hodnotení možnosti integrovať konkrétne postihnuté dieťa. Tento efekt sa zjavne prejavil aj v našom výskume. Možno ním čiastočne vysvetliť fakt, že sme zaznamenali vyššiu mieru proinkluzívnosti respondentov než českí kolegovia, ktorí sa zamerali na začleňovanie konkrétnych skupín znevýhodnených detí (výskum Centra pro výzkum veřejného mínění i výskum Medianu citované Strakovou et al., 2019). Druhým faktorom, ktorým vysvetľujeme tento rozdiel, je skúsenosť, akú s inklúziou majú v Českej republike a u nás. Na Slovensku existujú príklady dobrej praxe (pozri napr. Špotáková et al., 2018), ale oficiálne sa inkluzívne snahy iba deklarujú a predpisy umožňujú len integráciu detí so špeciálnymi edukačnými potrebami na základe stanovenia diagnózy (tamže). To je síce odborne aj ľudsky nenáležité, ale pomerne jednoduché. V Českej republike sa snaha posunúť školstvo k väčšej inkluzívnosti prejavila zavedením nových predpisov (Vyhláška č. 27/2016 Sb.), ktoré síce sledovali dobrý úmysel, znamenajú však veľké zvýšenie administratívnej záťaže pre všetkých zúčastnených. Nebudeme ďaleko od pravdy, ak práve v uplatňovaní týchto predpisov vidíme jeden z faktorov, ktorý zapríčinil zhoršenie postoja viacerých častí českej verejnosti ku školskej inklúzii, o ktorom podávajú svedectvo J. Straková et al. (2019).

V jednom z výskumov, o ktorých referujú uvedené autorky, položili učiteľom základných škôl otázku so štyrmi výrokmi, ktoré bolo treba hodnotiť na sedembodovej škále (vyššie skóre znamenalo pozitívny postoj k inklúzii). Iba na jeden výrok získali mierne pozitívne reakcie. Priemerné položkové skóre v roku 2011 bolo 3,68, teda tesne nad priemerom škály, v roku 2017 pokleslo na 2,63. Ak by sme tú hodnotu previedli na ekvivalent zodpovedajúci päťbodovej škále, akú sme použili v našom výskume, činila by 1,96. Priemerné položkové skóre slovenských učiteľov ZŠ z nášho súboru bolo 3,37. Rozdiel je evidentný.

Aj v skupinách s najnižšou mierou proinkluzívnosti – u učiteľov ŠZŠ a rodičov detí zo ŠZŠ – sme na päťbodovej škále zaznamenali priemerné položkové skóre nad tromi bodmi. Musíme však pripustiť možnosť, že naše výsledky sú mierne nadhodnotené. Dá sa totiž predpokladať, že pri tvorbe výskumného súboru bolo medzi tými, čo sa výskumu zúčastnili, menej odporcov inklúzie, než medzi tými, ktorí účasť odmietli.

Porovnanie proinkluzívnosti stavia skupiny, ktoré sme sledovali, do nasledovného poradia: 1. rodičia žiakov so špeciálnymi potrebami v bežných ZŠ, 2. rodičia „bežných“ žiakov ZŠ, 3. učitelia bežných ZŠ, 4. rodičia žiakov ŠZŠ, 5. učitelia ŠZŠ. Najviac výhrad k integrácii zaznamenala aj M. Špotáková (1998) práve v skupine učiteľov zo špeciálnych škôl. Vysvetľovala to faktom, že si kvalitné vzdelávanie detí s postihnutím nevedia predstaviť inou formou než tou, ktorú im zabezpečujú špeciálne školy, a že svoju úlohu špeciálneho pedagóga jednoznačne stotožňujú s rolou učiteľa v špeciálnej škole. Zdá sa, že sa na tom ani po tridsiatich rokoch veľa nezmenilo. Treba ale povedať, že pokým v deväťdesiatych rokoch učitelia špeciálnych škôl reprezentovali prakticky všetkých špeciálnych pedagógov, dnes je situácia iná. Pokiaľ by sme do výskumu zahrnuli aj skupinu školských špeciálnych pedagógov, mohli by sme v nej získať iné výsledky. Timo Saloviita (2020) zistil, že z fínskych učiteľov majú najpozitívnejší postoj k inklúzii práve špeciálni pedagógovia pôsobiaci na bežných školách. V našich bežných školách pracujú špeciálni pedagógovia zväčša aj s inou cieľovou skupinou než ich kolegovia zo špeciálnych škôl – ich žiakmi sú len niekedy deti s postihnutím, zväčša sa starajú o deti s vývinovými poruchami učenia. A ako ukázali české výskumy, postoj k inklúzii závisí od toho, o začlenení ktorej skupiny odlišnej od normy sa uvažuje. Za najťažšie inkluzívne vzdelávateľnú skupinu sa pokladajú žiaci s mentálnym postihnutím (Tlačová zpráva, 2017; Straková et al., 2019) – a práve takýchto žiakov učili špeciálni pedagógovia v našom výskume.

O túto skupinu detí išlo aj v prípade rodičov žiakov ŠZŠ, čím možno vysvetliť, že v dotazníku *Čo si o tom myslím* bodovali podobne ako učitelia ŠZŠ a inak než rodičia integrovaných detí so špeciálnymi edukačnými potrebami – zväčša poruchami učenia. Otázkou ešte je, či málo proinkluzívny postoj sledovaných rodičov detí s mentálnym postihnutím bol dôvodom, prečo svoje deti poslali do špeciálnej školy, alebo naopak, fakt, že ich deti navštevujú špeciálnu školu, znižuje skóre ich proinkluzivity. Za plauzibilné vysvetlenie pokladáme, že obe skutočnosti vyplynuli z hodnotenia možností vlastného dieťaťa a existujúcej ponuky škôl. Nedôvera v to, že bežná škola by bola pre ich dieťa vhodnou voľbou, je zakódovaná v ich odpovediach. Nie preto, že sú a priori proti inklúzii (72 % z nich bodovalo v dotazníku nad teoretickým priemerom), ale preto, že naše bežné školy inklúziu nevedia zabezpečiť.

Záver

Na otázky, ktoré sme si v tejto práci položili, možno odpovedať nasledovne:

1. Väčšina respondentov sa už stretla s termínom inkluzívne vzdelávanie. Najlepšie ho poznajú učitelia špeciálnych základných škôl (95 %) a rodičia žiakov týchto škôl (92 %). Pozná ho aj 76 % rodičov detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré sú integrované v bežných základných školách. Viac ako polovica rodičov ostatných detí (bez špeciálnych edukačných potrieb) sa s ním ešte nestretla (pozná ho 47 % týchto rodičov).
2. Ako školu, v ktorej sa učitelia snažia prispôbiť vyučovanie všetkým deťom podľa ich individuálnych potrieb a predpokladov, charakterizovalo inkluzívnu školu 67 % učiteľov a 58 % rodičov. Vo vnútri učiteľskej a rodičovskej skupiny sú však rozdiely: zatiaľ čo k uvedenému vymedzeniu sa prikláňa 77 % učiteľov ZŠ, medzi učiteľmi ŠZŠ je až 50 % takých, ktorí pod inkluzívnou školou rozumejú školu, do ktorej s intaktnými deťmi chodia aj deti s postihnutím. Názory rodičov sú pestrejšie. Spomedzi rodičov žiakov ŠZŠ vníma inkluzívnu školu ako školu pre všetky deti 72 %, v skupine rodičov bežných žiakov ZŠ je to 57 % a medzi rodičmi integrovaných detí so špeciálnymi potrebami len 47 %. Táto skupina relatívne často uviedla, že v inkluzívnej škole učitelia venujú osobitnú pozornosť deťom, ktoré sa odlišujú od normy. Necelá tretina rodičov žiakov ZŠ a 20 % rodičov žiakov ŠZŠ stotožňuje inkluzívnu školu so školou, ktorú spoločne navštevujú intaktné deti a deti s postihnutím.
3. Postoje k inklúzii sú v sledovaných skupinách neutrálne až pozitívne. Výrazne negatívny postoj bol deklarovaný iba ojedinele. Ako najproinkluzívnejší sa ukázali rodičia, ktorých deti majú diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby a navštevujú bežnú základnú školu. Veľmi podobný postoj prejavili rodičia „bežných“ žiakov základných škôl. Ani v jednej z týchto skupín sa neobjavilo skóre ležiace pod teoretickým priemerným skóre použitého postojového dotazníka (63 bodov). V ostatných skupinách sa podpriemerné skóre signalizujúce negatívny postoj vyskytlo. Najmenej často (23 %) u učiteľov bežných ZŠ, ktorých mediánové skóre ležalo 10 bodov nad touto hranicou. Mediány rodičov žiakov ŠZŠ (69) a učiteľov ŠZŠ (65) sa k nej už priblížili. Z rodičov detí s mentálnym postihnutím bodovalo 28 % a z ich učiteľov 30 % pod teoretickým priemerom, teda v pásme negatívneho postoja.

Aj keď sme zdôvodnili relatívne dobrú možnosť zovšeobecňovať získané výsledky, platíť môžu iba pre skupiny analogické našim. Nevieme nič o špeciálnych pedagógoch, ktorí nepôsobia na špeciálnych školách – ich pohľad môže byť iný, než aký manifestovali učitelia ŠZŠ v našom výskume. Čo sa týka špeciálnych škôl, za porovnanie by stáli aj údaje zo škôl pre žiakov so zmyslovými postihnutiami a komunikačnými problémami, nielen zo škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím.

Takisto skupinu rodičov integrovaných detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami by bolo vhodné členiť podľa druhu týchto potrieb. Zaujímať by nás mali aj postoje pracovníkov poradenských zariadení, ktoré majú pri zavádzaní inklúzie pomáhať, ako aj postoje širšej verejnosti. Nuž a kvantitatívny výskum je – osobitne v sledovanej problematike – nevyhnutné doplniť kvalitatívnym, ktorý môže priniesť bližší vhľad do dôvodov pozitívneho alebo negatívneho vzťahu odborníkov i laikov k inklúzii ako takej, ale najmä k jednotlivým aspektom inkluzívneho vzdelávania. Ten pomôže pri plánovaní zmysluplných opatrení na podporu inklúzie. To všetko pred psychologickým výskumom v školskom rezorte ešte stojí.

LITERATÚRA

- BOOTH, T. – AINSCOW, M. 2002. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools [online]. Bristol: CSIE. Dostupné na: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- BOOTH, T. – AINSCOW, M. 2016. Index for Inclusion: A Guide for School Development Led by Inclusive Values. 4th ed. Cambridge: Index for Inclusion Network.
- Deklarácia práv dieťaťa* [online]. 1959. Otcovia.sk [cit.10.10.2019]. Dostupné na: http://www.otcovia.sk/docs/deklaracia_prav_dietata.pdf
- DOČKAL, V. 2017. Segregácia nikdy nepriniesla nič pozitívne [online]. Otázky kládol V. Crmoman. Týždeň, 1.10.2017 [cit.10.10.2019]. Dostupné na: www.tyzden.sk/spolocnost/42776/rozhovor-s-vladimirom-docekalom
- Dohovor o právach dieťaťa* [online]. 1989. UNICEF [cit.10.10.2019]. Dostupné na: https://www.unicef.sk/files/dohovor_o_pravach_dietata.pdf
- DVORANOVÁ, A. 2018. Postoje učiteľov k inkluzívnemu vzdelávaniu. Bakalárska práca. Bratislava: FSEV UK, 2018.
- HAPALOVÁ, M. 2019. Rozmanitosť vzdelávacích potrieb detí. In: Analýza zistení o stave školstva na Slovensku [online]. To dá rozum [cit.10.10.2019]. Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk/docs/19082218310001crp1/>
- HAYESOVÁ, N. 2013. Základy sociálnej psychológie. 3. vyd. Praha: Portál.
- HORŇÁKOVÁ, M. 2014. Kroky k inkluzívnej škole. Ružomberok: Verbum.
- LECHTA, V. 2016. Inkluzívni pedagógovia – základní determinanty. In: LECHTA, V. a kol.: Inkluzívni pedagógovia. Praha: Portál, s. 26-40.
- LIKA, R. 2016. Teacher's attitude towards the inclusion of students with disabilities in regular schools [online]. CBU International Conference on innovations in science and education, Proceedings, p. 578-582. Dostupné na: <https://doi.org/10.12955/cbup.v4.817>
- O nás [online]. 2017. Inklukoalícia [cit.10.10.2019]. Dostupné na: https://inklukoalicia.sk/o-nas/Oznámenie_Ministerstva_zahraničnych_veci_Slovenskej_republiky_č._317/2010_Z._z._o_uzavretí_Dohovoru_o_právach_osôb_so_zdravotným_postihnutím
- Oznámenie Federálneho ministerstva zahraničných vecí č.104/1991 Zb. o dojednaní Dohovoru o právach dieťaťa.*
- KOMENSKÝ, J. A. 1991. Veľká didaktika. Bratislava: SPN.
- MASARYK, R. 2010. Medzi človekom a ľuďmi. Bratislava: Iris.
- NAKONEČNÝ, M. 1995. Základy psychológie osobnosti. 2. vyd. Praha. Academia.
- OBDRŽÁLEK, P. 2008. Sociálne postoje. In: KOLLÁRIK, T. a kol.: Sociálna psychológia. Bratislava: UK, s. 259-291.

- PORUBSKÝ, Š. – STRÁŽIK, P. – VANČÍKOVÁ, K. – ROSINSKÝ, R. 2014. Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách. Prešov: MPC.
- SALOVIIITA, T. 2020. Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 64, no. 2, p. 270-282. DOI: 10.1080/00313831.2018.1541819
- Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením* [online]. 1993. NROZP ČR [cit. 10.10.2019]. Dostupné na: <http://www.nrzp.cz/dokumenty-odkazy/dokumenty-k-problematice-ozp.html>
- STRAKOVÁ, J. – SIMONOVÁ, J. – FRIEDLAENDEROVÁ, H. 2019. Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica*, vol. 24, no. 1, p. 79-106.
- SUBBAN, P. – SHARMA, U. 2005. Understanding educator attitudes toward the implementation of inclusive education [online]. *Disability Studies Quarterly*, vol. 25, no. 2. Dostupné na: <https://dsq-sds.org/article/view/545/722>
- Světová deklarace vzdělávání pro všechny* [online]. 1990. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 10.10.2019]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/39241/>
- ŠPOTÁKOVÁ, M. 1998. Postoje k postihnutým deťom a možnostiam ich integrácie. Kandidátska dizertačná práca. Bratislava: VÚDPaP.
- ŠPOTÁKOVÁ, M. – KUNDRÁTOVÁ, B. – ŠTEFKOVÁ, M. – VOJTOVÁ, Z. – ZIKMUND PERAŠÍNOVÁ, D. 2018. Od integrácie k inklúzii. Bratislava: VÚDPaP.
- ŠUTOVÁ, P. 2018. Postoje rodičov k inkluzívnemu vzdelávaniu. Bakalárska práca. Bratislava: FSEV UK, 2018.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. 1994. Salamanca: UNESCO; Ministry of Education and Science, Spain. Dostupné na: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Tisková zpráva: Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi?* [online]. 2017. EDUin [cit. 10.10.2019]. Dostupné na: <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-jake-jsou-skutecne-postoje-verejnosti-k-inkluzi/>
- TITZL, B. 2018. Může být tzv. inkluzivní škola dílnou lidskosti? Štúdie zo špeciálnej pedagogiky, roč. 7, č. 2, s. 26-41.
- UNIANU, E. M. 2012. Teacher's attitudes towards inclusive education [online]. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 33, p. 900-904. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.01.252
- VALOVIČ, J. 2015. Správa z merania inklúzie učiteľov [online]. Bratislava: NÚCEM [cit. 10.10.2019]. Dostupné na: <http://www.etest.sk/data/att/č483.pdf>
- Všeobecná deklarácia ľudských práv* [online]. 1948. Ústav pamäti národa [cit. 10.10.2019]. Dostupné na: <https://www.upn.gov.sk/data/pdf/deklaracia.pdf>
- Všeobecný komentár č. 4 o práve na inkluzívne vzdelávanie* [online]. 2016. Výbor OSN pre práva osôb so zdravotným postihnutím. Dostupné na: <https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/tazke-zdravotne-postihnutie/kontaktne-miesto-prava-osob-so-zdravotnym-postihnutim/dokumenty-3.html>
- Vyhľadávka č. 27/2016 Sb. o vzdelávaní žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.*
- WARNOCK, H. M. (Chairman). 1978. Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office. Dostupné tiež na: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101007182820/http://sen.trb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>
- Zákon č. 229/2000 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov.*
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*

Príloha

Položky dotazníka Čo si o tom myslím zamerané na postoje ku školskej inklúzii

1. Inkluzívna škola umožňuje pokrok v štúdiu všetkým žiakom bez ohľadu na ich schopnosti.
2. Začlenenie žiakov so ŠVVP do bežnej školy napomáha spoločensky vhodné správanie žiakov.
3. Začlenenie žiakov so ŠVVP do bežnej školy/triedy spôsobuje konflikty medzi intaktnými žiakmi a žiakmi so ŠVVP.
4. Začlenenie žiakov so ŠVVP do bežnej školy/triedy spomaľuje proces výučby.
5. Začlenenie žiakov so ŠVVP do bežnej školy napomáha socializáciu žiakov.
6. Každý žiak môže zvládnuť požiadavky štandardnej školy, ak je vzdelávací program prispôsobený jeho individuálnym potrebám.
7. Žiaci so ŠVVP by sa mali vzdelávať oddelene, pretože inklúzia je pre bežné školy príliš finančne náročná.
8. Žiaci so ŠVVP by mali navštevovať špeciálne školy, aby nezískali skúsenosť s odmietnutím v bežnej škole.
9. Žiaci so ŠVVP by mali navštevovať špeciálne školy/triedy, aby lepšie zvládali tempo vyučovacieho procesu.
10. Žiaci so ŠVVP by mali navštevovať špeciálne školy/triedy, pretože tamojší pedagógovia majú s takýmito žiakmi väčšie skúsenosti.
11. Žiaci so ŠVVP by mali navštevovať špeciálne školy/triedy, aby mali zabezpečené vhodné podmienky vyučovania.
12. Nepáči sa mi, keď sú žiaci so ŠVVP zaradení do bežných tried bez ohľadu na závažnosť ich problému.
13. Pre intaktné dieťa by mohlo byť prínosné mať spolužiaka so ŠVVP.
14. Pre deti so ŠVVP, ktoré navštevujú inkluzívnu školu/triedu, by mohlo byť v budúcnosti ľahšie nájsť si zamestnanie.
15. V inkluzívnej škole/triede sa môžu rozvíjať talenty všetkých detí.
16. Niektorým deťom so ŠVVP by prospelo, keby chodili do školy s intaktnými deťmi.
17. Začlenenie žiakov so ŠVVP do bežnej školy učí žiakov tolerancii.
18. Intaktné deti sa môžu v inkluzívnej škole od detí so ŠVVP niečo naučiť.
19. Dieťa so ŠVVP by sa v inkluzívnej triede cítilo osamelé a nepochopené.
20. Keď sa deťom so ŠVVP vytvorí v bežnej triede vhodné podmienky, môžu byť rovnako dobrými žiakmi ako ostatné deti.
21. Žiaci so ŠVVP by mali navštevovať špeciálne školy/triedy, aby sa viac naučili.

Súhrn: Výskumu sa zúčastnilo 131 respondentov – rodičov a učiteľov žiakov základnej školy. Získané výsledky nesúvisia s rodom, vekom, vzdelaním ani miestom, diferencujú však medzi piatimi skupinami: učitelia základnej školy, učitelia špeciálnej základnej školy, rodičia „bežných“ žiakov základnej školy, rodičia detí so špeciálnymi edukačnými potrebami integrovanými v základnej škole a rodičia žiakov s mentálnym postihnutím, ktorí navštevujú špeciálnu základnú školu. Temer 90 % učiteľov a 70 % rodičov sa už stretlo s termínom inkluzívne vzdelávanie, oboznámenosť je väčšia medzi učiteľmi a rodičmi žiakov špeciálnej školy. Inkluzívnu školu charakterizujú ako školu zohľadňujúcu individuálne potreby všetkých detí najmä učitelia bežných základných škôl (77 %), ale aj rodičia žiakov špeciálnej základnej školy (72 %). Až 50 % učiteľov špeciálnej školy stotožňuje inkluzívnu školu so školou, v ktorej sú integrované

deti s postihnutím. Postoj ku školskej inklúzii je vo všetkých skupinách neutrálny až pozitívny, najpozitívnejší v skupine rodičov, ktorých deti so špeciálnymi potrebami navštevujú bežnú základnú školu. Najviac negatívnych postojov k inklúzii vyjadrili rodičia a učitelia mentálne postihnutých žiakov špeciálnej základnej školy.

Kľúčové slová: školská inklúzia, postoje k inklúzii, inkluzívna škola

Doc. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc. je dlhoročným vedeckým pracovníkom Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, kde sa venuje problematike nadaných detí, ale aj detí z iných minoritných skupín, metodológii a psychodiagnostike. Pracuje tiež s klientmi Detského centra pre vzdelávanie a výskum a ako vysokoškolský pedagóg.

Bc. Alžbeta Dvoranová je absolventkou bakalárskeho štúdia psychológie na Fakulte sociálnych a ekonomických vied UK v Bratislave, kde pokračuje v magisterskom štúdiu.

Bc. Patrícia Šutová je absolventkou bakalárskeho štúdia psychológie na Fakulte sociálnych a ekonomických vied UK v Bratislave, kde pokračuje v magisterskom štúdiu.