

PRADINIŲ KLASIŲ MOKYTOJŲ EDUKACINIAI POREIKIAI INKLIUZINIO UGDYMO KONTEKSTE SLOVAKIJOJE

Ivana Rochovská, Veronika Kušnírová, Daniela Kolibová,
Eva Dolinská, Mieczyslaw Dudek
Ružomberoko katalikiškasis universitetas, Slovakija

Anotacija

Straipsnyje pateikiami tyrimo, analizuojančio pedagogų švietimo poreikius ir jų sudomėjimą kursų bei švietimo programų temomis, rezultatai, atsižvelgiant į dabartinius poreikius, kylančius dėl pokyčių Slovakijos švietimo sistemoje laipsniškai skatinant inkluziją. Pagrindinis tyrimo metodas buvo klausimynas, kurio tikslas buvo nustatyti pradinių klasių mokytojų profesinio tobulėjimo ir mokymų poreikius bei jų poreikius siekiant sėkmingai įdiegti inkluzinį mokinių iš socialiai remtinų grupių ugdymą. Šis tyrimas parodo, ar egzistuoja statistiškai reikšmingi skirtumai, susiję su savirefleksiniu poreikio tobulintis inkluzinio ugdymo įgyvendinimo srityje suvokimu ir respondentų charakteristikomis (amžius, pedagoginės patirties trukmė, noras asmeniškai tobulintis ir mokytis).

Esminiai žodžiai: švietimo poreikiai, inkluzija, mokytojų kvalifikacijos kėlimas.

Įvadas

Pedagoginių darbuotojų rengimas ir jų paruošimas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymui bei pačiam inkluziniam ugdymui yra viena iš būtinų priemonių įgyvendinant inkluzinį ugdymą. Tyrimuose (Scruggs & Mastropieri, 1999; Leopold & Hange, 1996; Trump & Hange, 2019; Travers et al., 2010) ir ekspertų nuomonėse (Anderliková, 2015; Dudek, 2018) pabrėžiama, kad reikia tokio mokytojų rengimo, kuris koncentruotųsi į mokytojų požiūrį į negalią turinčius asmenis ir kitų etninių grupių asmenis bei mokymą, kaip naudoti tinkamus metodus ir strategijas ir įgyvendinti inkluziją. Neformalusis švietimas, tęstinis mokymas, mokymai ir kursai bei praktiniai užsiėmimai gali greitai reaguoti į esamos socialinės padėties poreikius ir į švietimo pokyčius. Slovakijoje palaipsniui įgyvendinome ir įvedėme inkluzinį švietimą, todėl mes ištyrėme, ar yra poreikis įgyti naujų su tuo susijusių žinių, ar mokytojai taip pat žino apie tai ir kokie šiuo metu yra jų tikrieji švietimo poreikiai. Mokymų temos pasirinkimas yra jų rankose. Iki šiol labiausiai pageidaujamos temos buvo

IKT naudojimas ir inovatyvūs metodai. Tai patvirtina ne tik mūsų patirtis, bet ir ankstesni tyrimai. 2010 m. atliktas pedagoginių darbuotojų švietimo poreikių nustatymo tyrimas parodė, kad tuo laikotarpiu jie domėjosi IKT temomis savo darbe ir profesiniu tobulėjimu (57,9 %), mokinio įsivertinimu (35 %), mokinio ugdymo stilių ir jo individualių ugdymo poreikių nustatymu (33,9 %) (TALIS, 2019).

Tarptautinis TALIS tyrimas, pradėtas 2013 m., parodė, kad didžiausias Slovakijos mokytojų susidomėjimo objektas yra tęstinis mokymas ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymas. Jie taip pat yra gana suinteresuoti įgyti IKT įgūdžių, kas atitinka minėtų 2010 m. atliktų tyrimų rezultatus (Valent & Sabo, 2011).

Inkliuzijos įgyvendinimas Slovakijos mokyklose taip pat yra susijęs su poreikiu integruoti romų mokinius, gyvenančius atskirtose romų bendruomenėse. Susidomėjimą švietimo temomis ir poreikiais tyrė Rosinsky, Klein ir Sramova (2009). Romų mokinių mokytojai parodė susidomėjimą daugiau sužinoti apie romų kultūrą, jei jiems būtų pasiūlytas kursas. Tačiau patys jie tokios informacijos neieško. Dėstydami savo dalyką, mokytojai neįtraukia temų, konkrečiai susijusių su romais (išskyrus muzikos mokymą). Mūsų tyrimo kontekste galima paminėti Kaleja (2015) tyrimą, kurio tikslas buvo išanalizuoti pagrindinių mokyklų mokytojų pasirengimą Čekijos Respublikoje, atsižvelgiant į jų praktikos pedagoginę orientaciją (socialinė atskirtis ar nepalankios sąlygos) ir inkluzinio mokymo perspektyvas. Pateiksime tyrimo rezultatus, susijusius su mūsų tyrimo tema. Iš apklaustų mokytojų iki 84 % teigė, kad jie gerai nesiorientuoja specialiojo ugdymo metodų dirbant su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais srityje. 85 % pedagogų teigė, kad jie nesiorientuoja kompensacinių ir paramos priemonių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams srityje (Kaleja, 2015). Atsižvelgiant į minėtus rezultatus, kyla ir mokytojų kvalifikacijos kėlimo bei pasirengimo darbui su specialiųjų poreikių ir inkluzinio ugdymo mokiniais poreikis.

Įgyvendinant nacionalinį projektą „Atskirtų romų bendruomenių pedagoginių darbuotojų rengimas inkluzijai“, buvo atliktas tyrimas (Petrasová et al., 2012), tiriantis pedagoginių ir kitų sričių darbuotojų, dirbančių su atskirtų romų bendruomenių mokiniais, švietimo poreikius jau pačioje inkluzijos diegimo pradžioje. Tyrimo rezultatai patvirtino pedagoginių darbuotojų, ugdančių romų moksleivius, susidomėjimą tęstiniu mokymu, susijusiu su atskirtų romų bendruomenių (ARB) mokinių ugdymu, daugiausia per seminarus ir paskaitas. Jie renkasi kombinuotą ugdymo formą, apimančią savarankišką mokymąsi ir žinių bei praktinės patirties įgijimą pagal dabartinę formą. Pradinio ugdymo mokytojai pasirenka šias temas turinio prasme: atskirtų romų bendruomenių mokinių ugdymo formos ir metodai, mokinių iš ARB ugdymo modernizavimas, mokyklos ir šeimos iš ARB bendradarbiavimas, efektyvus bendravimas su ARB

mokinių tėvais ir ARB mokinių interesų bei poreikių ugdymas. Pedagogai daugiausia naudoja mokymo išteklius iš interneto svetainių, pvz., *Zborovna.sk*, arba juos perka (knygos, kompaktiniai diskai ir kt.).

Kyla klausimas, kokie šiuo metu yra pradinio ugdymo mokytojų švietimo poreikiai? Ar, atsižvelgiant į dažnesnę mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, inkliuziją ir inkliuzijos įgyvendinimą, jie jaučia poreikį tobulintis srityse, susijusiose su inkliuzija?

Šiame kontekste šie klausimai yra suformuluoti kaip *tyrimo klausimai*:

- Koks yra pradinio ugdymo mokytojų susidomėjimo karjeros plėtra ir mokymais lygis?
- Kuriose srityse pradinio ugdymo mokytojai jaučia šį poreikį įgyvendinant inkliuzinį ugdymą?
- Ar yra statistiškai reikšmingų skirtumų, susijusių su poreikiu tobulintis tam tikrose srityse, atsižvelgiant į pradinio ugdymo mokytojų individualias demografines charakteristikas (amžių, pedagoginės patirties trukmę ir pan.)?
- Ar yra statistiškai reikšmingas ryšys tarp amžiaus ir domėjimosi mokymų temomis?

Pagrindinis tikslas yra nustatyti ir išanalizuoti pradinio ugdymo mokytojų švietimo poreikius, atsižvelgiant į inkliuzijos įgyvendinimą mokyklose.

Tarpiniai uždaviniai:

1. Nustatyti pradinio ugdymo mokytojų susidomėjimą karjeros plėtra ir mokymais.
2. Nustatyti pradinio ugdymo mokytojų švietimo poreikius, siekiant sėkmingai įgyvendinti inkliuziją, dirbant su mokiniais iš socialiai remtinų sluoksnių.
3. Nustatyti, ar yra statistiškai reikšmingų skirtumų savirefleksyviai suvokiant poreikį tobulintis srityse, susijusiose su inkliuzinio ugdymo įgyvendinimu, atsižvelgiant į respondentų charakteristikas (amžių, pedagoginės patirties trukmę, norą tobulėti ir mokytis asmeniškai).

Siekdami savo trečiojo uždavinio įgyvendinimo, statistiškai patikrinome keurias hipotezes, kurios kilo studijuojant literatūrą (cituojama literatūra teorinėje straipsnio dalyje) ir tyrimo autorių patirtį šioje srityje.

Hipotezės:

H1. Egzistuoja statistiškai reikšminga neigiama priklausomybė tarp amžiaus ir poreikio kelti mokytojų kvalifikaciją pasirinktose srityse (bendravimas romų

kalba, individualių mokymo priemonių kūrimas, romų istorija ir kultūra, inkliuzinio klimato sudarymas mokykloje, darbas su negalią turinčiais moksleiviais, pritaikant turinį mokinių iš socialiai remtinų sluoksnių (toliau – SRS) galimybės).

H2. Egzistuoja statistiškai reikšminga neigiama priklausomybė tarp pedagoginės patirties trukmės ir poreikio kelti mokytojų kvalifikaciją bent vienoje iš pasirinktų sričių.

H3. Egzistuoja statistiškai reikšmingas teigiamas ryšys tarp noro asmeniškai tobulėti ir mokytis bei poreikio mokytis konkrečiose srityse.

H4. Egzistuoja statistiškai reikšminga priklausomybė tarp amžiaus ir domėjimosi mokymų temomis.

Metodologija

Mes atlikome empirinį kiekybinį žvalgomąjį tyrimą. Siekdami, kad duomenys būtų anonimiški, naudojome nestandartizuotą savo sudarytą klausimyną, išplatintą spausdinta forma ir internetu. Duomenys buvo renkami 2017 m. gegužės–rugsėjo mėn. Košicės ir Prešovo regionuose Slovakijoje. Turinio aspektu klausimynu buvo siekiama gauti duomenų apie pedagoginių darbuotojų susidomėjimą švietimu, kad būtų nustatyti konkretūs švietimo poreikiai, susiję su inkliuzijos įgyvendinimu šiuo metu. Be demografinių duomenų, klausimyne buvo klausimai apie pedagoginių darbuotojų mokymo galimybes, jų švietimo poreikius ir susidomėjimą mūsų paminėtomis mokymų temomis. Inkliuzinis ugdymas apima visus mokinius, tačiau klausimus reikėjo suformuluoti konkrečioms mokinių grupėms, kad būtų nustatyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo skirtumai ir problemos. Todėl susikoncentravome ties darbu su mokiniais iš SRS, tuo remdamiesi pasirinkome ir tyrimo imtį.

Straipsnyje pateikiami tyrimo rezultatai yra dalis išsamesnių tyrimų, skirtų nustatyti ir išanalizuoti pradinio ugdymo pedagoginių darbuotojų poreikiams, susijusiems su inkliuzija ir inkliuzinių sąlygų vertinimu jų mokykloje.

Gauti duomenys buvo apdoroti apskaičiuojant absoliutų ir santykinį dažnį (procentus). Likerto (penkių pakopų) skalė buvo naudojama trijuose punktuose, kur 5 reiškia stipriausią pritarimą teiginiams, o 1 – mažiausią pritarimą, čia apskaičiavome aritmetinį vidurkį, medianą, modą, standartinį nuokrypį ir kitus rodiklius. Apdorodami trečiojo tarpinio uždavinio rezultatus, naudojome Spearmano koreliacijos koeficientą.

Tyrimo imties charakteristikos

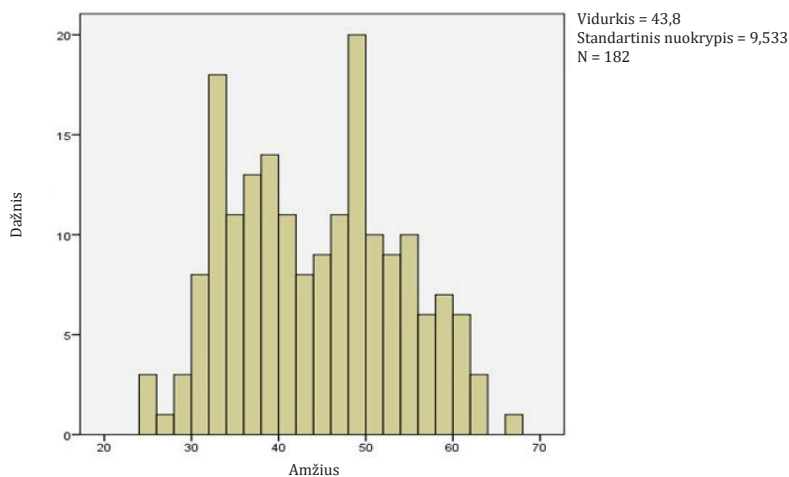
Atsižvelgdami į tai, kad pagrindinis dėmesys tyrime skiriamas darbui su vaikais iš SRS, kaip tyrimo imtį pasirinkome pedagoginius darbuotojus iš savivaldžių Slovakijos Respublikos Prešovo ir Košicės regionų, kuriuose gyvena daugiausiai asmenų iš SRS šalyje.

Tyrimo imtis buvo sudaryta remiantis patogiąja atranka, tyrime iš viso dalyvavo 183 respondentai. Dauguma respondentų turi aukštąjį universitetinį išsilavinimą pagal Slovakijos Respublikos įstatymus, 3,8 % aukštojo išsilavinimo dar neturi (1 lentelė). Vidutinis respondentų amžius yra 43,8 metų (1 diagrama).

1 lentelė

Respondentų išsilavinimas

		N	%
Galioja	Bakaluro	2	1,1
	Magistro	175	95,6
	Daktaro	1	,5
	Vidurinis išsilavinimas	5	2,7
	Iš viso	183	100,0



1 pav. Respondentų sudėtis pagal amžių

Rezultatai ir diskusija

Norėdami išsiaiškinti pradinio ugdymo pedagogų domėjimąsi savo profesiniu tobulėjimu, pirmiausia nustatėme, kaip savirefleksyviai jie vertina penkių parinktų asmenybės savybių lygį. Tarp jų sąmoningai įtraukėme ir norą toliau mokytis bei tobulėti. Šis mokytojų gebėjimas buvo įvertintas kaip geriausias, kaip ir lankstumas (aritmetinis vidurkis 4,15), toliau ėjo motyvacija (4,01), po to lyderystė (3,88), o blogiausiai mokytojai įvertino savo gebėjimą valdyti ir spręsti konfliktus (3,87). Visi įgūdžiai buvo įvertinti kaip aukštesni nei vidutiniai. Remiantis šiuo tyrimu, 42,6 % respondentų tęstinio ugdymo ir asmeninį tobulėjimo poreikį įvertino aukščiausiu įmanomu balu (5 balai), kiti 36,1 % mano, kad šis poreikis labiau aukštesnis nei žemesnis. Neigiamą vertinimą pateikė tik 5,4 % respondentų. Kaip parodyta 2 lentelėje, mokytojai informacijos apie profesinį tobulėjimą dažniausiai gali rasti internete. Taip informacijos ieško 90,2 % mokytojų. Nemaža dalis dalyvių (75,4 %) gauna informacijos iš draugų ir kolegų. Tik nedidelė dalis mokytojų naudoja kitus išteklius, tokius kaip spausdinta medžiaga (21,9 %), o retkarčiais jie naudojami lankstinukais ir brošiūromis (15,8 %).

2 lentelė

Informacijos apie profesinio tobulėjimo galimybes šaltiniai

	N	%
Internetas	165	90,2
Draugai ir kolegos	138	75,4
Spausdinta medžiaga	40	21,90
Televizija ir informacijos priemonės	38	20,8
Lankstinukai ir brošiūros	29	15,8
Nesidomiu	1	0,5

Mokytojai daugiausia informacijos apie profesinio tobulėjimo galimybes gauna iš mokyklos vadovybės (88,0 %). Tik 10,4 % respondentų teigė, kad tokios informacijos negauna. Antrasis šaltinis yra metodiniai-pedagoginiai centrai (66,7 %). Mažiau informacijos mokytojai gauna iš dalykų komisijų ir metodinių asociacijų vadovų (45,4 %), o mažiausiai – iš universitetų ir aukštųjų mokyklų (21,9 %). Čia universitetai ir aukštosios mokyklos galėtų padidinti savo indėlį skatinant švietimo veiklas.

Nors ne visi mokytojai iš mokyklos vadovybės gavo informacijos apie švietimą ir profesines galimybes, jie mano, kad vadovybės parama šioje srityje yra pakankama. Nustatyta, kad 91,8 % mokytojų sutinka su šiuo faktu.

Respondentus domina švietimas mokymų forma (nekonkretizuojant temų). Klausimyne tai patvirtino 87,98 % mokytojų.

Tam, kad mokytojai galėtų dalyvauti mokymuose ir tęstiniame mokyme, reikalingas darbdavio sutikimas. Anot 55,7 % respondentų, jų darbdavys tikrai leistų lankyti mokymų kursus šiuo metu aktualia inkliuzijos tema, kiti 33,9 % mano, kad „greičiausiai taip“ (žr. 3 lentelę).

3 lentelė

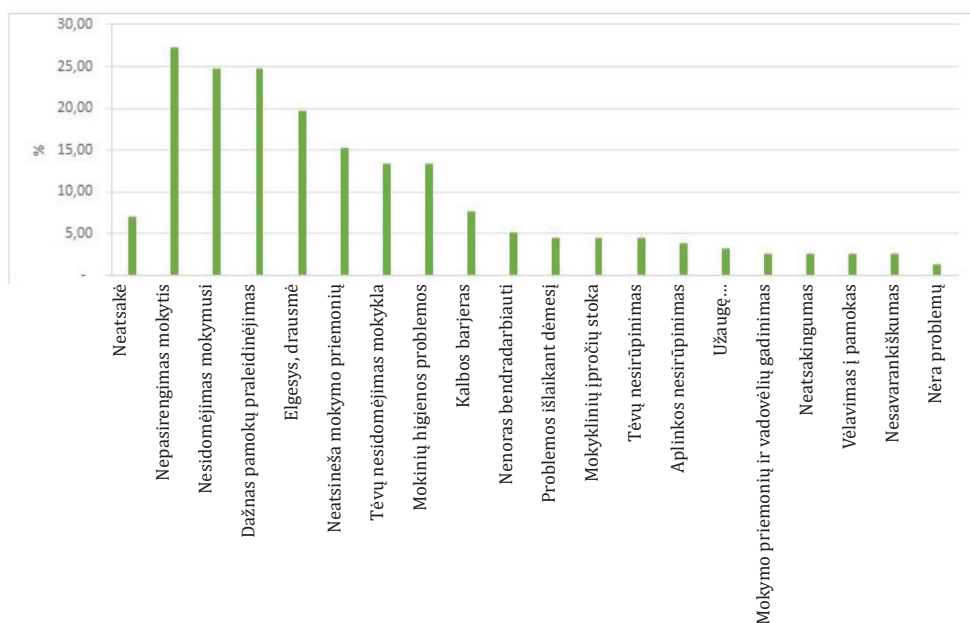
Tikimybės, kad darbdavys leis dalyvauti mokymų kursuose, laipsnis

	N	%	Galiojančių %
Nežinau	4	2,2	2,2
Ne	7	3,8	3,8
Greičiausiai ne	7	3,8	3,8
Greičiausiai taip	62	33,9	34,1
Taip	102	55,7	56,0
Iš viso	182	99,5	100,0
Neatsakyta	1	,5	
Suma	183	100,0	

Siekdami nustatyti pradinių klasių mokytojų švietimo poreikius, pirmiausia nustatėme, kokie, pasak jų, yra *darbo su mokiniiais iš SRS skirtumai* nuo darbo su kitais mokiniiais. Šiame punkte sutelkėme dėmesį tik į nurodytus mokinius, nes tiriamame regione jie atstovauja gausiai grupei, kuri turi būti mokoma pagrindinio ugdymo mokyklose. Pasak mokytojų, dažniausias skirtumas yra individualios prieigos poreikis (16,39 %), silpnas mokinių pasiruošimas pamokoms (16,39 %), mokytojams reikia daugiau pastangų (15,85 %), mokiniams reikia daugiau laiko mokytis (14,21 %), mokiniai nesidomi mokymusi (12,57 %), skurdus mokinių žodynas ir kliūtys bendraujant (10,38 %). Mokytojai įvertino, kad šis darbas skiriasi tuo, kad yra sunkiau bendrauti ir bendradarbiauti su tėvais (12,02 %), jie turi paruošti medžiagą ir mokymo priemones (9,84 %), mokiniams reikia daugiau motyvacijos ir palaikymo (8,74 %), taip pat tuo, kad tėvai neskatina savo vaikų mokytis (7,65 %). Kaip problemą jie paminėjo ir tai, kad mokiniai nėra švarūs ir turi labai žemus higienos įpročius (6,01 %), kartais mokiniai yra alkani ir mieguisti (5,46 %). Tik 4,92 % respondentai neatsakė į šį klausimą.

Dirbdami su mokiniiais iš socialiai remtinių sluoksnių, mokytojai susiduria su daugybe problemų. Nustatėme, kokios yra mokytojų, turinčių šią patirtį, *pagrindinės, dažniausiai pasitaikančios (kasdienės) problemos*. Iš visų 183 respondentų 158 (86,34 %) turėjo bent vieną metų darbo su tokiais mokiniiais patirtį. Remiantis jų atsakymais, dažniausiai pasitaikančios problemos yra: nepasirengimas mokytis ir tai, kad jie neatlieka namų darbų (27,22 % respondentų, dirbančių su mokiniiais iš SRS), nesidomėjimas mokymusi ir motyvacijos stoka

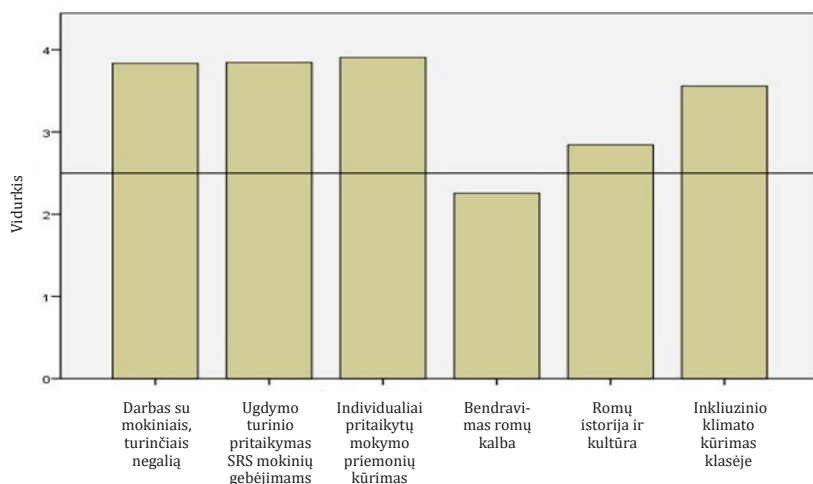
(24,68 %), dažnas pamokų praleidinėjimas (24,68 %) ir netinkamo elgesio bei drausmės problemos (19,62 %). Kitos problemos yra mokymo priemonių neat-sinešimas (15,19 %), jų tėvų domėjimosi stoka (13,29 %), higienos problemos (13,29 %). Maža dalis mokytojų mato kalbos barjero ir žemo mokinių bendravimo lygio problemas (7,59 %), mokiniai nenori bendradarbiauti (5,06 %), jiems sunku susikaupti ir išlaikyti dėmesį, tėvų nesirūpinimas mokiniais, mokiniai neturi mokyklinių įpročių (po 4,43 %). Tik 1,27 % mokytojų, dirbančių su šiais mokiniais, teigė neturintys problemų, 6,96 % mokytojų neatsakė. Iš viso mokytojai pranešė apie 38 skirtingas problemas (2 diagrama).



2 pav. Dažniausios mokytojų, dirbančių su socialiai remtinų sluoksnių mokiniais, problemos

Inkluzijos įgyvendinimo aspektu mokytojai mano, kad tikslinga tobulintis daugiausia tokiose srityse, kaip individualių mokymo priemonių (darbalapių ir pan.) kūrimas. Atsižvelgiant į SRS mokinių poreikius ir galimybes (aritmetinis vidurkis 3,91, moda 5, tai reiškia aukščiausią įmanomą vertę), tai yra ugdymo turinio pritaikymas SRS mokinių gebėjimams (3,85 %), darbas su mokiniais, turinčiais negalią, ir mokiniais, turinčiais elgesio sutrikimų (3,83 %). Jie parodė mažesnę susidomėjimą inkluzinio klimato kūrimu klasėje (aritmetinis vidurkis 3,56). Mokytojai mano, kad, dirbant su mokiniais, mažiausiai būtina mokyti

romų istoriją ir kultūrą bei bendrauti romų kalba kaip pagalbine kalba, siekiant įveikti kalbos barjerus (moda 1). Pasak mokytojų, visų šių įgūdžių, išskyrus paskutinį, poreikis yra aukštesnis nei vidutinis (3 diagrama).



3 pav. Savirefleksinis poreikio tobulintis su inkluzija susijusiose srityse vertinimas

Norėdami nustatyti respondentų domėjimąsi temomis, susijusiomis su inkluzija, jiems pasiūlėme aštuonis skirtingus mokymus ir paklausėme, kuris mokymas juos domintų (turėjome omenyje mokymo turinį). Čia buvo naudojama Likerto (penkių pakopų) skalė, kur 5 reiškia didžiausią sutikimą su teiginiais, o 1 – mažiausią. Sąmoningai tarp jų įtraukėme ir tarp mokytojų labai populiarias bei ieškomas temas apie inovatyvius metodus ir informacines komunikacines technologijas. Pradinių klasių mokytojai parodė didžiausią susidomėjimą naujais inovatyviais metodais (aritmetinis vidurkis 3,99), į motyvaciją orientuotais mokymais, psichohigienu, mokinio ir mokytojo asmenybės ugdymu (3,83) ir mokymais apie naujas modernias technologijas (3,81). Čia buvo patvirtinti naujausių tyrimų rezultatai, kad šios temos yra populiariausios tarp respondentų. Žemesnes pozicijas užėmė temos, kuriomis domimasi buvo mažiau – susijusios su darbu su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, reikalingos inkluzinio ugdymo metu. Tai darbas su mokiniais, turinčiais mokymosi sutrikimų (3,63), mokiniais, turinčiais elgesio sutrikimų (aktyvumo ir dėmesio sutrikimai, dėmesio sutrikimai), vidurkis – 3,61. Žymiai mažiau domimasi darbu su SDB mokiniais (3,36) ir darbu su sveikatos sutrikimų turinčiais mokiniais (3,25). Mažiausio respondentų susidomėjimo sulaukė mokymai, orientuoti į inkluziją ir inkluzinį ugdymą (3,21).

Susidomėjimo mokymų temomis laipsnis

	N	Minima- li reikš- mė	Mak- simali reikšmė	Vidur- kis	Stan- dartinė paklai- da	Stan- dartinis nuokry- pis
Naujieji inovatyvūs meto- dai	178	1	5	3,99	,086	1,145
Darbas su šiuolaikinėmis technologijomis	171	1	5	3,81	,093	1,218
Mokymai apie motyvaciją, psichohigieną, asmenybės raidą	173	1	5	3,83	,092	1,206
Inkluzija ir inkluzinis ugdymas	177	1	5	3,21	,090	1,196
Darbas su mokiniais iš SRS	179	1	5	3,36	,093	1,244
Darbas su mokiniais, turinčiais sveikatos sutri- kimų	177	1	5	3,25	,096	1,282
Darbas su mokiniais, turinčiais dėmesio sutri- kimų (aktyvumo ir dėme- sio sutrikimai, dėmesio sutrikimai)	175	1	5	3,61	,090	1,193
Darbas su mokiniais, turinčiais mokymosi sutrikimų	172	1	5	3,63	,098	1,284

Norėdami įgyvendinti trečiąjį tarpinį uždavinį, išsiaiškinome, ar tobulini-
mosi minėtose srityse poreikis yra susijęs su amžiumi ir pedagoginės patirties
trukme.

H1. Egzistuoja statistiškai reikšminga neigiama priklausomybė tarp amžiaus
ir poreikio kelti mokytojų kvalifikaciją pasirinktose srityse (bendravimas romų
kalba, individualių mokymo priemonių kūrimas, romų istorija ir kultūra, inkliu-
zinio klimato sudarymas mokykloje, darbas su negalią turinčiais moksleiviais,
pritaikant turinį mokinių iš socialiai remtinų sluoksnių (SRS) galimybės).

Remiantis Spearmano koreliacijos koeficientu, koreliacija tarp amžiaus ir
poreikio tobulintis paminėtose srityse nebuvo patvirtinta. Priklausomybė ne-
egzistuoja, hipotezė nebuvo patvirtinta.

H2. Egzistuoja statistiškai reikšminga neigiama priklausomybė tarp pedagoginės patirties trukmės ir poreikio kelti mokytojų kvalifikaciją bent vienoje iš pasirinktų sričių.

Egzistuoja statistiškai reikšmingas ryšys tarp pedagoginės patirties trukmės (neigiamas, $r = -0,197$; $p=0,008$) ir poreikio mokytis romų kalbos, tai reiškia, kad respondentai, turintys didesnę pedagoginę patirtį, manė, kad tobulinimasis šioje srityje yra mažiau reikalingas. Kitose srityse priklausomybė nebuvo patvirtinta (5 lentelė).

5 lentelė

Ryšys tarp pedagoginės patirties trukmės ir poreikio tobulintis pasirinktose srityse, atsižvelgiant į inkluzijos įdiegimą, remiantis Spearmano koreliacijos koeficientu

	r	p-reikšmė	N
Darbas su mokiniais, turinčiais sveikatos sutrikimų (mokiniais, turinčiais negalią, specialiųjų poreikių, elgesio sutrikimų).	-0,036	0,634	180
Ugdymo turinio pritaikymas individualiems vaikų iš SRS (romų mokinių) poreikiams ir galimybėms.	-0,010	0,893	180
Individualiai pritaikytų mokymo priemonių (darbalapių ir kt.) kūrimas, atsižvelgiant į vaikų iš SRS (romų mokinių) poreikius ir galimybes.	-0,007	0,921	180
Bendravimas romų kalba kaip pagalbine kalba siekiant sumažinti kalbos barjerus.	-0,197*	0,008	180
Romų istorija, jų kultūra ir romų šeimos ypatumai	-0,054	0,471	178
Inkluzinio klimato klasėje sukūrimas (švietimas prieš prietarus, daugiakultūris ugdymas, ekstremizmas ir pan.).	-0,150*	0,050	171

r – koreliacijos koeficientas.

H3. Egzistuoja statistiškai reikšmingas teigiamas ryšys tarp noro asmeniškai tobulėti ir mokytis bei poreikio mokytis konkrečiose srityse.

Radome mokytojų, kurie norėjo labiau tobulintis ir augti asmeniškai, juos domino bendravimas romų kalba (6 lentelė). Kitose srityse, tokiose kaip romų istorija, inkluzinio klimato kūrimas ir pan., ryšiai nebuvo patvirtinti.

6 lentelė

Ryšys tarp poreikio tobulintis atskirose srityse ir mokytojų noro tobulėti bei mokytis įsivertinimo, remiantis Spearmano koreliacijos koeficientu

		Noras toliau mokytis ir asmeniškai tobulintis
Darbas su mokiniais, turinčiais sveikatos sutrikimų (mokiniais, turinčiais negalią, specialiųjų poreikių, elgesio sutrikimų).	r	0,114
	p-reikšmė	0,132
	N	177
Ugdymo turinio pritaikymas individualiems vaikų iš SRS poreikiams ir galimybės.	r	0,139
	p-reikšmė	0,066
	N	177
Individualiai pritaikytų mokymo priemonių (darbalapių ir kt.) kūrimas, atsižvelgiant į vaikų iš SRS (romų mokinių) poreikius ir galimybes.	r	0,132
	p-reikšmė	0,080
	N	177
Bendravimas romų kalba kaip pagalbine kalba siekiant sumažinti kalbos barjerus.	r	0,176
	p-reikšmė	0,019
	N	177

H4. Egzistuoja statistiškai reikšminga priklausomybė tarp amžiaus ir domėjimosi mokymų temomis.

Hipotezė buvo patikrinta Spearmano koreliacijos koeficientu. Priklausomybė patvirtinta motyvacijos, psichohigienos, asmenybės ugdymo, darbo su mokiniais, turinčiais elgesio sutrikimų (aktyvumo ir dėmesio sutrikimai, dėmesio sutrikimai), darbo su mokiniais, turinčiais specifinių raidos mokymosi sutrikimų (reikšmingumo lygis 0,01) srityse. Visose keturiose temose priklausomybė buvo neigiama, tai reiškia, kad vyresnio amžiaus respondentai mažiau domisi nurodytomis sritimis.

7 lentelė

Spearmano koreliacijos koeficiento apie priklausomybę tarp amžiaus ir domėjimosi konkrečiais mokymo kursais rezultatai

	r	p-value	N
Naujieji inovatyvūs metodai	-,044	,281	177
Darbas su šiuolaikinėmis technologijomis	,008	,461	170
Mokymai apie motyvaciją, psichohigieną, asmenybės raidą	-,160*	,018	172
Inkliuzija ir inkluzinis ugdymas	-,008	,458	176
Darbas su mokiniais iš SRS	-,049	,259	178
Darbas su mokiniais, turinčiais sveikatos sutrikimų	-,176**	,010	176

7 lentelės tęsinys

Darbas su mokiniais, turinčiais dėmesio sutrikimų (aktyvumo ir dėmesio sutrikimai, dėmesio sutrikimai)	-,166*	,015	174
Darbas su mokiniais, turinčiais mokymosi sutrikimų	-,137*	,037	171

r – koreliacijos koeficientas.

Diskusija

Pradinio ugdymo mokytojai Slovakijoje supranta profesinio tobulėjimo ir tęstinio mokymo poreikį, ir tai priklauso jų teigiamiems bruožams, kuriuos jie pažymėjo atlikdami įsivertinimą mūsų tyrime. Daugelis mokytojų domisi mokymais (nenurodant konkrečių temų), o dalyvavimui jie gauna paramą iš mokyklos vadovybės. Informacija apie profesinio tobulėjimo galimybes pasiekia nemažą dalį mokytojų, nes tik dešimtadalis jų negauna informacijos iš savo vadovybės. Labai mažai informacijos mokytojai gauna iš aukštojo mokslo įstaigų. Čia yra erdvė universitetams tobulėti ir skleisti informaciją apie savo veiklas.

Nepaisant didėjančios inkluzijos naudos ir jos poreikio Slovakijoje, pradinio ugdymo mokytojai, kaip ir 2010 m. tyrime, parodė didesnę susidomėjimą mokymais, kaip naudoti inovatyvius metodus ir IKT (Valent & Sabo, 2011). Daug mažiau domėtasi mokymais apie inkluziją ir darbą su atskiriomis mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, grupėmis. Remiantis Slovakijos mokytojų didžiausio nuo 2013 m. tarptautinio tyrimo TALIS rezultatais, tarp populiariausių buvo tik pastarosios temos (TALIS, 2014). Mūsų tyrime tai nebuvo patvirtinta. Bendrojo ugdymo mokyklų mokytojai, kalbėdami apie inkluziją, pabrėžia, kad jie nėra specialieji pedagogai ar ekspertai dirbant su mokiniais, turinčiais negalią, kaip patvirtina ir kaimyninės Čekijos Respublikos tyrimai (Kaleja, 2015).

Pradinių klasių mokytojų švietimo poreikiai siekiant sėkmingai įgyvendinti inkluziją dirbant su mokiniais iš socialiai remtinų sluoksnių atspindi šias sritis: individualiai pritaikytų pagalbinių priemonių (darbalapių ir pan.) kūrimas atsižvelgiant į mokinių iš SDB galimybes ir poreikius, turinio pritaikymas atsižvelgiant į mokinių iš SDB galimybes, darbas su sutrikusios sveikatos mokiniais – turinčiais negalią, specialiųjų raidos mokymosi sutrikimų, elgesio sutrikimų. Jie jaučia mažesnę poreikį tobulintis kuriant inkluzinį klasės klimatą. Pradinio ugdymo mokytojai nemano, kad būtina pagerinti bendravimą romų kalba. Jų poreikis gerinti žinias apie romų istoriją, jų kultūrą ir specifiką yra taip pat labai žemas, net jei tarp respondentų buvo mokytojų, dirbančių su tokiais vaikais.

Trečiajam daliniam uždaviniui pasiekti ištyrėme, ar yra statistiškai reikšmingų skirtumų savirefleksyviai suvokiant poreikį tobulintis inkluzinio ugdymo įgyvendinimo srityje atsižvelgiant į respondentų charakteristikas. Pirmoji hipotezė, kad egzistuoja statistiškai reikšminga neigiama priklausomybė tarp

amžiaus ir poreikio kelti mokytojų kvalifikaciją pasirinktose srityse, nebuvo patvirtinta. Inkluzinio ugdymo poreikis pasirinktose srityse nepriklauso nuo respondentų amžiaus.

Egzistuoja statistiškai reikšminga neigiama priklausomybė tarp pedagoginės patirties trukmės ir poreikio kelti mokytojų kvalifikaciją bent vienoje iš pasirinktų sričių. Didesnę patirtį turintys mokytojai jaučia mažesnę poreikį tobulintis bendraujant romų kalba kaip pagalbine kalba. Taip pat egzistuoja statistiškai reikšmingas teigiamas ryšys tarp noro tobulėti asmeniškai ir poreikio mokytis atskirose srityse. Trečioji hipotezė buvo patvirtinta. Mokytojai, kurie įvertino save kaip labiau norinčius tobulėti ir mokytis, jaučia didesnę poreikį tobulinti bendravimą romų kalba.

Respondentų amžius daro įtaką domėjimuisi mokymų, kuriuos respondentai pasirinktų, temomis. Todėl ketvirtoji hipotezė buvo patvirtinta. Vyresni respondentai mažiau domisi darbu su mokiniais, turinčiais specifinių raidos mokymosi sutrikimų, elgesio sutrikimų (aktyvumo ir dėmesio sutrikimai, dėmesio sutrikimai), sveikatos sutrikimų, motyvacija, psichohigiena, asmenybės augimu.

Išvados

Galiausiai galime teigti, kad nors pradinio ugdymo mokytojai savirefleksyviai norą tęsti mokymąsi ir asmeniškai tobulintis vertina kaip labai aukštą, tačiau jie vis dėlto mažai domisi mokymais ir švietimu inkluzinio ugdymo ir darbo su socialiai remtiniais ir sveikatos sutrikimų turinčiais mokiniais srityje. Visų pirma, mokytojai, kurie yra vyresni ar turintys didesnę darbo patirtį su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais, nėra suinteresuoti švietimu šiose srityse. Mokymų organizatoriai, kurie šiuo metu supranta didėjančią poreikį nagrinėti tokias temas ir rengti neformaliojo ugdymo ir kvalifikacijos tobulinimo mokymus pedagoginiam personalui inkluzijos srityje, susiduria su iššūkiu, kaip motyvuoti juose dalyvauti. Siūlomų mokymų sričių spektras yra platus, o mokytojas bei mokyklos vadovybė gali nuspręsti, kokius mokymus pasirinkti. Siūlant mokymus specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ir inkluzijos tema, reikia geresnio skatinimo ir įdomesnės „reklamos“, kviečiančios dalyvius, aukšto lygio dėstytojų ir patrauklaus mokymo turinio, realizuojamo per patirtinį mokymąsi ir kitas novatoriškas strategijas.

Atsižvelgę į tai, kas išdėstyta, laikomės nuomonės, kad geriausias būdas inkluzinio ugdymo mokymų kūrimui ir jo esmės atskleidimui yra toks – ne tik švietimo teikėjai, bet ypač konkretūs dėstytojai turėtų konkrečiai ir tiesiogiai bendrauti su mokytojais, dirbančiais su mokiniais iš socialiai remtinų sluoksnių, tokiu būdu jie gautų grįžtamąjį ryšį iš mokytojų apie tai, kurios su įtrauktimi susijusios temos jiems yra aktualios ir būtinos. Pagal jų poreikius jie vėliau sukur-

tų tokias švietimo ir mokymo veiklas, kurios keltų didesnę motyvaciją ir skatintų aktyvesnę dalyvavimą. Tačiau tai taip pat priklauso nuo konkretaus dėstytojo, kuris veda mokymus. Norėtume pabrėžti, kad ugdymo metu turėtų būti dialogas su mokytoju, kad mokytojas taip pat galėtų būti aktyvus ir aktyviai prisidėti prie klausimų, kurie jam rūpi ir kuriuos jis labai gerai išmano, sprendimo

Straipsnio autorių siekis tolesniame tiriamajame darbe yra numatyti konkrečių mokymų, skirtų darbui su specialiuųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, pasiūlą ir išanalizuoti jų teigiamus ir neigiamus aspektus dalyvių požiūriu.

Straipsnis buvo parengtas įgyvendinant VEGA projektą, 1/0522/19, „Inkluzinės aplinkos sukūrimas vaikų darželyje ir inkluziniai požiūriai diagnostikoje bei skatinant socialiai remtinių vaikų raidą“, kaip šio projekto dalis.

Literatūra

- Anderliková, L. (2014). *Cesta k inkluzi: Úvod z praxe a pro praxe* [The Road to Inclusion: An Introduction to and for Practice]. Praha, Česká republika [Prague, Czech Republic]: TRITON.
- Dudek, M. (2018). Opinie nauczycieli o integracji społecznej i edukacyjnej dzieci z niepełnosprawnościami [Teachers' opinions on social and educational integration of children with disabilities]. In J. Kulbaka, M. Dudek [Red.], *Innowacyjność i trwanie w pedagogice specjalnej. W stulecie niepodległości Polski i 130. Rocznicę urodzin Marii Grzegorzewskiej* [Innovation and duration in special education. On the centenary of Polish independence and the 130th anniversary of the birth of Maria Grzegorzewska] (pp. 180–203). Wydaw. APS. Warszawa-Krasnystaw.
- Kaleja, M. (2015). *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze* [(Un) prepared teacher and student from the environment of social exclusion]. Opava, Česká republika: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik [Opava, Czech Republic: Silesian University in Opava, Faculty of Public Policy].
- Leopold, G., & Hange, J. (1996). *Concerns About and Effective Strategies for Inclusion: Focus Group Interview Findings from Kentucky Teachers*. Charleston, West Virginia, USA: Appalachia Educational Laboratory, Dostupnú v databáze ERIC.
- Petrasová, A., et al. (2012). *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov škôl* [Analysis of educational needs of pedagogical and professional staff of schools]. Bratislava, Slovensko: Metodicko-pedagogické centrum [Bratislava, Slovakia: Methodical-pedagogical centre]. Prieiga in-

- ternete: https://www.academia.edu/4113844/Anal%C3%BDza_vzdel%C3%A1vac%C3%ADch_potrieb_pedagogick%C3%BDch_a_odborn%C3%BDch_zamestnancov_z%C3%A1kladn%C3%BDch_%C5%A1k%C3%B4l_Analysis_of_educational_needs_for_teachers_and_professional_staff_in_primary_schools
- Pyle, E. J., Butera, G., & McMullen, L. (1999). *Science Inclusion in a Climate of Reform (SICOR)*. Prieiga internete: <https://eric.ed.gov/?q=%22Science+Inclusion+in+a+Climate+of+Reform%22&id=ED443662>
- Rosinský, R., Klein, V., & Šramová, B. (2009). Rozvoj sociálno-psychologických a interkultúrnych zručností učiteľov študentov z odlišného socio-kultúrneho prostredia [Development of socio-psychological and intercultural skills of teachers of students from different socio-cultural backgrounds]. In R. Rosinský et al. (Eds.), *Pedagogicko-psychologické a interkultúrne aspekty práce učiteľov žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia [Pedagogical-psychological and intercultural aspects of the work of teachers of students from socially disadvantaged backgrounds]* (pp. 6–28). Nitra, Slovensko: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre [Nitra, Slovakia: Faculty of Social Sciences and Health, University of Constantine the Philosopher in Nitra]. Prieiga internete: https://www.academia.edu/91110728/Pedagogicko_-_psychologick%C3%A9_a_interkult%C3%BArne_aspekty_pr%C3%A1ce_u%C4%8Dite%C4%BEov_%C5%BEiakov_zo_soci%C3%A1lne_znev%C3%BDhodn%C5%88uj%C3%BAceho_prostredia
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1994). Successful mainstreaming in elementary science classes: A qualitative study of three reputational cases. *American Educational Research Journal*, 31, 4, 785–811.
- TALIS Medzinárodná štúdia o vyučovaní a vzdelávaní: základné informácie o výsledkoch štúdie OECD TALIS 2013 [International study on teaching and learning: basic information on the results of the OECD TALIS 2013 study] [Online] (2014). Prieiga internete: https://www.nucem.sk/dl/3450/TALIS_2013_-_prvotne_zistenia.pdf
- Travers, J., et al. (2010). *Addressing the Challenges and Barriers to Inclusion in Irish Schools: Report to Research and Development Committee of the Department of Education and Skills*. [Online]. Dublin: Special Education Department St Patrick's College. Prieiga internete: <https://www.spd.dcu.ie/site/edc/documents/StPatricksCollegeSENReport2010.pdf>
- Trump, G. C., & Hange, J. E. (1996). *Concerns about and Effective Strategies for Inclusion: Focus Group Interview Findings from Tennessee Teachers*. Appalachia Educational Laboratory. Prieiga internete: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397576.pdf>

Valent, M., & Sabo, R. (2011). Analýza vzdelávacích potrieb PZ a OZ (odborná aktivita 2.1)[Analysis of educational needs of PZ and OZ (professional activity 2.1)]. *Pedagogické rozhlády: odborno-metodický časopis [Pedagogical perspectives: professional-methodical journal]*, 20, 3, 8–12.

PRADINIŲ KLASIŲ MOKYTOJŲ EDUKACINIAI POREIKIAI INKLIUZINIO UGDYMO KONTEKSTE SLOVAKIJOJE

Ivana Rochovská, Veronika Kušnírová, Daniela Kolibová,
Eva Dolinská, Mieczyslaw Dudek
Ružomberoko katalikiškasis universitetas, Slovakija

Santrauka

Pedagoginių darbuotojų rengimas ir jų paruošimas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymui ir pačiam inkluziniam ugdymui yra viena iš būtinų priemonių įgyvendinant inkluzinį ugdymą. Straipsnyje pateikiami tyrimo, tiriančio pedagogų švietimo poreikius ir jų susidomėjimą kursų bei švietimo programų temomis, rezultatai, atsižvelgiant į dabartinius poreikius, kylančius dėl pokyčių Slovakijos švietimo sistemoje laipsniškai skatinant inkluziją. Kyla klausimas, kokie šiuo metu yra pradinio ugdymo mokytojų švietimo poreikiai? Ar, atsižvelgiant į dažnesnę mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, inkluziją ir inkluzijos įgyvendinimą, jie jaučia poreikį tobulintis srityse, susijusiose su inkluzija?

Atliktas kiekybinis žvalgomasis tyrimas. Siekdami, kad duomenys būtų anoniški, naudojome nestandartizuotą savo sudarytą klausimyną, išplatintą spausdinta forma ir internetu. Duomenys buvo renkami 2017 m. gegužės–rugšėjo mėn. Košicės ir Prešovo regionuose Slovakijoje. Straipsnyje pateikiami tyrimo rezultatai yra dalis išsamesnių tyrimų, skirtų nustatyti ir išanalizuoti pradinio ugdymo pedagoginių darbuotojų poreikiams, susijusiems su inkluzija ir inkluzinių sąlygų vertinimu jų mokykloje.

Apibendrinant galima teigti, kad nors pradinio ugdymo mokytojai savirefleksyviai norą tęsti mokymąsi ir asmeniškai tobulintis vertina kaip labai aukštą, tačiau jie vis dėlto mažai domisi mokymais ir švietimu inkluzinio ugdymo ir darbo su socialiai remtiniais ir sveikatos sutrikimų turinčiais mokiniais srityje. Atsižvelgę į tai, kas išdėstyta, laikomės nuomonės, kad geriausias būdas inkluzinio ugdymo mokymų kūrimui ir jo esmės atskleidimui yra toks – ne tik švietimo

teikėjai, bet ypač konkretūs dėstytojai turėtų konkrečiai ir tiesiogiai bendrauti su mokytojais, dirbančiais su mokiniais iš socialiai remtinų sluoksnių, tokiu būdu jie gautų grįžtamąjį ryšį iš mokytojų apie tai, kurios su įtrauktimi susijusios temos jiems yra aktualios ir būtinos. Pagal jų poreikius jie vėliau sukurtų tokias švietimo ir mokymo veiklas, kurios keltų didesnę motyvaciją ir skatintų aktyvesnį dalyvavimą. Tačiau tai taip pat priklauso nuo konkretaus dėstytojo, kuris veda mokymus. Norėtume pabrėžti, kad ugdymo metu turėtų būti dialogas su mokytoju, kad mokytojas taip pat galėtų būti aktyvus ir aktyviai prisidėti prie klausimų, kurie jam rūpi ir kuriuos jis labai gerai išmano, sprendimo.

Straipsnio autorių siekis tolesniame tiriamajame darbe yra numatyti konkrečių mokymų, skirtų darbui su specialiuųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, pasiūlą ir išanalizuoti jų teigiamus ir neigiamus aspektus dalyvių požiūriu.

Autoriaus el. paštas susirašinėjimui: m.dud@interia.pl

EDUCATIONAL NEEDS OF THE PRIMARY EDUCATION TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION OF THE PUPILS FROM SOCIALLY DISADVANTAGED BACKGROUNDS IN SLOVAKIA

Ivana Rochovská, Veronika Kušnírová, Daniela Kolibová,
Eva Dolinská, Mieczyslaw Dudek
Catholic University in Ruzomberok, Slovakia

Abstract

The study presents the results of the research examining the educational needs of the teachers and their interest about the themes of courses and educational programmes in connection with actual needs arising from changes in the Slovak education system due to the gradual promotion of inclusion. The main research method was the questionnaire aimed at detection of primary level teachers' needs for the professional development and trainings, the identification of primary education teachers' needs for successful implementation of inclusion in the learning of the pupils from socially disadvantaged backgrounds. This study presents if there exist statistically significant differences in self-reflexive perception of the need to improve in topics related to the implementation of inclusive education and the characteristics of respondents (age, length of the teaching practice, willingness to grow personally and to educate).

Keywords: *educational needs, inclusion, further education of teachers.*

Introduction

The education of pedagogical workers and their preparation for teaching the pupils with special educational needs and for inclusive education itself is one of the necessary measures in implementing inclusive education. The researches (Scruggs & Mastropieri, 1999; Leopold & Hange, 1996; Trump & Hange, 2019; Travers et al. 2010) and also the opinions of experts (Anderliková, 2015; Dudek, 2018) emphasize that there is a need for teacher training focused on their attitudes to individuals with disability and on individuals from other ethnic groups and education in the use of correct methods and strategies and realization of inclusion. Non-formal education, continuous education, trainings and courses and workshops can respond quickly to the needs of the current

social situation and to changes in education. In Slovakia, we have gradually enforced and introduced inclusive education that is why we investigated whether there is the need to acquire new knowledge related to this fact, whether teachers are also aware of it and what their real educational needs are now. The choice of the training topic is in their hands. Up to now, the most desirable topics were ICT use and innovative methods. This is not only confirmed by our experience but also by the previous researches. The research to identify educational needs of pedagogical workers in 2010 showed that in a given period they were interested in ICT related topics in their work and in their professional development (57,9%), in self-evaluation of the pupil (35%), in identification of education style of the pupil and his/her individual educational needs (33,9%) (TALIS, 2019).

International research TALIS from 2013 showed that the greatest interest of teachers in Slovakia are in further education and in teaching of pupils with special educational needs. They are also quite interested in getting ICT skills which is consistent with the results of the aforementioned research from 2010 (Valent & Sabo, 2011).

The implementation of inclusion in schools in Slovakia is also associated with a need to integrate Roma pupils living in marginalized Roma communities. The interest in education topics and needs was surveyed by Rosinsky, Klein and Sramova (2009). Teachers of Roma pupils showed an interest in learning more about the Roma culture if they were offered a course. However, they do not seek such information themselves. Teachers do not use topics in their subjects that specifically affect the Roma (except music education). The research of Kaleja (2015) can be mentioned in the context of our study whose aim was to analyze the preparation of the basic school teachers in the Czech Republic in terms of pedagogical orientation (on social exclusion and disadvantage) of their field practice and the teachers' perspective of inclusion. We present the research results related to the topic of our research study. Out of the interviewed teachers, up to 84% declared that they are not well oriented in special education techniques with the pupils with special educational needs. As many as 85% of educators stated that they were not oriented in compensatory and support measures for pupils with special education needs (Kaleja, 2015). From the point of the aforementioned results the need of teachers' further education and their preparation for the work of pupils with special needs and inclusive education arises, too.

Within the National project *Education for Inclusion of pedagogical workers for marginalized Roma communities*, the research (Petrasová et al., 2012) was realized that was examining educational needs of pedagogical and professional workers working with pupils from marginalized Roma communities in the very

early days of inclusion enforcement. The research results confirmed the interest of pedagogical workers who educate Roma pupils in further education in the field of pupils from marginalized Roma communities (MRC), mainly through workshops and lectures. They prefer a combined form of education combining self-study and acquiring knowledge and practical experience by the present form. Primary education teachers prefer these topics in terms of content: education forms and methods of pupils from marginalized Roma communities, modernization of education of pupils from MRC, the cooperation of school and family from MRC, effective communication with the parents of pupils from MRC and the development of the interests and needs of pupils from MRC. Teachers use mainly teaching resources they get from websites, e.g. Zborovna.sk, or buy them (books, CDs, etc.).

There is a question, what educational needs do the teachers of primary education have in the present? Or, under the influence of more frequent inclusion of pupils with special educational needs and the inclusion enforcement, do they feel the need to improve themselves in the themes related to inclusion?

In this context, the following questions are formulated as *research questions*:

- What is the level of interest of primary education teachers in career development and trainings?
- In what topics do primary education teachers see the need for improvement in the implementation of inclusive education?
- Are there statistically significant differences in the need for improvement in individual topics with respect to individual demographic characteristics (age, length of educational practice, etc.) of primary education teachers?
- Is there a statistically significant relationship between age and the interest in the themes of trainings?

The main objective is to identify and analyze educational needs of primary education teachers in relation to the implementation of inclusion in schools.

Intermediate objectives:

1. To determine primary education teachers' interest in career development and trainings.
2. To identify educational needs of primary education teachers to successfully implement inclusion when working with pupils from socially disadvantaged backgrounds.
3. To determine if there are statistically significant differences in the self-reflective perception of the need to improve topics related to the implementation of inclusive education with regard to the characteristics

of respondents (age, length of educational practice, willingness to grow and educate personally).

To meet our third objective, we have statistically tested the four hypotheses that arose from the study of literature (cited literature in the theoretical part of the article) and experience of the research study authors from the field.

Hypotheses:

H1. There exists statistically significant negative dependence between age and the need to educate teachers in selected areas (communication in the Roma language, creation of individual teaching tools, history and culture of Roma people, making of inclusive climate in school, work with pupils with disabilities, adapting the content to the capabilities of pupils from SDB (socially disadvantaged backgrounds)).

H2. There exists statistically significant negative dependence between the length of the teaching practice and the need to educate teachers in at least one of selected areas.

H3. There exists statistically significant positive relation between the willingness to develop personally and to educate and the need to educate in different areas.

H4. There exists statistically significant dependence between age and the interest in training topics.

Methodology

We conducted empirical quantitative exploratory research. To get the data anonymous, we used a non-standardized self-constructed questionnaire distributed in printed form and as an on-line questionnaire. Data collection took place in May-September 2017 in Košice and Prešov regions in Slovakia. In terms of content, the questionnaire was aimed at obtaining data on the recognition of interest in education among pedagogical employees to identify specific educational needs with regard to the implementation of inclusion at present. In addition to demographic data, the questionnaire contained items devoted to training opportunities for pedagogical employees, the part was devoted to their educational needs and interest in the training topics mentioned by us. Inclusive education concerns all pupils but the questions were needed to formulate specifically for individual pupil groups in order to identify differences and problems in education of pupils with special educational needs. Therefore we focused on working with pupils from socially disadvantaged background, on this basis, we also selected a sample of the research.

The research results presented in the study were obtained as part of greater research to identify and analyze the needs of pedagogical employees of primary education with regard to inclusion and evaluation of the conditions of inclusion at their school.

The obtained data were processed calculating absolute and relative frequency (percentage). Likert (five stage) scale was used in three items, where 5 means the strongest agreement with statements and 1 is the lowest value, here we used arithmetic average, median, mode, standard deviation and others. We used Spearman correlation coefficient to process data for the third intermediate objective.

Characteristics of the research sample

With regard to the focus of the research on working with pupils from socially disadvantaged backgrounds (SDB), for the research sample we selected the pedagogical employees of Presov and Košice self-governing regions of the SR, in which the largest representation of persons from SDB in the country occurs.

The research sample was compiled on the basis of the convenience sampling, the total number of respondents was 183. The majority of the respondents have a university degree according to the legislation of the Slovak Republic, 3,8% of them still have not reached the given level of education (Table 1). The average age of the respondents is 43,8 years (Graph 1).

Table 1

Education of respondents

		N	%
Valid	Bachelor	2	1,1
	Master	175	95,6
	Doctor	1	,5
	Secondary	5	2,7
	Total	183	100,0

(Source: own processing)

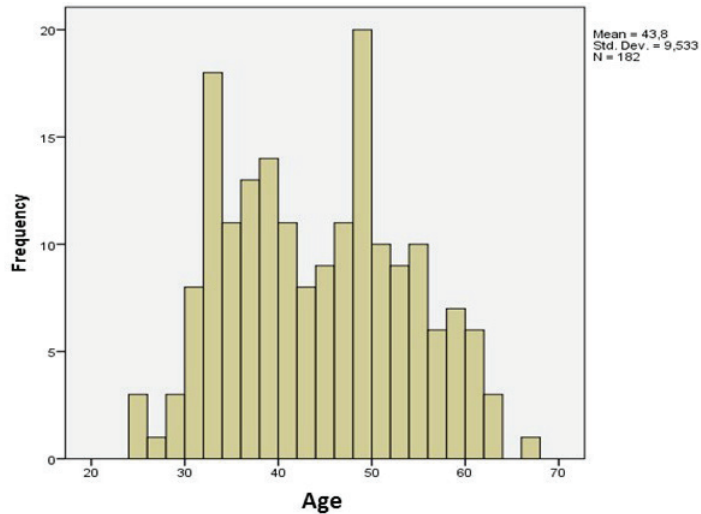


Fig. 1. Composition of respondents in terms of age

Results and discussion

For finding the interest of the teachers of primary education in their professional growth, we first detected how self-reflexively they assess the level of five selected personality qualities. Among them, we also intentionally included the willingness of further learning and personal growth. This ability of the teachers has been acknowledged as the best and alike with the flexibility (arithmetic average 4,15), behind them was the ability of motivation (4,01), after that leadership (3,88) and they consider their ability to manage and cope conflicts (3,87) as the worst one. All skills have been recognized as above average. According to this research, 42,6% of the respondents have rated their willingness to continuing education and personal growth by the highest possible scoring evaluation (5 points) and other 36,1% consider this their ability rather better than worse. Negative assessment is given only by 5.4% of the respondents. As shown in Table 2, teachers can gain information related to professional growth most often through the internet. Up to 90,2 % of them do so. A numerous part of the participants (75,4%) gain information from friends and colleagues. Only a small part of the teachers use resources, such as print (21,9%) and occasionally they use leaflets and brochures (15,8%).

Table 2

**Sources of obtaining information about possibilities
of professional growth**

	N	%
Internet	165	90,2
Friends and colleagues	138	75,4
Print	40	21,90
TV and media	38	20,8
Leaflets and brochures	29	15,8
I do not care about it	1	0,5

(Source: own processing)

Teachers get information about the opportunities for professional growth to the largest degree from the school management (88,0 %). Only 10,4 percent of the respondents stated that they do not receive this information. The second source are the methodical-pedagogical centres (66,7%). Expressively to a lesser extent the information come to them from heads of subject commissions and methodical associations (45,4 %) and the least from the universities and high schools (21,9 %). Here there is a place for improvement in the promotion of the educational activities of universities and high schools.

Although not all the teachers obtained information on education and professional opportunities from the school management, they considered the support from their side in a given area to be sufficient. We found out that 91,8 % of teachers agree with this fact.

Respondents are interested in education in the form of training (not indicating themes). In the questionnaire it was confirmed by 87,98 % of them.

For the participation of teachers in training and continuing education the consent of the employer is necessary. According to the 55,7 % of the respondents, their superior would certainly allow to attend training courses on the currently relevant topic of inclusion and the other 33,9 % assume that they would be mostly allowed by the school management (see Table 3).

Table 3

**Degree of possibility that the employer allows to participate
in training courses**

		N	%	Valid %
Valid	I do not know	4	2,2	2,2
	No	7	3,8	3,8
	Rather not	7	3,8	3,8
	Mostly yes	62	33,9	34,1
	Yes	102	55,7	56,0
	In total	182	99,5	100,0
Missing		1	,5	
Sum		183	100,0	

(Source: own processing)

For the recognition of the educational needs of teachers of primary level of the school system, we first detected what is according to them *different in working with pupils from SDB* in comparison with working with the others ones. In this item, we focused only on the given group of pupils, as in the examined region they represent a numerous group, that has to be trained in schools of the main educational stream. According to the teachers, the most frequently reported difference is the need for the individual access (16,39%), the weak preparation of pupils for lessons (16,39%), the work for teachers is more demanding (15,85%), pupils need more time for practising learning (14,21%), pupils are not interested in learning (12,57%), pupils have a weak vocabulary and barriers in communication (10,38). The teachers assessed that this work is different because of the fact that communication and cooperation with parents is more difficult (12,02%), they have to prepare materials and teaching aids (9,84%), pupils need more motivation and support (8,74%), also because the parents do not encourage their children to study (7,65%). As a problem, they have mentioned also the fact that pupils are not clean and they have very low hygienic habits (6,01%), sometimes pupils are hungry and sleepy (5,46%). Only 4,92 respondents did not answer to the given item in the questionnaire.

Teachers with pupils from socially disadvantaged backgrounds are facing many problems. For teachers with this experience we found out what are their *main, the most common (everyday) problems*. Out of a total of 183 respondents, 158 (86,34%) had at least one year's experience in working with such pupils. According to their answers, the most common problems are: unpreparedness for teaching and the fact that they are not doing their homework (27,22% of the respondents in the practice with pupils from SDB), lack of interest in education

and lack of motivation (24,68%), frequent absences (24,68%), and problems with bad behaviour and discipline (19,62%). Other problems are not bringing education aids (15,19%), lack of interest of their parents (13,29), problems with hygiene (13,29%). Minority of teachers see problems in the language barrier and in the low level of pupils' communication (7,59%), pupils do not want to cooperate (5,06%), they have problem to concentrate and to keep attention, parents' neglect of pupils, pupils do not have the school habits (identically 4,43%). Only 1,27% of the teachers with the practice of these pupils stated that they had no problems, 6,96% of the teachers did not answer. Overall, teachers reported 38 different problems (Graph 2).

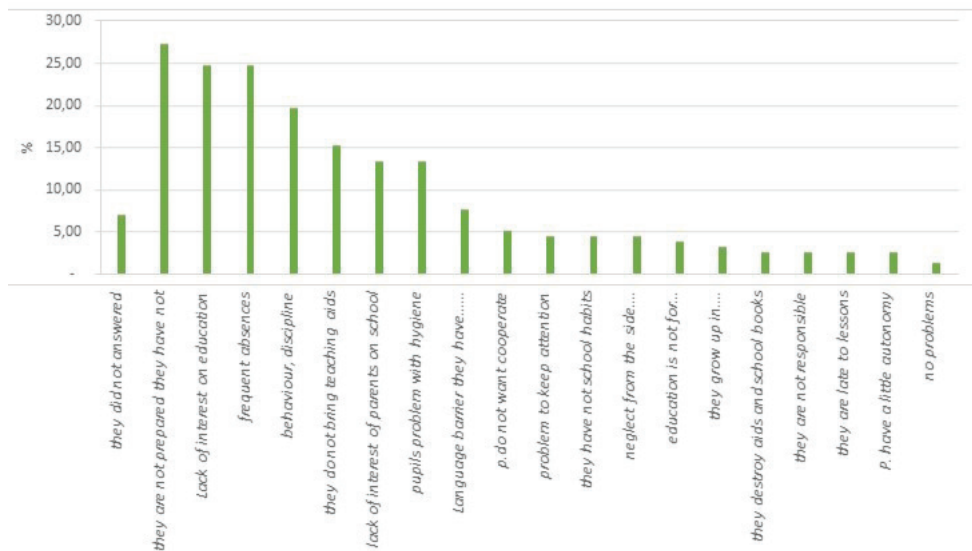


Fig. 2. The most frequent problems of teachers working with pupils from socially disadvantaged backgrounds

(Source: own processing)

In the aspect of the implementation of inclusion, teachers consider as appropriate to improve mainly in topics such as the creation of individually teaching aids (worksheets and so on). In the aspect of the needs and possibilities of pupils from SDB (arithmetic average 3,91, modus 5, it means the highest possible value), adapting the content of the curriculum to the abilities of pupils with SDB (3,85%), work with pupils with disabilities, pupils with developmental disorders of behaviour (3,83%). They showed less interest in creation of inclusive climate of the classroom (arithmetic average 3,56). They consider the

least necessary in their work with pupils the improvement in Roma history and culture and in communication in Roma language as a supporting language to overcome language barriers (modus1). Except for the last mentioned, according to the teachers, all of them are needed above average (Graph 2).

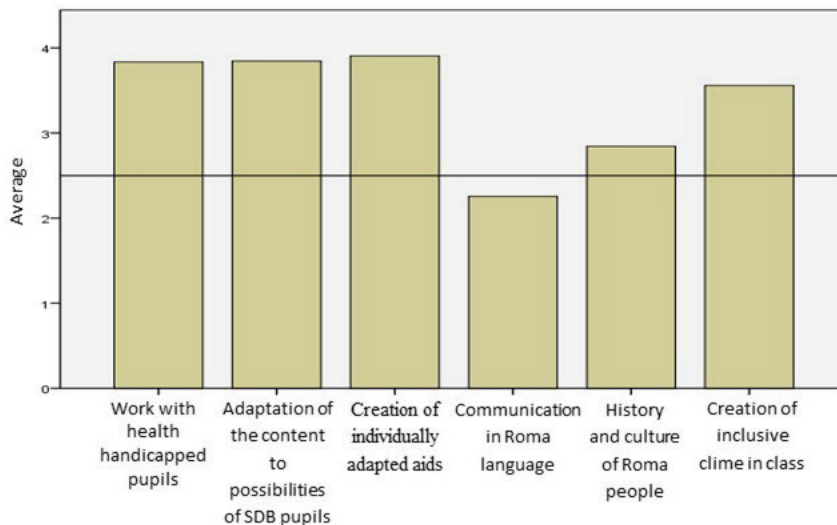


Fig. 3. Self-reflective evaluation of the need to improve oneself in inclusive them

To verify their interest about inclusion related themes, we offered to the respondents eight different trainings with the question – in what type of training do you have interest (we thought the content of this training)? Likert (five stage) scale was used here, where 5 means the strongest agreement with statements and 1 is the lowest value. Purposely among them we have also included the topics of innovative methods and information communication technologies that are very popular and searched topics among teachers. Teachers of primary education manifested the greatest interest in new innovative methods (arithmetic average 3,99), motivation oriented training, psychohygiene, personality development of pupil and teacher (3,83), and training about new modern technologies (3,81). Here, the results of recent researches that these topics are the most popular among respondents were confirmed. In lower positions there were topics of less interest related to work with pupils with special educational needs that are needed during inclusive education. They were about working with pupils with special developmental learning disorders (3,63), working with pupils with behavioural disorders (ADHD, ADD), the average is 3,61. Significantly less interest is in working with pupils of SDB (3,36) and working with pupils with

health disorders (3,25). The lowest interest of the respondents was shown in training focused on inclusion and inclusive education (3,21).

Table 4

Degree of interest in training topics

	N	Mini- mum	Maxi- mum	Mean	Std. Error	Std. De- viation
New innovative methods	178	1	5	3,99	,086	1,145
Work with modern technologies	171	1	5	3,81	,093	1,218
Training in motivation, psychohygiene, personality development	173	1	5	3,83	,092	1,206
Inclusion and inclusive education	177	1	5	3,21	,090	1,196
Work with pupils of SDB	179	1	5	3,36	,093	1,244
Work with pupils with health disorders	177	1	5	3,25	,096	1,282
Work with pupils with behaviour disorders (ADHD, ADD)	175	1	5	3,61	,090	1,193
Work with pupils with special development learning disorders	172	1	5	3,63	,098	1,284

(Source: own processing)

To realize the third intermediate objective we have found out whether the need to improve in the above-mentioned topics is related to age and the length of educational practice.

H1. There exists statistically significant negative dependence between age and the need to educate teachers in selected areas (communication in the Roma language, creation of individual teaching tools, history and culture of Roma people, making of inclusive climate in school, work with pupils with disabilities, adapting the content to the capabilities of pupils from SDB (socially disadvantaged backgrounds)).

Based on Spearman correlation coefficient here the correlation between age and the need to educate in the above areas of education was not confirmed. The dependence does not exist, the hypothesis was not confirmed.

H2. There exists statistically significant negative dependence between the length of the teaching practice and the need to educate teachers in at least one of selected areas.

There is a statistically significant relation between the length of educational practice (negative, $r = -0,197$; $p = 0,008$) and the need to educate in Roma language, because the respondents with longer educational practice considered the education in this area as less necessary. For other areas, the dependence has not been confirmed (Table 5).

Table 5

Relation between the length of the educational practice and the need to educate in selected areas with regard to the implementation of inclusion based on the Spearman correlation coefficient

	r	p-value	N
Work with pupils with disabilities and disorders (health disability, pupils with special developmental disorders, with behavioural disorders).	-0,036	0,634	180
Adaptation of the educational content to individual needs and possibilities of the children from SDB (Roma pupils).	-0,010	0,893	180
Creation of individually adapted teaching aids (work sheets and so on) in regard to the needs and possibilities of the children from SDB (Roma pupils).	-0,007	0,921	180
Communication in the Roma language as a supporting language for the reduction of the language barriers.	-0,197*	0,008	180
History of Roma people, their culture and particularities of Roma family	-0,054	0,471	178
Creation of an inclusive climate in the classroom (anti-prejudice education, multicultural education, extremism and so on).	-0,150*	0,050	171

r – correlation coefficient

(Source: own processing)

H3. There exists statistically significant positive relation between the willingness to develop personally and to educate and the need to educate in different areas.

We found the teachers which were more willing to educate themselves and to grow personally, they were interested in communication in the Roma language (Table 6). On other topics such as the history of the Roma and the creation of an inclusive climate and so on, the relationships have not been confirmed.

Table 6

The relationship between the need to educate in individual fields and self-evaluation of the willingness of teachers to grow and educate on the basis of Spearman correlation coefficient

		Willingness of further education and personal growth
Work with pupils with disabilities and disorders (health disability, pupils with special developmental disorders, with behavioural disorders).	r	0,114
	p-value	0,132
	N	177
Modification of the education content to individual needs and possibilities of the children from SDB.	r	0,139
	p-value	0,066
	N	177
Creation of individually modified aids (worksheets and so on) in regard to the needs and possibilities of children from SDB (Roma pupils).	r	0,132
	p-value	0,080
	N	177
Communication in the Roma language as a supporting language to overcome language barriers.	r	0,176
	p-value	0,019
	N	177

(Source: own processing)

H4. There exists statistically significant dependence between age and the interest in training topics.

The hypothesis was verified by Spearman correlation coefficient. The dependence was confirmed in motivation, psychohygiene, personality development, work with pupils with behavioural disorders (ADHD, ADD), work with pupils with specific developmental learning disorders (level of significance 0,01). In all four topics there was negative dependence, it means that older respondents have less interest in the given fields.

Table 7

**Results of Spearman correlation coefficient about the dependence
between age and interest in individual training courses**

	r	p-value	N
New innovative methods	-,044	,281	177
Work with modern technologies	,008	,461	170
Training on motivation, psychohygiene, personality growth	-,160*	,018	172
Inclusion and inclusive education	-,008	,458	176
Work with pupils from SDB	-,049	,259	178
Work with pupils with health disorders	-,176**	,010	176
Work with pupils with behavioural disorders (ADHD, ADD)	-,166*	,015	174
Work with pupils with special developmental learning disorders	-,137*	,037	171

r=correlation coefficient

(Source: own processing)

Discussion

Teachers of primary education in Slovakia are aware of the need of professional development and further education and it belongs to their positive features what they expressed by self-evaluation in our research. Most teachers are interested in training (without specifying themes), for their participation they receive support from the school management. Information about the possibilities of professional growth is offered only to a little part of teachers because one-tenth of the teachers do not receive information from their management. Very little information is available to teachers from higher education institutions. Here there is a space for improvement and promotion of their activities by universities.

In spite of the increasing benefits and need for inclusion in Slovakia, teachers of primary education showed greater interest in training on using innovative methods and ICT, the same as it was according to the research in 2010 (Valent & Sabo, 2011). There was much less interest in training on inclusion and in work with individual groups of pupils with SDLD. Just the last mentioned topics were among the most requested according to the results of Slovak teachers based on the largest international research TALIS from the year 2013 (TALIS, 2014). This has not been confirmed in our research. The teachers of mainstream schools in connection with inclusion emphasize that they are not special teachers and they are not experts in working with pupils with disabilities as confirmed by the research from the neighboring Czech Republic (Kaleja, 2015).

The educational needs of primary school teachers for successful implementation of inclusion in working with pupils from socially disadvantaged backgrounds represent the fields: creation of individually modified aids (worksheets and so on) regarding the possibilities and needs of pupils from SDB, content modification to possibilities of the pupils from SDB (3,85), work with pupils with health disorders – with disabilities, special developmental learning disorders, behavioural disorders. They see less need for improvement in creation of inclusive climate of class. Teachers of primary education do not consider it necessary to improve communication in the Roma language. As very low they also consider the need to improve knowledge of the history of the Roma, their culture and specifics even though teachers working with such children were represented among the respondents.

For the achievement of the third partial objective we examined whether there were statistically significant differences in self-reflexive perception of the need to improve in topics of the implementation of inclusive education with regard to characteristics of the respondents. Hypothesis 1, that there exists statistically significant negative dependence between age and the need to educate teachers in selected areas, was not confirmed. The need for inclusive education in selected areas is not dependent on the age of the respondents.

There exists statistically significant negative dependence between the length of the educational practice and the need for education of teachers at least in one of the selected areas. Teachers with longer experience have less need to improve in the communication in the Roma language as a supporting language. Also there exists statistically significant positive relation between the willingness to grow personally and the need to educate in individual fields. The third hypothesis was confirmed. Teachers who rated themselves as more willing to grow and educate have a greater need to improve the communication in the Roma language.

The respondents' age affects their interest in training topics that the respondents would choose. Consequently, the fourth hypothesis was confirmed. Older respondents have less interest in topics of working with pupils with specific developmental learning disorders, work with pupils with behavioral disorders (ADHD, ADD), work with pupils with health disorders and motivation, psychohygiene, growth of personality.

Conclusions

Finally we can state, although teachers of primary education self-reflectively assess the willingness of further education and personal growth to be very high, they nevertheless show little interest in training and education on

inclusive education and work with pupils with social and health disadvantages. First of all, teachers who are older or have more years of experience with children with specific educational needs are not interested in education on these topics. Training providers, who are now aware of the growing need to address such topics and prepare non-formal and in-service training for teaching staff for inclusion, face a challenge how to motivate them to participate. The scope of offered educations is wide and it is up to the teacher and the school management what education they choose. Offering training for pupils with special educational needs and inclusion requires better promotion and more interesting 'advertising' inviting participants, high-grade trainers and engaging training content realized through experiential learning and other innovative strategies.

In view of the above, we are of the opinion that the best way in the field of the creation of inclusive educational trainings and its essence appears to select the following – not only education providers but especially specific trainers should implement the concrete and direct communication with teachers of pupils from socially disadvantaged backgrounds in which they would get feedback from teachers which topics related to inclusion are urgent and necessary for them. According to their requirements, they would subsequently create educational and training activities, where there would be of greater motivation and also of higher participation. However, it also depends on the specific lecturer who implements the training. We would like to emphasize that there should be a dialogue with the teacher during education so that the teacher can also be active and actively contribute to the issues that concern him/her and which he/she understands very well.

The ambition of the authors of the paper in their further research work is to map out the offer of specific trainings aimed at working with pupils with special educational needs and to analyze their positives and negatives from the perspective of participants.

The article was prepared as part of the VEGA project, 1/0522/19, *Creation of an inclusive environment in kindergarten and inclusive approaches in diagnostics and in stimulating the development of socially disadvantaged children.*

References

- Anderliková, L. (2014). *Cesta k inkluzi: Úvod z praxe a pro praxe* [The Road to Inclusion: An Introduction to and for Practice]. Praha, Česká republika [Prague, Czech Republic]: TRITON.
- Dudek, M. (2018). *Opinie nauczycieli o integracji społecznej i edukacyjnej dzieci z niepełnosprawnościami* [Teachers' opinions on social and educational

- integration of children with disabilities]. In J. Kulbaka, M. Dudek [Red.] *Innowacyjność i trwanie w pedagogice specjalnej. W stulecie niepodległości Polski i 130. Rocznicę urodzin Marii Grzegorzewskiej [Innovation and duration in special education. On the centenary of Polish independence and the 130th anniversary of the birth of Maria Grzegorzewska]* (pp. 180–203). Wydaw. APS. Warszawa-Krasnystaw.
- Kaleja, M. (2015). *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze [(Un) prepared teacher and student from the environment of social exclusion]*. Opava, Česká republika: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik [Opava, Czech Republic: Silesian University in Opava, Faculty of Public Policy].
- Leopold, G. & Hange, J. (1996). *Concerns About and Effective Strategies for Inclusion: Focus Group Interview Findings from Kentucky Teachers*. Charleston, West Virginia, USA: Appalachia Educational Laboratory, Dostupný v databáze ERIC.
- Petrasová, A., et al. (2012). *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov škôl [Analysis of educational needs of pedagogical and professional staff of schools]*. Bratislava, Slovensko: Metodicko-pedagogické centrum [Bratislava, Slovakia: Methodical-pedagogical centre]. Prieiga internete: https://www.academia.edu/4113844/Anal%C3%BDza_vzdel%C3%A1vac%C3%ADch_potrieb_pedagogick%C3%BDch_a_odborn%C3%BDch_zamestnancov_z%C3%A1kladn%C3%BDch_%C5%A1k%C3%B4l_Analysis_of_educational_needs_for_teachers_and_professional_staff_in_primary_schools
- Pyle, E. J., Butera, G., & McMullen, L. (1999). *Science Inclusion in a Climate of Reform (SICOR)*. Prieiga internete: <https://eric.ed.gov/?q=%22Science+Inclusion+in+a+Climate+of+Reform%22&id=ED443662>
- Rosinský, R., Klein, V., & Šramová, B. (2009). Rozvoj sociálno-psychologických a interkultúrnych zručností učiteľov študentov z odlišného socio-kultúrneho prostredia [Development of socio-psychological and intercultural skills of teachers of students from different socio-cultural backgrounds]. In R. Rosinský et al. (Eds.), *Pedagogicko-psychologické a interkultúrne aspekty práce učiteľov žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia [Pedagogical-psychological and intercultural aspects of the work of teachers of students from socially disadvantaged backgrounds]*, (pp. 6 – 28). Nitra, Slovensko: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre [Nitra, Slovakia: Faculty of Social Sciences and Health, University of Constantine the Philosopher in Nitra]. Prieiga internete: https://www.academia.edu/9110728/Pedagogicko_-_psychologick%C3%A9_a_interkult%C3%BArne_aspekty_pr%C3%A1ce_u%C4%8Dite%C4%BEov_%C5%BEiakov_zo_soci%C3%A1lne_znev%C3%BDhodn%C5%88uj%C3%BAceho_prostredia

- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1994). Successful mainstreaming in elementary science classes: A qualitative study of three reputational cases. *American Educational Research Journal*, 31, 4, 785–811.
- TALIS Medzinárodná štúdia o vyučovaní a vzdelávaní: základné informácie o výsledkoch štúdie OECD TALIS 2013 [International study on teaching and learning: basic information on the results of the OECD TALIS 2013 study] [Online] (2014). Prieiga internete: https://www.nucem.sk/dl/3450/TALIS_2013_-_prvotne_zistenia.pdf.
- Travers, J., et al., (2010). *Addressing the Challenges and Barriers to Inclusion in Irish Schools: Report to Research and Development Committee of the Department of Education and Skills*. [Online]. Dublin: Special Education Department St Patrick's College. Prieiga internete: <https://www.spd.dcu.ie/site/edc/documents/StPatricksCollegeSENReport2010.pdf>
- Trump, G. C. & Hange, J. E., (1996). *Concerns about and Effective Strategies for Inclusion: Focus Group Interview Findings from Tennessee Teachers*. Appalachia Educational Laboratory. Prieiga internete: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397576.pdf>
- Valent, M. & Sabo, R., (2011). Analýza vzdelávacích potrieb PZ a OZ (odborná aktivita 2.1) [Analysis of educational needs of PZ and OZ (professional activity 2.1)]. *Pedagogické rozhľady: odbornó-metodický časopis [Pedagogical perspectives: professional-methodical journal]*, 20, 3, 8–12.

EDUCATIONAL NEEDS OF THE PRIMARY EDUCATION TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION OF THE PUPILS FROM SOCIALLY DISADVANTAGED BACKGROUNDS IN SLOVAKIA

Ivana Rochovská, Veronika Kušnírová, Daniela Kolibová,
Eva Dolinská, Mieczyslaw Dudek
Catholic University in Ruzomberok, Slovakia

Summary

The education of pedagogical workers and their preparation for teaching the pupils with special educational needs and for inclusive education itself is one of the necessary measures in implementing inclusive education. The

study presents the results of the research examining the educational needs of the teachers and their interest about the themes of courses and educational programmes in connection with actual needs arising from changes in the Slovak education system due to the gradual promotion of inclusion.

There is a question, what educational needs do the teachers of primary education have in the present? Or, under the influence of more frequent inclusion of pupils with special educational needs and the inclusion enforcement, do they feel the need to improve themselves in the themes related to inclusion? In this context, the following questions are formulated as *research questions*: What is the level of interest of primary education teachers in career development and trainings? In what topics do primary education teachers see the need for improvement in the implementation of inclusive education? Are there statistically significant differences in the need for improvement in individual topics with respect to individual demographic characteristics (age, length of educational practice, etc.) of primary education teachers? Is there a statistically significant relationship between age and the interest in the themes of trainings? **The main objective** is to identify and analyze educational needs of primary education teachers in relation to the implementation of inclusion in schools.

Intermediate objectives: To determine primary education teachers' interest in career development and trainings. To identify educational needs of primary education teachers to successfully implement inclusion when working with pupils from socially disadvantaged backgrounds. To determine if there are statistically significant differences in the self-reflective perception of the need to improve topics related to the implementation of inclusive education with regard to the characteristics of respondents (age, length of educational practice, willingness to grow and educate personally). To meet our third objective, we have statistically tested the four hypotheses that arose from the study of literature (cited literature in the theoretical part of the article) and experience of the research study authors from the field.

We conducted empirical quantitative exploratory research. To get the data anonymous, we used a non-standardized self-constructed questionnaire distributed in printed form and as an on-line questionnaire. Data collection took place in May-September 2017 in Košice and Prešov regions in Slovakia. The research results presented in the study were obtained as part of greater research to identify and analyze the needs of pedagogical employees of primary education with regard to inclusion and evaluation of the conditions of inclusion at their school

Teachers of primary education self-reflectively assess the willingness of further education and personal growth to be very high, they nevertheless show little interest in training and education on inclusive education and work with

pupils with social and health disadvantages. In view of the above, we are of the opinion that the best way in the field of the creation of inclusive educational trainings and its essence appears to select the following – not only education providers but especially specific trainers should implement the concrete and direct communication with teachers of pupils from socially disadvantaged backgrounds in which they would get feedback from teachers which topics related to inclusion are urgent and necessary for them. According to their requirements, they would subsequently create educational and training activities, where there would be of greater motivation and also of higher participation. However, it also depends on the specific lecturer who implements the training. We would like to emphasize that there should be a dialogue with the teacher during education so that the teacher can also be active and actively contribute to the issues that concern him/her and which he/she understands very well.

The ambition of the authors of the paper in their further research work is to map out the offer of specific trainings aimed at working with pupils with special educational needs and to analyze their positives and negatives from the perspective of participants.

The article was prepared as part of the VEGA project, 1/0522/19, *Creation of an inclusive environment in kindergarten and inclusive approaches in diagnostics and in stimulating the development of socially disadvantaged children.*

Corresponding author: m.dud@interia.pl