

INCLUSIVE EDUCATIONAL REALITY OFFERING THE PLACE FOR THE ACCEPTANCE OF DIVERSITY OF CLASSROOMS THROUGH THE PRISM OF PEDAGOGICAL PRACTICE

[INKLUZIVNA EDUKACNA REALITA PONUKAJUCA PRIESTOR PRE AKCEPTACIU DIVERZITY SKOLSKEJ TRIEDY CEZ PRIZMU PEDAGOGICKEJ PRAXE]

Renata Polakovicova

DOI: 10.18355/PG.2015.4.1.2-24

Abstract

The ideal of inclusive education in past decades has become the main idea of the education system all over the world. And it is precisely because the inclusive education allows the development of all students, including students with the physical, psychological and social barriers in their own development. The aim of the author is in the present study bring the scientific information about inclusive educational reality. Information come from research from the field of teaching practice in the Slovak Republic. The inspiration was the existing heterogeneity of students, which is becoming in various forms an essential feature of inclusive schools. The author of the scientific work deals with questions of the relationship between respecting the principles of inclusion in the educational process and quality level of inclusion in a class where there are pupils with special educational needs. The study gives view of the determinants of respect for the principles of inclusion in educational practice and reciprocal linkage between the application of the principles of inclusion and satisfaction of pupils with special educational needs with life in the classroom. The same extent we wonder if the age of teacher determines the area of respect for the principles of inclusion in educational practice, but also a relationship between the length of teaching experience / individual years of ordinary schools / number of pupils per class / significant differences between boys and girls and the quality of compliance with conditions / principles / requests inclusion in the educational process.

Key words

inclusion, education, conditions, needs of pupils, teaching recommendations, teaching practice

Anotácia

Ideál inkluzívneho vzdelávania sa v posledných desaťročiach stal hlavnou ideou vzdelávacieho systému po celom svete vzhľadom na to, že inkluzívne vzdelávanie umožňuje rozvoj všetkých žiakov, vrátane tých, ktorým vo vývine vlastného potenciálu bránia fyzické, psychické či sociálne prekážky. Cieľom autorky je podať prostredníctvom predkladanej vedeckej štúdie informácie o inkluzívnej edukačnej realite, ktoré vyúsťujú z výskumného šetrenia uskutočneného v teréne pedagogickej praxe v Slovenskej republike. Inšpiračnou tematikou bola existujúca heterogenita žiakov, ktorá sa stáva vo

svojich rôznych podobách základným rysom inkluzívnych škôl. Autorka sa vo vedeckej práci zaoberá otázkami vzájomného vzťahu medzi dodržiavaním princípov inklúzie vo výchovno-vzdelávacom procese a úrovňou kvality inklúzie v triede, v ktorej sa nachádza žiak (žiaci) so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Podaný je pohľad na determinanty rešpektovania princípov inklúzie v pedagogickej praxi či vzájomnú väzbu medzi uplatňovaním princípov inklúzie a spokojnosťou žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami so životom v triede. V rovnakej miere nás zaujímalo, okrem iného, nielen to, či vek učiteľa determinuje oblasť rešpektovania princípov inklúzie v pedagogickej praxi, ale i existencia vzťahu medzi dĺžkou pedagogickej praxe učiteľov / jednotlivými ročníkmi bežných škôl / počtom žiakov v triede / významnými medzipohlavnými rozdielmi medzi chlapcami i dievčatami a kvalitou dodržiavania podmienok / princípov / prístupov inklúzie vo výchovno-vzdelávacom procese.

Kľúčové slová

inkluzívna edukačná realita, podmienky, výchovno-vzdelávacie potreby žiakov, odporúčania pre pedagogickú prax

Teoretické východiská rešpektovania diverzity žiackej populácie v medzinárodnom kontexte

Diverzita predstavuje zdroj poznania **heterogenity** a determinantov rôznych javov a vo vzdelávaní je považovaná za zdroj nových príležitostí a inovácií orientovaných na dosahovanie efektívnejších výsledkov edukácie, či už v dimenzii osobných, individuálnych efektov alebo v dimenzii spoločenskej prosperity.

V európskom priestore sú vyvíjané mnohé iniciatívy, ktoré sa snažia o podporu **rozmanitosti** a rozvoj diverzifikovanej školskej populácie, prostredníctvom vytvárania a ponuky kvalitných edukačných programov, implementujúcich princípy inklúzie, ekvity, rešpektu, vzájomnosti a humanity. Súčasťou projektovania optimalizovaných edukačných postupov je výskum diverzifikovanej školskej populácie a rozmanitosti edukačných potrieb, ktoré z nej plynú, s cieľom podporiť kvalitu výchovy a vzdelávania (Duchovicova, 2013).

Snaha o rešpektovanie akýchkoľvek individuálnych potrieb vyplývajúcich z diverzity žiackej a študentskej populácie v bežných edukačných podmienkach smeruje k tvorbe a rozvíjaniu **proinkluzívnej filozofie vzdelávania**. *Svetonázorové a konceptuálne východiská edukačnej diverzity ponúka monografické dielo* G. Pintes (2014), ktoré má ambíciu kompenzovať nedostatok publikácií z oblasti filozofie výchovy, vďaka ktorým si môže záujemca o edukačné vedy lepšie a komplexnejšie vytvoriť prehľad o tých konceptoch, smeroch a prúdoch humanitných vied, ktoré v zásadnej miere ovplyvnili pedagogické myslenie v ostatných dvoch storočiach.

Potreba zaoberať sa **diverzitou detskej, žiackej a študentskej populácie** v edukačnom výskume plynie zo základných princípov výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike dotýkajúcich sa ekvity, zákazu všetkých

foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie, so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca intaktného i výnimočného. Vytváranie rovnosti šancí v prístupe k vzdelaniu môže zásadným spôsobom ovplyvniť kvalitu **sociálnej inklúzie**, a tým kvalitu života jednotlivcov v spoločnosti. I toto sú dôvody prečo patrí **diverzita žiackej populácie** k významným javom tvoriacim predmet skúmania pedagogickej vedy (Duchovicova, 2012). Diverzita v školských podmienkach predstavuje pochopenie a poznanie prepojenosti ľudskej kultúry a prírodného environmentu, neustále vyjadrovanie vzájomného rešpektu, učiteľovu toleranciu, uvedomenie si toho, že osobná, kultúrna a inštitucionálna diskriminácia vytvára pretrvávajúce privilégiá len pre niektorých a neustále vytvára znevýhodnenia pre iných.

Školská populácia zahŕňa najrozmanitejšie skupiny žiakov, a to na rôznych stupňoch školskej dochádzky od predškolských zariadení (napr. Slezakova, 2008), po vysoké školy (napr. Seidler – Belikova – Dufekova, 2013; Kvetonova – Strnadova – Hajkova, 2012), ktoré sa stávajú v duchu humanistických tradícií internacionálnymi strediskami kultúry a vzdelanosti.

Monografia **Diverzita v edukácii** je autorskou prácou riešiteľov projektu VEGA č. 1/0184/11 s názvom **Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy a východisko inovácií v súčasnej škole**. Jednotlivé kapitoly monografie sú autorskou prácou riešiteľov, pričom ich predmetom je analýza základných pojmov ako diverzita, inklúzia, diferenciacia, heterogenita, ekvita, globalizácia, školská trieda, kognitívna edukácia a metakognitívne stratégie, individuálna koncepcia vyučovania, špecifické poruchy učenia, začiatkové vyučovanie, štruktúrovanie textu, agresia v edukačnom prostredí, rodinné prostredie, kooperácia rodičov, učiteľov a iných odborníkov v kontexte diverzity či pedagogická diagnostika.

Diverzita, ktorú nachádzame v našich školách, je často považovaná za výzvu vyžadujúcu iné, alternatívne spôsoby intervencie a organizácie edukačnej činnosti. Monografia spoluautorov J. Komora, R. Polakovícova (2013) zahŕňa potrebu exaktným skúmaním tejto problematiky prispieť k riešeniu otázok, týkajúcich sa procesualnej stránky vzdelávania s akcentom na rešpektovanie podmienok **diverzity školskej triedy v kontexte inkluzívneho vzdelávania žiackej populácie** a zároveň naznačiť určité možnosti zvyšovania kvality a celkovej efektívnosti vyučovacieho procesu. Súčasná diverzita školskej triedy si vyžaduje od učiteľa, aby sa zamýšľal nad možnosťami ako si zorganizovať vyučovanie tak, aby každý žiak so svojimi individuálnymi potrebami dosiahol požadovaný učebný výkon spolu s osobnostným rozvojom.

Možnosti vystavať školu tak, aby reagovala na žiacku diverzitu, ale nestratila pritom zo zreteľa kvalitu vzdelávania s riešením rozdielnosti skupinových a individuálnych charakteristík žiakov na jednej strane a záväzkom k **rovným vzdelávacím príležitostiam v spoločnosti pluralitných hodnôt**, zámerov, štandardov na druhej strane ponúka monografia od autoriek H. Kasikovej a J. Strakovej (eds.) (2011). Uvedenú problematiku dopĺňa napr. monografia štúdií od V. Lechtu (ed.) (2012), ktorá má za cieľ preniknúť do oblasti **inkluzívnej edukácie**, ktorej teoretici i praktici doteraz často nevenovali patričnú pozornosť, pričom ide o oblasť presahujúcu **didaktické problémy súvisiace s inkluzívnou edukáciou**. Knižné dielo L. Zilchera (2013) ponúka

okrem terminologického vymedzenia i prierez histórie prístupu spoločnosti k jedincom s postihnutím, narušením a ohrozením (PNO), implementáciu konceptu inklúzie do hlavného vzdelávacieho prúdu či podmienky inklúzie jedincov s PNO. Hajkova V. a I. Strnadova (2010) sa zameriavajú na vzdelávacie potreby v inkluzívnom poňatí, sociálnu heterogenitu ako charakteristiku **inkluzívnej školy**, inkluzívne vzdelávanie i inkluzívne orientovanú diagnostiku a poradenstvo. Cenný je však i náhľad do **inklúzie vo výskumných šetreniach či prípadové štúdie škôl**.

Monografia **Cesty k inklúzii** je dielom autorského kolektívu P. Seidlera, V. Kurincovej, J. Komoru (2008), tvoreného tímom zahrnutým do výskumnej úlohy VEGA č. 1/3632/06 **Cesty k inklúzii – východiská inkluzívnej pedagogiky a ich implementácia v pedagogickej praxi v kontexte novodobých trendov edukácie**. Jej cieľom bolo preskúmať podmienky a determinanty efektívnej integrácie a úspešného uplatňovania filozofie inklúzie detí s postihnutím medzi intaktnú populáciu. Autori jednotlivých šestnástich predkladaných štúdií riešili konkrétne parciálne problémy spojené s otázkami integrácie a inklúzie žiakov s postihnutím alebo narušením. Monografia ponúka základný pojmový aparát v kontexte problematiky a rozpracováva konkrétne tematické okruhy, tvoriace integrálnu súčasť širšej dimenzie tejto problematiky.

Spomínaní spoluautori P. Seidler a V. Kurincova (2005) vo svojom ďalšom literárnom diele **Inakosti v edukačnom prostredí** poukazujú na vzťah diferencovanej žiackej komunity, integrácie výnimočných žiakov do bežných škôl a na význam kooperácie v edukačnom prostredí. V tejto publikácii sa autori zameriavajú na etiológiu „inakostí“, rozdielností medzi ľuďmi a na ich vnútorné a vonkajšie príčiny. Na význame dodáva tejto publikácii i skutočnosť, že okrem teórie prezentuje i príklady z praxe a rôzne názory dokumentuje výskumami našej i zahraničnej proveniencie.

Medzinárodné skúsenosti nájdeme v zahraničných literárnych zdrojoch napr. od autorov D. Stevens-Smith, M. Warner, M. Padilla (2014) zaoberajúcich sa pohľadom na verejný vzdelávací proces vedúci k prepracovaniu programu prípravy učiteľov. Za zmienku stoja i N. Hunt a K. Marshall (2012), ktorí pojednávajú o špeciálnej edukácii určenej všetkým deťom s výstrahou rizikových faktorov a včasnej intervencii potrebnej pri všetkých druhoch špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Špeciálnymi vzdelávacími potrebami v európskom kontexte v tematickej publikácii o politike a inkluzívnej praxi podporujúcej včasnú intervenciu na základe vhodnej depistáže sa zaoberajú C. Meijer, V. Soriano a A. Watkins (2003).

Podnetným je i zahraničný „sprievodca“ pre začínajúcich špeciálnych pedagógov od spoluautorov B. S. Billingsley, M. T. Brownell, M. Israel, M. L. Kamman (2013), v ktorom môžu záujemcovia o riešenie problematiku nájsť cenné informácie o špeciálnych vzdelávacích právach, spolupráci a kompenzácii edukátorov, ich organizácii a riadení vlastnej činnosti v triede, s nevyhnutnosťou neustálej podpory svojich žiakov pomocou ich hĺbkového poznania a ovládania efektívnej praktiky plánovania hodín s limitmi schopností a možností žiakov so zdravotným znevýhodnením.

Empirické východiská úrovné hodnotenia podmienok inkluzívneho vzdelávania vzhľadom na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov bežných škôl

Pri koncipovaní výskumného problému a hlavného cieľa výskumu sme vychádzali z uskutočnenia analýz doterajších výskumov, zo štúdia odbornej literatúry a tiež z našich predchádzajúcich empirických zistení. Na základe týchto poznatkov sme stanovili nasledovný **výskumný problém**:

„Aký je vzájomný vzťah medzi dodržiavaním princípov inklúzie vo výchovno-vzdelávacom procese a úrovňou kvality inklúzie v triede, v ktorej sa nachádza žiak (žiaci) so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami?“

Hlavným cieľom výskumného šetrenia bolo zistiť, v akej miere sa rešpektuje diverzita žiakov a uplatňujú sa podmienky inkluzívneho vzdelávania vzhľadom na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby výnimočných žiakov v rámci škôl bežného typu.

Vychádzajúc z uvedeného sme si stanovili nasledovnú hypotézu a v rámci nej päť podhypotéz, ktorých platnosť sme overovali výskumom:

- **H 1** Predpokladáme, že existuje priamo úmerná závislosť medzi dodržiavaním princípov inklúzie a úrovňou kvality inklúzie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, to znamená, že čím viac sa budú uplatňovať princípy inklúzie, tým bude vyššia spokojnosť žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami so životom v triede a naopak.
- **H 1.1** Predpokladáme, že vek učiteľa nedeterminuje oblasť rešpektovania princípov inklúzie v pedagogickej praxi.
- **H 1.2** Predpokladáme, že existuje vzťah medzi dĺžkou pedagogickej praxe učiteľov a dodržiavaním podmienok inklúzie vo výchovno-vzdelávacom procese.
- **H 1.3** Predpokladáme, že existuje vzťah medzi dodržiavaním princípov inklúzie vo vyučovaní a jednotlivými pozorovanými ročníkmi.
- **H 1.4** Predpokladáme, že počet žiakov v triede sa premieta do úrovné akceptovania prístupov inklúzie vo výučbe.
- **H 1.5** Predpokladáme, že nezistíme signifikantné medzipohlavné rozdiely, podľa ktorých by sa mala významne líšiť kvalita podmienok inklúzie v triede medzi chlapcami a dievčatami.

Pri výbere **výskumných metód** sme ich voľbu podriadili výskumným cieľom a hypotézam výskumu. Pre dobrú orientáciu v skúmanej problematike sme využili literárnu metódu. V rámci získavania informácií sme použili metódy zamerané na získavanie nových empirických údajov, do ktorých spadajú nasledovné pozorovacie a exploračné metódy: metóda pološtruktúrovaného interview, metóda štruktúrovaného pozorovania a neštandardizovaný dotazník.

V našom výskume považujeme za najviac prínosnú **metódu štruktúrovaného pozorovania** žiakov a učiteľov v ich prirodzených životných podmienkach. Pre účely nášho výskumu sme použili metódu štruktúrovaného pozorovania a uskutočnili sme následné mikrovyučovacie analýzy pozorovaných hodín. Vypracovali sme si pozorovaciu analytickú schému vyučovacej hodiny určenú na registráciu zaznamenaných údajov na

vyučovacích hodinách v kategóriách javov: P (Prístupnosť) – Výchovno-vzdelávací proces prístupný všetkým žiakom, rešpektujúci ich jedinečnosť a rozmanitosť; A (Angažovanie) – Aktívne angažovanie sa žiakov vo vlastnom učení sa; O (Obohatenie) – Odlišnosti medzi žiakmi využívané ako zdroj, vzájomné obohatenie vyučovania a učenia; S (Sebahodnotenie) – Sebadôvera, sebarealizácia a sebahodnotenie podporujúce výkon každého žiaka; Ú (Úlohy) – Domáce úlohy prispievajúce k učeniu všetkých žiakov. Jednu kategóriu tvorilo 5 pozorovaných javov, tzn. 5 kategórií javov zobrazovalo celkovo 25 pozorovaných javov.

V našom prípade sa pozorované javy dotýkali podmienok inklúzie uplatňovaných na výchovno-vzdelávacom procese v pozorovaných triedach so žiakmi intaktnými aj žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Priebeh činností sme sledovali na každej vyučovacej hodine osobne. Uskutočnili sme tak priame, komplexné, skupinové pozorovanie, pri ktorom sme boli v triede umiestnení tak, aby sme čo najmenej rušili pozorované osoby – žiakov.

K zberu dát sme využili ďalšiu metódu exploračného charakteru – **neštandardizovaný dotazník** „Podmienky inklúzie vo výchovno-vzdelávacom procese“. Dotazník bol zameraný na získanie údajov a postojov od respondentov vzťahujúcich sa k riešenej problematike. V rámci fázy získavania údajov sme využili neštandardizovaný dotazník vlastnej konštrukcie určený pre žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania realizovaného na II. stupni základnej školy, konkrétne 7. – 9. ročníkov základných škôl. Pri konštruovaní dotazníka sme vychádzali z parciálnych cieľov nášho výskumu. Štandardizáciu dotazníka sme nerealizovali.

Dotazník bol zameraný na zistenie toho, ako žiaci vnímajú svoje prostredie v triede. Bol rozdelený do nasledovných dimenzií: všeobecná spokojnosť, učebná záťaž, interakcia učiteľa so žiakmi, vzťahy medzi dievčatami a chlapcami, úspech v škole, sociálna opora a fyzické prostredie učebne. Dotazník „Podmienky inklúzie vo výchovno-vzdelávacom procese“ pozostáva z 25 položiek. Dotazník na päťbodovej Likertovej škále meria päť dimenzií: Ú (Úlohy), P (Prístupnosť), A (Angažovanie), O (Obohatenie), S (Sebahodnotenie), a to na stupnici od 5 „vždy“ po 1 „nikdy“. K jednotlivým položkám kategoriálnej škály sme priradili čísla, čím sme vytvorili číselnú (numerickú) posudzovaciu škálu. Celkové skóre dotazníka sa pohybuje v rozmedzí od 25 do 125 bodov. Validita nami skonštruovaného dotazníku bola zabezpečená dvomi odborníkmi z oblasti pedagogiky.

Pri spracovaní údajov získaných z výskumu pomocou **štatistických metód** sme uskutočnili štatistickú verifikáciu hypotéz výskumu. Využili sme deskriptívnu štatistiku, konkrétne popis charakteristiky polohy, ktorá slúži k stručnému a prehľadnému popisu dát získaných výskumom. Využitie boli **kvantitatívne metódy – aritmetický priemer, modus, medián, variačné rozpätie, variačný rozptyl, smerodajná (štandardná) odchýlka, popisná štatistika, percentuálne výpočty, Pearsonov korelačný koeficient, Studentov t-test, test ANOVA i kvalitatívne metódy – logická analýza a syntéza, indukcia a dedukcia, komparácia.**

Výsledky získané prostredníctvom kvantitatívnych a kvalitatívnych metód sme popisovali a interpretovali na základe našich teoretických vedomostí

získaných štúdiom odbornej literatúry, našich doterajších empirických výsledkov a skúseností nadobudnutých v praxi.

Výskumnú vzorku tvorilo niekoľko kategórií vzhľadom na zvolené výskumné metódy, ktorú sme pre náš výskum získali dostupným výberom v spolupráci s niekoľkými vybranými učiteľmi základných škôl. Výskumnú vzorku tvorili vybrané základné školy, v ktorých sa na úrovni nižšieho sekundárneho vzdelávania vzdelávali žiaci intaktní aj žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na druhom stupni základných škôl. Výskumnú vzorku predstavovali nasledovné kategórie:

- **Vyučovacie hodiny** predmetov, obsahovo zameraných na osvojenie si základov vedných disciplín, resp. rôznych oblastí ľudskej činnosti, na druhom stupni základných škôl (7.–9. ročník) v Bratislavskom a Nitrianskom kraji, v rámci ktorých sme uskutočnili pozorovania v 15-tich triedach (príčom v jednej triede boli traja žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami).

Charakterizovaním súboru podľa ročníka zistíme, že v siedmom ročníku sa odpozorovalo 138 (32,2 %) vyučovacích hodín a ôsmy i deviaty ročník mali narovnať pozorovaných 145 (33,9 %) vyučovacích hodín. V 15-tich triedach sme pozorovali spolu 428 vyučovacích, 45 minútových hodín (celkovo 15 týždňov). V jednej triede sme uskutočnili pozorovania najmenej 24 a najviac 31 vyučovacích hodín (celkovo 1 týždeň). Hospitovanie bolo realizované na rôznych vyučovacích predmetoch z dôvodu komplexnejšieho pozorovania.

- **Učitelia** všeobecno-vzdelávacích predmetov s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe získaných dostupným výberom v Bratislavskom a Nitrianskom kraji. Boli to učitelia druhého stupňa základných škôl poskytujúcich nižšie sekundárne vzdelávanie v 7. – 9. ročníkoch.

Do skúmania boli začlenení učitelia s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe, ktorých väčšinu tvorili učitelia ženského pohlavia. Všetci mali ukončené vysokoškolské vzdelanie. Učitelia mali minimálne 1-ročnú prax a maximálne 44-ročnú prax, z čoho vychádza, že priemerná dĺžka pedagogickej praxe učiteľov bola 22 rokov.

Z hľadiska počtu rokov pedagogickej praxe učiteľov sa výskumu zúčastnilo 63 učiteľov vykonávajúcich svoju prax do 5 rokov, 58 učiteľov praktikujuúcich v rozmedzí 6 až 10 rokov, 76 učiteľov učiacich 11 – 20 rokov, 62 učiteľov vykonávajúcich učiteľské povolanie 21 – 30 rokov a najviac 169 učiteľov majúcich 31 a viacročnú prax.

Vnútna diferencovanosť nášho výskumného súboru bola daná tiež **vekovým zložením učiteľov**, konkrétne 9 učiteľov mladších ako 25 rokov, 100 učiteľov vo veku 26 – 35 rokov, 50 učiteľov s vekovou kategóriou 36 – 45 rokov, 124 učiteľov s vekom od 46 do 55 rokov a napokon s najväčším zastúpením 145 učiteľov vo veku 56 rokov a viac. Hranica minimálneho veku učiteľov je 24 rokov, maximálne dosiahnutý vek 65 rokov a aritmetický priemer vekového rozptylu učiteľov je 47 rokov.

- **Žiaci** navštevujúci druhý stupeň základných škôl s nižším sekundárnym vzdelávaním v Nitrianskom a Bratislavskom kraji, konkrétne 7. – 9. ročník základných škôl, t.j. žiaci vo veku od 12 do 15 rokov. Ich výber bol zámerný, pretože pozorované triedy tvorili žiaci intaktní aj žiaci so

špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, kde ich v jednej triede bol počet 3. Z toho vyplýva, že pri pozorovaniach v 15-tich triedach bol celkový počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami 45.

Pri **deskripcii súboru (žiacov) z hľadiska ročníka**, ktorý navštevovali, môžeme konštatovať, že siedmy a ôsmy ročník navštevovali žiaci v rovnakom počte 112 (34,6 %) a v deviatom ročníku bolo o dvanásť žiakov menej, teda 100 (30,9 %).

Pri **charakteristike žiakov podľa pohlavia** môžeme konštatovať, že výberový súbor spolu tvorilo 324 žiakov, z čoho bolo menej chlapcov oproti dievčatám, konkrétne išlo o 147 chlapcov (45,4 %) a 177 dievčat (54,6 %).

Charakteristika súboru podľa veku vypovedá o tom, že minimálny vek žiakov je 11 rokov a maximálny vek 15 rokov. Priemerný vek žiaka je na vekovej hranici 13 rokov.

Konštatujeme, že naša výskumná vzorka nemôže byť samozrejme považovaná za reprezentatívnu (bližšie viď. R. Polakovicova, 2011; J. Komora, R. Polakovicova, 2013, s. 93-111).

Analýza a interpretácia vybraných výsledkov empirického výskumu

A) Kritérium POHLAVIE v skóre dotazníka

Rozdiely medzi žiakmi podľa pohlavia (viď. tabuľka 1) sme overovali pomocou Studentovho t-testu, ktorý umožňuje porovnávať priemery dvoch skupín.

Tab. 1 Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v skóre dotazníka

Premenná	Pohlavie	AM	SD	t	df	Sig.
Ú	CH (N=147)	12.67	2.615	-1.442	322	0.150
	D (N=177)	12.24	2.786			
P	CH (N=147)	13.61	3.215	-.716	322	0.475
	D (N=177)	13.36	3.204			
A	CH (N=147)	18.88	3.592	-1.661	322	0.098
	D (N=177)	18.18	3.892			
O	CH (N=147)	14.92	3.467	3.932	322	0.000
	D (N=177)	16.45	3.518			
S	CH (N=147)	16.42	3.837	1.042	322	0.298
	D (N=177)	16.90	4.388			
Spolu	CH (N=147)	76.50	12.322	0.452	322	0.652
	D (N=177)	77.13	12.515			

Vysvetlivky:

AM – aritmetický priemer, SD – štandardná odchýlka, t – testovacie kritérium, df – stupne voľnosti, sig. – dosiahnutá signifikancia (> 0,05 nesignifikantná; ≤ 0,05 signifikantná *; ≤ 0,01 vysoko signifikantná **; ≤ 0,001 veľmi vysoko signifikantná***), CH – chlapci, D – dievčatá, Ú – úlohy, P – prístupnosť, A – angažovanie, O – obohatenie, S – sebahodnotenie
Štatisticky významné výsledky sú zvýraznené.

Tabuľka nám poskytuje údaje získané štatistickým výpočtom Studentovho t-testu pre dve nezávislé premenné. Na základe výsledkov t-testu môžeme konštatovať, že sa potvrdilo diferencovanie medzi chlapcami a dievčatami a zaznamenali sme medzi nimi štatisticky významné rozdiely len v jednej poločke.

Medzi chlapcami a dievčatami je štatisticky významný rozdiel v odpovediach na otázky týkajúce sa dimenzie Obohatenie. Priemerné skóre u dievčat bolo významne vyššie – AM = 16,45 (SD = 3,518) ako u chlapcov AM = 14,92 (SD = 3,467). V ostatných dimenziách sa chlapci a dievčatá štatisticky významne nelíšili.

Uvedená položka Obohatenie je na hladine významnosti 0,000 ($\leq 0,001$), čo značí, že ide o veľmi vysoko signifikantnú premennú. Z uvedeného dôvodu môžeme hovoriť o vysokej miere štatistickej významnosti.

Z uvedených výsledkov vyplýva, že u respondentov ženského pohlavia podieľajúcich sa na výskume sa prejavila častejšia miera Obohatenia zo sledovaných dimenzií oproti respondentom mužského pohlavia. Je nutné skonštatovať, že kritérium pohlavia v skóre dotazníka sa potvrdilo len v prípade tejto jednej položky.

B) Kritérium ROČNÍK v skóre dotazníka

Rozdiely medzi žiakmi podľa ročníka (viď. tabuľka 2) sme overovali pomocou testu ANOVA, ktorý umožňuje porovnávať priemery troch a viacerých skupín.

10

Tab. 2 Rozdiely medzi jednotlivými ročníkmi v skóre dotazníka

Premenná	Ročník	AM	SD	F	sig.
Ú	7 (N=112)	12.42	2.415	0.763	0.467
	8 (N=112)	12.66	3.129		
	9 (N=100)	12.20	2.531		
P	7 (N=112)	13.65	2.805	15.941	0.000
	8 (N=112)	14.49	3.191		
	9 (N=100)	12.13	3.206		
A	7 (N=112)	18.20	3.609	10.314	0.000
	8 (N=112)	19.71	3.857		
	9 (N=100)	17.48	3.503		
O	7 (N=112)	16.56	3.934	16.703	0.000
	8 (N=112)	16.41	3.245		
	9 (N=100)	14.12	2.924		
S	7 (N=112)	16.81	3.719	17.802	0.000
	8 (N=112)	18.14	4.102		
	9 (N=100)	14.91	4.020		
Spolu	7 (N=112)	77.64	11.713	22.054	0.000
	8 (N=112)	81.41	11.967		
	9 (N=100)	70.84	11.293		

Vysvetlivky:

AM – aritmetický priemer, *SD* – štandardná odchýlka, *F* – testovacie kritérium, *sig.* – dosiahnutá signifikancia ($> 0,05$ nesignifikantná; $\leq 0,05$ signifikantná *; $\leq 0,01$ vysoko signifikantná **; $\leq 0,001$ veľmi vysoko signifikantná***), *Ú* – úlohy, *P* – prístupnosť, *A* – angažovanie, *O* – obohatenie, *S* – sebahodnotenie
Štatisticky významné výsledky sú zvýraznené.

Vyššie uvedené tabuľkové znázornenie rozdielov medzi jednotlivými ročníkmi v skóre dotazníka ponúka údaje získané štatistickým výpočtom testu ANOVA porovnávajúceho tri a viac nezávislých premenných. V danej tabuľke sú pri jednotlivých položkách uvedené ročníky, aritmetické priemery, smerodajné odchýlky a vždy pri ich troch hodnotách porovnania troch súborov je uvedená hodnota vypočítaného t-testu a štatistická významnosť. Z dôvodu popisu výsledkov výskumu boli pre nás zaujímavé predovšetkým štatisticky signifikantné údaje o pravdepodobnosti chyby $p < 0,05$. Štatisticky významné výsledky sú v tabuľke zvýraznené.

Na základe výsledkov tohto testu môžeme skonštatovať, že sa potvrdilo diferencovanie medzi 7., 8. a 9. ročníkmi, pričom sme zaznamenali medzi nimi štatisticky významný rozdiel v odpovediach na otázky týkajúce sa všetkých dimenzií (*P* – prístupnosť, *A* – angažovanie, *O* – obohatenie, *S* – sebahodnotenie) okrem prvej dimenzii (*Ú* – úlohy), aj v celkovom skóre.

Z tabuľky vyplýva, že štatisticky významné výsledky v jednotlivých ročníkoch sa objavujú v štyroch položkách z piatich, teda okrem prvej, pri ktorej nemožno hovoriť o signifikantných výsledkoch.

Najvyššiu mieru spoľahlivosti pri jednotlivých dimenziách, ktoré sa vyskytujú vo všetkých ročníkoch (7., 8., 9. ročníkoch), dosahujú výsledky položiek *P* – prístupnosť, *A* – angažovanie, *O* – obohatenie, *S* – sebahodnotenie, všetky na rovnakej hladine významnosti 0,000 ($\leq 0,001$, t.j. veľmi vysoko signifikantná***). Preto môžeme hovoriť vo všetkých prípadoch o veľmi vysokej miere štatistickej významnosti. To platí aj pre spoločné celkové skóre.

Medzi jednotlivými ročníkmi je štatisticky významný rozdiel v odpovediach na otázky týkajúce sa spomínaných dimenzií. Ak by sme sa zamerali najskôr na vyhodnotenie jednotlivých ročníkov podľa najvyššieho dosiahnutého aritmetického priemeru, tak v 8. ročníku bolo najvyššie dosiahnuté priemerné skóre $AM = 19,71$ ($SD = 3,857$), potom v 9. ročníku bol významne vyšší priemer – $AM = 17,48$ ($SD = 3,503$) ako v 7. ročníku o niečo nižší – $AM = 16,81$ ($SD = 3,719$).

Vo všetkých štatisticky významných dimenziách sme identifikovali v 9. ročníku najnižšie hodnoty priemeru, pričom pre dimenziu *P* – prístupnosť – $AM = 12,13$ ($SD = 3,206$), *A* – angažovanie – $AM = 17,48$ ($SD = 3,503$), *O* – obohatenie – $AM = 14,12$ ($SD = 2,924$), *S* – sebahodnotenie – $AM = 14,91$ ($SD = 4,020$).

Z hľadiska jednotlivých položiek sa na prvom mieste s najvyššie dosiahnutým priemerným skóre umiestnila položka *A* – angažovanie – $AM = 19,71$ ($SD = 3,857$), potom nasledovala položka *S* – sebahodnotenie – $AM = 16,81$ ($SD = 3,719$), predposledná pozícia patrila položke *O* – obohatenie –

AM = 16,56 (SD = 3,934) a nakoniec P – prístupnosť – AM = 14,49 (SD = 3,191).

Z dosiahnutého celkového skóre vyplýva, že vedúce postavenie z ročníkov zastupuje 8. ročník s najvyššie dosiahnutým priemerným skóre – AM = 81,41 (SD = 11,967), strednú pozíciu zastáva 7. ročník s priemerom – AM = 77,64 (SD = 11,713) a ako posledné umiestnenie má 9. ročník s najnižším priemerným skóre – AM = 70,84 (SD = 11,293).

Na základe uvedených výsledkov môžeme konštatovať, že medzi jednotlivými ročníkmi je štatisticky významný rozdiel v odpovediach na otázky týkajúce sa všetkých dimenzií okrem prvej – Úlohy, pričom najnižšie hodnoty priemeru sme vo všetkých dimenziách identifikovali v 9. ročníku.

C) Kritérium ROČNÍK v skóre pozorovania

Rozdiely v pozorovaní jednotlivých ročníkov (pozri tabuľku 3) sme overovali pomocou testu ANOVA, ktorý umožňuje porovnávať priemery troch a viacerých skupín.

Tab. 3 Rozdiely medzi jednotlivými ročníkmi v pozorovaní

Premenná	Ročník	AM	SD	F	sig.
P	7 (N=138)	3.46	0.706	1.069	0.344
	8 (N=145)	3.50	0.636		
	9 (N=145)	3.59	0.838		
A	7 (N=138)	3.77	0.676	0.514	0.599
	8 (N=145)	3.80	0.830		
	9 (N=145)	3.71	0.772		
O	7 (N=138)	2.96	1.192	14.541	0.000
	8 (N=145)	2.84	1.072		
	9 (N=145)	2.28	1.187		
S	7 (N=138)	2.47	1.128	4.396	0.013
	8 (N=145)	2.08	1.231		
	9 (N=145)	2.10	1.363		
Ú	7 (N=138)	1.24	1.022	9.690	0.000
	8 (N=145)	0.74	0.771		
	9 (N=145)	0.96	1.027		
Spolu	7 (N=138)	13.91	2.744	6.641	0.001
	8 (N=145)	12.96	3.020		
	9 (N=145)	12.63	3.312		

Vysvetlivky:

AM – aritmetický priemer, SD – štandardná odchýlka, F – testovacie kritérium, sig. – dosiahnutá signifikancia (> 0,05 nesignifikantná; ≤ 0,05 signifikantná *; ≤ 0,01 vysoko signifikantná **; ≤ 0,001 veľmi vysoko signifikantná***) Ú – úlohy, P – prístupnosť, A – angažovanie, O – obohatenie, S – sebahodnotenie

Štatisticky významné výsledky sú zvýraznené.

Vysokú mieru spoľahlivosti pri jednotlivých inkluzívnych dimenziách pozorovania, ktoré sa vyskytujú významne častejšie v siedmych ako v ôsmych či deviatych ročníkoch, sa objavujú v troch už spomínaných

položkách. Jednou z nich je O – obohatenie na hladine 0,000 ($\leq 0,001$ veľmi vysoko signifikantná***) s priemerným skóre – AM = 2,96 (SD = 1,192). Môžeme teda hovoriť o veľmi vysokej miere štatistickej významnosti. Štatisticky vysoko signifikantný výsledok dosiahla aj položka S – sebahodnotenie na hladine 0,013 so skóre – AM = 2,47 (SD = 1,128). Položka Ú – úlohy dosiahla štatisticky veľmi vysoko signifikantné výsledky na hladine významnosti 0,000 s priemerným skóre AM = 1,24 (SD = 1,022). Jediná dimenzia, ktorá sa objavuje s najvyšším priemerným skóre vo všetkých ročníkoch, je O – obohatenie, kde v 7. ročníku menovaná položka, ako aj v ostatných ročníkoch, dosiahla štatisticky veľmi vysoko signifikantný výsledok – s AM = 2,96 (SD = 1,192), v 8. ročníku už o niečo menší priemer – AM = 2,84 (SD = 1,072) a pre 9. ročník je typické priemerné skóre – AM = 2,28 (SD = 1,187).

V jedinej, štatisticky významnej dimenzii Ú – úlohy, na hladine 0,000 s veľmi vysokou signifikanciou, sme identifikovali vo všetkých 7., 8. a 9. ročníkoch najnižšie hodnoty priemeru (najmenej frekvencií), pričom pre 7. ročník je najnižšie priemerné skóre – AM = 1,24 (SD = 1,022), 8. ročník – AM = 0,74 (SD = 0,771) a pre 9. ročník je najmenší priemer – AM = 0,96 (SD = 1,027).

Zo záverečného celkového skóre vyplýva, že vedúce postavenie z ročníkov zastupuje v postupnosti najskôr 7. ročník s najvyššie dosiahnutým priemerným skóre – AM = 13,91 (SD = 13,91), potom nasleduje 8. ročník s priemerom – AM = 12,96 (SD = 3,020) a ako posledné umiestnenie má 9. ročník s najnižším priemerným skóre – AM = 12,63 (SD = 3,312). Uvádzať sme štatisticky veľmi vysoko signifikantné výsledky na hladine významnosti 0,001.

Na záver môžeme skonštatovať, že medzi jednotlivými ročníkmi sme identifikovali štatisticky významné rozdiely v pozorovaní iba v troch dimenziách O – obohatenie, S – sebahodnotenie a Ú – úlohy, aj v celkovom skóre.

D) Kritérium VEK v skóre pozorovania

Pre overenie vzťahu medzi vekom učiteľa a hodnotami skóre jednotlivých dimenzií sme použili Pearsonov korelačný koeficient r (N=428).

Tab. 4 Hodnoty korelačných koeficientov pre vek učiteľa a jednotlivé dimenzie

	Vek	P	A	O	S	Ú	Spolu
Vek	1	0.061	-0.058	0.055	-0.040	- 0.197**	-0.057
P	0.061	1	0.273**	0.099*	0.301**	0.123*	0.505**
A	-0.058	0.273**	1	0.233**	0.364**	- 0.135**	0.509**
O	0.055	0.099*	0.233**	1	0.591**	0.104*	0.740**
S	-0.040	0.301**	0.364**	0.591**	1	0.132**	0.839**
Ú	-	0.123*	-	0.104*	0.132**	1	0.403**

	0.197**		0.135**				
Spolu	-0.057	0.505**	0.509**	0.740**	0.839**	0.403**	1

Vysvetlivky:

P – prístupnosť, A – angažovanie, O – obohatenie, S – sebahodnotenie, Ú – úlohy

** Korelácia je signifikantná na úrovni $\leq 0,05$*

*** Korelácia je signifikantná na úrovni $\leq 0,01$*

**** Korelácia je signifikantná na úrovni $\leq 0,001$*

Štatisticky významné výsledky sú zvýraznené.

Zaujímalo nás, či je možná existencia vzťahu medzi vekom učiteľa a hodnotami skóre jednotlivých dimenzií P – prístupnosť, A – angažovanie, O – obohatenie, S – sebahodnotenie, Ú – úlohy.

Na základe získaných údajov konštatujeme, že sme z vyššie uvedenej tabuľky 4 zaznamenali štatisticky významný výsledok medzi dvoma premennými na hladine -0,197 s koreláciou, ktorá je vysoko signifikantná na úrovni $\leq 0,01$. Identifikovali sme, že existuje jediný, štatisticky významný vzťah medzi vekom učiteľa a hodnotou skóre v dimenzii Ú – úlohy.

Táto súčinnová korelácia nadobudla zápornú hodnotu a blíži sa k hodnote -1, čo znamená že medzi porovnávanými premennými, v našom prípade vekom učiteľa a hodnotou skóre v dimenzii Ú – úlohy je tesnejší vzťah. Záporný korelačný koeficient vyjadruje, že medzi premennými, ktoré porovnáваме, je opačný vzťah, t.j. vysokým hodnotám jednej premennej sú zodpovedajúce skôr nižšie hodnoty druhej premennej a naopak.

Zistené hodnoty korelačných koeficientov pre vek učiteľa a ostatné štyri dimenzie P – prístupnosť, A – angažovanie, O – obohatenie, S – sebahodnotenie nepovažujeme za štatisticky významné výsledky.

E) Kritérium ROKY PRAXE v skóre pozorovania

Pre overenie vzťahu medzi rokmi praxe učiteľa a hodnotami skóre jednotlivých dimenzií sme použili Pearsonov korelačný koeficient r ($N=428$). Namerané výsledky znázorňuje nižšie tabuľka 5.

Tab. 5 Hodnoty korelačných koeficientov pre roky praxe učiteľa a jednotlivé dimenzie

	Prax	P	A	O	S	Ú	Spolu
Prax	1	0.120*	-0.006	0.103*	0.014	0.224**	0.002
P	0.120*	1	0.273**	0.099*	0.301**	0.123*	0.505**
A	-0.006	0.273**	1	0.233**	0.364**	0.135**	0.509**
O	0.103*	0.099*	0.233**	1	0.591**	0.104*	0.740**
S	0.014	0.301**	0.364**	0.591**	1	0.132**	0.839**

Ú	0.224**	0.123*	0.135**	0.104*	0.132**	1	0.403**
Spolu	0.002	0.505**	0.509**	0.740**	0.839**	0.403**	1

Vysvetlivky:

P – prístupnosť, A – angažovanie, O – obohatenie, S – sebahodnotenie, Ú – úlohy

** Korelácia je signifikantná na úrovni $\leq 0,05$*

*** Korelácia je signifikantná na úrovni $\leq 0,01$*

**** Korelácia je signifikantná na úrovni $\leq 0,001$. Štatisticky významné výsledky sú zvýraznené.*

V ďalšom overovaní vzťahov sme chceli zistiť, či existuje vzťah medzi rokmi praxe a hodnotami skóre jednotlivých dimenzií, a to P – prístupnosť, A – angažovanie, O – obohatenie, S – sebahodnotenie, Ú – úlohy.

Pomocou Pearsonovho korelačného koeficientu sme identifikovali štatisticky významný vzťah medzi rokmi praxe učiteľa a dimenziami P – prístupnosť, O – obohatenie a Ú – úlohy.

Prostredníctvom získaných údajov môžeme konštatovať, že sme zaznamenali štatisticky významné výsledky medzi dvoma premennými v troch hladinách, a to na hladine 0,120 s koreláciou signifikantnou na úrovni $\leq 0,05$. Tým sme potvrdili, že existuje štatisticky významný vzťah medzi rokmi praxe učiteľa a hodnotou skóre v dimenzii P – prístupnosť.

Druhá hladina korelácie signifikantná tiež na úrovni $\leq 0,05$ bola 0,103 znamená potvrdenie štatisticky významného vzťahu medzi rokmi praxe učiteľa a rovnako tak hodnotou skóre v dimenzii O – obohatenie.

Tieto dva uvedené Pearsonove korelačné koeficienty nadobudli kladnú hodnotu, vypovedajúce tak o závislosti premenných. Čím viac sa vypočítaná hodnota koeficientov korelácie blíži k hodnote +1, tým tesnejší je vzťah medzi porovnávanými premennými.

Ako posledná, štatisticky významná nám vyšla tretia hladina korelácie vysoko signifikantná na úrovni $\leq 0,01$ s číselným vyjadrením -0,224 ako potvrdenie štatisticky významného vzťahu medzi rokmi praxe učiteľa a hodnotou skóre v dimenzii Ú – úlohy. Súčinná korelácia nadobudla zápornú hodnotu a blíži sa k hodnote -1, čo vyjadruje, že medzi porovnávanými premennými, v našom prípade rokmi praxe učiteľa a hodnotou skóre v dimenzii Ú – úlohy je tesnejší vzťah. Záporný korelačný koeficient znamená, že medzi porovnávanými premennými je opačný vzťah, t.j. vysokým hodnotám jednej premennej sú zodpovedajúce skôr nižšie hodnoty druhej premennej a naopak.

Zvyšné hodnoty korelačných koeficientov pre roky praxe učiteľa a dimenzie A – angažovanie, S – sebahodnotenie nepokladáme za štatisticky významné výsledky.

F) Kritérium POČET ŽIAKOV V TRIEDE v skóre pozorovania

Pre overenie vzťahu medzi počtom žiakov v triede a hodnotami skóre jednotlivých dimenzií sme použili Pearsonov korelačný koeficient r ($N=428$), ktorého výsledky v tabuľkovom stvárnení znázorňujeme nižšie.

Tab. 6 Hodnoty korelačných koeficientov pre počet žiakov v triede a jednotlivé dimenzie

	Žiaci	P	A	O	S	Ú	Spolu
Žiaci	1	-0.012	0.127**	0.016	0.229**	0.082	-0.096*
P	-0.012	1	0.273**	0.099*	0.301**	0.123*	0.505**
A	0.127**	0.273**	1	0.233**	0.364**	0.135**	0.509**
O	0.016	0.099*	0.233**	1	0.591**	0.104*	0.740**
S	0.229**	0.301**	0.364**	0.591**	1	0.132**	0.839**
Ú	0.082	0.123*	0.135**	0.104*	0.132**	1	0.403**
Spolu	-0.096*	0.505**	0.509**	0.740**	0.839**	0.403**	1

Vysvetlivky:

P – prístupnosť, A – angažovanie, O – obohatenie, S – sebahodnotenie, Ú – úlohy

* *Korelácia je signifikantná na úrovni $\leq 0,05$*

** *Korelácia je signifikantná na úrovni $\leq 0,01$*

*** *Korelácia je signifikantná na úrovni $\leq 0,001$.*

Štatisticky významné výsledky sú zvýraznené.

16

V posledných výpočtoch hodnôt korelačných koeficientov pre počet žiakov v triede a dimenzie P – prístupnosť, A – angažovanie, O – obohatenie, S – sebahodnotenie, Ú – úlohy bolo naším zámerom zistiť prítomnosť vzťahu medzi uvedenými premennými.

Prostredníctvom štatistickej metódy pre analýzu metrických údajov sa nám podarilo zidentifikovať štatisticky významný vzťah medzi počtom žiakov v triede a dvomi dimenziami A – angažovanie i S – sebahodnotenie. Štatistická významnosť sa potvrdila aj v celkovom skóre.

Vyhodnotením získaných údajov konštatujeme, že sme zaznamenali štatisticky významné výsledky medzi dvoma premennými celkovo v troch hladinách. Na hladine -0,127 s koreláciou vysoko signifikantnou na úrovni $\leq 0,01$ sa nám potvrdil štatisticky významný vzťah medzi počtom žiakov v triede a hodnotou skóre v dimenzii A – angažovanie.

Ďalšia hladina korelácie je rovnako vysoko signifikantná na úrovni $\leq 0,01$ s hodnotou -0,229, čo značí potvrdenie štatisticky významného vzťahu medzi premennými počet žiakov v triede a hodnota skóre v dimenzii S – sebahodnotenie.

Záverne, štatisticky významná hladina korelácie signifikantná na úrovni $\leq 0,05$ s číselným vyjadrením -0,096 potvrdzuje štatisticky významný vzťah medzi počtom žiakov v triede a hodnotou celkového skóre.

Všetky vymenované korelácie nadobudli zápornú hodnotu a blížia sa k hodnote -1, najväčšmi celkové skóre, čo značí, že medzi porovnávanými premennými, a to počtom žiakov v triede a hodnotou skóre v dimenziách A – angažovanie, S – sebahodnotenie a v celkovom skóre je tesnejší vzťah.

Záporný korelačný koeficient vyjadruje, že medzi porovnávanými premennými je opačný vzťah, t.j. vysokým hodnotám jednej premennej sú zodpovedajúce skôr nižšie hodnoty druhej premennej a opačne.

Zostávajúce hodnoty korelačných koeficientov pre počet žiakov v triede a dimenzie P – prístupnosť, O – obohatenie a Ú – úlohy nepovažujeme za štatisticky významné výsledky.

V závere môžeme konštatovať, že sme identifikovali štatisticky významný vzťah medzi počtom žiakov v triede a dimenziami A – angažovanie, S – sebahodnotenie, ale aj v celkovom skóre.

Cieľom výskumného šetrenia bolo priblížiť procesnú stránku prístupu rešpektujúceho diverzitu školskej triedy a dokázať vzájomný vzťah medzi mierou dodržiavania princípov inklúzie vo výchovno-vzdelávacom procese a úrovňou hodnotenia podmienok inkluzívneho vzdelávania vzhľadom na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov v rámci škôl bežného typu na 2. stupni základných škôl poskytujúcich nižšie sekundárne vzdelávanie v Bratislavskom a Nitrianskom kraji.

Naším výskumným šetrením sme zmapovali dodržiavanie princípov inklúzie učiteľmi vo výchovno-vzdelávacom procese a zistili sme reálny stav uplatňovania inkluzívnych prístupov vo vyučovaní ako so žiakmi intaktnými, tak aj so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Stanovili sme si nasledovnú hypotézu, ktorej platnosť sme overovali výskumom:

- **H 1** Predpokladali sme, že existuje priamo úmerná závislosť medzi dodržiavaním princípov inklúzie a úrovňou kvality inklúzie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, to znamená, že čím viac sa budú uplatňovať princípy inklúzie, tým bude vyššia spokojnosť žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami so životom v triede a naopak.

Vzťah medzi stúpajúcou mierou dodržiavania princípov inklúzie učiteľmi a úrovňou kvality podmienok inklúzie žiakov v triede sme overovali pomocou výpočtových programov MS Excel 2007 a štatistického softvéru SPSS 8.0 for Windows prostredníctvom Studentovho t-testu, testu ANOVA a Pearsonovho koeficientu korelácie. Dospeli sme k nasledovnému:

- **H 1.1** Predpokladali sme, že vek učiteľa nedeterminuje oblasť rešpektovania princípov inklúzie v pedagogickej praxi.
Na overenie vzťahu medzi vekom učiteľa a hodnotami skóre jednotlivých dimenzií sme použili Pearsonov korelačný koeficient r ($N=428$). Na základe získaných údajov konštatujeme, že sme zaznamenali štatisticky významný výsledok medzi dvoma premennými na hladine $-0,197$ s koreláciou, ktorá je vysoko signifikantná na úrovni $\leq 0,01$. Pri overovaní vzťahu medzi vekom učiteľa a hodnotami skóre jednotlivých dimenzií sme identifikovali, že existuje jediný, štatisticky významný vzťah medzi vekom učiteľa a hodnotou skóre v dimenzii Ú – úlohy. Vzhľadom na skutočnosť, že v tomto prípade vyšiel záporný korelačný koeficient, ktorý vyjadruje, že medzi porovnávanými premennými je opačný vzťah, t.j. vysokým hodnotám jednej premennej sú zodpovedajúce skôr nižšie hodnoty druhej premennej a naopak, môžeme konštatovať, že

čím majú učitelia nižší počet rokov, tým zadávajú častejšie domáce úlohy prispievajúce k učeniu všetkých žiakov, ako učitelia s pribúdajúcim vyšším vekom. Výskumným overovaním sme zistili, že hypotéza H 1.1 sa **potvrdila**.

- **H 1.2** Predpokladali sme, že existuje vzťah medzi dĺžkou pedagogickej praxe učiteľov a dodržiavaním podmienok inklúzie vo výchovno-vzdelávacom procese.

Pri overovaní vzťahu medzi rokmi praxe učiteľa a hodnotami skóre jednotlivých dimenzií sme použili Pearsonov korelačný koeficient r ($N=428$), pomocou ktorého sme identifikovali štatisticky významný vzťah medzi rokmi praxe učiteľa a dimenziami P – prístupnosť, O – obohatenie a Ú – úlohy. Zo získaných údajov môžeme konštatovať, že sme zaznamenali štatisticky významné výsledky medzi dvoma premennými v troch hladinách, a to na hladine 0,120 s korelačiou signifikantnou na úrovni $\leq 0,05$. Potvrdilo sa, že existuje štatisticky významný vzťah medzi rokmi praxe učiteľa a hodnotou skóre v dimenzii P – prístupnosť. Ako druhá hladina korelácie signifikantná takisto na úrovni $\leq 0,05$ bola 0,103, čo znamená potvrdenie štatisticky významného vzťahu medzi rokmi praxe učiteľa a rovnako tak hodnotou skóre v dimenzii O – obohatenie. V týchto prípadoch korelačné koeficienty nadobudli kladnú hodnotu, čo vyjadruje závislosť premenných v tom, že čím viac sa vypočítaná hodnota koeficientov korelácie blíži k hodnote +1, tým tesnejší je vzťah medzi porovnávanými premennými, a to priamo úmerný. Z uvedeného vyplýva, že učitelia s pribúdajúcimi rokmi praxe frekventovanejšie uplatňujú vo svojej pedagogickej činnosti výchovno-vzdelávací proces prístupný všetkým žiakom, t.j. rešpektujúci ich jedinečnosť i rozmanitosť a odlišnosti medzi žiakmi využívajú ako zdroj, vzájomné obohatenie vyučovania a učenia. Posledná, štatisticky významná vyšla tretia, záporná hladina korelácie vysoko signifikantná na úrovni $\leq 0,01$ s číselným vyjadrením -0,224 ako potvrdenie štatisticky významného vzťahu medzi rokmi praxe učiteľa a hodnotou skóre v dimenzii Ú – úlohy. Súčinná korelácia sa blížila k hodnote -1, čo vyjadruje, že medzi porovnávanými premennými je tesnejší vzťah a záporný korelačný koeficient značí medzi porovnávanými premennými opačný vzťah, tzn. vysokým hodnotám jednej premennej sú zodpovedajúce skôr nižšie hodnoty druhej premennej a opačne. Z uvedeného môžeme vyjadriť záver, že čím majú učitelia menej rokov praxe, tým častejšie zadávajú domáce úlohy, ktoré prispievajú k učeniu všetkých žiakov, ako učitelia vykonávajúci pedagogickú prácu viac rokov. Tieto zistenia **potvrdila** hypotéza H 1.2.

- **H 1.3** Predpokladali sme, že existuje vzťah medzi dodržiavaním princípov inklúzie vo vyučovaní a jednotlivými pozorovanými ročníkmi.

Rozdiely v pozorovaní jednotlivých ročníkov sme overovali pomocou testu ANOVA, ktorý umožňuje porovnávať priemery troch a viacerých skupín. V jednotlivých ročníkoch v skóre

pozorovania nám umožnili skonštatovať, že medzi jednotlivými ročníkmi sme identifikovali štatisticky významné rozdiely v pozorovaní, ale iba v troch dimenziách O – obohatenie, S – sebahodnotenie a Ú – úlohy a aj v celkovom skóre. Vysoká miera spoľahlivosti pri inkluzívnych dimenziách pozorovania, ktoré sa vyskytujú významne častejšie v siedmych ako v ôsmych či deviatych ročníkoch, sa objavuje v troch položkách. Jednou je O – obohatenie na hladine 0,000 ($\leq 0,001$ veľmi vysoko signifikantná***) s priemerným skóre – AM = 2,96 (SD = 1,192). Môžeme hovoriť o veľmi vysokej miere štatistickej významnosti. Štatisticky vysoko signifikantný výsledok dosiahla i položka S – sebahodnotenie na hladine 0,013 so skóre – AM = 2,47 (SD = 1,128). Položka Ú – úlohy dosiahla štatisticky veľmi vysoko signifikantné výsledky na hladine významnosti 0,000 s priemerným skóre AM = 1,24 (SD = 1,022). Jedna dimenzia, ktorá sa objavuje s najvyšším priemerným skóre vo všetkých ročníkoch, je O – obohatenie, ktorá v 7. ročníku, ako aj v ostatných ročníkoch, dosiahla štatisticky veľmi vysoko signifikantný výsledok – s AM = 2,96 (SD = 1,192), v 8. ročníku už o niečo menší priemer – AM = 2,84 (SD = 1,072) a pre 9. ročník priemerné skóre – AM = 2,28 (SD = 1,187). V štatisticky významnej dimenzii Ú – úlohy, na hladine 0,000 s veľmi vysokou signifikanciou, sme identifikovali vo všetkých 7., 8. a 9. ročníkoch najnižšie hodnoty priemeru (najmenej frekvencií), kde pre 7. ročník je najnižšie priemerné skóre – AM = 1,24 (SD = 1,022), 8. ročník – AM = 0,74 (SD = 0,771) a 9. ročník s najmenším priemerom – AM = 0,96 (SD = 1,027). Z výsledkov záverečného celkového skóre vyplýva, že vedúce postavenie z ročníkov zastupuje v postupnosti najskôr 7. ročník s najvyššie dosiahnutým priemerným skóre – AM = 13,91 (SD = 13,91), potom 8. ročník s priemerom – AM = 12,96 (SD = 3,020) a posledné umiestnenie má 9. ročník s najnižším priemerným skóre – AM = 12,63 (SD = 3,312). Uvádzali sme štatisticky veľmi vysoko signifikantné výsledky na hladine významnosti 0,001. Na základe zistení môžeme konštatovať, že aj hypotéza H 1.3 sa **potvrdila**.

- **H 1.4** Predpokladali sme, že počet žiakov v triede sa premieta do úrovne akceptovania prístupov inklúzie vo výučbe.

Z dôvodu overenia vzťahu medzi počtom žiakov v triede a hodnotami skóre jednotlivých dimenzií sme použili Pearsonov korelačný koeficient r (N=428). Prostredníctvom štatistickej metódy pre analýzu metrických údajov sa nám podarilo identifikovať štatisticky významný vzťah medzi počtom žiakov v triede a dvomi dimenziami A – angažovanie, S – sebahodnotenie. Štatistická významnosť sa potvrdila tak isto aj v celkovom skóre. Vyhodnotením získaných údajov potvrdzujeme, že sme zaznamenali štatisticky významné výsledky medzi dvoma premennými celkovo v troch hladinách. Na hladine -0,127 s koreláciou vysoko signifikantnou na úrovni $\leq 0,01$ sa nám potvrdil štatisticky významný vzťah medzi počtom žiakov v triede a hodnotou skóre

v dimenzii A – angažovanie. Druhá hladina korelácie je rovnako vysoko signifikantná na úrovni $\leq 0,01$ s hodnotou $-0,229$, čo znamená potvrdenie štatisticky významného vzťahu medzi premennými počet žiakov v triede a hodnota skóre v dimenzii S – sebahodnotenie. Posledná, štatisticky významná hladina korelácie signifikantná na úrovni $\leq 0,05$ s číselným vyjadrením $-0,096$ potvrdzuje štatisticky významný vzťah medzi počtom žiakov v triede a hodnotou celkového skóre. Zo získaných údajov konštatujeme, že všetky štatisticky významné korelácie nadobudli zápornú hodnotu a blížila sa k hodnote -1 , najväčšmi dimenzia S – sebahodnotenie, tzn. že medzi porovnávanými premennými, teda počtom žiakov v triede a hodnotou skóre v dimenziách A – angažovanie, S – sebahodnotenie a v celkovom skóre je tesnejší vzťah. Z dôvodu záporného korelačného koeficientu vyjadruje, že medzi porovnávanými premennými je opačný vzťah, a to ten, že vysokým hodnotám jednej premennej sú zodpovedajúce skôr nižšie hodnoty druhej premennej a opačne. Z toho vyplýva nasledovné konštatovanie, že čím je v triede väčší počet žiakov, tým je menšie aktívne angažovanie sa žiakov vo vlastnom učení sa a znižuje sa sebadôvera, sebarealizácia a sebahodnotenie podporujúce výkon každého žiaka, čo má vplyv aj na celkovú úroveň dodržiavania podmienok inklúzie vo výchovno-vzdelávacom procese. Sme toho názoru, že predpoklad efektívnejšieho uplatňovania aktívneho angažovania sa žiakov vo svojom učení sa a podporovaním sebadôvery, sebarealizácie a sebahodnotenia podporujúceho výkon každého žiaka je tým väčší, čím bude dodržiavaný menší počet žiakov v triede. Zo získaných výsledkov môžeme v závere konštatovať, že pri overovaní vzťahu medzi počtom žiakov v triede a hodnotami skóre jednotlivých dimenzií sme identifikovali štatisticky významný vzťah medzi počtom žiakov v triede a dimenziami A – angažovanie, S – sebahodnotenie, ale aj v celkovom skóre. V dôsledku nameraných hodnôt prijímame hypotézu 1.4, ktorá sa nám **potvrdila**.

- **H 1.5** Predpokladali sme, že nezistíme signifikantné medzipohlavné rozdiely, podľa ktorých by sa mala významne líšiť kvalita podmienok inklúzie v triede medzi chlapcami a dievčatami. Rozdiely medzi žiakmi podľa pohlavia sa overovali pomocou Studentovho t-testu, ktorý umožňuje porovnávať priemery dvoch skupín. Na základe výsledkov t-testu môžeme konštatovať, že sa potvrdilo diferencovanie medzi chlapcami a dievčatami a zaznamenali sme medzi nimi štatisticky významné rozdiely iba v jednej položke. Medzi chlapcami a dievčatami bol štatisticky významný rozdiel v odpovediach na otázky týkajúce sa dimenzie Obohatenie. Priemerné skóre u dievčat bolo významne vyššie – AM = 16,45 (SD = 3,518) ako u chlapcov AM = 14,92 (SD = 3,467). Položka Obohatenie je na hladine významnosti 0,000 ($\leq 0,001$), to značí že ide o veľmi vysoko signifikantnú premennú. Z uvedeného dôvodu hovoríme o vysokej miere štatistickej významnosti.

Pri ostatných dimenziách sa chlapci a dievčatá štatisticky významne nelíšili. V zisťovaní rozdielov medzi žiakmi podľa pohlavia nám z výsledkov vyplynulo, že u dievčat podieľajúcich sa na výskume sa prejavila častejšia miera Obohatenia zo sledovaných dimenzií oproti chlapcom. Skonštatovali sme, že kritérium pohlavia v skóre dotazníka sa potvrdilo iba v prípade tejto jednej položky. Myslíme si, že to súvisí práve s rozdielmi medzi pohlaviami v tom zmysle, že pri začatí obdobia puberty pohlavné hormóny zmenia predovšetkým správanie. Dievčatá sú viac empatickejšie, starostlivejšie, dôslednejšie, súcitnejšie, majú lepšiu verbálnu pamäť, sú viac spoločensky aktívnejšie a viac komunikujú. Chlapci majú zmysel pre orientáciu, pribúda im sila, chuť riskovať, ale horšie je to už s trezrlivosťou a s vyjadrovaním emócií. Práve z uvedených dôvodov môžu byť odlišnosti medzi žiakmi využívané ako zdroj, vzájomné obohatenie vyučovania a učenia viac prospešné pre dievčatá, ako pre chlapcov. Z uvedených výsledkov nám vyplýva, že u dievčat podieľajúcich sa na výskume sa prejavila častejšia miera Obohatenia zo sledovaných dimenzií oproti chlapcom. Je potrebné skonštatovať, že kritérium pohlavia v skóre dotazníka sa potvrdilo len v prípade tejto jednej položky. Zo získaných výsledkov výskumného šetrenia môžeme konštatovať, že sa hypotéza H 1.5 **potvrdila**.

Napriek istým rozdielom celkových výsledkov (ktoré nepresiahli skóre jedného intervalu) sa nám preukázala závislosť medzi jednotlivými premennými, v dôsledku čoho môžeme skonštatovať, že sa nám predpokladaná hypotéza **H 1 potvrdila**.

Možnosti uplatnenia výsledkov výskumu v pedagogickej teórii a odporúčania pre pedagogickú prax

Uvedomujeme si, že výsledky nášho výskumného šetrenia nie je možné celkovo zovšeobecniť. Stanovené hypotézy sa potvrdili pre vybraný súbor skúmaných osôb, ktorý bol vybraný zámerne, nie však s cieľom uskutočniť reprezentatívne štatistické zistenie. Na základe teoretických východísk a empirického spracovania riešenej problematiky navrhujeme pre zdokonalenie pedagogickej teórie i edukačnej praxe, ako aj pre ďalšie výskumné bádanie v oblasti pedagogiky, nasledujúce odporúčania:

- Nami použité výskumné metódy pozorovania a dotazníka s vlastným návrhom výskumných nástrojov, a to pozorovacieho hárku Dodržiavanie podmienok / princípov inklúzie vo výchovno-vzdelávacom procese spolu s kľúčovou pozorovacou analytickou schémou vyučovacej hodiny a dotazníka určeného žiakom Podmienky inklúzie vo výchovno-vzdelávacom procese môžu byť nápomocné učiteľom pri snahe odhaliť stav žiackych vnímaní podmienok inklúzie v triede a podporiť rešpektovanie a aplikovanie princípov inklúzie učiteľmi do výchovno-vzdelávacieho procesu. Preto ich odporúčame implementovať do vyučovania.
- Domnievame sa, že sprostredkovaním našich výsledkov predmetnej štúdie otvoríme možnosti novému a doposiaľ málo prebádanému

východisku zvyšovania kvalít podmienok inklúzie žiaka v rámci školy bežného typu z aspektu diverzity školskej triedy.

- Výsledky zrealizovaného výskumu môžu byť inšpiratívnym východiskom pri aplikácii ďalších príbuzných výskumov alebo pri komparácii nových zistení s výsledkami iných výskumov.
- Podľa nášho názoru absentuje skvalitnenie pregraduálnej i postgraduálnej prípravy učiteľov, ktorá by sa nezameriavala výlučne na intaktnú populáciu. V ponuke pedagogických fakúlt by sa malo vytvoriť celoplošné vzdelávanie pre zainteresovaných pedagogických pracovníkov, a to s cieľom získať tzv. minimum kompetencií pedagóga pre inkluzívnu prax. Vzniklo by tak jedno z východísk pre zlepšenie procesu realizácie princípov inkluzívnej pedagogiky v praxi.
- Zmena tradičného, zaužívaného spôsobu vyučovania musí predovšetkým vychádzať z osobného záujmu učiteľa a z pochopenia filozofie inkluzívneho vzdelávania žiakov (školy pre všetkých) v podmienkach diverzity školskej triedy. Pre podporu tejto zmeny by bolo vhodné pre učiteľov organizovať pravidelné školenia, prednášky, semináre či vzdelávacie kurzy, v ktorých by dostávali možnosť oboznamovať sa s najnovšími poznatkami z oblasti výchovy a vzdelávania s filozofickým pozadím inklúzie a tiež so špeciálnymi spôsobmi ich zavádzania do praxe.
- Inovatívne trendy sa do nášho praktického školského prostredia implementujú z časového hľadiska dlhšie časové obdobie, preto je v prvom rade na samotných riaditeľoch a vedení škôl, aby iniciovali snahu podpory inovácie svojich tradičných zaužívaných postupov vo výchovno-vzdelávacom procese, apelovali na učiteľov svojim vlastným príkladom a frekventovane zapájali samotnú školu do aktuálnych výskumných šetrení. Pretože najpodstatnejším faktorom celkového úspechu inklúzie je prístup školy a jej pedagogických pracovníkov.
- Sme zástancami individuálneho a humanistického prístupu k žiakovi, preto podľa nášho názoru je v prvom rade nevyhnutné zmeniť postoj učiteľov k žiakom, ktorí by mali vychádzať predovšetkým z požiadaviek a jednotlivých potrieb samotných žiakov, čím by postupne spoznávali ich individuálne osobitosti. Iba týmto spôsobom dokážu podporovať svoju vieru, že ako žiaci intaktní, tak aj žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami patria do tej istej triedy, a teda dokážu prijať každého žiaka bez rozdielu. Načrtnutú problematiku je ale potrebné vnímať v širšom kontexte.

Uvedený náčrt odporúčaní by mohol pozitívne prispieť k celkovému zvyšovaniu dosahovaných výsledkov na našich základných školách a eliminovať možnosť neúspechov učiteľov vo vlastnej pedagogickej činnosti, ako aj žiakov v ich vzdelávaní. Jedným z podporných opatrení je zabezpečenie väčšej informovanosti širšej odbornej i laickej verejnosti o nevyhnutnosti inkluzívnej edukácie. Pri participovaní vyššie uvedených odporúčaní sme vychádzali práve zo skutočnosti, že teoretické spracovanie

problematiky a výsledky získané empirickou sondážou obohatia spomínanú verejnosť.

Bibliography

- BILLINGSLEY B. S. – BROWNELL, M. T. – ISRAEL M. – KAMMAN, M. L. 2013. *A Survival Guide for New Special Educators*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 978-1-118-09568-3.
- DUCHOVICOVA, J. 2013. Ponatie diversity v školskom prostredí a aspekty pedagogickej diagnostiky v kontexte žiackej diversity. In Duchovicova, J. kol.: *Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy*. Nitra: PF UKF. pp. 20-95. ISBN 978-80-558-0528-3.
- DUCHOVICOVA, J. 2012. *Diverzita školskej populácie jako objekt pedagogickej vedy*. In Duchovicova, J. a kol.: *Diverzita v edukácii*. Nitra: PF UKF. ISBN 978-80-558-0223-7.
- HUNT, N. – MARSHALL, K. 2012. *Exceptional Children and Youth*. 5th ed., United States: Wadsworth Cengage Learning. ISBN 978-1-133-30742-6.
- HAJKOVA, V. – STRNADOVA, I. 2010. *Inkluzivni vzdelavani*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- KASIKOVA, H. – STRAKOVA, J. (eds.). 2011. *Diverzita a diferenciacie v základnom vzdelávaní*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1911-8.
- KOMORA, J. – POLAKOVICOVA, R. 2013. Akceptacia diverzity školskej triedy ako fundament zvyšovania úrovne inkluzie vo vyučovacom procese. In Duchovicova, J. a kol.: *Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy*. Nitra: UKF. pp. 93-111. ISBN 978-80-558-0528-3.
- KOMORA, J. – POLAKOVICOVA, R. 2013. *Diverzita školskej triedy v kontexte inkluzívneho vzdelávania žiackej populácie*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-558-0379-1.
- KVETONOVA, L. – STRNADOVA, I. – HAJKOVA, V. 2012. *Cesty k inkluzii*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2086-2.
- LECHTA, V. (ed.) 2012. *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-82-2.
- MEIJER, C. – SORIANO, V. – WATKINS, A. 2003. *Special Needs Education in Europe*. Thematic publication. European Agency for Development in Special Needs Education: Eurydice. ISBN 87-90591-77-1.
- PINTES, G. 2014. *Svetonázorové a konceptuálne východiská edukácie diverzity*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-558-0585-6.
- POLAKOVICOVA, R. 2011. *Diverzita školskej triedy v kontexte inkluzívneho vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Dizertačná práca. Nitra: UKF.
- SEIDLER, P. – BELIKOVA, V. – DUFEKOVA, A. 2013. *[In]akosti v terciárnom vzdelávaní*. Nitra: PF UKF. ISBN 978-80-558-0477-4.
- SEIDLER, P. – KURINCOVA, V. 2005. *Inakosti v edukacnom prostredí*. Nitra: PF UKF. ISBN 80-8050-839-9.
- SEIDLER, P. – KURINCOVA, V. – KOMORA, J. 2008. *Cesty k inkluzii*. Nitra: KPg PF UKF. ISBN 978-80-8094-446-9.
- SLEZAKOVA, T. 2008. Preparation of a disabled child for entering the school in conditions of an ordinary nursery school. In *The New educational Review*. ISSN 1732-6729, Vol. 15, No. 2, pp. 129-135.

STEVENS-SMITH, D. – WARNER, M. – PADILLA, M. 2014. The changing face of public education: the process of „revisioning“ elementary teacher preparation programs. In Journal of cultural diversity. ISSN 10715568, Vol. 21, No. 3, pp. 108-111.

ZILCHER, L. 2013. Analyza pouzivaných inkluzívne didaktických stratégií v ČR a USA. Usti nad Labem: Univerzita J. E. Purkyne. ISBN 978-80-7414-680-0.

PaedDr. Renáta Polakovičová, PhD.
Constantie the Philosopher University
Faculty of Pedagogy, Department of Pedagogy
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
Slovakia
rpolakovicova@ukf.sk