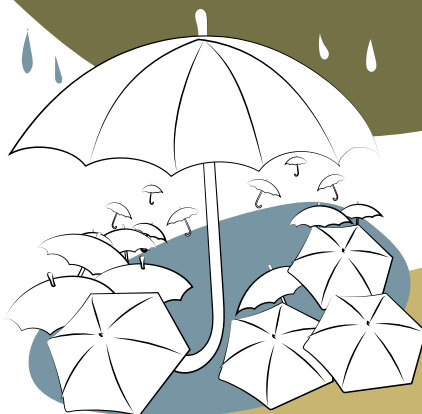


MNOHORAKÉ PODOBY INKLUZÍVNEJ ŠKOLY

Predstavy o inkluzívnom vzdelávaní na Slovensku

Katarína Vančíková
Barbara Basarabová



MNOHORAKÉ PODOBY INKLUZÍVNEJ ŠKOLY
alebo
Predstavy o inkluzívnom vzdelávaní na Slovensku



Banská Bystrica

2022

Publikácia vychádza s finančnou podporou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a Slovenskej akadémie vied. Je výstupom riešenia projektu VEGA č. 1/0642/20 *Predstavy aktérov vzdelávania o inkluzívnej škole ako východisko hľadania dialógu v profesijne variabilných tímoch*.

Autorky: doc. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.
Mgr. Barbara Basarabová, PhD.

Technický redaktor: Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Návrh obálky a ilustrácie: Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Jazyková úprava: Mgr. Katarína Ďurišová

Recenzovali: Mgr. Jozef Miškolci, PhD.
doc. PhDr. Andrej Rajský, PhD.

Vydalo: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja
Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Tlač: EQUILIBRIA, s.r.o

ISBN (brožovaný dokument): 978-80-557-2001-2

ISBN (online dokument): 978-80-557-2002-9

<https://doi.org/10.24040/2022.9788055720029>

© Katarína Vančíková, Barbara Basarabová

OBSAH

Úvod	5
1 Inkluzívne vzdelávanie ako variabilný sociálny konštrukt	9
2 Historické korene diskurzu o inkluzívnom vzdelávaní	15
3 Diskurzy o inkluzívnom vzdelávaní v globálnej perspektíve súčasnosti	23
3.1 Diskurz deviácie a diskurz inklúzie	23
3.2 Diskurz špeciálnych a diskurz všeobecných vzdelávacích potrieb	29
3.3 Diskurzy obhajovania a diskurzy realizácie inkluzívneho vzdelávania	34
4 Obrazy o inkluzívnej škole v zrkadle kolektívnych diskurzov na Slovensku	37
4.1 Sociokultúrne kontexty predstáv o inkluzívnom vzdelávaní	37
4.2 Koncepty uvažovania o pojme inkluzívna škola	54
4.2.1 Identifikovanie konceptov inkluzívnej školy	55
4.2.2 Identifikovanie dominantného konceptu inkluzívnej školy	79
5 Inkluzívna škola v zrkadle špecifických diskurzov na Slovensku	89
5.1 Špecifické diskurzy profesijných skupín – výskumné zistenia	89
5.2 Špecifické diskurzy podľa typu pracoviska – výskumné zistenia	97
Záver	108
Bibliografické odkazy	111
Menný register	126
O autorkách	129
Summary	132
Prílohy	135

ÚVOD

Pandemická situácia, ktorá v posledných rokoch zachvátila svet, dáva za pravdu R. Safranskemu, podľa ktorého svetové spoločenstvo stále viac strháva vír globalizácie. Ako tvrdil už v roku 2005, globálne sa stalo arénou ekonómie, médií i politiky (Safranski, 2005). Hoci sa v debatách ostatných piatich rokov častejšie vyskytujú správy o možnej zmene trendu smerom k deglobalizácii, alebo k spomaleniu globalizačného procesu (tzv. "slowbalizácia"), globalizačné vplyvy sú stále silné, a to aj vo sfére vzdelávacej politiky. Tá sa pod vplyvom rôznych nadnárodných spoločností dynamicky transformuje. Podľa A. K. Nagela, K. Martensa a M. Windzzio (2010) sme svedkami výraznej internacionalizácie vzdelávania, ktorá prostredníctvom viacerých nástrojov správy a riadenia (tzv. governance instruments) zásadným spôsobom ovplyvňuje národné vzdelávacie systémy. Nadnárodné spoločenstvá však možno vnímať aj ako globálne kooperujúce spoločenstvá, ktoré hľadajú odpovede na dôležité otázky. V tejto globálnej diskusii sa utvárajú aj predstavy o kvalite vzdelávacích systémov. V posledných dekádach je v nej výrazne akcentovaný princíp rovnosti šancí. Presvedčenie o tom, že všetky deti bez ohľadu na ich charakteristiky majú právo vzdelávať sa spoločne v škole, ktorá je najbližšie k ich domovu, je vyjadrené v rozmanitých dokumentoch nadnárodných spoločností (UNESCO 1994, 2008; OECD 2007; European Comission 2014; United Nation 2006). Inkluzívne vzdelávanie sa stalo skutočnou „globálnou normou“ (Powell, Edelstein a Blanck, 2015), „globálnou agendou“ (Pijl et al., 1997) a predmetom politických diskusií na celom svete. Niektorí autori ho označujú dokonca za klišé moderných vzdelávacích systémov nielen rozvinutých, ale aj rozvojových krajín (Emam, Mohamed, 2011; Farrel, Dyson, Hutcheson, Gallannaugh, 2007). Tak či onak, inkluzívne vzdelávanie sa stalo všeobecne akceptovaným a sledovaným kritériom kvality vzdelávacích systémov na celom svete (pozri OECD 2016, 2018, EADSNE 2011).

Napriek tomu, že v globálnom priestore existuje zhoda v otázke rovnosti šancí vo vzdelávaní, vzdelávacia prax, ktorú pojem inkluzívne vzdelávanie označuje, má silne lokálny charakter (Artiles, Dyson, 2005). Postupy zavádzania inkluzívneho vzdelávania do politik a praxe sa v jednotlivých krajinách líšia a líši sa aj spôsob, ako sa tento pojem interpretuje. Inkluzívne vzdelávanie nie je univerzálny sociálny jav, ale sociálny konštrukt utváraný v konkrétnych podmienkach, ovplyvnený nielen skúsenosťou krajiny, ale aj skúsenosťou ľudí, ktorí vstupujú do interakcie a zdieľajú svoje presvedčenia, myšlienky a pohľady na svet.

Cieľom vedeckej monografie *Mnohoraké podoby inkluzívnej školy* je predstaviť čitateľom obrazy – myšlienkové koncepty, ktoré vznikajú v našom socio-kultúrnom rámci. Aj naša krajina, ako každá iná, má svoj špecifický príbeh, ktorý je pomyselnou osnovou úvah o rozmanitých javoch školskej reality. Naše predstavy o tom, čo je to inkluzívne vzdelávanie a aké atribúty má škola, ktorej patrí tento prívlastok, sa utvárajú v špecifickom historickom, sociálnom a kultúrnom kontexte. A práve toto poznanie nás inšpirovalo k výskumu, v ktorom sme sa pokúsili odkryť predstavy rôznych aktérov vzdelávania na Slovensku o pojme inkluzívna škola. V rámci výskumnej úlohy, ktorú sme realizovali s podporou *Vedeckej grantovej agentúry Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a Slovenskej akadémie vied*, sme si položili niekoľko otázok: Ako vyzerá inkluzívna škola v predstavách aktérov vzdelávania na Slovensku? (učitelia, pedagogickí asistenti, špeciálni pedagógovia, psychológovia, sociálni pedagógovia...). Aké rôzne myšlienkové koncepty utvára táto vnútorne variabilná skupina? K akým typom diskurzu, ktoré registrujeme na globálnej úrovni sa približujú? Od ktorých sa odklňajú a prečo? Ovplyvňuje predstavy aktérov vzdelávania o inkluzívnej škole príslušnosť respondenta k profesijnej skupine? Je typ pracoviska (bežná škola, špeciálna škola, poradenské zariadenie) tým faktorom, ktorý formuje špecifický diskurz? Nielen na tieto otázky nájdete odpovede v publikácii, ktorá je výsledkom práce výskumného tímu v zložení: Katarína Vančíková, Robert Sabo, Barbara Basarabová a Marian Trnka. Za štatistické spracovanie dát ďakujeme Denise Šukolovej (Living.lab – výskumná a analytická činnosť). Naše poďakovanie patrí aj študentkám (vo väčšine prípadov už absolventkám), ktoré sa podieľali na zbere dát, menovite Ivane Dolinkovej, Miroslave Fojtíkovej, Michaele Králikovej, Dominike Molnárovej, Kristíne Očenášovej, Danici Oslancovej a Diane Ölveckej. Ďakujeme tiež všetkým respondentom a respondentkám, ktorí nám venovali svoj čas a pomohli nám tak potvrdiť tézu, že ľudský svet je naozaj fascinujúcou mozaikou nespočetného množstva mikrosvetov, v ktorých človek utvára, transformuje a komunikuje sociálnu realitu. Objavte spolu s nami bohatý a inšpiratívny diskurz o inklúzii vo vzdelávaní.

Autorky

Terminologická poznámka

Napriek vedomiu, že v kontexte inkluzívneho vzdelávania je pojem „*bežná škola*“ problematický, rozhodli sme sa ho v texte zachovať. Používame ho v spoločensky ustálenom význame, ktorý je pre čitateľa zrozumiteľný. Reprezentuje *školu hlavného vzdelávacieho prúdu*.

Zoznam skratiek:

CPPPaP	centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie
ČŠPP	centrum špeciálno-pedagogického poradenstva
CVTI	Centrum vedecko-technických informácií SR
IŠ	inkluzívna škola
MŠ	materská škola
PaOZ	pedagogickí a odborní zamestnanci
ŠMŠ	špeciálna materská škola
ŠZŠ	špeciálna základná škola
ŠVVP	špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby
ZŠ	základná škola

1 INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE AKO VARIABILNÝ SOCIÁLNY KONŠTRUKT

Inkluzívne vzdelávanie sa nepochybne stalo globálnou agendou, a preto je podľa A. Dysona (2004) lákavé predpokladať, že v odlišných kontextoch jednotlivých regiónov sveta znamená inklúzia to isté. Na inom mieste presviedča čitateľa o tom, že o inklúzii nemožno uvažovať ako o jednej realite, ale naopak ako o sérii diskurzov a ich variácií (Dyson, 1999). Prečo je teda pojem „inkluzívne“ taký nestabilný, variabilný alebo ako píše T. Booth (1995) „klzký“? Odpoveď prinášajú sociologické teórie poznania, podľa ktorých realitu vždy koncipujeme v sociálnom a kultúrnom rámci, z vnútra ktorého na ňu nazeráme. Realitu teda nie je možné uzatvoriť do objektivistických výkladov sveta.

Z uvedeného vyplýva, že skutočnosť je sociálnou realitou, resp. sociálnym konštruktom. Je utváraná ľuďmi, ktorí neustále vstupujú do interakcií s druhými a v tomto dialógu realitu nielen definujú a konzervujú, ale aj pretvárajú. Keďže k interakcii dochádza v rámci rozmanitých skupín, má sociálna realita mnohopočetný charakter. Ako píše J. Lorenzová (2017), mali by sme preto používať plurál a hovoriť o sociálnych realitách, ktorým možno porozumieť len v konkrétnom historickom, sociálnom a kultúrnom kontexte. Tieto kontexty predstavujú konceptuálne rámce, ktoré poskytujú kognitívne prostriedky, prostredníctvom ktorých si človek svet opisuje a vysvetľuje. Obrazne povedané, realitu vnímame a „čítame“ cez kognitívne okuliare daného konceptuálneho rámca a len tieto okuliare nám umožňujú epistemickú percepciu (Fay, 2002, s. 111).

Dôslednejšie porozumenie spôsobu, akým jednotlivci a skupiny vytvárajú, transformujú a komunikujú svoju sociálnu realitu, prináša *teória sociálnych reprezentácií*. Jej základy položil rumunsko-francúzsky sociálny psychológ S. Moscovici (1961). On, ako aj jeho pokračovatelia, definujú sociálne reprezentácie ako systémy hodnôt, myšlienok a zvyklostí (Moscovici 1973), ktoré sú diskurzívne utvárané v konkrétnom sociálnom prostredí a ktoré pomáhajú členom tohto prostredia porozumieť sociálnemu svetu. Slovom D. Jodeletovej (1991), ide o obrazy zhutňujúce rozmanité významy, ktoré umožňujú ľuďom interpretovať si to, čo sa okolo nich deje. Sociálne reprezentácie ako výsledky procesu kolektívneho vytvárania významov pôsobia ako sociálny tmel. Spájajú ľudí v skupinách, komunitách či organizáciách v jednotnom vnímaní sociálnej reality (Høijer, 2011) a poskytujú im

dorozumievací kód pre pomenovanie a klasifikáciu rozličných aspektov ich sveta (Herzlich, 1973). Tento kód sa však v čase mení. Povahu sociálnych reprezentácií totiž formujú rozmanité vonkajšie podnety, pod vplyvom ktorých sa neustále menia a transformujú (Marková, 2003). Sociálne reprezentácie nemožno preto chápať ako statické šablóny, ktoré vyťahujeme z našich kognitívnych schém (Potter, 1996). Sú to naopak veľmi dynamické a otvorené fenomény. Ako vysvetľuje S. Moscovici (1961), keďže sú predmetom sociálneho vyjednávania, nemožno o nich uvažovať ako o niečom, čo je fixné a vopred určené. Systém hodnôt, zvykov, myšlienok alebo konceptov vychádza zo životných skúseností, ktoré sa vďaka interakcii medzi členmi komunity neustále vyvíjajú (Arifiana, Kusumandari, Hanurawan, 2009). Deje sa tak nielen vďaka už spomenutým meniacim sa vonkajším podmienkam, ale aj vďaka subjektivite každého člena spoločenstva. Ľudia do interakcií totiž vstupujú ako jedinečné bytosti so svojimi životnými príbehmi. Podľa S. Moscoviciho (1961) neprijímajú všetky reprezentácie automaticky. Naopak, reflektujú ich na pozadí svojich vlastných skúseností a postojevých systémov¹. V súčasnom diskurze nielen sociálnej psychológie, ale aj iných sociálnych vied existuje zhoda v tom, že nikto z nás nie je len odrazom kultúry a spoločnosti, ku ktorej prináleží. Prevláda poznanie, že „v procese enkulturácie a socializácie nie sme pasívnymi entitami, do ktorých by sa kultúrne imperatívy a sociálne pravidlá vtlačali ako do voskovej tabuľky“ (Fay, 2002, s. 89). Naopak, každý jeden člen spoločenstva vstupuje do komunikácie ako premýšľajúca bytosť a aktívne tak prispieva ku konštruovaniu sociálnej reality. Na druhej strane, ako píše B. Fay (tamtiež), jej uchopovanie je obmedzované určitými kultúrnymi konceptami, presvedčeniami, sociálnymi pravidlami a rolami, na pozadí ktorých sa v konečnom dôsledku formuje aj naše jedinečné Ja. Nakoniec aj samotný komunikačný proces, v ktorom sa reprezentácie utvárajú, je silne ovplyvnený

¹ S. Moscovici svojím dielom nadviazal na teóriu kolektívnych reprezentácií E. Durkheima, ktorý je zároveň kľúčovou postavou vo vývoji holizmu (Fay, 2002). Podľa tejto sociálnej filozofie utvárajú identitu človeka predovšetkým sociálne a kultúrne sily. Človek je v kontexte holistických úvah takpovediac odtlačkom kultúry, v ktorej žije a proces uchopovania sociálnej reality je len „pasívnym vstrebávaním“ (Fay, 2002, s. 86). E. Durkheim zavádza v snahe poukázať na význam sociológie ako samostatnej vednej disciplíny pojem kolektívnych reprezentácií, ktoré považuje za všadeprítomnú silu, ktorá „ovplyvňuje jednotlivcov a prekonáva hranice samostatnej vôle“ (Rubira-García, Puebla-Maetínez, Gelado-Marcos, 2018, s. 2). S. Moscovici sa s týmto názorom nestotožňuje. Nahrádza prívlastok „kolektívne“ prívlastkom „sociálne“ a zavádza nový pojem – pojem „sociálne reprezentácie“, čím zdôrazňuje rolu jednotlivca v procese uchopovania sociálnej reality. Argumentuje tým, že „jednotlivec neprijíma všetky reprezentácie, ktoré v spoločnosti existujú bez toho, že by ich prv reflektoval“ (Lášticová, 2002, s. 43). „Svojím konceptom poprel striktné rozlíšenie individuálneho a kolektívneho“ (tamtiež).

históriou a kultúrnym kontextom daného sociálneho objektu (Arifiana, Kusumandari, Hanurawan, 2009). Reprezentácia špecifického objektu (v našom prípade inkluzívneho vzdelávania) je teda vždy súčasťou širšej reprezentácie celej spoločnosti (Lášticová, 2002).

Teórie sociálnej konštrukcie reality, ktorú reprezentuje dielo P. I. Bergera a T. Luckmanna (1966, 1999) a sociálnych reprezentácií S. Moscoviciho (1961), pre nás formulujú niekoľko odkazov. Po prvé, dávajú za pravdu A. Dysonovi (2004) a ostatným autorom, podľa ktorých nemožno o inklúzii uvažovať ako o jednej realite. Ďalej nás usmerňujú, že skúmanie predstáv o inkluzívnom vzdelávaní je hľadaním odpovede na niekoľko otázok: Čo utvára konceptuálny rámec uchopovania tohto sociálneho konštrukt? Aké hlboko zakorenené kultúrne fenomény sa podieľajú na tom, čo si ľudia pod týmto pojmom predstavujú a ako ho „čítajú“? Aké rôzne faktory sa podieľajú na diverzite predstáv o inkluzívnom vzdelávaní? Táto monografia predstavuje jednu z možných ciest, ako sa k týmto odpovediam dopracovať.

Ako píše I. Marková (2007), všetci sa rodíme do všeobecného, bežne zdieľaného poznania, ktoré nás obklopuje a ktoré v dobrom i zlom prijímame. Ide o spôsoby sociálneho myslenia, rôzne sociálne praktiky, vzorce a presvedčenia, ktoré sa menia spolu s premenami spoločnosti. Koncepcia sveta a ľudského života, ktorá sa odráža v premenách času prirodzene ovplyvňuje aj predstavy o cieľoch výchovy človeka a jej formách (pozri Kučerová, 2011; Kudláčová, 2007). Je preto prirodzené, že aj sociálny konštrukt inkluzívneho vzdelávania mení svoj „tvar“ pod vplyvom času a dobových náhľadov na výchovu a vzdelávanie. Tejto téme budeme venovať pozornosť v druhej kapitole monografie. Zároveň platí, že sociálnu realitu si utvárame nielen na pozadí dobových znakov, ale aj na základe tradícií a aktuálneho diania v tej-ktorej krajine. Podoba inkluzívneho vzdelávania je formovaná rôznymi "spoločenskými, politickými, ekonomickými a kultúrnymi silami" (Savolainen et al., 2012). Podľa A. Artilesa a A. Dysona (2005), môžeme napríklad najväčší rozdiel vidieť medzi krajinami, v ktorých bol rozvíjaný a finančne dotovaný tak prúd špeciálneho, ako aj prúd tzv. bežného školstva a medzi ekonomicky slabšími krajinami, v ktorých špeciálne vzdelávanie nikdy nebolo plne rozvinuté a kde bežnému vzdelávaniu zúfalo chýbajú zdroje. Je zjavné, že podoba inkluzívneho vzdelávania sa do veľkej miery odvíja od ekonomickej prosperity, ako aj od úrovne rozvoja demokratických hodnôt v krajine. Rozhodujúcu rolu zohráva historická skúsenosť s politickým režimom, resp. intenzita „kontaktu“ s politickým liberalizmom, podporujúcim pluralizmus,

rešpektovanie ľudských práv a existenciu slobodných inštitúcií (porovnaj Rawls, 1993, 1997). Táto skúsenosť prirodzene ovplyvňuje aj charakter vzdelávacieho systému, organizáciu školskej sústavy, vývoj kurikula v krajine, povahu úloh verejnej a štátnej správy, v riadení školstva a v neposlednom rade kvalitu vzťahu medzi rodinou a školou².

Podobu inkluzívneho vzdelávania nepriamo určuje aj profesionalita učiteľa, ktorá je optikou rôznych politických režimov posudzovaná alebo cez kritérium jeho autonómie alebo naopak jeho poslušnosti. Obraz o inkluzívnom vzdelávaní sa utvára aj v reakcii na realizované zmeny v oblasti vzdelávacej politiky. Ako ukazujú viaceré publikované štúdie, vlády čelia pri zavádzaní inkluzívneho vzdelávania špecifickým problémom (pozri napríklad Štech, 2021; Alves 2019; Stepaniuk 2018; Miškolci 2016; Selvaraj 2015; Dubkovetska, Budnyk and Sydoriv 2016; Gilham and Williamson 2014; Fasting 2013; Graham and Jahnukainen 2011; Göransson, Nilholm, and Karlsson 2011; Ghergut 2010 a i). Problémy a nezdary pri zavádzaní zmien môžu dokonca viesť k odmietnutiu ich nosnej myšlienky. Ako totiž upozorňuje S. Dinham (2000), odmietnutie môžu byť nielen reakciou na samotnú zmenu, ale aj na spôsob, akým sa reforma realizuje. V neposlednom rade zohrávajú v súčasnosti pri utváraní predstáv o danom sociálnom jave významnú rolu aj médiá. Britský výskumník A. Hodkinson (2005, 2006) napríklad zistil, že predstavy absolventov učiteľstva o inkluzívnom vzdelávaní sa po jednom roku školskej praxe výrazne zmenili. V interpretáciách svojich zistení špekuluje o vplyve medializovanej búrlivej akademickej debaty, ktorú vyvolali kontroverzné vyjadrenia Mary Warnock zastrešené heslom „Inklúzia zašla príďaleko“³ (Hodkinson, 2006).

² Podľa M. Rabušinová ej a M. Pola (1996), charakter súčasných vzťahov rodiny a školy na Slovensku a v Čechách ovplyvnil socialistický režim pred rokom 1989, ktorý vniesol medzi tieto sociálne inštitúcie rezervovanosť a odstup. Socialistická spoločnosť určovala vzájomný nerovný vzťah, pretože ciele výchovno-vzdelávacích aktivít školy a rodiny sa často veľmi líšili a niekedy si dokonca i protirečili. Dedičstvo totalitného režimu sa aj v súčasnosti prejavuje v kvalite ich spolupráce. Ako ďalej ukážeme, koncept komunitnej školy, ktorý počíta s vyššou účasťou rodičov na dianí škole je nám stále vzdialený.

³ Mary Warnock je slovami Hodkinsona a hlavná architektka inkluzívneho vzdelávania vo Veľkej Británii. Práve jej zásluhou sa začalo na zdravotne postihnuté deti nazerať nie cez optiku ich diagnózy, ale cez prizmu ich vzdelávacích potrieb. Ako predsedníčka výboru pre vzdelávanie postihnutých detí a mládeže (*Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*) mala veľký vplyv na vypracovanie správy, ktorá bola zverejnená v roku 1978 a ktorá sa vo veľkej miere pretavila do školského zákona v roku 1981 (Education Act 1981). Správa výboru, ktorá nesie jej meno (Warnock report) presmerovala mnoho detí z prúdu špeciálneho školstva do hlavného prúdu vzdelávania. Nikdy však nebola spokojná s tým, akým smerom sa vzdelávací systém vo Veľkej Británii uberá. V roku 2005 čelila masívnej kritike kvôli jej vyjadreniu, že uplatňovanie inkluzívnych princípov Spojeným kráľovstvom niektorým deťom v konečnom dôsledku uškodilo (Hodkinson, 2006, 43).

Jeho interpretáciu možno podporiť viacerými štúdiami, ktoré poukazujú na význam masovokomunikačných médií pri utváraní sociálnych reprezentácií rôznych javov⁴ (De Oliveira Teixeira, 2020; Kay, 2018; Cohen, Bessin, Gaymard, 2022). Niet pochybnosti o tom, že masovokomunikačné prostriedky v dnešných dňoch zásadným spôsobom ovplyvňujú sociálne myslenie a podieľajú sa na utváraní kolektívneho poznania. Svedectvo o tom, ako môžu prispieť k utváraniu predstáv o inkluzívnom vzdelávaní, prináša aj S. Štech (2021), podľa ktorého bola rezistencia českej verejnosti voči tomuto konceptu vyvolaná najmä mediálne šírenými názormi odborníkov, ktorí inkluzívne vzdelávanie odmietali. Ich argumenty boli podľa autora mediálne výrazne amplifikované, v dôsledku čoho zanikli hlasy predstaviteľov psychologického a pedagogického výskumu. Všetky uvedené skutočnosti sa v istej miere podieľajú na variabilite konceptu inkluzívneho vzdelávania naprieč krajinami, vďaka ktorej môžeme v globálnom priestore identifikovať niekoľko typov diskurzov. Predstavujeme ich v tretej kapitole.

Sociálny konštrukt inkluzívneho vzdelávania sa utvára aj v našich podmienkach. Tak ako všade inde, aj u nás je výsledkom kolektívneho vyjednávania, ktoré sa uskutočňuje v konceptuálnom rámci tak historických skúseností, ako aj súčasného diania. Na otázku Čo utvára sociokultúrny kontext predstáv odbornej verejnosti o inkluzívnom vzdelávaní? hľadáme odpoveď v štvrtej kapitole. Prezentujeme tu zároveň výsledky nášho originálneho výskumu, ktorý odкрýva dominantný koncept uvažovania pedagogických a odborných zamestnancov o tom, čo charakterizuje inkluzívnu školu.

Úvahy o inkluzívnom vzdelávaní ako variabilnom sociálnom konštrakte uzatvárame logickým predpokladom, že predstavy o tomto koncepte sa líšia nielen naprieč krajinami, ale aj vo vnútri krajín. Tento predpoklad opätovne opierame o teóriu sociálnych reprezentácií. Ako totiž tvrdí S. Moscovici, reprezentácie nie sú produktom celej spoločnosti, ale produktom sociálnych skupín, ktoré ju tvoria (podľa Rateau, 2012, 481). Variabilita predstáv o inkluzívnom vzdelávaní je tak daná ich rozmanitosťou. S. Kruse a K. Dederigová (2017) napríklad zistili rozdiely v uchopovaní konceptu inklúzie medzi učiteľmi rôznych typov škôl. Tí, ktorí pracovali v špeciálnych

⁴ Na úzky vzťah medzi masovou komunikáciou a sociálnymi reprezentáciami poukázal S. Moscovici vo svojej kľúčovej práci, v ktorej skúmal, ako je vnímaná v širokej verejnosti psychoanalýza. Dospel k záveru, že sociálne reprezentácie úzko súvisia s formou reprezentácie psychoanalýzy v médiách (bližšie Plichtová, 2002). Na základe svojej analýzy konštatuje, že masovokomunikačné prostriedky sú silným nástrojom šírenia, propagácie a propagandy a zásadným spôsobom ovplyvňujú uchopovanie sociálnej reality (Moscovici, 1961).

školách, uvažovali inak ako učitelia v tzv. bežných školách. Rozdielne pohľady sa v ich výskume preukázali aj pri porovnaní učiteľov pracujúcich v školách na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania. Zaujímavým zistením sú aj rozdiely v chápaní tohto konceptu u učiteľov a správcov škôl. Medzi výskumy, ktoré rozširujú poznanie o variabilite predstáv o inkluzívnom vzdelávaní, patria i tie, ktoré odkrývajú špecifické pohľady profesijných skupín. Je zrejmé, že špecifický diskurz môže vznikať medzi učiteľmi materských škôl, (Arhiri, 2014), učiteľmi základných škôl (Olsson, Sand, Stenberg, 2019) či v skupine špeciálnych pedagógov (Moberg, Zumberg, Reinmaa, 1997). Tieto zistenia podporujú poznanie, že sociálne reprezentácie sú skutočne závislé od skúseností, potrieb ako aj poznatkového systému, názorov či presvedčení členov sociálnej skupiny, v ktorej je daný sociálny jav živo diskutovaný. Tomuto aspektu variability predstáv o inkluzívnom vzdelávaní venujeme priestor v poslednej kapitole tejto monografie, v ktorej sme vyššie zmienený predpoklad overili v podmienkach slovenských škôl a poradenských zariadení.

Ľudia žijúci v iných konceptuálnych rámcoch, rozmyšľajú o tom istom svete inak a inak ho aj prežívajú (Fay, 2002). Ak je skutočnosť sociálnym konštruktom (o čom sme sa pokúsili čitateľa presvedčiť) a ľudia obývajú odlišné sociálne konštruované svety (porovnaj Bruce, 2008), je prirodzené, že v nich vznikajú aj odlišné predstavy o jednotlivých sociálnych javoch. Naším cieľom je priblížiť čitateľovi „svet“ na Slovensku, v ktorom prebieha v súčasnosti živá diskusia o tom, čo to vlastne je tá inkluzívna škola, ku ktorej by sme mali podľa mnohých odporúčaní smerovať. Inkluzívne vzdelávanie sa postupne stalo predmetom verejného záujmu aj u nás. Je to sociálny fenomén, o ktorom sa začalo rozprávať, premýšľať; fenomén, ktorý vyvoláva napätie a podnecuje k akcii. Spája v komunikácii rozdielne alter ego, t. j. jednotlivcov a skupiny. Tým spája všetky podmienky⁵ pre to, aby sa stal zaujímavým objektom skúmania.

⁵ Podľa I. Markovej (2007) teória sociálnych reprezentácií študuje špecifické druhy reprezentácií. Sú to práve tie, ktoré sú predmetom verejného záujmu a diskusie a ktoré vyvolávajú napätie medzi rôznymi alter ego.

2 HISTORICKÉ KORENE DISKURZU O INKLUZÍVNOM VZDELÁVANÍ

Inkluzívne vzdelávanie je vnímané ako moderná téma. Samotný pojem bol podľa M. Scholza (2007 podľa Lechta, 2016) vyslovený až na prelome 20. a 21. storočia. Diskurz o inkluzívnom vzdelávaní je však omnoho starší. Jeho korene „siahajú do oblasti hodnotových a svetonázorových vzorcov myslenia a konania, ktorými sa implicitne definuje a identifikuje „západný“ človek“ (Rajský, 2012a, s. 37). Nesmelo sa vynárať aj v obdobiach, kedy bolo postavenie dieťaťa vymedzené silným adultizmom, ktorý ho nedokázal prijať za spolutvorcu spoločnosti a detstvo ako sociálny konštrukt de facto neexistovalo (bližšie Mišíková, Uhrová, 2001). Cesta k modernému poňatiu detstva bola dlhá. Boj za lepšie sociálne, ekonomické či právne postavenie detí v spoločnosti lemovali progresívne myšlienky, ktoré často narážali na dobové nálady a pohľady na výchovu a vzdelávanie detí. Mnohé z nich sa ani nepremietli do pedagogickej praxe. Hoci je inkluzívne vzdelávanie označované ako moderný trend, či dokonca „produkt“ postmoderny, jeho ideové základy boli položené v dávnejšej minulosti. Hľadanie zárodkov inkluzívneho diskurzu je hľadaním humanisticko-antropologických motívov v historických podobách pedagogického myslenia, ktoré vychádzali z niekoľkých premís etického individualizmu⁶ (bližšie Vančíková, 2013):

- *Každý ľudský život je dôležitý a posvätný.* Etický individualizmus odkazuje na hodnotu každého človeka. V jeho rámci je každý ľudský život posvätný, sám o sebe dôležitý, čím je akcentovaná rovnosť ako základný princíp inklúzie. Prvky inkluzívneho diskurzu sú teda prítomné v tých pedagogických koncepciách, v ktorých je pozorovateľný zvýšený zreteľ k hodnote dieťaťa, k jeho potrebám a možnostiam jeho rozvoja. Ide o koncepcie, ktoré vyzývali na prístup k dieťaťu založený na úcte a na porozumení jeho prirodzených potrieb. Úcta k ľudskému životu, nielen životu dospelého, ale i dieťaťa je vyjadrená i v dôraze na „preformatívny význam detstva pre ďalší život jedinca, pre kvalitu osobnosti v dospelosti a s tým spojený apel na to, aby bolo detstvo prežívané čo najkvalitnejšie“ (Spilková, 2008, s. 4).

⁶ Pojem etický individualizmus si prepožičiavame z eseje R. Dworkina (1994), ktorý je presvedčený o tom, že predstavuje najhlbšiu ideu osvietenstva. Ako sám tvrdí, môže byť označovaný aj ako humanizmus.

- *Každá ľudská bytosť je schopná zo svojho života vyťažiť niečo hodnotné. Každý z nás je schopný určovať svoj smer.* Základným princípom výchovy, ktorá si dáva za cieľ kultivovať osobnosť dieťaťa, je vier vo vzdelávateľnosť každého dieťaťa. Stavebným kameňom inklúzie vo vzdelávaní je pedagogický optimizmus, teda viera, že v každom dieťati, bez ohľadu na akékoľvek jeho charakteristiky, sa ukrývajú potenciality, ktoré je nutné a možné rozvíjať. Slovom A. Rajskeho, každá osoba je „orgánom nádeje“ (2012a, s. 44).
- *Každý z nás má svoj originálny spôsob ako byť človekom.* „Etický individualizmus sa rozvíjal stovky rokov a ruka v ruku s ním i ideál autenticity. Úvahy o človeku ako o bytosti s vnútornou hĺbkou, ktorá je schopná určovať svoj smer, sa rodila postupne, no zarezonovala najmä v období renesancie. Neskoršie Herderovo presvedčenie o tom, že každý z nás má svoj originálny spôsob ako byť človekom, sa stalo nespochybniteľnou súčasťou vedomia moderného človeka. Dnes už nikto nepochybuje o tom, že ak človek nie je verný sám sebe, míňa sa cieľu svojho života“ (Vančíková, 2013, s. 184). Z tohto pohľadu môžeme korene inkluzívneho diskurzu nachádzať v tých pedagogických prúdoch, ktoré vyzývajú k zhromažďovaniu mnohostranných poznatkov o vychovávanom a odmietajú predstavu o výchove ako formovaní človeka podľa predpripraveného obrazu⁷. Antropologický obrat k dieťaťu môžeme vidieť vo všetkých názorových prúdoch, ktoré nahliadajú na dieťa ako na subjekt, ktorý sa aktívne podieľa na vlastnom sebautváraní. Zdôrazňovaný aspekt jedinečnosti odkazuje na potrebu vnímať dieťa ako komplexnú bytosť (prírodnú, sociálnu, kultúrnu), „so všetkými danosťami, predpokladmi, kontextami a podmienkami, ktoré proces jeho vývinu sprevádzajú“ (Kučerová, 2011, s. 31). Práve odklon od šablón a akcent na chápanie výchovy ako zmysluplného dialógu, v ktorom by mohol každý vychovávaný nájsť vlastnú cestu životom a vlastný spôsob plnohodnotnej sebarealizácie (tamtiež), vytvára predpoklad pre utváranie dialogicko-personalistického modelu inkluzívnej kultúry (Rajský, 2012a).
- *Každý človek má právo rozvíjať vlastnú identitu v podmienkach slobody bez nátlaku a reštrikcií.* Sloboda vo výchove sa prejavuje vo vytváraní priestoru pre vlastné rozhodovanie dieťaťa, voľbu a zodpovednosť za dôsledky s ňou spojené (Vančíková, 2013). Antropologické ukotvenie

⁷ Ide o jednu z charakteristík antropologickej orientácie vo výchove podľa S. Kučerovej (2011).

výchovy odkazuje na slobodu človeka ako základnú hodnotu, no vylučuje akékoľvek ťaženie voči autorite (Kučerová, 2011). Keďže vychádza z vymedzenia podstaty človeka (Pelcová, 2000), zdôrazňuje nielen technickú, ale aj etickú dimenziu ľudskej činnosti (Pelcová, 2008, s. 140). Idea inklúzie ožíva v tých názorových prúdoch, v ktorých je výchova ponímaná ako kultivovanie človeka (porovnaj Pelcová, 2008; Porubský, 2010a) ako člena pluralitnej spoločnosti. Ako tvrdí A. Rajský (2012a, s. 42), „všeobecný pluralizmus životných filozofií a tolerancia voči odlišnostiam v názoroch a životných štýloch umožňujú slobodnú voľbu hodnôt a kritérií konania bez nátlaku podriaďiť sa dominantnému a selektujúcemu imperatívu. “Avšak idea inklúzie je v rozpore s predstavou spoločnosti, ktorá sa atomizuje a utvára zhuk „nespojených indivíduí“ (Kučerová, 2011, s. 110). Naopak, sociálna inklúzia je podľa R. Levitas (2003) metaforou, ktorá v sebe obsahuje implicitnú predstavu o dobrej spoločnosti (podľa Gerbery, Džambazovič, 2011). Teda o spoločnosti, v ktorej majú všetci jej členovia (bez výnimky) prístup k príležitostiam a zdrojom nevyhnutným na plnú participáciu na živote v spoločnosti a ktorá zároveň vykazuje známky sociálnej súdržnosti založenej na pevných sociálnych väzbách a sociálnom poriadku, vďaka ktorému prekvitá mier, prosperita, sloboda, spravodlivosť.⁸

- *Etický individualizmus nie je formou egoistickej a premrštenej lásky k sebe samému.* Je postavený na premise, že úspech individuálneho života jednotlivca súvisí s úspechom spoločenstva, ku ktorému patrí. „Ľudia patria k nesmierne rozmanitým spoločenstvám etnického, biologického, náboženského, profesijného, geografického a sociálneho rázu. Keď o sebe premýšľajú, jasne si uvedomujú, že po etickej stránke sú začlenení do týchto spoločenstiev rôznej povahy. Inými slovami, ľudia sú si vedomí, že úspech alebo neúspech mnohých z týchto spoločenstiev, ku ktorým prináležia, je konštitutívnou zložkou úspechu a neúspechu ich vlastného života ako indivíduí“ (Dworkin, 1994, s. 71). Inkluzívny diskurz môžeme teda vidieť všade tam, kde je výchova ponímaná ako cesta rozvíjania personalita dieťaťa. Nájdeme ho v pedagogických koncepciách, v ktorých je tendencia „prekonávať postmoderný individualizmus, zameranosť na vlastnú sebaoslavu a sebaapresadzovanie, smerom

⁸ Mier, prosperita, sloboda, spravodlivosť sú považované za klasické kritériá dobrej spoločnosti (Bellah et al., 1992)

k inklúzii, teda zameranosti na dôstojnosť a hodnotu každého, v jeho jedinečnosti a diferencií“ (Rajský, 2012b, s. 59).

Na základe uvedeného môžeme zárodky inkluzívneho diskurzu vidieť už v dielach novovekých filozofov. Napríklad v diele J. A. Komenského (1592-1670), ktorý rozpracoval základné teoretické postuláty humanistickej výchovy človeka (Žilínek, 1993) a hlásal, že žiadne dieťa by nemalo byť z výchovy vyčlenené (Lechta, 2012b). Progresívne boli aj myšlienky J. Locka (1632-1704), ktorý navzdory dobovému puritanizmu nepriateľskému k detskej prirodzenosti, upriamil pozornosť na vrodenu dobrotu dieťaťa. Pre formovanie nového pohľadu na detstvo majú význam najmä pedagogické názory J. J. Rousseaua (1712-1778), ktorý plne rozvinul humanistickú a demokratickú podstatu formovania človeka. Pri hľadaní počiatkov inkluzívneho diskurzu nemožno opomenúť ani dielo J. H. Pestalozziho (1746-1827), ktorý ideu rovnosti obohatil svojím záujmom o deti z chudobných rodín.

Pevnejšie ideové základy inklúzie však boli položené o niečo neskôr. A to v storočí, v ktorom vrcholil celospoločenský záujem o potreby dieťaťa. Bolo to práve dvadsiate storočie, ktoré nastolilo dôležité otázky týkajúce sa jeho práv a vytvorilo priestor pre postupné presadzovanie antropologických prístupov v spoločenskovednom myslení. Práve v dvadsiatom storočí sa postupne rozširovala aj scholarizácia detí. Ako píše S. Štech (2018), školská dochádzka sa predlžovala a mala stále viac podobu spoločného vzdelávania všetkých detí bez ohľadu na pohlavie, sociálnu príslušnosť či zdravotný stav. Z historického hľadiska sa podľa autora zo školy, ktorá bola na začiatku 20. storočia „komplementom“ kultúrnej výchovy detí strednej triedy, stala inštitúcia poskytujúca základné predpoklady pre začlenenie sa do spoločnosti všetkým deťom. Masové vzdelávanie podnietilo aj diskusie o kvalite výchovy a vzdelávania.

Dvadsiate storočie, označované aj ako storočie dieťaťa, bolo charakteristické dynamikou pedagogických hnutí a reforiem, ktoré spájalo úsilie „vykresliť“ dieťa ako bytosť, ktorá si zaslúži uznanie, záujem a rešpekt. Široké reformné hnutie, známe pod názvom *Hnutie novej školy*, hlásalo potrebu prijímať každé dieťa také, aké je. Hoci sa rozvíjalo najmä v 20. – 30. rokoch minulého storočia, vyslovené apely boli nadčasové a nestratili platnosť ani dnes. Podobne ako v prípade inkluzívneho vzdelávania, aj v prípade tohto pedagogického hnutia boli myšlienky reakciou na tzv. tradičnú školskú prax. „Predstavitelia novej školy vytýkali starej škole nepružnosť a strohosť, neprimeranosť k žiakom, prílišnú uniformitu, potláčanie individuality detí,

nedostatočné prispôsobenie školy nadaniu a schopnostiam detí a slabú starostlivosť o rozvoj individuálnych schopností." (Singule, 1966, s. 32). Nová výchova naliehavo zdôrazňovala požiadavku individualizácie a diferenciacie v procese vyučovania⁹ a naturalistický princíp nastolený v diele J. J. Rousseaua (tamtiež). Ten bol rozvíjaný napríklad v prúde tzv. pracovnej školy (G. Kerschnsteiner, H. Gaudig ai.), postavenej na presvedčení o dôležitosti spontánnej činnosti dieťaťa, ktorá má prameniť z jeho bezprostredného záujmu. Zástancovia tohto myšlienkového prúdu označovali za zmysluplnú len takú činnosť, ktorá prináša žiakovi radosť a rešpektuje jeho individuálne schopnosti a potreby. Podobný pohľad na výchovu bol prítomný aj v škole činu (W. A. Lay ai.), škole života (O. Decroly ai.), činnej škole resp. v koncepcii slobodnej výchovy (A. Ferrière ai.), či v škole tvorivosti (H. Rowid ai.). Akcent na prirodzené potreby dieťaťa je pozorovateľný aj v koncepcii celostného vyučovania. Jej predstavitelia (O. Decroly, K. Linke, C. Freinet ai.) formulovali požiadavku celistvosti, rešpektovania psychologických osobitostí dieťaťa a jeho špecifického pohľadu na svet. Medzi najvýznamnejších bojovníkov za slobodu a práva dieťaťa patrili E. Keyová, M. Montessoriová, A. S. Neill, ako aj predstaviteľ pragmatickej pedagogiky J. Dewey, ktorý „žiadal zachovať nutnú mieru žiakovej slobody a rešpektu k jeho záujmom a potrebám" (Cipro, 1991, s. 330). V progresívnych myšlienkových prúdoch, ktoré rezonovali pred sto rokmi, bola tematizovaná aj otázka práv detí s postihnutím. Sýtená bola najmä v práci M. Montessori, ako aj v koncepcii waldorfskej školy R. Steinera. Obidvaja chápali dieťa s postihnutím ako platného člena bežnej školskej komunity, „čím predznamenal inkluzívne edukačné trendy, ktoré sa presadili o viac než polstoročie neskôr" (Anderlik, 2011 podľa Lechta, 2016, s. 31). Pedagogické názory všetkých týchto osobností boli plné porozumenia, rešpektu,

⁹ Vyzdvihovanie individuality a individuálnych práv mohla podľa F. Singuleho (1966) viesť k psychologickému selekcii a segregácii žiakov. Ako ďalej uvádza, „otázkou je, ako ďaleko bola schopná existujúca spoločnosť, v ktorej bol systém novej výchovy rozvíjaný, zaistiť skutočnú psychologickú selekciu detí a neprenášať ju na eliminačnú selekciu, a do akej miery boli schopní stúpenci novej výchovy uvedomiť si to" (tamtiež, s. 32). My sme však svedkami toho, ako môže volanie po rešpektovaní individuálnych kvalít žiakov viesť k diferenciacii, ktorá je v rozpore s ideou inklúzie. Slovensko sa zaraďuje medzi tie krajiny, kde dochádza k rozdeľovaniu vzdelávacích dráh v najnižšom veku (OECD, 2016). Istá časť žiakov opúšťa základnú školu už vo veku 11 rokov a smeruje do osemročných gymnázií, ďalší odchádzajú z ôsmeho ročníka do viacročných gymnázií. K triedeniu žiakov a žiačok do vzdelávacích dráh sa Slovensko (spolu s Českou republikou) vrátilo po roku 1989, keď došlo k zrušeniu jednotnej školy a vzniku selektívneho systému (bližšie Vančíková, 2019). Selektivitu nášho vzdelávacieho systému spôsobuje aj trend zaraďovania veľkej časti detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do prúdu špeciálneho školstva (bližšie Hapalová, 2019), vytváranie tried a škôl pre nadaných žiakov a žiaľ aj existencia tzv. ghetto škôl, ktoré potvrdzujú vysokú mieru sociálnej segregácie na Slovensku, pri ktorej rolu preukázateľne zohráva aj etnická príslušnosť detí.

lásky a prijatia dieťaťa takého, aké je (Singule, 1966). V 20. storočí došlo slovami švajčiarskeho detského psychológa a pedagóga É. Claparèdeho ku kopernikovskému obratu, v tom zmysle, že nie vychovávateľ sa má stať stredom výchovy, ale dieťa (Singule, 1966, s. 24).

Orientáciu k antropologickým dimenziám spoločenských vied posilňoval aj rozkvet psychológie. Naturalistická koncepcia človeka a psychológia S. Freuda a A. Adlera inšpirovala k vzniku psychoanalytickej a individuálnej psychologickéj pedagogiky, ktorá zdôrazňovala význam detstva v živote človeka, a teda aj potrebu ochrany dieťaťa pred negatívnymi zážitkami. Jej predstavitelia (K. Horney, E. Fromm, K. Menninger a ďalší) riešili otázky hodnotenia, apelovali na vytváranie pozitívnych vzťahov medzi vychovávateľom a vychovávaným. Dôkazy o rizikách zraniteľnosti dieťaťa v podobe otrasov či traum, ktoré môže vďaka nesprávnym výchovným prístupom prežiť, prinášala aj detská psychológia, ktorá v prvej tretine 20. storočia sformovala vplyvné odvetvie empirického výskumu. Vďaka množstvu publikovaných textov sa postupne vynoril „psycho-medicínsky“ obraz dieťaťa s dôrazom na štúdium vývinu detí. Ako píše J. Mišíková a V. Uhrová (2001), spolu s ním sa utváral aj „sociálno-zdravotnícky“ obraz dieťaťa s dôrazom na primerané materiálne a hygienické podmienky jeho života. Konštrukt detstva ako „stavu, ktorý má hodnotu sám osebe, a to hodnotu vysoko pozitívnu“ (Singule, 1966, s. 22) sa stal univerzálnym. Uniformná a koherentná predstava o detstve a jeho špecifikách sa týkala všetkých detí, bez ohľadu na ich sociálny pôvod, miesto žitia (mesto, vidiek) či iné špecifiká (tamtiež).

Rozvíjajúci sa diskurz o hodnote dieťaťa a detstva, o psychologických vlastnostiach dieťaťa, ktoré ho na jednej strane stavajú do pozície objektu ochrany a na strane druhej do polohy subjektu vlastného sebautvárania, preverili ťaživé vojnové udalosti. Ako píše F. Singule (1992), po druhej svetovej vojne sa pozorovateľom zdalo, že hnutie novej výchovy speje ku svojmu koncu a vo výchove povojnových generácií sa začali zdôrazňovať skôr spoločenské potreby, ako potreby dieťaťa. Tento prístup reprezentuje silný pedagogický prúd sociologickej pedagogiky. Požiadavku „urobiť z dieťaťa tvora spoločenského, vytvoriť z neho človeka takého typu, aký si vyžaduje spoločnosť“, formuloval najmä zakladateľ sociológie výchovy E. Durkheim (Singule, 1966, s. 170). Z pocitu ohrozenia človeka a jeho slobody sa však zrodil aj silný myšlienkový prúd existencializmu, ktorý hľadal odpoveď na otázky individuálneho obsahu ľudského poznania a bytia. Hoci jeho európska línia predkladala pesimistický pohľad na povahu a osud človeka, v americkom

prostredí sa existencializmus prezentoval skôr optimisticky a stal sa filozofickým základom humanistickej psychológie, ktorá sa pozerala na človeka ako na bytosť vo svojej prirodzenosti dobrú, „ktorá sa síce stretáva s ťažkosťami, ale má šance, že ich prekoná a dosiahne individuálny životný úspech“ (Singule, 1992, s. 45). Jej predstavitelia A. H. Maslow a C. R. Rogers (ale tiež Cohen, Murphy, Murray a i.) naznačili paralely medzi vzťahom terapeuta a klienta a vzťahom učiteľa a žiaka a položili tak základy humanistickej pedagogiky, o postuláty ktorej sa opiera aj inkluzívne vzdelávanie (bližšie Vančíková, Porubský, Kosová, 2017).

Myšlienky humanistickej psychológie a pedagogiky sa tešili veľkej popularite najmä v 50. – 60. rokoch 20. storočia, kedy narastala aj nespokojnosť so stavom školstva a vzdelávania. Tá vyvrcholila radikálnym študentským hnutím na európskych univerzitách, neskôr aj v Severnej Amerike. Ako uvádza F. Singule (1992), mohutné hnutie vysokoškolských študentov rýchlo strhlo aj študentov ostatných stupňov škôl. Z pohľadu hľadania koreňov inkluzívneho diskurzu je zásadné ich úsilie o „personalizáciu“ výučby, ktoré sa prejavilo predovšetkým volaním po spružnení vzdelávacích programov, po určitej priestupnosti v rámci ročníkov, po prispôbení pedagogických metód potrebám len relatívne homogénnych skupín. Prívrženci hnutia upozorňovali na skutočnosť, že trieda je zložená zo žiakov, ktorí majú rozvinuté schopnosti a vedomosti na rôznej úrovni a disponujú rôznymi typmi inteligencie. Študentské nepokoje boli podnetom pre zásadné zamyslenie sa nad podstatou výchovy a postavením žiaka v nej. „A toto zamyslenie vychádzajúce z veľmi kritického stanoviska k dovtedajšiemu bežnému ponímaniu výchovy sa postupne rozvinulo do značne širokého hnutia [...]“ (Singule, 1992, s. 23). V klíme všeobecnej politickej a spoločenskej krízy autority sa zrodilo Hnutie za antiautoritatívnu výchovu, cieľom ktorého bolo uskutočňovať nerepresívny a samosprávny výchovný štýl, zbaviť dieťa tlaku a rozvíjať partnerský vzťah medzi dospelými a deťmi (Singule, 1992). Ako uvádza S. Kučerová (2011), vyhrotené ťaženie proti autorite spojilo viaceré pedagogické smery (emancipačná pedagogika, komunikatívna pedagogika, čierna pedagogika, antipedagogika, pospedagogika), ktoré posúvali diskusiu do polôh krajného individualizmu a slobodu interpretovali ako nezávislosť od akýchkoľvek spoločenských noriem a kultúrnych vzorcov. Ako autorka ďalej tvrdí, išlo de facto o pokus o anarchistickú deštrukciu západných spoločností. Hoci tieto myšlienky nie sú zlučiteľné s premisami etického individualizmu

a dedičstvom tzv. západného individualizmu¹⁰ (porovnaj Smith, Koch 2011), faktom je, že snahy antipedagógov vytvorili tlak na prehodnotenie právnych vzťahov medzi dospelými a deťmi a prispeli k rozvoju agendy práv dieťaťa, v rámci ktorej bolo dieťa ponímané ako hotová bytosť v zmysle všeobecných ľudských práv. Táto agenda iniciovala aj dialóg o právach detí so zdravotným znevýhodnením, či inak ohrozených skupín detí, ktorý však vyúsťoval do často kompetitívnych diskurzov.

¹⁰ Individualizmus, ktorý Ch. Smith a R. Koch považujú za najoriginálnejšou charakteristikou Západu, rozhodujúci faktor jeho úspechu, základ jeho etických hodnôt, optimizmu, vedy, politickej stability a ekonomického rastu, vyžaduje od jednotlivca zmysel pre etiku a spoločenstvo. „Skutoční individualisti nerozvracajú miestne spoločenstvá. Oni ich budujú“ (Smith, Koch, 2011, s. 167).

3 DISKURZY O INKLUZÍVNOM VZDELÁVANÍ V GLOBÁLNEJ PERSPEKTÍVE SÚČASNOSTI

V predchádzajúcej kapitole sme ponúkli čitateľovi stručný exkurz do histórie, s cieľom naznačiť vplyvné myšlienkové prúdy (prevažne v oblasti pedagogického myslenia), ktoré vytvorili podhubie pre diskurz o inkluzívnom vzdelávaní. Je zjavné, že mnoho dôležitých téz bolo formulovaných v starších dielach a apel na rešpektovanie práva na vzdelávanie, ktoré vychádza z kvalít každého jedného dieťaťa a rozvíja jeho kvality, zaznieval počas celého 20. storočia. V ďalšej časti budeme venovať priestor rôznym diskurzom (aj protichodným), ktoré sa na pozadí prezentovaných pedagogických názorov formovali na Západe¹¹. Povahu týchto diskurzov ovplyvňovali nielen progresívne pedagogické myšlienky, ale aj poznatky z iných odvetví spoločenských vied a rozmanité impulzy (ekonomické, politické, kultúrne...) globálneho i lokálneho charakteru.

3.1 DISKURZ DEVIÁCIE A DISKURZ INKLÚZIE

V tejto časti pojednávania sa budeme opierať najmä o prácu britského autora D. Skidmore (2002, 2006), ktorý predstavil odbornej verejnosti dva protichodné pohľady na školské vzdelávanie. Vo svojej práci prezentoval ich sociálnu históriu, ako aj ich súvislosť s vplyvnými výskumami v príbuzných oblastiach spoločenských vied. Tieto dva pohľady označil ako diskurz deviácie (*the discourse of deviance*) a diskurz inklúzie (*the discourse of inclusion*).

Diskurz deviácie rezonoval v odborných a vedeckých kruhoch, ako aj vo vzdelávacích politikách západných krajín veľmi dlho. Podľa D. Skidmore (2002, 2006) sa tešil popularite prakticky celé dvadsiate storočie. V niektorých krajinách (vrátane našej) ovplyvňuje školskú prax dodnes. Ide o diskurz, ktorý vychádza z presvedčenia, že vzdelávateľnosť žiaka je determinovaná jeho intelektovou kapacitou, ktorá je vrodená a nemenná. Schopnosť učiť sa je v intenciách tohto diskurzu limitovaná obmedzeniami, ktoré vyplývajú zo štruktúry fixných kognitívnych schopností. Intelektové predpoklady sú považované za súčasť podstaty človeka, sú akoby jeho esenciou. Preto niektorí

¹¹ V zhode s Ch. Smithom a R. Kochom (2011, s. 12) rozumieme pod pojmom Západ krajiny, v ktorých „prevažnú väčšinu obyvateľstva tvoria ľudia s európskymi predkami a ktorých kultúra a myšlienky do veľkej miery vychádzajú z európskeho dedičstva.“ Týmto dedičstvom je najmä idea kresťanstva.

autori hovoria o esencialistickom postoji (Ebersold, Plaisance, Zander, 2016), ktorý predstavuje jednu z najväčších psychologických prekážok inkluzívneho vzdelávania (Štech, 2018). Ideologickú oporu takýmto názorom a postojom poskytovala *Teória inteligentného kvocientu*, francúzskeho psychológa A. Bineta, „ktorý sa snažil vyvinúť metódu na identifikáciu detí, ktoré potrebujú dodatočnú pomoc, aby mohli v škole napredovať“ (Skidmore, 2006, s. 59). Jeho teória bola ďalej rozvíjaná, a neraz aj zneužitá¹². Pohľad na inteligenciu ako dedičnú a nemennú vlastnosť človeka bol ďalšími výskumami posilňovaný a viedol k tzv. „gausizmu“ (pozri Štech, 2018, 2021), teda k presvedčeniu, že inteligencia je v populácii rozložená podľa normálnej krivky (tzv. gaussovej krivky). Tento prístup priniesol argumentáciu, že korene zlyhania v učení, nesporne spočívajú v základnom nedostatku schopností na strane žiaka (Skidmore, 2002, 2006). Diskurz deviácie nezohľadňoval efekt sociokultúrnych a vzdelávacích vplyvov (Štech, 2018), čím bol popretý optimistický predpoklad (v inkluzívnom diskurze zásadný), že zmenou podmienok učenia (berúc do úvahy všetky roviny prostredia – učebné, sociálne, vecné...) sa môžu intelektové schopnosti žiaka zlepšovať. Argumentácia gaussovou krivkou nedocenila podľa S. Štecha (2018, s. 389) „genetický“¹³ vplyv sociálnych, kultúrnych a pedagogických podmienok pre rozvoj psychologických predpokladov školského úspechu.“

Ďalším vplyvným názorovým prúdom, ktorý podporil diskurz deviácie, bola *teória kultúrnej deprivácie* (*cultural deprivation theory*). Reprezentujú ju najmä diela tzv. reproduktivistov (konfliktualistov), konkrétne francúzskeho sociológa P. Bourdieu a britského sociológa B. Bernsteina. Vznikajú v období tzv. demokratizácie vzdelávania (50. - 60. roky 20. storočia), v ktorom rezonovala otázka sociálnych nerovností a vzrastal tlak na sprístupnenie vzdelania všetkým

¹² D. Skidmore uvádza ako príklad zneužitia Binetovej IQ teórie prácu amerických psychológov, ktorí boli ovplyvnení myšlienkami eugenického hnutia. V 20. a 30. rokoch 20. storočia pracovali s IQ testami, ktoré Binet vytvoril a v ich rukách sa stali nástrojom, ktorý poskytoval zdanlivo vedecké údaje na podporu teórie, ktorá viedla neskôr k neľudským činom Nacistov. Výsledky IQ testov boli použité ako argumentácia pre prijatie zákona o obmedzení prisťahovalectva z roku 1924, ktorý bol vypracovaný s cieľom zabrániť vstupu Juhoeurópanom na základe údajne nižšej inteligencie (Skidmore, 2006).

¹³ Autor vysvetľuje, že „pod genetickým vplyvom nemyslí predávanie genetickej informácie biologickou cestou. Tento pojem označuje skutočnosť, že špecificky ľudské funkcie sa „rodia“ (generujú) a rozvíjajú v kultúrne-sociálnych situáciách, sú zásadne ovplyvnené na jednej strane podobou kultúrnych diel (jazyk, písmo, veda, viera atď.), ktoré zanechali predchádzajúce generácie a s ktorými má (nemá) dieťa možnosť sa stretnúť. A na druhej strane sú ovplyvnené kvalitou podpory druhých ľudí – a to už od narodenia. Takto kultúrne sú formované nielen vyššie kognitívne procesy, ale napríklad vnímanie, pozornosť, vôľa atď.“ (Štech, 2018, s. 389)

vrstvám obyvateľstva s cieľom zvýšiť šance každého jedinca na sociálny vzostup. Ako uvádza J. Mišíková a V. Uhrová (2001), obidvaja autori vo svojich teóriách pristupovali k socializácii ako k mechanizmu reprodukcie sociálnych nerovností v spoločnosti a s dieťaťom narábali „koniec-koncov ako s jedincom pasívnym, ktorého utvárajú až dospelí“ (tamtiež, s. 50)¹⁴. Nedá sa však poprieť, že teória kultúrnej deprivácie bola motivovaná záujmom o nastolenie sociálnej spravodlivosti s dôrazom na meritokratický princíp, podľa ktorého by nemalo ani vo vzdelávaní (ani v ostatných oblastiach spoločenského života) zohrávať rolu to, v akých podmienkach sa človek narodil či vyrastal, ale to, aké sú jeho skutočné vlohy, úsilie a výkony. V období, kedy P. Bourdieu a B. Bernstein publikujú svoje kľúčové diela, zosilňuje volanie po jednotnej škole s vierou, že sa stane kľúčom k prekonávaniu nerovností vyplývajúcich zo sociálnych, etnických, genderových rozdielov (bližšie Kopecký, 2006). Avšak ako tvrdí D. Skidmore (2006), myšlienka kultúrnej deprivácie v konečnom dôsledku neprispela k rozvoju inkluzívneho diskurzu. Skôr naopak. Príliš veľký dôraz na definovanie kultúrnych deficitov rodinného prostredia detí z nižších sociálnych vrstiev odklonil pozornosť od kvality školského prostredia a jeho schopnosti reagovať na vzdelávacie potreby žiakov. Príčina neúspechu vo vzdelávaní bola pripísaná faktorom, ktoré majú zdroje v domácom prostredí žiaka, čím podľa autora došlo k legitimizovaniu vtedajšej inštitucionálnej organizácie škôl, ktorá nebola vnímaná ako potenciálny faktor školskej neúspešnosti týchto detí. Teória kultúrnej deprivácie posilnila diskurz deviácie v tom zmysle, že rozšírila skupinu detí v režime tzv. kompenzačného vzdelávania (remedial education). Prispela k rozvoju praxe, ktorá bola rozvíjaná v bežných školách v mnohých západných krajinách od 50. – 70. rokov 20. storočia vo vzťahu k deťom s poruchami učenia. Ako ďalej autor uvádza, „tento prístup vychádzal z analógie s klinickou praxou v medicíne a naznačoval, že v školách možno identifikovať určitú časť detí, ktorých výsledky sú horšie, než by sa dalo očakávať, v dôsledku nejakej individuálnej slabosti alebo nedostatku, ktorý by sa dal napraviť vhodnou liečbou“, (Skidmore, 2006, s. 60), a preto majú byť vzdelávané segregovane, v duchu hesla „svoj k svojmu“ (Štech, 2021, s. 410).

Dôsledky kompenzačného prístupu sú pociťované dodnes a bránia rozvinutiu myšlienky inkluzívneho vzdelávania. Ako D. Skidmore (2006)

¹⁴ W. A. Corsaro (1997 podľa Mišíková, Uhrová, 2001) hovorí v tejto súvislosti o deterministických socializačných modeloch. Dieťa sa v teóriách týchto sociológov dostalo do pozornosti necielene. „Ocitá sa v nej preto, že je aktérom socializácie, ktorá je dôležitá pre vysvetlenie rovnovážneho (u funkcionalistov) alebo sociálne nespravodlivého (u konfliktualistov) fungovania celej spoločnosti“ (Mišíková, Uhrová, 2001, s. 50).

uvádza, vnútorná diferenciácia a hierarchia na úrovni škôl sa stala bežnou praxou, a to napriek známym zisteniam pedagogického výskumu, podľa ktorých neprináša pre tieto deti želané efekty a vytvára subkultúru odcudzenia, segregácie, ktorá sa len ťažko z prostredia škôl vykoreňuje. Vplyv tohto diskurzu je pozorovateľný aj v prístupe ku tvorbe kurikula. Model kompenzačného vzdelávania vyradil deti z nižších sociálnych vrstiev (poznačené kultúrnou depriváciou) z hlavného učebného plánu na rôzne dlhý čas. Ako autor poznamenáva, „výsledkom bolo, že títo žiaci mali často kontakt len s úzkymi, ochudobnenými učebnými osnovami, ktoré ich vystavovali opakovaným mechanickým skúsenostiam v oblasti elementárnych gramotností (čítania a počítania), a samozrejme, čím viac práce zameškali v bežných učebných osnovách, tým viac zaostávali v porovnaní s ostatnými rovesníkmi a tým menšia bola pravdepodobnosť, že sa budú môcť úspešne vrátiť k plnohodnotnej účasti na vyučovaní bežných predmetov“ (Skidmore, 2006, s. 61). Táto prax odklonila pozornosť od potreby zmysluplnej diferenciácie hlavného (mainstream) kurikula smerom k tvorbe alternatívnych vzdelávacích programov pre deti, ktoré majú špeciálne vzdelávacie potreby. Posilnil sa tzv. rozdeľujúci diskurz (*divisive discourse*), ktorý je reakciou na rozdeľovanie školskej populácie na tých, ktorí majú a tých, ktorí nemajú hendikep. Podľa G. Fulchera (1989), je jadrom tohto diskurzu konštruovanie pojmov „normálny“ a „nenormálny“ a orientácia na rozdielnosti. Inštitucionálnou odpoveďou je tendencia posilať deti stojace mimo normu do „vhodných“ zariadení, kde pracujú odborníci, ktorí dokážu reagovať na ich špecifické potreby. Rozdeľujúci diskurz môžeme vnímať ako dôsledok diskurzu deviácie v tom zmysle, že prax kompenzačných programov ovplyvnila aj uvažovanie o kvalitách učiteľov. Vnútorná deľba práce v škole založená na odlišovaní vyučovacích predmetov s vysokým statusom a nápravnou prácou s nízkym statusom (pre deti zo sociálne nižších vrstiev) posilnila presvedčenie, že úlohou učiteľa predmetu je sprostredkovať odborné vedomosti zo svojho odboru tým žiakom, ktorí sú schopní si ich osvojiť, namiesto toho, aby sa zaoberal prispôbovaním svojich učebných materiálov a prístupov rôznym východiskovým situáciám a aktuálnym schopnostiam žiakov (Skidmore, 2006). Kompetitívny inkluzívny diskurz naopak sústreďuje podľa G. Fulchera (1989) pozornosť na to, čo majú žiaci spoločné. Ako tvrdí, ak vnímame žiakov cez ich spoločné charakteristiky, presúva sa pozornosť na učiteľov, ktorí by mali byť pedagogicky spôsobilí reagovať na ich vzdelávacie potreby (Fulcher, 1989, s. 8).

Obdobie, do ktorého D. Skidmore zasadil diskurz deviácie, sa nieslo v duchu cieľa vyrovnať šance ľudí dosiahnuť akýkoľvek typ vzdelania tak, aby neboli limitovaní pôvodom, pohlavím či etnickou príslušnosťou. Analýza dopadu tohto diskurzu na prax však poukázala skôr na praktiky, ktoré sú v rozpore s ideovými východiskami inklúzie. Zdôrazňovaná sila faktoru vrozených a nemenných intelektových schopností a nezvratnej reprodukcie sociálneho statusu uväznila dieťa v jeho charakteristikách a odklonila ho na dráhu čiastočného či dokonca úplného segregovaného vzdelávania. Úsilie sprístupniť vzdelanie všetkým vrstvám obyvateľstva a zvýšiť tak šance každého jedinca na sociálny vzostup, nielenže neviedla k úplnému odstráneniu tradičných nerovností, ale ako konštatuje J. Keller a L. Tvrдый (2008), vytvorila nové nerovnosti. Ako ďalej píš, vedľajším produktom kvantitatívnej demokratizácie sa stala diferenciácia vzdelávacích dráh na hodnotnejšie a menej hodnotné, ktorý ovplyvňuje školskú prax až do dnešných dní (Vančíková, Porubský, Kosová, 2017).

Diskurz inklúzie predstavuje podľa D. Skidmore (2006) alternatívnu víziu vzťahu medzi vzdelávaním a spoločnosťou k vízii, ktorú reprezentuje diskurz deviácie. V globálnom meradle začal rezonovať koncom 20. storočia. Je typický pre viaceré súčasné politické iniciatívy orientované na naplnenie cieľa budovať jednotné vzdelávacie systémy. Odmietnutie predstavy o segregovanom a diferencovanom vzdelávaní si nevyhnutne vyžadovalo novú konceptualizáciu vzdelávateľnosti. Tá má byť oslobodená od predstavy, že človeku možno priradiť určitú vrozenú úroveň intelektových schopností, ktorá je daná narodením a je trvalá (Skidmore, 2006). V poslednej tretine 20. storočia tak došlo k odmietnutiu teórie zdedenej inteligencie, ktorá spoluutvárala diskurz deviácie. Bola označená za pseudovedeckú ideológiu (napr. Gould, 1981), ktorá podľa kritikov slúžila na legitimizovanie systematickej reprodukcie sociálnych nerovností a odrádzala od skúmania kvality podmienok školského vzdelávania (Skidmore, 2006). Zdrojom alternatívneho východiska úvah o vzdelávateľnosti dieťaťa sa stala *sociokultúrna psychológia* reprezentovaná najmä dielom L. S. Vygotského (1896-1934). Teória, ktorá bola rozvíjaná v 20. až 30. rokoch 20. storočia, si na konci minulého storočia razila cestu a odklonila pozornosť od „hendikepu“ na strane dieťaťa, k „hendikepu“ na strane školy. Podľa L. S. Vygotského je totiž „architektúra mysle funkciou kvality sociálnej interakcie, z ktorej sa konštituuje skúsenosť vlastného JA“ a „ľudské učenie vzniká internalizáciou sociálnych vzťahov“ (podľa Skidmore, 2006, s. 63). Vývoj poznávania je v kontexte Vygotského teórie interaktívne-interiorizačný. „Opiera sa o utváranie a fungovanie vyšších psychických funkcií“ [...], „ktoré sú jeho

nositeľmi a ktoré sú výsledkom jeho socializácie v spoločensko-kultúrnom prostredí" (Helus, 2004, s. 54).

Teória poznávania a učenia postavená na základných tézach sociokultúrnej psychológie podčiarkla úlohu vonkajšieho prostredia a odmietla prijať argumentáciu, že ťažkosti v učení súvisia s individuálnou patológiou. Práve tento „nový“ postoj sa stal kľúčovým v modelovaní diskurzu inklúzie. Pozornosť sa presunula na skúmanie kvality vzťahu medzi vychovávateľom a vychovávaným, medzi učiteľom a žiakom. Obrazne povedané, škola dostala novú úlohu. Analyzovať podmienky vzdelávania a vyhodnocovať ich vo vzťahu k jej spôsobilosti utvárať podnetné prostredie, resp. pripravenosti rozvíjať také interakcie a komunikáciu s každým žiakom, ktoré budú tvoriť „spoľahlivý sociokultúrny predpoklad pre interiorizačné zakotvenie a rozvinutie vyšších psychických funkcií" (Helus, 2004, s. 54). Vygotského teória rozvinula diskurz inklúzie aj tým, že prezentovala pohľad na individuálny vývin človeka nie ako uzavretý, ale otvorený pozitívnej zmene. Ako komentuje myšlienky Vygotského D. Skidmore (2006, s. 64), „ak je JA utvárané zo sociálnej skúsenosti vzťahu s inými, potom nemôže existovať žiadny strop potenciálneho vývinu, ktorý by bol predurčený na základe dedičnosti". Vzdelávať žiaka znamená zaujímať sa nie o to, čo aktuálne dokáže, ale o to, čo by s pomocou druhého (dospelého, učiteľa, spolužiaka...) mohol zvládnuť. Tým je akoby naznačená jeho budúca zdatnosť. Úlohou učiteľov je pracovať s dieťaťom v zóne jeho najbližšieho rozvoja (Helus, 2004). Tento prístup je charakteristický aj pre iné pedagogické koncepcie *kognitívnej modifikovateľnosti (zmeniteľnosti)*. Ich spoločným znakom je pedagogický optimizmus postavený na presvedčení, že každé dieťa môže pri správnom vedení napredovať. Ide o koncepcie obohacujúce inkluzívny diskurz o argumentáciu proti gausizmu, ktorý (ako sme uviedli vyššie) formoval diskurz deviácie. Výsledky Feuersteinovho programu inštrumentálneho obohacovania (Feuerstein et al., 2014), či programy rakúskej psychologičky Sindelarovej (Sindelar, 2013) totiž ukázali, že pri správnom vedení je možné kognitívne funkcie každého jedného žiaka zlepšovať, prípadne zmierňovať či odstraňovať deficity čiastkových funkcií (podľa Štech, 2018). Predpoklad o gausovom rozložení populácie detí na základe ich intelektových schopností bol vyvrátený a spolu s ním aj predpoklad, že istá skupina žiakov stojí „mimo normu" a mala by byť preto vzdelávaná izolovane od tých „schopnejších".

3.2 DISKURZ ŠPECIÁLNYCH A DISKURZ VŠEOBECNÝCH VZDELÁVACÍCH POTRIEB

V predchádzajúcej časti sme nasvietili dva kompetetívne diskurzy, ktoré vychádzali z odlišných teoretických východísk. Naznačili sme aj určité časové rámce, v ktorých utvárali a ovplyvňovali vzdelávaciu prax. D. Skidmore (2006), ako britský autor píše, že diskurz inklúzie ovplyvnil vzdelávaciu politiku v Spojenom kráľovstve v 60. – 70. rokoch 20. storočia. Na príklade Slovenska však môžeme ilustrovať, že v niektorých krajinách rezonoval (a stále rezonuje) diskurz deviácie omnoho dlhšie a vedecké poznatky, ktoré podporujú myšlienku inkluzívneho vzdelávania, sú ignorované alebo dokonca spochybňované.¹⁵ Deje sa tak preto, lebo teoretické poznatky prakticky ožívajú len vtedy, ak sa premenia na detailné ukážky pedagogickej intervencie (porovnaj Štech, 2021)¹⁶. A táto premena je závislá od podmienok, v ktorých sa vzdelávanie uskutočňuje. Tie sú v jednotlivých krajinách rôzne. Zrkadlia hodnotové nastavenie spoločnosti¹⁷, historickú i súčasnú skúsenosť. Aj preto sa svet v náhľade na koncept inkluzívneho vzdelávania naďalej rozdeľuje. Toto tvrdenie dokladujú výsledky konceptuálnej kritickej analýzy autorskej dvojice K. Góranssonovej a C. Nilholma (2014), ktorí preukázali, že v globálnej diskusii naprieč krajinami rezonujú štyri kvalitatívne odlišné kategórie definície

¹⁵ Zaujímavý príspevok o vplyve poznatkov výskumu na politické rozhodovanie a vzdelávaciu prax priniesol vo svojej štúdii S. Štech (2021).

¹⁶ S. Štech uvádza príklad, ako sa poznatky o kognitívnej modifikovateľnosti transformujú v momente, ako sú formulované zmeny v pedagogických predpisoch, ktoré majú regulovať pedagogickú prax s cieľom prehliť inkluzívne vzdelávanie. Vzniká nový rámec – edukabilita, teda vzdeláateľnosť. „Ide o pojem zmiešaný, ktorý neruší psychologický poznatok o kognitívnej (alebo inej) zmeniteľnosti. Mení však jeho využiteľnosť vďaka ďalším poznatkom a hlavne praktickým skúsenostiam a obmedzeniam pedagógov a ďalších aktérov“. Autor reflektuje skúsenosť z Českej republiky a ukazuje, ako sa môže poznatok (knowledge) spochybníť a dostať do roviny osobného názoru odborníka (opinion), či dokonca do roviny výplodu výskumu, ktorý ignoruje praktický kontext a skúsenosť (Štech, 2021, s. 411).

¹⁷ Podľa viacerých autorov existuje závislosť medzi inkluzívnou kultúrou spoločnosti a inkluzívnym vzdelávaním (Kudláčková, 2012; Rajský, 2012a, 2012b; Zászkaliczky 2010; Šuhajdová, 2018 a i.) Podľa A. Rajského má byť „inkluzívna edukácia nedeliteľnou súčasťou inkluzívnej kultúry v celej šírke a hĺbke tohto výrazu“ (2012, s. 39). Alebo ako píše P. Dolíhal, V. Klein a V. Šílonová (2014, s. 120), „vytvárať inkluzívne školské prostredie nie je možné izolovane od celospoločenského systému. Spoločenský systém a školský systém sú spojené nádoby, pretože školstvo je len také, aká je spoločnosť“. Podľa A. Hinz (2004, 2012) berie inklúzia do úvahy všetky oblasti života a zahŕňa víziu inkluzívnej spoločnosti, v ktorej má každý človek neobmedzené a sebaurčujúce právo na účasť v spoločnosti a v ktorej je každá forma marginalizácie vylúčená hneď, ako sa objaví. Na úzku spojitosť medzi inkluzívnym vzdelávaním a inkluzívnou spoločnosťou poukazujú aj nemeckí autori. Ich pohľad zhrnuli S. Kruse a K. Dederling (2017, s. 4) do tvrdenia: „[...] nemôžeme jednoducho predpokladať, že spoločnosť sa automaticky stane inkluzívnou, keď sa zreformuje len jej vzdelávací systém.“

inkluzívneho vzdelávania. Tieto definície utvárajú dva odlišné diskurzy – *diskurz špeciálnych vzdelávacích potrieb* a *diskurz všeobecných vzdelávacích potrieb*.

O variabilnosti konceptu inkluzívneho vzdelávania usúdili K. Gőranssonová a C. Nilholm na základe analýzy výskumov, ktoré boli publikované v medzinárodne akceptovaných databázach, a to v rozpätí rokov 2004 – 2012. Ako vidieť v schéme 1, definície zoradili hierarchicky a ako sami konštatujú, každá vyššia definícia predpokladá existenciu nižších (D predpokladá kategórie C, B a A; kategória C predpokladá kategórie B a A atď.). Inak povedané, každá vyššia definícia znamená uplatnenie prísnejších kritérií usudzovania o inkluzívnom vzdelávaní (Gőransson, Nilholm, 2014). Tento prístup podporuje tvrdenia niektorých odborníkov, ktorí inklúziu vnímajú ako nadstavbu integrácie alebo hovoria o akýchsi medzištádiách integrácie a inklúzie (pozri Lechta, 2013).

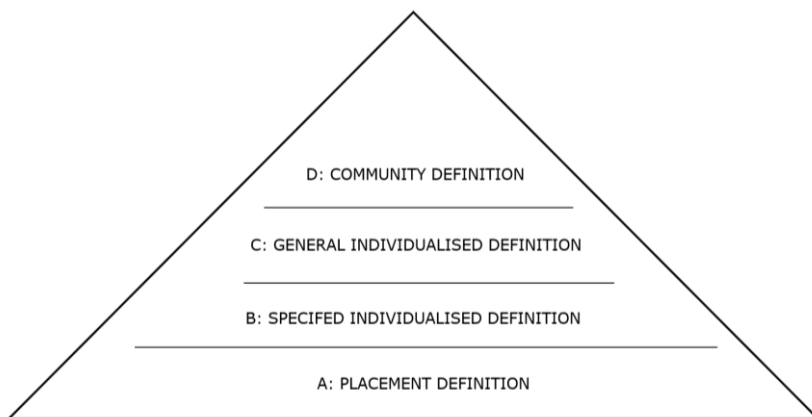


Schéma 1: Štyri hierarchicky usporiadané definície inkluzívneho vzdelávania podľa K. Gőranssonovej a C. Nilholma (2014)

Prvé dve identifikované definície zaradili autori do **diskurzu špeciálnych vzdelávacích potrieb**. Najnižšie kritériá, a teda najnižšiu úroveň definície inkluzívneho vzdelávania predstavuje definícia A, ktorú nazvali *definíciou umiestnenia (Placement definition)*. V jej intenciách je inklúzia vnímaná ako akt fyzického začlenenia žiakov so znevýhodnením, resp. špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do tried všeobecného vzdelávania (*general education classrooms*), resp. do hlavného vzdelávacieho prúdu. Ako autori píšú, výskumníci vo svojich textoch síce nepíšu explicitne o integrácii, avšak k používaniu pojmu inkluzívne vzdelávanie pristupujú len ako k otázke miesta,

kde je žiak zaradený (Görransson, Nilholm, 2014). Podľa niektorých autorov ide o redukované, resp. úzke poňatie inkluzívneho vzdelávania. S. Kruse a K. Dederिंगová (2017) ho považujú za zúžené poňatie preto, lebo stráca zo zreteľa viaceré aspekty ľudskej diverzity. Tá je v tomto prípade obmedzená len na ľudí so zdravotným postihnutím. V tomto prístupe sa podľa nich nevenuje pozornosť celému spektru ľudskej rozmanitosti, ako napr. pohlavie, etnický pôvod, kognitívne schopnosti a pod. (Hinz, 2004, 2012). Druhým aspektom zúženia definície inkluzívneho vzdelávania je orientácia len na jednu oblasť spoločenského systému, teda vzdelávací systém. Inklúziu je však podľa autorov nutné vnímať ako všeobecný sociálny cieľ zasahujúci rôzne oblasti života ľudí, ktorí sú v riziku sociálnej exklúzie. Ako ďalej argumentujú, ak sa o inklúzii diskutuje len v rámci vzdelávacieho systému a ostatné oblasti života zostávajú nedotknuté, dochádza k „čiasočnej strate inováčného potenciálu inklúzie“ (Kruse, Dederिंग, 2017, s. 4).

Do diskurzu špeciálneho vzdelávania spadá aj definícia B. Tú autori zastrešili pojmom *definícia špecifickej individualizácie (Specified Individualised Definition)*. Na príklade práce D. Mitchella (2008) ukazujú kvalitatívny posun v ponímaní inklúzie vo vzdelávaní. Tento výskumník totiž nezostáva len v rovine apelu na fyzické umiestnenie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do tried so svojimi rovesníkmi, ale formuluje aj požiadavky ich úspešnej integrácie. Tie vyjadruje vo vzorci inkluzívneho vzdelávania: V (Vision/vízia) + P (Placement/umiestnenie) + 5As (Adapted Curriculum/prispôsobené učebné osnovy, Adapted Assessment/prispôsobené hodnotenie, Adapted Teaching/prispôsobené učebné stratégie, Acceptance/akceptácia, Access/prístup) + S (Support/podpora) + R (resources/zdroje) + L (Leadership/vedenie). K. Görranssonová a C. Nilholm (2014) komentujú tento vzorec slovami: „Mitchell (2008) veľmi jasne uvádza, že inklúzia sa týka oveľa viac než len umiestnenia žiakov so zdravotným postihnutím do bežných tried. Uvedených deväť charakteristík sa však stále týka len žiakov, ktorí potrebujú špeciálnu podporu/so zdravotným postihnutím“ (Görransson, Nilholm, 2014, s. 269). D. Mitchell podľa nich vidí spojitosť medzi úspešným vzdelávaním žiakov so ŠVVP a benefitmi, ktoré inkluzívne vzdelávanie prináša ostatným žiakom, a preto ide o istý kvalitatívny posun vo vnímaní tohto konceptu. Je však zrejmé, že na tejto úrovni definície je požiadavka individualizácie výučby vzťahovaná len na vymedzenú skupinu žiakov. Tým je implicitne popretá jedna zo základných téz inkluzívneho vzdelávania, a to, že všetky deti majú špecifické individuálne potreby vyplývajúce z ich individuality, na ktoré by mala vedieť škola reagovať.

Diskurz všeobecných vzdelávacích potrieb sa otvára definíciou C, ktorá nesie názov *definícia všeobecnej individualizácie (General Individualised Definition)*. Povahu tohto diskurzu vysvetľujú K. Góranssonová a C. Nilholm (2014) prostredníctvom práce viacerých autorov (Angelides 2005; Dyson, Howes a Roberts 2002; Thomazet 2009), pričom ho opreli o niekoľko nosných myšlienok S. Thomazeta (2009, s. 557):

- Inkluzívne vzdelávanie robí zo školy miesto vzdelávania všetkých detí.
- Inkluzívne vzdelávanie dokáže lepšie naplňať potreby každého žiaka.
- Inkluzívne vzdelávanie je proces, ktorý vedie školu k hľadaniu riešení pre vzdelávanie všetkých detí čo najprirodzenejším spôsobom.

Ako je z uvedeného zrejmé, v definícii C sa presúva pozornosť zo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na všetkých žiakov. Požiadavka individualizovaného vzdelávania, ktoré reflektuje jedinečnosť každého človeka, sa stáva univerzálnou požiadavkou a znakom kvality. Ľudská rozmanitosť nie je redukovaná len na otázku zdravotného stavu, ale do úvahy sa berú je mnohé iné rozmanité aspekty. Preto môžeme v tomto prípade hovoriť už o širšej definícii inklúzie (Kruse, Dederling, 2017).

Na pomyselný vrchol pyramídy definícií inkluzívneho vzdelávania umiestnili K. Góranssonová a C. Nilholm (2014) *definíciu komunity*¹⁸ (*Community definition*), v rámci ktorej je inklúzia chápaná ako vytváranie rozmanitých komunít so špecifickými charakteristikami. „Hlavným aspektom kategórie D je, že poukazuje na charakteristiky kultúry/ skupiny ako celku, a nie len na situáciu jednotlivých subjektov“ (tamtiež, s. 270). Komunita sa stáva centrálnym pojmom – východiskom i cieľom vzdelávania. Inkluzívne vzdelávanie v tomto význame formuluje požiadavku tvorby triednych spoločenstiev, ktoré môžu posilniť hodnoty rovnosti, starostlivosti a spravodlivosti a vytvárať tak nielen podmienky pre začlenenie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, ale vytvárajú priestor pre rešpektovanie a oceňovanie rôznych foriem rozmanitosti. Tým sa stáva škola prívetivým miestom pre všetkých (Kluth, Straut a Biklen, 2003 podľa Góransson, Nilholm, 2014). Podľa S. Kruse a K. Dederingovej (2017) ide o najširšie vymedzenie inkluzívneho vzdelávania, kde je inklúzia

¹⁸ Podľa K. Góranssonovej a C. Nilholma (2014), existujú rozdiely v tom, ako jednotliví autori chápú pojem komunita. V niektorých štúdiách je vnímaná úzko – ako spoločenstvo triedy či školy. Niektorí ju definujú extenzívne. Komunita v ich poňatí zahŕňa nielen triedy a školy, ale aj okolité štvrte a dokonca celú spoločnosť (napr. Booth et al., 2000)

chápaná ako všeobecný sociálny cieľ a v ktorom sa zrkadlí aspekt pozitívneho hodnotenia a oceňovania ľudskej rôznorodosti.

Konceptuálna kritická analýza K. Gőranssonovej a C. Nilholma (2014) nám odhalila, ako uvažujeme o inkluzívnom vzdelávaní v súčasnosti. Pozorný čitateľ však vidí paralely diskurzu špeciálnych a všeobecných vzdelávacích potrieb s konceptami deviácie a inklúzie, ktoré sa kreovali počas celého 20. storočia. Obidva diskurzy – diskurz špeciálnych aj diskurz všeobecných vzdelávacích potrieb odmietajú myšlienku segregovaného vzdelávania a zastávajú model jednotnej školy. Svojou povahou teda spadajú do diskurzu inklúzie. V definíciách A a B je však stále prítomný prvok rozdeľovania žiakov do dvoch skupín. V rétorike už síce nenájdeme výrazy dehonestujúce ľudskú dôstojnosť, ako napr. defektný, retardovaný, postihnutý¹⁹, avšak naďalej sú v nich prítomné kategórie MY a ONI. MY, väčšina, ktorá zodpovedá norme, ONI – menšina, ktorá z nej vybočuje. S. Kruse a K. Dederigová (2017) hovoria v tejto súvislosti o teórii dvoch skupín a teórii heterogénnej skupiny. Teória dvoch skupín (zodpovedajúca definíciám A a B) predpokladá kategorizáciu zdrojov pre rôzne skupiny detí, existenciu špeciálnych plánov pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a špeciálnych prostriedkov a postupov, ktoré napomôžu ich sociálnej integrácii. Zodpovednosť za ňu preberajú špeciálni pedagógovia či iní odborníci, ktorí dokážu reagovať na špeciálne potreby tejto skupiny detí. Teória heterogénnej skupiny (zodpovedajúca definíciám C a D) odkazuje na komplexné zdroje pre všetkých, skupinové a individuálne učenie zodpovedajúce potrebám všetkých detí, metódy a postupy podporujúce všeobecnú individualizáciu. Zodpovednosť za vzdelávanie všetkých detí majú učitelia, ktorým sa dostáva podpory špeciálne vyškolených odborníkov, vďaka ktorým dokážu efektívnejšie naplňovať ciele všeobecnej individualizácie. Tieto dve teórie (a ich pridružené znaky) odkazujú podľa autorov na dva odlišné pedagogické prístupy – integráciu a inklúziu (tamtiež). Naplnenie kréda rovnosti šancí vo vzdelávaní a splnenie záväzkov, ku ktorým sa mnohé krajiny prihlásili ratifikovaním rôznych medzinárodných deklarácií, je v súčasnosti prevažne balansovaním medzi týmito dvomi prístupmi.

¹⁹ Na prvé miesto sa dostala hodnota a význam človeka, až následne jeho postihnutie (porovnaj Požár, 2007)

3.3 DISKURZY OBHAJOVANIA A DISKURZY REALIZÁCIE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

Posledné dva typy diskurzov, ktoré si predstavíme v tejto kapitole, identifikoval na základe analýzy globálnej diskusie A. Dyson (1999). Prvý je založený na *obhajovaní inklúzie* (*the rationale for inclusion*), pričom jedna skupina argumentov odkazuje na etické a právne otázky postavenia dieťaťa v spoločnosti a druhá skupina zdôvodňuje význam inkluzívneho vzdelávania na princípe preukázania jeho efektívnosti. Inú skupinu diskurzov tvoria tie, ktoré pojednávajú o *realizácii inkluzívneho vzdelávania* (*the realization of inclusive education*). Môžeme v nej identifikovať politický a pragmatický diskurz. Autor opisuje tieto názorové klastre s presvedčením, že nejde o konkurenčné paradigmy. Ako píše, v dielach konkrétnych autorov sa vzájomne ovplyvňujú a dopĺňajú (tamtiež).

Obhajoba inklúzie, v ktorej rezonuje **diskurz práv a etiky** (*the rights and ethics discourse*) je postavená na presvedčení, že „zachovávanie segregovaného špeciálneho vzdelávania je nezlučiteľné s vytvorením spravodlivého vzdelávacieho systému, a teda v konečnom dôsledku aj so spravodlivou spoločnosťou“ (Dyson, 1999, s. 40). Ako autor píše, argumentácia naberala na intenzite aj vďaka výsledkom výskumov a analýz, ktoré v nadväznosti na staršie práce reproduktivistov (konfliktualistov) prinášali nové dôkazy o nespochybniteľnej úlohe školy v otázke reprodukcie sociálnych nerovností (napr. Bowles, Gintis, 1956; Barton, Tomlinson, 1981, 1984). Pomerne masívna vlna medzinárodnej kritickej literatúry²⁰ vyúsťovala do tvrdenia, že špeciálne školstvo slúži len záujmom zvýhodnených členov spoločnosti, teda tým, ktorí disponujú privilegovaným kultúrnym kapitálom. Špeciálne školy sú v ich rétorike alternatívnym miestom vzdelávania pre tzv. problémové deti, ktoré by mohli kvôli svojej inakosti narúšať zavedený poriadok bežných škôl. Existencia špeciálneho školstva podľa kritikov legitimizuje „zaobchádzanie s deťmi (a teda aj s dospelými) s postihnutím ako s deviantnými“, čím prispieva k ich stigmatizácii a marginalizácii (Dyson, 1999, s. 40). Tento diskurz sa vo veľkej miere stavia do opozície voči vyššie opísanému diskurzu deviácie. Vychádza z presvedčenia, že zotrvávanie na modeli segregovaného vzdelávania nesie v sebe riziko uspokojenia sa so stavom školstva bez snahy prehodnotiť kvalitu podmienok školského

²⁰ A. Dyson uvádza napríklad tieto diela: Ballard, 1995, Booth, Ainscow, Dyson, 1997; Fulcher, 1989; Gartner, Lipsky, 1989; Kamin, 1977; Lewis, Vulliamy, 1980; Lipsky, Gartner, 1997; Oliver, 1992; Slee, 1996 a i.

vzdelávania. V rámci tejto argumentačnej línie je zreteľný nielen apel na dodržiavanie práv dieťaťa, ale aj apel na etické otázky ľudskej dôstojnosti, úcty, rovnosti a spravodlivosti.

Druhá línia **obhajoby inklúzie** hľadá argumenty vo výskumoch, ktoré potvrdzujú **efektivitu inkluzívneho vzdelávania**, resp. vyvracajú efektivitu segregovaného. Veľký vplyv na rozvoj tohto diskurzu mali podľa A. Dysona (1999) medzinárodné, najmä škandinávske štúdie, ktoré ukázali, že deti v špeciálnej škole nedosahujú lepšie výsledky. Naopak, sú na tom ešte o niečo horšie (napr. Galloway, Goodwin, 1987). Ďalšie výskumné zistenia rozporovali tézu, že deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa v špeciálnom školstve (školách či triedach) darí lepšie, pretože sa im venujú odborníci, ktorí uplatňujú špeciálne postupy. Ako A. Dyson (1999) konštatuje, niektorí výskumníci sa ich márne snažili identifikovať a ich zistenia skôr poukazovali na metódy a stratégie, ktoré sa zásadne nelíšili od tých, ktoré sa používajú v tzv. bežných školách (napr. Ysseldyke, Algozzine, Epps, 1983). Do tohto názorového spektra je potrebné zaradiť aj štúdie, ktoré upozorňujú na finančnú neefektívnosť udržiavania samostatnej infraštruktúry špeciálnych škôl. Podľa autora je dnes možné zhromaždiť značný počet empirických dôkazov o tom, že inkluzívne vzdelávanie je nielen finančne menej nákladné, ale aj účinnejšie z pohľadu prínosu pre osobnostný rozvoj tak detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ako aj ostatných detí.²¹

Druhou dimenziou, na základe ktorej je podľa A. Dysona (1999) možné kategorizovať diskurzy o inkluzívnom vzdelávaní, je dimenzia jeho **realizácie**. V rámci nej je v globálnom priestore možné vidieť silnejúci **politický diskurz**, ktorý obhajuje potrebu vyhraničiť sa voči praktikám a konceptom, ktoré segregáciu vo vzdelávaní podporujú. Politický diskurz je teda zameraný na hľadanie spôsobu, ako prejsť od segregovaného k inkluzívnemu vzdelávaniu. Nezriedka má podobu „manichejského boja medzi silami exklúzie a silami inklúzie“ (Dyson, 1999, s. 42), pričom tento politický boj môže byť vedený proti záujmovým skupinám, ktoré sa usilujú udržať segregované školstvo (napr. odborníci pracujúci v špeciálnom školstve, skupiny rodičov...) alebo ako priama akcia cieľových skupín, ktoré sú vytláčané mimo hlavný prúd vzdelávania (rodičia detí so ŠVVP a pod.). Ako ďalej autor tvrdí, okrem priamej akcie môže ísť aj o kritický útok na teoretické koncepty, ktoré

²¹ Zaujímavé zistenia prináša prehľadová štúdia z Austrálie, ktorá mapuje výsledky 280 výskumov z 25 krajín (O'Rourke, 2015). Otázka nadaných detí a ich vzdelávania v jednotnej škole je zodpovedaná v metaanalýze autorskej trojice Steenberger-Hu, Makel, Kubilius, 2016)

racionalizujú segregované vzdelávanie a ovplyvňujú spôsob ako o inkluzívnom vzdelávaní premýšľajú jednotlivci a celá spoločnosť. Aby sa však stali protiargumenty súčasťou politického diskurzu, musí byť vedecké poznanie verejnou politikou akceptované. Žiaľ, nie vždy je tomu tak. Ako vysvetľuje S. Štech (2021), vzťah medzi výskumom a politikou nie je lineárny, a preto nemožno predpokladať, že výsledky práce výskumníkov sa automaticky prenesú do praktických rozhodnutí politikov. Ako ďalej tvrdí, výskumné poznatky sa na ceste od výskumníkov k politikom menia. Niečo sa na tejto ceste zdôrazní, niečo zamlčí a niečo sa úplne stratí (tamtiež, s. 403). Aktuálne vedecké poznanie, ktoré podporuje myšlienku inkluzívneho vzdelávania, môže zaniknúť aj v silnom „hlase“ pseudoteórií, ktoré šíria jeho odporcovia. O to viac, ako sú ich stanoviská výrazne mediálne amplifikované (bližšie Štech, 2021).

Druhým diskurzom v dimenzii **realizácie inkluzívneho vzdelávania** je tzv. **pragmatický diskurz** (Dyson, 1999). Utvára ho skupina autorov, ktorí odkláňajú pozornosť od hlasnej obhajoby tohto konceptu. Ich diela neprinášajú argumentáciu proti segregovanému vzdelávaniu, ale výskumom podporené informácie o tom, aké parametre má spĺňať inkluzívna škola a čo ju odlišuje od neinkluzívnej. Produktom tohto diskurzu sú rôzne príručky, manuály a komentáre, ktoré majú povahu odporúčaní či dokonca návodov na to, ako rozvíjať inkluzívnu politiku, kultúru či prax škôl. Tento prístup azda najviac reprezentuje práca T. Bootha a M. Ainscowa (2000, 2002), ktorí spracovali známy Index inklúzie – nástroj evalvácie a následnej premeny škôl. Ako tvrdí A. Dyson (1999), v pragmatickom diskurze sa realizácia inklúzie nevníma ako niečo, za čo treba bojovať, ale ako niečo, čo je výsledkom prijatia správnych opatrení na rôznych úrovniach tvorby a implementácie politiky.

4 OBRAZY O INKLUZÍVNEJ ŠKOLE V ZRKADLE KOLEKTÍVNYCH DISKURZOV NA SLOVENSKU

4.1 SOCIOKULTÚRNE KONTEXTY PREDSTÁV O INKLUZÍVOM VZDELÁVANÍ

Štvrtou kapitolou otvárame pojednávanie o realite na Slovensku. Skôr ako odprezentujeme výsledky nášho originálneho výskumu, pokúsime sa bez nároku na úplnosť načrtnúť sociokultúrne kontexty, ktoré z nášho pohľadu predstavujú základný rámec interpretácie zistení o tom, ako je koncept inkluzívneho vzdelávania v našich podmienkach uchopovaný. Opis tohto rámca obsahuje prvky kultúrohistorickkej analýzy s dôrazom na konzekvencie presahujúce do súčasnosti. Pozornosť sústredíme aj na tzv. účastníkov inklúzie²², resp. na tie skupiny obyvateľstva, ktoré by z inkluzívneho vzdelávania mohli profitovať najviac, hoci sú v súčasnosti odklonení do prúdu špeciálneho školstva. Východiskom našich úvah budú diskurzy opísané v predošlej kapitole.

Ako sme uviedli v kapitole 3, v globálnej diskusii o inkluzívnom vzdelávaní môžeme zachytiť, okrem iného, aj dva kompetetívne diskurzy – diskurz deviácie a inklúzie. D. Skidmore (2002, 2006) vo svojej analýze definuje niekoľko dimenzií odlišností týchto dvoch konceptov, na pozadí ktorých je možné opísať aj sociálnu situáciu na Slovensku (Tabuľka 1).

Tabuľka 1: Dva typy pedagogického diskurzu podľa D. Skidmorea

DIMENZIA	diskurz deviácie (<i>discourse of deviance</i>)	diskurz inklúzie (<i>discourse of inclusion</i>)
Vzdeláateľnosť žiakov	Existuje hierarchia kognitívnych schopností, podľa ktorej sa žiaci zaraďujú/umiestňujú	Každý žiak má otvorený potenciál učiť sa

²² A. Artiles a A. Dyson (2005) ponúkajú metodologický rámec analýzy inkluzívneho vzdelávania v konkrétnych lokálnych kontextoch na pozadí medzinárodného diskurzu. Podľa ich odporúčaní, môžu výskumníci pri svojej práci sledovať niekoľko dimenzií: 1) dimenzia účastníkov, ktorá implikuje otázku, Na aké cieľové skupiny má inkluzívny systém fokusovať?; 2) dimenzia kultúry, v rámci ktorej výskumník hľadá odpovede na náročné otázky kultúrnych vplyvov, ktoré modelujú teóriu a prax inkluzívneho vzdelávania; 3) časová dimenzia, ktorá vymedzuje časovú os analýzy a 4) dimenzia výsledkov, ktorá upriamuje pozornosť na lokálne špecifiká posudzovania výsledkov, resp. úspechov inkluzívneho vzdelávania.

Vysvetlenie zlyhania vo vzdelávaní	Zdroj ťažkostí v učení je v deficitoch schopností žiaka, ktoré sú vnímané ako jeho vlastnosti/znaky	Zdroj ťažkostí v učení je v spôsobe učenia, ktoré nereaguje na potreby žiaka
Odpoveď školy	Podpora učenia sa žiakov by mala byť zameraná na nápravu ich slabých stránok	Podpora učenia sa žiakov spočíva v snahe upraviť/prispôbiť kurikulum ich potrebám a v rozvoji pedagogiky v celej škole
Teória odbornosti učenia	Odbornosť vnímaná ako expertnosť v odborných znalostiach predmetov	Odbornosť vnímaná ako schopnosť podporovať aktívnu účasť všetkých žiakov na procese učenia
Model kurikula	Pre menej schopných by malo existovať alternatívne kurikulum	Všetci žiaci by mali byť vzdelávaní v rámci spoločného kurikula

Zdroj: Skidmore, 2006, s. 57 – vlastný preklad autoriek

Prvá dimenzia, ktorú autor nazval – **vzdelávanosť žiakov** (*educability of students*), vytvára pomyselnú deliacu čiaru medzi tými krajinami, ktoré uplatňujú model triedenia detí podľa ich kognitívnych schopností (diskurz deviácie) a krajinami, v ktorých rezonuje diskurz inklúzie akcentujúci otvorený potenciál každého žiaka učiť sa a napredovať. Praktickým dôsledkom týchto diskurzov je alebo prax zaradovania žiakov do rôznych typov škôl podľa ich schopností alebo prax tzv. jednotnej školy, ktorú navštevuje drvivá väčšina žiakov. Na základe tohto kritéria môžeme formulovať tvrdenie, že Slovensko je uviaznuté už desaťročia v diskurze deviácie, čomu zodpovedá aj štruktúra školskej sústavy a naša vzdelávacia prax.

Školské vzdelávanie na Slovensku funguje už tradične na princípe dvoch paralelných prúdov. Jeden predstavuje vertikálne budovaný systém tzv. bežných škôl, ktoré navštevuje majorita populácie v rámci povinnej školskej dochádzky, kým minorita predstavujúca žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej ŠVVP), je vzdelávaná v systéme špeciálneho školstva (Porubský, Vančíková, Vaníková, 2017). Prvou skutočnosťou, ktorá svedčí o výraznom triedení detí podľa kognitívnych schopností, je vysoký podiel žiakov, ktorým je pridelený status „žiak so ŠVVP“. Podľa posledných analýz Európskej agentúry pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) malo v roku 2018 pridelený tento status 15 % žiackej

populácie v primárnom a nižšom sekundárnom vzdelávaní (ISCED 1 a 2), pričom priemer 31 európskych krajín predstavoval hodnotu 4,75 % (EASIE, 2020).

Tento ukazovateľ ešte nemusí nevyhnutne znamenať neinkluzívnu prax. Môže naopak indikovať snahu identifikovať čo najviac žiakov, ktorí si vyžadujú zvýšenú pozornosť a iniciovať rozvoj efektívneho systému ich podpory. Podstatné je však to, ako sa na tento systém nahliada, čo sa označuje prívlastkom efektívny. To odkazuje na ďalší ukazovateľ miery rozvoja inkluzívnej praxe v krajinách. Je ním otázka začlenenia detí do hlavného prúdu vzdelávania a vytvorenie príležitosti vzdelávať sa po boku svojich rovesníkov. Slovensko v tomto ohľade uprednostňuje segregované vzdelávanie a je v tomto ukazovateli v Európe lídrom. Podiel žiakov so ŠVVP vzdelávaných v úplne oddelenom prostredí vzdelávania (fully separate educational settings) je spomedzi 23 sledovaných európskych krajín najvyšší. Posledné medzinárodné porovnanie preukázalo 5,63 % takto vzdelávaných žiakov a žiačok, oproti priemeru 1,55 %²³ (EASIE, 2020). V systéme špeciálneho školstva končia najmä deti s viacnásobným postihnutím a mentálnym postihnutím, ale vo veľkej miere aj deti s telesným či zmyslovým postihnutím. Do tohto prúdu je presmerovaná aj veľká časť detí s poruchami správania či syndrómom autizmu (Hapalová, 2019a). Podľa Š. Porubského, K. Vančíkovej a T. Vaníkovej (2017) je spoločenské nastavenie obyvateľov Slovenska viac orientované na exklúziu odlišností v tom najširšom slova zmysle než na ich inklúziu do hlavného spoločenského prúdu. Toto nastavenie sa zrkadlí aj v názoroch ľudí pracujúcich v školstve. Podľa zistení To dá rozum (Hapalová, 2019b) je presvedčenie, že oddelené vzdelávanie je pre žiakov so ŠVVP lepšou voľbou stále silné, pričom viac ho zastávajú pracovníci špeciálnych škôl. Prúd špeciálneho školstva je zároveň pomerne uzavretý. „Špeciálne školy a triedy na Slovensku sa nevyužívajú ako nástroj dočasnej podpory dieťaťa, ale do veľkej miery predstavujú trvale oddelenú vzdelávaciu cestu“ (Hapalová, 2019c). Táto prax má na Slovensku silnú tradíciu a treba korektne priznať, že mnohé špeciálne školy vďaka svojej dlhej existencii disponujú nielen dobrým materiálnym vybavením, ale aj poznatkovým systémom a znalosťou účinných stratégií podpory vzdelávania žiakov s konkrétnymi ŠVVP. Dlhodobu si udržujú svoje postavenie na „trhu vzdelávania“²⁴. Ako však tvrdia J. G. Richardson a J. J. W. Powel (2011), samotná existencia siete špeciálnych škôl a celého podporného systému pre žiakov so ŠVVP limituje uskutočniteľnosť transformácie vzdelávacích

²³ Aj v tomto prípade ide o údaj týkajúci sa žiakov v povinnom vzdelávaní (ISCED 1 a 2)

²⁴ Kapacity miest v špeciálnych školách sú pomerne stabilné a nemenia sa ani pod vplyvom populačného poklesu ani pod vplyvom zvyšujúcej sa individuálnej školskej integrácie (Hapalová, 2019a).

systémov na inkluzívny model (Richardson, Powel 2011). Okrem iného aj preto, že takáto transformácia je sprevádzaná rezistenciou na strane zamestnancov špeciálneho školstva, ako aj rodičov detí, ktoré sú v tomto prúde vzdelávané. Myšlienka takejto zmeny totiž vyvoláva okrem iného aj napätie a obavy z náhleho uzavretia všetkých špeciálnych škôl (Vančíková, Hapalová, Miškolci, 2018).

Oddelené formy vzdelávania prevládajú aj u detí s intelektovým nadaním (Hapalová, 2019a), ktoré podľa školského zákona tiež spadajú do kategórie žiakov so ŠVVP. Tak ako v prípade ostatných podskupín (žiaci so zdravotným postihnutím, žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia), aj v tomto prípade je (celkom legitímne) akcentovaná potreba ich špeciálnej podpory. Vo výsledku je však táto potreba satureovaná najmä v triedach či školách pre nadané deti. Riešenie je teda v oddelení nadaných jednotlivcov od rovesníckej populácie a rovnako ako v prípade znevýhodnení, preferovaným modelom je vzdelávanie „medzi svojimi“. Podľa štatistík sa formou integrácie vzdeláva približne len štvrtina z nich (Hapalová, 2019a). Táto rozprava sa týka len žiakov, ktorým bolo diagnostikované intelektové nadanie. Dôležitá je však aj otázka vertikálnej diferenciacie žiakov podľa ich vzdelávacích výsledkov. V tomto prípade je potrebné poukázať na výraznú selektívnosť nášho školského systému, ktorý vytvára priestor pre veľmi skoré trieštenie vzdelávacích dráh.

Ako konštatuje V. Spilková (2001) od 60. rokov 20. storočia sme svedkami snahy väčšiny západoeurópskych krajín pretransformovať svoje školské systémy na integrované. Ich snahou je dosiahnuť, aby žiaci absolvovali čo najväčšiu časť povinnej školskej dochádzky v tzv. komprehenzívnej, zjednotenej, i keď vnútorne diferencovanej škole. Rolu v tomto úsilí zohrala nielen ľudsko-právna a etická otázka rovnosti šancí, ale aj pozorovateľné negatívne sociálno-politické dôsledky selektívneho systému. Ako autorka tvrdí, väčšina týchto krajín (s výnimkou Nemecka a Rakúska) od selektívneho systému nakoniec aj opustila. Túto skúsenosť má aj Slovensko (ako súčasť Československa). Datovanú dokonca do skoršieho obdobia. Jedným zo základných cieľov reformy československého školstva v tridsiatych rokoch 20. storočia bolo totiž zavedenie vnútorne diferencovanej jednotnej školy. Podľa V. Příhodu (1930 podľa Spilková, 2001) išlo v tomto období o ambíciu zmierniť sociálnu nespravodlivosť, ktorá sa prejavovala v prístupe detí z rôznych sociálnych vrstiev ku vzdelávaniu. Integrovaný školský systém bol nakoniec v roku 1948 presadený aj tzv. zákonom o jednotnej škole. V období, keď západné krajiny transformovali svoje selektívne systémy na integrované, absolvovali teda deti v Československu povinnú školskú dochádzku v jednom type školy, a to v základnej škole (s paralelným prúdom

špeciálnych škôl). Po roku 1989 však tak Slovenská, ako aj Česká republika od tohto pozitívneho trendu upustila. Podľa odborníkov išlo o dôsledok „široko rozšírenej nechuti k tzv. jednotnej škole“ (Spilková, 2001, s. 143), ktorá mala zdroj v odmietnutí ideologickej argumentácie, prostredníctvom ktorej bola jednotná škola počas komunistického režimu obhajovaná. Zároveň, ako tvrdí V. Spilková (tamtiež), spôsob realizácie charakteristický uniformitou a štandardizáciou vývoja žiakov, podceňovaním individuality žiakov a absenciou vnútornej diferenciacie na úrovni triedy viedol k celkovej diskreditácii jednotnej školy a k pomerne rýchlemu návratu k selektívnemu vertikálnemu modelu. V rozpore so západoeurópskymi vývojovými trendami a skúsenosťami sa porevolučné Slovensko, ako aj Česká republika vrátili k tradícii osemročných gymnázií z obdobia 1. republiky, kedy takéto gymnáziá reprezentovali výberové školy pre intelektuálnu elitu. Paradoxne, k týmto zmenám pristúpili krajiny práve v čase, keď medzinárodná vedecká obec zhromažďuje dôkazy o tom, že žiaci uviaznutí v nevýberových vzdelávacích dráhach, by získali omnoho viac, ak by boli vzdelávaní spoločne so žiakmi s lepšími študijnými výsledkami (napr. Slavin, 1990, Kerckhoff, 1986 ai.). Ako komentuje túto situáciu R. Váňová (2011), zavedenie osemročných gymnázií bolo živelné a prebehlo bez širšej odbornej diskusie. Napriek svetovým trendom, ktoré naznačovali, že ideál výnimočnosti a výlučnosti je prekonaný a nemal by byť nosným prvkom školských reforiem, Slovensko sa vybralo cestou selekcie školsky úspešnejších žiakov do výberových škôl. Až do roku 2009 dochádzalo k takejto selekcii už vo veku 10 rokov, teda po absolvovaní štvrtého ročníka. Následne došlo na Slovensku k legislatívnej úprave, ktorá selekciu posunula o rok neskôr. Napriek tomu stále patríme medzi krajiny EÚ s najskoršou diferenciáciou vzdelávacích dráh (Tabuľka 2). V širšom kontexte sociálnej inklúzie je táto prax považovaná za veľmi problematickú. Ako upozorňujú odborníci (pozri Gránska, Miškolci, s. a.), skorá selekcia zosilňuje väzbu medzi vzdelávacími výsledkami a sociálnym pôvodom žiakov a prispieva tak k prehľbovaniu sociálnych nerovností v spoločnosti. Existuje silná zhoda v tom, že na ňu doplácajú najmä tí menej úspešní (Hanusek, Wossmann, 2006). Potvrdili to aj výsledky analýzy iniciatívy To dá rozum, ktoré dokumentujú skutočnosť, že odlivom žiakov do osemročných gymnázií sa v triedach mení učebná i sociálna klíma, klesá učebná motivácia žiakov, ktorí v nej zostali, čo následne vedie aj k zhoršeniu ich vzdelávacích výsledkov (Vančíková, 2019a). Prax skorej selekcie podporuje aj verejnosť (Vančíková, 2019b; Straková, Simonová, Friedlaenderová, 2019). Upevňuje tak všeobecne zdieľané presvedčenie o správnosti vytvárania silných hierarchií žiakov podľa ich

kognitívnych schopností a hodnotový príklon ľudí skôr k exklúzii než inklúzii odlišností.

Tabuľka 2: Vek, v ktorom prvýkrát dochádza k rozdeľovaniu vzdelávacích dráh – porovnanie SR a vybraných krajín EÚ (podľa dostupnosti údajov)

Vek						
10	11	12	13	14	15	16
AT	CZ	BE	LU	IT	EE	DK
DE	HU	NL	BG	SI	EL	FI
	SK			HR	IE	PL
				RO	PT	ES
						SE
						UK
						LT
						LV

Legenda: AT-Rakúsko, DE-Nemecko, CZ-Česká republika, HU-Maďarsko, SK- Slovensko, BE-Belgicko, NL-Holandsko, LU-Luxembursko, BG-Bulharsko, IT-Taliansko, SI-Slovinsko, HR-Chorvátsko, RO-Rumunsko, EE-Estónsko, EL-Grécko, IE- Írsko, PT-Portugalsko, DK-Dánsko, FI-Fínsko, PL-Poľsko, ES-Španielsko, SE-Švédsko, UK-Spojené kráľovstvo, LT-Litva, LV-Lotyško

Zdroj: spracované na základe údajov OECD (2016)

Druhou dimenziou skúmania odlišností medzi diskurzom deviácie a inklúzie je spôsob, akým sa **vysvetľujú zlyhania vo vzdelávaní** (*explanation of educational failure*). Kým v diskurze deviácie sa zdroje ťažkostí v učení hľadajú v deficitoch vrozených schopností/ vlastností žiakov, v diskurze inklúzie sa pozornosť presúva na kvalitu podmienok učenia. Kým v prvom prípade je teda príčinou neúspechu samotný žiak/žiačka a jej/jeho deficit, v druhom prípade je prípadný neúspech obrazom nekvality vzdelávacieho prostredia, ktoré nedokáže v plnej miere reagovať na vzdelávacie potreby žiakov.

Preukázateľným dôkazom príklonu Slovenska k diskurzu deviácie je samotné vymedzenie konceptu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Ako píše M. Hapalová (2019d), ide o konštrukt, ktorý nie je vo svete jednotný. Spôsob ako si ho jednotlivé krajiny zadefinujú vo svojich právnych normách implikuje zároveň aj systém podpory. Aj v tomto prípade zohráva rolu to, či sa pripisuje význam faktorom na strane dieťaťa, či jeho rodiny alebo faktorom učebného prostredia, prípadne nastaveniu vzdelávacieho systému.

Ekvivalent pojmu ŠVVP (špeciálne edukačné potreby) prenikol do našej legislatívy prvýkrát v roku 1996. V školskom zákone z roku 2000 (č. 229/2000 Z.z.) figuruje už pod dnešným názvom, rovnako tak aj v aktuálne platnom zákone (č. 245/2008 Z.z.) (podľa Špotáková, 2013). Nielen školský zákon, ale aj nadväzná podporná legislatíva pracovala doposiaľ s tzv. „deficitným“ vymedzením špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Legislatíva roky uzatvára žiakov do vymedzených kategórií, ktorých existencia vychádza z premisy, že existuje skupina žiakov, ktorí spĺňajú predstavu univerzálnej normy a skupiny žiakov, ktorí z tejto normy vybočujú (Miškolci, 2016). Azda najviac zreteľné je to pri kategórii žiakov so zdravotným znevýhodnením. Ide prevažne o deti s diagnostikovaným typom zdravotného postihnutia, ako aj zdravotne oslabených žiakov, žiakov s vývinovými poruchami a poruchami správania. Vymedzenie tejto skupiny celkom zjavne podlieha kategorizácii, ktorá sa zakladá na medicínskom modeli postihnutia. Ten podľa M. Špotákovvej (2013) charakterizujú, okrem iných, dva znaky: 1) existencia jednoznačnej stanovenej normy, od ktorej sa odvíja jasne definovaná patológia a 2) vnímanie patológie ako výlučnej alebo prevažujúcej charakteristiky jednotlivca. Ďalšou kategóriou žiakov so ŠVVP sú tí, ktorí pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia. Ako vyššie citovaná autorka píše, aj v tomto prípade školský zákon konzervuje deficitné poňatie týchto potrieb. Akurát, že hendikep dieťaťa nie je pripísaný na vrub medicínskej diagnózy, ale „odsúdeniahodných deficitov jeho rodiny“ (tamtiež, s. 66). Tretia kategória sa vymyká deficitnému poňatiu. Je vymedzená, na rozdiel od ostatných, pozitívne. Aj v tomto prípade je však arbitrárne určená hranica IQ (nad 130), ktorá stavia deti s nadaním do pozície tých, ktorí stoja „mimo normu“ (tamtiež, s. 67). Nedá sa nesúhlasiť s názorom M. Špotákovvej (2013), ktorá upozorňuje, že z pohľadu inkluzívnych princípov je táto kategorizácia ešte o niečo problematickejšia. Poškodzuje totiž nielen tých, ktorí do tejto skupiny patria, ale aj nepomenovanú kategóriu žiakov „bez špeciálnych potrieb“. Takáto kategorizácia „vydeľuje skupinu detí, ktorým sa poskytne to, čo sa ostatným upiera: v integrovanom vzdelávaní individualizovaný prístup a v segregovaných triedach jednoducho kvalitnejšie, pestrejšie, tvorivejšie, na dieťa orientované vzdelávanie“ (2013, s. 67).

Z uvedeného je zjavné, že uchopenie konceptu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb nás vzdaluje diskurzu inklúzie a ukotvuje nás skôr v diskurze deviácie. Diskurz inklúzie totiž odkazuje na širšie vymedzenie kategórie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Vymedzenie, ktoré zahŕňa širokú a variabilnú skupinu detí, ktoré potrebujú dočasnú alebo trvalú podporu vo vzdelávaní preto, aby mohli naplniť svoj individuálny potenciál. Takéto

vymedzenie formuluje požiadavku smerom k škole, neustále reflektovať kvalitu učebného prostredia a pracovať na odstránení nedostatkov, ktoré môžu predstavovať prekážku v učení sa jednotlivcov či celých skupín.

Ďalšou dimenziou porovnávania diskurzu deviácie a diskurzu inklúzie je **odpoveď školy** (*school response*) (tabuľka 1). Rozdiel je v tom, či spoločnosť ukladá škole úlohu zjednávať nápravu slabých stránok detí alebo poveruje školu povinnosťou rozvíjať svoju edukačnú prax tak, aby každé dieťa mohlo zo vzdelávania maximálne profitovať. Tieto dva prístupy sú prirodzene naviazané na vyššie opísané spôsoby legislatívneho vymedzenia špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Kategorizácia žiakov so ŠVVP založená na princípe zdôrazňovania ich deficitov logicky implikuje potrebu ich kompenzácie (Clough, Corbet, 2001). Vedie tak k uplatňovaniu tzv. kompenzačno-asimilačného modelu začleňovania detí do vzdelávacieho procesu. Tento u nás uplatňovaný model vychádza z predstavy, že spoločnosť, v parsonsovskom (Parsons, 1958) zmysle, ustanovuje školu ako nástroj socializácie. Úlohou školy je teda kultúrne asimilovať dieťa do spoločnosti dospelých (Vančíková, Porubský, Kosová, 2017). Ak má nejaký hendikep, ktorý mu bráni zúčastniť sa na tomto asimilačnom procese, musí škola zabezpečiť podporu, v rámci ktorej sa tieto prekážky odstránia. V praxi ide teda o hľadanie nástrojov „nápravy“ hendikepovaných jedincov, resp. hľadanie možností ako dosiahnuť stav, kedy by sa dokázali prispôbiť podmienkam školy a neskôr spoločnosti. V krajnej polohe ide o realizáciu „medicínskych, psychologických a špeciálno-pedagogických korekcií všetkých nenormálnych štruktúr a prejavov“ (Špotáková, 2013, s. 62). Snaha priblíženia sa k tomu, čo sa pokladá za normálne, sa však často deje „bez ohľadu na životný kontext, kvalitu života, prežívanie, individuálne ciele a priority človeka, o ktorého ide“ (tamtiež).

Iným, našej kultúre zatiaľ vzdialeným, je tzv. rozvojovo-asociačný model (bližšie Vančíková, Porubský, Kosová, 2017). Tento model už nepočíta s kategorizáciou žiakov do skupín podľa deficitu a nepracuje s normou ako nespochybniteľnou konštantou. Inklúzia je vnímaná ako inštitucionálna záležitosť, ktorá sa dotýka všetkých žiakov. V inkluzívnom prostredí sa sústavne hľadajú prostriedky čo najúplnejšieho uspokojovania vzdelávacích potrieb každého jedného žiaka bez ohľadu na jeho charakteristiky a mieru jeho školskej úspešnosti. To samozrejme neznamená, že sú špecifiká žiakov opomínané a že škola nie je vnímavá voči potrebám detí s rizikovým vývinom²⁵. Podpora pri učení

²⁵ Pod pojmom dieťa s rizikovým vývinom chápeme v zhode s L. Kövérovou, D. Špotákovou a E. Tichou (Vančíková ed., 2021) dieťa, na vývin ktorého pôsobia nepriaznivé okolnosti. Rizikové faktory môžu byť na strane dieťaťa (nízka pôrodná hmotnosť, chronické ochorenia

musí byť v takýchto prípadoch ešte masívnejšia. Nie je však vnímaná ako náprava slabých stránok jednotlivcov s cieľom umožniť im prežiť v nemennej organizačnej klíme školy. Cieľ podpory je definovaný ako snaha uskutočniť také zmeny v postupoch školy, aby bol lepšie využitý ich potenciál. Slovom D. Skidmorea (2002, 2006), primárnym účelom podpory je zmeniť školu tak, aby vyhovovala žiakovi, a nie žiaka tak, aby vyhovoval škole. Školská legislatíva na Slovensku nás však tomuto modelu a prístupu dlhodobo vzdáva. Ako komentujú situáciu O. Kaščák a B. Pupala (2013), tým že školský zákon vyžaduje identifikáciu a označenie samostatnej skupiny detí so ŠVVP, zakladá zo svojho princípu minimálne na pojmovej úrovni určitý typ segregácie, ktorá sa prejavuje aj v prístupe k žiakom. Zdôrazňovaním „klasifikačnej výlučnosti“ vysiela naša školská legislatíva zároveň signál, že istej (zrejme väčšine) skupine detí a žiakov má byť upierané právo na špecifický prístup a predpisujú sa im univerzalizované formy a metódy výchovy a vzdelávania. (Kaščák, Pupala, 2013, s. 21).

Deficitné vymedzenie konceptu ŠVVP, spolu s jasne danou kategorizáciou týchto žiakov nás prirodzene odkláňa od *diskurzu všeobecných vzdelávacích potrieb*. Naopak, uväzňuje naše mysle **v diskurze špeciálnych vzdelávacích potrieb** (pozri kapitola 3.2). Ak sa pri úvahách o spôsobe uchopovania inkluzívneho vzdelávania na Slovensku oprieme o konceptuálny model K. Góranssonovej a C. Nilholma (2014), môžeme predpokladať, že naše predstavy uviazli skôr v spodnej časti ich hierarchickej pyramídy (Schéma 1, s. 29). Na základe opisu pochybení v legislatívnom nastavení inkluzívneho a dlhoročnej praxe jej implementácie možno formulovať predpoklad, že naše vnímanie inklúzie bude korešpondovať skôr s *definíciou umiestnenia (Placement Definition)* a *definíciou špecifickej individualizácie (Specified Individualised Definition)* než s *definíciou*, ktorá individualizáciu výučby označuje za univerzálnu požiadavku, ktorá sa vzťahuje na všetkých žiakov bez rozdielu (*General Individualised Definition*). V praxi uplatňovaný kompenzačno-asimilačný model začleňovania detí do vzdelávania nás tiež odkláňa od *definície komunity (Community Definition)*, ktorá je založená na zvnútornených hodnotách rovnosti a prijímaní inakosti ako prirodzenej črty každého triedneho spoločenstva.

Teóriu odbornosti učenia (*theory of teaching expertise*) označil D. Skidmore (2002, 2006) za ďalší aspekt porovnávania diskurzov. Domnievame sa,

alebo zdravotné postihnutie), na strane rodiny (nefunkčné rodinné vzťahy, kriminálne alebo patologické správanie rodičov, ale aj dlhotrvajúce vážne partnerské konflikty...) alebo na strane širšieho sociálneho prostredia (chudoba a nezamestnanosť a s tým spojená sociálna a kultúrna vylúčenosť ľudí i celých komunít).

že je menej uvedomovanou deliáciou líniou medzi diskurzom deviácie a inklúzie. Nie však menej podstatnou. Odkazuje na znaky profesionality učiteľa. V krajinách, kde rezonuje diskurz deviácie, je odbornosť učiteľa vnímaná cez jeho bohaté znalosti v predmetoch, ktoré vyučuje. S určitou mierou zjednodušenia môžeme povedať, že za dobrého učiteľa dejepisu je považovaný niekto, kto disponuje bohatými vedomosťami z histórie, dobrým učiteľom fyziky zas ten, kto žiakom dokáže sprostredkovať čo najviac poznatkov z tejto vednej disciplíny a pod. Pozerajúc sa na odbornosť optikou diskurzu inklúzie sa do popredia dostáva pedagogická expertnosť. Kvalita učiteľa sa posudzuje podľa miery rozvoja jeho schopnosti personalizovať učenie. Opierajúc sa o sociokultúrne teórie učenia, zdôrazňuje D. Skidmore (2002, 2006) najmä jeho schopnosť vytvárať tzv. „lešenie“ (scaffoldings) pri učení, stať sa pre žiaka tútorom, ktorý dokáže zdieľať bremeno učenia sa, znižovať zložitost' úlohy, vyjednávať o spoločnom chápaní zadania, ale tiež ustupovať do úzadia v momente, keď žiak nadobudne potrebnú istotu a môže pokračovať sám. Pedagogická zdatnosť odráža tiež schopnosť učiteľa podporovať rovesnícke učenie či učenie medzi rôznymi vekovými skupinami a vytvárať tak príležitosti na vznik dôležitých interakcií a nových „lešení“ (pozri tiež Petrová, Pupala, 2008). Skúsenejším druhým totiž nemusí byť len učiteľ. Takto poňatá pedagogická expertnosť v sebe nevyhnutne spája poznanie z oblasti psychológie, pedagogiky a didaktiky. Odkazuje na pedagogicko-psychologickú a didaktickú zložku prípravy učiteľov. Tá je však v našich učiteľských študijných programoch výrazne poddimenzovaná. Študenti učiteľstva sa učia najmä obsahy a metodológie jednotlivých vedných odborov a neučia sa to, čo budú ako učitelia v reálnej praxi skutočne potrebovať (Porubský, 2010b). Toto tvrdenie podporujú aj výskumy. V roku 2001 boli napríklad publikované zistenia, podľa ktorých sa aprobačným predmetom na fakultách pripravujúcich učiteľov venovalo približne 58 – 80 % vyučovacieho času, pričom pedagogickým disciplínam len 2,6 – 8,2 %, psychologickým predmetom 4 – 11,6 % a didaktickým iba 2,6 – 5,4 % (Rosa, 2003). K podobným výsledkom sa o osem rokov neskôr dopracovali aj M. Černotová a E. Vincejová (2009). Celkovo slabé postavenie pedagogicko-psychologickej zložky učiteľskej prípravy dokumentujú aj názory študentov, ktorí tieto disciplíny označili za neobľúbené a menej dôležité (Vašutová, 2009). O dôvodoch je možné špekulovať. Jedným z nich môže byť aj nízka kvalita výučby týchto dôležitých disciplín (porovnaj Černotová, Vincejová, 2009; Babiaková, 2008). Výsledky analýzy iniciatívy To dá rozum naznačujú, že tieto problémy stále pretrvávajú (Miškolci, 2019).

Korene tohto neuspokojivého stavu možno hľadať vo vývoji učiteľského vzdelávania v bývalom Československu. J. Cach (1968) označil za kľúčový medzník krízy vysokoškolskej prípravy učiteľov 50. roky 20. storočia. Tá podľa jeho názoru vychádzala znútra učiteľských fakúlt, ktoré sa chceli v zameraní svojej výskumnej práce postupne vyrovnáť filozofickým a prírodovedným fakultám. Snaha obstáť vo vedeckej oblasti tak viedla v konečnom dôsledku k oslabeniu ich špecifickosti, ktorá bola pri ich zrode (tamtiež). Žiaľ, situácia spred takmer sedemdesiatych rokov sa opakuje a nevytvára príliš veľký priestor pre optimizmus. Nové podmienky akreditácie a politika financovania vysokých škôl zvyšuje tlak na vedu a stavia edukačné vedy opäť do konkurencie technických a prírodných vied. Dá sa tiež predpokladať, že tak ako v iných krajinách, tak i u nás spôsobuje tlak na publikovanie celkové znižovanie kvality práce so študentmi (porovnaj Vančíková, 2022). Vysokoškolskí učitelia venujú stále viac času a energie plneniu scientometrických ukazovateľov, ktoré sú akoby jediným znakom kvality akademických pracovníkov (Rawat, Meena, 2014). Mnohé univerzity prihliadajú skôr na zoznamy publikačných výstupov jednotlivcov než ich schopnosť učiť (Abbot, Cyranoski, Jones et al., 2010).

Pri pátraní po koreňoch oslabenia pedagogicko-psychologickej a didaktickej zložky prípravy učiteľov by sme podľa J. Vašutovej (2009) nemali opomenúť Bolonskú deklaráciu, vďaka ktorej sa na Slovensku pristúpilo k štruktúrovaniu učiteľského štúdia na dva stupne (bakalársky a magisterský). Podľa autorky tak došlo k rozbitiu overeného integrovaného modelu prípravy učiteľa smerujúci k holistickej profesii. Táto zmena viedla mnohé učiteľské fakulty nielen k prerozdeleniu štúdia do dvoch etáp, ale tiež k celkovej rekonštrukcii študijných programov. Bakalárske štúdium sa stalo najmä priestorom pre teoretické zvládnutie vedných odborov aprobačných predmetov. S otázkou Ako učiť? sa študenti nezriedka stretávajú až na magisterskom stupni štúdia, teda až po troch rokoch svojho pôsobenia v učiteľskom vzdelávaní (porovnaj Miškolci, 2019). Tento problém bol čiastočne odstránený novou vyhláškou o sústave študijných odborov (Vyhláška č. 244/2019 Z. z.), ktorá predstavuje možnosť návratu k neštruktúrovanému modelu. Vysoké školy však prechádzali v roku 2022 náročnými procesmi zosúladovania ich študijných programov s novými podmienkami akreditácie. Väčšina z nich prešla len kozmetickými úpravami a možnosťami, ktoré vyhláška otvorila, fakulty nevyužili. Scenár masívnejšieho návratu k neštruktúrovaným programom v krátkom čase je len málo pravdepodobný.

Na základe uvedených skutočností môžeme konštatovať, že už niekoľko generácií učiteľov vstupuje do školskej praxe bez dostatočne rozvinutých pedagogických spôsobilostí, nevyhnutných pre realizáciu inkluzívnych princípov. Sondy do terénu našich škôl ukazujú, že plnohodnotné pochopenie tohto konceptu vo vzdelávacej praxi stále chýba a "školy a učitelia vo veľkej miere zlyhávajú pri pestovaní inkluzívnych postojov a inkluzívnej kultúry triedy, v ktorej by nikto nestál bokom" (Kusá, Juščáková, 2017, s. 332). Ani samotní učitelia sa netaja tým, že sa na túto úlohu necítia byť dostatočne pripravení. Chýba im metodická podpora (Hapalová, 2019e) a nemôžu sa oprieť ani o ponuku programov ďalšieho vzdelávania. Chýbajú im práve také kurzy, ktoré by im pomohli zvládnuť výzvy začleňovania detí s rôznymi vzdelávacími potrebami (Miškolci, 2019). Kvalita prípravy na výkon tohto povolania pritom významne koreluje nielen so schopnosťou učiteľov pracovať s deťmi s rozmanitými potrebami, ale aj s ich postojom k inklúzii (Buell et al., 1999; Dickens-Smith, 1995; Van-Reusen, Shoho, Barker, 2000; Avramidis et al., 2000 ai.) nevynímajúc rezistenciu ako reakciu na nízku mieru subjektívne pociťovanej profesijnej zdatnosti (pozri Emam, Mohamed, 2011; Savolainen, Engelbrecht, Nel, Malinen, 2012). Výskumy tiež ukazujú, že učitelia, ktorí sú príliš zameraní na svoj predmet, vnímajú žiakov so ŠVVP ako problém (Clough, Lindsay, 1991) a celkovo platí, že dôraz na predmetovú aprobáciu je menej zlučiteľný s inklúziou (Avramidis, Norwich, 2002). Ukazuje sa tiež, že v príprave učiteľov nie je dôležitý len rozvoj ich pedagogických znalostí a zručností, ale tiež utváranie proinkluzívnych epistemologických a pedagogických presvedčení (*epistemological and pedagogical beliefs*) (Jordan, Lindsay, Stanovich, 1997; Sheehy, Budiyanto, Kaye, Rofiah, 2019) a tiež pocitu zodpovednosti za pokrok žiakov (Soodak, Podell, Lehman, 1998). Takáto široká škála profesijných poznatkov, zručností a postojov si vyžaduje čas a omnoho väčší dôraz na pedagogicko-psychologickú zložku tak predgraduálnej, ako aj postgraduálnej prípravy učiteľov. Tá je u nás, ako sme vyššie uviedli, skôr okrajová. Táto realita nevyhnutne ovplyvňuje vnímanie konceptu inkluzívneho vzdelávania, ako aj samotné postoje k inklúzii.

Poslednou deliacou líniou medzi diskurzom deviácie a inklúzie je **model kurikula** (*curriculum model*). Ako uvádza D. Skidmore (2002, 2006), v krajinách, kde rezonuje diskurz deviácie je tendencia vytvárania alternatívneho kurikula pre tzv. menej schopných žiakov. Táto prax vychádza z vyššie opísaných charakteristík tohto diskurzu, no najmä s náhľadom na podporné opatrenia ako nápravné prostriedky, ktorých primárnou úlohou je odstrániť deficity dieťaťa. Vytváranie takýchto učebných osnov je zároveň prejavom nedôvery voči

rozvojovým možnostiam detí. Ako autor ďalej argumentuje, mnohým žiakom sú týmto spôsobom odopreté vyššie úrovne učiva (i formy učenia), čo limituje ich možnosti ďalšieho vzdelávania a v konečnom dôsledku aj profesijnej dráhy. Alternatívne kurikulá zároveň posilňujú efekt sebanaplňujúceho prorocstva (známy ako pygmalion efekt), ktorý znižuje vzdelanostné aspirácie žiakov. Táto stratégia kurikulárnej politiky tak buduje nielen vonkajšie, ale aj vnútorné prekážky zmysluplnej vzdelávacej kariéry žiakov so ŠVVP (s presahom na ich pracovné uplatnenie). V kontraste s týmto prístupom je politika založená na existencii jedného spoločného kurikula, ktoré by malo byť dizajnované tak, aby bolo ústretové voči ľudským rozdielom. Avšak D. Skidmore vo svojich úvahách o inkluzívnom kurikule nekončí len pri otázke spoločných vs. alternatívnych učebných osnov. Otvára aj dôležitú otázku ich povahy. V tejto súvislosti kritizuje tzv. esencialistický model (*essentialist model of curriculum*), ktorý definuje pevne stanovený súbor akademických vedomostí, ktorý si majú žiaci osvojiť a ktorý sa stáva predmetom štandardizovaného testovania. Tento model vychádza podľa jeho slov z očakávaní, že všetci žiaci budú napredovať rovnakým tempom a nevyhnutne patologizuje tých, ktorí predpísané štandardy nedosiahli. Zároveň pôsobí deštruktívne na učebnú klímu – namiesto spolupráce podporuje rivalitu, namiesto oceňovania prospechu jednotlivca pre skupinové ciele upriamuje pozornosť na individuálny úspech (Skidmore, 2002, 2006).

Rešpektovanie rozmanitosti žiakov v triede si podľa D. Skidmorea (2002) vyžaduje rekonceptualizáciu učebných osnov tak, aby sa vytvoril priestor pre realizované kurikulum. Inkluzívne kurikulum je také, ktoré vytvára učiteľovi príležitosť modifikovať plánované učebné osnovy s ohľadom na konkrétne podmienky a potreby konkrétnych detí. Tvorba učebných osnov by teda nemala vychádzať z abstraktného konečného bodu vedomostí, ktoré majú žiaci získať, ale konkrétneho východiskového bodu ich aktuálnej rozvojovej úrovne. D. Skidmore tak odkazuje na tzv. flexibilné kurikulum²⁶, ktoré poskytuje istú mieru voľnosti nielen v oblasti plánovania obsahu a cieľov učenia, ale aj hodnotenia, času a miesta výučby (OECD, 2021). Práca s takýmto kurikulumom si ale vyžaduje vysokú mieru profesijnej autonómie učiteľov.

Z uvedeného vyplýva, že pri úvahách o dominancii toho-ktorého diskurzu na Slovensku si musíme zodpovedať minimálne dve základné otázky: 1) Preferujeme spoločné kurikulum pre všetky deti alebo ideme cestou

²⁶ Tento typ kurikula je uplatňovaný napr. v Portugalsku, Dánsku, Estónsku. Kritéria na zaradenie do tohto modelu spĺňa vo veľkej miere aj škótske kurikulum (OECD, 2021)

alternatívnych vzdelávacích programov? a 2) Aké je realita a naše vyhliadky na implementáciu tzv. flexibilného kurikula?

Odpoveď na prvú položenú otázku je jednoznačná. Kategorizácia žiakov so ŠVVP vyúsťuje na Slovensku do dizajnovania alternatívnych vzdelávacích programov, ktoré rámcujú ich vzdelávaciu dráhu od materskej školy až po ukončenie strednej školy, prípadne učilišťa či praktickej školy. Samotný školský zákon vysiela signál, že na každú kategóriu žiakov majú byť kladené iné požiadavky cieľových výkonov. V prípade kategórie žiakov so zdravotným znevýhodnením sa dokonca líšia podľa typu postihnutia. Špeciálne osnovy sú spracované aj pre deti so všeobecným intelektovým nadaním. Z hľadiska kategorizácie žiakov so ŠVVP sa špeciálna úprava kurikula netýka len žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. V ich prípade sa očakáva, že za pomoci rôznych kompenzačných nástrojov a mechanizmov budú plniť všeobecné vzdelávacie štandardy. Keďže tieto mechanizmy a nástroje nie sú účinné, mnohí žiaci zo SZP opakujú už prvé roky školskej dochádzky. Nezriedka aj niekoľkokrát (bližšie Vančíková, 2019c).

Odpoveď na druhú položenú otázku je o niečo zložitejšia. Dizajn predchádzajúcich štátnych kurikul, ako i súčasného je stále vzdialený flexibilnému modelu. Blíži sa skôr k modelu, ktorý D. Skidmore (2002) označil termínom esencialistický. Hoci Slovensko v roku 2008 umožnilo vstúpiť školám a učiteľom do tvorby učebných osnov (zavedený dvojúrovňový model kurikula), rámec štátnych vzdelávacích programov je i dnes stále zväzujúci a vytvára tlak na zvládnutie pomerne veľkého množstva učiva. Prechod na flexibilnejšie modely nebol možný. Tvorcovia vzdelávacích programov museli riešiť neľahkú dilemu. Príliš voľný rámec kurikula by mohol spôsobiť v školskej praxi nielen nevôľu, ale aj chaos. Flexibilné kurikulum by s najväčšou pravdepodobnosťou narazilo na zvyklosti škôl a učiteľov, ktorí roky svedomito nasledovali centrálné rozpracované učebné osnovy a neboli nijak vedení k tomu, aby dokázali všeobecné rámce obsahov premieňať na zmysluplné a adresné obsahy učiva.

Zdroje tohto problému sú zakorenené hlboko v našej histórii a siahajú až do tereziánskeho obdobia. Aj preto B. Kosová (2020) konštatuje, že slovenskí učitelia sú v pozícii štátnych úradníkov už od čias Márie Terézie²⁷. Nielen táto progresívna panovníčka, ale aj jej syn Jozefa II. sa vo vzťahu k vzdelávaniu

²⁷ Dôslednejšia historická analýza vývoja školstva na Slovensku bola prednesená na medzinárodnej konferencii v Seville v roku 2017 (10th international conference of education, research and innovation) a následne publikovaná v konferenčnom zborníku (Porubský, Vančíková, Vaníková, 2017).

a školstvu usilovali o centralizovanie politickej moci do rúk panovníka ako predstaviteľa pokroku. Išlo o reakciu jednak na neúmernú moc cirkvi a zároveň aj partikulárne politické záujmy feudálnej šľachty. Reformným nariadením Ratio Educationis z roku 1777 (1988) vstúpila štátna moc ako rozhodujúci činiteľ do formovania vzdelávacej politiky vo vzťahu k všetkým školám v štáte, bez ohľadu na ich zriaďovateľa (ktorým v tomto období ešte nebol štát). Myšlienka, že štát, resp. predstavitelia štátnej moci fungujú v záujme upevňovania verejného blaha, a preto sú ich rozhodnutia záväzné a ich kontrolná moc nespochybiteľná, poznačilo ideológiu formovania štátnej vzdelávacej politiky takým zásadným spôsobom, že vo svojej podstate pretrvala až do dnešných čias. Nebolo prekonané ani krátkym obdobím existencie demokratického Československa v rokoch 1918 až 1939, kedy sa začali rozvíjať mnohé progresívne pedagogické smery, ktoré sa premietali aj do štátnej vzdelávacej politiky. Obdobie medzi rokmi 1948 až 1989 poznačené dominanciou komunistickej ideológie tento trend naopak, ešte posilnilo. Platilo to aj pre oblasť profesijnej autonómie učiteľa. Tá v podstate neexistovala, resp. len vo veľmi obmedzenej miere. Tereziánske poňatie učiteľa ako štátneho úradníka realizujúceho štátnu vzdelávaciu agendu sa premietla aj do poňatia tzv. socialistického učiteľa v období komunizmu (Porubský, Vančíková, Vaníková, 2017).

Dalo by sa očakávať, že po politickom prevrate v roku 1989 sa pozícia učiteľa ako štátneho úradníka zmení a jeho profesijná autonómia sa posilní. Nánosy minulosti sa však nedajú zmyť v krátkom čase a ako tvrdí M. Klicperová, I. K. Feierbend a C. R. Hofstetter (1997) "totalitný syndróm" prežíva v mysliach a konaní ľudí ešte dlho po ukončení režimu. Hoci sa učitelia v deväťdesiatych rokoch 20. storočia prejavili ako relatívne autonómni a schopní modernizovať učebné stratégie a metódy²⁸, zostali uviaznutí v centrálne stanovených a podrobne rozpracovaných učebných osnovách. Možnosť stať sa spolutvorcom kurikula bola vytvorená až v roku 2008, kedy bola zrealizovaná kurikulárna transformácia, spočívajúca v implementácii vyššie zmieneného dvojúrovňového modelu kurikula. Tým sa síce vytvorili formálne podmienky pre uplatňovanie princípov inkluzívneho vzdelávania, avšak implementácia nebola úspešná. Učitelia neboli stotožnení a ani adekvátne pripravení na svoju potenciálnu rolu tvorcov a realizátorov kurikula zohľadňujúceho špecifiká žiakov.

²⁸ Toto obdobie označili B. Kosová a Š. Porubský (2011) za zmeškanú príležitosť skutočne reformovať školský systém zdola. Na Slovensku bolo cítiť dynamický pohyb. Entuziastickí učitelia pod vplyvom zahraničných partnerov a projektov (Nadácia Susan Kovalik, Nadácia škola dokorán, Nadácia otvorenej spoločnosti a i.) sa húževnato pustili do modernizácie školského systému z úrovne svojich škôl a tried.

Napriek tomu, že dvojúrovňový model kurikula máme na Slovensku už viac než desať rokov, nedá sa povedať, že by boli učitelia pripravení pracovať s flexibilnejším národným rámcom. Chýba im nielen skúsenosť, ale aj metodická podpora. Zmeny, označované ako reformy zhora, sa v našich podmienkach realizujú intuitívne a ich sprievodným znakom je nedostatok času, usmernení a zdrojov. Ide o pochybenia, ktoré podľa S. Dinhama (2000) zvyšujú riziko rezistencie voči zmenám a nezriedka aj odmietnutie nosnej idey zmien. V týchto podmienkach sa utvárajú aj predstavy aktérov vzdelávania o inkluzívnom vzdelávaní a vznikajú dilemy o realizovateľnosti týchto princípov v školskej praxi.

Na základe všetkých vyššie opísaných skutočností môžeme vyústiť do tvrdenia, že na Slovensku nie je zatiaľ pripravená pôda pre *pragmatický diskurz* (pozri kapitola 3.3). Sme skôr v situácii **obhajoby inklúzie**, ktorá je postavená viac na **argumentoch etiky a práv** než na argumentoch efektivity inkluzívneho vzdelávania. Presvedčanie o potrebe transformovania selektívneho a segregovaného systému na inkluzívny je nezriedka postavená na tlaku medzinárodnej scény, ktorá (celkom opodstatnene) upozorňuje na viaceré problémy nášho školstva v oblasti zabezpečenia rovnosti šancí vo vzdelávaní. S odkazom na nepriaznivé výsledky medzinárodných komparácií je napríklad obhajovaná potreba posilniť inklúziu vo vzdelávaní v *Národnom programe rozvoja výchovy a vzdelávania* (NPRVV 2018-2027). Na pochybenia systému poukazujú aj rôzne ľudsko-právne organizácie. Váhu majú najmä závery súdov, ktoré potvrdzujú diskriminačné praktiky a žiadajú nápravu. Silným impulzom v Českej republike bolo napríklad rozhodnutie Európskeho súdu pre ľudské práva o neoprávnenom zaradení rómskych žiakov do špeciálnej školy. V roku publikovania tejto monografie si mohla aj slovenská verejnosť vypočuť prelomový rozsudok, ktorý uznal segregáciu rómskych žiakov v špeciálnom školstve (tzv. prípad z Hermanoviec). Rozsudok tak potvrdil prax diskriminácie vo vzdelávaní na základe etnickej príslušnosti. Otázka vzdelávacích príležitostí rómskych detí a žiakov z vylúčených lokalít je nepochybne vypuklým problémom. Apel na jeho riešenie je zároveň apelom na transformáciu školstva smerom k inkluzívnemu modelu. Pracovníci školstva ho zachytávajú aj cez národné projekty spolufinancované z Európskeho sociálneho fondu, ktoré sa prezentujú ako projekty zamerané na inklúziu. Vo svojich opisoch vymedzujú deti/žiakov zo sociálne vylúčených lokalít ako cieľovú skupinu a vytvárajú príležitosti najmä

pre školy s vysokým podielom rómskych žiakov (MRK I²⁹, MRK II³⁰, PRINED³¹, ŠOV³²). Táto prax vytvára podprahovo dojem, že inkluzívne vzdelávanie je záležitosťou riešenia tzv. „rómskej otázky“.

Z uvedeného vyplýva, že povaha konceptu inkluzívneho vzdelávania môže byť prirodzene ovplyvnená aj postojom majority k rómskej menšine. Tá tvorí približne 7,6 % celkového obyvateľstva na Slovensku, s najväčšou koncentráciou na východnom a čiastočne strednom Slovensku (Ravasz, Kovács, Markovič, 2019). Niektoré oblasti našej krajiny možno dokonca označiť za tzv. „rómske regióny“ (Darulová, 2007), v ktorých vznikajú rómske školy či triedy (tzv. geto triedy – porovnaj Hojsík, 2011). Tie vznikajú nielen ako dôsledok diskriminačných postojov zriaďovateľov, ale aj ako dôsledok „white flight“ efektu, teda tendencie nerómskych rodičov odhlasovať svoje deti zo škôl, ktoré navštevujú rómski žiaci. Aj to je jeden zo signálov, že vzťahy medzi majoritným obyvateľstvom a Rómami sú napäté. Dokladujú to aj početné prieskumy, ktoré mapovali postoje (napr. Vašečka, 2001; Gallová Kriglerová, Kadlečíková, 2009; Rosinský, 2009 a i.) a negatívne stereotypy voči tejto skupine obyvateľstva (Poslon, Lášticová, 2020). Negatívne postoje voči Rómom pritom preukázateľne súvisia s nepriateľským politickým diskurzom (Poslon, Lášticová, 2020), ktorý má povahu moralizujúceho diskurzu o sociálnom vylúčení (bližšie Vančíková, 2013). Ten na Slovensku prekvitá aj vďaka politickému nacionalizmu a populizmu (pozri Deegan-Krause, 2012), ale je tiež súčasťou rozšíreného neoliberalného diskurzu, ktorý účelovo stigmatizuje, disciplinarizuje a kriminalizuje sociálne vylúčené skupiny (Bauman, 2007, Wacquant, 2009). Tieto nálady ovplyvňujú aj diskusie o proinkluzívnych vzdelávacích politikách, v ktorých je síce formulovaná potreba desegregácie, avšak Rómovia sú vykresľovaní ako menšina, "ktorej život musí štát viac regulovať, aby sa mohli úspešne integrovať" alebo dokonca ako "sociálni devianti" či "nepriprôsobiví" (Miškolci, Kováčová, Kubánová, 2017, 79-82). Domnievame sa, že akceptácia modelu inkluzívneho vzdelávania či predstavy o ňom sú vo veľkej miere ovplyvnené postojmi učiteľskej i rodičovskej verejnosti k integrácii rómskych detí do hlavného vzdelávacieho prúdu.

V týchto podmienkach je diskusia o inkluzívnom vzdelávaní aj apelom na zmenu postojov odbornej verejnosti k segregácii a diskriminačnej praxi voči

²⁹ Národný projekt *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít* (2011 – 2015)

³⁰ Národný projekt *Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy* (2013 – 2015)

³¹ Národný projekt *PRINED - Projekt Inkluzívnej Edukácie* (2014 – 2015)

³² Národný projekt *Škola otvorená všetkým* (2017-2019)

rómskym deťom. Má silný politický náboj, resp. charakter **politického diskurzu**, ktorý je podľa lingvistov subdiskurzom ideologického diskurzu so špecifickým jazykom (Dulebová, 2012). Keďže základným cieľom politického diskurzu je presvedčanie a ovplyvňovanie, môžeme v ňom vidieť mnoho všeobecných hesiel sloganov. Tieto výrazové prostriedky vytvárajú priestor pre voľnú interpretáciu a nedávajú jasné odpovede na to, ako komunikované ideály naplniť. O to zaujímavejšie je preto skúmať, ako o tomto koncepte uvažujú tí, ktorí ho majú pretaviť do reálnej školskej praxe a s akými charakteristikami sa v ich predstavách spája pojem inkluzívna škola.

4.2 KONCEPTY UVAŽOVANIA O POJME INKLUZÍVNA ŠKOLA

Ako je z predchádzajúcej kapitoly zrejmé, predstavy o inkluzívnom vzdelávaní na Slovensku sú utvárané na pozadí veľmi špecifických sociokultúrnych vplyvov. Niet pochybnosti o tom, že všetky zmienené skutočnosti v nejakej miere ovplyvňujú myslenie tak laickej, ako aj odbornej verejnosti. My sme sa v našom výskume zamerali prevažne na odbornú verejnosť. Na označenie tejto časti populácie dospelých sme zaviedli pojem „aktéri vzdelávania“. Označujeme ním širokú skupinu ľudí, ktorí participujú na školskom vzdelávaní detí a mládeže. Zaujímalo nás, aké predstavy o inkluzívnej škole cirkulujú v sociálnom poli vybraných kategórií pedagogických a odborných zamestnancov³³ (učitelia, pedagogickí asistenti, školskí psychológovia, psychológovia, špeciálni pedagógovia, školskí špeciálni pedagógovia, sociálni pedagógovia, logopédi). Cielili sme pritom nielen na ľudí, pracujúcich priamo v školách (bežných či špeciálnych), ale aj na pracovníkov a pracovníčky poradenských zariadení. V prvej fáze bádania sme prostredníctvom Q metodológie identifikovali typy diskurzov. Do tejto časti výskumu sme zapojili aj rodičov. V ďalšej etape sme identifikované koncepty ponúkli prostredníctvom dotazníka širšej vzorke respondentov, v tomto prípade už len zamestnancom škôl a poradenských zariadení. Tento krok nám umožnil formulovať objektívnejšie závery o dominantnej predstave aktérov vzdelávania o charakteristikách inkluzívnej školy. Zistenia prezentované v tejto časti monografie sú výstupom zmiešaného výskumu, s uplatnením kvalitatívnej i kvantitatívnej výskumnej paradigmy.

³³ Zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch (Zákon č. 138 Z. z.) definuje celkovo desať kategórií pedagogických (§ 19) a šesť kategórií odborných zamestnancov (§ 23). Predmetom nášho záujmu boli tie kategórie, ktoré sa najviac podieľajú na inkluzívnej praxi.

4.2.1 Identifikovanie konceptov inkluzívnej školy

Výskumná stratégia

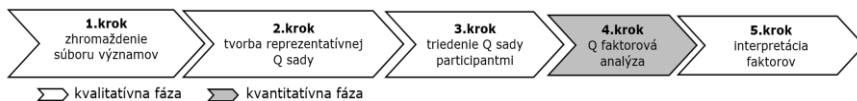
Ako sme uviedli vyššie, ambíciou výskumného tímu bolo najprv zistiť, aké rozmanité predstavy majú aktéri vzdelávania o inkluzívnej škole. Za týmto účelom sme siahli po osvedčenej výskumnej stratégii – **Q metodológii**. Hoci sa považuje za relatívne novú výskumnú metódu, pôvodne sa využívala v psychológii už od 30. rokov 20. storočia, a to na exaktné skúmanie postojových systémov. Svoje miesto si postupne našla aj v iných spoločenských vedách, a to na štúdium ľudskej subjektivity (Stephenson, 1953). Ako dokladuje najnovšia prehľadová štúdia (Lundberg, de Leeuw, Aliani, 2020), Q metodológia postupne preniká aj do edukačných vied. Výskumníci zaznamenali v medzinárodnom priestore 74 Q výskumov za posledných desať rokov. V ich podmienkach sa v edukačných vedách využíva minimálne.

Q metodológia je holistický prístup, ktorý je blízky naratívnej analýze. Jej prioritou nie je overovanie hypotéz, ale hľadanie významov a ich pochopenie v diskurzívnom a sociálnom kontexte (Lukšík, 2013). Q metodológia poskytuje základ pre systematické štúdium rôznych názorov, presvedčení, postojov a pocitov ľudí (Brown, 1980; McKeown & Thomas, 1988). Jej základom je interpretativistická paradigma, v rámci ktorej je centrom analýzy človek v jeho celistvosti a jedinečnosti. Subjektivita pritom nie je v Q metodológii vnímaná v zmysle opozície voči predpokladanej vedeckej objektivitě, ale v súlade s individuálnymi "sebareferenčnými predstavami" (Stephenson, 1953, s. 248).

Q metodológia je považovaná za najrobustnejší zmiešaný prístup, ktorý poskytuje pomerne jasné pravidlá pre to, ako kombinovať štatistickú analýzu s kvalitatívnym interpretačným rámcom (Obrázok 1). Využíva osobitný súbor psychometrických a operačných princípov, ktoré v kombinácii so štatistickými operáciami korelačných techník a faktorovej analýzy poskytujú výsledky systematického a kvantitatívneho postupu skúmania subjektívnych zložiek ľudského myslenia. Výnimočnosť Q metodológie spočíva, okrem iného, aj v prístupe k faktorovej analýze (bližšie pozri Stephenson, 1935). Využíva sa v nej totiž typ invertovanej, tzv. Q faktorovej analýzy, vďaka ktorej výskumník získa konfigurácie významov vytvorených ľuďmi, ktorí majú podobný pohľad na predmetný jav. Q metodológia utvára skupiny účastníkov s podobným názorom, preferenciou, a kryštalizuje tak názorové a postojové konštelácie sociálnych skupín (Lukšík, 2013). Ponúka však aj podrobný pohľad na individuálne

charakteristiky participantov (Brown, 1980; Watts & Stenner, 2012). Vytvára tak priestor na úvahy o kontexte, v ktorom sa sociálna reprezentácia utvára.

Obrázok 1: Postupnosť výskumných krokov v rámci Q metodológie



Zhromažďovanie súboru významov

Prvé kroky v rámci Q metodológie súvisia s tvorbou Q sady (krok 2), ktorá sa stáva predmetom triedenia (krok 3) a štatistického spracovania (krok 4). Vytvoreniu reprezentatívnej sady výrokov predchádza fáza zhromažďovania širokého súboru významov (krok 1). Ako píše S. R. Brown (1980), ide o zachytenie celej šírky diskurzu v danej sociálnej skupine. V súlade s týmto poznaním, bolo aj našim zámerom získať čo najrôznorodejšiu škálu výrokov pri zabezpečení ekologickej validity³⁴, tzn. zozbierať rôznorodé subjektívne interpretácie inkluzívnej školy a vytvoriť tak čo najrôznorodejšiu škálu výrokov. Procedúrou zberu dát bola metóda nedokončených viet. Prostredníctvom elektronického formulára s nedokončenou vetou *Inkluzívna škola je...* sme adresne oslovili spolu 80 pedagogických a odborných zamestnancov a rodičov. Týmto spôsobom sme získali celkovo 702 autentických výrokov, ktoré sme podrobili procesu selekcie a saturácie.

Tvorba reprezentatívnej Q sady

V kvalitatívnej fáze tvorby Q-sady sme pri úprave výrokov zohľadňovali kritériá Rogersa (1995) a Browna (1980) ako sú (1) zrozumiteľnosť, (2) jednoduchosť a (3) komplexnosť. Na odporúčanie G. Bianchiho, M. Poppera a I. Lukšika, et. al. (2004) sme do sady nezaradili výroky, ktoré boli (4) vágne, (5) nejednoznačné, (6) sebareferenčné, (7) slabé, alebo (8) obsahovali viacero hlavných myšlienok. Vytvorenie viacerých podkategórií významovo podobných výrokov, nám pomohlo vytvoriť si predstavu o prevládajúcom diskurze na tému inkluzívnej školy. Finálnu sadu tvorilo 40 výrokov (tabuľka 3), čím sme dodržali

³⁴ Ak sú triedenými výroky autentické výroky z ekologicke validného diskurzu pre konkrétnu oblasť, možno podľa autorov predpokladať, že získané faktorové usporiadanie bude dostatočne typické pre konkrétne individuálne konštrukcie skúmanej oblasti a bude odrážať presvedčenia konkrétnych ľudí (Bianchi a kol., 1999).

spoľahlivosť výskumného nástroja (Watts, Stenner, 2005). Validita výrokovej sady bola zabezpečená štyrmi výskumníkmi.

Tabuľka 3: Výroková Q-sada

Reprezentatívne výroky	
1	Inkluzívna škola je dobre materiálne vybavená a prispôsobuje materiálo-technické prostredie rôznorodým potrebám detí.
2	Inkluzívna škola kladie vysoké nároky na odborný profil zamestnancov.
3	Inkluzívna škola očakáva od svojich zamestnancov schopnosť pracovať v profesionálne variabilných tímoch.
4	Inkluzívna škola je moderná, inovatívna a otvorená novým trendom.
5	Inkluzívna škola je miesto, kde sa iniciatívnosť a proaktívnosť netrešťa, ale oceňuje.
6	Inkluzívna škola víta spätnú väzbu a vníma ju za zdroj svojho rozvoja.
7	Inkluzívna škola je angažovaná a zdieľa svoje skúsenosti.
8	Inkluzívna škola reaguje na aktuálne spoločenské problémy a stav súčasného školstva.
9	Inkluzívna škola sa usiluje o zaraďovanie o rómskej populácie do bežných škôl.
10	Inkluzívna škola je moderný výraz pre integráciu.
11	Inkluzívna škola pracuje s celou škálou diagnóz a hľadá účinné nástroje pomoci.
12	Inkluzívna škola je nádejou pre deti so znevýhodnením, pretože zvyšuje ich šance uspieť v živote.
13	Inkluzívna škola je symbolom úcty majority voči minoritám, ktorí z normy vybočujú a potrebujú pomoc.
14	Inkluzívna škola je žiadanou školou zo strany rodičov akokoľvek znevýhodnených detí.
15	Inkluzívna škola je miesto, v ktorej môžu znevýhodnení žiaci nájsť primerané vzory.
16	Inkluzívna škola je miestom, kde pôsobí rešpektovaný- odborne zdatný multidisciplinárny tím odborníkov, podporujúci žiakov.
17	Inkluzívna škola poskytuje poradenstvo a odbornú podporu znevýhodnených.
18	Inkluzívna škola je miestom, kde všetci pedagogickí a odborní zamestnanci sú rovnocenní partneri a vzájomne sa podporujú.
19	Inkluzívna škola vytvára priestor pre profesijný rozvoj zamestnancov, podporuje ich a stará sa o ich psychohygienu.
20	Inkluzívna škola motivuje, zapája a vytvára príležitosti pre realizáciu zamestnancov.
21	Inkluzívna škola pre ktorú je spolupráca s rodičmi nevyhnutnou súčasťou správneho fungovania.
22	Inkluzívna škola sa zaujíma o potreby komunity, ktorej je súčasťou a reaguje na ne.
23	Inkluzívna škola spolupracuje s vlastnými odborníkmi a aktívne vyhľadáva externú podporu (odborné poradenstvo, zdravotná – sociálna starostlivosť).
24	Inkluzívna škola vyhľadáva spoluprácu so špeciálnymi školami.

25	Inkluzívna škola je taká, ktorá prijíma a víta inakosť.
26	Inkluzívna škola je podporovaná štátom.
27	Inkluzívna škola prispôsobuje podmienky pre rôznorodé potreby detí rešpektujúc individualitu každého.
28	Inkluzívna škola je miesto, kde sa deti navzájom neporovnávajú, nesúťažia a môžu napredovať vlastným tempom.
29	Inkluzívna škola nie je vždy ideálnym riešením pre všetky deti so ŠVVP.
30	Inkluzívna škola je obrazom rozmanitosti a učí dieťa vnímať pozitíva aj negatíva spoločnosti.
31	Inkluzívna škola podporuje samostatnosť, zodpovednosť a túžbu rozvíjať sa.
32	Inkluzívna škola vytvára bezpečné prostredie pre všetkých na vyjadrenie svojich názorov a komunikovanie svojich potrieb a emócií.
33	Inkluzívna škola svojou atmosférou vytvára druhý domov.
34	Inkluzívna škola je miestom, kde sú žiaci vedení k objavovaniu svojich kvalít a nedostatkov.
35	Inkluzívna škola učí k seba prijatiu a rešpektu k sebe samému.
36	Inkluzívna škola je škola, kde je miesto nielen pre hru, ale aj zábavu.
37	Inkluzívna škola má silného lídra s jasnou predstavou a schopnosťou nadchnúť ostatných pre jej realizáciu.
38	Inkluzívna škola má jasnú a kolektívne vytváranú víziu a rozpracovanú stratégiu ako ju dosiahnuť.
39	Inkluzívna škola, ktorá v snahe pomôcť žiakom so ŠVVP môže limitovať rozvoj ostatných žiakov.
40	Inkluzívna škola je miesto, kde má učiteľ k dispozícii asistentov učiteľa a iných kolegov.

Triedenie Q-sady participantmi

V ďalšej fáze výskumu bolo potrebné predložiť Q-sadu vybraným respondentom a iniciovať triedenie výrokov. Výskumnú vzorku, tzv. *P-sadu* sme zostavili na základe dostupného zámerného výberu v rámci Slovenska. Podľa Browna (1980) by výber nemal byť náhodný. Má ísť o štruktúrovanú vzorku participantov, ktorí sú pre výskum relevantní, pričom sa očakáva, že budú mať na skúmaný jav odlišné pohľady. Naš výskumný súbor tvorilo 36 pedagogických a odborných zamestnancov. Na rozdiel od kvantitatívnych výskumných metód je Q-metodológia špecifická v tom, že sa zameriava na menšie vzorky, kde je cieľom odhaliť rôzne vzorce myslenia, a nie ich číselné rozloženie. Taktiež si nenárokujú na zovšeobecniteľnosť výskumných zistení na širšiu populáciu (Rogers, 1995 in Bianchi, Popper, Lukšík, et al, 2004).

Pri zisťovaní diskurzívnych konštrukcií sme sa rozhodli riadiť pravidlom najväčšej variácie participantov (Lukšík, 2013) z pohľadu profesie, veku,

inštitúcie pôsobenia, pracovnej skúsenosti, dĺžky praxe, dosiahnutého stupňa vzdelania a ďalších charakteristík, ktoré uvádzame v Tabuľke 4.

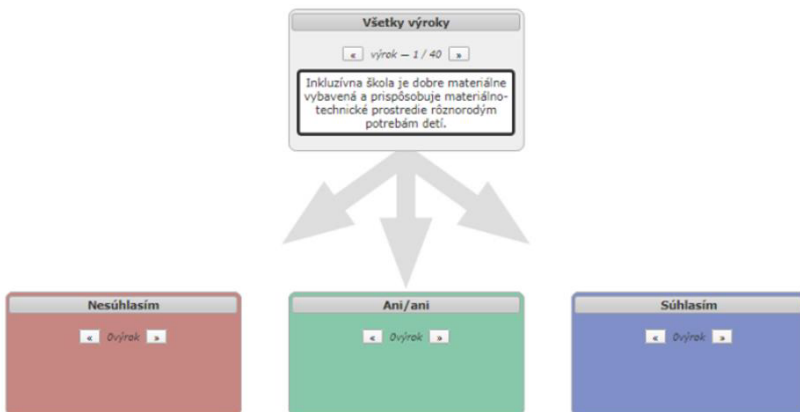
Tabuľka 4: Socio-demografické charakteristiky participantov /Kontextuálne premenné

<i>Profesijné zaradenie</i>	učiteľ/ka (4), pedagogický asistent (4), špeciálny pedagóg (4), liečebný pedagóg (4), logopéd (4), školský psychológ (4), sociálny pedagóg (4), riaditeľ (4), rodič (4)
<i>Pohlavie</i>	muž (11), ženy (25)
<i>Vek</i>	do-25 (1), 26-35 (13), 36-45 (14), 46-viac (8)
<i>Typ inštitúcie pôsobenia</i>	bežná škola (18), špeciálna škola (3), poradenské zariadenie (7), vysoká škola (2), samospráva (1), škola pre nadané deti (1), CPPPaP (1), liečebno-výchovné sanatórium (1), detský domov (1), materská dovolenka (1)
<i>Dosiahnutý stupeň vzdelania</i>	Bc. (5), Mgr. (25), PhD. (3), PhDr. (2), Iné (1)
<i>Mesto/obec vykonávania práce</i>	Bratislava (4), Banská Bystrica (8), Zvolen (1), Filákov (1), Poprad (1), Senec (1), Pliešovce (1), Dubnica nad Váhom (1), Spišský Hrhov (1), Spišská Nová Ves (1), Krajné (2), Slanec (1), Bardejov (1), Námestovo (1), Ľubochňa (1), Nitra (1), Košice (1), Senica (1), Brusno (1), Topoľčany (1), Žilina (1), Čereňany (1), Ružomberok (1), Michalovce (1), Rimavská Sobota (1)
<i>Skúsenosť s dieťaťom so ŠVVP</i>	mám skúsenosť (35) Z toho: mám dieťa so ŠVVP (15), v rodine máme dieťa so ŠVVP (5), v práci (15), nemám skúsenosť (1)
<i>Dĺžka praxe</i>	do-5 (11), 6-10 (10), 11-20 (8), 21-30 (5), 31-viac (2)
<i>Dosiahnutý stupeň vzdelania</i>	Bc. (5), Mgr. (25), PhD. (3), PhDr. (2), Iné (1)

Proces triedenia prebiehal v online softvéri Q-assessor (© The Epimetrics Group, LLC, 2010-22), ktorý koreluje rôzne druhy Q-triedenia. Okrem prepracovanej faktorovej analýzy program pracuje s robustnými nástrojmi hodnotenia, varimax procedúrou a umožňuje aj manuálnu rotáciu. Generuje úroveň výrokov v každom faktore, rozdiely medzi faktormi, skóre vo faktoroch, hodnotu každého výroku, hodnoty jednotlivých výrokov, s ktorými sa najviac a najmenej súhlasilo, dominantné výroky pre konkrétny faktor. V procedúre Q-triedenia boli účastníci požiadaní, aby preferenčne ohodnotili súbor 40 výrokov v dvoch fázach. V prvej fáze bolo ich úlohou rozdeliť výroky v matici do troch skupín, podľa toho, či s daným výrokom súhlasia, nesúhlasia, alebo sa nevedia rozhodnúť (Obrázok 2).

Obrázok 2: Inštrukcia k prvej fáze triedenia výrokov Q-sady

Inštrukcia: Prečítajte si každý výrok. Rozhodnite sa, ako veľmi je pre Vás jeho obsah dôležitý a potom ho potiahnutím premiestnite do príslušného farebného boxu. Výroky môžete prehliadať pomocou tlačidiel so šípkami. Výroky je možné presúvať aj medzi boxami navzájom. Číslovanie výrokov je čisto náhodné a slúži pre potreby spracovania dát. Toto je prvá orientačná fáza triedenia výrokov. Vaše stanovisko v súvislosti so splnením zadania nemusí byť definitívne, výroky bude možné ešte presúvať aj v ďalšej fáze triedenia.



V druhom kroku nasledovali účastníci inštrukciu, aby intuitívne zoradili výroky do pripravenej matice (Obrázok 3). Využili sme maticu kvázi-normálnej distribúcie dát, so strmším sklonom v podobe zvona s pevne stanovenými políčkami na bipolárnej škále od -4 (úplne nesúhlasím) po 4 (úplne súhlasím). Výroky, ktoré účastníci vnímali ako irelevantné, alebo neutrálne umiestňovali účastníci do stredu matice (0). V online priestore Q-assessor tak mali možnosť systematicky porovnávať a presúvať všetky výroky v rovnakom čase, čo im umožňovalo rozlišovať jemné rozdiely v ich úsudkoch a pomáhalo rozhodnúť sa. Práve z tohto dôvodu je možné tvrdiť, že výsledok Q-triedenia je založený skôr na holistickom procese myslenia, ako na izolovanom hodnotení (Watts, Stenner, 2012).

Obrázok 3: Rozloženie položiek v matici kvázi-normálnej distribúcie dát

Inštrukcia: Priradte každý výrok z troch hlavných kategórií do siete na základe toho, do akej miery cítite, že je výrok pre vás dôležitý. Výroky môžete prehliadať pomocou tlačidiel so šípkami a postupne ich potiahnutím presúvať do siete. Ako prvé políčka v sieti vyplňajte tie, ktoré sa zobrazujú bielou farbou. Miesto, kde chcete výrok umiestniť, sa zvýrazní na oranžovo. Po umiestnení v sieti sa výrok zmenší, ale môžete si ho prečítať v detaile presunom kurzora naň. Ak chcete výrok presúvať v rámci siete, potiahnite ho z pôvodného miesta na iné. Výroky je možné preusporiadať.

Sieť musíte vyplniť v tomto poradí – najskôr extrémne hodnoty: →
→ „úplne nesúhlasím“ → „úplne nesúhlasím“ → všetky ostatné.

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?
		?	?	?	?	?	?	
			?	?	?	?		
			?	?	?	?		
				?	?			
				?				
					?			
						?		
							?	
								?

Q faktorová analýza a opis faktorov

Ako sme sa zmienili vyššie, Q- metodológia predstavuje odlišný prístup k faktorovej analýze. I. Lukšík (2013) uvádza, že ide o prístup otočený o 90 stupňov. Nejde v ňom o „hľadanie vzťahov medzi vlastnosťami, ale o hľadanie súvislostí medzi jednotlivými participantmi v snahe zistiť, ktoré osoby majú podobnú konšteláciu jednotlivých názorov, postojov, presvedčení, resp. relatívne blízke diskurzívne konštrukcie“ (tamtiež, s. 14). V logike invertovanej faktorovej analýzy sa korelujú a faktorovo analyzujú nie výroky, ale osoby. Vďaka tomuto postupu sú tak identifikované skupiny participantov, ktorí majú podobný postojový systém, respektíve podobne vnímajú predložený sociálny jav. Rešpektujúc viaceré pravidlá identifikovania reprezentatívnych faktorov (uvádzame ich v časti Výskumné zistenia) získava výskumník informáciu o tom, ktoré z vygenerovaných faktorov predstavujú konzistentný názorový systém a môžu sa tak stať predmetom kvalitatívnej interpretácie. Tá sa vykonáva holistickým spôsobom, pričom sa zohľadňuje celá konfigurácia položiek

obsiahnutá v jednotlivých faktoroch (Lundberg, de Leeuw, Aliani, 2020). Pri interpretácii je dôležité sledovať charakteristiky participantov, ktorí daný faktor sýtia. Práve tieto informácie pomáhajú porozumieť kontextu, v ktorom prebieha diskurz a v ktorom sa konštruuje špecifická sociálna realita, resp. sociálne reprezentácie (pozri kapitola 1).

Výskumné zistenia³⁵

Invertovanou faktorovou analýzou s ortogonálnou varimax rotáciou sme získali 8 faktorov, čo vysvetľuje 54,43%³⁶ celkovej variancie. Uplatnili sme niekoľko kritérií, ktorými sa zaradili participantí do jednotlivých faktorov. Sledovali sme 1) hodnotu koeficientu nasýtenia vyššiu ako 0,40 (Watts, Stenner, 2005), a 2) tzv. Fuerntrattovo kritérium, ktoré uplatňuje program Q-assessor spolu s hodnotou kumulancie participanta (h^2), a ktorá hovorí o podobnosti so všetkými ostatnými participantmi v P-sade (Príloha 1).

Do kvalitatívnej fázy interpretácie boli zaradené faktory, ktoré spĺňali tieto podmienky: 1) eigenvalue s hodnotou nad 1,00; 2) kritérium zastúpenia minimálne dvoch participantov vo faktore (Watts, Stenner, 2012) – v našom prípade tomu zodpovedali faktory B, C, E; 3) najnižšiu a najvyššiu hodnotu Z-skóre a 4) Kaiserovo pravidlo, podľa ktorého sme pri eigenvalue ≥ 1 vybrali len tie faktory, ktoré mali diferenciačnú silu jednotlivých premenných v hodnote najmenej jednej premennej a faktory s nižšou hodnotou sme vypustili (Kaiser, 1991). Výsledky ukázali, že 22 participantov sýtalo významne jeden z faktorov nad stanovenou hladinou významnosti (hodnota koeficientu nasýtenia vyššia ako 0.40)

Pre čo najpresnejšiu tvorbu opisov jednotlivých faktorov sme sprísnilí kritérium zaradenia osôb do jednotlivých faktorov na hodnotu koeficientu nasýtenia vyššiu ako 0.45, pričom daný faktor zároveň nemohol vykazovať vyššiu hodnotu koeficientu s iným faktorom. Pri tvorbe opisov a hľadaní významových súvislostí nám pomáhala tvorba 1) svojpomocných máp, v ktorých sme zohľadňovali Z-skóre jednotlivých položiek, 2) umiestnenie jednotlivých výrokov podľa priemerného dosiahnutého skóre (postupovali sme od najvyšších hodnôt po najnižšie), 3) položky v extrémnych pásmach a 4) zohľadňovali sme aj výrazne odlišenie položiek (tzn. výroky, ktoré sa výrazne odlišovali v umiestnení v ostatných faktoroch). Analýza jednotlivých položiek neupozornila ani na jeden

³⁵ Zistenia boli prezentované medzinárodnému publiku v časopise Journal of Educational and Social Research (Vančíková, Basarabová, Sabo, Šukolová, 2021)

³⁶ Podľa Watts a Stennera (2012) môžeme všetko nad 35% považovať za dobrý výsledok.

výrok, ktorý medzi faktormi významne nediferencoval ($p < 0.01$). Uplatňovali sme tzv. postup „zdola“ (Lukšík, 2013).

Na základe týchto kritérií sme identifikovali šesť štandardných faktorov, z toho *faktor A* (eigenvalues 6,95, zastúpených 9 participantov), *faktor B* (eigenvalues 1,93, zastúpený 2 participantmi) *faktor C* (eigenvalues 2,45, zastúpený 2 participantmi), *faktor D* (eigenvalues 3,23, zastúpený 4 participantmi), *faktor E* (eigenvalues 1,75, zastúpený 2 participantmi) *faktor F* (eigenvalues 3,04, zastúpený 3 participantmi) a dva invertované, konkrétne *faktor B-* (eigenvalues 1,93, zastúpený 2 participantmi) a *faktor E-* (eigenvalues 1,75, zastúpený 2 participantmi). Výsledkom kvalitatívnej analýzy tak vzniklo 8 opisov, myšlienkových konceptov inkluzívnej školy (tabuľka 5).

Tabuľka 5: Identifikované opisy inkluzívnej školy

<i>Inkluzívna škola je taká,.....</i>
V KTOREJ JE INKLÚZIA UTVÁRANÁ ZDOLA (štandardný faktor A)
<i>Faktor sa spájal s týmito charakteristikami: (pohlavie) 3 muži a 6 žien; (profesia) 2 pg. asistenti, 2 riaditelia, 2 logopédi, 1 sociálny pracovník, 1 učiteľ, 1 liečebný pedagóg; (vzdelanie) 1 SŠ, 1 VŠ I. stupňa, 3 VŠ II. stupňa; väčšina participantov (5) pôsobila v bežnej škole, 2 v špeciálnej škole, 1 v poradenskom zariadení, 1 v liečebno-výchovnom sanatóriu; skúsenosť s dieťaťom so ŠVVP mali všetci</i>
Opis faktora: Škola, v ktorej nie je princíp inklúzie obsiahnutý v strategickej vízii školy a nie je ani predmetom kolektívneho vyjednávania o smerovaní školy a jej cieľoch. Idea inkluzívneho vzdelávania nie je v rámci školy inštitucionálne ukotvená. Škola nepotrebuje nevyhnutne silného lídra, ktorý by mal jasnú predstavu o tom, kam by mala škola smerovať a ktorý by svojich zamestnancov dokázal nadchnúť k naplneniu spoločne zdieľanej predstavy. Inkluzívne prostredie sa vytvára intuitívne na základe prítomnosti najmä pedagogických asistentov a odborných zamestnancov školy (špeciálnych pedagógov, školských psychológov a pod.), ich presvedčenia, odhodlania, vedomostí a zručností. Učitelia sa tak môžu oprieť a nájsť potrebnú pomoc u kvalifikovaných odborníkov. Inkluzívne vzdelávanie je teda výsledkom práce profesijne variabilného tímu, ktorého členovia operatívne reagujú na potreby žiakov opierajúc sa o svoju odbornú erudíciu a vlastné prežitie skúsenosti. Ich predstavy o tom, ako sa má inkluzívne prostredie tvoriť, vznikajú aj na základe ich otvorenosti voči novým trendom. Motorom školy je fungujúca spolupráca, otvorenosť voči spätnej väzbe, iniciatívnosť a proaktívnosť, ktorá je v kolektíve vítaná. Škola je dobre technicky a materiálne zabezpečená, prispôsobená

rôznorodým potrebám detí. Všetky tieto faktory sa podieľajú na tvorbe podporného prostredia pre všetky deti, vrátane detí s rôznym typom znevýhodnenia a diagnózy.
V KTOREJ MÁ KAŽDÉ DIEŤA HODNOTU (štandardný faktor B)
<i>Faktor sa spája s týmito charakteristikami: (pohlavie) muži; (vzdelanie) VŠ II. stupňa; obaja pôsobili v bežnej škole; (profesia) učiteľ a školský psychológ; osobnú skúsenosť s dieťaťom so ŠVVP mali obaja</i>
Opis faktora: Škola, ktorá sa neusiluje prvoplánovo o naplnenie spoločenskej objednávky jednotnej školy a nevymedzuje sa ako škola otvorená všetkým žiakom. Je si vedomá svojich limitov a pripúšťa, že nemusí byť ideálnym miestom pre všetkých žiakov so ŠVVP. Nie je školou prvej voľby pre každého rodiča znevýhodneného dieťaťa. Neusiluje sa prioritne o integráciu, ale prirodzene reaguje na potreby komunity, v ktorej pôsobí. Je bežnou kvalitnou školou, ktorá vytvára priestor pre objavovanie kvalít i nedostatkov žiakov, miestom, kde sa žiaci alebo komunikovať svoje potreby, názory a emócie a môžu napredovať podľa svojich individuálnych možností. Je to škola, ktorá vedie svojich žiakov k sebaapriatiu a rešpektu voči iným, škola ktorá podporuje samostatnosť, ako aj túžbu rozvíjať sa a posúvať sa vpred. Je v nej miesto pre učenie, zábavu i hru. Ako každá iná dobrá škola, aj táto je podporovaná štátom, je dostatočne materiálne vybavená, dokáže svojím materiálno-technickým vybavením reagovať na rôznorodé potreby detí. Učiteľ má v nej k dispozícii pedagogického asistenta, prípadne iný podporný personál a v prípade potreby vyhľadáva aj spoluprácu so špeciálnymi školami.
KTORÁ PODPORUJE INTEGRÁCIU DETÍ (invertovaný faktor B-)
Opis faktora: Škola, ktorá sa snaží reagovať na aktuálnu spoločenskú požiadavku vzdelávania detí so znevýhodnením v bežnom prúde vzdelávania a je v kontraste s aktuálnym trendom segregovaného vzdelávania. Je žiadanou školou zo strany rodičov akokoľvek znevýhodnených detí. Nie vždy je však ideálnym riešením pre vzdelávanie všetkých detí so ŠVVP. Snaží sa vytvárať podmienky pre integráciu minoritných skupín žiakov. Usiluje sa aj o zaraďovanie rómskej populácie do hlavného prúdu vzdelávania. Svoju úlohu vníma v poskytovaní pomoci ohrozeným skupinám. Je teda symbolom úcty majority voči minoritám, ktoré vybočujú z normy a potrebujú pomoc. Pojem inklúzia má škola hodnotovo uchopený ako prepracovanejší moderný koncept školskej integrácie. Uvedomuje si, že k jej realizácii nevyhnutne potrebuje

odborne zdatných zamestnancov a schopného lídra s jasnou predstavou o fungovaní školy a schopnosťou nadchnúť ostatných pre spoločnú myšlienku. Dôležitá je tiež dostatočná materiálna a technická vybavenosť školy, od ktorej sa odvíja miera podpory a pomoci deťom. Integráciu vníma ako svoju úlohu. Spolieha sa skôr na vnútorné zdroje ako na podporu z externého prostredia. Nevyhľadáva spoluprácu s poradenskými zariadeniami ani so špeciálnymi školami.

KTORÁ JE VNÍMAVÁ NA POTREBY MODERNÉHO SVETA (štandardný faktor C)

Faktor sa spájal s týmito charakteristikami: (pohlavie) žena, muž; (vzdelanie) VŠ II. a VŠ III. stupňa; pôsobili v bežnej škole a vysokej škole; (profesia) rodič a liečebný pedagóg; osobnú skúsenosť s dieťaťom so ŠVVP mal len rodič

Opis faktora: Škola, ktorá je obrazom rozmanitosti sveta, ktorý nás obklopuje. Je moderná, inovatívna a otvorená novým trendom, ako aj spätnej väzbe, ktorú vníma ako zdroj svojho rozvoja. Aktívne reaguje na aktuálne spoločenské problémy a súčasný stav školstva. Je miestom, kde sa iniciatívnosť a proaktívnosť netrestá, ale naopak oceňuje. Pripravuje žiakov na život v spoločnosti a ponúka im reálny obraz o živote a fungovaní v nej. Vytvára bezpečné prostredie pre všetkých, v ktorom každý môže vyjadriť svoj názor, prejsť emócie a komunikovať svoje potreby. Učí žiakov vnímať pozitíva i negatíva spoločnosti. Usiluje sa vzbudiť u nich túžbu rozvíjať sa, premýšľať o svete, v ktorom žijú, ako aj o sebe samom. Pomáha rozpoznávať silné a slabé stránky žiakov a pracovať s nimi. Podporuje samostatnosť, zodpovednosť a túžbu rozvíjať sa. Je zároveň miestom, kde sa všetci prirodzenou cestou učia k sebaapriatiu a rešpektu k sebe samému. Zaujíma sa a reaguje na potreby komunity, v ktorej pôsobí a spoluprácu s rodičmi vníma ako prirodzenú súčasť života školy. Aj preto je žiadanou školou zo strany rodičov akokoľvek znevýhodnených detí.

KTORÁ FLEXIBILNE REAGUJE NA AKTUÁLNY TREND (štandardný faktor D)

Faktor sa spájal s týmito charakteristikami: (pohlavie) 1 muž, 3 ženy; (profesia) 1 riaditeľ, 2 špeciálni pedagógovia, 1 učiteľ; (vzdelanie) 3 VŠ II. stupňa, 1 VŠ III. stupňa; väčšina participantov (3) pôsobila v bežnej škole, 1 v špeciálnej materskej škole; osobnú skúsenosť s dieťaťom so ŠVVP mali všetci

Opis faktora: Škola, ktorá sa vníma ako moderná, inovatívna, otvorená aktuálnym trendom. Preto aktívne reaguje aj na trend inkluzívneho

vzdelávania a usiluje o naplnenie idey inklúzie aj z prostriedkov nad rámec štandardnej štátnej podpory. V intenciách tohto trendu a podmienok vytvára adekvátne prostredie pre vzdelávanie žiakov s rozmanitými potrebami. V zmysle idey inklúzie je otvorená všetkým, prijíma a víta inakosť a usiluje sa o rešpektovanie individuality každého žiaka. Je tak nádejou aj pre deti so znevýhodnením, pretože zvyšuje ich šance uspieť v živote. Je to škola, ktorá počíta s prítomnosťou rôznych pedagogických a odborných zamestnancov, očakáva od nich vysokú odbornosť, ako aj schopnosť pracovať v profesijne variabilných tímoch. Je miestom, kde sú všetci pedagogickí a odborní zamestnanci rešpektovanou súčasťou školy, zároveň rovnocennými partnermi, ktorí sa vzájomne podporujú a vytvárajú tak inkluzívne prostredie a prax. Práve vďaka ich angažovanosti sa dostáva žiakom so znevýhodnením odbornej pomoci a podpory. Je to škola, kde chýba líder s jasnou predstavou o smerovaní školy a schopnosťou nadchnúť ostatných zamestnancov pre jej realizáciu. Inkluzívne vzdelávanie je skôr výsledkom práce ľudí, ktorí v nej pracujú, ako aj dobrých materiálno-technických podmienok, ktoré umožňujú uspokojovať rozmanité potreby žiakov.

KTORÁ MÁ SILNÉHO A PROINKLUZÍVNE MYSLIACEHO LÍDRA (štandardný faktor E)

Faktor sa spája s týmito charakteristikami: (pohlavie) 2 ženy; (vzdelanie) VŠ I. stupňa; (profesia) sociálna pracovníčka v samospráve a pedagogická asistentka v bežnej škole; osobnú skúsenosť s dieťaťom so ŠVVP mali obidve

Opis faktora: Škola, ktorú vedie silný líder, obklopený odborne zdatným multidisciplinárnym tímom odborníkov, ktorí sa navzájom rešpektujú a vzájomne sa podporujú. Zdatnosť lídra sa prejavuje v jeho schopnosti motivovať svojich zamestnancov a vytvárať priestor pre dialóg o smerovaní školy. Výsledkom dialógu je kolektívne zdieľaná predstava o vízii školy, ako aj prepracovaná stratégia jej dosahovania. Je to škola, ktorá podporuje samostatnosť, zodpovednosť a túžbu rozvíjať sa a vytvára podmienky pre realizáciu zamestnancov. Spoločne zdieľaná predstava o tom, čo je kvalitná škola v kombinácii s dobrým materiálno-technickým vybavením a fungujúcim tímom pedagogických a odborných zamestnancov vytvára prostredie, v ktorom môžu byť uspokojované rozmanité potreby žiakov. Dôraz na individuálne špecifiká detí robí školu miestom, kde sa deti nemusia navzájom porovnávať, súťažiť a kde každý môže napredovať svojím vlastným tempom a vo vzťahu

k svojim možnostiam. Tým sa škola stáva aj príležitosťou pre deti so znevýhodnením a nádejou na zlepšenie ich životných šancí.

KTORÁ SI UVEDOMUJE HRANICE INTEGRÁCIE (invertovaný faktor E-)

Opis faktora: Škola, v ktorej sa inklúzia chápe ako moderný výraz pre integráciu. Vytvára podmienky pre zaradenie znevýhodnených skupín žiakov do bežného prúdu vzdelávania, vrátane minorít. Preto je žiadanou školou zo strany rodičov akokoľvek znevýhodnených detí. Je miestom, kde môžu takíto žiaci nájsť primerané vzory a tiež poradenstvo a odbornú podporu. Tá sa im dostáva najmä vďaka prítomnosti profesijne variabilných tímov. Očakáva sa, že členovia multidisciplinárnych tímov dokážu spolupracovať a napomáhať tak ich integrácii. Hoci škola poskytuje odbornú pomoc a podporu znevýhodneným, nevníma sa ako ideálne miesto pre všetky deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Pripúšťa fakt, že niektorí žiaci potrebujú taký typ či mieru podpory, ktorú im nedokáže poskytnúť. Škola vyhľadáva spoluprácu so špeciálnymi školami a zvažuje možnosti integrácie aj s ohľadom na potreby ostatných žiakov, ktorých môže prítomnosť žiakov so ŠVVP limitovať v rozvoji.

KTORÁ PRIJME KAŽDÉ DIEŤA Z LOKALITY (štandardný faktor F)

Faktor sa spájal s týmito charakteristikami: (pohlavie) 2 ženy, 1 muž; (vzdelanie) VŠ II. stupňa; 1 pôsobil v škole pre nadané deti, 1 v poradenskom zariadení a 1 bola na materskej dovolenke; (profesia) 2 rodičia a 1 liečebný pedagóg; osobnú skúsenosť s dieťaťom so ŠVVP mali všetci

Opis faktora: Škola, ktorá vo všeobecnosti prijíma a víta inakosť. Odzrkadľuje sa v nej právo a šanca každého dieťaťa na vzdelávanie. Inklúzia je v nej vnímaná ako moderný výraz pre školskú integráciu, v zmysle ktorej učitelia konajú a prispôbujú podmienky rôznorodým individuálnym potrebám žiakov. Je to škola, ktorá podporuje integráciu detí so ŠVVP do bežnej populácie a je pre ne nádejou na lepšiu budúcnosť a zároveň miestom, kde môžu nájsť primerané vzory. Ponúka možnosť lepšieho vzdelávania a zároveň plnohodnotnejšieho života pre deti so znevýhodnením, preto je vyhľadávanou školou pre rodičov detí s rôznym typom znevýhodnenia. Je prejavom úcty majority voči minoritám, ktoré vybočujú s normy a potrebujú pomoc. Žiaci so ŠVVP nie sú v škole vnímaní ako prekážka či brzda v rozvoji ostatných spolužiakov. Deti v škole nie sú vedené k vzájomnému porovnávaniu sa či súťaženiu a každý žiak má možnosť napredovať vlastným tempom. Kvalitu vzdelávania zabezpečujú najmä dobrí a obetaví učitelia, ktorí sa zaujímajú aj

o spätnú väzbu zo strany rodičov. Spolupráca s rodinami žiakov je vnímaná ako nevyhnutná podmienka správneho fungovania školy. V záujme pomoci žiakom so ŠVVP spolupracuje škola s vlastnými odborníkmi, no v prípade potreby vyhľadáva aj externú pomoc a podporu (odborné poradenstvo, zdravotná, sociálna starostlivosť).

Inkluzívna škola ako škola, v ktorej je inklúzia utváraná zdola

Ako zobrazuje opis faktora A (tabuľka 5), medzi aktérmi vzdelávania vzniká aj diskurz, v ktorom je inklúzia vnímaná ako výsledok aktivity skúsených a kvalifikovaných ľudí (pedagogických asistentov, špeciálnych pedagógov a pod.), ktorí predstavujú oporu pre učiteľov v práci s deťmi s rozmanitými potrebami. Títo odborníci vďaka svojej poctivej práci a entuziazmu spoluvytvárajú v škole inkluzívne prostredie. Inklúzia v tomto diskurze nie je vecou strategického plánovania pod vedením silného lídra, ktorý by viedol svojich zamestnancov k naplneniu nosnej idey. Ide skôr o intuitívny proces založený na operatívnom konaní a rozhodnutiach v prospech potrieb detí. Inkluzívna škola je teda výsledkom fungujúcej spolupráce medzi pracovníkmi školy, ktorí majú zároveň vytvorené také materiálno-technické podmienky, ktoré im umožňujú saturovať rozmanité potreby žiakov, vrátane žiakov so znevýhodnením.

Do faktora A, na základe ktorého sme opis vytvorili, spadlo 9 participantov (3 muži a 6 žien). Z hľadiska profesijného zastúpenia išlo o jedného sociálneho pracovníka, dve pedagogické asistentky, dvoch riaditeľov, dve logopedičky a jednu liečebnú pedagogičku. Zo zachytených charakteristík je dôležité zdôrazniť, že všetci mali nejakú skúsenosť s dieťaťom so ŠVVP – piati boli rodičmi takéhoto dieťaťa, jeden z nich mal kontakt v rodine, ostatní mali pracovnú skúsenosť.

Domnievame sa, že všetci boli zo svojej pozície svedkami skôr intuitívneho, ako systematického zavádzania inkluzívnych princípov. Môžeme pracovať aj s predpokladom, že boli súčasťou neformálnych podporných tímov. Či už v pozícii interného zamestnanca (väčšina pracovala v bežnej škole) alebo externého spolupracovníka. Na základe opisu je možné usudzovať, že sa pri svojej práci nespoliehali na vedenie školy, ale procesy aktivizovali sami. Päť z deviatich participantov pracovalo v čase zberu dát v bežnej škole. Potenciálne mohlo ísť o ľudí, ktorí boli prijatí do prostredia bežných škôl z prostriedkov národných projektov (MRK1, MRK2, PRINED, ŠOV a pod.). Tie boli dlhé roky vlnkovou loďou zavádzania inklúzie do školskej praxe. Hoci nepochybne iniciovali dialóg o potrebe

zmeny školy a odkrývali aj reálne prekážky jej realizácie, predsa len predstavovali nesystémový prístup. Okrem časovo obmedzených finančných zdrojov, vďaka ktorým školy budovali lepšie vecné i sociálne prostredie, sa školy dostávali aj pod časový tlak riešenia nových situácií, na ktoré neboli vopred pripravené. Výskum K. Vančíkovej, R. Saba a kol. (2018, 2021a, 2021b, 2021c) napríklad ukázal, že viaceré školy etablovali podporné tímy skôr intuitívne, čo vyúsťovalo do viacerých problémov³⁷. Výskumníci zistili, že členovia tzv. inkluzívnych tímov³⁸ sa nemohli vždy spoľahnúť na koordináciu a nezriedka i podporu vedenia školy. Absencia silného lídra na viacerých školách viedla nakoniec k mobilizácii vnútorných síl tímu, ktorý sa dokázal sám vyrovnávať s mnohými prekážkami a prispieť tak k rozvoju inkluzívnej praxe v danej inštitúcii. Opis teda naznačuje, že existuje skupina aktérov vzdelávania, ktorí si zažili takpovediac na vlastnej koži skôr živelnejšie zavádzanie inkluzívnych princípov bez premyslenej stratégie. Podobne je možné interpretovať aj výsledky predošlej Q štúdie, v ktorej bol identifikovaný opis *Inkluzívna škola ako produkt iniciatívy a autonómie jej zamestnancov* (Vančíková, Porubský, Šukolová, Sabo, Vaníková, 2021).

Živelnosť zavádzania inklúzie do praxe súvisí nielen s osobným nasadením jednotlivcov, ale aj s podmienkami, v ktorých sa školy nachádzajú. Tie sú určené aj kvalitou riadenia. Podľa prieskumu iniciatívy To dá rozum (Drál, 2019), výkon riaditeľských kompetencií na Slovensku obmedzujú viaceré prekážky, „medzi ktoré patrí najmä komplexnosť a neprehľadnosť právnych noriem či nedostatočné časové, personálne a finančné kapacity na riadenie ľudských zdrojov a skvalitňovanie vzdelávacieho procesu“ (tamtiež). Musíme však pripustiť aj skutočnosť, že problémy so zavádzaním inkluzívnych princípov môžu súvisieť s absentujúcimi manažérskymi zručnosťami niektorých riaditeľov či riaditeľiek škôl. Kvalitatívna sonda do terénu praxe ukázala, že niektorí riadiaci pracovníci sa necítia byť kompetentní koordinovať procesy zavádzania inkluzívnych princípov do praxe alebo to nepovažujú za svoju úlohu (pozri Vančíková, Sabo a kol., 2018). Žiaľ, funkčné vzdelávanie, ktoré musia absolvovať nereflektuje dostatočne ich potreby (Drál, 2019). To môže byť dôvod, prečo aj v predstavách samotných riaditeľov je inklúzia záležitosťou iniciatívy zamestnancov (do faktora A boli zaradení dvaja). Výsledky sa dajú interpretovať aj pozitívne. A síce ako prejav hlbšieho porozumenia konceptu inkluzívneho vzdelávania, ktorého úspech je do veľkej miery závislý od schopnosti ľudí spolupracovať v záujme žiakov.

³⁷ Výskum mapoval skúsenosť so zavádzaním podporných tímov do praxe v rámci projektu PRINED. Mal kvalitatívny dizajn a povahu reflexívne orientovaného výskumu (Vančíková, Sabo eds., 2018).

³⁸ V terminológii Projektu inkluzívneho vzdelávania PRINED boli podporné tímy označované pojmom inkluzívny tím (PRINED, 2014).

Výsledky z viacerých štúdií totiž poukazujú na to, že za úspešným inkluzívnym vzdelávaním nestojí ani tak silné vedenie školy, ale stabilná spolupráca medzi učiteľmi a inými odborníkmi (Nochajski, 2002; Hemmingsson, Gustavsson, Townsend, 2007; Hutchinson, 2012; Rens, Joosten, 2014).

Inkluzívna škola ako škola, v ktorej má každé dieťa hodnotu

Druhý identifikovaný koncept inkluzívnej školy zdôrazňuje otvorenosť školy voči všetkým deťom bez rozdielu. V inkluzívnej škole nejde podľa tohto opisu (Tabuľka 5 – faktor B) o prvoplánové naplnenie spoločenskej objednávky jednotnej školy. Inkluzívna škola v tomto poňatí nemá potrebu komunikovať smerom von svoju otvorenosť voči inakosti. Je si dokonca vedomá svojich limitov vo vzťahu k uspokojeniu potrieb niektorým skupín žiakov so ŠVVP. Napriek tomu sa snaží vytvárať klímu, v ktorej sa deti cítia bezpečne, v ktorej môžu prejavovať emócie, komunikovať svoje potreby, objavovať a rozvíjať svoje kvality, rozpoznávať svoje slabé stránky, posúvať sa vpred podľa svojich individuálnych možností, osamostatňovať sa, preberať zodpovednosť za svoje učenie, získavať rešpekt voči sebe i ostatným. V optike tohto opisu je inkluzívnou školou vlastne každá kvalitná škola, ktorá má v centre pozornosti dieťa a ktorá je zo strany štátu podporovaná tak, aby mohla vytvárať vhodné materiálne a personálne podmienky pre prácu so všetkými deťmi.

Tento opis odkazuje na chápanie školy cez prizmu na dieťa orientovaného prístupu C. Rogersa, ktorý sa stal inšpiráciou pre mnohé personalisticky ladené pedagogické koncepcie. Zároveň je v opise citelný príklon k antropologickému vymedzeniu (porovnaj Pelcová, 2000, 2004, 2008; Kučerová, 2011). V opise môžeme vidieť prvky personalistickej (neindividualistickej) teórie kultivácie človeka, ktorá vytvára teoretický rámec pedagogiky orientovanej na žiaka, ako aj samotnej inklúzie (Rajský, 2011, 2016).

Existenciu tohto myšlienkového konceptu v našom kultúrnom poli potvrdzujú aj výsledky skoršieho výskumu. R. Sabo, K. Vančíková, T. Vaníková a D. Šukolová (2018) vytvorili prostredníctvom rovnakého metodologického postupu 5 opisov inkluzívnej školy, pričom jeden z nich mal veľmi podobný obsah. Autori ho nazvali *Inklúzia ako prirodzený princíp naplňania potrieb detí*. V ďalšej Q štúdii (s prvkami komparačnej analýzy) sa výskumný tím zamerail na porovnanie chápania tohto pojmu u slovenských a anglických aktérov vzdelávania (Vančíková, Porubský, Sabo, Šukolová, Vaníková, 2021). Aj tu bol identifikovaný príbuzný opis nazvaný *Inkluzívna škola ako rodinná škola citlivá na potreby dieťaťa*. Bol však bližší anglickým participantom. Dôraz na rogersovský prístup k dieťaťu bol prítomný aj

v ďalšom opise. Ten naopak sýtili len slovenskí participant. Išlo o obraz inkluzívnej školy ako *konceptu školy zameranej na individualizáciu*. Nájde sa v ňom podobné narácie: Škola sa neprezentuje prvoplánovo ako inkluzívna. Prirodzene reaguje na potreby každého dieťaťa a podľa nich nastavuje všetky procesy. Každé dieťa je vnímané ako plnohodnotná bytosť, preto téma integrácie v nej nerezonuje (tamtiež).

Zdá sa, že model uvažovania o inklúzii v kontexte postulátov antropologicky orientovanej výchovy a humanistickej školy je na Slovensku prítomný. Takýto diskurz zrejme rezonuje nielen u psychológov, ale aj u učiteľov (do faktora spadli najmä učelia). Z nášho pohľadu ide o logický dôsledok progresívnych myšlienkových prúdov, ktoré prenikali najmä do myslenia učiteľov po páde totalitného režimu a ktoré rezonujú dodnes. Ako opisujú túto situáciu B. Kosová a Š. Porubský (2011) v deväťdesiatych rokoch 20. storočia nastal v učiteľskej verejnosti dynamický pohyb. Entuziastickí učelia pod vplyvom zahraničných partnerov a projektov (Nadácia Susan Kovalik, Nadácia škola dokorán, Nadácia otvorenej spoločnosti a i.) sa húževnato pustili do modernizácie školského systému z úrovni svojich škôl a tried. V tomto období predstavila svoju personálno-sociálno humanistickú koncepciu B. Kosová (1995, 1998) a tvorivo-humanistickú pedagogiku M. Zelina (1990, 1991, 1993, 1994). Progresívne, pre Slovensko v tom čase nové myšlienky sa pretavili aj do strategických dokumentov, ktoré mali určovať smer vývoja školstva na Slovensku. Požiadavka na kurikulárnu transformáciu s premenou na tvorivo-humanistický charakter vzdelávania bola sformulovaná v dokumente Konštantín³⁹ (1994) a neskôr aj v Národnom programe výchovy a vzdelávania na najbližších 10 – 15 rokov, ktorý je známy pod názvom Milénium (2002). Hoci sa nosné myšlienky týchto strategických dokumentov nikdy do dôsledku nepretavili do vzdelávacích politík a školskej praxe (pozri Porubský, 2010a; Kosová, Porubský, 2011), stále určujú diskusiu o potrebe zmeny školy od uniformity k pluralite, od asimilácie dieťaťa smerom k jeho autonómnemu rozvoju a rešpektovaniu jeho individuality.

Inkluzívna škola ako škola, ktorá podporuje integráciu detí

Ďalší opis sme nazvali školou zameranou na integráciu (tabuľka 5 – faktor B). Reprezentuje diskurz, v rámci ktorého má škola plniť spoločenskú objednávku a reagovať potrebu odklonenia sa od trendu segregovaného vzdelávania. Úlohou

³⁹ Podľa B. Kosovej a Š. Porubského (2011, s. 50) išlo na svoju dobu o veľmi progresívny dokument, ktorý bol „prvkrát v histórii Slovenska pripravovaný ako stratégia systémovej reformy vzdelávania so synergicky nadväzujúcimi krokmi“. Zostal však podľa autorov nedocenený.

školy je vytvárať podmienky pre integráciu minoritných skupín žiakov, vrátane rómskych. Za inkluzívnu je teda možné považovať takú školu, ktorá sa identifikuje so svojím poslaním poskytovať pomoc ohrozeným skupinám detí, ktoré vybočujú z normy. Stotožnenie sa s touto výzvou je natoľko silné, že vyúsťuje do presvedčenia, že ju musí škola zvládnuť sama, bez intenzívnejšej spolupráce s externými poradenskými zariadeniami či špeciálnymi školami. Keďže má zabezpečiť integráciu z vlastných zdrojov, nie sú v tomto koncepte uvažovania opomenuté ani podmienky. Dôraz je položený na existenciu odborne zdatných zamestnancov, dobrého lídra a tiež na dobré materiálno-technické zázemie.

Oproti ostatným, je v tomto opise viac zdôraznená požiadavka integrácie znevýhodnených skupín detí či žiakov. Do príslušného faktora spadli školský psychológ a učiteľ. Obidvaja pracovali v čase triedenia výrokov v bežnej škole a obidvaja mali osobnú skúsenosť s dieťaťom so ŠVVP (učiteľ pracovník, psychológ v rodine). Tieto charakteristiky odkazujú teda aj na reálnu skúsenosť so začlenením dieťaťa do bežnej školy. Podobný koncept uvažovania bol zachytený aj v skoršej Q štúdii (Vančíková, Porubský, Šukolová, Sabo, Vaníková, 2021). Bol zastrešený názvom *Inkluzívna škola ako realizátor, vykonávateľ integrácie*. V obidvoch prípadoch je možné interpretovať výsledky na pozadí diskurzu deviácie, ktorý ovplyvňuje vzdelávaciu politiku, ako aj školskú prax na Slovensku dlhé desaťročia (pozri kapitolu 4.1). V opise je implicitne prítomný deficitný obraz žiakov so ŠVVP („minority detí, ktoré vybočujú z normy“). Zároveň je zrejmé, že ladí skôr s diskurzom špeciálnych než všeobecných vzdelávacích potrieb. Inklúzia vnímaná ako „prepracovanejší moderný koncept školskej integrácie“ cieľi na skupiny, ktoré sú aktuálne vyradené z hlavného vzdelávacieho prúdu. Inkluzívna škola, ako škola podporujúca integráciu, je teda prirodzenou reakciou na integračné snahy, ktorých sme svedkami približne od 90. rokov 20. storočia. Skutočnosť, že v predstavách aktérov vzdelávania sa prelínajú pojmy integrácia a inklúzia je predvídateľná. So zvládnutím integrácie máme na Slovensku problémy a tzv. bežné školy čelia pri vzdelávaní žiakov so ŠVVP mnohým prekážkam (porovnaj Hapalová, 2019e). Aj podľa odborníkov sa nachádzame akoby v medzištádiu medzi integráciou a inklúziou (Lechta, 2013)

Inkluzívna škola ako škola, ktorá je vnímavá na potreby moderného sveta

Opis faktora C (tabuľka 5) hovorí o škole, ktorú možno označiť za progresívnu. Aktívne reaguje na aktuálne spoločenské problémy, inovácie a trendy. Keďže znakom (post) modernej doby je aj multikulturalita, inkluzívna škola ju v plnej miere reflektuje. Reaguje na rozmanitosť žiackej populácie, učí ich prijímať vlastnú jedinečnosť, ako aj jedinečnosť iných ľudí. V opise je citelný apel

na občiansku angažovanosť. Inkluzívna škola je taká, ktorá vychováva proaktívnych, iniciatívnych, samostatných a zodpovedných členov spoločnosti. Zároveň pripravuje žiakov pre život v reálnom svete, učí ich vyjadrovať svoje emócie, komunikovať svoje potreby, rozpoznávať svoje silné i slabé stránky a neustále na sebe pracovať. Progresívnym prvkom je aj akcent na koncept komunitnej školy, ktorá je citlivá na potreby jej členov a vníma rodičov ako skutočných partnerov. Aj preto ju vyhľadávajú rodičia znevýhodnených detí.

Tento opis je špecifický a nemá ekvivalent vo výsledkoch predošlých výskumov (Vančíková, Porubský, Šukolová, Sabo, Vaníková, 2021; Sabo, Vančíková, Vaníková, Šukolová, 2018). Faktor C sýtli dvaja participantí (muž a žena), kde žena bola v pozícii rodiča a muž bol liečebný pedagóg. Tieto charakteristiky pomáhajú vysvetliť kontext ponímania inkluzívnej školy ako obrazu životnej reality. Žena, matka dieťaťa so ŠVVP zrejme nahliada na školu ako na inštitúciu, ktorá má reagovať na rozmanitosť spoločnosti, do ktorej patria aj ľudia s akýmkoľvek znevýhodnením. To môže vysvetľovať, prečo sa v opise zrkadlí apel na rešpektovanie jedinečnosti, a to tak vo vzťahu k iným ľuďom, ako aj k sebe samému. Zároveň, ako zrejme každý rodič, očakáva, že pripraví jej dieťa na reálny život. Neočakáva, že bude v škole len utešované a ochraňované. Opis tak prezentuje zrelý pohľad na inkluzívne vzdelávanie, ktoré podľa V. Križa (2021) má v školskom prostredí napomáhať žiakom a učiteľom prijímať aj svoje obmedzenia. V opačnom prípade je „falošné a utopistické“ (tamtiež, s. 12). Situácia matky môže vysvetľovať aj dôraz na komunitný model fungovania školy, ktorý môže vychádzať tak z jej pozitívnych, ako aj negatívnych skúseností spolupráce so školou. Tento spôsob uvažovania môže byť vlastný aj druhému participantovi – liečebnému pedagógovi. Ide síce o človeka s krátkou praxou, ale už aj samotné štúdium liečebnej pedagogiky ho zrejme viedlo k nazeraniu na ľudí so zdravotným postihnutím ako na ľudí, ktorí si uvedomujú svoje obmedzenia, ale zároveň sú schopní prebrať za svoj život zodpovednosť a byť v čo najväčšej miere samostatnými. Ako príslušník pomáhajúcej profesie si zároveň uvedomuje potrebu vzájomného komunikovania potrieb a intenzívneho dialógu medzi školou a rodinou.

Inkluzívna škola ako škola, ktorá flexibilne reaguje na aktuálny trend

Aj v ďalšom opise (tabuľka 5 – faktor D) je inkluzívna škola progresívna. Progresívnosť je však uchopená ako schopnosť senzitívne a promptne reagovať na aktuálne trendy a zavádzať na základe toho rôzne inovácie. V implicitnom obsahu je cítiť, že momentálne je za inovatívny prvok považovaná inklúzia, preto je hodné ju nasledovať. Inkluzívna škola v tomto obraze nastavuje svoje procesy

tak, aby naplnila ideu inklúzie, ktorá je deklarovaná ako dôležitá spoločenská objednávka. Ako je z opisu zjavné, robí tak aj nad rámec štandardnej štátnej podpory. Progresívnosť je teda možné interpretovať aj ako flexibilitu školy reagovať na grantové schémy a čerpať „extra“ prostriedky na zabezpečenie podmienok individualizácie – či už ide o pokrytie nákladov na profesijne variabilné tímy pedagogických a odborných zamestnancov alebo na tvorbu adekvátnych materiálno-technických podmienok. Aj v tomto opise (podobne ako v opise faktoru A) sa váha pripisuje skôr zanietených zamestnancom, ktorí sú odborníkmi, a zároveň vedia pracovať tímovo. Silný líder je menej podstatný.

Niektoré prvky tohto myšlienkového konceptu sú prítomné aj v opise predošlého výskumu, v ktorom bol identifikovaný koncept inkluzívnej školy ako školy, ktorá prijíma zodpovednosť za plnenie svojej spoločenskej úlohy (*Inkluzívna škola ako reakcia na spoločenskú objednávku*). Reprezentoval spoločne zdieľané sémantické pole slovenských a anglických participantov (Vančíková, Porubský, Šukolová, Sabo, Vaníková, 2021). Je zjavné, že obidva opisy spája náhľad na inklúziu ako spoločenskú objednávku. Teda niečo, čo je zadefinované zvonka. Korešpondujú s diskurzom obhajoby, ktorá je postavená na argumentoch ľudských práv a etiky (pozri kapitolu 3. 3). Inkluzívna škola je „nádejou aj pre deti so znevýhodnením, pretože zvyšuje ich šance uspieť v živote“. Zároveň sa v opise faktoru C zrkadlí čiastočne aj politický diskurz realizácie inklúzie (Dyson, 1999). Ako sme uviedli v kapitole 3.3, ten obhajuje potrebu vyhraničiť sa voči segregácii a je apelom na prechod k inkluzívnemu vzdelávaniu. Toto vyhranenie je obsiahnuté v tvrdení, že inkluzívna škola má byť otvorená všetkým, má prijímať a vítať inakosť. Hoci otvorenosť voči inakosti je prítomná aj v ostatných opisoch, tu je akoby bezpodmienečná. Nepripúšťa fakt, že by inkluzívna škola mohla zostať pre niektoré skupiny uzavretá. Uvažovanie o pozadí takéhoto diskurzu sťažuje variabilita participantov, ktorí sýtli faktor C. Boli štyria (3 ženy a 1 muž). Traja z nich pracovali v bežnej škole, pričom jeden v pozícii riaditeľa a dve v pozícii špeciálnych pedagogičiek. Štvrtá respondentka pracovala v špeciálnej materskej škole. Participantí mali rôznu dĺžku praxe. Spájala ich len skúsenosť s dieťaťom so ŠVVP, v dvoch prípadoch išlo o pracovnú skúsenosť a v dvoch o kontakt v rodine. Na základe tejto spoločnej charakteristiky by sme mohli usudzovať o porozumení významu aktuálneho trendu (či spoločenskej objednávky) inkluzívneho vzdelávania vo vzťahu k naplneniu práv detí so ŠVVP a ich širšie poňatej sociálnej inklúzii.

Inkluzívna škola ako škola, ktorá má silného a proinkluzívne mysliaceho lídra

Opis faktora E (pozri tabuľka 5) je špecifický v tom, že na rozdiel od mnohých iných prisudzuje významnú rolu manažmentu školy. Za inkluzívnu je považovaná taká škola, ktorú vedie silný líder, obklopený odborne zdatným multidisciplinárnym tímom odborníkov. Nejde však o direktívneho autoritatívneho vodcu. Ide o manažéra, ktorý dokáže iniciovať, podporovať a motivovať svojich zamestnancov a vytvárať priestor pre dialóg o smerovaní školy. Výsledkom dialógu je kolektívne zdieľaná predstava o vízii školy, ako aj prepracovaná stratégia jej dosahovania. Pod vedením proinkluzívne mysliaceho lídra sa vytvára priaznivá inkluzívna klíma a potláča súťaživosť a rivalita. Z opisu je cítiť, že inklúzia sa spája s demokratickými princípmi riadenia, ktoré posilňujú slobodu, zodpovednosť a vytvárajú priestor pre rozvoj a seberealizáciu zamestnancov.

Inkluzívna škola charakteristická silným vedením sa neobjavuje len v tomto prezentovanom výskume. S takýmto konceptom sme sa stretli aj pri komparačnej analýze predstáv anglických a slovenských aktérov vzdelávania (Vančíková, Porubský, Šukolová, Sabo, Vaníková, 2021). Ukázalo sa v nej, že inkluzívna škola ako inštitúcia s jasnou víziou a silným lídrom je bližšia anglickým respondentom. Tí si zrejme na základe prežitej skúsenosti uvedomovali kľúčovú úlohu riaditeľa pri presadzovaní inkluzívneho vzdelávania a vykonávania celoškolských zmien (porovnaj Hall a Hord, 1987; Kersten a Sloan, 1985; Fullan a Stiegelbauer, 1991). Je nesporné, že miera úspešnosti školy je v mnohom podmienená lídrom, ktorý sa podľa W. Bennisa a B. Nanusa (1985) líši od tradičného manažéra tým, že nerobí veci správne (*doing things right*), ale robí správne veci (*doing the right things*). Je tiež preukázané, že podpora vedenia školy zohráva kľúčovú rolu v stotožnení sa učiteľov s myšlienkou začlenenia znevýhodnených detí do bežných tried (Thomas, 1997; Center, Ward, 1987; Chazan 1994). Náš výskum ukázal, že potrebu takéhoto dynamického, energetického, podporného lídra pri zavádzaní inklúzie si uvedomujú aj slovenskí aktéri vzdelávania. Avšak podľa teórie manažmentu môže takýto líder viesť len dobre zabehnutý tím. Tím, ktorý už prekonal fázu konfliktov, polarizácie a normovania a je vo fáze výkonu⁴⁰ (Doležal

⁴⁰ Každý tím, vrátane školského podporného tímu, má svoj životný cyklus. Podľa psychológa B. Tuckmana má 5 fáz: 1) fáza formovania, 2) fáza konfliktov a polarizácie, 3) fáza normovania, 4) fáza výkonu a 5) fáza rozpustenia. Každá fáza si vyžaduje iný typ riadenia. Kým v prvej fáze je efektívny direktívny a dominantný typ riadenia, vo fáze normovania a výkonu by ho mal nahradiť podporný a participatívny model. Kým vo fáze konfliktov a polarizácie by mal manažér pôsobiť ako mediátor vzťahov a tlmieť napätie v tíme, vo fáze výkonu je už v pozícii usmerňovateľa partnerskej diskusie (Doležal a kol., 2016).

a kol., 2016). Opis má teda dve roviny – jednu tvorí dôraz na osobnosť lídra, druhú dôraz na zamestnancov, ktorí sú pripravení a „zrelí“ na tento typ riadenia. Charakteristiky participantov, ktorí spadli do faktora E, naznačujú slabý kontakt s realitou školy. Pedagogická asistentka mala krátku prax. Druhý respondent – sociálny pracovník, pôsobil v samospráve. Ide teda skôr o teoretickú predstavu o podmienkach fungovania inkluzívnej školy, než o reflexiu prežitej skúsenosti. Ani tá sa však nedá v prípade pedagogickej asistentky vylúčiť. Nezodpovedanou otázkou zostáva, či úlohu silného a proinkluzívne mysliaceho lídra pociťuje vďaka dobrej alebo zlej skúsenosti.

Inkluzívna škola ako škola, ktorá si uvedomuje hranice integrácie

Opis, ktorý sme zastrešili týmto názvom (tabuľka 5 – faktor E-), má podobné črty ako opis faktoru B- (škola, ktorá podporuje integráciu detí). Aj tu môžeme vidieť vysoko radený výrok, ktorý inklúziu interpretuje ako moderný výraz pre integráciu. Ide o školu, ktorá vytvára podmienky pre zaradenie znevýhodnených skupín žiakov do bežných škôl a je teda vyhľadávanou školou pre ich rodičov. Tento opis sa však ešte výraznejšie (v porovnaní s faktorom B-) prikláňa k diskurzu deviácie. Zjavné je stotožnenie sa s kompenzačno-asimilačným modelom začleňovania detí do hlavného vzdelávacieho prúdu. Škola je v ňom vnímaná ako nástroj socializácie v parsonovskom poňatí. Jej úlohou je teda dieťa kultúrne asimilovať (Vančíková, Porubský, Kosová, 2017). Ak má dieťa hendikep, má mu poskytnúť podporu, aby sa odstránili prekážky asimilácie (bližšie kapitola 4.1). Tento prístup reprezentuje výrok, podľa ktorého je inkluzívnou taká škola, ktorá sa stáva miestom, kde môžu žiaci so znevýhodnením nájsť primerané vzory a tiež poradenstvo a odbornú podporu. Aj v tomto prípade sa počíta s prítomnosťou multidisciplinárnych tímov. Ich jedinou úlohou je ale napomáhať integrácii znevýhodneným. Toto zúžené poňatie vzdáva opis rozvojovo-asociačnému modelu, v rámci ktorého je inklúzia inštitucionálnou potrebou, ktorá sa týka všetkých žiakov bez výnimky. Tento koncept uvažovania o inkluzívnej škole zároveň odkazuje na limity inklúzie. Pripúšťa odmietnutie určitých skupín žiakov so ŠVVP s odôvodnením, že potrebujú typ podpory, ktorý bežná škola nedokáže poskytnúť. Tiež pripúšťa, že ich začlenenie môže limitovať v rozvoji ostatné deti. Preto je pripravená prijať žiakov so ŠVVP, avšak dôsledne zvažujúc hranice integrácie.

Ako sme na inom mieste tejto publikácie podotkli, pre celospoločenskú klímu na Slovensku je typická skôr orientácia na exklúziu než inklúziu odlišností do hlavného spoločenského prúdu. Predpokladali sme preto, že Q metodológia vyplaví aj takýto obraz o inkluzívnej škole. Určite ho ale netreba vnímať ako

apriórne odmietnutie inkluzívneho vzdelávania. Môže byť skôr prejavom opatrnosti, ktorá môže mať rôzne motívy. Tým prvým je rezervovanosť rodičovskej verejnosti. Na základe prehľadu zahraničných výskumov (de Boer, Pijl, Post, Minnaert, 2010) možno usudzovať, že postoje rodičov voči spoločnému vzdelávaniu všetkých detí sú do veľkej miery ovplyvnené podmienkami škôl. Rodičia sa správajú pragmaticky a celkom prirodzene chcú pre svoje deti to najlepšie. Hoci sa častejšie hovorí, že kritickejší voči jednotnej škole sú rodičia žiakov spĺňajúcim predstavu „normy“, výskumy ukazujú, že opatrnejší sú skôr rodičia žiakov so ŠVVP (tamtiež). Tí si vo väčšej miere uvedomujú ťažkosti spojené s nedostatkom podporných služieb v bežných školách, čo vedie k tendencii pochybovať o realizovateľnosti idey inklúzie. Výsledky výskumov v Českej republike naznačujú, že najväčšou obavou rodičov je, že učiteľ nezvládne triedu so žiakom so ŠVVP. Obávajú sa integrácie žiakov s mentálnym postihnutím, ale tiež integrácie rómskych žiakov (Tuček, 2016). Dôležitým zistením je, že myšlienku spoločného vzdelávania detí veľká skupina rodičov pripúšťa. Avšak len za určitých podmienok (pozri Straková, Simonová, Friedlaenderová, 2019). Druhým motívom uvedomovania si hraníc inklúzie sú postoje učiteľov a ich zručnosti utvárať inkluzívnu prax. Podľa zahraničných výskumov (Scruggs, Mastropieri, 1996; Croll, Moses, 2000) učitelia inklúziu vo všeobecnosti podporujú, ale s určitými výhradami. Výsledky viacerých štúdií zhrnuli autorky J. Straková, J. Simonová a H. Friedlaenderová (2019) do konštatovania, že učitelia sú otvorení začleneniu žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, fyzickým a zmyslovým postihnutím. Naopak, negatívny postoj zaujímajú voči začleneniu žiakov s komplexnejšími poruchami a poruchami správania. Z prehľadovej štúdie E. Avramidisa a B. Norwicha (2002) zas vyplýva, že postoje učiteľov korelujú s charakteristikami prostredia, v ktorom pracujú. Zjednodušene povedané, ak učitelia pracujú v slabých materiálno-priestorových podmienkach a bez personálnej podpory, sú voči inkluzívnemu vzdelávaniu rezervovanejší. Je zrejmé, že pohľad na inklúziu tak rodičov, ako aj učiteľov determinuje kvalita školského prostredia. To nastoľuje otázku, aká je situácia v našich školách a čo sa môže podieľať na tom, že v predstavách aktérov vzdelávania rezonuje diskurz o inkluzívnej škole ako o škole, ktorá si uvedomuje hranice inklúzie.

Výsledky analýz To dá rozum indikujú, že zamestnanci bežných škôl majú dôvody byť voči myšlienkam inkluzívneho vzdelávania rezervovaní. Pri vzdelávaní detí so ŠVVP musia totiž prekonávať viaceré prekážky. Tou najväčšou z ich pohľadu je samotná rozmanitosť vzdelávacích potrieb. Trápi ich tiež nedostatok pedagogických asistentov a vysoké počty žiakov v triedach (Hapalová, 2019e). Tieto problémy identifikovala na základe etnografických

pozorovaní v triedach a rozhovorov so žiakmi, učiteľmi a rodičmi aj Z. Kusá (2016). V tejto súvislosti hovorí o inštitucionálnych medzerách, vďaka ktorým sa učitelia nevenujú kvalite vzťahov v triedach s integrovanými žiakmi a nerozvíjajú tak inkluzívnu kultúru a prax. Problémom, ktorý vstupuje do predstáv o inkluzívnej škole ako škole uvedomujúcej si limity inklúzie, je pocit nepripravenosti učiteľov na prácu s deťmi s rozmanitými potrebami (porovnaj Hapalová, 2019e). Ako sme uviedli v kapitole 4.1, na Slovensku zlyháva v tomto smere tak pregraduálna, ako aj postgraduálna príprava učiteľov. Na základe týchto skutočností nemožno tento opis inkluzívnej školy považovať za nelegitímny. Môže síce odrážať istú mieru rezistencie voči inklúzii, ale môžeme ho interpretovať aj ako prejav hlbšieho uvažovania o reálnych možnostiach slovenských škôl prijať deti s rôznymi znevýhodneniami, bez ohrozenia celkovej kvality učenia v triedach.

Inkluzívna škola ako škola, ktorá prijme každé dieťa z lokality

Posledný opis (tabuľka 5 – faktor F) prezentuje inkluzívnu školu ako školu, ktorá prijíma a víta inakosť s odkazom na právo každého dieťaťa na vzdelávanie. Otvára brány všetkým deťom, vrátane tých, ktoré majú ŠVVP. Hoci aj tu rezonuje integrácia (ako modernejší výraz pre inklúziu), začlenení žiaci sú vnímaní ako rovnocenní partneri ostatným, nie ako prekážka či brzda v rozvoji ostatných spolužiakov. Deti vo všeobecnosti nie sú vedené k vzájomnému porovnávaniu sa či súťaženiu. Každý žiak má možnosť napredovať vlastným tempom. Účasť všetkých detí v jednotnej škole po boku svojich rovesníkov je nádejou na lepšiu budúcnosť. Kvalitu vzdelávania zabezpečujú najmä dobrí a obetaví učitelia, ktorí sa zaujímajú aj o spätnú väzbu zo strany rodičov. Spolupráca s rodinami žiakov je vnímaná ako nevyhnutná podmienka správneho fungovania školy.

Relevantným rámcom úvah o pozadí tohto myšlienkového konceptu sú charakteristiky participantov, ktorí sýtili faktor F. Išlo o dve matky detí so ŠVVP a jedného liečebného pedagóga, ktorý má osobnú skúsenosť s takýmto dieťaťom v rodine. Zdá sa, že nosná myšlienka rôznych medzinárodných deklarácií, ktoré zdôrazňujú právo dieťaťa vzdelávať sa v škole najbližšej k jeho domovu, je vecou osobnej angažovanosti tých ľudí, ktorí majú osobnú skúsenosť s dieťaťom so ŠVVP. Táto predstava o inkluzívnej škole je spojená s prirodzenými ochranárskymi postojmi voči vlastným deťom, resp. deťom v príbuzenstve. Preto sa pri triedení výrokov dostávali vyššie tie, ktoré zdôrazňovali potrebu prijatia inakosti. Hovorili o škole ako o nádeji pre deti/žakov so znevýhodnením a symbole úcty majority voči minoritám, ale tiež výroky zdôrazňujúce potrebu rešpektovania osobného tempa detí či spolupráce s rodičmi. V tomto opise cítiť

príklon k diskurzu inklúzie v tom zmysle, že je v ňom implicitne komunikovaná viera, že každý žiak má otvorený potenciál učiť sa (pozri kapitola 4.1). Nie je teda dôvod, aby žiaci so ŠVVP navštevovali inú školu ako ich rovesníci. Je zároveň hlasom diskurzu obhajoby inklúzie na báze argumentov práv dieťaťa a etických princípov rovnosti a spravodlivosti.

4.2.2 Identifikovanie dominantného konceptu inkluzívnej školy

Výskumná stratégia

Použitím Q metodológie sme získali dôležité poznatky o počte i povahe ucelených myšlienkových konceptov inkluzívnej školy. V texte ich označujeme pojmom opisy inkluzívnej školy. Zvolená výskumná stratégia nám ukázala, že diskurz o tomto sociálnom jave je naozaj bohatý. Nedovolila nám však formulovať závery o tom, ktorý z nich je dominantný a ktorý je naopak najmenej preferovaný. I keď charakteristiky participantov jednotlivých faktorov môžu výskumníka viesť k určitým predpokladom o tom, čo sa na špecifickom vnímaní sociálnej reality podieľa, Q metodológia neumožňuje spoľahlivo určiť jednoznačné objektívne podmieňujúce faktory. Za účelom naplnenia týchto ambícií bol preto v platforme Survio vytvorený **online dotazník**.

Pre účely prezentovaného výskumu boli využité dve časti⁴¹. V prvej boli zisťované sociodemografické informácie o respondentoch, ako 1) vek, 2) profesijné zaradenie, 3) kraj, 4) inštitúcia pôsobenia, 5) v prípade zamestnancov základných škôl stupeň (1. alebo 2. stupeň), 6) dosiahnuté vzdelanie, 7) dĺžka praxe, 8) skúsenosť s dieťaťom so ŠVVP (samostatne s dieťaťom/žiakom so zdravotným znevýhodnením, zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a s nadaním). Zisťovanie práve týchto znakov vychádzalo zo skúseností zahraničných výskumov, v ktorých boli prezentované ako faktory, ktoré ovplyvňujú alebo vnímanie inkuzívneho vzdelávania alebo postoje k nemu.

V druhej časti dotazníka boli respondentom odprezentované opisy inkluzívnej školy, identifikované v Q metodológii. Ich úlohou bolo vyjadriť mieru súhlasu s každým z ôsmich opisov. Využitá bola 6 bodová Likertová škála, pričom hodnota 1 predstavovala „silný nesúhlas a hodnota 6 „silný súhlas. Na základe pilotného overenia práce s opismi sme uplatnili metódu vlastného zaradenia do skrátených

⁴¹ Dotazník bol širšie koncipovaný, zameraný na rozsiahlejší zber dát nad rámec výskumnej úlohy, ktorá je predmetom tejto monografie.

opisov faktorov (Van Exel et al., 2006). Pri ich skracovaní sme prioritne vychádzali z rozlišovacích položiek v jednotlivých faktoroch. Tie tvorili výroky s najvyššou hodnotou Z-skóre (pozri príloha 1), položky boli teda prezentované v kontexte faktora a nie ako samostatné podnety (Šukolová, 2012). Pre lepšie uchopenie obsahu boli ku každému opisu vytvorené ilustrácie, ktoré zachytávajú hlavnú myšlienku (Obrázok 4). Takto prezentované položky znížili kognitívnu náročnosť, a zároveň zvýšili atraktivitu dotazníka v období náročného zberu dát, ktorý sprevádzala pandémia COVID 19. Autorkou ilustrácií bola Lenka Lipárová.

Obrázok 4: Skrátene opisy inkluzívnej školy prezentované v on-line dotazníku

<i>Inkluzívna škola je taká, ...</i>	
	...v ktorej je inklúzia utváraná zdola Škola, v ktorej pracujú skúsení, motivovaní a kvalifikovaní odborníci (pedagogickí asistenti, školskí psychológovia, špeciálni pedagógovia...), o ktorých sa môžu učitelia oprieť. Vďaka dobrej spolupráci medzi nimi sa každému dieťaťu dostáva potrebnej podpory a inklúzia sa stáva realitou bez toho, aby ju niekto zhora zavádzal či nariaďoval.
	...v ktorej má každé dieťa hodnotu Každá kvalitná škola s primeranými materiálmi a personálnymi podmienkami, v ktorej sú všetky deti bez výnimky prijaté s láskou, môžu sa slobodne rozvíjať, komunikovať svoje potreby, objavovať svoj potenciál a preberať zodpovednosť za svoje učenie.
	...ktorá podporuje integráciu detí Škola, ktorá integráciu vníma ako svoju spoločenskú úlohu a v záujme jej splnenia hľadá prostriedky na zlepšenie svojich podmienok tak, aby dokázala integrovať čo najväčšiu skupinu detí, ktoré vybočujú z bežnej normy, ako aj detí z minoritných skupín.
	...ktorá je vnímavá na potreby moderného sveta Škola, ktorá vníma multikulturalitu ako prirodzený znak doby a predostiera žiakom reálny obraz o živote v nej. Učí ich tolerancii a akceptácii, ale tiež kritickému mysleniu. Vytvára priestor pre poznávanie vlastných silných a slabých stránok, ako aj špecifik iných ľudí. Podporuje samostatnosť i zodpovednosť.

	...ktorá flexibilne reaguje na aktuálny trend Citlivá na trendy vo vzdelávaní a otvorená inováciám. Aktívne reagujúca na aktuálnu požiadavku znížiť vzdelávacie nerovnosti a naplniť tak myšlienku sociálnej inklúzie. Zapája sa do grantových výziev a využíva prostriedky na zvýšenie individualizácie vo vzdelávaní.
	...ktorá má silného a proinkluzívneho myslieceho lídra Škola, ktorú vedie silný líder, schopný iniciovať, podporovať a motivovať svojich zamestnancov a vytvárať priestor pre dialóg o smerovaní školy. Líder, ktorý dokáže nadchnúť ostatných pre myšlienku inkluzívneho vzdelávania a zabezpečiť aj podmienky pre jej naplnenie.
	...ktorá si uvedomuje hranice integrácie Škola, ktorá je otvorená integrácii znevýhodnených skupín žiakov do bežného prúdu. Snaží sa ich v rámci svojich možností začleňovať. Pripúšťa však fakt, že pre niektorých nie je najvhodnejším miestom, a to nielen s ohľadom na ich potreby, ale aj s ohľadom na potreby intaktných detí.
	...ktorá prijme každé dieťa z lokality Škola, ktorá považuje právo na vzdelávanie za základný princíp. Preto si deti nevyberá, otvára svoje brány všetkým deťom z blízkeho okolia, a to bez ohľadu na rozmanitosť ich vzdelávacích potrieb. Funguje na princípe komunitnej školy, v úzkom kontakte s rodičmi, ktorých vníma ako partnerov.

Pozri tiež: Vančíková, Trnka, Basarabová, Sabo, 2021

Ako je z výsledkov Q metodológie zrejmé, rozmanitosť konceptov inkluzívnej školy nie je založená na prijímaní či odmietaní inkluzívneho vzdelávania. Opätovne treba zdôrazniť, že nešlo o skúmanie postojov, ale o odkrývanie predstáv o skúmanom jave. Ani jeden z opisov preto nemožno označiť prívlastkom „dobrý“ či „zlý“. Je prirodzené, že respondenti dotazníka sa vo všetkých prípadoch prikláňali na škále k súhlasu. Likertová škála nám pomáhala viac-menej zachytiť mieru súhlasu. Išlo o očakávanú reakciu. Z týchto dôvodov bola do dotazníka zaradená položka, ktorú sme nazvali „nútenou voľbou“. Úlohou respondentov bolo predložených osem opisov usporiadať do postupnosti, pričom na 1. miesto mali umiestniť opis, s ktorým sa stotožnili najviac, na 8. miesto naopak opis, s ktorým sa stotožnili najmenej. Pre lepšiu

orientáciu im boli opisy sprostredkované slovne, ako aj prostredníctvom obrázkov, ktoré im mali obsahy pripomenúť (Obrázok 5).

Obrázok 5: Názvy opisov a ich obsahy v obrazoch



Základný súbor výskumu tvorili pedagogickí a odborní zamestnanci pracujúci v materských a základných školách (MŠ, ŠMS, ZŠ, ŠZŠ) a poradenských zariadeniach na celom Slovensku. Presný počet prípadov základného súboru nebolo možné vyčíslieť. Známe boli počty učiteľov a pedagogických asistentov v materských a základných školách, rovnako ako aj celkové počty odborných zamestnancov v školách. Neznáme boli počty odborných zamestnancov v centrách pedagogicko-psychologického a špeciálno-pedagogického poradenstva. **Výskumná vzorka** bola zostavená stratifikovaným výberom. Ten bol realizovaný cez výber kompaktných skupín. Jedným prípadom bola práve jedna inštitúcia. Základný výskumu celkovo tvorilo 5814 inštitúcií (tabuľka 6).

Tabuľka 6: Základný súbor inštitúcií

	MŠ	ŠMS	ZŠ	ŠZŠ	CŠPP/ CPPPaP
BA	285	14	166	27	30
TT	327	6	212	30	19

TN	291	6	193	15	25
NR	448	11	283	32	30
ZA	366	17	254	28	35
BB	391	10	266	39	31
PO	538	19	393	51	53
KE	471	18	303	51	30
Spolu	3117	101	2070	273	253

Pozn.: Počet MŠ, ŠMS, ZŠ, ŠZS, ČŠPP a ČPPPaP v SR (podľa údajov CVTI, datovaných ku dňu 20.8.2020)

Výber košov pre stratifikáciu základného súboru bol realizovaný cez parameter rozdelenia územia Slovenskej republiky do vyšších územných celkov: BA, TT, TN, NR, ZA, BB, PO a KE. Výber inštitúcií do vzorky bol realizovaný dvojrozmerným proporčným výberom. Kvóta výberu bola 20 % inštitúcií z celkového počtu inštitúcií v koši. Kvóta výberu pre ostatné inštitúcie bola 50 %. Týmto spôsobom bolo vyselektovaných 1162 inštitúcií (z celkového počtu 5814). Tieto inštitúcie boli oslovené a požiadané o spoluprácu na výskume. Následne bol riaditeľom a riaditeľkám inštitúcií zaslaný link s odkazom na elektronickú verziu dotazníka a s prosbou, aby oslovili konkrétne kategórie pedagogických a odborných zamestnancov. Inštrukcia o tom, kto má vyplniť dotazník bola zadávaná na základe sledovania saturácie dát v jednotlivých profesijných skupinách. Tento postup mal zabezpečiť dostatočne variabilnú vzorku aj z pohľadu zastúpenia jednotlivých kategórií pedagogických a odborných zamestnancov. Dotazník bol aktívny v priebehu mesiacov november - december 2021 a január 2022. Počas tohto obdobia bolo zaznamenaných 2758 pokusov o jeho vyplnenie. Úplných, tzn. dokončených pokusov, ktoré mali vyplnené všetky položky bolo 1381. Tieto pokusy tvorili vzorku výskumu. Parametre vzorky uvádzame nižšie v tabuľkách 7 a 8.

Tabuľka 7 Počty participantov v profesijných skupinách PaOZ škôl

	N	%
Učители	808	58.5 %
Psychológovia	87	6.3 %
Pedagogickí asistenti	228	16.5 %
Špeciálni, liečební pedagógovia a logopédi	223	16.1 %

	N	%
Sociálni pedagógovia	35	2.5 %

Tabuľka 8: Počty participantov v skupinách rôznych typov zariadení

	N	%
Bežné školy	1068	77.3 %
Špeciálne školy	183	13.3 %
Školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie	130	9.4 %

Výskumné zistenia

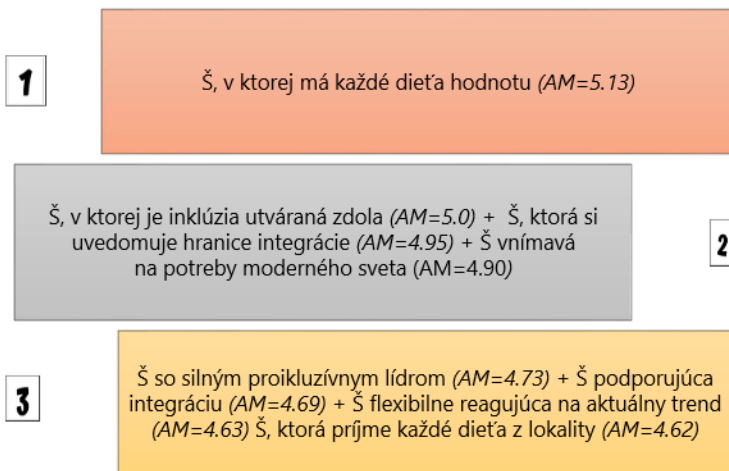
Hodnotenie koncepcií inkluzívnej školy na samostatných škálach

V prvom kroku vyhodnotenia výsledkov sme pracovali s hodnotením koncepcií inkluzívnej školy (ďalej IŠ) na škálach. Koncepcie boli hodnotené samostatne na 6-bodovej škále (1 – vôbec nesúhlasím, 6 – veľmi súhlasím) a následne zoradené podľa dosahovaných priemerných hodnôt. V tejto fáze sme nebrali do úvahy žiadne charakteristiky participantov a pracovali sme s výsledkami celej skupiny respondentov (N=1381). Na porovnanie vnímania štatisticky významných rozdielov medzi jednotlivými koncepciami IŠ v skupine všetkých respondentov, bol využitý parametrický Párový t-test (premenné spĺňali podmienky normálnej distribúcie dát, na testovanie sme využili Shapiro-Wilkov test).

Ako ukazuje obrázok 6, na základe deskriptívnych a inferenčných ukazovateľov môžeme rozdeliť výsledky do troch kategórií. V prvej sa nachádza opis, ktorý skóroval najvyššie. Je teda najviac preferovaným opisom (AM 5,13). Ide o koncept uvažovania o inkluzívnej škole ako o škole, v ktorej **má každé dieťa hodnotu**. Hodnotenie tohto opisu sa štatisticky významne líšilo ($p < 0.05$) od nasledovných troch koncepcií IŠ, ktoré sme zaradili do druhej kategórie (IŠ vytváraná zdola, IŠ, ktorá si uvedomuje hranice integrácie a IŠ vnímavá na potreby moderného sveta). Tie naopak medzi sebou štatisticky významné rozdiely nepreukazovali ($p > 0.5$). Tretiu kategóriu opätovne tvoria výroky, ktoré boli hodnotené podobne (medzi sebou sa významne nelíšili), avšak štatisticky sa líšili od predchádzajúcej kategórie. Išlo o štyri koncepcie: 1) IŠ so silným

a proinkluzívnym lídrom, 2) IŠ podporujúca integráciu, 3) IŠ flexibilne reagujúca na aktuálny trend a 4) IŠ, ktorá prijíma každé dieťa z lokality. Najnižšiu hodnotu sme zaznamenali pri opise, ktorý vnímal IŠ ako školu, **ktorá prijíma každé dieťa z lokality** (AM 4,62).

Obrázok 6: Rebríček preferencií v pohľadoch na koncepcie IŠ – všetci účastníci – hodnotenie koncepcií na samostatných škálach



Hodnotenie koncepcií inkluzívnej školy v tzv. „nútenej voľbe“

Ako sme konštatovali pri komentovaní dizajnu dotazníka, očakávali sme, že sa respondenti budú prikláňať na Likertovej škále skôr k hodnotám vyjadrujúcim súhlas. Všetky opisy sú z pohľadu respondenta akceptovateľné, a s každým sa dá do istej miery súhlasiť. Pri tzv. nútenej voľbe, bol však každý účastník výskumu nútený rozhodnúť sa a prisúdiť, niektorému konceptu najvyššiu a inému naopak najnižšiu názorovú prioritu. Na 1. miesto mal respondent umiestniť koncept, s ktorým sa stotožňuje najviac, na 8. miesto naopak ten, ktorý mu bol najvzdialenejší. Pri formulovaní záverov sme vychádzali z mediánových hodnôt.

Výsledky našich zistení ilustruje obrázok 7, v ktorom môžeme vidieť jasnejší preferenčný rámec pohľadov na IŠ (v zátvorkách uvádzame mediánové stredové hodnoty dosahovaného skóre). Medzi najpreferovanejšie sa zaradili dva opisy: 1) škola, **v ktorej sa inklúzia vytvára zdola** a 2) škola, **v ktorej má každé dieťa hodnotu**. Najmenej preferovanou predstavou bola **IŠ, ktorá prijíma každé**

dieťa z lokality. Výsledky sú do veľkej miery v súlade s výsledkami hodnotenia konceptov na škálach. Vzhľadom na predošlé analýzy sa však prekvapivo vysoko umiestnila predstava IŠ, ktorá podporuje integráciu.

Obrázok 7: Rebríček preferencií v pohľadoch na koncepcie IŠ – tzv. „nútená“ voľba (usporiadanie)



Výskumné závery

Na základe zistení môžeme konštatovať, že aktéri vzdelávania na Slovensku sa najviac stotožňujú s opisom, v ktorom je inkluzívna škola vnímaná ako *škola, v ktorej má každé dieťa hodnotu*. Blízky je im aj opis, ktorý odkazuje na školu, *v ktorej je inklúzia utváraná zdola*. Naopak najmenej blízkym je opis, ktorý apeluje na právo dieťaťa na vzdelanie v škole, ktorá je najbližšie k jeho domovu. Opis IŠ je škola, *ktorá prijíma každé dieťa z lokality* skóroval najnižšie.

Ak sa vrátíme k interpretácii opisov z predošlej kapitoly, môžeme vyjadriť predpoklad, že diskurz o inkluzívnom vzdelávaní v našej krajine formuje niekoľko skutočností: 1) uvedenie si vzťahu medzi personalisticky a antropologicky orientovanými pedagogickými koncepciami a inkluzívnym vzdelávaním (favorizovaný koncept školy, *v ktorej má každé dieťa hodnotu*); 2) presvedčenie o dôležitosti aktívnej práce zamestnancov školy pri utváraní inkluzívnej kultúry a praxe škôl (favorizovaný koncept školy, *v ktorej je inklúzia utváraná zdola*) a 3) rezervovanosť k myšlienke, že najlepšou školou pre každé dieťa je škola najbližšia k jeho domovu (najmenej favorizovaný koncept školy, *ktorá prijme každé dieťa z lokality*). Na základe zistení usudzujeme, že aktéri vzdelávania na Slovensku intenzívne vnímajú diskurz o potrebe individualizovať vzdelávanie a rešpektovať potreby každého jedného žiaka. Dá sa tiež uvažovať o ich proaktívnom nastavení. Inkluzívne vzdelávanie nevnímajú ako diktát zhora, ale uvedomujú si svoju vlastnú rolu v procesoch zavádzania inkluzívnych prístupov. Nespoliehajú sa ani na silného lídra (tento opis sa umiestnil až na piatej pozícii). Na druhej strane, pripúšťajú, že niektoré deti by mali za vzdelaním cestovať, pretože škola najbližšia ich domovu pre nich nemusí byť vhodná. Do faktora, na základe ktorého vznikol opis odkazujúci na otvorenosť školy voči všetkým deťom, spadli rodičia detí so ŠVVP. Usudzovali sme, že bol ich volaním po právach detí so ŠVVP vzdelávať sa v kruhu svojich rovesníkov. Odpoveď ľudí zo školskej praxe, vyjadrená v našom dotazníku, však indikuje určitú rezervovanosť. Predpokladáme, že ide o nános dlhoročnej praxe segregácie vo vzdelávaní, ktorá sa prejavuje v presvedčení, že najlepším riešením pre niektoré skupiny detí so ŠVVP je vzdelávanie v špeciálnych školách. Umiestnenie tohto opisu na najspodnejšej priečke by mohol byť aj reakciou na skúsenosť s integráciou žiakov so ŠVVP a reflektovanie zlých vecných, ako aj personálnych podmienok našich škôl. Táto interpretácia je však menej pravdepodobná. Koncept inkluzívnej školy, v ktorej boli tieto problémy tematizované (škola, *ktorá si uvedomuje hranice integrácie*), nebol príliš favorizovaný (umiestnil sa na predposlednej pozícii). To nás nachyľuje skôr k presvedčeniu, že aktéri vzdelávania sú stotožnení s myšlienkou vyradovania istej časti žiakov z hlavného vzdelávacieho prúdu. Dôvodom umiestnenia tohto opisu na najnižšej priečke môže byť aj akcentovanie dôležitosti úzkej spolupráce rodiny a školy a získavanie spätnej väzby ako nevyhnutnej podmienky jej efektívneho fungovania. Model komunitnej školy nie je na Slovensku príliš implementovaný, čo môžeme vnímať aj ako dedičstvo socialistického režimu, ktorý vniesol medzi inštitúcie rodiny a školy rezervovanosť a odstup. Nerovný vzťah, dvojkoľajnosť, nedostatok vzájomnej dôvery a rešpektu

postavili bariéry v komunikácii, ktoré pretrvávajú dodnes (Rabušinová, Pol, 1996).

Pohľad na celkové usporiadanie konceptov inkluzívnej školy nás vedie k záveru, že aktéri vzdelávania vnímajú potrebu autonómneho rozvoja a rešpektovania individuality každého dieťaťa, no nedefinovanú skupinu detí stále vidia mimo hlavného prúdu vzdelávania. Dôraz na potrebu školskej integrácie je však v ich myslení prítomný. Inkluzívna škola je uchopovaná vo veľkej miere ako škola, ktorej úlohou je hľadať možnosti začlenenia čo najväčšej skupiny detí, ktoré „vybočujú z bežnej normy“ (koncept inkluzívnej školy ako školy *podporujúcej integráciu* sa umiestnil na druhej priečke). Hľadanie tejto cesty je najmä vecou skúsených, motivovaných a kvalifikovaných odborníkov. Nezodpovedanou otázkou zostáva, či je tento pohľad jednotný. V ďalšej časti monografie sa pozrieme na to, či profesijné zaradenie a typ inštitúcie, v ktorej aktéri pôsobia, determinuje špecifický pohľad na atribúty inkluzívnej školy.

5 INKLUZÍVNA ŠKOLA V ZRKADLE ŠPECIFICKÝCH DISKURZOV NA SLOVENSKU

5.1 ŠPECIFICKÉ DISKURZY PROFESIJNÝCH SKUPÍN – VÝSKUMNÉ ZISTENIA

V štvrtej kapitole tejto monografie sme priniesli dôkazy o tom, že diskurz o inkluzívnom vzdelávaní na Slovensku je naozaj bohatý. V interpretáciách zistení sme poukázali na rôzne kontexty, ktoré utvárajú „kognitívne okuliare“, cez ktoré „čítame“ sociálnu realitu. Tou bola v našom prípade inkluzívna škola. Na základe našich výsledkov môžeme konštatovať, že tak ako v iných krajinách, tak aj u nás je rozprava o tejto globálnej téme jedinečná. Potvrdili sme tak základnú tézu teórie sociálnych reprezentácií, podľa ktorej neexistuje jedno platné objektívne poznanie, jediný možný výklad sociálneho javu. Naše výsledky dávajú za pravdu S. Moskoviciimu (1984 in Plichtová 2002), ktorý zdôraznil, že svet každodenného všeobecného poznania a vedomia je svetom konsenzuálnym a naratívny, kde sa za pravdu považuje len to, o čom sa dosiahne spoločenská zhoda. Ak existuje viacero reprezentácií tých istých sociálnych objektov (Howarth, 2006, s. 68) a je pravdou, že skutočnosť mení svoju podobu v závislosti od sociálneho rámca (Wagner, Duveen et al., 1999), potom je zaujímavé pozrieť sa na to, či môže byť týmto rámcom aj profesia, ktorú človek vykonáva. Zaujímalo nás, či vo vnútri vybraných profesijných skupín vzniká špecifická predstava o inkluzívnej škole, resp. či výkon profesie je faktorom, ktorý ovplyvňuje pohľad na jej kľúčové atribúty.

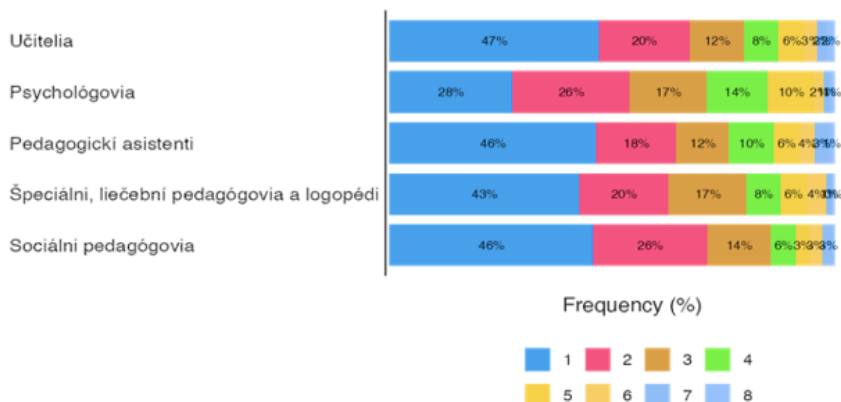
V snahe definovať povahu diskurzov v profesijných skupinách sme dotazníkom oslovili všetky kategórie pedagogických a odborných zamestnancov (ďalej PaOZ), ktoré sú z nášho pohľadu v procese inkluzívneho vzdelávania vysoko relevantné. Respondenti mali možnosť určiť svoje profesijné zaradenie výberom z týchto možností: učiteľ, pedagogický asistent, špeciálny pedagóg (vrátane školského a terénneho), liečebný pedagóg, psychológ a školský psychológ, sociálny pedagóg a logopéd alebo školský logopéd. Vzhľadom na nízku početnosť niektorých skupín PaOZ (logopédov alebo školských logopédov bolo 11, liečební pedagógovia boli len traja) sme vo fáze vyhodnotenia dát pristúpili k vytvoreniu piatich kategórií. Kritériom spájania bola odborová príbuznosť a s ňou súvisiaci charakter vykonávaných činností. Porovnávali sme skupinu 1) učiteľov, 2) psychológov, 3) pedagogických asistentov, 4) špeciálnych, liečebných

pedagógov a logopédov a 5) sociálnych pedagógov (pozri tabuľka 7). Za kľúčové sme považovali najmä výsledky v položke tzv. nútenej voľby.

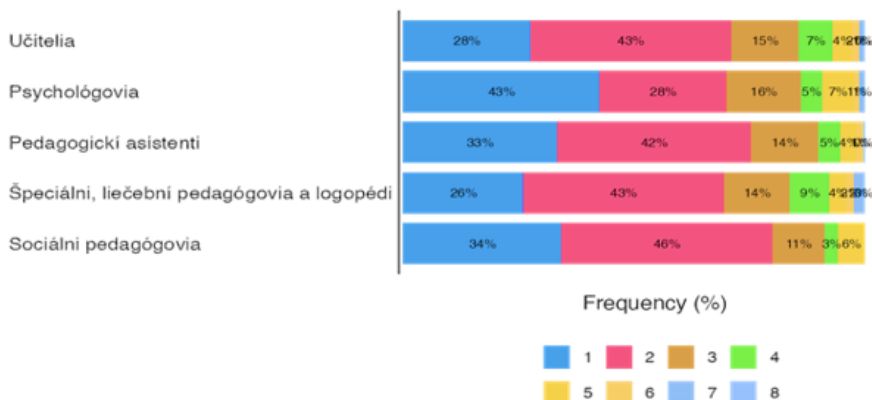
Rozdiely medzi skupinami PaOZ v usporiadaní konceptov inkluzívnej školy (ďalej IŠ) podľa individuálnych preferencií boli testované neparametrickou verziou jednofaktorovej analýzy rozptylu (One-Way ANOVA). Keďže mali porovnávané premenné ordinálny poradový charakter, na hodnotenie jednotlivých koncepcií IŠ bol využitý Kruskal-Wallisov test. Následne sme využívali DSCF analýzu ako post hoc test, ktorý v rámci každej koncepcie dodatočne komparoval všetky skupiny navzájom. Popísané postupy sme využívali aj v kontexte hodnotenia ostatných koncepcií s cieľom sledovať prípadné rozdiely medzi skupinami PaOZ v zoradení koncepcií IŠ.

Ako vidíme na obrázku 8, zoradenie opisov je v súlade s predošlými zisteniami. Na prvej priečke sa umiestnili koncept školy, *v ktorej je inklúzia utváraná zdola* a koncept IŠ ako školy, *v ktorej má každé dieťa hodnotu*. Na základe deskriptívnej analýzy by sme mohli hovoriť o miernej prevahe opisu, ktorý odkazuje na utváranie inklúzie z úrovne nadšených a odborne zdatných zamestnancov. Tento výsledok je pozorovateľný v stĺpcových skladaných grafoch 1 a 2. Nešlo však o štatisticky významné rozdiely. Tie sa preukázali ($p < 0.05$) len pri porovnaní psychológov a ostatných skupín PaOZ. Psychológovia o niečo viac favorizovali koncept IŠ, v ktorej má každé dieťa hodnotu, zatiaľ čo ostatné skupiny mierne favorizovali skôr koncept IŠ ako školy, v ktorej je inklúzia utváraná zdola. Vo všeobecnosti je však možné konštatovať, že všetky dopytované skupiny PaOZ vnímali tieto dva koncepty IŠ s vysokou zhodou veľmi podobne – teda ako opisy, ktoré sú najbližšie k ich vnímaniu inkluzívnej školy.

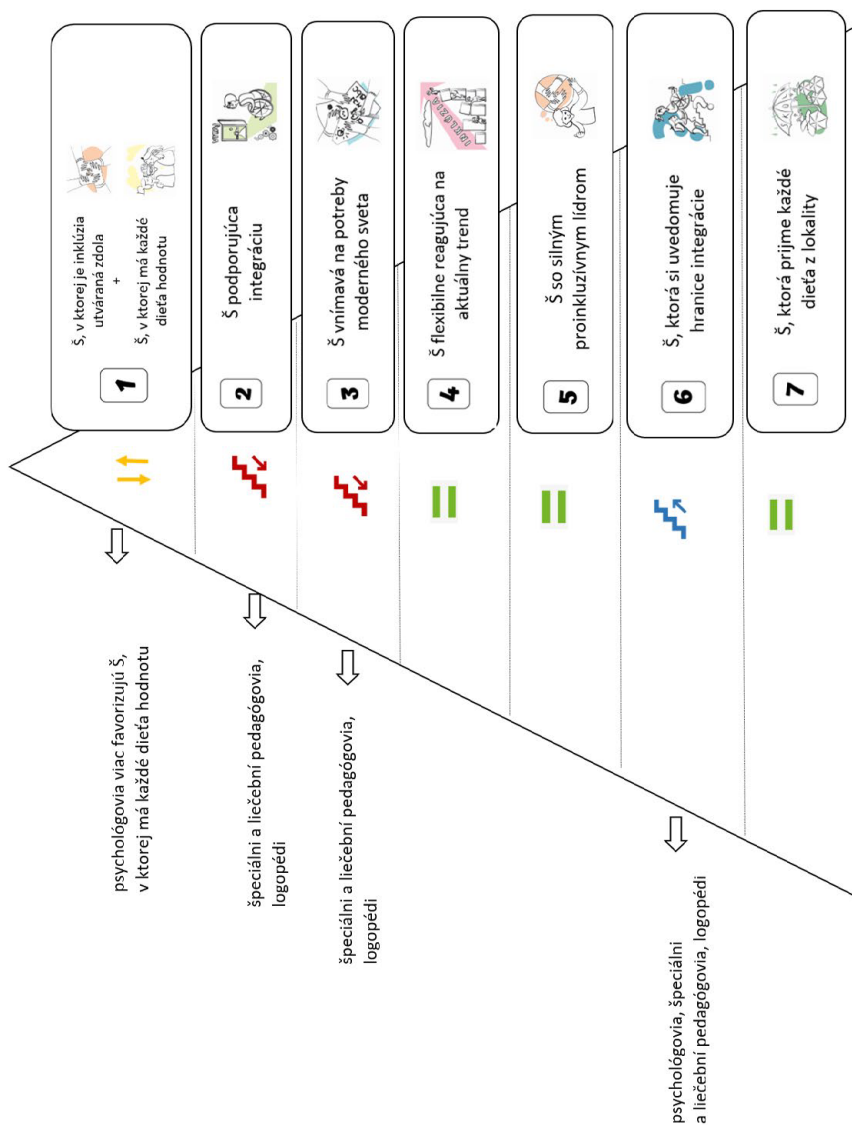
Graf 1: Umiestnenie konceptu *IŠ ako škola*, v ktorej je inklúzia utváraná zdola v hierarchii preferencií profesijných skupín



Graf 2: Umiestnenie konceptu *IŠ ako škola*, v ktorej má každé dieťa hodnotu v hierarchii preferencií profesijných skupín

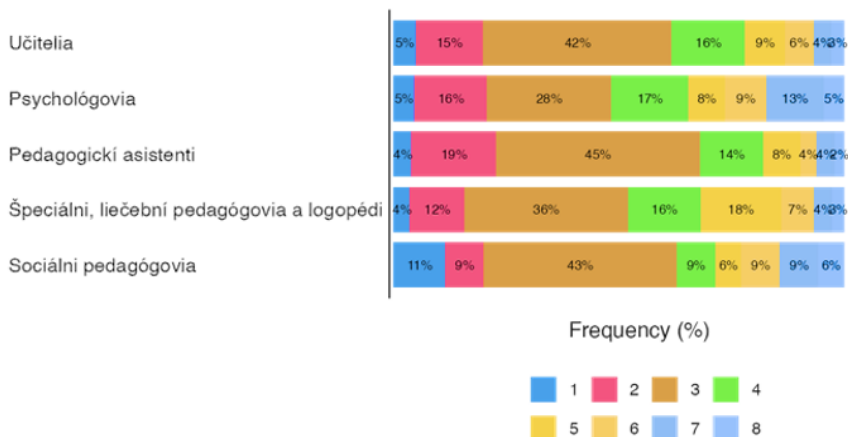


Obrázok 8: Rebríček preferencií v pohľadoch na koncepty inkluzívnej školy v tzv. „nútenej“ voľbe – porovnanie profesijných skupín



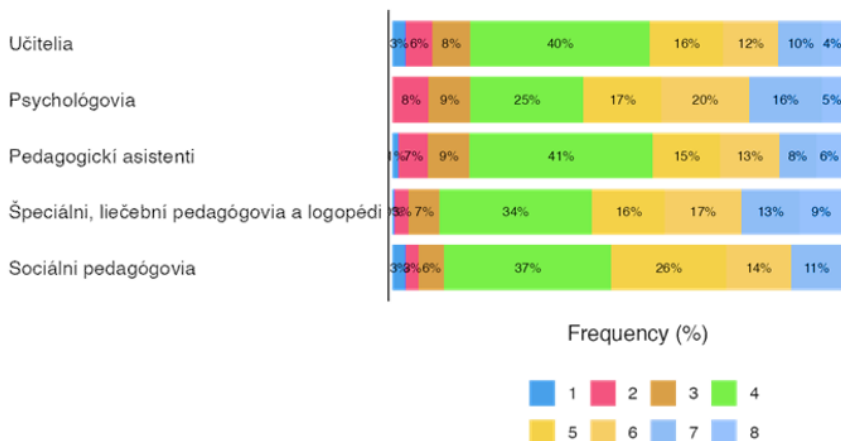
Zaujímavé zistenia priniesla druhá a tretia priečka usporiadania konceptov IŠ. Ako vidíme na obrázku 8, išlo o opis, ktorý odkazoval na školu, ktorá podporuje integráciu (2. pozícia) a ktorá je *vnímavá na potreby moderného sveta* (3. pozícia)⁴². Opätovne, na základe deskriptívnych ukazovateľov, by sme mohli uvažovať o určitých rozdieloch v skupinách PaOZ. Hnedé stĺpce v grafe 3 naznačujú, že v porovnaní s ostatnými skupinami PaOZ, menšia časť psychológov radila tento koncept na tretie miesto. Graf 4 (zelené stĺpce) naznačuje iné uvažovanie skupiny psychológov aj v prípade umiestnenia konceptu IŠ ako *školy vnímavej na potreby moderného sveta*. Inferenčné analýzy však tieto rozdiely nepotvrdili. Štatisticky významnejšia odlišnosť od ostatných skupín ($p < 0.05$) sa preukázala, v prípade oboch hodnotených koncepcií IŠ, iba u skupiny špeciálni a liečební pedagógovia a logopédi. Táto skupina vnímala pridelené pozície v oboch prípadoch mierne negatívnejšie. Bola u nich tendencia posunúť tieto koncepty na nižšiu pozíciu. Ostatné dopytované skupiny vnímali umiestnenie týchto konceptov s vysokou zhodou.

Graf 3: Umiestnenie konceptu *IŠ ako škola podporujúca integráciu* v hierarchii preferencií profesijných skupín



⁴² Na prvej pozícii sa umiestnili 2 opisy, z čoho vyplýva, že konečné usporiadanie ôsmich opisov má len sedem pozícií. Pri stĺpcových grafoch, ktoré ukazujú hierarchiu zoradenia všetkých opisov naďalej pracujeme s ôsmimi pozíciami.

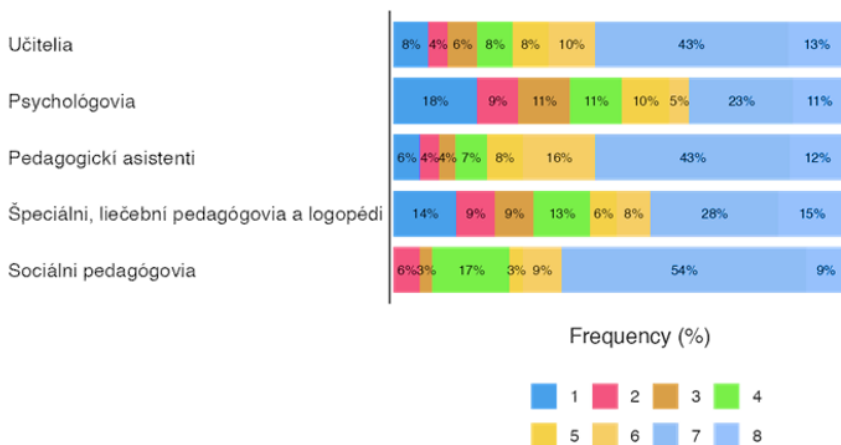
Graf 4: Umiestnenie konceptu *IŠ ako škola vnímavá na potreby moderného sveta* v hierarchii preferencií profesijných skupín



Štvrtá a piata pozícia v rebríčku preferencií patrila konceptu školy *flexibilne reagujúcej na aktuálny trend* (4. pozícia – obrázok 8) a školy *so silným proinkluzívnym lídrom* (5. pozícia – obrázok 8). V obidvoch prípadoch môžeme hovoriť o konzistentnom pohľade naprieč profesijnými skupinami, pričom najkonzistentnejšia voľba vyjadrovala pohľad na IŠ, ktorý akcentuje proinkluzívneho lídra. Skupiny PaOZ sa takmer jednoznačne zhodli na tejto pozícii v rebríčku.

Naopak, najmenej konzistentnou sa ukázala šiesta pozícia (obrázok 8). Išlo o koncept *IŠ ako školy, ktorá si uvedomuje hranice integrácie*. Vysoká štatistická aj vecná úroveň signifikancie poukázala na odlišné pohľady skupín PaOZ. Tieto rozdiely vizualizuje aj graf 5, kde v tmavomodrých stĺpcoch vidíme, že skupina psychológov a skupina špeciálnych, liečebných pedagógov a logopédov v menšej miere radili tento opis na siedmu priečku. Preukázala sa u nich tendencia favorizovať tento opis o niečo viac ako v ostatných porovnávaných skupinách. Inak povedané, psychológovia, liečební, špeciálni pedagógovia a logopédi mali tendenciu posunúť tento koncept na vyššiu pozíciu (pozri obrázok 8). Bol im teda o niečo bližší.

Graf 5: Umiestnenie konceptu *IŠ ako škola, ktorá si uvedomuje hranice integrácie* v hierarchii preferencií profesijných skupín



Na poslednej priečke sa umiestnil koncept *IŠ ako školy, ktorá prijme každé dieťa z lokality* (obrázok 8). Tak deskriptívne ukazovatele, ako aj výsledky inferenčných analýz dokumentujú zhodu v rámci jednotlivých skupín PaOZ. Môžeme teda konštatovať, že tento opis je rovnako vzdialený všetkým respondentom bez ohľadu na ich profesijné zaradenie.

Doplnkové analýzy

Platnosť výsledkov v „nútenej voľbe“ sme preverili aj prostredníctvom vyhodnotenia položiek, v ktorých respondenti vyjadrovali mieru súhlasu s jednotlivými koncepciami IŠ (bez nutnosti voľby poradia) na 6-bodovej škále (1-vôbec nesúhlasím, 6 – úplne súhlasím). Deskriptívne ukazovatele v podobe priemerných hodnôt sledovaných premenných nepoukazujú na zásadné rozdiely v ukazovateľoch. Ako vidíme v tabuľke 9, potvrdzuje sa skutočnosť, že sledované skupiny POaZ sa líšia najmä v pohľade na *koncept IŠ ako školy, ktorá si uvedomuje hranice integrácie*. V položke „nútenej voľby“ išlo o najmenej konzistentné výsledky, ktoré poukazovali na tendenciu väčšieho príklonu psychológov, špeciálnych, liečebných pedagógov a logopédov k tomuto opisu. Aj priemerné hodnoty na škálach to potvrdzujú. I keď podľa týchto výsledkov by sme o rovnakom trende mohli uvažovať aj v prípade pedagogických asistentov. Ten sa však pri štatistickom vyhodnotení „nútenej voľby“ nepotvrdil.

Priemerné hodnoty potvrdzujú taktiež prvé favorizované koncepcie IŠ (Š, *v ktorej je inklúzia utváraná zdola* a Š, *v ktorej má každé dieťa hodnotu*). Doplnkové analýzy nerozporujú ani zistenie, že najmenej favorizovaným opisom je koncept IŠ ako *školy, ktorá prijíma každé dieťa z lokality*, ku ktorej by sme v tomto prípade mohli zaradiť aj koncepciu IŠ ako *školy flexibilne reagujúcej na aktuálny trend*.

Tabuľka 9 Popisné štatistiky – profesijné skupiny – hodnotenie koncepcií IŠ na škálach (priemerné hodnoty)

Profesijné zaradenie	Š, v ktorej je inklúzia utváraná zdola	Š, v ktorej má každé dieťa hodnotu	Š podporujúca integráciu	Š vnímavá na potreby moderného sveta
Učiteľia	4.97	5.10	4.66	4.85
Psychológovia	5.02	5.25	4.69	4.99
Pedagogickí asistenti	5.13	5.26	4.89	5.02
Špeciálni, liečební pedagógovia a logopédi	4.89	5.03	4.55	4.84
Sociálni pedagógovia	5.46	5.37	5.06	5.35

Profesijné zaradenie	Š flexibilne reagujúca na aktuálny trend	Š so silným proinkluzívnym lídrom	Š, ktorá si uvedomuje hranice integrácie	Š, ktorá prijíma každé dieťa z lokality
Učiteľia	4.60	4.70	4.92	4.60
Psychológovia	4.56	4.68	5.29	4.33
Pedagogickí asistenti	4.76	4.82	4.94	4.85
Špeciálni, liečební pedagógovia a logopédi	4.55	4.75	4.94	4.49
Sociálni pedagógovia	5.09	4.97	4.83	5.11

Zhrnutie

Porovnanie preferencií pri zaradení opisov IŠ do poradia v jednotlivých profesijných skupinách ukázalo vcelku konzistentný pohľad na atribúty inkluzívnej školy. Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že o špecifickom diskurze môžeme uvažovať len v prípade psychológov a špeciálnych, liečebných pedagógov a logopédov.

V prípade psychológov bol zaznamenaný mierne vyšší príklon ku konceptu IŠ ako *školy, v ktorej má každé dieťa hodnotu*. Hoci všetky skupiny tento koncept favorizovali, u psychológov bol ešte dominantnejší. Významnosť rozdielov sa preukázala aj v ich náhľade na koncept IŠ ako *školy, ktorá si uvedomuje hranice integrácie*. V porovnaní s učiteľmi, pedagogickými asistentmi a sociálnymi pedagógmi ho posúvali v rámci svojich preferencií na vyššiu pozíciu.

Veľmi špecifickou sa javí skupina, do ktorej sme zahrnuli špeciálnych pedagógov, liečebných pedagógov a logopédov. Ide teda o profesionálov, ktorí sú zameraní na špeciálno-pedagogickú podporu. V tejto skupine je zjavná opatrnosť voči školskej integrácii. Prejavila sa v ich tendencii radiť koncept IŠ ako *školy podporujúcej integráciu* na nižšiu úroveň a naopak (rovnako ako psychológovia), favorizovať o niečo viac koncept Š, *ktorá si uvedomuje hranice integrácie*. Rozdielnosť v usporiadaní konceptov IŠ sa preukázala aj v prípade opisu, podľa ktorého je IŠ *škola vnímavá na potreby moderného sveta*. V tomto prípade sa preukázala tendencia posunúť koncept v hierarchii nižšie.

5.2 ŠPECIFICKÉ DISKURZY PODĽA TYPU PRACOVISKA – VÝSKUMNÉ ZISTENIA

Výsledky prezentované v predchádzajúcej kapitole naznačujú určité posuny v interpretácii pojmu inkluzívna škola v závislosti od príslušnosti človeka k profesijnej skupine. Ukázalo sa, že profesie viazané na odbor psychológie a špeciálnej pedagogiky majú v rámci ponúknutých opisov odlišné preferencie. Otázka, aké kontexty ovplyvňujú uchopovanie skúmaného pojmu, však nie je plne zodpovedaná. Respondenti dotazníka totiž pôsobili v rôznych typoch školských zariadení. Skupina psychológov bola vnútorne variabilná. Zahŕňala tak školských psychológov pracujúcich v teréne bežných škôl, ako aj psychológov, ktorí pracovali v poradenskom sektore. Variabilita v skupine špeciálnych, liečebných pedagógov a logopédov bola z pohľadu typu pracoviska ešte väčšia. Pracovali tak v segmente bežných, ako aj špeciálnych škôl a, samozrejme, aj v systéme výchovného poradenstva a prevencie. Učitelia a pedagogickí asistenti pôsobili nielen v školách hlavného vzdelávacieho prúdu, ale tiež v špeciálnom školstve. Skúsenosť s rôznym typom pracovísk bola prítomná aj v skupine sociálnych pedagógov. Položili sme si preto otázku, či táto typológia môže ovplyvňovať predstavy o inkluzívnej škole (tabuľka 10).

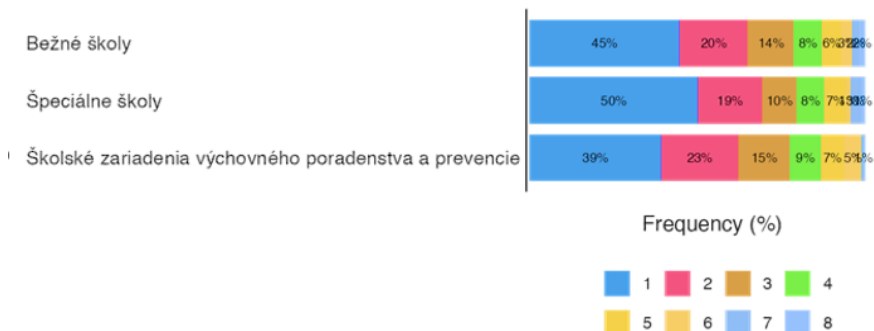
Tabuľka 10: Rozdelenie profesijných skupín podľa typu pracoviska

	Bežné školy (N)	Špeciálne školy (N)	Školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie (N)
Učiteľia	720	87	1
Psychológovia	30	4	53
Pedagogickí asistenti	196	32	0
Špeciálni, liečební pedagógovia a logopédi	101	60	62
Sociálni pedagógovia	21	0	14

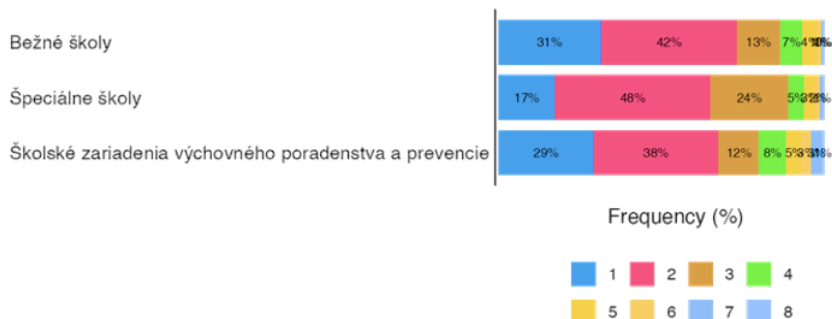
Pre potreby tohto výskumného zámeru sme zaradili do dotazníka položku, prostredníctvom ktorej sme zisťovali, k akej inštitúcii sa viaže väčšinový pracovný úväzok respondenta. Volili z niekoľkých možností: bežná materská škola, špeciálna materská škola, bežná základná škola, špeciálna základná škola, školské zariadenie výchovného poradenstva a prevencie (štátne a súkromné CPPPaP, ČSPP) a špeciálne výchovné zariadenie (diagnostické centrum, reedukačné centrum, liečebno-výchovné sanatórium). Vo fáze vyhodnotenia sme nakoniec porovnávali tri typy prostredí: 1) prostredie bežných škôl, 2) prostredie špeciálnych škôl a 3) prostredie školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie (tabuľka 8). Aj v tomto prípade sme závery formulovali primárne na základe výsledkov z položky tzv. „nútenej voľby“. Pri jej vyhodnocovaní sme použili štatistické postupy opísané v podkapitole 5.1.

Ako môžeme vidieť na obrázku 9, koncepty školy, v ktorej je inklúzia utváraná zdola a koncept IŠ ako školy, v ktorej má každé dieťa hodnotu, boli vysoko favorizované všetkými sledovanými skupinami s vysokou zhodou a veľmi podobne. Grafy 6 a 7 odkazujú na o niečo silnejšiu preferenciu konceptu IŠ ako školy utváranej zdola v skupine zamestnancov špeciálnych škôl. Nešlo však o významné štatistické rozdiely.

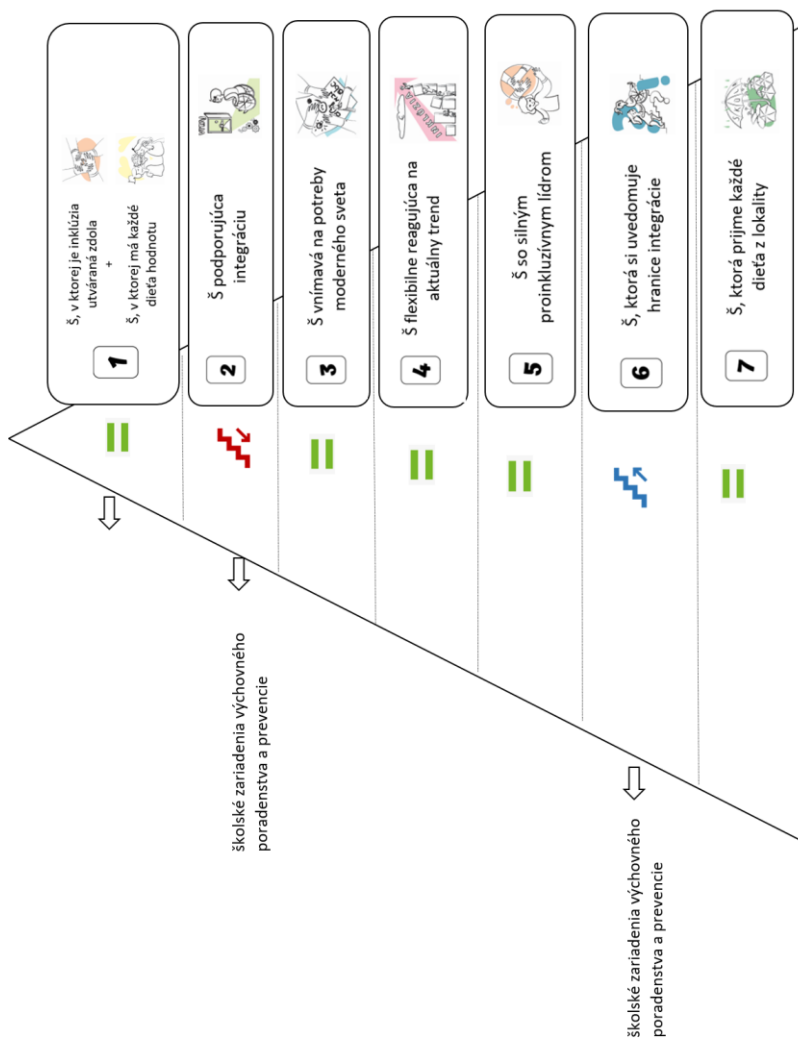
Graf 6: Umiestnenie konceptu *IŠ ako škola, v ktorej je inklúzia utváraná zdola* v hierarchii preferencií zamestnancov jednotlivých typov pracovísk



Graf 7: Umiestnenie konceptu *IŠ ako škola, v ktorej má každé dieťa hodnotu* v hierarchii preferencií zamestnancov jednotlivých typov pracovísk

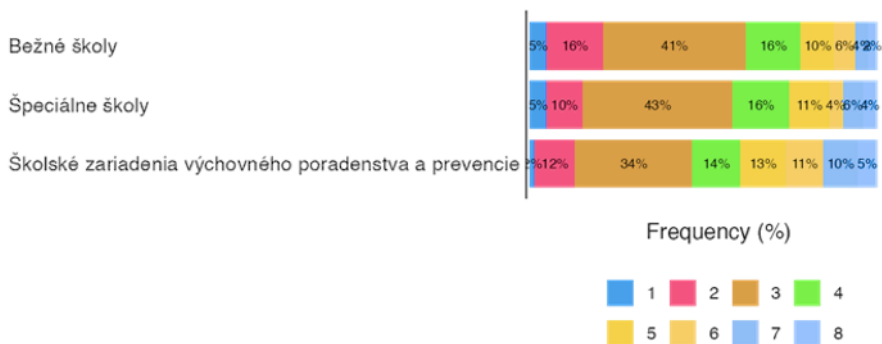


Obrázok 9: Rebríček preferencií v pohľadoch na koncepty inkluzívnej školy v tzv. „nútenej“ voľbe – porovnanie podľa typu pracoviska



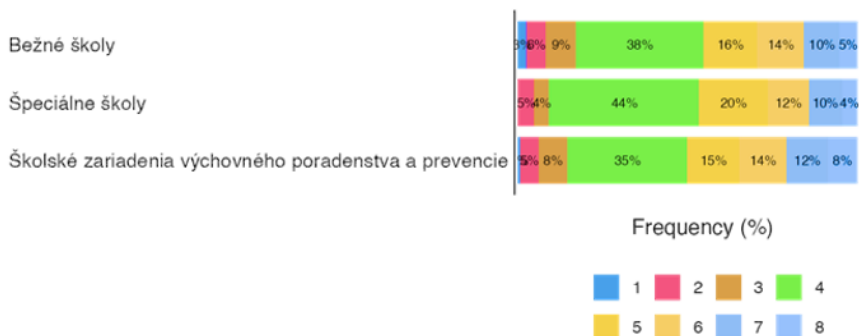
Štatistickú významnosť rozdielov v porovnávaných skupinách ($p < 0.05$) sme identifikovali v opise, ktorý zaradili všetci respondenti na druhú pozíciu (obrázok 9). Išlo o koncept *IŠ ako školy podporujúca integráciu*. Preukázateľné rozdiely medzi skupinami spôsobilo hodnotenie pracovníkov školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie, ktorí tento koncept posúvali na nižšie pozície než ostatní respondenti.

Graf 8: Umiestnenie konceptu *IŠ ako škola podporujúca integráciu* v hierarchii preferencií zamestnancov jednotlivých typov pracovísk



Rovnaké umiestnenie ako v prípade porovnávania profesijných skupín, zaujali aj koncepty *IŠ ako škola vnímavá na potreby moderného sveta* (3. pozícia) a *IŠ ako škola reagujúca na aktuálny trend* (4. pozícia). S prihliadnutím na deskriptívne ukazovatele by sme mohli hovoriť o určitých rozdieloch v uvažovaní zamestnancov jednotlivých typov pracovísk. Znárodné zelené stĺpce v grafe 9 ukazujú, že v porovnaní s ostatnými skupinami, menšia časť PaOZ pôsobiach v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, radila tento koncept na štvrté miesto. Podobný trend vidíme aj v prípade umiestnenia konceptu *IŠ ako školy reagujúcej na aktuálny trend* (graf 10 – žlté stĺpce). Ostatné pracoviská vnímali tieto koncepcie v danom umiestnení s vysokou zhodou. Inferenčná analýza ukázala, že medzi skupinami neexistujú štatisticky významné rozdiely, a preto môžeme konštatovať rovnaké preferencie v sledovaných skupinách.

Graf 9: Umiestnenie konceptu *IŠ ako škola vnímavá na potreby moderného sveta* v hierarchii preferencií zamestnancov jednotlivých typov pracovísk

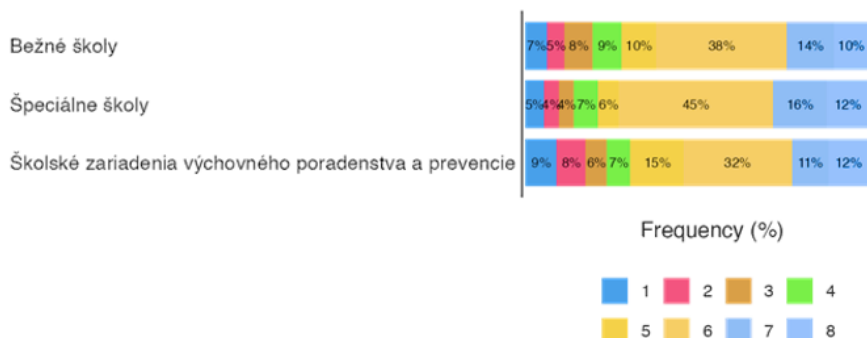


Graf 10: Umiestnenie konceptu *IŠ ako škola flexibilne reagujúca na aktuálny trend* v hierarchii preferencií zamestnancov jednotlivých typov pracovísk



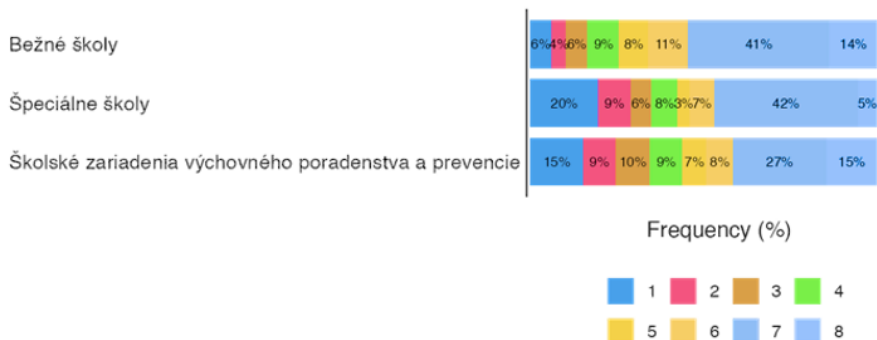
K podobným záverom sme dospeli aj pri analýze konceptu na piatej priečke. Išlo o koncept *IŠ ako školy so silným proinkluzívnym lídrom*. Deskriptívne ukazovatele sice indikujú rozdiely (graf 11), avšak inferenčná analýza preukázala konzistentný názor naprieč porovnávanými skupinami.

Graf 11: Umiestnenie konceptu *IŠ ako škola so silným proinkluzívnym lídrom* v hierarchii preferencií zamestnancov jednotlivých typov pracovísk



Predposledné miesto v rebríčku preferencií zaujal koncept *IŠ ako školy, ktorá si uvedomuje hranice integrácie*. V prípade tohto konceptu sa preukázali štatistické rozdiely medzi jednotlivými typmi pracovísk ($p < 0.05$). Viditeľné sú aj v grafe 12, ktorý poukazuje na to, že PaOZ pôsobiaci v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie favorizovali tento koncept viac než zamestnanci bežných a špeciálnych škôl. Možno konštatovať, že v tejto skupine bol vytláčaný v hierarchii priorít na vyššie miesta (obrázok 9).

Graf 12: Umiestnenie konceptu *IŠ ako škola, ktorá si uvedomuje hranice integrácie* v hierarchii preferencií zamestnancov jednotlivých typov pracovísk



Posledná ôsma priečka s konceptom *IŠ, ktorá prijíma každé dieťa z lokality*, nerozdelila názory respondentov pracujúcich v rôznych typoch zariadení. Tak, ako v prípade porovnávania profesijných skupín, aj tu konštatujeme vysokú mieru zhody. Všetci jednotne, bez ohľadu na charakter pracoviska, favorizovali tento koncept najmenej.

Doplnkové analýzy

Tak, ako v prípade porovnávania profesijných skupín, aj v tomto prípade sme preverovali platnosť výsledkov „nútenej voľby“. Analyzovali sme deskriptívne ukazovatele (priemerné hodnoty) premenných, ktoré vyjadrovali mieru súhlasu (na škále 1 – vôbec nesúhlasím; 6 – úplne súhlasím). Ako môžeme vidieť v tabuľke 11, nejde o zásadné rozdiely v ukazovateľoch. Priemerné hodnoty jasne preukázali favorizovaný koncept *IŠ, v ktorej je inklúzia utváraná zdola* a *IŠ ako školy, v ktorej má každé dieťa hodnotu*. Potvrdil sa aj výsledok s najmenej favorizovaným konceptom, ktorým sa stala *IŠ, ktorá prijíma každé dieťa z lokality*.

V prípade doplnkových analýz sa taktiež preukázalo, že koncept *IŠ ako školy uvedomujúcej si hranice integrácie*, vnímajú pozitívnejšie najmä PaOz pôsobiaci v špeciálnych školách a školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie. Tento výsledok potvrdzujú aj priemerné hodnoty na škálach.

Tabuľka 11: Popisné štatistiky – typy pracovísk – hodnotenie koncepcií *IŠ* na škálach

Typ pracoviska	Š, v ktorej je inklúzia utváraná zdola	Š, v ktorej má každé dieťa hodnotu	Š podporujúca integráciu	Š vnímavá na potreby moderného sveta
Bežné školy	5.07	5.22	4.81	4.99
Špeciálne školy	4.46	4.64	4.09	4.32
Školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie	5.15	5.13	4.54	4.98
Typ pracoviska	Š flexibilne reagujúca na aktuálny trend	Š so silným proinkluzívnym lídrom	Š, ktorá si uvedomuje hranice integrácie	Š, ktorá prijíma každé dieťa z lokality
Bežné školy	4.75	4.82	4.94	4.74
Špeciálne školy	4.04	4.18	4.96	4.04
Školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie	4.47	4.73	5.02	4.50

Zhrnutie

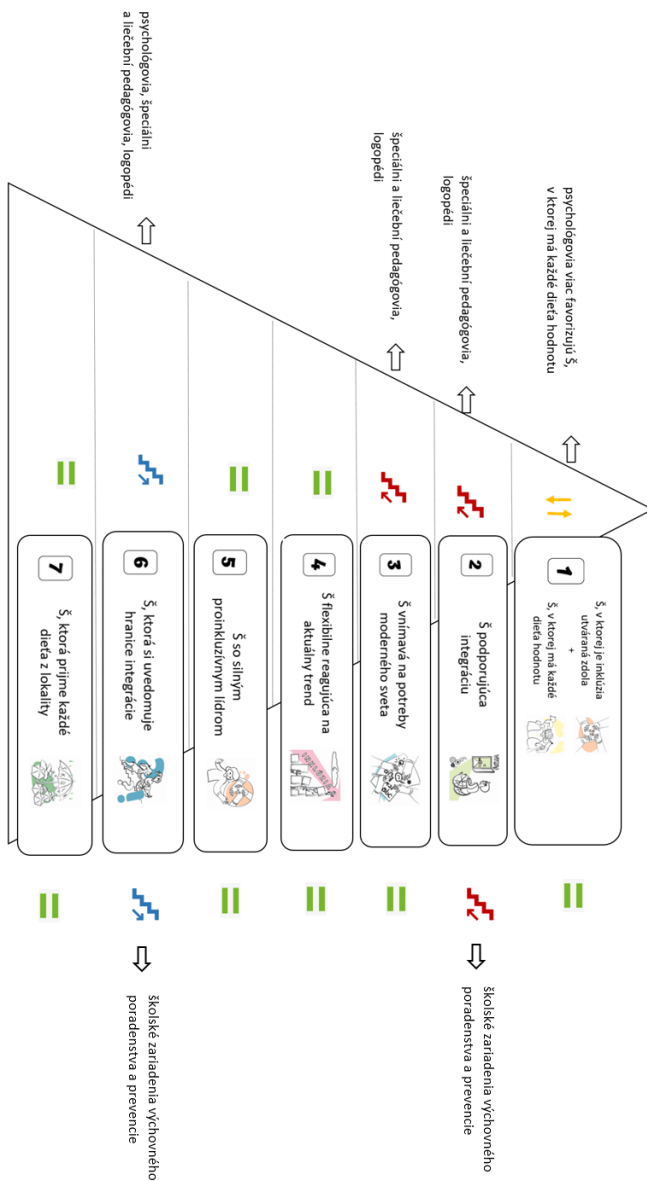
Na základe výsledkov prezentovaných v tejto časti monografie môžeme konštatovať, že pohľady aktérov vzdelávania pôsobiach na rôznych typoch pracovísk sú v mnohých ohľadoch podobné. Medzi pracovníkmi bežných a špeciálnych základných škôl sme nezaznamenali významné rozdiely v umiestnení ponúknutých konceptov inkluzívnej školy. Určité posuny v uvažovaní sme zaznamenali v prípade zamestnancov pôsobiach v zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie. Tí, v porovnaní s inými skupinami, menej favorizovali koncept IŠ ako školy, *ktorá podporuje integráciu*. V ich prípade je zjavná tendencia umiestniť ju nižšie. Naopak, koncept IŠ ako školy *uvedomujúcej si hranice integrácie* vnímali pozitívnejšie. V ich rebríčku preferencií bola posúvaná na vyššie priečky.

Výskumné závery

V piatej kapitole monografie sme prezentovali výsledky, súvisiace s výskumným zámerom zistiť, či existuje špecifický diskurz o inkluzívnej škole viazaný na príslušnosť respondenta k profesijnej skupine, či na jeho väzbu k pracovisku. Ako ilustruje obrázok 10, identifikovali sme odlišné výsledky v preferenciách najmä v skupine špeciálnych, liečebných pedagógov a logopédov a čiastočne aj psychológov. Z pohľadu typu pracoviska sa javila ako špecifická skupina zamestnancov školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie. Medzi koncepty inkluzívnej školy, ktoré poukázali na odlišné predstavy týchto skupín respondentov, patrili najmä koncept IŠ *ako školy podporujúcej integráciu* a koncept IŠ *ako školy, ktorá si uvedomuje hranice integrácie*. Kým v prvom prípade mali tieto skupiny tendenciu posúvať koncept vo svojich preferenciách nižšie, v druhom prípade, naopak vyššie. Tieto výsledky signalizujú, že tak absolventi odboru špeciálnej pedagogiky a psychológie, ako aj zamestnanci pôsobiaci v poradenskom sektore sú v otázke školskej integrácie o niečo zdržanlivejší než učitelia, pedagogickí asistenti a sociálni pedagógovia pôsobiaci v bežných či špeciálnych školách. S tým zrejme súvisí aj tendencia špeciálnych, liečebných pedagógov a logopédov situovať koncept IŠ *ako školy vnímavú na potreby moderného sveta* nižšie. V tomto opise sa inkluzívna škola prezentuje ako škola, ktorá vníma multikulturalitu ako prirodzený znak doby a predostiera žiakom reálny obraz o živote v nej. O niečo menší príklon k tomuto konceptu v skupine špeciálnych, liečebných pedagógov a logopédov opätovne signalizuje opatrnosť v otázke vzdelávania všetkých žiakov v jednotnej škole. Domnievame sa, že pramení z ich presvedčenia, že žiakom so ŠVVP sa najlepšej starostlivosti dostane v špeciálnom školstve, kde sa uplatňujú cielené špeciálno-pedagogické

prístupy šité na mieru detí s konkrétnou diagnózou. Tento pohľad je v kontexte histórie nášho školstva pochopiteľný. Podpisuje sa na ňom jednak tradícia výrazne segregovaného vzdelávacieho systému, ako aj tradícia prípravy špeciálnych a liečebných pedagógov vychádzajúca z medicínskeho modelu postihnutia, bez hlbšieho porozumenia antropologických východísk inklúzie. Impulzom pre zmenu bolo spracovanie profesijných štandardov pre špeciálneho pedagóga, liečebného pedagóga a školského logopéda v roku 2014, ktoré podľa E. Žovince (2016) už zohľadnili inkluzívnu prax budúcich špecialistov. Implementácia nových štandardov do vysokoškolských študijných programov však vždy naráža na cykly akreditácie a vyžaduje si čas. Môžeme teda predpokladať, že celé generácie týchto odborníkov opúšťali brány vysokých škôl s jasnou predstavou o tom, aké špeciálne nástroje podpory je potrebné adresovať žiakom s konkrétnym zdravotným postihnutím. Vďaka veľmi slabej podpore štátu v oblasti vytvárania pracovných pozícií pre týchto odborníkov v školách hlavného vzdelávacieho prúdu, nachádzali uplatnenie prevažne v systéme výchovného poradenstva a prevencie, prípadne v špeciálnom školstve. V tomto prostredí sa predstava o exkluzivite vzdelávania „medzi svojimi“ utvrdzovala. Nemožno tiež opomenúť, že hlboký ponor týchto odborníkov v otázke špeciálno-pedagogickej intervencie a kontakt poradní s bežnými školami v nich prirodzene vyvoláva obavu, či sa tu žiakom so ŠVVP dostáva náležitej podpory. Kriticky reflektujú materiálne i personálne vybavenie bežných škôl, čo môže viesť k väčšej rezistencii voči myšlienke jednotnej inkluzívnej školy. Výsledky nášho výskumu však neindikujú jednoznačný vzdor týchto profesijných skupín či zamestnancov poradenského systému voči tejto myšlienke. Ako sme uviedli vyššie, naše zistenia interpretujeme skôr ako ich väčšiu opatrnosť v otázkach školskej integrácie a tiež intenzívnejšie uvedomovanie si jej hraníc.

Obrázok 10: Rebríček preferencií v pohľadoch na koncepty inkluzívnej školy v tzv. „nútenej“ voľbe – porovnanie podľa zaradenia do profesijných skupín a podľa typu pracoviska



ZÁVER

Otázka rovnosti šancí vo vzdelávaní je pertraktovaná už niekoľko desaťročí. V roku 1990 iniciovala Organizácia spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru UNESCO vznik hnutia *Education for All*, ktoré síce s pojmom inkluzívne vzdelávanie ešte nepracovalo, ale na viacerých medzinárodných fórach vyzývalo krajiny k univerzálnemu prístupu k vzdelávaniu, ktoré bude rešpektovať individuálne vzdelávacie potreby každého dieťaťa. Pojem inkluzívne vzdelávanie oživa v roku 1994, a to na svetovej konferencii o špeciálnom vzdelávaní v španielskej Salamanke. V záveroch konferencie je označené za nový sľubný pedagogický prístup, ktorý má zmeniť nielen životy jednotlivcov, ale aj spoločnosti. Od tohto medzníka sa stala inklúzia vo vzdelávaní silnou medzinárodne diskutovanou témou a dôležitou politickou objednávkou, ktorá reaguje na problémy a výzvy súčasného sveta, akými sú multikulturalizmus, narastajúce sociálne nerovnosti naprieč svetom i v rámci krajín. Je odpoveďou na silnejšie ľudsko-právne hnutia, ktoré volajú po odstránení diskriminácie menšinových skupín. Diskusia o inklúzii vo vzdelávaní odkazuje na jej význam v napĺňaní ďalších cieľov udržateľného rozvoja a má silný politický náboj.

Inkluzívne vzdelávanie sa stalo aj témou psychológov, ktorí s odkazom na humanizmus ako životný postoj (bližšie Wright, 2001) zdôrazňujú hodnotu človeka ako osobnosti, jeho právo na slobodu, šťastie, rozvoj a uplatnenie jeho síl a schopností; úsilie o ľudskosť a ľudskú dôstojnosť životných podmienok; a tiež posudzovanie spoločenských inštitúcií z hľadiska blaha človeka. Humanizmus vyzýva k úsiliu o to, aby sa princípy spravodlivosti, rovnosti a ľudskosti stali normami vzťahov medzi ľuďmi v osobnom aj spoločenskom živote, nevynímajúc školský život.

Inklúzia vo vzdelávaní má svoje miesto aj v úvahách sociálnej filozofie, ktorá rieši rozmanité aspekty, i problémové otázky fungovania multikultúrnych spoločností a v kontexte úvah o sociálnej súdržnosti preniká aj do sociologického diskurzu.

Z uvedeného je zrejmé, inklúzia nie je primárne pedagogický termín. Pretavenie jej ideálov do školskej praxe si preto vyžaduje dôsledné pedagogické vymedzenie, reflektujúce lokálne podmienky jednotlivých krajín a spoločností.

Ako sme preukázali v tejto monografii, snaha uchopiť tento myšlienkový konštrukt viedla na globálnej úrovni k značnej pojmovej variabilite a existencii

rôznych typov diskurzov naprieč krajinami. Pri vysvetľovaní tejto skutočnosti sme použili argumenty teórie sociálnej konštrukcie reality, ako aj teórie sociálnych reprezentácií, podľa ktorých je porozumenie svetu výsledkom ľudskej interakcie a komunikácie ľudí, fungujúcich v špecifickom konceptuálnom rámci. Týmto rámcom je nielen kultúra krajiny či regiónu, v ktorom žijú, ale aj prostredie rozmanitých sociálnych skupín, do ktorých prináležia.

V monografii *Mnohoraké podoby inkluzívnej školy* sme čitateľom a čitateľkám predstavili diskurz o inkluzívnom vzdelávaní charakteristický pre našu krajinu. Prezentovali sme výsledky originálneho výskumu, vďaka ktorému sme odkryli nielen povahu pedagogického diskurzu o inklúzii, ale aj jeho bohatosť. Zistili sme, že diskusia o tom, čo charakterizuje inkluzívnu školu je živá a v mnohých ohľadoch inšpiratívna. Na základe našich zistení môžeme konštatovať, že aktéri vzdelávania na Slovensku považujú za inkluzívnu takú školu, v ktorej má každé dieťa hodnotu a v ktorej pracujú odborne zdatní a motivovaní ľudia, ktorí nečakajú na impulzy zhora, ale utvárajú inkluzívnu prax z vlastného presvedčenia. Pedagogickí a odborní zamestnanci zdôraznili význam kvalitného školského prostredia a implicitne aj očakávanie, že štát zabezpečí primerané materiálne i personálne podmienky, vďaka ktorým budú môcť reagovať na rozmanité vzdelávacie potreby detí. Inkluzívne vzdelávanie nevnímajú ako diktát zhora. Výsledky signalizujú, že tento koncept neodmietajú, avšak v otázkach školskej integrácie sú ešte zdržanliví. Pojem inklúzia síce viažu na integráciu, ale model jednotnej školy, ktorá prijme každé dieťa z lokality im nie je až taký blízky. Zaujímavé zistenia prinieslo aj porovnávanie preferencií v rámci ponúknutých opisov inkluzívnej školy naprieč profesijnými skupinami a naprieč skupinami respondentov, ktorí pôsobili v rôznych typoch školských zariadení. Zistili sme určité názorové posuny v skupine psychologov, ale najmä v skupine špeciálnych, liečebných pedagógov a logopédov. Významnú rolu zohrala aj príslušnosť k skupine zamestnancov poradenských zariadení. Výsledky indikujú, že v týchto skupinách vzniká špecifický diskurz, pre ktorý je charakteristická vyššia miera opatrnosti v otázkach školskej integrácie. Či už sa na tomto výsledku podpisuje historická skúsenosť krajiny so segregovaným vzdelávaním, kvalita ich prípravy na výkon profesie postavená na medicínskom modeli (v skupine špeciálnych, liečebných pedagógov a psychologov) alebo kritická reflexia podmienok bežných škôl, faktom je, že títo respondenti viac ako ostatní apelujú na hranice integrácie.

Výsledky prezentované v tejto monografii nemožno interpretovať ako postoje k inklúzii. Ide skôr o opis sociálnych reprezentácií, ktoré sú výsledkom

kolektívnych diskurzov v konkrétnych podmienkach. Zachytenie významových rovín pojmu inkluzívna škola však považujeme za významné aj v kontexte skúmania postojov. Ako totiž upozorňuje S. Moscovici, postoj nikdy nezaujíma voči objektu samému, ale voči jeho sociálnym reprezentáciám. Naše výsledky preto vnímame ako cenný príspevok k takto orientovaným výskumom, respektíve ako podporu pri kultúrnej adaptácii nástrojov, ktoré k nám presakujú z iného sociokultúrneho priestoru. Zároveň sa domnievame, že výsledky našej práce sa môžu stať zaujímavým východiskom hľadania dialógu v profesijne variabilných podporných tímoch a prispieť tak k rozvoju inkluzívnej kultúry a praxe našich škôl. Veríme, že obohatia svet poznania aspoň v takej miere, ako obohatili ten náš.

BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY

- Abbott, A., Cyranoski, D., Jones, N., Maher, B., Schiermeier, Q., & Van Noorden, R. (2010). Do metrics matter? Many researchers believe that quantitative metrics determine who gets hired and who gets promoted at their institutions. With an exclusive poll and interviews, Nature probes to what extent metrics are really used that way. *Nature*, 465(7300), 860-863. <https://doi.org/10.1038/465860a>
- Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: Inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 862-875. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- Anderlik, L. (2011). Montessori–Ein Weg zur Inklusion. *Überlegungen aus der Praxis–für die Praxis*. Dortmund: modernes lernen.
- Angelides, P. (2005). The Missing Piece of the Puzzle Called. *International journal of special education*, 20(2), 32-35.
- Arhiri, L. (2014). Kindergarten Teachers' Social Representations of Inclusive Education in Romania. *Psihologia socială*, (33), 75-84.
- Arifiana, I. Y., Kusumandari, R., & Hanurawan, F. (2009). Social Representations of Students with Special Needs in Normal Student Groups in Inclusive Schools. *Of Psychology* 2019, 50.
- Artiles, A. J., & Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural historical analysis. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education* (pp. 37-62). London: Routledge.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Chapter 3: Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of research in Education*, 30(1), 65-108. <https://doi.org/10.3102/0091732X030001065>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- 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>
- Babiaková, S. (2008). *Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Towards Inclusive Schools*. London: David Fulton Publishers.
- Bauman, Z. (2007). Collateral casualties of consumerism. *Journal of Consumer Culture*, 7(1), 25-56. <https://doi.org/10.1177/146954050707350>
- Barton, L., & Tomlinson, S. (1981). *Special education: Policy, practices and social issues*. Harper & Row.
- Barton, L. and Tomlinson, S. (1984). *Special Education and Social Interests*. London: Croom Helm: London.

- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A., & Tipton, S. M. (1992). *The good society*. *Journal of Leisure Research*, 25(1), 100. <https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.1997.tb00409.x>
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). The strategies for taking charge. *Leaders*, New York: Harper. Row, 24(4), 503-508. <https://doi.org/10.1002/hrm.3930240409>
- Berger P., L., & Luckmann, T. (1966). The social construction of reality. *A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Penguin Group.
- Berger, P. I., & T. Luckmann. (1999). *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Bianchi, G. a kol. (1999). *Q-metodológia - Alternatívny spôsob skúmania sexuálneho zdravia*. Dostupné na: Dostupné na: <https://pdf.truni.sk/download?e-ucebnice/luksik-q-metodologia-2013.pdf>
- Bianchi, G., Popper, M., & Lukšik, I. (2004). *Q-metodológia-alternatívny spôsob skúmania sexuálneho zdravia*. Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie Slovenskej akadémie vied. Dostupné na: <https://pdf.truni.sk/download?e-ucebnice/luksik-q-metodologia-2013.pdf>
- Booth, T. (1995). Mapping inclusion and exclusion: Concepts for all? In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp. 96-108). London.
- Booth, T., Ainscow, M., & Dyson, A. (1997). Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system. *International journal of inclusive education*, 1(4), 337-355. <https://doi.org/10.1080/1360311970010404>
- Booth, T., M. Ainscow, K. Black-Hawkins, M. Vaughan, & L. Shaw. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). England: United Kingdom.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. Routledge and Kegan Paul. London: Routledge and Paul Kegan.
- Broderick, A. (2014). Report on the Implementation of the UN CRPD in the EU. *Report on the Implementation of the UN CRPD in the EU*. European Commission, DG Enterprise.
- Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity: Applications of Q methodology in political science*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Brown, S. R. (2019). Subjectivity in the human sciences. *The Psychological Record*, 69(4), 565-579. <https://doi.org/10.1007/s40732-019-00354-5>
- Bruce, S. (2008). *Sociologie. Průvodce pro každého*. Praha: Dokořán.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International journal of disability, development and education*, 46(2), 143-156. <https://doi.org/10.1080/103491299100597>
- Cach, J. (1968). Vývojové tendence a problémy učitelského vzdělání v posledním padesátiletí. *Pedagogika*, 18(6), 777-805.
- Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The exceptional child*, 34(1), 41-56. <https://doi.org/10.1080/0156655870340105>

- Cipro, M. (1991). *Prameny výchovy. Svazek třetí. IX. a XX. Století*. Praha.
- Clough, P., & Lindsay, G. (1991). Integration and the Support Service. Slough: NFER. Coates, RD (1989). The regular Education Initiative and opinions of regular classroom teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 532-536.
- Clough, P., & Corbet, J. (2001). *Theories of inclusive education. A students' guide*. London: Sage.
- Cohen, G., Bessin, M., & Gaymard, S. (2022). Social representations, media, and iconography: A semiodiscursive analysis of Facebook posts related to the COVID-19 pandemic. *European Journal of Communication*.
<https://doi.org/10.1177/02673231221096332>
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Croll, P., and Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: educational professionals' views of inclusion'. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (1), 1-12.
<https://doi.org/10.1080/088562500361664>
- Černotová, M. & Vincejová, E. (2009). Hodnotenie kvality pregraduálnej prípravy učiteľov študentmi a absolventmi fakulty. In J. Danek, M. Siroťová & kol. (Eds.), *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti* (pp. 440-448). Trnava: FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- Darulová, J. (2007). Sociálny a kultúrny rozmer trvalodržateľného rozvoja v oficiálnych dokumentoch Slovenskej republiky. In A. Bitušíková (Ed.), *Kultúrna a sociálna diverzita na Slovensku. Štúdie, dokumenty, materiály I. Teoretické východiská k výskumu diverzity* (pp.58-78). Banská Bystrica: Ústav vedy a výskumu.
- David H. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. London Routledge & Kegan Paul.
- De Boer, A., Pijl, S. P., Post, W., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- Deegan-Krause, K. (2002). Populism, democracy, and nationalism in Slovakia. In C. Mudde & C.R. Kaltwasser (Eds.), *Populism in Europe and the Americas: Threat or Corrective for Democracy?* (pp.182-204). Cambridge University Press.
- Deegan-Krause, K. (2012). Populism, democracy, and nationalism in Slovakia. In C. Mudde & C.R. Kaltwasser (Eds.), *Populism in Europe and the Americas: Threat or Corrective for Democracy?* (pp.182-204). Cambridge University Press.
- Dickens-Smith, M. (1995). *The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude towards Inclusion*. (Report ED 381486). Chicago Public Schools IL.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381486.pdf>
- Dinham, S. (2000). Teacher satisfaction in an age of change. *Teaching in context*, 18-35.
- Doležal, J. & kol. (2016). *Projektový management. Komplexne, prakticky a podle světových standardů*. Praha : Grada Publishing.
- Dolíhal, P., Klein, V. & Šílonova, V. (2014). Návrhy na zmeny v legislatíve v SR smerom k naplneniu filozofie inkluzívneho vzdelávania. In P. Dolíhal & kol. (Eds.), *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách PRINED. Pracovný materiál* (pp. 120 – 134). Prešov: MPC Prešov.
- Drál, P. (2019). Výber kompetencie, rozvoj a výkon funkcie riaditeľa. Získané dňa 22. apríla 2020. Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk/docs/412924001td1a/>

- Dubkovetska, I., Budnyk, O., & Sydoriv, S. (2016). Implementing inclusive education in Ukraine: problems and perspectives. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Series of social and human sciences*, 3(2-3), 99-105. <https://doi.org/10.15330/jpnu.3.2-3.99-105>
- Dulebová, I. (2012). Politický diskurz ako objekt lingvistického výskumu. *Jazyk a kultúra*, 3(9), 1-5.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In A. Dyson (Ed.), *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education* (pp.36-53). London.
- Dyson, A. (2004). Inclusive education: a global agenda? *The Japanese Journal of Special Education*, 41(6), 613-625. <https://doi.org/10.6033/tokkyou.41.613>
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level action for promoting participation by all students (EPPI-Centre Review). *Research Evidence in Education Library*. London: UK.
- Dworkin, R. (1994). Svoboda, rovnost, pospolitost. In K. Michalski (Ed.), *Liberální společnost* (pp. 55-79). Praha: Filosofia.
- Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap: accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Paris: UNESCO.
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.331>
- European Commission. (2014). *Report on the Implementation of the UN CRPD by the EU*. Brussels: European Commission.
- EADSNE. (2011). *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education*. Odense, DK: European Agency for Development in Special Needs Education.
- EASIE. (2020). *European Agency Statistics on Inclusive Education*. <https://www.european-agency.org/resources/multimedia/european-agency-statistics-inclusive-education-easie-2020-presentation>
- Fay, B. (2002). *Současná filosofie sociálních věd. Multikulturní přístup*. Praha: SLON.
- Fasting, R. B. (2013). Adapted Education: The Norwegian Pathway to Inclusive and Efficient Education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 263-276. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676083>
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., & Rand, Y. (2014). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*. Praha: Karolinum.
- Fulcher, G. (1989). Cohesion and coherence in theory and reading research. *Journal of research in reading*, 12(2), 146-163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1989.tb00163.x>
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Gallová Kriglerová, E. & Kadlečíková, J. (2009). Výskum vnímania kultúrnej rozmanitosti žiakmi základných škôl na Slovensku. In E. Gallová Kriglerová, J. Kadlečíková & kol. (Eds.) *Kultúrna rozmanitosť a jej vnímanie žiakmi základných škôl na Slovensku* (pp.27 – 72). Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti.

- Galloway, D. M., & Goodwin, C. (1987). *The education of disturbing children: Pupils with learning and adjustment difficulties*. Longman.
- Gartner, A. & Lipsky, D. (1989). *The Yoke of Special Education: How to Break it*, National Center of Education and the Economy. Rochester: New York.
- Gerbery, D., & Džambazovič, R. (2011). *Inovatívne orientácie v sociálnej politike: perspektíva sociálnej inklúzie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Ghergut, A. (2010). Analysis of inclusive education in Romania: Results from a survey conducted among teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 711-715. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.170>
- Gilham, C., & Williamson, W. J. (2014). Inclusion's confusion in Alberta. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 553-566. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802025>
- Gould, S. J. (1981). *The Mismeasure of Man*. London: Penguin.
- Graham, L. J., & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of education policy*, 26(2), 263-288. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.493230>
- Gránska, Z. Miškolci, J. (2019). 8-ročné gymnáziá by sme mali zrušiť a nadaným deťom vytvoriť dobré podmienky v bežných školách, In *Eduworld.sk*, Dostupné na: <https://eduworld.sk/cd/zuzana-granska/3355/j-miskolci-8-rocne-gymnazia-by-sme-mali-zrusit-a-vytvorit-nadany-detom-dobre-podmienky-v-beznych-skolach>
- Göransson, K., Nilholm, C., & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 541-555. <https://doi.org/10.1080/13603110903165141>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European journal of special needs education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Suny Press.
- Hapalová, M. (2019a). Nadmerné zastúpenie detí v systéme špeciálneho školstva. In R. Hall, (Ed.), *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava : MESA 10. Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk/docs/320406001mj1a/>
- Hapalová, M. (2019b). Oddelené vzdelávanie detí so ŠVVP je považované za vhodnejšie. In R. Hall, (Ed.), *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava : MESA 10. Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk/docs/320407002mh0a/>
- Hapalová, M. (2019c). Nepriestupnosť bežných a špeciálnych škôl. In R. Hall, (Ed.), *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava : MESA 10. Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk/docs/320408002bs0a/>
- Hapalová, M. (2019d). Limity konceptu ŠVVP. In R. Hall, (Ed.), *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava : MESA 10. Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk/docs/19082218350001tr1/>
- Hapalová, M. (2019e). Problémy pri vzdelávaní detí so ŠVVP. In R. Hall (Ed.), *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava : MESA 10. Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk/docs/339262001kp1a/>
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.

- Hemmingsson, H., Gustavsson, A., & Townsend, E. (2007). Students with disabilities participating in mainstream schools: Policies that promote and limit teacher and therapist cooperation. *Disability & Society*, 22(4), 383-398. <https://doi.org/10.1080/09687590701337892>
- Herzlich, C. (1973). *Health and illness: A social psychological analysis*. Cambridge: Academic Press.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Eds.), *Inklusive* (pp. 41-74). Bad Heilbrunn, Germany: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2012). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In A. Hinz, I. Koerner, & U. Niehoff (Ed.), *Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen, Perspektiven, Praxis* (pp. 33-52). Marburg, Germany: Lebenshilfe-Verlag.
- Hodkinson, A. (2005). Conceptions and Misconceptions of Inclusive Education: A Critical Examination of Final-Year Teacher Trainees' Knowledge and Understanding of Inclusion. *Research in Education*, 73(1), 15-28. <https://doi.org/10.7227/RIE.73.2>
- Hodkinson, A. (2006). Conceptions and Misconceptions of Inclusive Education - One Year on: A Critical Analysis of Newly Qualified Teachers' Knowledge and Understanding of Inclusion. *Research in Education*, 76(1), 43-55. <https://doi.org/10.7227/rie.76.4>
- Hojšák, M. F. (2011). Sociálna marginalizácia, rezidenčná segregácia a školská dochádzka Rómov. *Odpovede na otázky (de) segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti.
- Højjer, B. (2011). Social Representations Theory. A New Theory for media Research. *Nordicom Review*, 32(2), 3-16. <https://doi.org/10.1515/nor-2017-0109>
- Hutchinson, N. L., & Martin, A. K. (2012). *Inclusive classrooms in Ontario schools*. Pearson: Canada.
- Chazan, M. (1994). The attitudes of mainstream teachers towards pupils with emotional and behavioural difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 9(3), 261-274. <https://doi.org/10.1080/0885625940090304>
- Jan, D. (2016). *Projektový management: komplexně, prakticky a podle světových standardů*. Grada Publishing as.
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. J. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. *Remedial and special education*, 18(2), 82-93. <https://doi.org/10.1177/074193259701800202>
- Kaiser, H. F. (1991). Coefficient alpha for a principal component and the Kaiser-Guttman rule. *Psychological reports*, 68(3), 855-858. <https://doi.org/10.2466/PRO.68.3.855-858>
- Kamin, L. J. (1977). *The Science and Politics of IQ*. Penguin Books: Harmondsworth.
- Kaščák, O. & Pupala, B. (2013). Analýza štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie a legislatívy v SR z aspektu inkluzívneho vzdelávania. In *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy* (pp. 21-28). Bratislava: MPC.
- Kay, N. (2018). *Les représentations sociales du changement climatique au Cameroun: analyse de presses et analyse comparée chez les agriculteurs en zone équatoriale et en*

- zone soudano-sahélienne [Doctoral dissertation]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02181570/>
- Keller, J., & Tvrđý, L. (2008). K čemu by měly sloužit recenze. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 44(5), 1025-1028.
- Kerckhoff, A. C. (1986). Effects of ability grouping in British secondary schools. *American sociological review*, 51(6), 842-858. <https://doi.org/10.2307/2095371>
- Kersten, T. A., & Sloan, C. (1987). Principal Leadership Style: Which Is Appropriate for you and Your School?. *NFEAS Journal*, 3, 1986-1987.
- Klicperová, M., Feierabend, I. K., & Hofstetter, C. R. (1997). In the Search for a Post-Communist Syndrome: A Theoretical Framework and Empirical Assessment. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 7(1), 39-52 [https://10.1002/\(sici\)1099-1298\(199702\)7:1<39::aid-casp398>3.0.co;2-1](https://10.1002/(sici)1099-1298(199702)7:1<39::aid-casp398>3.0.co;2-1)
- Kluth, P., D. M. Straut, & D. P. Biklen. (2003). *Access to Academics for ALL Students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Knight, V. (2019). The Case of Educational Exclusion of Children in the Eastern Caribbean. In *Achieving Inclusive Education in the Caribbean and Beyond* (pp. 69-87). Springer: Cham.
- Konštantín. (1994). *Národný program výchovy a vzdelávania. Štátna politika výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na obdobie 1995-2015*. 1. A 2. Diel. Bratislava: Ministerstvo školstva a vedy.
- Kopecký, M. (2006). Sociologie vzdělávání. In J. Kalous, & A. Veselý (Eds.), *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*, (75-89). Praha: Karolinum.
- Kosová, B. (1995). *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo ako ďalej na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kosová, B. (1998). *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kosová, B. (2020). Reformy kurikula na predprimárnom stupni školy a postoje učiteľov k nej. In *Spoločnosť pre predškolskú výchovu: zborník odborných príspevkov*. (pp 10-26). Banská Bystrica: Spoločnosť pre predškolskú výchovu.
- Križo, V. (2021). Rozmanité chápanie inkluzívneho vzdelávania (2.). *Manažment školy v praxi. Odborný mesačník pre školy a školské zariadenia*, 4, 11 -15.
- Kruse, S., & Dederling, K. (2017). The idea of inclusion: Conceptual and empirical diversities in Germany. *Improving schools*, 21(1), 19-31. [doi:10.1177/1365480217707835](https://doi.org/10.1177/1365480217707835).
- Kučerová, S. (2011). Antropologické a axiologické východiská pedagogiky. *Pedagogika*, sk, (2), 108-118.
- Kudlačova, B. (2012). Filozoficko-antropologicke zdovodnenie inkluzívnej edukácie ako realneho výchovneho konceptu. In V. Lechta (Ed.), *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie* (pp. 38-47). Bratislava: IRIS.
- Kudlačová, B. (2007). *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Bratislava: IRIS.
- Kusá, Z. (2016). *Škola nie je pre všetkých*. Bratislava. Sociologický ústav: SAV
- Kusá, Z., & Juščáková, Z. (2017). Ready for Inclusive Education? Ethnographic and Survey Perspectives. *Sociológia*, 49(3).

- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). New empirical evidence on the effect of educational tracking on social inequalities in reading achievement. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 206-221. <https://doi.org/10.1177/147490411558903>
- Lášticová, B. (2002). Sociálne reprezentácie ako možnosť porozumieť vzťahu medzi jednotlivcom a spoločnosťou. In *Psychologica XXXVIII: zborník Filozofickej fakulty UK* (pp. 41-56). Bratislava: FF UK.
- Lechta, V. (2013). Inclusive Education and Its Bipolar Character (Introductory Reflection). In V. Lechta, V. & B. Kudláčová, (Ed.), *Reflection of Inclusive Education of the 21 st. Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)* (pp. 7-14). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lechta, V. (2016). *Inkluzívna pedagogika*. Portál.
- Levitas, R. A. (2003). The idea of social inclusion. *Social Inclusion Research Conference*. Canadian Council on Social Development. <http://www.ccsd.ca/events/inclusion/papers>
- Lewis, I., & Vulliamy, G. (1980). Warnock or warlock? The sorcery of definitions: the limitations of the report on special education. *Educational Review*, 32(1), 3-10. <https://doi.org/10.1080/0013191800320101>
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Paul H. Brookes Publishing Co., PO Box 10624, Baltimore, Maryland.
- Lukšík, I. (2013). *Q-metodológia: faktorové zobrazenie ľudskej subjektivity*. Trnava: Pedagogická fakulta.
- Lundberg, A., de Leeuw, R., & Aliani, R. (2020). Using Q methodology: Sorting out subjectivity in educational research. *Educational research review*, 31, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100361>
- Lorenzova, I. (2017). Childhood through the lens of social Pedagogy. *International journal of Social Sciences*, 6(1), 53-70. <https://10.20472/SS2017.6.1.005>
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations: The dynamics of mind*. Cambridge University Press.
- Marková, I. (2007). *Dialogičnosť a sociální reprezentace: Dynamika mysli*. Academia.
- McKeown, B., & Thomas, D. (1988). *Q methodology*. Sage Publications.
- Milénium. (2002). Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 10-15 rokov. Bratislava: IRIS.
- Mišíková, J., & Uhrová, V. (2001) Dieťa a detstvo v ľudskej spoločnosti. In B. Pupala, & Z. Kolláriková. *Predškolská a elementárna pedagogika* (pp. 23-56). Praha: Portál.
- Miškolci, J. (2016). Inclusive education in the Slovak Republic two decades after the dissolution of Czechoslovakia. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 199-213. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1079272>
- Miškolci, J., Kováčová, L., & Kubánová, M. (2017). Trying to include but supporting exclusion instead? Constructing the Roma in Slovak educational policies. *European Education*, 49(1), 71-88. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1280337>
- Miškolci, J. (2019). Dvojstupňové učiteľské programy verzus spojené magisterské programy učiteľstva. In R. Hall (Ed.), *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA 10. Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk/docs/347953001dx1a/>

- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special Needs and Inclusive Education: Using Evidence- based Teaching Strategies?*. London: Routledge.
- Moberg, S., Zumberg, M., & Reinmaa, A. (1997). Inclusive education as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland, and the United States. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 22(1), 49-55. <http://doi.org/10.1177/154079699702200105>
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public* [Psychoanalysis, its image, and its audience]. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1973). Foreword. In C. Herzlich (Ed.), *Health and illness: A social psychological analysis* (pp. ix-xiv). London: Academic Press.
- Nagel, A. K., Martens, K., & Windzio, M. (2010). Introduction—education policy in transformation. In K., Martens, A.K. Nagel, M.Windzio, & A. Weymann (Eds.), *Transformation of education policy* (pp. 3-27). London: Palgrave Macmillan.
- Nochajski, S. M. (2002). Collaboration between team members in inclusive educational settings. *Occupational Therapy in Health Care*, 15(3-4), 101-112. http://doi.org/10.1080/0030315n03_06
- Oliver, M. (1992). Intellectual masturbation: a rejoinder to Soder and Booth. *European Journal of Special Needs Education*, 7 (1), 20-28. <https://doi.org/10.1080/0885625920070103>
- O'Rourke, John (2015). Inclusive schooling: if it's so good – why is it so hard to sell?. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 530-546. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.954641>
- OECD. (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. Paris: OECD.
- OECD. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- OECD. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA,. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OECD. (2021). *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps Towards an Inclusive Curriculum*. OECD Publishing.
- Olsson, I., Sand, M. L., & Stenberg, G. (2019). Teachers' perception of inclusion in elementary school: the importance of imitation. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 567-575.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing.
- Parsons, T. (1958). *Essays in sociological theory*. Glencoe: Free Press.
- Pelcová, N. (2000). *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum.
- Pelcová, N. (2004). *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum.
- Pelcová, N. (2008). Antropologické a etické dimenze výchovy a vzdělávání. In V. Spilková, J. Vašutová & kol. (Eds.), *Učitel'ská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*, (131-153). Praha: UK.
- Petrová, Z., & Pupala, B. (2008). Súčasným pedagogickým diskusiám o zóne najbližšieho vývinu. *Pedagogika*, 58(2), 117-130.

- Pijl, S. J., Meijer, C. J., & Hegarty, S. (Eds.). (1997). *Inclusive education: A global agenda*. London: Psychology Press.
- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie zblízka – kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: Média.
- Porubský, Š. (2010a). Hmlistý priestor pred zatvorenými dverami: neautorský oblúk ku komentáru B. Pupalu a O. Kaščáka. In *Komenský*, 5(134), 17-23.
- Porubský, Š. (2010b). Problém profesijných kompetencií učiteľa primárneho stupňa školy vo vzťahu k jeho znalostiam obsahu učiva. In R. Burkovičová, *Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání* (pp. 416-423). Ostrava: PF OU.
- Porubský, Š., K. Vančíková and T. Vaníková. (2017). Possibilities and perspectives of inclusive education in Slovakia as a result of comparing historical development of two education systems. In *ICERI 2017 Proceedings*, 2242-2249. <https://doi.org/10.21125/iceri.2017.0651>
- Poslon, X. D. & Láštiová, B. (2020, november). The reflection of social norms in prejudice: Connecting intergroup contact, perceived social norms and prejudice toward immigrants. In *Proceedings from 7th Conference of Community Psychology in Slovakia 2020*. Institute of Applied Psychology, Faculty of Social and Economic Sciences, Comenius University in Bratislava, Slovakia.
- Potter, J. (1996). *Discourse analysis and constructionist approaches: Theoretical background*. British Psychological Society.
- Požar, L. (2007). *Psychológia postihnutých (patopsychológia)*. Bratislava: RETAAS.
- Powell, J. J., Edelstein, B., & Blanck, J. M. (2015). Awareness-raising, legitimation or backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on education systems in Germany. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 227-250. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.982076>
- Příhoda, V. (1930). *Racionalizace školství*. Praha: Orbis.
- Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Jahnukainen, M., & Pirttimaa, R. (2019). How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland. *European Educational Research Journal*, 19(4), 364-384. <https://doi.org/10.1177/1474904119892734>
- PRINED *Podrobný opis projektu* (2014). Dostupné na <http://prined.mpc-edu.sk/index.php/na-stiahnutie/file/pop-prined?id=108>
- Rabušicová, M., & Pól, M. (1996). Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (1). *Pedagogika*, 46(4), 105-116.
- Rajský, A. (2012a). Kultúrne-etický fundament idey inkluzívnej edukácie. In V. Lechta (Ed.), *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie* (pp. 48-61). Bratislava: IRIS.
- Rajský, A. (2012b). Kultúrne paradigmy inklúzie. In V. Lechta (Ed.), *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie* (pp. 37-45). Bratislava: IRIS.
- Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, CH., & Abric, J. C. (2012). Social Representation Theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp. 477-497). London: Sage <https://doi.org/10.4135/9781446249222>

- Ravasz, Á., Kovács, L., & Markovič, F. (2019). *Atlas rómskych komunít 2019*. Bratislava: Veda.
- Rawat, S., & Meena, S. (2014). Publish or perish: Where are we heading? *Journal of research in medical sciences: the official journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 19(2), 87.
- Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. Columbia University Press.
- Rawls, J. (1997). *Politický liberalismus*. Prešov: Slovacontact.
- Rens, L., & Joosten, A. (2014). Investigating the experiences in a school-based occupational therapy program to inform community-based paediatric occupational therapy practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 61(3), 148-158. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12093>
- Richardson, J., & Powell, J. (2011). *Comparing special education: Origins to contemporary paradoxes*. Stanford University Press.
- Rosa, V. (2003). Učiteľ a jeho profesia – problémy a perspektívy. *Pedagogická revue*, 55, 216-230.
- Rosinský, R. (2009). *Etnické postoje učiteľov, študentov a žiakov I. stupňa ZŠ*. Nitra: UKF.
- Rubira-García, R., Puebla-Martínez, B., & Gelado-Marcos, R. (2018). Social representations in studying information, knowledge, and mediations: A critical review. *Social Sciences*, 7(12), 256. <https://doi.org/10.3390/socsci7120256>
- Sabo, R., & Vančíková, K. (2018). *Školský psychológ vo svetle skúseností projektu PRINED*. Asociácie školskej psychológie SR a ČR. 18(1), 44-49.
- Safranski, R. (2005). *How much globalization can we bear?* Polity.
- 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>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). 'Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion, 1958-95: a research synthesis', *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Selvaraj, J. (2015). Inclusive education in New Zealand: policies, politics and contradictions. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 86-101. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.907584>
- Sheehy, K., Budiyanto, Kaye, H., & Rofiah, K. (2019). Indonesian teachers' epistemological beliefs and inclusive education. *Journal of Intellectual Disabilities*, 23(1), 39-56. <https://doi.org/10.1177/1744629517717613>
- Scholz, M. (2007). Der Weg von Integration zur Inklusion – Versuch einer Begriffbestimmung. *Sonderpädagogik in Bayern*, 50(1), 2-9.
- Sindelar, D. B. (2013). *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Portál, sro.
- Singule, F. (1966). *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha: SPN.
- Skidmore, D. (2002). A Theoretical Model of Pedagogical Discourse. *Disability, Culture & Education* 1(2), 119 - 131.
- Skidmore, D. (2006). A Theoretical Model of Pedagogical Discourse. In D. Mitchell (Ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Education. Major Themes in Education* (pp. 56-57). London and New York: Routledge Falmer.

- Slavin, R. E. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471–499. <https://doi.org/10.2307/1170761>
- Slee, N. (1996). Further on from Fowler: Post-Fowler faith development research. *Research in religious education*, 73–96.
- Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školstvo. (2020). Štandardy pre vnútorný systém zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania. <https://saavs.sk/wp-content/uploads/2020/09/Standardy-pre-vnutorny-system-zabezpecovania-kvality-2.pdf>
- Smith, CH. & Koch, R. (2011). *Samovražda Západu*. Bratislava: Premedia Group, s. r. o.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480–497. <https://doi.org/10.1177/002246699803100405>
- Spilková, V. (2001). Pojetí, smysl a základní orientace primárního vzdělávání. In B. Pupala & Z. Kolláriková, (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika* (pp. 141–160). Praha: Portál.
- Spilková, V. (2008). K teoretickým východiskům transformace primárního vzdělávání v SR - z české perspektivy. *Komenský*, 133(2), 3–8.
- Stainton Rogers, R. (1995). Q Methodology. In: J. A. Smith, R. Harré, L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 178–192). Thousand Oaks, CA, Sage.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899. <https://doi.org/10.3102/0034654316675417>
- Stenner, P., Watts, S., & Worrell, M. (2008). Q methodology. In C. Willig & W. Stainton Rogers (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research in psychology* (pp. 215–239). London: Sage.
- Stepaniuk, I. (2018). Inclusive education in Eastern European countries: a current state and future directions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1430180>
- Stephenson, W. (1953). *The study of behavior; Q-technique and its methodology*. University of Chicago Press.
- Straková, A. Simonová, J., & Friedlaenderová, H. (2019). Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica*, 24(1). 79–106. <https://doi.org/10.5817/SP2019-1-4>
- Špotáková, M. (2013). Koncept speciálních výchovno-vzdělávacích potřeb: nástroj pomoci alebo nástroj vylúčenia? In M. Hapalová & G. E. Kriglerová, *O krok bližšie k inklúzii* (pp. 59–71). Bratislava: Človek v tísi Slovesko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry.
- Štech, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání-obtížné zvládání" rozmanitosti" v praxi. *Pedagogická orientace*, 28(2), 382–398. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-382>
- Štech, S. (2021). Výzkum, experti a politici-podivuhodný život ideje inkluzivního vzdělávání v ČR. *Pedagogika*, 71(3) <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.981>
- Šuhajdová, I. (2018). *Ľudský faktor–klúčová podmienka inklúzie*. Trnava: TYPI a VEDA.
- Teixeira, E. D. O. (2020). Les" enfants de la rue" dans la presse brésilienne: évolution d'une représentation sociale. Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive

- society. *British journal of special education*, 24(3), 103-107.
<https://doi.org/10.1111/1467-8527.00024>
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: Does changing the terms improve practice?. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563.
<https://doi.org/10.1080/13603110801923476>
- Tuček, M. (2016). *Veřejnost o speciálních školách a inkluzivním vzdělávání – září 2016 (Tisková zpráva)*. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ostatni/ostatni-ruzne/2093-verejnost-o-specialnich-skolach-a-inkluzivnim-vzdelavani-zari-2016>
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. UNESCO.
- UNESCO, I. (2008). Inclusive education: The way of the future. In Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE) (pp. 25-28). Geneva.
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York: United Nations.
- Van Exel et al. (2006). Everyone dies, so you might as well have fun! Attitudes of Dutch youths about their health lifestyle. *Social Science & Medicine, Elsevier*, 63(10), 2628-2639,
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.06.028>
- 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.
- Vančíková, K. (2013). Nová tvár individualizmu - dôsledky pre človeka, spoločnosť a výzvy pre výchovu In J. Kaliský, J. Šlosár, J. Oravcová, M. Valihorová & V. Korim, *Dobro a zlo, alebo o morálke: psychologické a filozofické aspekty morálky v edukácii: zborník vedeckých štúdií* (184-190). Banská Bystrica: PF UMB.
- Vančíková, K. (2019a). Odliv žiakov do osemročných gymnázií. In R. Hall (Ed.), *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA 10, Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk/docs/326562001sw1a/>
- Vančíková, K. (2019b). S rozdeľovaním žiakov do vzdelávacích dráh začíname priskoro. In R. Hall (Ed.), *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava : MESA 10. Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk/docs/326561002cw0a/>
- Vančíková, K. (2019c). Sklamania a zlyhania na začiatku vzdelávacej dráhy. In R. Hall (Ed.), *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA 10, 2019. Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk/docs/348332001wm1a/>
- Vančíková, K. (2022). Vybrané charakteristiky učiteľov z pohľadu slovenských vysokoškolákov študujúcich doma a v Českej republike – empirická sonda. In *AULA revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*, 30, 9-17. <https://www.csvs.cz/aula/>
- Vančíková, K., Sabo, R., & kol. (2018). *Inkluzívne vzdelávanie - skúsenosť slovenských škôl*. Banská Bystrica: Belianum.
- Vančíková, K., Basarabová, B., Sabo, R., & Šukolová, D. (2021). Various Perceptions of Inclusive School: Q methodological Study. *Journal of Educational and Social research*, 11(5), 1-10. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0100>
- Vančíková, K., Hapalová, M., & Miškolci, J. (2018). Znamená inkluzívne vzdelávanie zrušenie špeciálnych škôl? *DennikN*, [online] Dostupné na:

<https://dennikn.sk/blog/1002991/znamena-inkluzivne-vzdelavanie-zrusenie-specialnych-skol/>

- Vančíková, K., Porubský, Š., & Kosová, B. (2017). *Inkluzívne vzdelávanie-dilemy a perspektívy*. Banská Bystrica: Belianum.
- Vančíková, K., Porubský, Š., Šukolová, D., Sabo, R., & Vaníková, T. (2021). Grasping the Concept of Inclusive School in Slovakia and England-Q Study. *The New Educational Review*, 66, 159-169.
- Vančíková, K., Šukolová, D., Vaníková, T. & Sabo, R. (2018). Social Representations of Inclusive School from the Point of View of Slovak Education Actors. *The New Educational Review* 54(4), 247-260. <http://doi.org/10.15804/tner.2018.54.4.20>
- Vančíková, K., Trnka, M., Basarabová, B., & Sabo, R. (2021). Podoby inkluzívnej školy očami aktérov vzdelávania. *Pedagogické rozhľady: odbornó-metodický časopis pre školy a školské zariadenia*. 30(8), 10-12.
- Váňová, R. (2011). Téma rovných vzdelávacích príležitostí ve vzdělávání. *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání*, 36-54. Praha: Karolinum.
- Vašečka, M. (2001). Vzťah majoritnej populácie k Rómom. Relationship of the Majority Population to the Roma. In O. Gyarášová, V. Krivý & M. Velšic (Eds.), *Krajina v pohybe. Správa o politických názoroch a hodnotách ľudí na Slovensku* (pp. 227-236).
- Vašutová, J. (2009). Učiteľství v dilematech a paradoxech vzdělávací politiky, teorie a praxe. *Učitelské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. 12, 9-17.
- Vyhláška č. 244/2019 Z. z. Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o sústave študijných odborov Slovenskej republiky. (2019). <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2019-244>
- Wacquant, L. (2009). *Punishing the poor: The neoliberal government of social insecurity*. Duke university Press.
- Watts, S., & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: theory, method and interpretation. *Qualitative research in psychology*, 2(1), 67-91.
- Watts, S., & Stenner, P. (2012). *Doing Q methodology: theory, method and interpretation*. Sage Publications Ltd.
- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I., & Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian journal of social psychology*, 2(1), 95-125. doi: 10.1111/1467-839X.00028
- Woessmann, L. (2009). International evidence on school tracking: A review. *CESifo DICE Report*, 7(1), 26-34.
- Woessmann, L. (2009). International evidence on school tracking: A review. *CESifo DICE Report*, 7(1), 26-34.
- Wößmann, L., & Hanushek, E. A. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality. Differences-in-differences evidence across countries. *Economic Journal*, 1901. 1-15. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x>
- Wright, G. V. (2001). *Humanizmus ako životný postoj*. Bratislava: Kalligram.
- Ysseldyke, J., Algozzine, B., & Epps, S. (1983). A logical and empirical analysis of current practice in classifying students as handicapped. *Exceptional Children*, 50(2), 160-166. <https://doi.org/10.1177/001440298305000207>

- Zákon o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania a o zmene a doplnení zákona č. 343/2015 Z. z. o verejnom obstarávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. (2018). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2018/269/>
- Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov č. 245/2008 Z. z. (2008). <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>
- Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov č.138/2019 Z. z. (2019). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/>
- Záskaliczky, P. (2010). Proměny paradigmatu – od segregace k inkluzi. In V. Lechta (Ed.), *Základy inkluzivní pedagogiky* (pp. 42-55). Praha: Portál.
- Zelina, M. (1990). *Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní*. Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Zelina, M. (1991). *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Banská Bystrica: MPC.
- Zelina, M. (1993). *Humanizácia školstva*. Bratislava.
- Zelina, M. (1994). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava.
- Žilínek, M. (1993). Kultúra a humanistické ideály výchovy. *Pedagogická revue*, 45 (1–2), 16–25.
- Žovinec, E. (2016). Příprava učitelů a speciálních pedagogů pro inkluzivní školu v SR. In V. Lechta (Ed.), *Inkluzivní pedagogika* (pp. 235–237). Praha: Portál.

MENNÝ REGISTER

A

Abbot, 47
Ainscow, 34, 36, 112
Algozzine, 35
Aliani, 55, 62
Alves, 12
Anderlik, 19
Angelides, 32
Arhiri, 14
Arifiana, 10, 11
Artiles, 5, 37
Avramidis, 48, 77

B

Babiaková, 46, 111
Ballard, 34
Barker, 48
Barton, 34
Basarabová, 2, 62, 81, 124, 140
Bauman, 53
Bayliss, 111
Bellah, 17, 112
Bennis, 75
Berger, 11
Bernstein, 25
Bessin, 13
Bianchi, 56, 58
Binet, 24
Booth, 9, 32, 34, 36
Bourdieu, 24, 25
Bowles, 34
Brown, 55, 56, 58
Bruce, 14
Budiyanto, 48
Budnyk, 12
Buell, 48
Burden, 111

C

Cach, 46
Center, 75
Cipro, 19
Claparède, 20
Clough, 44, 48
Cohen, 13, 21
Corbet, 44
Croll, 77
Cyranoski, 47, 111

Č

Černotová, 46

D

Darulová, 53
de Leeuw, 55, 62
De Oliveira Teixeira, 13
Decroly, 19
Dedering, 29, 31, 32
Deegan-Krause, 53
Dewey, 19
Dickens-Smith, 48
Dinham, 12, 52
Doležal, 75

Dorn, 111
Dráľ, 69
Dubkovetska, 12
Dulebová, 53
Durkheim, 10, 20
Duveen, 89
Dworkin, 17
Dyson, 5, 9, 11, 32, 34, 35, 36, 37, 74, 111, 112, 114

Dz

Džambazovič, 17

E

Ebersold, 24
Emam, 5, 48
Engelbrecht, 48
Epps, 35

F

Fasting, 12
Fay, 9, 10, 14
Feierbend, 51
Ferrière, 19
Feuerstein, 28
Freinet, 19
Friedlaenderová, 41, 77
Fromm, 20
Fulcher, 26, 34
Fullan, 75

G

Gallová Kriglerová, 53
Galloway, 35
Gartner, 34
Gaudig, 19
Gaymard, 13
Gelado-Marcos, 10
Gerbery, 17
Ghergut, 12
Gilham, 12
Gintis, 34, 112
Goodwin, 35
Göransson, 12, 30, 31, 32, 45
Graham, 12
Gránska, 41
Gustavsson, 70

H

Hall, 75
Hanurawan, 10, 11, 111
Hanusek, 41
Hapalová, 19, 39, 40, 42, 48, 72, 77
Helus, 28
Hemmingsson, 70
Herzlich, 10
Hinz, 29, 31
Hodkinson, 12
Hofstetter, 51
Hojsík, 53
Hord, 75
Horney, 20
Howarth, 89

Howes, 32
Hutchinson, 70
Höjjer, 10

C

Chazan, 75
Christensen, 111

J

Jahnukainen, 12
Jodelet, 9
Jones, 47, 111
Joosten, 70
Jordan, 48
Juščáková, 48

K

Kadlečíková, 53
Kamin, 34
Karlsson, 12
Kaščák, 45
Kay, 13
Kaye, 48
Kerekhoff, 41
Kerschsteiner, 19
Kersten, 75
Keyová, 19
Klein, 29
Klicperová, 51
Koch, 22, 23
Komenský, 18
Kopecký, 25
Kosová, 21, 27, 44, 50, 51, 71, 76
Kovács, 53
Kováčová, 53
Kovalik, 51, 71
Kozleski, 111
Križo, 73
Kruse, 13, 29, 31, 32, 33
Kubánová, 53
Kubilius, 35
Kučerová, 11, 16, 17, 21, 70
Kudláčová, 11, 29
Kusá, 48, 77
Kusumandari, 10, 11, 111

L

Láštíková, 10, 11, 53, 120
Lay, 19
Lehman, 48
Lechta, 15, 18, 19, 30, 72
Levitas, 17
Lewin, 34
Lindsay, 48
Linke, 19
Lipárová, 2, 80, 140
Lipsky, 34
Lock, 18
Lorenzová, 9
Luckmann, 11
Lukšík, 55, 56, 58, 61, 63
Lundberg, 55, 62

M

Madsen, 112
Maher, 111
Makel, 35
Malinen, 48
Marková, 10, 11, 14

Markovič, 53
Martens, 5
Maslow, 21
Mastropieri, 77
McKeown, 55
Meena, 47
Menninger, 20
Minnaert, 77
Mišíková, 15, 20, 25
Miškolci, 2, 12, 40, 41, 43, 46, 47, 48, 53, 140
Mitchell, 31
Moberg, 14
Mohamed, 5, 48
Montessori, 19
Moscovici, 9, 10, 13
Moses, 77
Murphy, 21
Murray, 21

N

Nagel, 5
Nanus, 75, 112
Neill, 19
Nel, 48
Nilholm, 12, 30, 31, 32, 45
Nochajski, 70
Norwich, 48, 77, 111

O

O'Rourke, 35
Oliver, 34
Olsson, 14

P

Parsons, 44
Pelcová, 17, 70
Pestalozzi, 18
Petrová, 46
Pijl, 5, 77
Plaisance, 24
Plichtová, 13, 89
Podell, 48
Pol, 87
Popper, 58, 112
Porubský, 17, 21, 27, 38, 44, 46, 50, 51, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76
Poslon, 53
Post, 77
Powel, 39
Požár, 33
Příhoda, 40
Puebla-Maetínez, 10
Pupala, 45, 46

R

Rabušinová, 12, 87
Rajský, 2, 15, 16, 17, 18, 29, 70, 140
Rateau, 13
Ravasz, 53
Rawat, 47
Rawls, 12
Reinmaa, 14
Rens, 70
Richardson, 39
Roberts, 32
Rofiah, 48
Rogers, 21, 58
Rosinský, 53
Rousseau, 18, 19

Rowid, 19
Rubira-García, 10

S

Sabo, 62, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 81, 123, 124
Safranski, 5
Sand, 14
Savolainen, 11, 48
Scruggs, 77
Selvaraj, 12
Sheehy, 48
Shoho, 48
Schiermeier, 111
Scholz, 15
Simonová, 41, 77
Sindelar, 28
Singule, 19, 20, 21
Skidmore, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 37, 38, 45, 46, 48, 49, 50

Slavin, 41
Slee, 34
Sloan, 75
Smith, 22, 23, 48
Soodak, 48
Spilková, 15, 40, 41
Stanovich, 48
Steenberger-Hu, 35
Stenberg, 14
Stenner, 55, 56, 60, 62
Stepaniuk, 12
Stephenson, 55
Stiegelbauer, 75
Straková, 41, 77
Sullivan, 112
Swidler, 112
Sydoriv, 12

Š

Šilonová, 29
Špotáková, 43, 44
Štech, 12, 13, 18, 24, 25, 28, 29, 36
Šuhajdová, 29
Šukolová, 62, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 80

T

Thomas, 55, 75
Thomazet, 32
Tipton, 112
Tomlinson, 34, 111
Townsend, 70
Trnka, 81
Tuckman, 75

Tuček, 77

U

Uhrová, 15, 20, 25

V

Van Exel, 80
Van Noorden, 111
Vančíková, 2, 15, 16, 19, 21, 27, 38, 40, 41, 44, 47, 50, 51, 53, 62, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 81, 123, 124, 140
Vaníková, 38, 39, 50, 51, 69, 70, 72, 73, 74, 75
Váňová, 41
Van-Reusen, 48
Vašečka, 53
Vašutová, 46, 47
Vincejová, 46
Vulliamy, 34
Vygotsky, 27

W

Wacquan, 53
Wagner, 89
Ward, 75
Warnock, 12
Watts, 55, 56, 60, 62
Williamson, 12
Windzzio, 5
Wossmann, 41

Y

Ysseldyke, 35

Z

Zander, 24
Zászkaliczky, 29
Zelina, 71
Zumberg, 14

Ž

Žilínek, 18
Žovinec, 106

O AUTORKÁCH

Katarína Vančíková

Od roku 2001 pôsobí na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Svoju doterajšiu pracovnú kariéru venovala príprave učiteliek a učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania. Vo svojej prednáškovej a lektorskej činnosti sa venuje najmä otázkam sociológie výchovy, multikultúrnej výchovy, inkluzívnej pedagogiky. Jej výskumné a publikačné aktivity sa sústreďujú okolo problematiky rovnosti šancí vo vzdelávaní a konceptu inkluzívneho vzdelávania. Podieľala sa na riešení štátnej objednávky „Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom systému vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa.“ Koordinovala projekt IS EQUAL, zameraný na zlepšenie prístupu ohrozených skupín obyvateľstva k vzdelávaniu. Bola členkou expertného tímu v rámci národného Projektu inkluzívneho vzdelávania PRINED. Je spoluautorkou Správy o inklúzii Rómov vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve v Slovenskej republike RECI +, v rámci ktorej analyzovala aktuálne problémy dostupnosti vzdelávacích služieb pre najviac ohrozenú skupinu chudobných rómskych detí. V rokoch 2017-2020 pracovala na projekte MESA 10 (Centrum pre ekonomické a sociálne analýzy) To dá rozum ako analytička pre oblasť priestupnosti vzdelávania, výstupom ktorého bol komplexný návrh odporúčaní pre skvalitnenie školstva na Slovensku. Aktívne spolupracuje aj s ďalšími mimovládnyimi organizáciami ako napr. Nadácia pre deti Slovenska, Škola dokorán, Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, Nadácia otvorenej spoločnosti a i. Podieľala sa na riešení 12 vedeckých projektov v rámci grantových schém MŠVVaŠ SR (KEGA, VEGA a APVV). Bola koordinátorkou medzinárodného projektu ERASMUS+ *Introducing competence-beased preschool teacher education curricula in Bosnia and Herzegovina*. Je predsedníčkou Odbornej komisie pre predškolské a počiatočné vzdelávanie a Ústrednej komisie pre inkluzívne vzdelávanie a vzdelávanie v špeciálnych školách pri Národnom inštitúte vzdelávania a mládeže. Aktívne sa zapája do recenzovania analýz Inštitútu sociálnej politiky a Inštitútu vzdelávacej politiky.

Since 2001, she has been working at the Department of Primary and Pre-primary Teacher Education at the Faculty of Education of Matej Bel University, Banská Bystrica. She devoted her career to education and training of pre-school and primary education teachers. In her teaching and lecturing she addresses the topic of sociology in education, multicultural education, and inclusive pedagogy. Her research and publishing activities focus on the topic of equal educational

opportunities and the concept of inclusive education. She participated in completing a national level objective – to increase the level of socialization of the Roma community through a system for educating and training of social and missionary workers and teacher assistants. She coordinated the "IS EQUAL" project, which focused on improving access to education for vulnerable population groups. She was a member of the specialist team on the PRINED National Inclusive Education Project. She is the co-author of the Special Report on Roma Inclusion in Early Childhood Education and Care in the Slovak Republic RECI +, in which she analyzed current problems concerning access to educational services for the most vulnerable group of poor Roma children. In 2017-2020 she worked on the project Learning Makes Sense of the non-governmental organization MESA 10 (Center for Economic and Social Analysis) as an analyst specializing in the field of penetrability of education, the output of which was a comprehensive draft of recommendations for improving the education in Slovakia. She also actively cooperates with other NGOs such as Children of Slovakia Foundation, Wide Open School n. o., Slovak Governance Institute, Open Society Foundation and others. She has participated in 12 scientific projects within the grant schemes of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of SR. She was the coordinator of the international project ERASMUS+ *Introducing Competence-Based Preschool Teacher Education Curricula in Bosnia and Herzegovina*. She is the chairwoman of the expert commission for pre-school and early education of the National Institute of Education and Youth and of The Central Commission for Inclusive Education and Education in Special Schools. She is actively involved in the review process of analyses by the Social Policy Institute and the Education Policy Institute.

Barbara Basarabová

Od roku 2020 pôsobí ako vysokoškolská učiteľka na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. V pedagogickej oblasti sa zaoberá didaktikou technicky orientovaných predmetov. Jej vedecko-výskumná a publikačná činnosť je zameraná predovšetkým na inkluzívne vzdelávanie a stav súčasného školstva na Slovensku. Aktuálne sa zaoberá aj problematikou skvalitnenia podmienok výchovy a vzdelávania detí v materskej škole. Je autorkou niekoľkých vedeckých a odborných článkov publikovaných v slovenských a zahraničných časopisoch. Svoju pozornosť venuje aj problematike Slovákov žijúcich v zahraničí, a to najmä v oblasti vzdelávania učiteľov. Podieľala sa na riešení 4 vedeckých projektov MŠVVaŠ SR. Aktívne participuje aj na národných projektoch - Skvalitnenie

prípravy budúcich pedagogických a odborných zamestnancov, Profesijný rozvoj učiteľov (TEACHERS), Vzdelávanie pre 21. storočie - východiská zmien v kurikule základného vzdelávania (vzdelávacia oblasť Človek a svet práce). Zúčastňuje sa domácich i zahraničných konferencií. Spolupracuje s mimovládnyimi organizáciami - Škola dokorán a Nadácia otvorenej spoločnosti, kde sa venovala téme vzdelávania detí k ľudským právam.

Since 2020 she has been working as a university teacher at the Department of Primary and Pre-primary Teacher Education, Faculty of Education, Matej Bel University in Banská Bystrica. In the pedagogical field she deals with didactics of technically oriented subjects. Her scientific research and publishing activity is focused mainly on inclusive education and the state of contemporary education in Slovakia. Currently, she also handles the topic of improving the conditions for education and training of children at the kindergartens. She is the author of several scientific and professional articles published in Slovak and foreign journals. She also focuses her attention on the topic of Slovaks living abroad, particularly in the field of teacher training. She has participated in the solution of 4 scientific projects of the Ministry of Education and Science of the Slovak Republic. She also actively participates in national projects - Improving the Quality of Training of Future Teaching and Professional Staff, Professional Development of Teachers (TEACHERS), Education for the 21st Century – Basis for Changes in the Curriculum of Primary Education, where she actively participates in developing the educational area of Man and the World of Work. She attends national and international conferences. She also cooperates with other NGOs, such as Škola dokorán and the Open Society Foundation, where she has worked on the topic of educating children towards human rights.

SUMMARY

There is no doubt that inclusive education has become a global agenda, an important topic discussed at international level, and also a political objective responding to the problems and challenges of the modern world, such as multiculturalism, ever growing social inequality across the world as well as within countries. It's a response to the growing human rights movements striving to eliminate discrimination against minorities. Inclusive education has also become a generally accepted and closely monitored criteria for assessing the quality of educational systems around the globe. However, the individual countries use different methods to introduce inclusive education into their policies and teaching practice, and there are also different ways this term is being interpreted. Inclusive education is not a universal social phenomenon, but rather a social construct formed under specific conditions, influenced not only by the experience within a country, but also by the experience of people who interact and share their beliefs, thoughts, and world views. Thus, inclusive education is a highly variable concept emerging as a product of interacting minds. Answers to the question "Why can't we think of inclusive education as a single reality?" provides the theory of The Social Construction of Reality, represented by the work of P. I. Berger and T. Luckmann, and the Theory of Social Representations by S. Moscovici. We focus on their argumentation in the first chapter.

If we accept the thesis that ideas about social reality are formed under the influence of cultural, social, and political forces, we must admit the fact that the social construct of inclusive education also changes its "shape" as influenced by time and contemporary views on education and schooling. Although inclusive education is considered a modern topic, its ideological foundations were laid in the further past. These are being uncovered in the second chapter. Here we are looking for the seeds of inclusive discourse and search for humanistic-anthropological themes in educational thinking from the rise of modern history up to the present.

The third chapter presents various discourses that formed in the western world during the last century and to this day still set the course of thinking about inclusion in education. We offer an analysis of conflicting views on school education of children with diverse needs by the British researcher D. Skidmore, who described the background of the discourse of deviation and the discourse of inclusion with a rigorous description of their key features. Based on the work of K. Göransson and C. Nilhom, we present the discourse of special educational needs and the discourse of general educational needs, thus focusing attention

on the different perception of inclusive education in relation to the target children group. Further differences in the understanding of this concept were pointed out by A. Dyson. According to him we can perceive different types of discourses aiming to defend inclusive education in the global debate (*the rights and ethics discourse and the discourse of effectiveness*) and to improve the application of inclusive education (political and pragmatic discourse). These discourses also tile the mosaic of reflections on inclusive education across countries, depending on their historical experiences and current cultural, economic, and social influences.

With the fourth chapter, we open the discussion about our reality in Slovakia. Using the above-mentioned discourses, we analyze and describe the socio-cultural contexts, which in our opinion, represent the basic framework for interpreting the findings on how people view the concept of inclusive education in our conditions. The description of this framework contains elements of a cultural-historical analysis focusing on consequences overlapping up to the present. In this section, we also present the findings of our original research, aimed at discovering the diverse ideas the education participants have about inclusive schools. It presents eight descriptions of an inclusive school obtained using the Q methodology. It also presents findings about which of these descriptions is the most familiar to the education participants in Slovakia, and which one is the most distant for them. Based on our findings we have concluded, that according to the education participants in Slovakia, inclusive school is an institution that values each and every child, its staff consists of competent and motivated experts not reliant on encouragements from higher places, but forming the inclusive practice based on their own beliefs and principles.

In the last part of the monograph, we consider whether belonging to a certain professional group is the factor that decides how a person thinks about the concept of inclusive school. We offer the reader an interesting excursus not only into the specific discourse of professional groups, but also into the specific discourse that relates to the type of school facility. We noticed different results in preferences particularly in the group of SEN teachers, therapeutic teachers, and speech therapists, and partly also psychologists. From the perspective of the workplace type, the group of school facility employees focused on educational counseling and prevention stands out as specific.

The findings and results presented in this monograph cannot be interpreted as attitudes towards inclusion. It is rather a description of social representations that are the result of collective discourses in specific conditions. However, we

consider capturing the levels of meaning of the term inclusive school to be significant also in the context of research into attitudes. At the same time, we believe that the results of our work can act as an interesting starting-point for finding the common ground within the support teams consisting of various professions, and thus encourage the development of inclusive culture and practice at our schools. We believe that these will enrich the world of knowledge at least as much as they have enriched our world.

PRÍLOHY

Príloha 1: Výsledky invertovanej faktorovej analýzy - prehľad koeficientov nasýtenia a hodnôt kumulancií u všetkých participantov

participant	A	B	C	D	E	F	G	h ²
1	0.71702	0.098 4	-0.162 54	-0.02859	-0.06009	0.35196	0.06282	0.6824
2	0.33491	-0.38357	0.14959	-0.30735	0.04688	0.06053	0.12136	0.3968
3	0.12914	0.19794	0.31858	0.18098	0.48232	0.10188	0.0439	0.4351
4	0.61718	-0.19582	-0.0518	0.0762	-0.17434	0.24795	0.00445	0.5196
5	0.26968	0.13344	-0.11226	0.31602	0.42485	-0.25732	0.16574	0.4772
6	0.14749	-0.51478	-0.01261	0.08955	-0.11519	0.02471	0.06348	0.3129
7	0.68333	-0.23471	-0.15936	0.16815	0.14958	0.20612	0.03128	0.6416
8	0.05429	-0.11842	-0.22062	0.5944	0.01685	0.08282	0.05019	0.4286
9	0.46889	-0.111	0.35804	0.03285	0.30719	0.29576	-0.02742	0.5442
10	0.80894	0.14994	0.01309	0.30397	0.26417	0.04077	0.02025	0.8414
11	0.47188	-0.29604	-0.08982	0.36368	-0.15252	0.22023	-0.02443	0.5231
12	0.78495	0.0702	0.09557	0.3621	-0.04595	0.0554	-0.04254	0.7682
13	0.21111	-0.11831	-0.18713	0.3586	0.1606	0.33716	0.12911	0.5808
14	0.79897	-0.15365	0.12528	0.28825	0.1225	-0.04789	0.0036	0.7781
15	-0.01615	0.30926	0.45334	0.11472	0.14539	0.45169	0.00368	0.5397
16	0.01484	0.04291	0.69576	-0.08366	0.05557	-0.0474	0.06156	0.5022
17	0.30164	-0.01258	-0.11958	0.12649	-0.37199	-0.41823	0.1923	0.4718
18	0.77098	0.16619	0.05582	0.3564	0.08889	-0.13262	0.04487	0.7796
19	0.24518	0.04972	0.10572	0.41305	0.5211	0.19266	0.01872	0.5534
20	0.32433	-0.05444	0.00787	0.68441	-0.03145	-0.14159	0.03322	0.5988
21	0.16438	-0.22786	0.12473	-0.02822	0.14148	0.5846	0.00619	0.4571
22	0.11146	0.0695	-0.1706	0.20925	-0.12631	0.26411	-0.00509	0.1759
23	0.03555	-0.03977	0.04327	0.03442	-0.51018	0.15223	0.02967	0.2904
24	0.60959	0.04923	0.15274	0.4056	0.24764	0.14943	-0.07146	0.6505
25	0.37316	0.16343	-0.39961	-0.06652	-0.18132	0.12033	0.16813	0.4057
26	0.28912	0.05419	0.18566	0.62989	0.19287	0.29028	-0.08171	0.6460
27	0.18585	0.67479	0.23409	0.09208	0.05969	-0.10184	0.15694	0.5917
28	0.1917	0.30531	0.26	0.56944	0.26691	0.10691	-0.00459	0.6044
29	0.19012	0.14923	0.66153	0.07201	-0.0327	0.23773	-0.01703	0.5591
30	0.56528	-0.36245	-0.181	-0.08348	0.09947	0.42333	0.10506	0.6908

31	0.77958	-0.14326	0.16187	0.06635	-0.06199	-0.06685	0.04985	0.6696
32	0.34296	0.04727	0.35556	0.39264	0.02894	0.19159	-0.10119	0.4481
33	0.14421	-0.01211	-0.10095	0.09092	-0.25799	0.61123	0.02181	0.4801
34	0.04969	-0.02938	0.1289	0.12084	-0.05305	0.72899	-0.00755	0.5689
35	-0.30587	0.37705	0.10036	-0.32692	0.06631	-0.40986	0.01509	0.5254
36	0.45952	0.30731	0.23299	-0.00293	0.07052	0.30551	-0.01029	0.4583
Eigenvalues	6.9509	1.9346	2.4575	3.2391	1.7556	3.0492	0.2106	n/a
% Total Variance	19.3081	5.3739	6.8264	8.9975	4.8767	8.4700	0.5850	54.4375

h2 - hodnota kumulácie; Eigenvalues – hodnota pre jednotlivé faktory; bordovou farbou sú vyznačení účastníci, ktorí boli do faktorov zaradení na základe stanoveného koeficientu nasýtenia a tiež po uplatnení Fuerrtrattovho kritéria;

Názov: Mnohoraké podoby inkluzívnej školy
alebo
Predstavy o inkluzívnom vzdelávaní na Slovensku

Autorky: doc. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.
Mgr. Barbara Basarabová, PhD.

Technický redaktor: Mgr. Lenka Lipárová, PhD.
Návrh obálky a ilustrácie: Mgr. Lenka Lipárová, PhD.
Jazyková úprava: Mgr. Katarína Ďurišová
Recenzovali: Mgr. Jozef Miškolci, PhD.
doc. PhDr. Andrej Rajs ký, PhD.

Formát: A5
Vydanie: prvé
Rozsah: 138 strán
Vydalo: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja
Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta
Tlač: EQUILIBRIA, s.r.o

ISBN (brožovaný dokument): 978-80-557-2001-2

ISBN (online dokument): 978-80-557-2002-9

<https://doi.org/10.24040/2022.9788055720029>

© Katarína Vančíková, Barbara Basarabová

ISBN 978-80-557-2002-9



Ľudský svet je fascinujúcou mozaikou nespočetného množstva mikrosvetov, v ktorých človek utvára, transformuje a komunikuje sociálnu realitu. Takouto realitou je aj inkluzívne vzdelávanie. Dôkazy o mnohopočetnosti a pestrosti tejto reality nájdete na stránkach tejto monografie. Nazrite spolu s nami do predstáv aktérov vzdelávania na Slovensku a objavte ich bohatý a inšpiratívny diskurz o tom, čo charakterizuje školu, ktorá má prívlastok inkluzívna.

