



# Správa z merania inklúzie

## Aktivita 1.2

### Spracovali:

PhDr. Lucia Gálová, PhD.

PaedDr. Kristína Sotáková, PhD.

Mgr. Jakub Valovič

Názov projektu: **Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania**

Bratislava 2014

## Obsah

ZOZNAM TABULIEK A OBRÁZKOV .....	3
ÚVOD .....	4
1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ .....	5
1.1. Skúsenosti z predchádzajúceho projektu HKV .....	5
1.2 Cieľ a vymedzenie obsahu indikátora inklúzie v projekte ZKV .....	6
1.3 Slovník pojmov .....	6
2 NÁSTROJE MERANIA SOCIÁLNEJ INKLÚZIE .....	9
2.1 Pôvod a adaptácia dotazníka CATCH .....	9
2.2 Pôvod a adaptácia dotazníka MATIES .....	10
2.3 Recenzia nástrojov merania sociálnej inklúzie v škole .....	11
2.4 Úprava nástrojov merania sociálnej inklúzie na základe recenzií .....	12
3 OPIS A CHARAKTERISTIKA ŠTATISTICKÉHO VÝBERU MERANIA CATCH .....	13
3.1 Očistenie dát .....	13
3.2 Frekvencie v skupinách .....	15
4 VÝSLEDKY MERANIA SOCIÁLNEJ INKLÚZIE ŽIAKOV DOTAZNÍKOM CATCH .....	15
4.1. Položková a psychometrická analýza dotazníka CATCH .....	15
4.1.1 Reliabilita dotazníka .....	15
4.1.2 Faktorová analýza .....	16
4.1.3 Mokkenov model homogénnej monotónnosti .....	16
4.2 Porovnanie priemerov v skupinách .....	23
4.3 Testovanie významnosti faktorov a ich interakcií .....	25
4.3.1 Behaviorálny komponent .....	25
5 DISKUSIA .....	31
6 LITERATÚRA .....	33
7 PRÍLOHA – DOTAZNÍK CATCH-R – SLOVENSKÁ ADAPTÁCIA .....	35

## ZOZNAM TABULIEK A OBRÁZKOV

Tabuľka 1 <i>Dotazník CATCH-R – komponenty a položky</i>	10
Tabuľka 2 <i>Výskumný výber</i>	14
Tabuľka 3 <i>Rozdelenie žiakov podľa toho, či poznajú, alebo nepoznajú žiaka so ŠVVP</i>	14
Tabuľka 4 <i>Reliabilita dotazníka CATCH-R</i>	15
Tabuľka 5 <i>Priemery a t-testy pre skupiny žiakov, ktorí sa považujú, alebo nepovažujú za žiakov so ŠVVP</i>	23
Tabuľka 6 <i>Priemery a t-testy pre skupiny žiakov, ktorí poznajú, alebo nepoznajú žiaka so ŠVVP</i>	23
Tabuľka 7 <i>Priemery a t-testy pre skupiny žiakov, ktorí chodia, alebo nechodia do triedy so žiakom so ŠVVP</i>	24
Tabuľka 8 <i>Priemery a t-testy pre skupiny žiakov, ktorí sa tento týždeň bavili, alebo nebavili so žiakom so ŠVVP</i>	24
Tabuľka 9 <i>Priemery a t-testy pre skupiny žiakov, ktorí majú, alebo nemajú v rodine súrodenca so ŠVVP</i>	24
Tabuľka 10 <i>ANOVA – behaviorálny komponent</i>	25
Obrázok 1 <i>Interakcia A*B – post-hoc</i>	26
Obrázok 2 <i>Interakcia B*C – post-hoc</i>	27
Obrázok 3 <i>Interakcia B*E – post-hoc</i>	28
Obrázok 4 <i>Interakcia C*E – post-hoc</i>	29
Obrázok 5 <i>Interakcia A*B*C – post-hoc</i>	30

## ÚVOD

Inklúzia a exklúzia sú základné sociologické pojmy, ktoré vyjadrujú postoje, procesy a prístupy začlenenia, resp. diskriminácie ľudí a oba sú charakteristickým znamením pre dnešnú dobu. Polarizácia spoločnosti na chudobných a bohatých, úspešných a neúspešných atď. len zvyrazňuje význam týchto pojmov, ktoré zasahujú do viacerých odborov – pedagogiky, sociológie a psychológie atď. a podľa toho sú aj definované.

V pedagogike je pojem inklúzie, resp. exklúzie uvádzaný v súvislosti so vzdelávaním žiakov a vymedzuje sa takto: „*Ide o zmenu pohľadu na zlyhanie dieťaťa v školskom systéme, respektíve o zlyhanie školského systému v prípade konkrétneho dieťaťa. Princíp inklúzie (Průcha, Walterová & Mareš, 2003) implikuje, že bežné školy by mali vzdelávať deti bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové, či iné podmienky.*“ Je potrebné dodať, že tento princíp vyplýva zo základného práva každého jednotlivca na prístup k vzdelaniu čo najvyššieho stupňa a kvality. Otázne je, ako sa tento princíp v praxi uskutočňuje v školách a či existujú relatívne objektívne nástroje na zachytenie miery inklúzie – začlenenia, resp. exklúzie – vylúčenia žiakov v škole. Odpoveď na túto otázku hľadáme v našom výskume.

## 1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Pojem inklúzie v bežnej škole, aj keď ho zúžime len na inklúziu v rámci vzdelávacieho procesu, je pomerne široký a ťažko uchopiteľný kvantitatívnym meraním. „Zahrňa usporiadanie školy spôsobom, ktorý môže ponúknuť adekvátne vyučovanie všetkým žiakom bez ohľadu na ich individuálne rozdiely, pričom nezáleží na druhu špeciálnych potrieb ani na úrovni výkonov žiakov.“ (Hapalová & Kirglerová, 2013). Inkluzívne vzdelávanie síce vychádza z rovnakého práva každého jedinca na vzdelanie, ale nepredpokladá pre každého žiaka rovnaký vzdelávací cieľ. T.j. nevyžaduje sa potreba dosiahnuť rovnaké vzdelávacie výsledky pre každého žiaka. Treba pritom zdôrazniť, ako uvádza Prúcha, že pre vymedzenie pojmu inklúzia je dôležitá podmienka dobrej sociálnej klímy v triede: „*Prostredníctvom zmeny klímy v škole a triede sa žiakom umožňuje inkluzívne vzdelávanie, začlenenie žiakov so špecifickými potrebami, vrátane žiakov s ťažkým postihnutím.*“ (Hapalová & Kirglerová, 2013).

### 1.1. Skúsenosti z predchádzajúceho projektu HKV

V predchádzajúcom projekte *Hodnotenie kvality vzdelávania na ZŠ a SŠ v SR v kontexte prebiehajúcej obsahovej reformy vzdelávania* (ďalej len HKV) bol meraný ukazovateľ klímy školy a triedy. Postoje žiakov k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej len ŠVVP) a ich začlenenie do triedy sa však v rámci tohto indikátora nebralo do úvahy.

V súvislosti s indikátorom inklúzie bola riešiteľmi projektu v roku 2010 realizovaná pracovná cesta do Anglicka, multikultúrnej krajiny, kde je proces inklúzie zavedený do škôl už niekoľko rokov. Odtiaľ získané informácie a skúsenosti zahŕňali aj metodiku M. Ainscowa a T. Bootha (2007) na meranie inkluzívneho prístupu školy k vzdelávaniu. Inklúzia v škole je v Anglicku chápaná ako multikultúrny prístup v heterogénnej kolektíve triedy, resp. školy. Na Slovensku (oproti Anglicku) je multikultúrna výchova v školách málo výrazná aj z toho dôvodu, že počet etníc a národností nie je v našej krajine prítomný v takom rozsahu ako v krajinách UK.

Kolektív žiakov v bežnej triede na Slovensku je podstatne homogénnejší. Relevantnou u nás je téma začlenenia žiakov so ŠVVP (Záborská, 2012, s. 4) v bežných triedach – čoraz viac rastie počet zdravotne oslabených žiakov (ZZ), žiakov s poruchou učenia a správania (PZ) a sociálne znevýhodnených žiakov (SZ). Spôsob začlenenia takýchto žiakov je deklarovaný v školských dokumentoch<sup>1</sup>, škola však často na to ešte nie je pripravená.

Vychádzajúc (Balážová, 2010) z prác Saudera a Hinza, má genéza inkluzívnej pedagogiky nasledovných päť fáz: *exklúzia, segregácia a separácia, integrácia, inklúzia a rôznorodosť*. Pod exklúziou rozumie úplné vylúčenie z edukačného procesu, segregáciou/separáciou začleňovanie postihnutých jedincov do špeciálnych škôl podľa vopred vymedzených kritérií. Integráciu chápe ako duálny systém, v ktorom jestvuje paralelne integrovaná aj segregovaná edukácia – v súčasnosti typická pre Slovensko: žiaci s ľahším

<sup>1</sup> Zákon číslo 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

postihnutím ak chcú (s určitou podporou), môžu navštevovať bežné školy; žiaci s ťažším postihnutím naďalej zostávajú v špeciálnych školách. Štvrtá fáza inklúzia je podľa neho predovšetkým víziou o budúcom smerovaní výchovy – základná idea integrácie nadobúda novú, odlišnú, vyššiu kvalitu, pretože v tomto procese sa už heterogenosť principiálne chápe ako normalita. A posledná fáza – rôznorodosť je vlastne dovŕšením procesu inklúzie. Inklúzia by sa mala stať samozrejmosťou, tak ako sa rôznorodosť postupne stáva normálnou. Čo sa týka základného konceptu nášho výskumu v súvislosti so stavom, ktorý na Slovensku reálne existuje, sme sa zamerali na prechod medzi 3. a 4. fázou inklúzie a v rámci nej na zistenie inkluzívneho postoja žiakov a učiteľov k žiakom so znevýhodnením.

M. Ainscow vo svojej publikácii (2007) dáva veľký priestor „inakosti“ žiaka každého druhu, nevenuje sa len začleneniu žiakov so ŠVVP medzi žiakov bezproblémových, preto index inklúzie v anglickom modeli predstavuje rozmer sociálnej klímy v triede a v škole (súčasť 5. fázy inkluzívneho procesu podľa Saudera a Hinza). Kategorizácia žiakov z hľadiska ich špeciálnych potrieb v slovenských školských dokumentoch nás privádza k myšlienke, že okrem celkovej sociálnej klímy triedy a školy je potrebné merať sociálnu inklúziu v triede, ktorá by zahŕňala postoje prijatia, resp. neprijatia žiakov so ŠVVP ostatnými žiakmi a učiteľmi. Ide o zúžené chápanie pojmu inklúzia oproti anglickému modelu, ktorú ďalej budeme uvádzať výrazom „sociálna inklúzia“ (alebo v tom istom význame, ale skrátene – „inklúzia“). Doteraz sa odborníci zaoberali otázkou, do akej miery je možné začleniť žiaka so ŠVVP do bežnej triedy a aký to bude mať vplyv na jeho vzdelávacie výsledky (tzv. integračný proces). Sociálna inklúzia predpokladá naopak zameranie sa na postoje ostatných žiakov vzhľadom na prítomnosť žiakov so ŠVVP v bežnej triede.

## **1.2 Cieľ a vymedzenie obsahu indikátora inklúzie v projekte ZKV**

V rámci výskumu indikátora zúženého pojmu inklúzie – tzv. sociálnej inklúzie v školách – a následných analýz sa pýtame: Aká je miera sociálnej inklúzie v triede, t.j. aké sú postoje žiakov a učiteľov k žiakom so ŠVVP? Čo vo všeobecnosti určuje postoje žiakov k žiakom so ŠVVP alebo ktoré faktory určujú sociálnu inklúziu v triede? Cieľom inkluzívnej školy je vzdelávať a vychovávať všetkých žiakov spolu a podporovať tak toleranciu odlišnosti a kooperáciu medzi všetkými žiakmi. Aká je miera kooperácie medzi žiakmi so ŠVVP a ostatnými žiakmi? Aká je pripravenosť žiakov, ktorí dosiaľ nemali skúsenosť so žiakmi so ŠVVP na inkluzívne vzdelávanie? Aká je pripravenosť učiteľov na inkluzívne vzdelávanie?

## **1.3 Slovník pojmov**

**Inkluzívne vzdelávanie** – právo každého jednotlivca na prístup k vzdelaniu čo najvyššieho stupňa a kvality založenom na morálnych hodnotách, pri ktorom škola rešpektuje individuálne osobitosti človeka a osobitosti prameniace z jeho príslušnosti k určitej skupine a výsledkom vzdelávania je jeho plnohodnotné začlenenie – teda inklúzia – do spoločenského, hospodárskeho a kultúrneho života.

**Špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba (ŠVVP)** – požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre žiaka, ktoré vyplývajú z jeho

zdravotného znevýhodnenia alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, ktorých uplatnenie je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti.

**Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami** (Záborská, 2012) – je žiak, ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení (diagnostické centrum, reedukačné centrum, liečebno-výchovné sanatórium) na základe rozhodnutia súdu.

**Žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia** – žiak, ktorý spĺňa súčasne minimálne tri z nasledujúcich kritérií:

- a) pochádza z rodiny, ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima,
- b) aspoň 1 z rodičov alebo osoba, ktorej je dieťa zverené do osobnej starostlivosti, patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie,
- c) najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,
- d) neštandardné bytové a hygienické podmienky rodiny (napr. dieťa/žiak nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka a pod.),
- e) vyučovací jazyk školy je iný, než jazyk, ktorým hovorí dieťa v domácom prostredí.

**Inkluzívna trieda** – trieda, v ktorej vďaka zaradeniu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa darí zlepšovať aj situáciu ostatných menej výkonných a úspešných žiakov. Vyžaduje sa od nej splnenie podmienok: *akceptácia, participácia a vzdelávacie výsledky* (Zapletalová, 2013).

*akceptácia* – žiaci sú prijatí učiteľom, spolužiakmi a ich rodičmi ako plnohodnotní a aktívni členovia školskej komunity. Nie sentimentálny (ľutujúci až pomáhajúci) postoj alebo tabuizácia.

*participácia* – vytvorenie podmienok pre aktívnu účasť detí so širokým spektrom špeciálnych vzdelávacích potrieb (žiakov s potrebou vyrovnávacích opatrení) vo všetkých školských činnostiach.

*vzdelávacie výsledky* – kvalita inklúzie sa nemeria len na vstupe, podľa zaistených podmienok, vybavenosti, vzdelanosti učiteľov a pod. ale predovšetkým na výstupe podľa toho, čo títo žiaci po čase vedia, či prezentujú primerané výsledky.

Podľa naplnenosti týchto troch podmienok rozlišujeme rôzne stupne inklúzie vo všeobecnosti.

**Sociálna inklúzia**<sup>2</sup>: sociálne začlenenie jednotlivca alebo skupiny. Pôvodne externý /outsiderský/marginalizovaný jednotlivec (skupina) sa ocitá v internom priestore väčšinovej skupiny (spoločnosti) a reálne získava možnosť participovať na tvorbe jej kapitálov. Sociálnou inklúziou sa väčšinová spoločnosť snaží znížiť sociálny konflikt/napätie s vylúčenými jednotlivcami alebo skupinami. V zásade závisí od miery uzavretosti interného

<sup>2</sup> Regionálna správa o ľudskom rozvoji, 2003, s. 13

priestoru prijímateľskej skupiny (spoločnosti); väčšinou bez intervencie a vôle väčšinovej skupiny (spoločnosti) k otvoreniu vnútorného priestoru pre „outsiderov“ ich sociálna inklúzia nie je možná.



## 2 NÁSTROJE MERANIA SOCIÁLNEJ INKLÚZIE

Mieru sociálnej inklúzie v školách sme zisťovali na rovine:

- **kognitívnej** – znalosť práv a zákona o rovnosti prístupu k vzdelaniu a predstava o inklúzii,
- **emocionálnej** – reflektovanie negatívnych emócií strachu, podráždenia, frustrácie, ale aj pozitívnych – dôvera, otvorenosť – vzhľadom na inklúziu,
- **behaviorálnej** – úsilie a praktické správanie k žiakom so ŠVVP.

Z pohľadu žiaka sa inklúzia (resp. pripravenosť na inklúziu) na vymenovaných troch rovinách postojá hodnotí: sociálnou interakciou so žiakom so ŠVVP, schopnosťou priblížiť sa k takému žiakovi, pripravenosťou pomôcť, schopnosťou prijať ho vo vzťahu za rovnocenného partnera. Z pohľadu učiteľa sociálna inklúzia žiakov so ŠVVP súvisí s individualizáciou a vnútornou diferenciáciou výučby, čo v sebe zahŕňa:

- schopnosť a ochota používať vhodné vyučovacie metódy,
- dostupnosť vhodných špeciálnych učebných pomôcok pre žiaka so ŠVVP,
- prispôbenie komunikačných kanálov smerom ku žiakovi so ŠVVP,
- prispôbenie hodnotenia žiakov so ŠVVP ich individuálnym potrebám,
- vytvorenie celkového prajného prostredia.

Na základe rešerša odborných publikácií boli vybraté dva dotazníky: CATCH (Chedoke – McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps) (© P. L. Rosenbaum) – dotazník pre žiaka a MATIES (The Multidimensional Attitudes towards Inclusive Education Scale) (© M. Mahat) – dotazník pre učiteľa, ktoré obsahovo zodpovedajú vyššie uvedenému konštruktu. Viacerí autori (De Boer, et al., 2012; Rosenbaum, 1986; Armstrong, 1986) uvádzajú vo svojich publikáciách možnosť spracovania oboch dotazníkov na jednu škálu metódou IRT a následné porovnanie výsledkov merania inklúzie z pohľadu žiaka a učiteľa (metódou triangulácie zahŕňajú aj pohľad rodiča, ale z dôvodu rozsahu projektu ZKV sme tretí dotazník neadministrovali). Autori dali súhlas na ich bezplatné použitie a majú záujem oboznámiť sa s výsledkami. Dotazníky boli preložené a adaptované na podmienky SR. Proces adaptácie opíšeme v nasledujúcich kapitolách.

### 2.1 Pôvod a adaptácia dotazníka CATCH

Dotazník CATCH kanadských psychológov Rosenbauma, Armstronga a Kinga (1986) je určený pre žiakov od 9 do 14 rokov a predstavuje viacrozmerný model postoja vyjadrujúceho hodnotenie širšieho spektra skúseností so znevýhodneným (hendikepovaným) žiakom. Pôvodný dotazník obsahuje výraz "hendikepované deti". V slovenskej adaptácii sme daný výraz nahradili výrazom „žiak so ŠVVP“, pričom sme mali na mysli tri skupiny žiakov<sup>3</sup>: zdravotne oslabených žiakov (ZZ), žiakov s poruchou učenia a správania (PZ) a sociálne znevýhodnených žiakov (SZ). Kvôli bezpečnému porozumeniu výrazu „žiak so ŠVVP“, boli v úvode dotazníka niekoľkými vetami opísané uvedené 3 základné typy znevýhodnenia pomocou krátkeho príbehu. Po prečítaní jednotlivých príbehov žiak uviedol, či má skúsenosť

<sup>3</sup> podľa zákona 245/2008 Z.z.

so žiakom, ktorý sa podobá niektorému chlapcovi z príbehu a rozhodol sa, o ktorom z nich bude dotazník vyplňať. Dotazník bol v tomto bode variantný: ak žiak uviedol, že pozná žiaka z príbehu, v ďalšej otázke vybral ten typ, ktorý pozná. Ak takého žiaka nepozná, v ďalšej otázke si mohol vybrať, ku ktorému typu sa bude v dotazníku vyjadrovať. Úvodné položky dotazníka identifikovali respondenta z hľadiska pohlavia, ročníka a školy.

Empirická podpora konštruktu dotazníka je založená na troch komponentoch modelu postojov odporúčaných Triandisom (1971): kognitívny komponent – verbálne vyhlásenia o tom, čomu verí vzhľadom k inklúzii, emocionálny komponent – reflektovanie emócií vo vzťahu ku žiakovi so ŠVVP, behaviorálny komponent – čo by dieťa bolo schopné robiť pre žiaka so ŠVVP. Na testovanie platnosti tohto modelu bola použitá faktorová analýza. Výsledky tejto analýzy uvedené v článku de Boerovej a kolegov (2012), ukázali, že behaviorálny a emocionálny komponent silne korelujú. Z toho dôvodu niektorí autori hovoria len o dvoch komponentoch – behaviorálno-emocionálnom a kognitívnom.

Dotazník obsahuje 36 položiek rovnomerne rozdelených do spomínaných troch komponentov (pozri tabuľka č. 1).

Tab. 1 Dotazník CATCH-R – komponenty a položky

Komponent	Položka	Opačne skórované položky	Minimum	Maximum
Afektívny	1, 6, 10, 13, 15, 18, 21, 23, 26, 28, 31, 34	1, 6, 10, 26, 38, 34	12	60
Behaviorálny	2, 4, 7, 9, 11, 16, 20, 22, 25, 29, 32, 35	4, 16, 20	12	60
Kognitívny	3, 5, 8, 12, 14, 17, 19, 24, 27, 30, 33, 36	8, 14, 30, 36	12	60

Dotazník bol z pôvodného anglického jazyka preložený do slovenského jazyka – na preklade sa podieľal tím spolupracovníkov: L. Gálová, M. Kopáček a K. Sotáková (pozri Príloha – Dotazník CATCH-R – slovenská adaptácia) a jeho správnosť bola overená v predpilote na výbere 76 respondentov. Formulácia štyroch položiek dotazníka (otázky č. 18, 22, 24 a 32) sa ukázala v pilotnom meraní pre žiakov z dôvodu dvojitého záporu náročná na porozumenie, preto bola zmenená na kladné vyjadrenie. Ostatné položky boli preložené s pôvodným významom.

## 2.2 Pôvod a adaptácia dotazníka MATIES

Dotazník MATIES austrálskej univerzitnej výskumnej pracovníčky M. Mahatovej (2008) je založený na *Teórii plánovaného správania* (Ajzen, 1985), ktorá vysvetľuje súvis

medzi presvedčením a správaním jedinca s cieľom predvídať úmysel jedinca. Dotazník je určený pre učiteľov, pričom kľúčové sú tri oblasti ich postoja:

*kognitívna zložka* – presvedčenie o očakávaniach druhých, tzv. sociálny tlak (čo sa odo mňa očakáva ohľadom inkluzívneho vzdelávania),

*afektívna zložka* – vlastné presvedčenie o danom správaní (osobná túžba byť inkluzívny),

*behaviorálna zložka* – presvedčenie o prítomnosti faktorov, ktoré môžu brániť vykonanie daného správania (úvaha o vlastných schopnostiach a dostupných zdrojoch).

Uvedené oblasti dotazníka MATIES súvisia s konštruktom dotazníka CATCH, pričom položky dotazníka sú zamerané na inkluzívny postoj učiteľov, t.j. na fyzický, sociálny a kurikulárny aspekt inklúzie žiakov so ŠVVP. Dotazník obsahuje 18 tvrdení, ku ktorým sa učiteľ vyjadruje na 6-stupňovej škále od „úplne súhlasím“ po „vôbec nesúhlasím“ a jednu otvorenú položku na záver, v ktorej učiteľia môžu celou vetou vyjadriť svoj postoj k inklúzii v škole. V pôvodnom dotazníku otvorená položka nebola. Doplňili sme ju, aby sme lepšie mohli interpretovať inkluzívne postoje učiteľov.

Preklad škály dotazníka nie je doslovný – výraz „silne súhlasím“ sme nahradili používanejším výrazom „úplne súhlasím“ a výraz silne „nesúhlasím“ výrazom „vôbec nesúhlasím“.

## 2.3 Recenzia nástrojov merania sociálnej inklúzie v škole

O recenziu dotazníkov a celkového konštruktu nástroja merania inklúzie sme požiadali *prof. PhDr. Martu Horňákovú PhD.*, liečebnú pedagogičku, ktorá pracuje s ľuďmi so znevýhodnením v rámci terapeuticko-výchovnej intervencie. Jej názor možno vyjadriť v bodoch nasledovne:

1. nami predložený koncept považuje za zúžený na kvalitu sociálnych vzťahov v rámci integrácie
2. recenzentka sa prikláňa sa k anglickému modelu merania inklúzie p. Ainscowa (spomínaného vyššie).
3. myšlienka inklúzie nie je na Slovensku nová – inkluzívnou sa javí aj pedagogika Montessoriovej, Korczakova pedagogika, liečebná pedagogika...
4. navrhuje preformulovať meranie inklúzie na identifikovanie proinkluzívnych faktorov (akými sú: právne vedomie, prijímajúce postoje, príležitosti pre spoluprácu).
5. navrhuje použiť v rešerši aj literatúru od prof. Lechtu, významného liečebného pedagóga zaoberajúceho sa inklúziou v škole.
6. navrhuje zameniť dané položky za otázky typu: Čo vieš o tom, aké majú deti práva? Prečo treba vedieť, aké máme práva? Majú deti s postihnutím rovnaké práva? Chcel by si získať nejaké právo pre seba? Stretol si sa v škole s dieťaťom, ktoré bolo dosť iné ako ostatní? Si rád, že je s vami? Rozprávaš sa s ním? Čo máte spoločné? Čo vie lepšie ako ty? Bol u vás doma? Bol si niekedy u neho? Hrávate sa? Učíte sa spolu? Prekáža ti na ňom niečo? Prekáža na ňom niečo iným deťom? Čo by mu pomohlo? Skúsil si mu v niečom pomôcť? Ak áno, ako to dopadlo?

Druhým recenzentom bol Mgr. Pavol Janoško, PhD., odborný asistent na Katedra liečebnej pedagogiky na Katolíckej univerzite v Ružomberku. P. Janoško sa prikláňa

k názoru prof. Horňákovej, že konštruktúra meria integráciu žiakov so ŠVVP. Hlavné myšlienky recenzie môžeme zhrnúť nasledovne:

1. oceňuje významnosť témy výskumu vzhľadom na súčasný stav,
2. dotazník pre rodičov hodnotí ako nevhodný v takej podobe – zasahuje nad rámec kompetencie rodičov,
3. dotazník pre učiteľov je nastavený na prointegračné postoje a kompetencie učiteľov v procese edukácie žiakov so ŠVVP v bežnej triede,
4. protirečivosť otázky č. 14 v dotazníku pre učiteľov,
5. podobné výskumy boli realizované a ich výsledky publikované v zborníkoch z konferencií k inklúzii v editorstve prof. Lechtu (TU v Trnave).
6. ide o pokus kvantitatívne zachytiť úroveň inklúzie v bežných školách na Slovensku.

Tretím recenzentom bola doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD. z Prešovskej univerzity, úspešná riešiteľka a vedúca viacerých projektov zameraných na vzdelávanie žiakov, zvlášť na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Jej recenziu v hlavných bodoch môžeme zhrnúť nasledovne:

1. zhodnotila celkový prínos merania indikátora inklúzie pre autoevaluáciu školy v kontexte celého projektu ZKV.
2. Dotazník CATCH hodnotí ako dotazník na skúmanie sociálnej akceptácie problémových žiakov integrovaných do štandardných tried základných škôl (odporúča konfrontovať s dotazníkom p. Juhása, 1990). Premennou, ktorú možno dotazníkom posúdiť, je miera inkluzivity školskej triedy predovšetkým vo vzťahu k znevýhodneným žiakom.
3. Nazdáva sa, že nástroj je primeraný vekovej skupine, pre ktorú je určený (žiaci 5. a 8. ročníka), aj napriek tomu, že pre žiakov mladších v tejto cieľovej skupine (5. ročník) je vhodnejší.
4. Odporúča vyskúšať v pilotáži na vzorke žiakov z 9. ročníka s cieľom zistenia ich názorov na náročnosť položiek. Možno očakávať názor, že sa im zdajú príliš jednoduché.
5. Dotazník CATCH odporúča na použitie.
6. Ak normy k dotazníku nie sú k dispozícii, je možné uvažovať o deskriptívnej štatistike, ktorá poskytne kvalitatívne informácie o miere akceptácie inakosti s školskej triede.
7. Dotazník CATCH a MATIES sú vhodnými nástrojmi na použitie za účelom splnenia projektových cieľov – sledovanie kontextuálnych faktorov ovplyvňujúcich kvalitu škôl.

## **2.4 Úprava nástrojov merania sociálnej inklúzie na základe recenzií**

Recenzenti sú z univerzitného prostredia, preto ich pohľad na danú problematiku je viac teoretický ako pragmatický. Konkrétne pripomienky k položkám dotazníkov boli z našej strany plne akceptované a sú riadne zadokumentované v papierovej podobe.

Čo sa týka pripomienky k samotnému konceptu, ktorí dvaja z recenzentov ohodnotili ako smerujúci viac k integrácii ako k inklúzii, to sme zdôvodnili v úvodnej kapitole tejto správy s názvom Teoretické východiská. V nej opisujeme súčasný stav inklúzie na slovenských školách a tiež spomíname viacerých autorov, ktorí tvrdia, že predpokladom dobrej inklúzie je práve integrácia znevýhodnených žiakov. Samotný koncept merania sme na základe toho zúžili (po dohode s prof. Hornákovou) a nazvali „sociálna inklúzia“.

Ako uvádza recenzent p. Janoško, viaceré výskumy na túto tému už boli na Slovensku publikované, nevieme však o žiadnom, ktorý by bol realizovaný v takom rozsahu (výber viac ako 7000 žiakov a viac ako 9010 učiteľov z celého Slovenska) a s takým štatistickým aparátom, ako nám to umožňuje projekt ZKV. Tak isto výsledky merania sa budú prepájať s ďalšími indikátormi kvality vzdelávania.

### **3 OPIS A CHARAKTERISTIKA ŠTATISTICKÉHO VÝBERU MERANIA CATCH**

Ako sme uviedli vyššie, dotazník bol vetvený na základe toho, či príbehom žiak uviedol, že má skúsenosť so žiakom so ŠVVP, alebo nie. Absolútne a relatívne početnosti žiakov v jednotlivých skupinách rozdelené podľa ročníka a typu znevýhodnenia sú sprehľadnené v tabuľke 2.

Výskumný výber pozostávala celkovo zo 7595 žiakov 5. a 8. ročníkov zo 79 základných škôl. Na základe kritérií popísaných v nasledujúcej kapitole bolo z analýzy vylúčených 109 žiakov. Analýza dát bola teda prevedená na základe výberu 7486 žiakov (1877 chlapcov a 1817 dievčat z 5. ročníka a 1884 chlapcov a 1853 dievčat z 8. ročníka).

#### **3.1 Očistenie dát**

Na identifikáciu dotazníkov, ktoré boli vyplnené nepozorne, nedbalo alebo jednoduchým opakovaním istého vzoru odpovedí sme použili nasledujúcu metódu. Predpokladali sme, že pri pozorne a úprimne vyplnenom dotazníku by mali byť rozdiely medzi položkami 6 a 34, 21 a 32, 10 a 26 minimálne, pretože sa tieto otázky týkajú postojov voči rovnakému fenoménu. Súčtom absolútnych hodnôt rozdielov medzi týmito dvojicami položiek sme identifikovali 279 respondentov, ktorých priemerný rozdiel medzi dvojicami položiek bol 2 alebo viac (teda súčet absolútnych hodnôt 6 a viac). Na základe súčtu absolútnych hodnôt sme potom zo štatistickej analýzy vylúčili 39 respondentov, ktorí dosiahli súčet 8 a viac. Z ostatných 240 sme po kontrole odpovedí na jednotlivé položky dotazníka vylúčili ďalších 70 respondentov, ktorých odpovede zodpovedali vyplneniu dotazníka podľa

Tab. 2 Výskumný výber

		Nepoznajú žiaka so ŠVVP							
		5. trieda			8. trieda				
		Chlapci		Dievčatá		Chlapci		Dievčatá	
Zdravotné znevýhodnenie	Sociálne znevýhodnenie	Porucha správania alebo učenia	Zdravotné znevýhodnenie	Porucha správania alebo učenia	Sociálne znevýhodnenie	Zdravotné znevýhodnenie	Porucha správania alebo učenia	Sociálne znevýhodnenie	Zdravotné znevýhodnenie
N	277	299	104	262	235	155	168	305	95
%	3,70	3,99	1,39	3,50	3,14	2,07	2,24	4,07	1,27
		Chlapci		Dievčatá		Chlapci		Dievčatá	
Zdravotné znevýhodnenie	Sociálne znevýhodnenie	Porucha správania alebo učenia	Zdravotné znevýhodnenie	Porucha správania alebo učenia	Sociálne znevýhodnenie	Zdravotné znevýhodnenie	Porucha správania alebo učenia	Sociálne znevýhodnenie	Zdravotné znevýhodnenie
N	198	722	277	174	786	205	171	867	278
%	2,64	9,64	3,70	2,32	10,50	2,74	2,28	11,58	3,71
		Chlapci		Dievčatá		Chlapci		Dievčatá	

Tab. 3 Rozdelenie žiakov podľa toho, či poznajú alebo nepoznajú žiaka so ŠVVP

		Pozná niekoho, kto sa podobá na jedného z chlapcov z príbehu				Nepozná niekoho, kto sa podobá na jedného z chlapcov z príbehu			
		Žiak so zdravotným postihnutím		Žiak so sociálnym znevýhodnením		Žiak s poruchou učenia		Žiak so sociálnym znevýhodnením	
N	3299	665	1014	966	1034	498	19,94		
%	66,19	13,34	20,35	38,67	41,39				
		$\chi^2 = 2464,14^*$		$\chi^2 = 204,51^*$					

\*p&lt;0,001

opakujúceho sa vzoru. Celkovo sme teda zo štatistickej analýzy vylúčili 109 respondentov, čo zodpovedá 1,44 % výberu.

### 3.2 Frekvencie v skupinách

Dôležitým ukazovateľom (v rámci viacfaktorovej analýzy rozptylu) bolo, či žiaci z výberu poznali žiaka so ŠVVP a ak áno, aké znevýhodnenie tento žiak má a ak nie, k žiakovi s akým znevýhodnením sa rozhodli vyjadrovať. Tabuľku 2 uvedenú vyššie doplníme o kumulatívne frekvencie v jednotlivých skupinách definovaných podľa známosti žiaka so ŠVVP a druhu jeho znevýhodnenia, respektíve druhu znevýhodnenia, ku ktorému sa žiaci rozhodli vyjadrovať (tab. 3).  $\chi^2$  testy ukazujú, že frekvencie v jednotlivých skupinách nie sú vyrovnané. Žiakov s poruchou správania pozná významne viac detí ako žiakov so sociálnym ( $\chi^2=1210,58$ ;  $p<0,001$ ) alebo zdravotným znevýhodnením ( $\chi^2=1750,24$ ;  $p<0,001$ ) a žiakov so sociálnym znevýhodnením pozná významne viac žiakov ako žiakov so zdravotným znevýhodnením ( $\chi^2=72,54$ ;  $p<0,001$ ). V skupine žiakov, ktorí nepoznajú žiadneho žiaka so ŠVVP, si významne viac vyberali žiaka so zdravotným znevýhodnením a poruchou správania alebo učenia ako žiaka so sociálnym znevýhodnením ( $\chi^2=187,53$ ;  $p<0,001$  resp.  $\chi^2=149,61$ ;  $p<0,001$ ).

## 4 VÝSLEDKY MERANIA SOCIÁLNEJ INKLÚZIE ŽIAKOV DOTAZNÍKOM CATCH

### 4.1. Položková a psychometrická analýza dotazníka CATCH

#### 4.1.1 Reliabilita dotazníka

Reliabilitu dotazníka CATCH-R sme zisťovali pomocou koeficientu Cronbachova alpha. Tabuľka 4 obsahuje aktuálne hodnoty  $\alpha$ , ako aj hodnoty z pilotnej a pôvodnej štúdie.

Tab. 4 Reliabilita dotazníka CATCH-R

	Cronbachov koeficient alpha	Pilot	Pôvodný dotazník
Afektívna zložka	0,739	0,715	0,810
Behaviorálna zložka	0,893	0,892	0,820
Kognitívna zložka	0,702	0,635	0,760
Celá škála	0,905	0,896	0,900

#### 4.1.2 Faktorová analýza

Trojkomponentová koncepcia dotazníka CATCH-R (afektívny, kognitívny a behaviorálny komponent) stojí na základoch teoretického modelu postojov, ktorý predpokladá, že postoje sa prejavujú práve v týchto troch komponentoch (Fazio & Olson, 2003). Akokoľvek, táto koncepcia nebola pri pôvodnej psychometrickej analýze dotazníka (Armstrong, 1986) potvrdená. Faktorovou analýzou sa síce podarilo identifikovať tri komponenty, rozdelenie položiek však nezodpovedalo teoretickým predpokladom. Do prvého komponentu (24,4% rozptylu) bolo zaradených 17 položiek (8 z predpokladaného afektívneho komponentu a 9 z behaviorálneho), do druhého (8,9% rozptylu) 8 položiek (6 kognitívnych a 2 afektívne) a do tretieho komponentu (4,4% rozptylu) boli zaradené 3 položky (2 afektívne a 1 kognitívna). Tento výsledok naznačuje, že položky, ktoré sú z teoretického hľadiska zaradené do afektívneho a behaviorálneho komponentu, v skutočnosti nemusí byť možné diferencovať. Tiež je možné, že dotazník CATCH-R neobsahuje predpokladané tri komponenty, ale jeden komponent zložený z položiek patriacich do afektívneho a behaviorálneho komponentu (čo naznačuje aj existencia celkového skóre, ktoré je súčtom skóre v jednotlivých komponentoch).

Faktorovou analýzou (extrakcia – principal component analysis; rotácia – varimax s Kaiserovou normalizáciou;  $KMO=0,962$ ; Bartlettov test sféricity –  $\chi^2 = 118623,19$   $p<0,001$ ; 46,13% rozptylu) na dátach z nášho výskumného výberu ( $N=7486$ ) sme získali veľmi podobné výsledky ako Armstrong (1986). Prvý komponent (29,19% rozptylu) obsahoval rovnaké položky ako v prípade Armstrongovej analýzy okrem položky 1, ktorá bola zaradená do tretieho komponentu, položiek 28, 16 (ktoré mohli byť zaradené do prvého aj tretieho komponentu) a položky 17 (ktorá mohla byť zaradená do prvého aj druhého komponentu). Druhý a tretí komponent (8,91 respektíve 8,03% variability) sa úplne zhodujú s Armstrongovou analýzou okrem položiek, ktoré mohli byť zaradené do prvého komponentu. Komponent 1 teda obsahuje afektívne a behaviorálne položky plus potenciálne jednu kognitívnu, komponent 2 kognitívne položky a dve afektívne a komponent 3 afektívne a behaviorálne položky. Ak však odhliadneme od predpokladanej komponentovej štruktúry dotazníka, je zrejmé, že komponent 1 obsahuje položky s pozitívnymi vyjadreniami voči znevýhodneným žiakom, komponent 2 obsahuje položky, ktoré vyjadrujú ľútosť voči znevýhodneným žiakom, názory ohľadom ich emocionálneho prežívania a potrebu pomoci od okolia a komponent 3 obsahuje položky vyjadrujúce rozpaky, strach, odstup a negatívne pocity.

#### 4.1.3 Mokkenov model homogénnej monotónnosti

Keďže je na základe faktorovej analýzy zrejmé, že položky dotazníka CATCH-R svojim charakterom nezodpovedajú teoretickej koncepcii troch separovateľných komponentov, v ďalšej psychometrickej analýze sme sa zamerali na hodnotenie položiek a celého dotazníka na základe ítem-response teory (IRT). Základným východiskom IRT je predpoklad, že pravdepodobnosť správnej odpovede na položku (respektíve v prípade dotazníka výberu odpovede spojenej s prítomnosťou meranej latentnej črty  $\theta$ ) závisí od hodnoty latentnej črty  $\theta$ :



$$P(X_i=1 | \theta) = P_i(\theta)$$

(Van der Ark, 2007),

ak  $X_i$  je odpoveď na položku  $i$  a  $\theta$  je hodnota latentnej črty. Pre polytomicky skórované položky potom existuje  $m$  krokových funkcií odpovede na položku (item response function-IRF):

$$P(X_i \geq 1 | \theta) = P_i(\theta), \dots, P(X_i \geq m | \theta) = P_i(\theta)$$

(Van der Ark, 2007),

ak  $m$  je počet možných odpovedí v položke (napr. Likertova škála). Keďže nepoznáme hodnotu latentnej črty  $\theta$ , na vytvorenie funkcie odpovede na položku sa používa tzv. zvyškové skóre  $R_i$  (celkové skóre škály bez danej položky  $i$ ). Keďže Mokkenov neparametrický model homogénnej monotónnosti nevyžaduje (ani neumožňuje) odhadovať parametre IRF, ako je napríklad obtiažnosť položky, v psychometrickej analýze je možné posúdiť, či dotazník spĺňa predpoklady definujúce model monotónnej homogenity a miery spoľahlivosti merania – Loevingerov koeficient škálovateľnosti  $H$  a odlišné fungovanie položky (differential item functioning – *DIF*). Model monotónnej homogenity je definovaný tromi predpokladmi: jednodimenzionalita, monotónny priebeh funkcií odpovede na položku a lokálna nezávislosť položiek.

#### 4.1.3.1 Unidimenzionalita

Jednodimenzionalitu je možné zistiť faktorovou analýzou alebo automatickou procedúrou zahrnutou v balíku  *Mokken* v.2.7.7 (Van der Ark, 2014) pre R, ktorá rozdelí položky do komponentov tak, aby boli Loevingerove koeficienty  $H$  pre všetky páry položiek:

$$H_{ij} = \frac{COV(X_i, X_j)}{COV(X_i, X_j)^{\max}}$$

(Van der Ark, 2007),

ak  $X_i$  a  $X_j$  sú skóre v položkách  $i$  a  $j$  a  $COV(X_i, X_j)^{\max}$  je maximálna hodnota kovariancie položiek  $i$  a  $j$  daná ich marginálnou distribúciou, väčšie alebo rovné 0,3. Vzhľadom na predpokladanú (faktorovou analýzou nepotvrdenú) existenciu troch komponentov v rámci dotazníka CATCH-R sme nemohli očakávať unidimenzionalitu celého dotazníka, ktorá ani nebola automatizovanou procedúrou výberu položiek (automated item selection procedure – *AISP*) potvrdená. Toto rozdelenie však rovnako ako v prípade faktorovej analýzy nezodpovedalo teoretickému modelu a výsledok výberu položiek do tzv. Mokkenových škál (okrem nezaraditeľných položiek –  $H_{ij} < 0,3$  pre všetky možné páry položiek) kopíruje výsledky faktorovej analýzy. Akokoľvek, jednotlivé komponenty (afektívny, kognitívny a behaviorálny) by mali mať samostatne jednodimenzionálny charakter. Tento predpoklad

však spĺňa len behaviorálny komponent s výnimkou položky č. 4, ktorá do škály nebola zaradená. Ostatné dva komponenty sa dajú podľa tejto procedúry rozdeliť do troch škál.

#### 4.1.3.2 Monotónny priebeh IRF

Predpoklad monotónneho priebehu funkcií odpovede na položku sme tiež testovali pomocou balíka *mokken* v.2.7.7 (Van der Ark, 2014). Podľa tohto predpokladu musia mať všetky funkcie odpovede na položku monotónny, neklesajúci priebeh:

$$P_i(X_i \geq x|\theta_a) \leq P_i(X_i \geq x|\theta_b) \text{ pre všetky } \theta_a < \theta_b$$

(Van der Ark, 2007).

Teda pravdepodobnosť odpovede silnejšie indikujúcej prítomnosť danej latentnej črty  $\theta$  je vyššia pre vyššiu hodnotu tejto črty. V rámci všetkých položiek dotazníka sme zistili, že predpoklad monotónnosti porušujú položky 1, 6, 8, 10, 14, 20, 24, 26, 27, 28, 30, 34 a 36 ( $z > 1,96$ ). Najvýraznejšie porušenia tohto predpokladu sme zaznamenali pri položkách 6 a 34 (89 resp. 73 porušení zo 144 skúmaných párov funkcií skupín definovaných ich zvyškovým skóre). Tiež ich koeficienty škálovateľnosti  $H_i$  voči zvyškovému skóre  $R_i$ :

$$H_i = \frac{COV(X_i, R_{-i})}{COV(X_i, R_{-i})_{\max}}$$

(Van der Ark, 2007),

boli záporné (-0,07 a -0,04), čo znamená, že funkcie odpovede na tieto dve položky boli opačné, ako predpokladal dotazník. Avšak vzhľadom na to, že skóre dotazníku bolo vyhodnocované v troch škálach (podľa predpokladaného komponentového zloženia dotazníka), má podľa nášho názoru väčší zmysel testovať monotónnosť funkcií odpovedí na položky v rámci daného komponentu, ku ktorého skóre prispievajú.

Testovaním predpokladu monotónnosti pre položky v rámci afektívneho komponentu sme zistili jeho porušenia v položkách 6, 28 a 34. Opäť, najvýraznejšie porušenia monotónnosti boli vo funkciách odpovede na položky 6 a 34 a zároveň ich koeficienty škálovateľnosti voči zvyškovému skóre komponentu zostali záporné (-0,07 resp. -0,03). Vzhľadom na ich hodnotu blížiacu sa k nule môžeme konštatovať, že odpoveď na tieto položky neprispieva ku kvalitnému zoradeniu participantov na škále afektívneho komponentu postoja k inklúzii. Navyše, záporná hodnota koeficientov  $H_i$  naznačuje opačnú tendenciu, ako vyplýva z teórie inkluzívnej triedy, ktorá predpokladá neľutujúce postoje voči znevýhodneným žiakom (s. 6). Môžeme teda usúdiť, že vyjadrenie ľutujúcich postojov (položka 6 a 34) nemá výrazný vzťah s predpokladaným afektívnym komponentom postojov k inklúzii a zároveň je tento vzťah (aj keď veľmi slabý) opačný, ako predpokladá teória postojov k inklúzii, teda že vyššia miera ľutujúcich postojov je vo vzťahu k vyššiemu skóre afektívneho komponentu postojov k inklúzii. Porušenia monotónnosti funkcií položky 28 sa týkajú prípadov odpovedí  $P_i(x_i \geq 3)$  a  $P_i(x_i \geq 4)$  (skóre v položkách bolo transformované z hodnôt 1 až 5 na hodnoty 0 až 4). Analýza ukázala, že skupina participantov so zvyškovým skóre 18 až 20 mala signifikantne nižšiu pravdepodobnosť odpovede „nesúhlasím“ a vyššej

ako skupina s nižším zvyškovým skóre 15 až 17 ( $z = 2,47$ ). Podobne, skupiny s najnižším zvyškovým skóre 1 až 14 a 15 až 17 mali signifikantne vyššiu pravdepodobnosť odpovede „úplne nesúhlasím“ ako všetky ostatné skupiny okrem skupiny s najvyšším zvyškovým skóre 28 až 44 ( $z = 8,77$ ). Znamená to, že participanti s nižším zvyškovým skóre v afektívnom komponente mali na položku 28 tendenciu odpovedať smerom k vyššej inklúzii ako participanti s priemerným zvyškovým skóre.

V rámci behaviorálneho komponentu sme zistili, že predpoklad monotónnosti nespĺňajú položky 4 a 20. V položke 4 mala skupina s najnižším zvyškovým 0 až 10 skóre signifikantne vyššiu pravdepodobnosť odpovedať „úplne nesúhlasím“ ako skupina so zvyškovým skóre 11 až 14 ( $z = 3,35$ ). V položke 20 mala skupina so zvyškovým skóre 15 až 17 vyššiu pravdepodobnosť odpovedať „nesúhlasím“ alebo vyššie ako skupina so zvyškovým skóre 18 až 20 ( $z = 2,57$ ) a skupina s najnižším zvyškovým skóre 0 až 10 mala vyššiu pravdepodobnosť odpovedať „úplne nesúhlasím“ ako štyri skupiny so zvyškovými skóre 11 až 23 ( $z = 9,80$ ).

V rámci kognitívneho komponentu sme zistili, že funkcie odpovede na položky 8, 14, 30 a 36 nespĺňajú kritérium monotónnosti. V položke 8 mala skupina so zvyškovým skóre 25 až 26 signifikantne vyššiu pravdepodobnosť odpovedať „vôbec nesúhlasím“ alebo vyššiu ako skupiny so zvyškovým skóre 27 až 29 a 30 až 44 ( $z = 2,68$ ). V položke 14 mala skupina so zvyškovým skóre 0 až 13 vyššiu pravdepodobnosť odpovedať „vôbec nesúhlasím“ ako skupiny so zvyškovým skóre 14 až 22 ( $z = 5,90$ ). V položke 30 mala skupina so zvyškovým skóre 0 až 14 vyššiu pravdepodobnosť odpovedať „vôbec nesúhlasím“ ako skupiny so zvyškovým skóre 15 až 21 ( $z = 3,35$ ). Nakoniec, v položke 36 mala skupina so zvyškovým skóre 0 až 14 vyššiu pravdepodobnosť odpovedať „vôbec nesúhlasím“ ako skupiny so zvyškovým skóre 15 až 23 ( $z = 6,25$ ).

#### 4.1.3.3 Lokálna nezávislosť položiek

Tretí predpoklad Mokkenovho modelu homogénnej monotónnosti sa týka lokálnej nezávislosti položiek, čo znamená, že odpoveď na položku  $i$  je nezávislá od odpovedí na všetky ostatné položky. Jednotlivé položky by teda mali súvisieť len s latentnou črtou  $\theta$ , a nie navzájom medzi sebou. Tento predpoklad je však do veľkej miery pre dotazníky nespĺniteľný, pretože sa dá dôvodne očakávať, že odpovede na otázky zaradené v jednom komponente budú spolu súvisieť (keďže sú ich možnosti formulácie obmedzené splnením predpokladu jednodimenzionality). Mieru lokálnej závislosti položiek (local item dependency – *LID*) je možné zistiť niekoľkými spôsobmi, ktorých spoločnou črtou je odstránenie vplyvu korelácie medzi položkami a celkovým skóre (latentnou črtou  $\theta$ ) z korelácie medzi jednotlivými položkami. *LID* v rámci troch komponentov dotazníka CATCH-R sme zisťovali pomocou dvoch metód – pooled-across-group (*PAG*) (Huynh, Michaels & Ferrara, 1995; Ferrara, Huynh & Michaels, 1999) a koreláciou rezíduí OLS regresných modelov závislosti medzi položkou a skóre v danom komponente (Lord & Novick, 1968). Metóda *PAG* funguje na princípe výpočtu priemernej medzipoložkovej korelácie medzi klastermi participantov s podobným skóre. V našom prípade sme rozdelili participantov do šiestich skupín, každý klaster teda obsahoval participantov, ktorých skóre v danom komponente spadalo do rozsahu 8 bodov. Následne sme pre každý klaster vytvorili medzipoložkovú korelačnú maticu,

z ktorých sme nakoniec vytvorili priemernú koreláciu medzi všetkými dvojicami položiek a naprieč všetkými šiestimi skupinami. Huyn, Michaels a Ferrara (1995) uvádzajú pre lokálnu závislosť položiek kritickú hodnotu *PAG* korelácie 0,03. Hodnoty *PAG* korelácií v rámci dotazníka CATCH-R boli  $\bar{\rho}=0,0321$  ( $SD=0,0131$ ) pre afektívny komponent,  $\bar{\rho}=-0,0217$  ( $SD=0,0089$ ) pre behaviorálny komponent a  $\bar{\rho}=0,0409$  ( $SD=0,0167$ ) pre kognitívny komponent. Znamená to, že podľa kritérií *PAG* spĺňa predpoklad lokálnej nezávislosti položiek len behaviorálny komponent. Jedným z dôsledkov lokálnej závislosti položiek môže byť napríklad nadhodnotenie koeficientu  $\alpha$  (Wainer & Thissen, 1996). Druhá metóda, ktorú sme použili, predpokladá, že korelácia rezíduí regresných modelov závislosti odpovede v položke a skóre v komponente je pre dve úplne nezávislé položky rovná 0 (Lord & Novick, 1968). Pre väčšiu prehľadnosť (a porovnateľnosť s *PAG* koreláciami) sme z absolútnych hodnôt všetkých medzipoložkových korelácií rezíduí vytvorili pre každý komponent priemernú hodnotu. Pre afektívny komponent bola táto hodnota 0,232, pre behaviorálny 0,112 a pre kognitívny 0,145. Podľa tejto metódy je teda najvyššia miera *LID* v afektívnom komponente, čo je v rozpore s výsledkami na základe metódy *PAG*. Relatívne vysoká miera priemernej medzipoložkovej korelácie rezíduí v rámci afektívneho komponentu je však daná vysokou koreláciou medzi problematickými položkami 6 a 34 ( $\rho = 0,613$ ) a taktiež ich vysokými zápornými koreláciami s ostatnými položkami ( $\rho = -0,314$  až  $\rho = -0,434$ ). Vzhľadom na veľmi ohrozený charakter porušenia predpokladu lokálnej nezávislosti (spolu s porušením monotónnosti a nízkymi koeficientami škálovateľnosti) môžeme predpokladať, že bol spôsobený nejednodimenzionalitou afektívneho komponentu. Položky 6 a 34 teda pravdepodobne merajú inú časť postojov k inklúzii ako ostatné položky zaradené do afektívneho komponentu.

#### 4.1.3.4 Koeficient škálovateľnosti H

Najdôležitejší indikátor spoľahlivosti v rámci Mokkenovho neparametrického IRT modelu je Loevingerov koeficient škálovateľnosti *H*, ktorý nahrádza parameter určujúci strmosť IRF v parametrických modeloch (Van Abswoude, Van der Ark & Sijtsma, 2004). Koeficient škálovateľnosti teda vyjadruje mieru, do akej daná položka a celý test alebo dotazník dokáže zoradiť probandov na škále latentnej črty  $\theta$ . Hodnota Loevingerovho koeficientu vyjadrujúca dobrú schopnosť škálovania danej položky:

$$H_j = \frac{COV(X_j, R_{-j})}{COV(X_j, R_{-j})^{\max}} \quad (Van\ der\ Ark, 2007),$$

musí byť minimálne 0,3 (Sijtsma & Molenaar, 2002) a hodnota Loevingerovho koeficientu pre celý test alebo dotazník:

$$H = \frac{\sum_{j=1}^J COV(X_j, R_{-j})}{\sum_{j=1}^J COV(X_j, R_{-j})^{\max}}$$

(Van der Ark, 2007),

vyjadruje slabú schopnosť zoradiť probandov na škále latentnej črty  $\theta$  ak:  $0,3 \leq H \leq 0,4$ ; strednú schopnosť škálovať, ak:  $0,4 \leq H \leq 0,5$  a dobrú schopnosť škálovať, ak:  $H > 0,5$  (Mokken, 1971).

Koeficienty  $H_j$  pre položky z afektívneho komponentu boli v rozmedzí -0,035 až 0,376 a celkový koeficient  $H = 0,229$ . Treba však zobrať do úvahy, že položky 6 a 34 mali koeficient  $H_j$  záporné a zároveň veľmi nízke (-0,035 a -0,066). Tieto položky teda nemôžeme na základe ich fungovania v rámci skóre afektívneho komponentu považovať za homogénne s ostatnými položkami v tomto komponente a vhodné na vyradenie z dotazníka (pre afektívny komponent bez položiek 6 a 34;  $H=0,361$ ). Koeficienty  $H_j$  v rámci behaviorálneho komponentu dosahovali hodnoty medzi 0,300 a 0,545;  $H = 0,450$ . V rámci kognitívneho komponentu sme zaznamenali hodnoty koeficientov  $H_j$  medzi 0,075 a 0,277;  $H = 0,179$ . Tieto výsledky naznačujú, že dostatočnú schopnosť zoradiť probandov na škále postojov k inklúzii dokáže len behaviorálny komponent dotazníka CATCH-R.

#### 4.1.3.5 Odlišné fungovanie položky

Odlišné fungovanie položky (differential item functioning – *DIF*) predstavuje možnosť, že isté položky z dotazníka fungujú pre rôzne skupiny probandov inak, teda že pravdepodobnosť správnej odpovede (alebo odpovede indikujúcej prítomnosť meranej črty) nie je daná len úrovňou latentnej premennej  $\theta$ . Výskyt *DIF* v teste alebo dotazníku potom znamená, že niektoré skupiny probandov ním budú znevýhodnené (resp. zvýhodnené) a potenciálne efekty príslušnosti k danej skupine môžu byť spôsobené práve odlišným fungovaním položiek pre tieto skupiny. *DIF* sme zisťovali pomocou krokovej logistickej regresie (stepwise logit), v ktorej závislú premennú predstavuje skóre v položke  $j$ . Nezávislé premenné sú v prvom kroku celkové skóre (resp. skóre v subteste do ktorého daná položka patrí), v druhom kroku celkové skóre a príslušnosť k skupine a v treťom kroku celkové skóre, príslušnosť k skupine a ich interakčný člen (Karami, 2012). Ak položka  $j$  meria obidve skúmané skupiny rovnako, predikcia skóre v tejto položke by sa nemala pridaním premennej určujúcej príslušnosť k danej skupine ani interakčného člena výrazne zlepšiť oproti modelu obsahujúcemu len celkové skóre. Táto metóda je síce primárne určená pre dichotomicky skórované položky, pre polytomické položky však poskytuje rovnako kvalitný odhad *DIF* (Zumbo, 1999). *DIF* v položkách dotazníka CATCH-R sme zisťovali pomocou SPSS makra *OLOGIT* 2.0 (Kuehnel, n. d.) určeného na odhad parametrov a goodness-of-fit modelov logistickej regresie pre ordinálne závislé premenné upravené syntaxom (Zumbo, n. d.) pre krokovú analýzu modelov s jednou, dvomi a tromi predikčnými premennými (spomínané vyššie). Veľkosť efektu takto analyzovaného *DIF* možno určiť porovnaním  $\chi^2$  testov a  $R^2$  pre modely s jednou a tromi predikčnými premennými. V prvom prípade musí byť pre dostatočne veľký efekt rozdiel  $\chi^2_2 - \chi^2_1$  väčší ako kritická hodnota  $\chi^2$  s dvomi stupňami voľnosti pre  $\alpha=0,01$ ; teda 9,21 (Kim & Cohen, 1992). Druhým kritériom je zvýšenie  $R^2$  pre model s tromi premennými oproti modelu s jednou premennou o 0,13 a viac (Zumbo, 1999). Takto určená veľkosť efektu *DIF* sa dá spresniť porovnaním modelov s jednou a dvomi predikčnými premennými (uniformné *DIF* – rovnaký rozdiel medzi skupinami pre všetky úrovne

celkového skóre) a porovnaním modelov s dvomi a tromi predikčnými premenným (neuniformné *DIF* – rozdiely medzi skupinami sú rozdielne pre rozdielne úrovne celkového skóre).

Na základe testovania *DIF* pre skupiny chlapcov a dievčat, žiakov 5. a 8. ročníka a žiakov, ktorí poznajú a ktorí nepoznajú žiaka so ŠVVP, sme zistili, že dostatočne veľký efekt *DIF* existuje len pre položku 6, ktorá nefunguje rovnako pre chlapcov a dievčatá (uniformné *DIF*;  $\Delta\chi^2 = 58,425$ ;  $\Delta R^2 = 0,137$ ). Pri hodnotení veľkosti efektu *DIF* sme sa vzhľadom na veľkosť výskumného výberu primárne riadili mierou veľkosti zmeny  $R^2$ .

#### 4.1.3.6 Skrátená verzia dotazníka CATCH-R

Na základe vyššie uvedenej psychometrickej analýzy môžeme konštatovať, že všetky tri predpoklady Mokkenovho modelu homogénnej monotónnosti spĺňa len behaviorálny komponent dotazníka CATCH-R (s výnimkou položky 4, ktorá nespĺňa predpoklad jednodimenzionality a monotónneho priebehu *IRF* a položky 20, ktorá nespĺňa predpoklad monotónneho priebehu *IRF*). Najvýraznejšie porušenia predpokladov tohto modelu sa týkali položiek 6 a 34, ktoré pravdepodobne v rámci dotazníka nefungujú predpokladaným spôsobom (inkluzívny postoj by nemal obsahovať pomáhajúci až ľutujúci aspekt). Keďže dotazník CATCH-R vo svojej pôvodnej podobe a koncepcii troch komponentov postojov nemá uspokojujúce psychometrické vlastnosti, rozhodli sme sa vytvoriť jeho skrátenú verziu, ktorá bude mať najlepšie predpoklady spoľahlivo zoradiť ním merané pokusné osoby na škále latentnej črty  $\theta$  – postojov k inklúzii.

V prvok kroku sme na základe automatizovaného algoritmu na výber položiek do Mokkenovych škál identifikovali položky, ktoré pravdepodobne tvoria jadro dotazníka CATCH-R. Ide o položky z afektívneho a behaviorálneho komponentu, ktoré boli zaradené do jedného komponentu našou aj Armstrongovou (1986) faktorovou analýzou. Keďže neexistuje žiadna zhoda medzi teoretickým modelom troch komponentov postojov a fungovania dotazníka CATCH-R, rozhodli sme sa v ďalšej analýze pracovať s jednodimenzionálnym konceptom. Týmto spôsobom sme vybrali 21 položiek (12 behaviorálnych, 6 afektívnych a 3 kognitívne), z ktorých sme následne odstraňovali položky s najnižším koeficientom  $H_j$  voči zvyškovému skóre. Tiež sme vyradili položky, ktoré vykazovali najvýraznejšie porušenia predpokladu monotónnosti. Nakoniec (s prihliadnutím na maximalizáciu koeficientu  $H$  pre celú škálu) sme vybrali 10 položiek – 6 z afektívneho komponentu a 4 z behaviorálneho. Nezaradenie kognitívnych položiek do skrátenej verzie dotazníku je v súlade s analýzou De Boerovej a kolegov (2012), ktorí podobným spôsobom analyzovali dotazník CATCH-R.

Skrátená verzia dotazníka vytvorená na základe našej psychometrickej analýzy pozostávajúca z 10 položiek (položka 9, 13, 15, 18, 21, 23, 29, 31, 32 a 35) má jednodimenzionálny charakter (potvrdený aj faktorovou analýzou – metóda extrakcie PCA;  $KMO=0,957$ ; Bartlettov test sféricity –  $\chi^2=47247,95$   $p<0,001$ ; 62,35% rozptylu) a nevykazuje žiadne porušenie predpokladu monotónneho priebehu *IRF*. Lokálna závislosť položiek je vzhľadom na výber položiek so vzájomným koeficientom  $H_{ij}$  väčším ako 0,3 v priemernom vyjadrení *PAG* vyššia ako v behaviorálnom komponente pôvodného dotazníka ( $\bar{\rho}=-0,0504$ ;



$SD=0,0206$  oproti  $\bar{p}=-0,0217$ ;  $SD=0,0089$ ). Akokoľvek, korelácia rezíduí lineárnych regresných modelov závislosti položiek a celkového skóre presahuje len v jednom prípade hodnotu  $\pm 0,2$  (položka 15 a 35 –  $r = -0,205$ ). Prihliadnuc teda na spôsob výberu položiek a nízke medzipoložkové korelácie po odstránení závislosti medzi položkami a celkovým skóre usudzujeme, že miera lokálnej závislosti v skrátenej verzii dotazníka nedosahuje neprijateľne vysoké hodnoty. Loevingerove koeficienty  $H_j$  boli pre všetky položky v rozmedzí od 0,585 do 0,664 a celkový koeficient  $H$  pre dotazník bol 0,630. Tieto hodnoty poukazujú na veľmi dobrú schopnosť jednotlivých položiek, ako aj celého skráteneho dotazníku, zoradiť probandov na škále postojov k inklúzii. Krokovou logistickou regresiou sme tiež nezistili odlišné fungovanie žiadnej položky (*DIF*) medzi skupinami chlapcov a dievčat, žiakov 5. a 8. ročníka a žiakov, ktorí poznajú respektíve nepoznajú žiaka so ŠVVP.

## 4.2 Porovnanie priemerov v skupinách

V prvom kroku analýzy medziskupinových rozdielov v rámci inklúzie sme sa zamerali na jednoduché porovnanie skupín žiakov vytvorených podľa toho, či sa považujú za žiaka so ŠVVP (tab. 5), či poznajú žiaka so ŠVVP (tab. 6), či chodia do triedy so žiakom so ŠVVP (tab. 7), či sa tento týždeň bavili so žiakom so ŠVVP (tab. 8) a či majú v rodine niekoho, kto má ŠVVP (tab. 9). Hodnoty  $t$  sú v súlade s výsledkami Levenovho testu ekvivalencie rozptylu skupín.

Tab. 5 Stredné hodnoty a  $t$ -testy pre skupiny žiakov, ktorí sa považujú, alebo nepovažujú za žiakov so ŠVVP

	Afektívny komponent		Kognitívny komponent		Behaviorálny komponent		Celkové skóre	
	M	$t$	M	$t$	M	$t$	M	$t$
Nepovažuje sa za žiaka so ŠVVP	34,64		35,33		36,02		105,99	
Považuje sa za žiaka so ŠVVP	37,70	9,32*	36,97	7,28*	38,26	8,52**	112,93	10,09*
celkovo	34,99		35,52		36,28		106,78	

\* $p < 0,001$

Tab. 6 Stredné hodnoty a  $t$ -testy pre skupiny žiakov, ktorí poznajú, alebo nepoznajú žiaka so ŠVVP

	Afektívny komponent		Kognitívny komponent		Behaviorálny komponent		Celkové skóre	
	M	$t$	M	$t$	M	$t$	M	$t$
Nepozná dieťa so ŠVVP	37,60		35,38		37,32		110,30	
Pozná dieťa so ŠVVP	33,67	18,78*	35,59	1,47	35,75	10,17*	105,01	12,13*
celkovo	34,99		35,52		36,28		106,78	

\* $p < 0,001$

Tab. 7 Stredné hodnoty a t-testy pre skupiny žiakov, ktorí chodia, alebo nechodia do triedy so žiakom so ŠVVP

	Afektívny komponent		Kognitívny komponent		Behaviorálny komponent		Celkové skóre	
	M	t	M	t	M	t	M	t
Nechodí do triedy so žiakom so ŠVVP	35,07	5,88*	34,51	6,50*	35,7	0,30	105,31	0,61
Chodí do triedy so žiakom so ŠVVP	33,25		35,9		35,77		104,92	
celkovo	33,67		35,58		35,75		105,01	

\*p&lt;0,001

Tab. 8 Stredné hodnoty a t-testy pre skupiny žiakov, ktorí sa tento týždeň bavili, alebo nebavili so žiakom so ŠVVP

	Afektívny komponent		Kognitívny komponent		Behaviorálny komponent		Celkové skóre	
	M	t	M	t	M	t	M	t
Nebavil sa tento týždeň so žiakom so ŠVVP	30,81	18,28*	33,58	18,33*	33,15	22,22*	97,53	22,89*
Bavil sa tento týždeň so žiakom so ŠVVP	35,51		36,87		37,43		109,81	
celkovo	33,67		35,58		35,75		105,01	

\*p&lt;0,001

Tab. 9 Stredné hodnoty a t-testy pre skupiny žiakov, ktorí majú, alebo nemajú v rodine niekoho so ŠVVP

	Afektívny komponent		Kognitívny komponent		Behaviorálny komponent		Celkové skóre	
	M	t	M	t	M	t	M	t
Nemá v rodine niekoho, kto sa podobá žiakovi z príbehu	33,19	11,15*	35,40	6,10*	35,45	8,68*	104,04	10,44*
Má v rodine niekoho, kto sa podobá žiakovi z príbehu	37,99		37,27		38,49		113,75	
celkovo	33,67		35,58		35,75		105,01	

\*p&lt;0,001



### 4.3 Testovanie významnosti faktorov a ich interakcií

V ďalšom kroku analýzy sme sa zamerali na, podľa nás, najdôležitejší faktor, teda či žiak pozná, alebo nepozná žiaka so ŠVVP. Tiež sme sa zamerali na štyri ďalšie faktory: typ znevýhodnenia, ku ktorému sa žiak vyjadroval, kraj, v ktorom sa daná škola nachádza, ročník, do ktorého daný žiak chodí a jeho pohlavie. Pomocou 5-faktorovej analýzy rozptylu sme mohli zistiť hlavné efekty týchto faktorov, ako aj efekty ich interakcií. Konfidenčné intervaly všetkých viacnásobných porovnaní (hlavné efekty a post-hoc) boli upravené Bonnferoniho korekciou. Vzhľadom na výsledky psychometrickej analýzy použitého dotazníka sme sa rozhodli uvádzať len výsledky behaviorálneho komponentu, pretože existuje najmenšia pravdepodobnosť, že je zaťažený chybami merania.

#### 4.3.1 Behaviorálny komponent

V tabuľke 10 uvádzame výsledky analýzy rozptylu v rámci behaviorálneho komponentu. Zistili sme, že existujú signifikantné hlavné efekty toho, či žiak pozná žiaka so ŠVVP, alebo nie (A), typu znevýhodnenia, ku ktorému sa vyjadruje (B), kraja, v ktorom sa daná škola nachádza (C) a pohlavia (E). Tiež sme zistili, že existujú signifikantné interakcie toho, či žiak pozná žiaka so ŠVVP a typu znevýhodnenia, ku ktorému sa vyjadruje (A\*B),

Tab. 10 ANOVA- behaviorálny komponent

	A	B	C	D	E	A*B	B*C	B*E	D*E	A*B*D
F	129,86	229,30	4,22	2,76	4,17	17,51	2,16	12,93	28,94	6,24
p	0,000	0,000	0,000	0,097	0,041	0,000	0,007	0,000	0,000	0,002

A- pozná/nepozná žiaka so ŠVVP

D- trieda

B- typ znevýhodnenia, ku ktorému sa vyjadruje

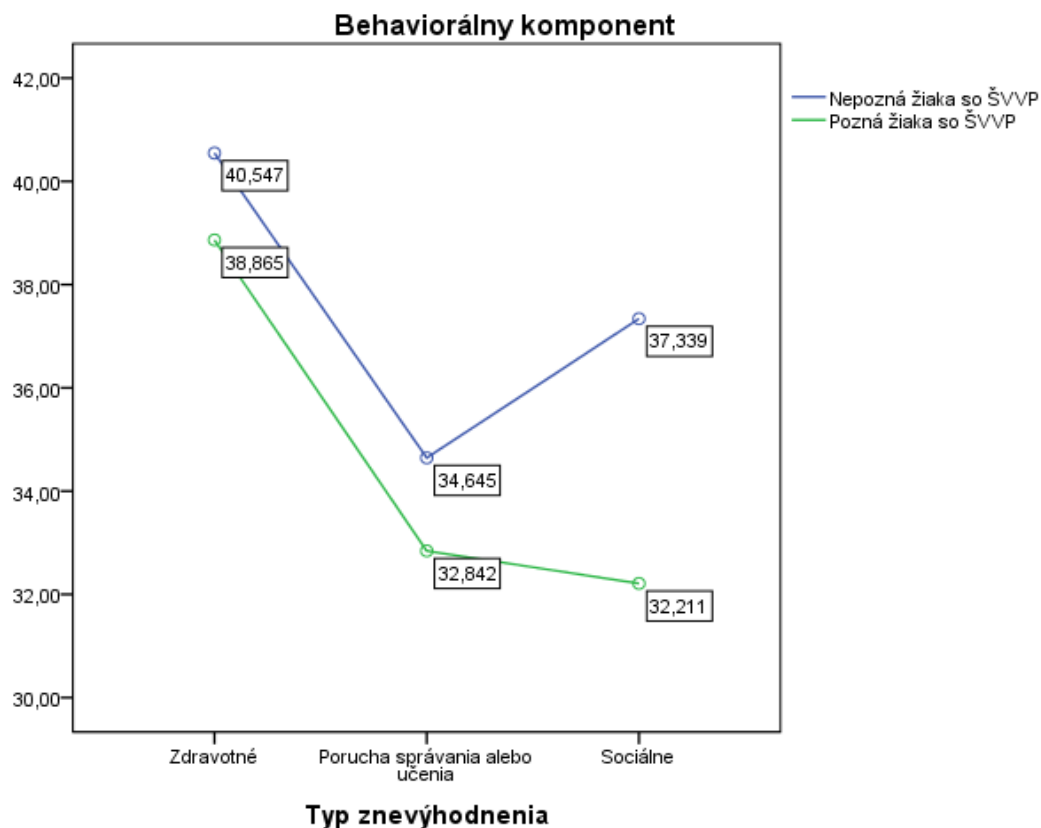
E- pohlavie

C- kraj

typu znevýhodnenia, ku ktorému sa žiak vyjadruje a kraja, v ktorom sa daná škola nachádza (B\*C), triedy, do ktorej daný žiak chodí a jeho pohlavia (D\*E) a interakcia toho, či žiak pozná žiaka so ŠVVP, typu znevýhodnenia, ku ktorému sa vyjadruje a triedy, do ktorej chodí (A\*B\*D).

Z viacnásobných porovnaní v rámci hlavných efektov vyplýva, že žiaci, ktorí nepoznajú žiaka so ŠVVP, majú pozitívnejšie postoje k inklúzii ako žiaci, ktorí takéhoto žiaka poznajú ( $\Delta\bar{x} = 2,87$ ). Žiaci, ktorí sa vyjadrovali k žiakom so zdravotným znevýhodnením, sú inkluzívnejší ako žiaci, ktorí sa vyjadrovali k žiakom s poruchou správania alebo učenia ( $\Delta\bar{x} = 5,96$ ;  $p < 0,001$ ) a ako žiaci, ktorí sa vyjadrovali k žiakom so sociálnym znevýhodnením ( $\Delta\bar{x} = 4,93$ ;  $p < 0,001$ ). Tiež, žiaci, ktorí sa vyjadrovali k žiakom so sociálnym znevýhodnením, sú inkluzívnejší ako žiaci, ktorí sa vyjadrovali k žiakom s poruchou správania alebo učenia ( $\Delta\bar{x} = 1,03$ ;  $p < 0,05$ ). Z viacnásobného porovnania priemerov v rámci efektu kraja vyplýva, že

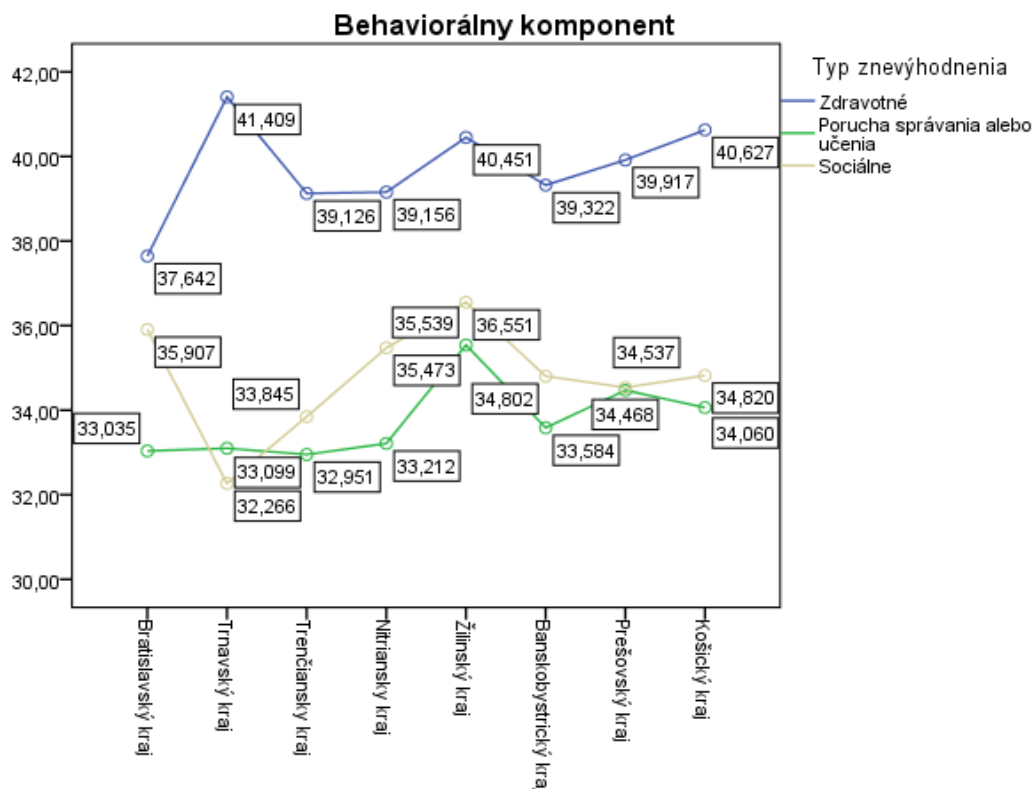
Obr. 1 Interakcia A\*B- post-hoc



najviac inkluzívni žiaci sú v žilinskom kraji. Tento rozdiel je významný v porovnaní s bratislavským ( $\Delta\bar{x} = 1,99$ ;  $p < 0,05$ ), trnavským ( $\Delta\bar{x} = 1,92$   $p < 0,05$ ), trenčianskym ( $\Delta\bar{x} = 2,21$   $p < 0,001$ ), nitrianskym ( $\Delta\bar{x} = 1,57$   $p < 0,05$ ) a banskobystrickým krajom ( $\Delta\bar{x} = 1,61$   $p < 0,05$ ). Z hlavného efektu pohlavie vyplýva, že chlapci sú viac inkluzívni ako dievčatá ( $\Delta\bar{x} = 0,51$ ). Signifikantné interakcie faktorov uvádzame pre väčšiu prehľadnosť v nasledujúcich grafoch priemerných skóre behaviorálneho komponentu jednotlivých skupín.

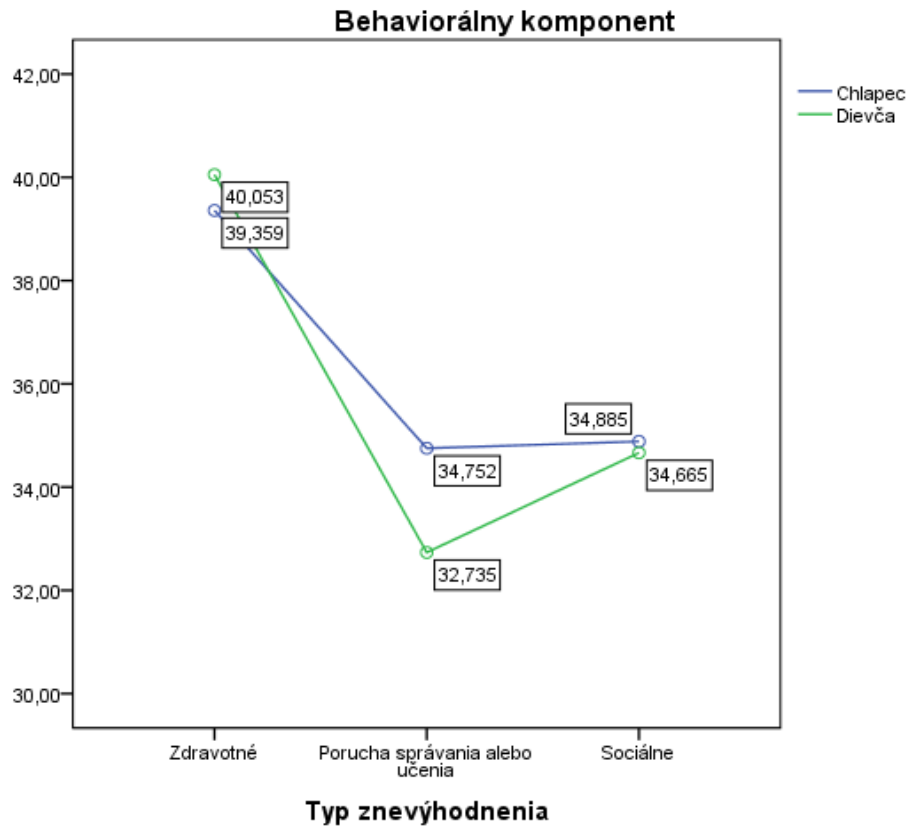
Obrázok 1 obsahuje priemerné hodnoty behaviorálneho komponentu v rámci všetkých skupín, ktoré vznikli na základe interakcie A\*B. Zistili sme, že žiaci, ktorí poznajú žiaka so zdravotným znevýhodnením, sú inkluzívnejší ako žiaci, ktorí poznajú žiaka s poruchou správania alebo učenia ( $p < 0,001$ ) a ako žiaci, ktorí poznajú sociálne znevýhodneného žiaka ( $p < 0,001$ ). V skupine žiakov, ktorí nepoznajú žiaka so ŠVVP, sme zistili, že žiaci, ktorí sa vyjadrovali k žiakom so zdravotným znevýhodnením a sociálne znevýhodnením sú inkluzívnejší ako žiaci, ktorí sa vyjadrovali k žiakom s poruchou správania alebo učenia ( $p < 0,001$ ;  $p < 0,001$ ). Rozdiely medzi skupinami žiakov, ktorí poznajú a ktorí nepoznajú žiaka so ŠVVP, sú významné v rámci všetkých typov znevýhodnenia (vo všetkých prípadoch  $p < 0,001$ ).

Obr. 2 Interakcia B\*C- post- hoc



Z post- hoc testov interakcie B\*C (Obr. 2) vyplýva, že vo všetkých krajoch sú žiaci, ktorí sa vyjadrovali k žiakom so zdravotným znevýhodnením inkluzívnejší ako žiaci, ktorí sa vyjadrovali k žiakom s poruchou správania alebo učenia a k sociálne znevýhodneným žiakom. Zo skupiny, ktorá sa vyjadrovala k zdravotne znevýhodneným žiakom, boli najinkluzívnejší žiaci z trnavského kraja, najmenej inkluzívni z bratislavského kraja. Zároveň, v bratislavskom kraji sme zaznamenali najmenší rozdiel medzi žiakmi, ktorí sa vyjadrovali k zdravotne znevýhodneným žiakom a k žiakom so sociálnym znevýhodnením. Na jednej strane je to spôsobené nízkou inkluzívnosťou žiakov, ktorí sa vyjadrovali k žiakom so zdravotným znevýhodnením, na druhej strane boli žiaci z bratislavského kraja, ktorí sa vyjadrovali k žiakom so sociálnym znevýhodnením z tejto skupiny druhí najinkluzívnejší (najinkluzívnejší žiaci, ktorí sa vyjadrovali k sociálne znevýhodneným boli zo žilinského kraja). Najmenej inkluzívni žiaci, ktorí sa vyjadrovali k žiakom so sociálnym znevýhodnením boli z trnavského kraja, kde, ako v jednom kraji, boli títo žiaci menej inkluzívni ako žiaci, ktorí sa vyjadrovali k žiakom s poruchou správania alebo učenia. Za pozornosť stojí aj vysoká miera inkluzivity žiakov zo žilinského kraja, keď žiaci, ktorí sa vyjadrovali k žiakom s poruchou správania alebo učenia a k sociálne znevýhodneným žiakom dosiahli najvyššiu mieru inkluzivity z týchto skupín. Navyše, žiaci zo žilinského kraja, ktorí sa vyjadrovali k žiakom so zdravotným znevýhodnením, boli v miere inkluzivity na 3. mieste.

Obr. 3 Interakcia B\*E- post- hoc

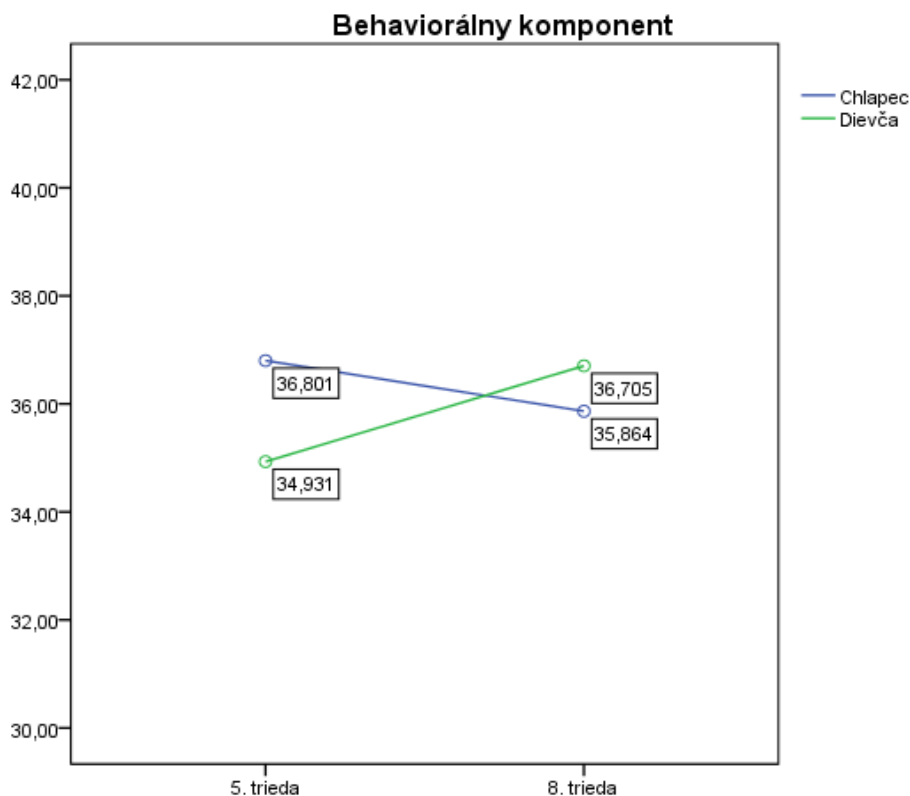


Post- hoc testy interakcie B\*E (Obr. 3) ukazujú, že chlapci aj dievčatá, ktorí sa vyjadrovali k žiakom so zdravotným znevýhodnením, sú inkluzívnejší ako chlapci a dievčatá, ktorí sa vyjadrovali k žiakom s poruchou správania alebo učenia ( $p < 0,001$ ;  $p < 0,001$ ) a k sociálne znevýhodneným žiakom ( $p < 0,001$ ;  $p < 0,001$ ). Dievčatá, ktoré sa vyjadrovali k sociálne znevýhodneným žiakom, sú zároveň inkluzívnejšie ako dievčatá, ktoré sa vyjadrovali k žiakom s poruchou správania alebo učenia ( $p < 0,001$ ). Nakoniec, chlapci, ktorí sa vyjadrovali k žiakom s poruchou správania alebo učenia, sú inkluzívnejší ako dievčatá, ktoré sa vyjadrovali k takýmto žiakom ( $p < 0,001$ ).

Z analýzy interakcie C\*E (Obr. 4) vyplýva, že chlapci v 5. ročníku sú inkluzívnejší ako dievčatá v 5. ročníku ( $p < 0,001$ ) a chlapci v 8. ročníku ( $p < 0,001$ ). Zároveň, dievčatá v 8. ročníku sú inkluzívnejšie ako dievčatá v 5. ročníku ( $p < 0,001$ ).

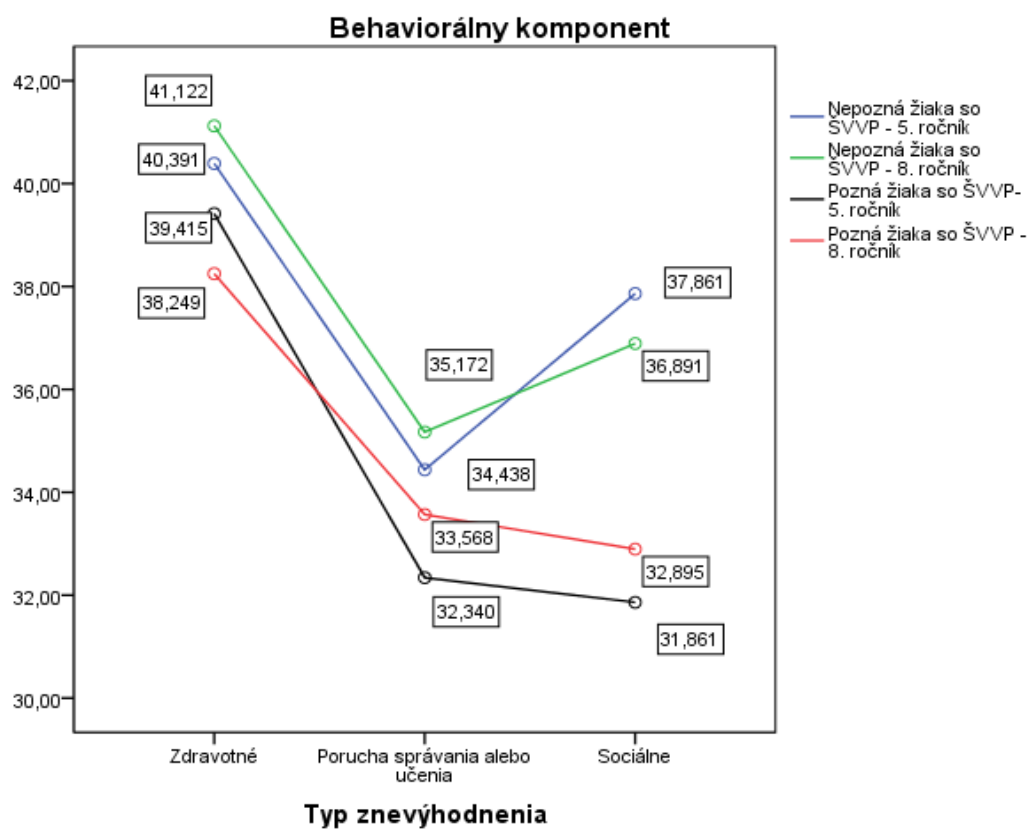
Obrázok 5 ukazuje priemerné hodnoty behaviorálneho komponentu v skupinách pri interakcii toho, či žiak pozná, alebo nepozná žiaka so ŠVVP, k akému typu znevýhodnenia sa vyjadroval a triedy, do ktorej chodí. Z post- hoc analýzy vyplýva, že žiaci 5. a 8. ročníka, ktorí nepoznajú žiaka so ŠVVP a vyjadrovali sa k žiakom so zdravotným znevýhodnením, sú inkluzívnejší ako žiaci 5. a 8. ročníka, ktorí sa vyjadrovali k žiakom s poruchou správania alebo učenia a ako žiaci, ktorí sa vyjadrovali k sociálne znevýhodneným žiakom (vo všetkých prípadoch  $p < 0,001$  okrem skupín piatakov, ktorí sa vyjadrovali k žiakom so zdravotným znevýhodnením a piatakov, ktorí sa vyjadrovali k žiakom so sociálnym znevýhodnením -

Obr. 4 Interakcia C\*E- post- hoc



$p < 0,05$ ). Zároveň, žiaci 5. ročníka, ktorí sa vyjadrovali k sociálne znevýhodneným žiakom, sú inkluzívnejší ako žiaci 5. a 8. ročníka, ktorí sa vyjadrovali k žiakom s poruchou správania alebo učenia ( $p < 0,001$ ;  $p < 0,05$ ) a žiaci 8. ročníka, ktorí sa vyjadrovali k sociálne znevýhodneným žiakom, sú inkluzívnejší ako žiaci 5. ročníka, ktorí sa vyjadrovali k žiakom s poruchou správania alebo učenia ( $p < 0,001$ ). V rámci skupiny žiakov, ktorí poznajú žiaka so ŠVVP, sú žiaci 5. a 8. ročníka, ktorí poznajú žiaka so zdravotným znevýhodnením signifikantne inkluzívnejší ako žiaci, ktorí poznajú žiaka s poruchou správania alebo učenia alebo sociálne znevýhodneného žiaka (v rámci 5. aj 8. ročníka) (vo všetkých prípadoch  $p < 0,001$ ). Navyše, žiaci 8. ročníka, ktorí poznajú žiaka s poruchou správania alebo učenia, sú inkluzívnejší ako žiaci 5. ročníka, ktorí poznajú žiaka so sociálnym znevýhodnením ( $p < 0,05$ ). Z porovnaní medzi skupinami žiakov, ktorí poznajú, respektíve nepoznajú žiaka so ŠVVP vyplýva, že žiaci 5. a 8. ročníka, ktorí nepoznajú žiaka so ŠVVP a vyjadrovali sa k zdravotne znevýhodneným žiakom, sú inkluzívnejší ako žiaci 5. a 8. ročníka, ktorí takéhoto žiaka poznajú ( $p < 0,001$ ;  $p < 0,05$ ;  $p < 0,001$ ;  $p < 0,05$ ). Rovnako sú inkluzívnejší tí žiaci, ktorí sa vyjadrovali k žiakom so sociálnym znevýhodnením ako žiaci, ktorí poznajú sociálne znevýhodneného žiaka (5. aj 8. ročník) (vo všetkých prípadoch  $p < 0,001$ ). Nakoniec, žiaci 8. ročníka, ktorí nepoznajú žiaka so ŠVVP a vyjadrovali sa k žiakom s poruchou správania alebo učenia, sú inkluzívnejší ako žiaci 8. ročníka, ktorí poznajú takto znevýhodneného žiaka ( $p < 0,05$ ).

Obr. 5 Interakcia A\*B\*C- post- hoc



## 5 DISKUSIA

Vzhľadom na to, že v procese inklúzie žiakov so ŠVVP v štandardnej škole ide do veľmi veľkej miery o zmenu prostredia školy tak, aby sa v nej mohol daný žiak aj skupina optimálne rozvíjať a uplatniť (Zelina, 2014), pokladáme skúmanie postojov žiakov voči žiakom so ŠVVP za veľmi dôležité. Keďže postoje dokážu relatívne konzistentne predikovať dlhodobé správanie (alebo tendencie v správaní) (Fazio & Olson, 2003), predpokladáme že postoje žiakov voči inklúzii žiakov so ŠVVP odzrkadľujú aj ich správanie voči týmto žiakom (respektíve predpokladané správanie u žiakov, ktorí nepoznajú žiaka so ŠVVP). Práve to, ako sa ostatní žiaci správajú k žiakom so ŠVVP môže do veľkej miery determinovať kvalitu inkluzívneho procesu.

Postoje žiakov 5. a 8. ročníka voči inklúzii sme merali pomocou revidovanej verzie dotazníka Chedoke – McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps (CATCH-R). Na základe psychometrickej analýzy sme sa rozhodli použiť len skóre behaviorálneho komponentu tohto dotazníka, pretože ako jediné spĺňalo minimálne kritériá pre kvalitnú schopnosť zoradiť probandov na škále postojov k inklúzii (podľa Mokkenovho modelu homogénnej monotónnosti).

Pri analýze výsledkov sme sa v prvom rade zamerali na porovnanie postojov medzi skupinami žiakov s rôznymi skúsenosťami so žiakmi so ŠVVP. V súlade s Armstrongovými (1986) výsledkami sme zistili, že žiaci, ktorí sa identifikovali ako žiaci so ŠVVP, mali pozitívnejšie postoje voči inklúzii ako žiaci, ktorí sa takto neidentifikovali. Tiež sme zistili, že žiaci, ktorí sa za posledný týždeň bavili so žiakom so ŠVVP, mali pozitívnejšie postoje k inklúzii ako žiaci, ktorí sa s takýmto žiakom nebavili. Rovnako lepšie postoje mali žiaci, ktorí majú v rodine niekoho so ŠVVP. Medzi žiakmi, ktorí chodia do triedy so žiakom so ŠVVP a ktorí nechodia do triedy s takýmto žiakom, sme nezistili významné rozdiely. Akokoľvek, na základe post-hoc testu interakcie toho, či žiak pozná žiaka so ŠVVP a či chodí do triedy so žiakom so ŠVVP sme zistili, že žiaci, ktorí poznajú žiaka so ŠVVP, ale nechodia s ním do triedy, majú signifikantne pozitívnejšie postoje k inklúzii ako žiaci, ktorí chodia do triedy s takýmto žiakom ( $p < 0,001$ ). Toto zistenie môže byť interpretované na základe toho, že žiaci, ktorí chodia do triedy so žiakom so ŠVVP, si nevyberajú s kým chodia do triedy, akokoľvek, ak žiaci poznajú žiaka so ŠVVP z mimoškolského prostredia, môže často ísť o ich kamaráta. Nakoniec zistenie, že žiaci, ktorí nepoznajú žiaka so ŠVVP, majú pozitívnejšie postoje k inklúzii ako žiaci, ktorí takéhoto žiaka poznajú, je v rozpore s Armstrongovým (1986) výskumom. Keďže však priemerná hodnota skóre behaviorálneho komponentu je v prípade nášho merania 35,75 bodu a v prípade Armstrongovho merania 35,19 bodu, predpokladáme, že vyššie skóre žiakov, ktorí nepoznajú žiaka so ŠVVP (37,32 bodu oproti 32,43 bodu z Armstrongovho merania), je spojené s ich pozitívnejšími očakávaniami, a nie tým, že by žiaci, ktorí poznajú žiakov so ŠVVP, mali objektívne negatívnejšie postoje k takýmto žiakom.

Interakcie faktorov ponúkajú bližší pohľad na to, ako sú ovplyvnené postoje k znevýhodneným žiakom. Interakcia typu znevýhodnenia a toho, či žiak pozná, alebo nepozná žiaka so ŠVVP (obr. 1) ukazuje, že najvýraznejší rozdiel medzi žiakmi, ktorí poznajú, alebo nepoznajú žiaka so ŠVVP, je v prípade, keď sa vyjadrovali k sociálne

znevýhodnenému žiakovi. Táto interakcia naznačuje, že priama skúsenosť so znevýhodneným žiakom vedie k zhoršeniu postojov k nemu, najvýraznejšie v prípade žiaka so sociálnym znevýhodnením. Predpokladáme, že tento efekt môže byť spojený s tým, že deti vnímajú správanie a nároky znevýhodnených žiakov ako obmedzujúce či obťažujúce.

Interakcia faktorov pohlavie a typ znevýhodnenia (obr. 3) ukazuje, že dievčatá majú k žiakom s poruchou správania alebo učenia významne negatívnejšie postoje ako chlapci. Na jednej strane to môže byť spôsobený tým, že väčšina žiakov s poruchou správania sú chlapci (cca 3:1) a vzhľadom k antagonizmu medzi pohlaviami, ktoré je pre daný vek detí typické, môžu medzi dievčatami a chlapcami vznikáť časté konflikty. Na druhej strane môžu chlapci obdivovať nonkonformné a rebelantské správanie ich spolužiakov s poruchou správania, čo môže viesť k ich pozitívnejším postojom.

Interakciu C\*E vysvetľujeme tým, že postoje dievčat môžu byť v 5. ročníku ešte výraznejšie ovplyvnené autoritou učiteľa na základe dichotómie dobrý – zlý žiak. Neskôr (v 8. ročníku) už postoje touto dichotómiou nemusia byť ovplyvnené.

Výsledky poukazujú na to, že postoje k znevýhodneným žiakom sú ovplyvnené špecifickými skúsenosťami s takýmito žiakmi. Najvýraznejšie je to v prípade skúsenosti so žiakmi so sociálnym znevýhodnením a konkrétne u dievčat so žiakmi s poruchou správania alebo učenia. V situáciách interakcie so znevýhodnenými žiakmi tak vidíme priestor jednak na ďalšie pochopenie toho, ako sa formujú postoje k nim a na druhej strane možnosť pracovať so žiakmi tak, aby sa postoje žiakov na základe skúsenosti so znevýhodnenými žiakmi nezhoršovali.



## 6 LITERATÚRA

- Aiscow, M., Booth, T. (2007). *Ukazatel inkluze, rozvoj učení a zapojení ve školách*. Rytmus o.s.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: a theory of planned behavior. In Khul, J. & Beckman, J. (Eds.), *Action control: from cognition to behavior*. Heidelberg: Springer, 11-39
- Armstrong, R., W. (1986). *Attitudes towards disabled children: a new measure*. (Doctoral dissertation). McMaster university: Canada, ON
- Balážová, J. (2010). Inkluzívna pedagogika ako jedna z pedagogických vied. *Acta facultatis pedagogicae universitatis tyrnaviensis*, 14
- De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education
- Fazio, R. H., Olson, M. A. (2003). *Attitudes: foundations, functions, and consequences*. In Hogg, M. A. & Cooper, J. (Eds.) *The Sage handbook of social psychology*. London: Sage
- Ferrara, S., Huynh, H., Michaels, H. R. (1999). Contextual explanations of local dependence in item clusters in a large scale hands-on science performance assesment. *Journal of educational measurement*, 36(2), 119-140
- Hapalová, M., Kirglerová, E. (2013). *O krok bližšie k inklúzii*. Centrum pre výskum etnicity a kultúry, Košice
- Huynh, H., Michaels, H. R., Ferrara, S. (1995). A comparison of three statistical procedures to identify clusters of items with local dependency. *Paper presented at the annual meeting of the National council on measurement in education, San Francisco, CA*.  
Dostupné z: <http://www.education.umd.edu/MARC/mdarch/pdf/M032027.pdf>
- Karami, H. (2012). An introduction to differential item functioning. *The international journal of educational and psychological assesment*, 11(2), 59-76
- Kim, S. H., Cohen, A. S. (1992). Effects of linking methods on detection of DIF. *Journal of educational measurement*, 29, 551-566
- Kuehnel, S. (n. d.). OLOGIT 2.0. *SPSS macro*. Dostupné na:  
<http://faculty.educ.ubc.ca/zumbo/DIF/binary/ologit2.inc>
- Lord, F. M., Novick, M. R. (1986). *Statistical theories of mental test scores*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Mahat, M. (2008). Development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International journal of special education*, 13(1), 82-92
- Mokken, R. J. (1971). *Theory and procedure of scale analysis*. Berlin: De Gruyter
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. 4. Aktualizované vydanie. Praha

- Rosenbaum, P., Armstrong, R., King, S. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: a self report measure. *Journal of pediatric psychology*, 11, 517-530
- Sijtsma, K., Molenaar, I. W. (2002). *Introduction to nonparametric item response theory*. SAGE publications, Inc.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. John Willey & Sons
- Van Abswoude, A. A. H., Van der Ark, L. A., Sijtsma, K. (2004). A comparative study of test data dimensionality assessment procedures under nonparametric IRT models. *Applied psychological measurement*, 28(1), 3-24
- Van der Ark, L. A. (2007). Mokken scale analysis in R. *Journal of statistical software*, 20(11), 1-19
- Van der Ark, L. A. (2014). *mokken: Mokken scale analysis in R*. R package version 2.7.7. <http://CRAN.R-project.org/package=mokken>
- Wainer, H., Thissen, D. (1996). How is reliability related to the quality of test scores? What is the effect of local dependence on reliability? *Educational measurement: issues and practice*, 15(1), 22-29
- Zapletalová, J. (2013). *Škola na ceste k inkluzívnemu vzdelávaniu*. In *Psychologické aspekty kvality školy: zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie*, Nitra: Polymedia
- Záborská, D. (2012). *Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ*. Interný metodický materiál ŠŠI
- Zelina, M. (2014). *Inkluzívna škola*. In Gajdošová, E. (Ed.) *Psychológia-škola-inklúzia. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 10. Výročia založenia Paneurópskej vysokej školy*, Bratislava
- Zumbo, B. D. (1999). *A handbook on the theory and methods of differential item functioning (DIF): Logistic regression modeling as a unitary framework for binary and Likert-type (ordinal) item scores*. Ottawa, ON: Directorate of human resources research and evaluation, Department of national defence
- Zumbo, B. D. (n. d.). Running OLOGIT. *SPSS syntax*. Dostupné na: [http://faculty.educ.ubc.ca/zumbo/DIF/binary/running\\_ologit.SPS](http://faculty.educ.ubc.ca/zumbo/DIF/binary/running_ologit.SPS)

## 7. PRÍLOHA – DOTAZNÍK CATCH-R – SLOVENSKÁ ADAPTÁCIA

### CATCH – Dotazník inklúzie pre žiaka

CATCH: Rosenbaum, P. a kol.

Adaptovali: Sotáková, K., Gálová, L.

*Milá žiačka, milý žiak!*

*Vyplnením tohto dotazníka nám poskytneš informácie, ktoré sú pre nás veľmi dôležité na výskumné účely, a preto ťa prosíme, aby tvoje odpovede boli pravdivé.*

*V dotazníku sa pýtame na tvoje postoje ku žiakom, ktorí sú zdravotne alebo sociálne znevýhodnení. Pre lepšie porozumenie o akých žiakov ide, uvádzame tri príklady žiakov: Adama, Borisa a Cyrila. V dotazníku sa vyjadruj k tomu typu žiaka, s ktorým máš nejakú skúsenosť. Ak si sa so žiadnym z uvedených typov žiaka nestretol(la), je na tebe, ktorého z nich si vyberieš (ako vzor znevýhodneného žiaka), ku ktorému zaujmeš svoj postoj v dotazníku.*

*Odpovedaj na všetky otázky dotazníka. Pozorne si ich prečítaj a vyber tú odpoveď, ktorá najviac zodpovedá skutočnosti. V dotazníku nie sú správne alebo nesprávne odpovede. Tvoje odpovede by mali vyjadrovať tvoje vlastné názory a skúsenosti.*

*Ak niečomu nebudeš rozumieť alebo si nebudeš istý/-á ako odpovedať, môžeš požiadať o pomoc učiteľa.*

*Dotazník je anonymizovaný, takže sa nemusíš báť, že by sa ktokoľvek dozvedel, aké boli tvoje odpovede. Tvoje odpovede považujeme za dôverné.*

Kód školy: \_\_\_\_\_

Trieda: \_\_\_\_\_

Predstav si, že Adam, Boris a Cyril sú žiaci v tvojom veku a navštevujú tú istú školu ako ty.

**Adam** má problémy so zdravím, niekedy má záchvat astmatického kašľa a musí použiť inhalátor. Často však chýba v škole, lebo je chorý alebo na liečení. Učenie mu veľmi nejde. Pani učiteľka mu vychádza v ústrety – veľa povinností, ktoré máme v škole, on robiť nemusí.

**Boris** je veľmi hlučný, ťažko obsedí na mieste, stále sa prechádza po triede. Má veľké problémy počúvať, často vykrikuje a hovorí, keď mu nikto nedal slovo. Má problém pracovať zároveň s ostatnými deťmi a všetko chce robiť po svojom. Boris hrá rád futbal a je v tom dobrý. Keď je nahnevaný, začne kričať, hodí veci o zem a odíde z triedy.

**Cyriľ** skoro nikdy nemá desiatu a často chodí do školy špinavý. Nemá doma podmienky na to, aby sa do školy dobre pripravil. Má veľa vymeškaných hodín. Nenosí si zošity ani učebnice, ale na telesnej výchove vyniká, vie dobre tancovať a je vtipný. Cez prestávky je hravý, rád vymýšľa rôzne bláznovstvá. Chcel by mať také veci ako ostatní spolužiaci, preto si niekedy dosť vymýšľa.

- Podobáš sa niektorému žiakovi z príbehu? áno – nie
- Poznáš niekoho, kto sa podobá na jedného z chlapcov z príbehu? áno – nie
- Chodí s tebou do triedy? áno – nie
- Ktorému žiakovi z príbehu sa podobá?
  1. Adam
  2. Boris
  3. Cyril
- Baval si sa tento týždeň s takým žiakom? áno – nie
- Máš v rodine niekoho, kto sa podobá takému žiakovi? áno – nie
- Ak nepoznáš takého žiaka, vyber si, ku ktorému typu žiaka zaujmeš postoj v nasledujúcom dotazníku.
  1. Adam
  2. Boris
  3. Cyril

1. Prekáža mi, keď taký žiak sedí vedľa mňa v triede.

*úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*

2. Rád ho zoznámim so svojimi kamarátmi.

*úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*

3. Žiaci ako on dokážu robiť veľa vecí samostatne.

*úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*

4. Neviem, o čom by som sa mal s ním rozprávať.

*úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*

5. Žiak ako ten z príbehu býva obyčajne kamarátsky k ostatným.

*úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*

6. Je mi ho ľúto.

*úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*

7. Zastal by som sa ho, ak by si ho niekto doberal.

*úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*

8. Také dieťa si vyžaduje veľa pozornosti od dospelých.

*úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*

9. Pozval by som ho na oslavu svojich narodenín.

*úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*

10. Bojím sa takýchto žiakov.

- úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*
11. Porozprával by som sa s takým žiakom, aj keď nie je môj kamarát.
- úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*
12. Žiaci ako on mávajú veľa kamarátov.
- úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*
13. Chcel by som bývať vedľa neho.
- úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*
14. Žiaci ako on sami seba ľutujú.
- úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*
15. Bol by som šťastný, keby som ho mal za priateľa.
- úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*
16. Snažím sa držať ďalej od žiakov, ako je on.
- úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*
17. Žiaci ako on sú rovnako šťastní ako ja.
- úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*
18. Mám rovnako rád žiakov ako je on, ako ostatných svojich kamarátov.
- úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*
19. Žiaci ako on vedia, ako sa majú vhodne správať.
- úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*
20. Nechcel by som sedieť vedľa neho v triede.
- úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*
21. Potešilo by ma, keby ma pozval k sebe domov na návštevu.
- úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*
22. Venujem pozornosť žiakom takým, ako je on.
- úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*
23. Cítim sa príjemne, keď s týmto žiakom robíme na spoločnom projekte.
- úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*
24. Žiaci ako on zažívajú veľa zábavy.
- úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*
25. Pozval by som žiaka, ako je on, prespať ku nám domov.
- úplne súhlasím   súhlasím   neviem sa rozhodnúť   nesúhlasím   vôbec nesúhlasím*

26. Mám strach byť blízko takých spolužiakov ako on.

*úplne súhlasím súhlasím neviem sa rozhodnúť nesúhlasím vôbec nesúhlasím*

27. Žiaci ako on sa zaujímajú o mnoho vecí.

*úplne súhlasím súhlasím neviem sa rozhodnúť nesúhlasím vôbec nesúhlasím*

28. Ak by ma žiak ako on pozval na narodeniny, bol by som v rozpakoch.

*úplne súhlasím súhlasím neviem sa rozhodnúť nesúhlasím vôbec nesúhlasím*

29. Prezradil by som mu svoje tajomstvá.

*úplne súhlasím súhlasím neviem sa rozhodnúť nesúhlasím vôbec nesúhlasím*

30. Žiaci ako on bývajú často smutní.

*úplne súhlasím súhlasím neviem sa rozhodnúť nesúhlasím vôbec nesúhlasím*

31. Poteší ma prítomnosť žiaka, ako je žiak z príbehu.

*úplne súhlasím súhlasím neviem sa rozhodnúť nesúhlasím vôbec nesúhlasím*

32. Išiel by som ku žiakovi ako on na návštevu domov.

*úplne súhlasím súhlasím neviem sa rozhodnúť nesúhlasím vôbec nesúhlasím*

33. Žiaci ako on si vedia nájsť nových kamarátov.

*úplne súhlasím súhlasím neviem sa rozhodnúť nesúhlasím vôbec nesúhlasím*

34. Cítim ľútosť, keď vidím žiaka ako on.

*úplne súhlasím súhlasím neviem sa rozhodnúť nesúhlasím vôbec nesúhlasím*

35. Vzdám sa aj svojho voľného času, aby som mohol byť v spoločnosti takého žiaka.

*úplne súhlasím súhlasím neviem sa rozhodnúť nesúhlasím vôbec nesúhlasím*

36. Žiak ako on potrebuje veľa pomoci, aby mohol zvládať veci.

*úplne súhlasím súhlasím neviem sa rozhodnúť nesúhlasím vôbec nesúhlasím*

**Ďakujem za tvoj čas, ktorý si tomu venoval/a.**