TEACHERS' SELF-EFFICACY IN INCLUSIVE EDUCATION

[SEBAVNIMANIE PROFESIJNEJ ZDATNOSTI UCITELOV V INKLUZIVNOM VZDELAVANI]

Monika Brozmanova – Mariana Cabanova – Zuzana Lynch

doi: 10.18355/PG.2022.11.1.4

Abstract

The perceived teacher's self-efficacy is considered to be one of the important indicators of the professional quality as well as the educational process. In the study, the authors present the results of research focused on capturing the teacher's self-efficacy in inclusive practice. The research sample consisted of 375 primary school teachers from all regions of Slovakia, more than 80% of whom stated the length of practice more than ten years. The authors monitored the perception of respondents' self-efficacy in three factors: in inclusive teaching, in cooperation, and in managing pupils' behavior. In all three factors, the results indicate a high level of their perceived self-efficacy in inclusive practice. Based on the data analysis, the relationship between the positioning of teachers in career levels and their perceived self-efficacy has not been proven. In the article, we deal more with the search for connections between the perception of self-efficacy in individual factors and the completion of educational topics that cover the issue of inclusion of pupils.

64

Key words

teacher, self-efficacy, inclusive education, teacher's further education

Anotácia

Vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa je považovaná za jeden z významných ukazovateľov kvality učiteľa, ako aj edukačného procesu. Autorky v štúdií prezentujú výsledky výskumu zameraného na snímanie profesijnej zdatnosti učiteľov v inkluzívnej praxi. Skúmanú vzorku tvorilo 375 učiteľov primárneho vzdelávania zo všetkých krajov Slovenska, viac ako 80% z nich uviedlo dĺžku praxe viac ako 10 rokov. Autorky sledovali vnímanie profesijnej zdatnosti v troch faktoroch: v inkluzívnej výučbe, v spolupráci a v riadení správania žiakov. Vo všetkých troch faktoroch výsledky naznačujú vysokú mieru vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov primárneho vzdelávania v oblasti inklúzie. Na základe analýzy dát nebol preukázaný vzťah medzi zaradením učiteľov do kariérnych stupňov a ich vnímanou profesijnou zdatnosťou. V príspevku sa následne zaoberáme hľadaním súvislostí medzi vnímaním profesijnej zdatnosti v jednotlivých faktoroch a absolvovaním tém vzdelávania, ktoré zastrešujú problematiku inklúzie žiakov.

Kľúčové slová

učiteľ, profesijná zdatnosť, inkluzívna výučba, vzdelávanie učiteľov

Introduction

Žijeme v dobe hektického tlaku na spôsobilosti človeka prispôsobovať sa najrozmanitejším požiadavkám života v modernom svete. Netýka sa to len prudkého technického rozvoja, ale aj vzťahov k ľuďom a fungovaniu spoločnosti. Pedeutológovia venujú už dlhšie pozornosť vymedzeniu kompetencií učiteľa, ktoré prispievajú k efektívnosti výučby a pôsobenia na žiaka, avšak v zmysle humanistickej orientovanej pedagogiky. Základné kľúčové kompetencie učiteľa vo vzťahu k výučbe, a to od jej plánovania až po reflexiu a evalváciu vlastnej práce, rozpracoval Kyriacou (1996). „V základe týchto kompetencií leží presvedčenie, že ak učiteľ vlastní dané kompetencie a vie ich využiť vo svojej praxi, potom existuje vysoký predpoklad, že jeho činnosť v triede bude optimálna a dosiahne so žiakmi požadované výsledky” (Gavora, 2008: 1).

Učiteľ 21. storočia však musí aj flexibilne a aktívne reagovať na zmeny v školskom systéme, rozumieť potrebe ich implementácie do edukácie. V globalizovanom svete je potrebné prijímať všetky odlišnosti ako prirodzený jav, a nielen ich rešpektovať, ale ich vnímať ako prirodzenú súčasť života spoločnosti. Práve nesúladsť, medzi iba rešpektovaním a celkovým vnútorným prijatím, je viditeľný aj v zamieňaní integrácie a inklúzie žiakov v slovenských školách. Integrácia sa skôr orientuje na optimalizáciu podmienok vzdelávania na to, aby sa integrovaný žiak dokázal prispôbiť vzdelávaniu v bežnej triede základnej školy, čiže aby sa dokázal začleniť. Pre začlenených žiakov sú vytvárané individuálne vzdelávacie programy. Inklúzia je kvalitatívne vyšším stupňom integrácie a predstavuje vytvorenie takého „slobodného prostredia, kde sa nikto nemusí prispôsobovať, lebo je tu akceptovateľná akákoľvek inakosť” (Resman, 2003: 163). Vo svojej podstate „inkluzívne vzdelávanie predstavuje sústavu hodnôt, zásad a praktík, ktorá sa snaží poskytnúť všetkým deťom a žiakom zmysluplné, účinné a kvalitné vzdelávanie rešpektujúce rozmanitosť učebných podmienok a požiadaviek všetkých žiakov” (Petrasová, 2019: 146). Inkluzívna škola by mala poskytnúť priestor pre učenie a participáciu všetkých žiakov zmenou filozofie školy, vytvorením priateľského prostredia, prostredia vzájomnej pomoci a spolupatričnosti, v ktorom je každý žiak vítaný a akceptovaný (Goodman, 1994). Booth a Ainscow (2002) vymedzili tri dimenzie inkluzívnej školy: inkluzívna kultúra, inkluzívna politika a inkluzívna prax. Práve kultúra je základným pilierom inkluzívnej školy. Zatiaľ čo inkluzívna politika a prax sú oblasti relatívne viditeľné, inkluzívna kultúra zostáva z veľkej časti skrytá, premieta sa do presvedčenia jednotlivých učiteľov a celkového ideového nastavenia školy, zmena školy nespočíva ani tak v zmene metód ako v zmene srdca (Horňák, 2014). Nositeľmi zmeny školy v praxi sú však najmä učitelia. Pre potreby nášho výskumu je potrebné sa zamerať na reflektovanie procesov inklúzie a vlastnej profesijnej zdatnosti v inkluzívnej praxi samotnými učiteľmi.

Rozvoj kompetencií učiteľa v oblasti inklúzie žiakov v školách by mal začať už počas prípravy na budúce povolanie. Je potrebné zdôrazniť, že pregraduálna príprava budúcich učiteľov významne ovplyvňuje profesijnú zdatnosť učiteľa (Gavora, 2008). Príprava budúcich učiteľov k inkluzívnemu vzdelávaniu je skúmaná aj prostredníctvom analýzy informačných listov

predmetov vysokoškolského štúdia s učiteľským zameraním (napr. Osvaldova & Vrabцова, 2020). Na potrebu učiteľov doplniť si poznatky z oblastí práce so žiakmi so ŠVVP poukázala aj medzinárodná štúdia TALIS o vyučovaní a vzdelávaní (2013). Zolyómióvá et al. (2020) odkazujú na výskumné štúdie, ktoré potvrdzujú, že obsah prípravy učiteľa môže mať pozitívny vplyv na postoje učiteľa k inkluzívnemu vzdelávaniu. Ekins et al (2016) preukázali, že absolvované vzdelávanie má vzťah aj k vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov. Na základe viacerých výskumov (Ozokcu, 2018; Saloviita, 2015; Savolainen et al., 2012; Malinen et al., 2013; Savolainen et al., 2020 a iní) sa javí, že nielen postoje učiteľov, ale aj vnímaná profesijná zdatnosť je jedným z kľúčových faktorov ovplyvňujúcim napĺňanie cieľov inkluzívneho vzdelávania v praxi.

Problematiku učiteľovho vnímania svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy) rozpracoval v slovenských podmienkach najmä Gavora (2008; 2011a; 2011b; 2012). V štúdií (2008) detailne popisuje dva základné prístupy, na základe ktorých boli formulované základné teoretické východiská osobne vnímanej profesijnej zdatnosti. Gavora (2011a; 2011b; 2012) popisuje postup a výsledky adaptácie nástroja OSTES v slovenských podmienkach. Nástroj uplatnila i Kohútová (2018) pri overovaní psychometrických vlastností dotazníka.

Štúdia Forlin et al. (Forlin et al., 2011) vychádzajúc z prác Banduru (1997), ako aj z práce Gibsona a Demba (1984) zdôrazňuje reliabilitu a validitu výskumného nástroja pre meranie vnímania profesijnej zdatnosti učiteľov. Zároveň aj štúdia Tschannen-Moran a Hoy (2001) odkazuje, že ak chceme merať profesijnú zdatnosť učiteľa vo vzťahu k špecifickým oblastiam, je potrebné používať konkrétne na danú oblasť zamerané nástroje.

Skúmanie vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov vnímame ako dôležité vo vzťahu k inkluzívnemu vzdelávaniu a požiadavkám, ktoré sú na kompetencie a spôsobilosti učiteľa v inkluzívnom vzdelávaní formulované. Gavora (2008: 223) tvrdí, že „to, ako učiteľ vníma svoje vlastnosti, je najdôležitejší autoregulatívny prvok v jeho práci – učiteľovo sebahodnotenie do značnej miery ovplyvňuje jeho prístup k rozvoju žiaka a kvalitu činností v triede a ovplyvňuje mieru zodpovednosti učiteľa za rozvoj žiakov“. Forlin et al. (2011) publikovali nástroj The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP), ktorého cieľom je merať vnímanú profesijnú zdatnosť učiteľov v inkluzívnej praxi. Emmers, Baeyens a Petry (2019: 3) tvrdia, že učitelia musia veriť, že dokážu vzdelávať všetkých žiakov v inkluzívnych triedach. Nízka úroveň profesijnej zdatnosti učiteľov vedie k slabým výsledkom žiakov a ich nedostatočné výsledky následne spôsobujú ďalší pokles vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov (Bandura, 1997 podľa Tschannen-Moran et al., 1998: 222). Z výsledkov viacerých výskumov vyplynulo, že obsahy vzdelávania v pregraduálnej príprave alebo kontinuálnom vzdelávaní môžu ovplyvniť postoje učiteľov (Van Reusen et al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002 a iní), ako aj ich vnímanú profesijnú zdatnosť v inkluzívnom vzdelávaní (Forlin et al., 2011; Ekins et al., 2016 a iní).

Spomenuté štúdie demonštrujú, že profesijná zdatnosť ovplyvňuje kvalitu práce učiteľa. Vychádzajúc z prezentovaných štúdií, nás vo vzťahu k nášmu

realizovanému výskumu zaujímali odpovede na nižšie uvedené výskumné otázky:

- VO1: Aké je vnímanie profesijnej zdatnosti učiteľov v inkluzívnej praxi vo vzťahu podľa jednotlivých faktorov?
- VO2: Existuje vzťah medzi zaradením učiteľov do kariérnych stupňov a mierou vnímania ich profesijnej zdatnosti?
- VO3: Existuje súvislosť medzi absolvovanými témami vo vzdelávaní a vnímaním profesijnej zdatnosti učiteľov?

Metódy zberu a analýzy dát

Pre účely zberu výskumných údajov sme zostavili online dotazník s cieľom zistiť, aká je Teacher Efficacy for Inclusive Practices učiteľov primárneho vzdelávania - TEIP (Sharma et al., 2012). Výskumný nástroj tvorili položky zamerané na získanie informácií o respondentoch a vytvorenie charakteristiky skúmanej vzorky z hľadiska: rodu, dĺžky pedagogickej praxe, stupňa vzdelávania, kariérnej pozície a kariérneho stupňa. V nástroji bolo obsiahnutých 18 položiek TEIP podľa práce Sharma et. al. (2012). Respondenti v nich vyjadrujú mieru súhlasu na šesťstupňovej škále (od 1 úplne nesúhlasím po 6 úplne súhlasím). Položky nástroja TEIP rovnomerne sýtia tri faktory: Efficacy To Use Inclusive Instructions (vnímaná profesijná zdatnosť v inkluzívnej výučbe, označujeme ako TEIP1), Efficacy In Collaboration (vnímaná profesijná zdatnosť v spolupráci, označujeme ako TEIP2) a Efficacy In Managing Behaviour (vnímaná profesijná zdatnosť v riadení správania žiakov, označujeme ako TEIP3).

Tí učitelia, ktorí dosahujú vyššie skóre v nástroji TEIP a jeho faktoroch, sa cítia profesijne zdatnejší v porovnaní s ich kolegami, ktorí majú toto skóre nižšie. Faktor TEIP1 sýtia výroky, v ktorých učiteľ reflektoval svoje spôsobilosti modifikovať stratégie a metódy výučby, metódy hodnotenia ako aj schopnosť posúdiť porozumenie prezentovaného učiva žiakmi. Vo faktore TEIP2 sa výroky týkali spolupráce školy s rodinou a spolupráce učiteľov s inými pedagogickými a odbornými zamestnancami pri tvorbe individuálnych vzdelávacích plánov (IVP). Učitelia tiež posudzovali svoje spôsobilosti poskytovať informácie o platnej legislatíve vzdelávania žiakov so ŠVVP iným kolegom. V položkách obsiahnutých vo faktore TEIP3 učitelia reflektovali svoje spôsobilosti jasne formulovať žiakom svoje očakávania týkajúce sa ich správania. Tiež posudzovali vlastnú spôsobilosť reagovať na nežiadúce formy správania sa žiakov v triede.

Analýza dát bola spracovaná v programe SPSS v.24 pre Windows. Faktorová analýza bola využitá pri zisťovaní dimenzionality dotazníka. Použitá bola metóda hlavných komponentov. Reportovali sme hodnotou Kaiser-Meyer-Olkinovho testu (KMO), Bartlettov test sféricity (reportované χ^2 , stupne voľnosti df a štatistická významnosť p. Na výpočet vnútornej konzistencie bol použitý Cronbachov koeficient alfa (α). Výsledky preukázali, že hodnota Cronbach alpha nástroja TEIP bola $\alpha = 0,911$. Všetky tri faktory spolu vysvetľujú 62,974 % rozptylu. Reliabilita jednotlivých faktorov je vysoká, v prípade TEIP1 je $\alpha = 0,85$, v prípade TEIP2 $\alpha = 0,8$ a v TEIP3 $\alpha = 0,864$. v rámci deskripcie dát sme používali absolútne počtenosti (n) a relatívne

početnosti (%) a zároveň sme uvádzali relevantné základné miery centrálnej tendencie a miery variability: priemer (M) s príslušnou štandardnou odchýlkou (SD), medián (Mdn), hodnoty minima (min) a maxima (max). Komparácie boli prevedené Studentovým t testom pre dva nezávislé výbery. Pri komparácii viacerých nezávislých skupín sme využívali analýzu ANOVA. Reportovali sme hodnotu t testu (t) s príslušnými stupňami voľnosti (df) a štatistickú významnosť (p).

Charakteristika výskumnej vzorky

Výskumnú vzorku respondentov tvorilo 375 učiteľov primárneho vzdelávania, z toho len dvaja muži. Učitelia pochádzali zo všetkých krajov Slovenskej republiky, pričom najviac učiteľov bolo z Prešovského kraja, najmenší počet učiteľov bol z Nitrianskeho kraja (Tab. 1). Celkovo sa zapojili do výskumu vo vyššom počte učitelia primárneho vzdelávania z krajov východného a stredného Slovenska. Učitelia uviedli vek v rozmedzí od 23 do 69 rokov a dĺžku pedagogickej praxe od 0 do 42 rokov. Priemerná dĺžka pedagogickej praxe $M = 21,05$ rokov ($SD = 11,51$), medián $Mdn = 23$. Viac ako 80 % ($n=301$) učiteľov uviedlo dĺžku pedagogickej praxe 10 a viac rokov. Skúmanú vzorku tak tvorili najmä skúsení učitelia primárneho vzdelávania.

Tabuľka 1. Rozdelenie respondentov podľa krajov

Kraj:	n	%
Bratislavský	32	8,50%
Trnavský	17	4,50%
Trenčiansky	22	5,90%
Nitriansky	10	2,70%
Žilinský	53	14,10%
Banskobystrický	67	17,90%
Prešovský	102	27,20%
Košický	72	19,20%
spolu	375	100%

Rozdelenie skúmanej vzorky z hľadiska zaradenia učiteľov do kariérneho stupňa je spracované v tabuľke 2.

Tabuľka 2. Zaradenie respondentov do kariérneho stupňa

	n	%
začínajúca učiteľka	15	4 %
samostatná učiteľka	87	23,2 %
učiteľka s prvou atestáciou	138	36,8 %
učiteľka s druhou atestáciou	135	36 %
spolu	375	100 %

Interpretácia výsledkov výskumu

Výsledky interpretujeme vo vzťahu k jednotlivým faktorom nástroja TEIP a vybraným témam vo vzdelávaní.

Tabuľka 3. Výsledky učiteľov 1. stupňa v jednotlivých faktoroch vnímanej profesijnej zdatnosti v inkluzívnej praxi

	M	SD	Mdn	min	max
TEIP1	31,33	3,96	32	6	36
TEIP2	30,67	3,92	31	8	36
TEIP3	29,36	4,31	30	6	36

Na základe údajov môžeme konštatovať, že skúmaná vzorka učiteľov sa cíti sebaisto vo všetkých troch sledovaných faktoroch. Najvyššie hodnoty učitelia vykazujú vo faktore vnímaná profesijná zdatnosť v inkluzívnej výučbe. Javí sa však, že položky obsiahnuté vo faktore TEIP3 indikujú tie oblasti, v ktorých sa učitelia potrebujú ďalej rozvíjať.

Porovnanie faktorov TEIP vzhľadom na kariérny stupeň

Porovnanie jednotlivých faktorov sme následne skúmali vo vzťahu k údajom o respondentoch. Zisťovali sme, či existuje rozdiel medzi vnímaním profesionálnej zdatnosti učiteľov v jednotlivých faktoroch vo vzťahu k dosiahnutému kariérnemu stupňu.

Tabuľka 4. Vzťah zaradenia učiteľov do kariérnych stupňov a výsledkov jednotlivých faktorov TEIP

faktor	Kariérny stupeň	n	M	SD	t	df	p
TEIP1	začínajúci učitelia	15	30,53	3,2	1,819	3371	0,143
	samostatní učitelia	87	30,8	3,61			
	učitelia s prvou atestáciou	138	31,17	3,81			
	učitelia s druhou atestáciou	135	31,93	4,33			
TEIP2	začínajúci učitelia	15	29,13	3,29	1,871	3371	0,134
	samostatní učitelia	87	30,14	3,59			
	učitelia s prvou atestáciou	138	30,75	3,67			
	učitelia s druhou atestáciou	135	31,09	4,36			
TEIP3	začínajúci učitelia	15	29,07	3,67	0,773	3371	0,51
	samostatní učitelia	87	29,03	3,74			
	učitelia s prvou atestáciou	138	29,16	4,33			
	učitelia s druhou atestáciou	135	29,81	4,68			

Vo výskumnej vzorke boli zastúpení učitelia pôsobiaci na všetkých štyroch kariérnych stupňoch. Vnímaná profesijná zdatnosť učiteľov v jednotlivých faktoroch sa vo vzťahu ku kariérnym stupňom nelíši.

Zamerali sme sa na hlbšie skúmanie, či absolvované disciplíny (špeciálna pedagogika, inkluzívne vzdelávanie) počas štúdia, prípadne ďalšieho vzdelávania učiteľov ovplyvňujú vnímanú profesijnú zdatnosť učiteľov v inkluzívnej praxi.

Tabuľka 5. Vzťah absolvovaných tém vo vzdelávaní a výsledkov jednotlivých faktorov TEIP

téma	faktor	Abs.	n	M	SD	t	df	p
inkl. vzdelávanie	TEIP1	áno	102	31,66	4,08	0,968	373	0,334
		nie	273	31,21	3,91			
	TEIP2	áno	102	31,13	4,17	1,386	373	0,167
		nie	273	30,5	3,81			
	TEIP3	áno	102	29,89	4,36	1,465	373	0,144
		nie	273	29,16	4,28			
šp. pedagogika	TEIP1	áno	113	32,05	2,87	2,717	310	0,007
		nie	262	31,02	4,31			
	TEIP2	áno	113	31,38	3,21	2,567	271	0,011
		nie	262	30,36	4,15			
	TEIP3	áno	113	30	3,58	2,085	268	0,038
		nie	262	29,08	4,56			

Legenda: TEIP 1 – vnímaná profesijná zdatnosť v inkluzívnej výučbe, TEIP2 – vnímaná profesijná zdatnosť v spolupráci, TEIP3 – vnímaná profesijná zdatnosť v riadení správania žiakov

Vzťah medzi absolvovaním témy inkluzívneho vzdelávania a vnímaním profesijnej zdatnosti nebol preukázaný ani v jednom z faktorov nástroja TEIP. Bol však preukázaný pozitívny, štatisticky významný vzťah medzi vzdelávaním sa učiteľov v oblasti špeciálnej pedagogiky a všetkými tromi faktormi nástroja TEIP. Vecná významnosť bola nízka, v prípade faktora TEIP1 je $d_{(Cohen)} = 0,262$, v prípade faktora TEIP2 je $d_{(Cohen)} = 0,262$ a vo faktore TEIP3 je $d_{(Cohen)} = 0,214$.

Diskusia

Osobné vnímanie profesijnej zdatnosti učiteľov v oblasti inkluzívneho vzdelávania sa vo výsledkoch dotazníka ukázalo vo veľmi pozitívnom svetle. Ide o presvedčenie učiteľov o vlastných schopnostiach vykonávať činnosť v inkluzívnych triedach a mať predstavu, že učiteľ môže dosiahnuť optimálne výsledky žiakov v procese edukácie. Do dotazníka sa zapojili učitelia zo všetkých krajov Slovenskej republiky, pričom najviac učiteľov bolo z Prešovského kraja (27,2%), najmenší počet učiteľov bol z Nitrianskeho kraja (2,7%). Celkovo sa zapojili do výskumu vo vyššom počte učitelia primárneho vzdelávania z krajov východného a stredného Slovenska. Rozloženie respondentov podľa kraja v podstate kopíruje rozloženie žiakov, ktorí sú v základných školách v primárnom vzdelávaní integrovaní. Všetky okresy s podielom žiakov so ŠVVP nad 30% sa nachádzajú v Košickom, Prešovskom alebo Banskobystrickom kraji. Hoci sa na vysokom podiele žiakov so ŠVVP v týchto okresoch do veľkej miery podieľajú žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia, a aj podiel žiakov so zdravotným znevýhodnením v nich prevyšuje celoslovenský priemer (11,07 %) (Hall et

al., 2019). Učiteľia z oblastí, kde je viac žiakov so ŠVVP sú v inkluzívnej praxi skúsenejší, zrejme aj ocenili možnosť vyjadriť sa k tejto téme.

Z údajov o vzdelaní učiteľov môžeme konštatovať, že len približne 10 % učiteľov, ktorí sa do výskumu zapojili, nemá absolvované magisterské štúdium v programe učiteľstvo pre primárne vzdelávanie, resp. učiteľstvo pre 1. stupeň základnej školy. Zároveň išlo o skupinu skúsených učiteľov, kde viac ako 80% skúmanej vzorky uviedlo dĺžku pedagogickej praxe minimálne 10 rokov. Podľa zaradenia do kariérneho stupňa sa do výskumu zapojili prevažne učiteľia, ktorí už majú 1. alebo 2. atestačnú skúšku, a to až v 72,8 percentuálnom zastúpení. Predpokladáme, že ich vnímanie profesijnej zdatnosti prešlo viacnásobnou sebareflexiou.

Subjektívne vnímanie profesijnej zdatnosti v inkluzívnej praxi u výskumnej vzorky je vo všetkých troch faktoroch vysoká. Priemerné skóre v každom z faktorov je vyššie, ako napr. uviedli učiteľia z Fínska a Juhoafrickej republiky (Savolainen et al., 2012), resp. učiteľia z Hongkongu v štúdií Forlin et al. (2014). Vo výskume Ekins et al. (2016) bol preukázaný vzťah medzi vnímanou profesijnou zdatnosťou a vzdelávaním učiteľov v oblasti inkluzívneho vzdelávania. Avšak v nami realizovanom výskume uvedený vzťah preukázaný nebol. Tí učiteľia, ktorí absolvovali vzdelávanie v oblasti špeciálnej pedagogiky sa cítia profesijne zdatnejší vo všetkých troch sledovaných faktoroch, aj keď vecná významnosť bola nízka.

Slovenskí učiteľia sa rovnako ako učiteľia z Fínska (Savolainen et al 2012) a juhovýchodného Anglicka (Ekins, et al, 2016) cítia profesijne zdatní najmä v riadení inkluzívnej výučby (TEIP1). Z výpovedí vyplynulo, že učiteľia sa považujú za schopných posúdiť, či žiaci porozumeli vysvetľovanému učivu a najvyššiu mieru súhlasu uviedlo až 51,5% učiteľov. O tom, že dokážu podporovať prácu žiakov vo dvojiciach a v malých skupinách bolo presvedčených 61,3 % učiteľov. Výzvou pre mnohých slovenských, rovnako ako aj austrálskych učiteľov, ostáva príprava učebných úloh zodpovedajúcich individuálnym potrebám žiakov so špecifickými potrebami. Slovenskí učiteľia, rovnako ako aj učiteľia v Austrálii (McGarrigle et al., 2021), sú si nie istí tým, či dokážu vtaiahnuť rodičov žiakov so špecifickými potrebami do školských a triednych aktivít. Len 19,7 % učiteľov je presvedčených o tom, že ich poznatky o legislatíve týkajúcej sa inkluzívneho vzdelávania žiakov so špecifickými potrebami môžu pomôcť iným kolegom.

Realizovaný výskum indikoval najnižšie skóre vo vnímaní profesijnej zdatnosti v riadení správania žiakov (Tab. 3), čo predstavuje výzvu pre pregraduálnu prípravu a kontinuálne vzdelávanie učiteľov. Hodnota vnímanej profesijnej zdatnosti v riadení správania (TEIP3) bola najnižšia spomedzi troch snímaných faktorov. Skúmaní učiteľia majú ťažkosti s predchádzaním nežiaduceho správania žiakov v triede, ako aj so sebaistým zvládaním fyzickej agresie žiakov. Javí sa, že sebaisté zvládanie situácií, v ktorých sú žiaci fyzicky agresívni je výzvou nielen pre slovenských učiteľov, ale aj pre učiteľov z Hongkongu (Forlin, Loreman, et al., 2014), pre učiteľov z Fínska (Ekins et al., 2016), ako aj pre učiteľov z Chile (San Martin et al., 2021).

Existuje štatisticky významný rozdiel vo vnímaní profesijnej zdatnosti medzi učiteľmi, ktorí vzdelávanie v oblasti špeciálnej pedagogiky absolvovali a

ktorí neabsolvovali, a to vo vzťahu ku všetkým trom faktorom TEIP. Témy špeciálnej pedagogiky ponúkajú učiteľom množstvo informácií o jednotlivých skupinách žiakov so špecifickými potrebami, čo u absolventov môže posilňovať vnímanie profesijnej zdatnosti. Naše výskumné výsledky naznačili, že nie každá téma vo vzdelávaní učiteľov rovnako posilňuje vnímanie profesijnej zdatnosti. V absolvovaní vzdelávania v predmete inkluzívne vzdelávanie neexistuje štatisticky významný rozdiel medzi učiteľmi, ktorí absolvovali a ktorí neabsolvovali túto disciplínu.

Záver

Výsledky sledovanej skupiny učiteľov primárneho vzdelávania evokujú k zamysleniu, prečo inklúzia na 1. stupni základných škôl nepostupuje úspešnejšie, keďže učitelia sú vysoko presvedčení o svojej profesijnej zdatnosti v inkluzívnej praxi. Dôvody nízkej spoločenskej spokojnosti s inklúziou v školách je zrejme potrebné hľadať aj v iných determinantoch ako je učiteľ. Je potrebné hľadať efektívne cesty spolupráce všetkých členov inkluzívnych tímov, hlbšie reflektovať úspešnosť realizovaných projektov zameraných na inklúziu a venovať pozornosť aj dobrým materiálno-technickým podmienkam školy. Na úspešnosť inklúzie v základných školách môže mať vplyv nielen vnímanie profesijnej zdatnosti, ale aj samotné postoje učiteľov k inklúzii, ako naznačuje výskum projektu VEGA 1/0732/19 s názvom Postoje učiteľov vo vzťahu k ich vybraným charakteristikám (Zolyómióvá et al., 2020).

Za zmienku stoja i výskumy venované analýze informačných listov predmetov v príprave učiteľov na budúce povolanie, v ktorých sa podľa zistení (Osvaldova & Vrabцова, 2020) venuje málo priestoru príprave učiteľov na inklúziu v práci so žiakmi v školách. V budúcnosti by sme sa mali zamerať v príprave učiteľov práve na skvalitnenie obsahu z tém predmetu inkluzívneho vzdelávania. Zároveň považujeme za dôležité skúmať vnímanú profesijnú zdatnosť učiteľov aj vo vzťahu k iným premenným. Viaceré výskumy (Friedman-Krauss, Raver, Morris, et al., 2014; Friedman-Krauss, Raver, Neuspiel, et al., 2014; Jeon & Ardeleanu, 2020) totiž preukázali, že existuje vzťah medzi vnímanou profesijnou zdatnosťou a pracovnou spokojnosťou učiteľa.

Acknowledgements

Štúdia je výsledkom projektu VEGA 1/0732/19 s názvom Postoje učiteľov vo vzťahu k ich vybraným charakteristikám, ako aj projektu VEGA 1/0415/22 Subjektívne vnímaná náročnosť profesijných činností učiteľov verzus ich životná spokojnosť.

Bibliographic references

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (Bristol). Center for Studies on Inclusive Education.
- <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02667363.2012.728810>
- Ekins, A., Savolainen, H., & Engelbrecht, P. (2016). An analysis of English teachers' self-efficacy in relation to SEN and disability and its implications in a changing SEN policy context. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 236-249. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1141510>
- Emmers, E., Baeyens, D., & Petry, K. (2019). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3). <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 247-260. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.906564>
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 718-730. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.819941>
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A., & Jones, S. M. (2014). The Role of Classroom-Level Child Behavior Problems in Predicting Preschool Teacher Stress and Classroom Emotional Climate. *Early Education and Development*, 25(4), 530-552. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.817030>
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Neuspiel, J. M., & Kinsel, J. (2014). Child Behavior Problems, Teacher Executive Functions, and Teacher Stress in Head Start Classrooms. *Early Education and Development*, 25(5), 681-702. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825190>
- Gavora, P. (2008). Ucitelovo vnimanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy) prehľad problematiky Teacher's Views of Their Own Efficacy: A Review. *Pedagogika*, 58(3), 222-235.
- Gavora, P. (2011a). Measuring the self-efficacy of in-service teachers in Slovakia. *ORBIS SCHOLAE*, 5(2), 79-94.
- Gavora, P. (2011b). Zistovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES — *Pedagogika.sk*. *Pedagogika.Sk*, 2(2), 88-107.
- Gavora, P. (2012). Rozvoj vnímanej zdatnosti (self-efficacy) studentov učiteľstva: Možnosti zlepšenia učiteľského vzdelávania. *AULA*, 20(1), 62-77.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

- Goodman, G. (1994). *Inclusive Classrooms from A to Z: A Handbook for Educators*. Teachers' Publishing Group, 2300 West Fifth Avenue, Columbus, OH 43215 (\$24).
- Hall, R., Dral, P., Fridrichova, P., Hapalova, M., Lukac, S., Miskolci, J., & Vancikova, K. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To da rozum*. MESA10. <https://analýza.todarozum.sk>
- HORNAK, L. (2014). In *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v ZŠ.pdf* (pp. 6-12). Metodicko-pedagogické centrum v Presove.
- Jeon, L., & Ardeleanu, K. (2020). Work Climate in Early Care and Education and Teachers' Stress: Indirect Associations through Emotion Regulation. *Early Education and Development*, 31(7), 1031-1051. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1776809>
- Kohutova, K. (2018). *Vnímání profesijní zdatnosti učitele – overení psychometrických vlastností dotazníka OSTES*. 7. <https://doi.org/10.18355/PG.2018.7.2.5>
- Kyriacou, C. (1996). *Klíčové dovednosti učitele.: Cesty k lepšímu vyučování*. / (1. vyd.). Portal, spol. s r.o.,
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- McGarrigle, L., Beamish, W., & Hay, S. (2021). Measuring teacher efficacy to build capacity for implementing inclusive practices in an Australian primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1867657>
- OECD. (2013). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning* | READ online. [Oecd-Ilibrary.Org. https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en](https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en)
- Osvaldova, Z., & Vrabcova, V. (2020). Pre-graduate preparation of future teachers for inclusive education and working with pupils with special educational needs. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 9(1), 36-51. <https://doi.org/10.18355/PG.2020.9.1.5>
- Ozokcu, O. (2018). The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6, 6. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>
- Petrasova, A. (2019). Transformácia vzdelávacieho systému alebo intuitívne zavádzanie prvkov inkluzívneho vzdelávania? *Edukácia*. 3(2), 145-152.
- Resman, M. (2003). Integrácia/inklúzia medzi zameraním a uskutočnením. *Psychológia a Patopsychológia Dieťaťa*, 38(2), 161-174.
- Saloviita, T. (2015). Measuring pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: Psychometric properties of the TAIS scale. *Teaching and Teacher Education*, 52, 66-72.
- San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martinez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean Teachers' Attitudes towards Inclusive Education, Intention, and Self-Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Sustainability*, 13(4), 2300. <https://doi.org/10.3390/su13042300>

- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Savolainen, H., Malinen, O.-P., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion -a longitudinal cross-lagged analysis Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion -a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2000). High School Teacher Attitudes toward Inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Zolyomiova, P., Trnka, M., & Cabanova, M. (2020). Teachers' attitudes towards inclusive education from the perspective of lower secondary education teachers. *ICERI2020 Proceedings*, 9410-9419.

PaedDr. Monika Brozmanová, PhD.
Department of elementary and pre-school education
Faculty of Education, Matej Bel University
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
Slovak Republic
monika.brozmanova@umb.sk

doc. Mgr. Mariana Cabanová, PhD.
Department of elementary and pre-school education
Faculty of Education, Matej Bel University
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
Slovak Republic
mariana.cabanova@umb.sk

Mgr. Zuzana Lynch, PhD.
Department of elementary and pre-school education
Faculty of Education, Matej Bel University
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
Slovak Republic
zuzana.lynch@umb.sk