

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie

# Od integrácie k inklúzii

Spracoval kolektív autorov:

Magdaléna Špotáková, Bronislava Kunderátová, Mária Štefková,  
Zuzana Vojtová, Dana Zikmund Perašínová

Bratislava 2018

## OD INTEGRÁCIE K INKLÚZII

Informačná brožúra pre pedagógov základných škôl

©PhDr. Magdaléna Špotáková, CSc. - PhDr. Bronislava Kundrátová - Mgr. Mária Štefková, PhD.  
- Mgr. Zuzana Vojtová - PaedDr. Dana Zikmund Perašínová, PhD.

Za obsah publikácie zodpovedajú autori.

Vydal: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie,  
Cyprichova 42, 83105 Bratislava

Publikácia je súčasťou výskumnej úlohy *P-150 Tvorba konceptu inkluzívneho vzdelávania v podmienkach slovenského školstva, 2017-2019*VÚDPaP.

Tlač a grafická úprava: AEPRESS s.r.o., Bajzova 7, 82108 Bratislava

**ISBN: 978-80-89698-27-1**

## Obsah

Úvod.....	4
I. Od integrácie k inklúzii .....	5
1. Východiská, problémy a výzvy .....	5
2. Inklúzia (aj na Slovensku).....	8
II. Integrácia a inklúzia v praxi.....	11
1. Ako učiť heterogénnych žiakov? .....	11
2. Individuálny výchovno-vzdelávací program.....	14
3. Ako diferencovať vyučovací proces? .....	15
4. Hodnotenie .....	18
5. Kto sa podieľa na vzdelávaní .....	18
6. Úloha školského poradenského systému .....	21
III. Na ceste k inklúzii – príklady dobrej praxe .....	23
IV. A ešte niečo navyše... ..	28
1. Včela medonosná: Ukážka diferencovaného vyučovania .....	28
2. Vybrané inkluzívne projekty na Slovensku (informácia) .....	34
Literatúra .....	39
Zoznam skratiek.....	41



# Úvod

V roku 2006 prijalo Valné zhromaždenie OSN Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím. Dohovor doteraz ratifikovalo vyše 170 štátov, medzi nimi aj Slovenská republika. Zaviazala sa tým „presadzovať, chrániť a zabezpečovať plné a rovnaké využívanie všetkých ľudských práv a základných slobôd všetkými osobami so zdravotným postihnutím a podporovať úctu k ich prirodzenej dôstojnosti“ (317/2010 Z.z. Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím).

Najbúrlivejšie diskusie podnietil článok 24 Vzdelávanie, podľa ktorého sú zmluvné štáty povinné zabezpečiť, aby „osoby so zdravotným postihnutím mali na rovnakom základe s ostatnými prístup k inkluzívnemu, kvalitnému a bezplatnému základnému a stredoškolskému vzdelaniu v spoločenstve, v ktorom žijú“ (tamtiež).

Čo je inkluzívne vzdelávanie, akými postupmi ho dosiahnuť, aké výzvy pred nás stavia, ako môžeme identifikovať a postupne odstraňovať bariéry? Takéto a podobné otázky si kladú pedagógovia a ostatní zainteresovaní aj na Slovensku. A, samozrejme, objavuje sa aj množstvo otázok, v ktorých zaznievajú pochybnosti - je to naozaj uskutočniteľné a je to vôbec potrebné? Čo to bude znamenať pre deti, rodičov, pre učiteľov a špeciálnych pedagógov?

Na tieto a mnohé ďalšie otázky hľadá odpovede celý rad publikácií, konferencií a projektov. Oblúk tém siaha od filozofických základov až po koncipovanie vhodných učebných materiálov.

Cieľom tejto príručky je poskytnúť základnú orientáciu v otázkach perspektívy inklúzie a reality integrácie, príklady a skúseností zo zahraničia aj zo škôl z viacerých regiónov Slovenska. Vznikla na základe rozhovorov s pedagógmi, špeciálnymi pedagógmi, riaditeľmi škôl, poradenskými pracovníkmi, ale aj na základe vlastných poradenských a pedagogických skúseností a odbornej literatúry.

Naša vďaka patrí vedeniu škôl, pedagógom a odborným zamestnancom, ako aj zástupcom školských poradenských zariadení, ktorí sa s nami ochotne podelili o svoje zaujímavé skúsenosti, cenné úspechy, ale aj starosti a problémy.

# I. Od integrácie k inklúzii

## 1. Východiská, problémy a výzvy

Integrácia detí so špeciálnymi potrebami je na Slovensku, podobne ako vo väčšine iných krajín, už dlhodobo školskou realitou. Legislatívne rámce integrácie a jej reálne podoby sa síce v jednotlivých krajinách líšia, vychádzajú však zo spoločnej myšlienky: tá časť žiakov, ktorá kvôli závažným odchýlkam v psychickom alebo fyzickom fungovaní bola vzdelávaná v špeciálnych školách, môže (a má) byť integrovaná do bežných škôl. Dôvody pre zavádzanie integrácie boli rôznorodé: výskumy realizované v mnohých krajinách nepotvrdili, že oddelené vzdelávanie zabezpečuje lepšie vzdelávacie výsledky než spoločné vzdelávanie. Časté spojenie špeciálnych škôl s internátmi znamená negatívny zásah do života rodín a socio-emočného vývinu mladších detí. Oddelené vzdelávanie nepripraví na spoločný život ani postihnutých, ani nepostihnutých. Integračný pohyb bol vždy spätý s ľudskými právami, so zmeneným pohľadom na postihnutie a s pochybnosťami o oprávnenosti núteného vydeľovania istej skupiny ľudí z bežných inštitúcií. Príklad z USA, kde sa integračné hnutie spájalo v 60-tych rokoch minulého storočia s hnutím za rasovú desegregáciu, pretože v štátoch na juhu USA tvorili väčšinu žiakov špeciálnych škôl afroamerické deti, je na Slovensku nepríjemne aktuálny.

Školská integrácia sa týkala v prvom rade detí s postihnutím. Nový rozmer získalo integračné hnutie konceptom špeciálnych edukačných potrieb, ktorý vytvorila komisia pod vedením filozofky Mary Warnockovej. Na podnet vlády Veľkej Británie skúmala táto komisia dva roky stav špeciálneho školstva. Hoci komisia vychádzala z tradičného delenia špeciálnych škôl a špeciálnej pedagogiky podľa jednotlivých postihnutí, v záverečnej správe odporučila upustiť od medicínskej kategorizácie žiakov a nahradiť ju pojmom špeciálne edukačné potreby. Dôvodom boli dve skutočnosti: postihnutia nemusia mať nevyhnutne vplyv na vzdelávanie a zároveň existuje veľa „nepostihnutých“, ktorých vzdelávanie prebieha so závažnými problémami (Špotáková, 1998).

V rôznych terminologických obmenách sa koncept angl. „special educational needs“ stal medzinárodne jedným z kľúčov k integrácii, k spoločnému vzdelávaniu časti detí s postihnutím s nepostihnutými deťmi a k špeciálnej podpore pre ďalšie skupiny detí v bežnej škole. Nejedná sa vždy o skupiny detí, ktoré boli pôvodne vzdelávané v systéme špeciálneho školstva; naopak, najpočetnejšiu skupinu „integrovaných“ tvoria deti s poruchami učenia, ktoré sa až na malé výnimky v podobe ojedinelých špeciálnych tried vzdelávali vždy v bežných školách. Integrácia v tomto prípade znamená, že sa ich problémom venuje v škole pozornosť tak, ako je to u žiakov s postihnutím. Systém špeciálneho školstva zároveň zostal vo všetkých krajinách vo väčšom alebo menšom rozsahu zachovaný, pretože integrácii môžu brániť prekážky na strane školy alebo žiaka.

V priebehu desiatok rokov budovania integrovaného školstva sa v strete s tradičnými školskými systémami začali čoraz jasnejšie črtáť aj kontúry obmedzení a problémov:

- Zvyšuje sa počet kategórií špeciálnych edukačných potrieb a aj detí, ktorým sú tieto špeciálne potreby priznané;
- Nové kategórie sú rovnako statické ako predchádzajúce medicínske kategórie a nevystihujú menlivé individuálne problémy konkrétnych žiakov;

- Zmeny vo vyučovacích postupoch sú minimálne;
- Pretrváva sporné očakávanie, že integrovaní žiaci sa prispôbia danej podobe školy;
- Počet žiakov s postihnutím, ktorí nemajú šancu vzdelávať sa v bežnej škole, je naďalej vysoký.

I keď integrované školstvo umožnilo veľkému počtu detí s postihnutím navštevovať bežné školy, nenaplnilo pôvodné očakávania. Prítomnosť žiakov s postihnutím nevedla k zásadným zmenám v pedagogickej teórii a praxi. Striktná vonkajšia diferenciacia (špeciálne školy pre žiakov s postihnutím a bežné školy pre bežných žiakov) sa síce prelomila, ale nevedlo to k skutočnej vnútornej diferenciacii. Integrované vzdelávanie žiakov so závažnejšími odchýlkami nie je zakázané, ale naráža na rôzne prekážky. Naďalej sa očakáva, že s využitím jednotných pedagogických metód a materiálov si žiaci rovnakým tempom osvoja rovnaké obsahy a postupy, čiže že ich vzdelávacie potreby sú rovnaké. Výnimku tvoria len integrovaní žiaci, priznávajú sa im špeciálne potreby, ale tie sa tiež obmedzujú na také, ktoré sú v predpokladanom vzťahu k diagnostikovanej odchýlke.

Isté rozčarovanie z integrácie viedlo k hľadaniu novej cesty a do diskusií sa vniesol pojem inklúzia. Jeho bežné používanie sa datuje od konferencie o vzdelávaní ľudí so špeciálnymi potrebami v Salamance, ktorú zorganizovala španielska vláda a UNESCO v júni roku 1994. Vyše 300 účastníkov z celého sveta sa zhodlo na dokumente Vyhlásenie zo Salamanky, v ktorom načrtli svoje vízie o vzdelávaní. Hoci konferencia mala v názve špeciálne potreby, mnohé body Vyhlásenia hovoria o všetkých deťoch: inkluzívna škola je škola, v ktorej sa vždy, keď je to možné, učia všetky deti spoločne, bez ohľadu na odlišnosti a ťažkosti, ktoré majú. Vyučovanie, kurikulá, organizačné štruktúry sa musia prispôbiť rozmanitým potrebám každého dieťaťa. Vyhlásenie zďaleka nie je iba vizionárskym morálnym apelom, ale obsahuje aj veľmi konkrétne kroky potrebné na jeho uskutočnenie (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994).

### **Týkajú sa problémy integrácie iba integrovaných žiakov?**

Školský zákon na Slovensku vymedzuje ŠVVP široko: okrem problémov spojených s fyzickým a psychickým vývinom (zdravotné znevýhodnenia) priznáva špeciálne potreby aj deťom sociálne znevýhodneným a nadaným. Do konceptu špeciálnych edukačných potrieb teda nezahŕňa iba deficitne poňaté individuálne odchýlky, ale prihliada aj na sociálny kontext vývinu a na pozitívnu odlišnosť. Práve pri kategórii nadanie sa však plasticky ukazuje, že vytváranie rôznych kategórií žiakov môže byť nespravodlivé aj voči tým, ktorí patria do kategórie „bežných“ žiakov. Pre vzdelávanie nadaných sa okrem iného odporúča:

- zamestnávať žiakov zmysluplne, zadávať im stimulujúce úlohy a využívať pedagogické postupy zamerané na rozvoj samostatnosti a tvorivosti žiakov (napr. projektové vyučovanie),
- akceptovať vlastné postupy žiakov, ktoré vedú k žiaducim výsledkom, aj keď sa líšia od bežne používaných (Výchova a vzdelávanie nadaných, ŠPÚ).

Nemali by však tieto postupy byť súčasťou dobrého vzdelávania každého žiaka?

Salamanské vyhlásenie sa stalo základom významných zmien v pedagogike a postupne aj v praxi škôl. Zmena postavenia človeka s postihnutím bola završená prijatím Dohovoru OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím, ktorý sa týka všetkých oblasti života. Implementácia Dohovoru v oblasti školstva sa deje v duchu salamanského vyhlásenia - rozpracúvaním teoretických aspektov inklúzie a postupným budovaním inkluzívneho školstva.

Najzásadnejšou zmenou oproti doterajšiemu stavu je fakt, že ideály sa stali vymáhateľným právom. Táto skutočnosť má závažné dôsledky: už nie je vecou „dobrej vôle“ inštitúcií (štátu), či vytvoria primerané podmienky pre spoločné vzdelávanie, ale je to ich zákonná povinnosť.

Základom spoločenskej inklúzie je pozitívne prijímanie rozmanitosti – jazykovej, etnickej, náboženskej, sociálnej, psycho-fyzickej. Premietnuté na podmienky vzdelávania sa potom hovorí o inkluzívnej škole ako o škole prispôsobujúcej sa deťom, v ktorej sa žiaci nedelia na tých, ktorí majú špeciálne potreby a na tých, ktorí ich nemajú, ale vždy ide o heterogénnu skupinu žiakov, ktorí majú rozličné individuálne potreby (Lechta 2010). Inkluzívna škola by mala poskytnúť priestor pre učenie a participáciu všetkých žiakov (Goodman 1994) zmenou filozofie školy, vytvorením priateľského prostredia, v ktorom je každý žiak vítaný; prostredia vzájomnej pomoci, spolupatričnosti, a čo je najdôležitejšie, akceptovaním rozmanitosti.

### Prípad E. G.

Ela je dieťa s Downovým syndrómom a kompenzovaným sluchovým postihnutím. V predškolskom veku navštevovala zariadenie, v ktorom boli spoločne vychovávané a vzdelávané deti so štandardným vývinom a deti s rôznymi postihnutiami. Rodičia si želali, aby Ela aj školskú dochádzku absolvovala v bežnej škole. Riaditeľ spádovej školy však odmietol dievčatko integrovať a rodičia sa obrátili na súd. Krajský súd sa stotožnil s argumentmi riaditeľa ZŠ, ktorý dôvodil, že jeho ZŠ nemá adekvátne personálne a materiálne technické podmienky pre prijatie dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami tak, ako ich upravuje štátny vzdelávací program ISCED 1 – osobitosti a podmienky na výchovu a vzdelávanie žiakov so ŠVVP. V prípade viacnásobného postihnutia (v tomto prípade ľahké mentálne postihnutie a sluchové postihnutie) by boli potrební špeciálny pedagóg, psychológ, logopéd a asistent učiteľa. Rodičia sa odvolali na Najvyšší súd. Namietali, že zabezpečenie podmienok integrovaného vzdelávania sa nemôže riadiť iba typom zdravotného postihnutia, ale potrebami konkrétneho dieťaťa. V prípade ich dcéry dve odborné správy (z poradenského zariadenia a VÚDPaP-u) zhodne odporúčali iba asistenta učiteľa a individuálny výchovno-vzdelávací program. Aj Štátny pedagogický ústav potvrdil, že postačujúca môže byť úzka spolupráca s poradenským zariadením. Zásadnou námietkou rodičov bolo nerešpektovanie práv, ktoré zaručuje Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím. Najvyšší súd dal rodičom za pravdu a v odôvodnení rozsudku v súvislosti s Dohovorom o právach osôb so zdravotným postihnutím konštatoval: „*Predmetný Dohovor bol inkorporovaný do nášho právneho poriadku, a teda je jeho súčasťou s režimom prednostnej aplikácie vo vzťahu k vnútroštátnemu právu (článok 7 odsek 5 Ústavy SR). Ukladá záväzky štátom (ako zmluvným stranám dohovoru), a preto vzhľadom na jeho právnu silu a prednosť pred zákonmi Slovenskej republiky bolo povinnosťou správnych orgánov vykladať jednotlivé ustanovenia školského zákona v súlade s Dohovorom, prípadne správne orgány mohli priamo inkorporovať pravidlá medzinárodného práva obsiahnuté v Dohovore*“ (Rozsudok Najvyššieho súdu 7Sžo/83/2014, s.9). Najvyšší súd ďalej konštatoval, že správne úrady ani krajský súd neuviedli, v čom by malo spočívať nadmerné alebo neúmerne zaťaženie pri vytváraní adekvátnych podmienok vzdelávania, a škola sa o ich vytvorenie ani nepokúsila. Navyše: „*Odvolačný súd pova-*



žuje za potrebné zdôrazniť, že odmietnutie primeraných úprav je formou diskriminácie na základe zdravotného postihnutia, ktorá je zakázaná (čl. 2 dohovoru)“ (tamtiež, s.12). Ela nastúpila do prvej triedy v inej základnej škole. Napriek tomu, že táto škola je od bydliska rodiny vzdialená, rodičia nevyužili možnosť preložiť Elu po rozhodnutí Najvyššieho súdu do spádovej školy. V súčasnosti je Ela v 6.ročníku, zvládla základné učivo prvého stupňa a v niektorých predmetoch postupuje podľa IVVP. V triede pomáha s Eliným vzdelávaním pedagogická asistentka, ďalšia odborná starostlivosť je zabezpečená na iných pracoviskách.

### **Vytváranie priateľskej klímy na škole, klímy rešpektujúcej heterogenitu a individuálne potreby žiakov**

Školu v H navštevuje 51% rómskych detí z dvoch osád. Základným prvkom v procese riadenia a komunikácie je vzťah škola – žiak - rodič bez rozdielu národnosti a etnicity. Vedenie školy a pedagogický zbor rešpektujú individualitu žiakov, ich sociálny pôvod a prostredie, z ktorého pochádzajú, vzdelávací program školy je obohatený o multikultúrny rozmer, ktorý nie je vnímaný ako negatívny prvok pri vzdelávaní. Rodičia sa priamo zapájajú do školských a mimoškolských aktivít a majú možnosť svojimi podnetmi skvalitňovať výchovno-vzdelávací proces. Zavádzanie prvkov inklúzie - rešpektovanie individuality žiakov a ich individuálnych potrieb, podpora žiakov zo SZP - sa uskutočňuje svojpomocne alebo z prostriedkov rôznych dotačných schém, grantov, nadácií (výučba cudzích jazykov, grantová výzva Nadácie Orange „Dajme šancu slabým“, cezhraničná spolupráca s partnerskou školou z Poľska „Spoznaj svojho kamaráta“, vlastná aktivita školy „neskúšanka“ zameraná na zvyšovanie návštevnosti knižnice) (Hornák, Strážik, 2014).

## **2. Inklúzia (aj na Slovensku)**

Môžeme konštatovať, že v súčasnosti prebieha prechodné obdobie medzi integráciou a inklúziou (Lechta, 2010). Používanie týchto termínov nie je úplne jednotné. Podľa Hornákovej (2006) sa inklúzia poníma tromi spôsobmi:

1. stotožňuje sa s integráciou
2. chápe sa ako vylepšená, „optimalizovaná“ integrácia
3. predstavuje novú kvalitu prístupu k deťom s postihnutím, odlišnú od integrácie - ako bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb **všetkých** detí.

Stotožňovanie integrácie a inklúzie nevychádza z analýzy pedagogických teórií a je považované skôr za pokus vyhnúť sa zmenám a za nový pojem skryť starú prax. Integračné hnutie však vo svojich počiatkoch zdôrazňovalo, že integrácia neznamena premiestnenie dieťaťa s postihnutím do bežnej školy, ale takú zmenu školy, aby bola pripravená skutočne prijať inakosť. Ideové východiská integrácie a inklúzie sú si teda veľmi blízke. V praxi však integrácia neopustila predstavu homogénnej skupiny intaktných žiakov, do ktorej prijme aj dieťa, ktoré je „iné“. Začlenenie detí s postihnutím si nevyhnutne odklon od tradičných pedagogických postupov a organizačných štruktúr. Vzdelávanie detí s postihnutím sa zabezpečilo opatreniami, zameranými výlučne

na tieto deti. Podobne ako v iných krajinách, aj na Slovensku sú zákonom a podzákonnými predpismi tieto opatrenia definované. Ide o opatrenia, ktoré zabezpečujú výchovno-vzdelávací proces: špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby a IVVP, asistenti učiteľa a školskí špeciálni pedagógovia. Možno konštatovať, že integrované vzdelávanie žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami je postavené na týchto pilieroch.

Často sa stretávame s názorom, že nemôžeme prechádzať na inklúziu, keď ani integráciu nemožno považovať za optimálne završenú. Táto otázka je závažná: máme optimalizovať integráciu a až následne sa venovať inklúzii? Alebo treba integráciu zavrhnúť a začať budovať inklúziu? Skúsme sa pozrieť z pohľadu inklúzie na spomínané integračné opatrenia, prostredníctvom ktorých je zabezpečené integrované vzdelávanie detí so špeciálnymi potrebami. Možno v nich nájsť prvky budúcej inklúzie? A skrývajú v sebe aj riziká pre inkluzívne ponímanie vzdelávania?

Možnosti pre inklúziu:

- Prítomnosť detí s postihnutím je príležitosťou pre interakcie detí, ktoré sa v niektorej oblasti od seba výrazne odlišujú, pre spoznanie toho, čo nás napriek odlišnostiam spája, je to šanca, aby deti zažili, že inakosť je normálna.
- Priznanie špeciálnych edukačných potrieb môže byť základom pre prijatie prirodzenej rozmanitosti vo vzdelávacích cestách, ktorej treba vychádzať v ústrety.
- Spolupráca učiteľky, špeciálnej pedagogičky a asistenta učiteľa môže byť dôležitým krokom k formovaniu inkluzívneho tímu.
- Skúsenosť s vypracovaním individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu môže byť inšpiráciou pre diferencované vyučovanie.

Riziká pre inklúziu:

- Diagnostikovanie ŠVVP môže potvrdzovať predstavu dvoch viac-menej homogénnych skupín („normálne“ deti a deti s nejakou poruchou). Znamená to nielen preceňovanie rozdielov medzi skupinami, ale aj podceňovanie rozdielov vnútri skupín a je prekážkou v individualizácii prístupov.
- Pedagogický asistent a špeciálny pedagóg, ktorí sa venujú len dieťaťu s diagnózou, môžu práve tým posilňovať vyčleňovanie dieťaťa z rovesníckej skupiny a prispievať k jeho stigmatizácii.
- IVVP sa (s výnimkou nadaných) sústreďuje na diagnostikovaný deficit.
- Školský zákon uvádza podrobnú taxonómiu odlišností, ktoré možno považovať za špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby a na ich základe priznať žiakovi individualizovaný postup (individuálne začlenenie s vypracovaním IVVP). Existuje ale početná skupina žiakov, ktorí nevyhovujú žiadnej z kategórií vymenovanej v zákone a nemajú nárok na uplatnenie špeciálnych postupov, hoci by boli pre nich prínosné.

Nasledujúci príklad z poradenskej praxe ilustruje, že riziká pre inklúziu sa môžu negatívne prejavovať už pri integrácii.

Zuzka S. je štvrtáčka. Materskú školu navštevovala od troch rokov a chodila tam veľmi rada. Do školy nastúpila s ročným odkladom, pretože učiteľkám v MŠ sa nezdarila byť dostatočne pripravená na školu a psychologické vyšetrenie v CPPPaP tento názor potvrdilo – Zuzka pôsobila ako o niečo mladšie dieťa, než v skutočnosti bola. V škole mala zo začiatku len mierne problémy, všetko sa naučila, ale trochu pomalšie ako ostatní. S pribúdajúcim učivom a zvyšovaním jeho náročnosti bola nutná čoraz dlhšia domáca príprava. Napriek úsiliu rodičov a Zuzkinej snaživosti mala jednotky a dvojky len veľmi zriedka. Zuzka si uvedomuje, že je oveľa horšia žiačka ako jej kamarátky a napriek láskavej a chápacej učiteľke zažíva v škole len zriedka úspech. Domácej príprave sa venuje príliš veľa času na úkor mnohých iných aktivít s rovesníkmi a rodičmi. Škola navrhla vyšetrenie v CPPPaP a rodičia súhlasili; všetci dúfali, že sa „niečo nájde“ a Zuzka bude môcť byť vzdelávaná formou individuálnej integrácie. Ale ako ukázalo vyšetrenie, Zuzka nemá nijaké znevýhodnenie. Nepreukázala sa nijaká porucha učenia, profil výkonov v IQ teste bol mierne nerovnomerný v prospech verbálnych, celkový výkon bol v pásme mierneho podpriemeru, teda v norme.

Aké je riešenie takejto situácie, s ktorou sa v rôznych obmenách stretávame pomerne často? Systém nijaké riešenie neponúka, slabí žiaci sú jednoducho realita. Heterogénnosť každej skupiny žiakov, či so znevýhodnením alebo so štandardným vývinom, je nespochybniteľná; napriek tomu školské systémy (nie len na Slovensku) počítajú s homogénnosťou. V bežnej škole sa očakáva, že deti sa budú vzdelávať rovnakým tempom, z rovnakých materiálov, jedným spôsobom - a ak je aj učiteľka citlivá voči individuálnym potrebám detí, nesmie prekročiť hranice náročne a časovo striktno vymedzených výkonových štandardov a spôsobov ich preverovania.

*„...potrebovali by sme flexibilnejšiu legislatívu, flexibilnejšie učebné osnovy...máme problém s redukciou učebných osnov, čo je základ...deti so ŠVVP majú svoje limity...časová dotácia to nevyrieši...“ (riaditeľka ZŠ v Z).*

Úpravy sú možné len ak má žiak poradenským zariadením diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Pre mnohé deti je to skutočná šanca. Ak sa napríklad zistí, že žiak, ktorý prepadá z matematiky, je dyskalkulik, má nárok na odbornú pomoc a primeraný postup v škole. Ale čo s deťmi, ktorých ťažkosti nenapĺňajú diagnostické kritériá? Riešením nemôže byť rozširovanie kategórií špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, ale priznanie individuálnych edukačných potrieb každému dieťaťu, čiže inkluzívny prístup.

## II. Integrácia a inklúzia v praxi

Integrácia, čiže spoločné vzdelávanie detí so špeciálnymi edukačnými problémami je na Slovensku stanovené v školskom zákone a ďalšími predpismi, ktoré naň nadväzujú. Niektoré prvky inkluzívneho vzdelávania možno zavádzať do praxe aj v rámci postupov a pravidiel pre integráciu a mnohé školy to aj robia; v iných prípadoch by bola potrebná zmena. Nasledujúce texty zrkadlia túto realitu. V prevažnej miere sa opierajú o pravidlá stanovené pre integráciu, ale ukazujú aj príklady zavádzania prvkov inklúzie.

### 1. Ako učiť heterogénnych žiakov?

Učitelia sa často pýtajú: „Ako mám učiť v triede, v ktorej je tridsať žiakov, z nich sú traja žiaci so zdravotným postihnutím, päť žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, nadaný žiak a ostatní žiaci majú tiež problémy?“

Kardinálnym problémom integrovaného aj inkluzívneho vzdelávania je osvojenie si obsahu vzdelávania, čiže štandardov vzdelávania, ktoré sú stanovené v Štátnom vzdelávacom programe a sú podmienkou pre dosiahnutie stupňa vzdelania v rámci jednotlivých ISCED-ov. Medzi požiadavkami učebných osnov a možnosťami žiakov však často nie je súlad. Ako odstrániť túto bariéru, keď základným atribútom inklúzie je prispôsobovanie vzdelávania schopnostiam a potrebám žiakov? Jednou z ciest k efektívnejšiemu vzdelávaniu môže byť *diferencované vyučovanie*, pri ktorom sa žiakovi prispôsobuje *obsah vzdelávania, proces vyučovania*, ale aj *prostredie školy*.

#### Ako prispôbiť obsah vzdelávania?

Pod **obsahom vzdelávania** (učivom, kurikulumom) rozumieme vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré má žiak nadobudnúť v procese vzdelávania. Diferenciácia **obsahu vzdelávania** sa týka všetkých úprav, zmien v obsahu vzdelávania, ktorými učiteľ prispôsobuje žiakom učivo. Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho vzdelávania upozorňuje, že pokiaľ sa inklúzia v počiatočných štádiách chápala ako právo žiakov na rovnaký prístup ku kurikulu, myslelo sa tým, že kurikulum je nemenná vec, ktorú žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami dosiahne tak, že sa mu bude poskytovať rôzna podpora, aby sa mohol vzdelávať podľa kurikula bežnej školy. V súčasnosti inklúzia vychádza z predpokladu, že žiaci majú právo na také kurikulum, ktoré zodpovedá ich potrebám a vzdelávací systém má povinnosť im ho poskytnúť. Podobne aj S. Lee et al. (2010) tvrdia, že modifikácia kurikula je najpodstatnejšou podmienkou, aby žiaci so špeciálnymi potrebami mohli navštevovať bežnú školu a dosiahli vzdelávací pokrok.

#### Aké sú možnosti vzdelávania žiakov so ŠVVP?

Je zrejmé, že sa učitelia snažia, aby všetci žiaci dosiahli štandardy vzdelávania, ktoré vymedzuje Štátny vzdelávací program, a preto väčšina integrovaných žiakov aj podľa neho postupuje. Poradenské zariadenia často odporúčajú žiakom so zdravotným znevýhodnením postupovať podľa **Vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením**, ktoré boli primárne vypracované pre žiakov špeciálnych škôl, ktoré sú personálne aj materiálne vybavené na vzdelávanie žiakov so špeciálnymi potrebami. Prax, rodičia dotknutých žiakov i mimovládne organizácie poukazujú na fakt, že vzdelávanie žiakov podľa Vzdelávacích programov je v bež-

ných školách často kontraproduktívne, nakoľko bežné školy nemôžu integrovaným a intaktným žiakom zosúladiť a prispôbiť rámcové učebné plány. Počet disponibilných hodín základných škôl, ktoré sú nutné pre naplnenie vzdelávania, je nedostatočný a taktiež školy nezamestnávajú špeciálnych pedagógov, ktorí by vzdelávacie programy učili. Možný je kompromis, a to vzdelávať žiakov podľa Štátneho vzdelávacieho programu a Špecifických vyučovacích predmetov, ktoré sú súčasťou Vzdelávacích programov pre príslušné zdravotné znevýhodnenie. „Kto má tieto predmety vyučovať?“ Ak na škole pracuje školský špeciálny pedagóg, je schopný niektoré z predmetov odučiť, ale špecifické predmety ako napríklad Individuálna logopedická intervencia (v rámci Vzdelávacieho programu pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou) alebo Terapeuticko-korektívne cvičenia (Vzdelávací program pre deti s poruchami aktivity a pozornosti) môžu vyučovať len špecialisti s aprobáciou logopéd a psychológ/špeciálny pedagóg. Logopédov je na základných školách ako šafranu a psychológovia/špeciálni pedagógovia nie sú dostatočne odborne pripravení na terapie.

Žiaci so ŠVVP v bežnej škole sa môžu vzdelávať podľa Štátneho vzdelávacieho programu, Vzdelávacieho programu pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, podľa Štátneho vzdelávacieho programu a Špecifického vyučovacieho predmetu resp. podľa Štátneho vzdelávacieho programu s využitím prvkov konkrétneho vzdelávacieho programu pre žiakov so zdravotným znevýhodnením. Rozhodnutie o obsahu vzdelávania je v kompetencii zariadenia výchovného poradenstva a prevencie. Jeho odporúčania sa pretransformujú do Individuálneho vzdelávacieho programu, ktorý má zohľadňovať potreby žiaka, ale aj možnosti školy.

Keďže žiaci so ŠVVP majú problém zvládnuť štandardy vzdelávania bežnej školy, musia učitelia diferencovať vyučovací proces podľa potrieb jednotlivých žiakov. Vyučovanie žiakov je možné diferencovať prostredníctvom vzdelávacích stratégií, metód, čo znamená, že žiak postupuje podľa Štátneho vzdelávacieho programu (rozumej identického pre celú triedu) a učiteľ mu sprostredkúva učivo napr. prostredníctvom multisenzoriálnej metódy (slovné, s využitím názorného obrázkového materiálu, zvukového záznamu; individuálnym prístupom, metódou predĺženého výkladu, projektovým vyučovaním, zážitkovým učením a inými metódami). Prispôbenie môže učiteľ realizovať aj redukciami úloh, čiže znižovaním požiadaviek, ktoré má žiak plniť. Od žiakov sa očakáva, že splnia také isté úlohy ako ostatní žiaci, ale z nich len časť, ktorú sú schopní uskutočniť (napr. žiak s telesným postihnutím namiesto 20 cvičení, ktoré sú minimom pre triedu, urobí len 10 cvičení).

Výrazná modifikácia vzdelávania spočíva v **redukcii obsahu**, ktorý má žiak zvládnuť, čiže od žiaka sa očakáva, že si osvojí len **časť učiva** (napr. žiak s mentálnym postihnutím má jednoduchý text o téme, ktorú trieda preberá, alebo dyskalkulik môže riešiť úlohu z matematiky z nižšieho ročníka).

Diferenciáciu obsahu vzdelávania je možné uskutočňovať prispôbením metód, redukciami požiadaviek (zadaním menšieho počtu úloh) a redukciami obsahu vzdelávania (osvojenie si parciálnej časti učiva).

Ak chceme, aby žiaci so ŠVVP a aj mnohí iní plnohodnotne participovali na vzdelávacom obsahu, ideálne by bolo diferencovať obsah vzdelávania aspoň na dvoch úrovniach a tomu prispôbiť učebnice a pracovné zošity.

Na ťažkosti so zvládaním požiadaviek školy sa možno pozrieť aj iným spôsobom, nie ako



na problém, ktorý je „v žiakovi“. Vzdelávanie je interakcia, do ktorej vstupujú vzdelávaní aj vzdelávajúci spolu so všetkým, čo tvorí školu. Patria sem aj metódy vyučovania, obsahy vzdelávania a forma ich podania (napríklad v učebniciach). Zlepšiť vzdelávacie výsledky, ale aj motiváciu žiakov a záujem o vzdelávanie, možno dosiahnuť zmenami v tomto systéme. Aj M. Zelina (2006) konštatuje, že problémom nášho školstva je okrem iného obsah vzdelávania – náročnosť učebnej látky, osnov, nediferencované základné učivo, nedostatok pomôcok, učebníc a počítačov. Takýto názor zdieľajú Ľ. Višňovský, V. Kačáni et al. (2001), podľa ktorých je kľúčovým problémom uskutočniť redukciu, odstrániť predimenzovanosť učebných osnov, obsah predmetov viac priblížiť potrebám žiakov.

*„...obmedzujú nás učebné osnovy...príde inšpekcia a budú mi vyčítať, že som ich nenaučila to, čo je v učebných osnovách...naučia sa to iba mechanicky...“  
(učiteľka ZŠ v K, učí v triede, ktorú navštevujú len rómski žiaci)*

*Učiteľka 4. ročníka na škole v Z:*

*„...problémom sú aj deti zo SZP, v nižších ročníkoch sa snažia, sú šikovné, ale nevedia ako sa pravidelne učiť a pripravovať na hodiny, aj keď rozprávajú po slovensky, pojmotvorba je stále problém, odrazí sa to hlavne na Prírodovede a Vlastivede...niektoré témy sú pre nich zbytočné, vzdelávanie detí zo SZP by malo byť viac praktické, ale problémom sú osnovy...nevieme, čo je základ...keby sa osnovy zredukovali, škola by ich viac bavila...“*

### **Holandsko – Prispôbenie kurikula potrebám žiakov**

Vzdelávacia politika v Holandsku podporuje integráciu žiakov so špeciálnymi potrebami do hlavného vzdelávacieho prúdu. Zatiaľ čo jadro kurikula je cieľom, ktoré musia splniť všetky školy a inšpektori kontrolujú ako je obsah týchto cieľov napĺňaný, školy majú výraznú slobodu upravovať si kurikulum tak, aby reagovalo na potreby a potenciál ich žiakov. Školy majú k dispozícii určitý scenár/návod, ktorý im pomáha vytvárať si v rámci kurikula rôznorodé vzdelávacie oblasti, témy. Zatiaľ čo takéto na mieru šité kurikulum kladú na školu a učiteľov zvýšené požiadavky, na druhej strane zaručujú kvalitu vzdelávania pre všetkých žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami bez ohľadu na to, kde vzdelávanie prebieha. V Holandsku je vzdelanie dôležitým prostriedkom v boji proti chudobe, sociálnej exklúzii a marginalizácii (UNESCO, 2017)

V súlade s diferencovaným učebným obsahom je potrebné prispôbiť národné merania žiakov v rámci Testovania 5, Testovania 9 a maturitnej skúšky. V odporúčaní Európskej únie je postulát, aby žiaci so špeciálnymi edukačnými potrebami podstúpili národné merania, pričom je potrebné modifikovať testy tak, aby zodpovedali potrebám žiakov (Watkins, 2007).

*Škola v Z, Riaditeľka školy: „...učitelia by chceli cítiť podporu zo strany verejnosti a štátnych inštitúcií...všetky školy sú hodnotené podľa Monitoru a nie podľa toho ako sme zvládli integráciu, s akými deťmi pracujú naši učitelia...nie sú morálne ocenení, že zvládli učiť aj deti zo SZP aj s rôznym typom diagnóz....tu nejde o peniaze, ale morálne ocenenie a spätnú väzbu učiteľovi, že jeho práca má zmysel...“*

*Štátna školská inšpekcia pravidelne navštevuje školu v S najmä pri testovaní 5 a 9 – učitelia už dobre poznajú svojich integrovaných žiakov a pri prvých náznakoch nepokoja testovanie prerušia a dajú im prestávku. Žiaľ, stretávajú sa s nepochopením u inšpektorov, ktorí trvajú na štandardnom priebehu testovania – dodržiavaní času a administrácii pokynov.*

## 2. Individuálny výchovno-vzdelávací program

Individuálny výchovno-vzdelávací program je súčasťou povinnej dokumentácie (v prílohách „Návrhu na vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka so ŠVVP“). Je to dokument, podľa ktorého sa plánuje vzdelávanie žiaka s ohľadom na jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Podľa Zelinkovej (2001) je individuálny vzdelávací program záväzný pracovný materiál slúžiaci každému, kto sa podieľa na výchove a vzdelávaní integrovaného žiaka. Vypracúva ho triedny učiteľ v spolupráci so špeciálnym pedagógom (školským alebo z poradenského zariadenia) a ďalšími učiteľmi, ktorí participujú na vzdelávaní žiaka so ŠVVP. Škola je povinná oboznámiť s ním zákonného zástupcu. IVVP je vlastne plánovací sprievodca, ktorý poskytuje základné informácie o súčasnej úrovni výkonu dieťaťa, o jeho ročných cieľoch a požadovanej vzdelávacej podpore. Stelesňuje nástroj na účinný servis, ktorý obsahuje tímovo založené rozhodovanie, zahrnutie rodičov, plánovanie cieľov so zaistením prístupu ku štátnemu vzdelávaciemu programu. S použitím individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu učitelia stanovia konkrétnu podporu pri učení a v správaní, ktorá pomôže jednotlivým žiakom dosiahnuť úspech (Council for Exceptional Children, 2006). Ak učiteľ chce, aby sa žiaci naučili čo najviac a aby ich vyučovanie skutočne obohatilo, nemôže nútiť žiakov, aby sa v maximálnej miere snažili o prispôsobovanie

vyučovaciemu procesu. Práve naopak, musí ho čo najviac prispôbiť individuálnym potrebám, záujmom a požiadavkám jednotlivých žiakov. Učiteľ využíva aj vyučovacie stratégie, ktoré podporujú motiváciu žiakov a dodržiavanie prijatých pravidiel správania (napr. žiak s ADHD potrebuje časté prestávky, viac pohybu; žiak s autizmom má k dispozícii kartičky, na ktorých má zobrazené jednotlivé kroky, napr. kde si odkladá pomôcky, kabát ap.).

Očakávaným pozitívom IVVP je garantovaná starostlivosť o žiaka, systematické plánovanie jeho vzdelávania, ako aj satisfakcia pre rodičov. V praxi sa ale opakovane stretávame s jeho formálnym napĺňaním, ak škola nedokáže dostatočne zabezpečiť všetky podmienky, ktoré odporúča poradenské zariadenie a IVVP slúži len pre potreby kontroly. Nie všetci pedagógovia sa vedú s odporúčaniami stotožniť a záväznosť IVVP sa neberie dostatočne vážne. Problémom môže byť aj spôsob, akým uplatňovať IVVP bez toho, aby úpravy žiaka stigmatizovali. Starší žiaci s IVVP sa hanbia za „nálepkovanie“ a odmietajú sa zúčastňovať na intervenciách, ktoré poskytujú odborní zamestnanci. Opatrenia, ktoré majú zabezpečiť integrované vzdelávanie, môžu byť zároveň stigmatizujúcim činiteľom. Na tento problém reaguje inkluzívna pedagogika zdôrazňovaním heterogénnosti, ktorá je prirodzenou vlastnosťou každej skupiny a odráža sa v individualizovanom prístupe ku všetkým žiakom.

*IVVP sa vyhodnocujú štvrťročne – dôležité je, aby žiak nestagnoval a hlavne nenastal pokles výkonov. Učitelia si spisujú postrehy k jednotlivým žiakom, tie sa potom zasielajú alebo telefonicky odkonzultujú s CPPP a ČŠPP, keďže ich odborní zamestnanci nemajú toľko času na prácu v teréne.“ (riaditeľka ZŠ v S.)*

### 3. Ako diferencovať vyučovací proces?

Empirické výskumy poukazujú na fakt, že učitelia pri vzdelávaní žiakov využívajú najmä **frontálne, hromadné vyučovanie s celou triedou, z ktorého však majú žiaci so ŠVVP len malý úžitok**. Jeho výhodou je, že učiteľ ľahko vysvetlí dostatočné množstvo učiva všetkým žiakom a otázkami si okamžite overuje pochopenie učiva. Vhodné je najmä pri vysvetľovaní nového učiva a pri zisťovaní, či učivo pochopili. Nevýhodou pri ňom je, že pri hromadnom, frontálnom vyučovaní nie je možné individualizovať obsah učiva. Pri inkluzívnom vzdelávaní sa to vníma ako vážny problém, a preto by sa mal podiel frontálneho vyučovania znižovať.

Efektívnejšie je diferencované vyučovanie pri zapojení žiakov do **skupinového vyučovania**. Pri skupinovom vyučovaní môže učiteľ využívať **kooperatívne učenie** skupiny alebo môže pracovať s každou skupinou individuálne. Výhodou práce v malých skupinách je ľahšie individualizovanie obsahu ako pri hromadnom vyučovaní. Nevýhodou vyučovania skupín je ich problematické manažovanie a zvládanie množstva skupín v triede.



„.....rada by som využívala skupinové vyučovanie.....nemám na to čas naučiť ich to, rómski žiaci nevedia pracovať v malých skupinkách, buď individuálne alebo celá trieda....keby vedeli takto pracovať, mohla by som využiť zopár „ťahúňov“....každý je dobrý v niečom inom...“ (učiteľka v ZŠ v K)

Pre skupinovú prácu je dôležité naučiť znevýhodnených aj intaktných žiakov spolupracovať. Podľa Schmidtovej a Matušku (2010) sa **kooperatívne vyučovanie** považuje za základný predpoklad inkluzívneho vzdelávania, lebo znižuje vyrušovanie v triede, zvyšuje hodnotu rozličných schopností, rozvíja pozitívne sebahodnotenie a vhodné sociálne interakcie. Predpokladmi kooperatívneho správania žiakov sú: hovorenie, počúvanie, schopnosť spolupracovať, vzájomná pomoc, vzájomná podpora, pýtanie sa, schopnosť riešiť konflikty, plánovanie a dokončovanie úloh. Tieto zručnosti je potrebné u žiakov cielene rozvíjať. Formou kooperatívneho učenia je **tútoring**, ktorý spája rovesnícke, **vrstovnícke vyučovanie**, **doučovanie** (Jablonský, Matuška, 2010) a jeho podstatou je vzájomné učenie sa partnerských dvojíc. Podstatou rovesníckeho tútoringu je recipročná výmena rolí učiaceho sa a toho, kto učí (Warger, Ziegler, 2003). Uplatňovanie rovesníckeho vyučovania je prospešné pre žiakov so špeciálnymi potrebami, nielen z dôvodu učenia, ale aj pre socio-emočný vývin (Bayliss, 1996).

V inkluzívnej triede prichádza do úvahy aj individuálne vzdelávanie, kedy žiaci pracujú nezávisle od triedy. Výhodou je, že učiteľ môže „našit“ vyučovanie na potreby žiaka“ a nevýhodou je, že sa musí stále k nemu vracáť a kontrolovať jeho individuálne postupy. So žiakom nepreberie dostatočne učivo a pri ostatných žiakoch je dosť problematické zistiť mieru osvojenia učiva (Stenhoff et al., 2007).

### Maďarsko - Škola v obci Hejőkeresztúr – Alternatívne vzdelávacie metódy

Základná škola sa nachádza v severovýchodnom Maďarsku v ekonomicky a sociálne znevýhodnenom regióne, kde až 73% detí pochádzalo zo sociálne znevýhodneného prostredia, približne 60% detí bolo rómskeho etnika. Riaditeľ školy začal úzko spolupracovať so starostom obce, aby spoločne zabránili tzv. efektu „white flight“, keď väčšina nerómskych rodičov umiestňuje svoje deti v „menej rôznorodých školách“, Spoločne sa snažili presvedčiť rodičov, že ich deti sú na „správnom mieste“, kde získajú kvalitné vzdelanie. V roku 2000 vedenie školy začalo hľadať alternatívne vzdelávacie metódy, ktoré by ovplyvnili nielen výkony detí, ale aj ich správanie sa a záujem o učenie. Takúto alternatívu objavili v komplexnom vyučovacom programe - Complex Instruction Program (CIP), ktorý vytvorili Elizabeth G.Cohen a Rachel Lotan v roku 1970 na Univerzite Stanford s cieľom vytvárať spravodlivú atmosféru v triede, kde rozdielne postavenie a status žiakov nezohráva významnú rolu a neovplyvňuje negatívne ich snahu učiť sa. Tieto pedagogické praktiky sú úspešné pri zabezpečení kvalitného vzdelávania v heterogénnej triede, kde je intelektuálny potenciál aj sociálne pozadie žiakov variabilné a rozdielne. **CIP** stojí na troch základných pilieroch: **variabilné/rôznorodé úlohy**: žiakom sú zadávané úlohy s otvoreným koncom, ktoré vyžadujú rozdielne prístupy a zručnosti ; **skupinová práca**: práca v malých 4-5 členných skupinách, ktorá mení atmosféru triedy zo súťaživej na kooperatívnu a **zmiernenie/vyrovnanie**

**statusov**, resp. potlačenie statusových rozdielov v triede pričom „status“ neznamená len socioekonomický status žiaka a jeho rodiny, ale je vnímaný ako sumár socioekonomických okolností a súvislostí, rovesníckych statusov a intelektového potenciálu každého žiaka (Rapošová, Medľová, 2016)

### **Bloková výučba na ZŠ v S:**

Na základnej škole v S, ktorá má viacero začlenených žiakov so ZZ, pravidelne využívajú **blokovú výučbu**. Zámerom je vytvoriť pre začlenené deti také podmienky, aby mohli vyniknúť v aktivitách, v ktorých sú úspešné. Vedenie školy považuje za veľmi dôležité, aby sa aj títo žiaci cítili v škole prijatí a akceptovaní. Majú skúsenosť, že žiaci, ktorí prichádzajú na školu z iných škôl, boli dovtedy vzdelávaní v podstate segregovane – „niekde po kabinetoch s asistentom, často počúvali vyjadrenia: „Čo teraz s tebou, čo len s tebou budeme robiť?“ (zást. školy)

Keďže na škole mali žiaka na invalidnom vozíku, uskutočnili napríklad blokovú výučbu s paraolympionikmi. Žiakov na príchod paraolympionikov vopred pripravovali, aby vedeli, kto príde, aby im vedeli klásť otázky. Do programu cielene zaradili jazdu zručnosti na hendbajku, aby si žiaci vyskúšali a zistili, aké je náročné pohybovať sa na vozíku. Veľa detí malo z aktivity silný zážitok a novú skúsenosť. Po akcii zisťovali dotazníkmi spätné väzby, ktoré ukázali, ako žiaci pochopili hodnotu zdravia a silnej vôle. Keď si zdraví žiaci uvedomili, o čo viac možností majú v porovnaní so znevýhodnenými, zmenil sa ich postoj k nárokom, ktoré na nich kládli učitelia i rodičia. Aj rodičia uvádzali, že táto skúsenosť na deti zapôsobila, všimli si zmenu v ich správaní a prežívaní. Princíp blokovej výučby je zážitkový – cieľom je zážitok dieťaťa na vlastnej koži, na vlastných rukách (v prípade hendbajku).

### **Expresívny inkluzívny program na prvom stupni ZŠ (Križo, V. et al., 2017)**

Na základnej škole v B, ktorá sa hlási ku konceptu inkluzívneho vzdelávania, realizujú učitelia a odborní zamestnanci program, ktorý vychádza z princípov expresívnych terapií, najmä arteterapie. Tento prístup nazývaný artefiletika vychádza z dvoch slov arte – poukazuje na tesnú väzbu k umeniu a filetika – odkazuje na prepájanie emocionálneho a sociálneho rozvoja s rozvojom intelektovým. Program je určený pre všetky deti a je zameraný na zlepšenie vzťahov v triede tým, že deti porozumejú vlastnému prežívaniu a empatia voči spolužiakom sa prehĺbuje. Tento model podporuje u detí zložky reziliencie ako je tvorivosť, dôvera, vhlád, iniciatíva, vzájomná komunikácia a pozitívne sebaopínanie. Prístup sa zameriava na poznanie a prežívanie, ktoré je externalizované do tvorivej činnosti a následne konkretizované v komunikácii, alebo v reflektívnom dialógu. V programe sa pracuje so symbolom, hrou a imagináciou, ktoré sú prirodzeným vyjadrovacím prostriedkom pre deti mladšieho školského veku. Cieľom programu je naučiť deti nachádzať pomenovanie, alebo obrazné vyjadrenie pre ich prežívanie tak, aby sa postupne priblížili k porozumeniu vlastného prežívania.

Expresívny program realizujú učitelia v dĺžke dvoch vyučovacích hodín a skladá sa z troch základných častí: 1. *aktivizácie* (rozprávanie príbehov, relaxácia, ale aj opis a vysvetlenie nasledujúcich činností); 2. *priebehu činnosti* (aktívne tvorenie detí) a 3. *reflektívneho dialógu* (prináša dieťaťu a skupine vhlád do zažitých emócií).

## 4. Hodnotenie

Efektívnosť inkluzívneho vzdelávania žiakov je potrebné reflektovať prostredníctvom hodnotenia, ktoré nemá byť porovnávajúce, ale kritériálne, pričom kritériom hodnotenia výkonu je IVVP, jeho aktuálny obsah a ciele vzdelávania. Pre každého žiaka je najprínosnejšie hodnotenie, ktoré mu dáva informáciu o pozitívach hodnoteného výkonu a aj o oblastiach, v ktorých by sa výkon mohol zlepšiť. Rozpor medzi spoločenským tlakom na výkon v súťaživom prostredí a úsilím o inkluzívne prostredie vo všetkých aspektoch vzdelávania, teda aj v hodnotení, nie je doposiaľ uspokojivo vyriešený.

V inkluzívnej triede by mali mať učitelia pri hodnotení žiakov pochopenie pre odlišnosti v triede, mali by uplatňovať koncept spravodlivého, rovnocenného prístupu k hodnoteniu, holistický prístup a hodnotenie, ktoré prináša žiakom spätnú väzbu a nie je zamerané na identifikáciu slabých stránok žiakov (EADSNE, 2007).

### Hodnotenie na hodine matematiky

Učiteľka matematiky na škole v Z: „...pri písomných prácach dám dieťaťu na výber napr. z 10 príkladov, aby si vybralo 7, tie ktoré začne, tie mu aj vyhodnotím...ak zlyhá, dieťa individuálne vyskúšam...“

## 5. Kto sa podieľa na vzdelávaní

Úspešná inklúzia v škole nie je možná bez podporného servisu alebo inkluzívneho tímu, ktorý by tvorili inkluzívni pedagógovia, školskí špeciálni pedagógovia, školskí psychológovia, sociálni pedagógovia, logopédi, liečební pedagógovia, asistenti učiteľa, osobní asistenti, tlmočníci posunkovej reči a ďalší. Situácia je však taká, že iba tretina základných škôl na Slovensku zamestnáva špeciálneho pedagóga alebo psychológa. Väčšinou sú v pracovnom pomere len na určité obdobie počas trvania projektu.

Hlavným aktérom vzdelávania je však dieťa, ktoré nemá byť objektom, ale subjektom vzdelávania. V inkluzívnej pedagogike sa zdôrazňuje aktívna rola dieťaťa a jeho užšieho a širšieho sociálneho prostredia; významnú rolu hrá miestna komunita.

### Dánsko - Formovanie partnerstva medzi kľúčovými partnermi, ktorí môžu podporovať proces zmien v inkluzívnom vzdelávaní – „Počúvanie dieťaťa – detský hlas“

Projekt „Detský hlas“ vznikol na školách v Kodani s cieľom získať informácie o vzdelávaní, učení sa a celkovej pohode z pohľadu dieťaťa. Je založený na inkluzívnom programe „Joint Action“ (spoločná činnosť, aktivita), ktorého cieľom je vytvoriť rodinnejšie orientované prostredie pre vzdelávanie so spravodlivým postavením všetkých zainteresovaných partnerov. Spoločné konzultácie sú organizované odborníkmi, ktorí sa snažia vytvoriť atmosféru bez vzájomného obviňovania, kde každý môže predložiť svoj návrh na riešenie vzniknutých problémov. Stretnutia sú vopred starostlivo pripravené, odborne vedené a správne zacielené na nejaký problém. Výsledky a návrhy sa pripravujú, implementujú a vyhodnocujú spoločne. Tento projekt sa snaží rozvíjať a zjednocovať zmysel pre komunitu, ktorá rešpektuje individuálnu realitu každého zúčastneného a zároveň vytvárať vzájomné vzťahy medzi partnermi (UNESCO, 2017.)

Úlohou školského špeciálneho pedagóga v integrovanej/inkluzívnej škole je poskytovať intervenciu a individuálnu podporu žiakom so ŠVVP počas vyučovania v triede alebo mimo

triedy, spolupracovať s triednym učiteľom alebo predmetovým učiteľom pri vypracovávaní IVVP a poskytovať odbornú a konzultačnú činnosť pedagógom ako aj rodičom žiaka.

So zavádzaním inkluzívneho vzdelávania a inkluzívnej pedagogiky vznikla aj nová špecializácia – inkluzívny pedagóg. Spolupráca medzi všeobecným pedagógom a špeciálnym pedagógom môže viesť k nežiadúcej delbe práce: špeciálny pedagóg je zodpovedný za „špeciálnych“ žiakov a všeobecný pedagóg za „bežných“ žiakov. Inkluzívny pedagóg je všeobecným pedagógom, ktorý je pripravovaný na prácu v inkluzívnej triede.

„Inkluzívny edukátor nemôže disponovať všetkými špeciálnopedagogickými kompetenciami. Zatiaľ čo špeciálny alebo liečebný pedagóg pôsobí v rámci inkluzívnej edukácie v role „edukátora-špecialistu“, inkluzívny pedagóg je „všeobecný edukátor“ intaktných detí aj detí s PNO, s komplexnými úlohami a celoplošnými kompetenciami. Efektívna edukácia je možná iba na báze komplementárnosti a symbiózy všetkých zúčastnených, aj rodičov“ (Lechta 2016, s.43).

### **Úloha špeciálneho pedagóga na škole v Z:**

Špeciálny pedagóg na škole v Z učí v špecializovanej triede, dennodenne komunikuje s jednotlivými učiteľmi, venuje sa špeciálnopedagogickej intervencii priamo na škole. Spoluprácu s poradenskými zariadeniami hodnotí ako operatívnu, prebieha hlavne telefonicky. Spolu s učiteľmi sa podľa odporúčaní z diagnostických správ podieľa na tvorbe IVVP. Pri riešení aktuálnych problémov s dieťaťom sa snaží byť nestranná, snaží sa hľadať kompromisy, tak aby boli spokojní učitelia, dieťa a zároveň aby rešpektovali závery diagnostických správ. Na škole vychádzajú v ústrety aj nezaintegrovaným deťom, napr. môžu používať kompenzačné pomôcky.

S rodinami detí spolupracuje už od MŠ, hlavne pri prechode z MŠ na ZŠ, niekedy je ale spolupráca s rodinami problém, a to nielen s rodičmi postihnutých detí alebo detí zo SZP, ale s rodičmi intaktných detí, ktorým sa nepáči, že ich deti majú v triede „problémových“ spolužiakov. Špeciálna pedagogička sa snaží túto situáciu vyriešiť individuálnymi rozhovormi s deťmi alebo s rodičmi na rodičovských združeníach.

Na Slovensku sa málo využíva model „spoluučenia“ - paralelného pôsobenia dvoch učiteľov počas vyučovania v triede - všeobecného učiteľa v dvojici so špeciálnym pedagógom. Všeobecný učiteľ preberá zodpovednosť za obsah vzdelávania a špeciálny pedagóg za modifikáciu vyučovania, manažovanie správania a monitorovanie žiackeho pokroku. Špeciálny pedagóg poskytuje aj individuálnu podporu žiakom, ktorí ju potrebujú (Scruggs et al., 2007). Dôležitými komponentmi „spoluučenia“ sú vytvorenie vzťahu medzi učiteľmi, ich vzájomná komunikácia, vedomosti o obsahu vzdelávania, spoločné plánovanie, manažovanie triedy a hodnotenie žiakov.

### **Fínsko – príklad spoluučenia (angl. co-teaching)**

Škola v Pirtti neďaleko od mesta Kuopio využíva systém co-teachingu, ktorý obsahuje kooperatívne učenie pri plánovaní, učení sa a hodnotení. Tento prístup spočíva v tom, že sa spája bežná trieda 3.ročníka so špeciálnou triedou. Triedy boli spojené na 4 roky a učitelia boli spoločne zodpovední za celú skupinu. Neskôr podobné partnerstvo vzniklo medzi prvákmi a tretiakmi a to na 6 rokov. Zistilo sa, že u učiteľov sa významne zvýšila motivácia, učitelia naznačovali, že spoločná práca im dáva silu manažovať a rozvíjať ich prácu. Aby bol tento prístup efektívny, je potrebný čas navyše na plánovanie a spoluprácu. Ale výsledky poukazujú na benefity, nielen pre učiteľa, ale aj žiakov a ich rodičov.

Na Slovensku zohráva v súčasnosti najvýznamnejšiu podpornú rolu **asistent učiteľa**. Jeho hlavnou úlohou je udržiavať interakciu žiaka s učiteľom. Asistenti pre učiteľov znamenajú pomoc najmä v príprave na výučbu a zvládanie jednotlivých žiakov pri výučbe. Všeobecne je ich prínos oceňovaný a sú žiadanými pomocníkmi, bez ktorých si integrované vzdelávanie a zavádzanie prvkov inklúzie nevedia na žiadnej zo sledovaných škôl predstaviť. Na druhej strane ich zamestnávanie prináša celý rad zatiaľ neriešených otázok. Podľa názoru učiteľov a riaditeľov je nedostatok (kvalitných) asistentov, sú problémy s ich získavaním, ich finančné ohodnotenie je nízke. To všetko rozširuje úlohy pre vedenie škôl. Postavenie asistentov pedagóga v škole závisí od ich vzdelanostného a osobnostného potenciálu, aj od tradícií a spôsobu ich spolupráce s učiteľmi.

*...všetci asistenti majú pedagogické vzdelanie...asistent učiteľa by mal byť „neviditeľný“, deti by nemali vedieť pre koho je asistent určený, tým sa upozorňuje na „problémové“ dieťa...prijali by sme asistenta do každej triedy..“ (riaditeľka ZŠ v Z)*

Asistenti učiteľa sú v sledovaných školách vnímaní ako užitoční pomocníci učiteľov, ktorí sú poverovaní širokou škálou činností a sú priradovaní do tried podľa aktuálnej potreby. V iných prípadoch je asistent pedagóga vnímaný skôr ako asistent žiaka.

*„...na druhom stupni žiaci často odmietajú asistenta, hanbia sa, nechcú byť iní...“ (zástupkyňa riaditeľa v ZŠ v L).*

*„...v škole, kde je veľa detí zo SZP a integrovaných detí s rôznym typom diagnóz je náročné učiť, unavení učitelia prestávajú byť voči deťom tolerantní, potrebujeme podporný servis pre učiteľov, mal by to byť psychológ, ktorý pomáha učiteľom, aby nevyhoreli, poskytuje im spätnú väzbu...“ (riaditeľka ZŠ v Z)*



## 6. Úloha školského poradenského systému

Základ podporných služieb tvoria poradenské zariadenia - CŠPP a CPPP a P, ktoré v súlade so Zákonom č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní Z.z § 133 zabezpečujú diagnostickú, prevenčnú, intervenčnú, vzdelávaciu, rehabilitačnú pomoc žiakom; poradenskú, odbornú-metodickú pomoc pedagógom a rodičom žiakov so ŠVVP, servis školám s integrovanými žiakmi. Súčasťou poradenského systému sú výchovní poradcovia, školskí psychológovia a špeciálni pedagógovia, liečební pedagógovia, sociálni pedagógovia a koordinátori prevencie. Poradenské zariadenia spolupracujú aj s inými zariadeniami (zdravotníckymi, sociálnymi službami), hlavne s pediatriami, foniatrami, logopédmi, neurológmi a pedopsychiatrami.

Napriek široko koncipovanej poradenskej činnosti je hlavnou náplňou ich práce individuálna diagnostika a vypracúvanie správ z diagnostického vyšetrenia. Tento stále pretrvávajúci model poradenstva na Slovensku akcentuje tradičný diagnosticko - korektívny prístup. I keď školy aj poradenské zariadenia považujú diagnostiku a jej výstupy za dôležité, obe strany by si želali viac času na stimulačné, reedukačné a terapeutické aktivity so žiakmi. Na tieto obojstranne oceňované formy spolupráce však poradenské zariadenia nemajú dostatok času, čo vyplýva z personálnej poddimenzovanosti poradní a aj z administratívnej náročnosti správ (vrátane odporúčaní na pridelenie asistenta). Pracovníci poradní by si želali ďalšie vzdelávanie odborných zamestnancov, terapeutické alebo špecializované výcviky, ktoré sú finančne náročné a odborníci si ich platia sami.

Naplnenie výzvy inkluzívneho vzdelávania musí mať odozvu aj v práci poradenského systému. Keďže v inkluzívnej škole je tímová práca nevyhnutnosťou (vyplýva z vysokej vnútornej diferenciacie triedy a individualizácie edukácie), bude zrejme od personálneho zabezpečenia škôl (inkluzívny tím) závisieť, či sa budú pracovníci poradenských zariadení intenzívnejšie zúčastňovať na tímovej práci v škole, alebo bude ťažisko spočívať v práci s klientami, ktorých problémy vyžadujú individuálnu starostlivosť (dieťa – rodina); resp. flexibilne jedno alebo druhé podľa aktuálnej situácie. Zvláštnu pozornosť psychológov by si zaslúžili aj pedagógovia, a to z viacerých dôvodov: nielen pri inkluzívnom vzdelávaní, kde sú pohľad a postupy psychológie dôležité, ale aj aktuálne pri podpore zvládania nárokov učiteľského povolania, ponuke iného pohľadu na žiaka a iných postupov voči nemu.

*„...mám pocit, že celý podporný tím je zameraný na žiaka a jeho diagnózu... ale aj učitelia by mali byť v pohode, mali by mať zabezpečený servis, napríklad aj psychológa, aby vzniknuté problémy s deťmi vedeli riešiť operatívne a odborne priamo na mieste, ...podpora pedagóga nie je len o plate, ale aj o morálnom ocenení...“(učiteľka ZŠ v Z))*

Inkluzívna pedagogika vyžaduje aj iný pohľad na diagnostiku: menší dôraz na individuálnu diagnostiku orientovanú na deficit jednotlivca, odklon od diagnostiky ako prostriedku selekcie a orientácia na systémovú analýzu procesov učenia v triede a účasť na tvorbe inkluzívneho školského prostredia.

### **Spolupráca medzi odborníkmi – príklad školy a CPPPaP na strednom Slovensku**

Poradňa úzko spolupracuje s viacerými odborníkmi z oblasti zdravotníctva, hlavne s klinickým logopédom, klinickým psychológom-špecialistom na PAS (z iného okresu), neurológom a pedopsychiatrom. Pri diagnózach ako je autizmus, Aspergerov syndróm s intelektovým nadaním a pri neštandardnom rečovom vývine spolupracuje s ČŠPP. Spoluprácu so školskou špeciálnou pedagogičkou vnímajú ako veľmi flexibilnú a operatívnu, podľa ich názoru je špeciálny pedagóg na škole niečo ako „styčný dôstojník“ podporného a poradenského tímu.

Vzhľadom na vyšší výskyt detí zo SZP, poradňa poskytuje operatívne služby priamo na škole: v januári prebieha prvá depistáž v MŠ, psychológovia z poradne sa zúčastňujú zápisu do 1.ročníka, v máji diagnostikujú školskú spôsobilosť, následne komunikujú s rodičmi a vysvetľujú im výhody nultého ročníka. Na konci nultého ročníka priamo na škole realizujú psychologickú a špeciálnopedagogickú diagnostiku.

Pre deti ponúkajú rôzne reedukačné a stimulačné aktivity (KUPOS, Biofeedback, Elkonin). Väčšina odborných zamestnancov z poradne sa zhodla na tom, že z dôvodu personálnej poddimenzovanosti v poslednom období im viac času zaberá diagnostika ako psychologická a špeciálnopedagogická intervencia.

Poradňa pravidelne organizuje workshopy pre učiteľov, asistentov učiteľa a špeciálnych pedagógov daných škôl. Workshopy pre asistentov sú zamerané na ich ďalšie vzdelávanie nielen v oblasti legislatívy, ale na oboznámenie sa s jednotlivými diagnózami a kompetenciami asistenta učiteľa, čo považujú pracovníci poradne za kľúčové. Poradňa organizuje aj pracovné porady s cieľom výmeny „dobrých skúseností“ nielen medzi psychológmi a špeciálnymi pedagógmi, ale aj učiteľmi.

### **Spolupráca medzi odborníkmi – príklad školy a ČŠPP na strednom Slovensku**

Poradňa hodnotí spoluprácu so školami ako dobrú, komunikácia prebieha flexibilne, väčšinou cez školského špeciálneho pedagóga. Osobne navštevujú dané školy podľa potreby v prípade prekonzultovania odporúčaní z diagnostického vyšetrenia, pri tvorbe IVVP. V prípade, že učitelia nerešpektujú odporúčania zo správy z diagnostického vyšetrenia, riaditelia škôl pozvú odborných zamestnancov poradne, aby daný problém prekonzultovali osobne s jednotlivými pedagógmi. ČŠPP dobre pozná úroveň jednotlivých škôl a ich materiálno-technické vybavenie a personálne zloženie, takže odporúčania pre jednotlivých žiakov sa snaží vypracovať tak, aby boli na tej ktorej škole zrealizovateľné. Odporúčania v správe z diagnostického vyšetrenia sa snažia písať zrozumiteľne, odporúčania dopĺňajú názornými príkladmi.

Pre pedagogických zamestnancov a asistentov učiteľa organizujú prednášky, ktoré prispôbujú školám a typom diagnóz ich žiakov. Podobne ako CPPPaP sa odborní zamestnanci sťažujú na veľký nárast klientov, čo im pri súčasnom personálnom zložení poradne neumožňuje viac sa venovať špeciálnopedagogickým intervenciám; z časových a personálnych dôvodov je väčšina ich činností zameraná na diagnostiku a poradenstvo. Pri závažnejších diagnózach, napr. u detí s viacnásobným postihnutím, poradňa realizuje terapeutické a stimulačné aktivity; pre deti s PU používajú Elkoninovu metódu rozvoja fonemického uvedomovania, dobré skúsenosti majú s metódou Sfumato (rozvíjanie plynulého čítania).

### III Na ceste k inklúzii – príklady dobrej praxe

V rámci sledovania integrácie/inklúzie v praxi na vybraných slovenských školách sme zaznamenali príklady dobrej praxe vo viacerých oblastiach, ktoré zadefinovali Booth a Ainscow (2002) v Indexe inklúzie. Uvádžame príklady smerovania k inkluzívnemu vzdelávaniu v kultúre, politike a praxi daných škôl najmä v oblastiach ako sú sociálne klíma, profesionalita a participácia a to z pohľadu vedenia - riadiaceho tímu týchto základných škôl.

#### Kultúra školy

##### Áká bola kultúra sledovaných škôl? Čo sme zaznamenali?

Vedenie vníma učiteľov ako profesionálov, ktorí majú ich dôveru v zmysle kvalitne odvedenej práce. S ohľadom na túto základnú charakteristiku sme pomenovali kultúru sledovaných škôl ako kultúru profesionality. Tú vnímajú v sledovaných školách skôr v zmysle prelínania a vzájomného obohacovania sa medzi niekoľkými skupinami profesionálov, konkrétne učiteľov, školského psychológa, asistentov pedagóga a špeciálnych pedagógov, ktorí sa navzájom rešpektujú a dôverujú profesionalite toho druhého. Pre kultúru profesionality je typická vzájomná dôvera. Členovia úzkeho vedenia školy prejavujú učiteľom dôveru a súčasne od nich očakávajú, že v prípade potreby budú vedieť využiť odbornú podporu nielen od svojich kolegov učiteľov, ale aj od iných - prevažne poradenských - odborníkov vnútri aj mimo školy.

*„Ak by som nevedela, že oni [myslené učelia aj odborní zamestnanci školy] to zvládnu, tak by som do toho [myslené veľmi náročný prípad integrácie] asi nešla.. [...] Takže vedieť o tých ľuďoch, že to zvládnu, že sú dobrí.“ (zástupkyňa školy v S)*

#### Professionalita

Smerovanie k inkluzívnemu vzdelávaniu postavilo naše školy pred otázku, či majú sebe i okoliu dokazovať, že si dokážu profesionálne poradiť s diverzitou žiakov v priebehu vyučovania i pri zvládaní ďalších viac či menej neštandardných situácií. Inými slovami, že presne vedia, čo robia aj v takých situáciách, pre ktoré neexistujú jasné postupy riešenia..

##### Čo znamená kultúra profesionality?

Hlavným cieľom všetkých intervencií v duchu kultúry profesionality je zvládať problémy žiakov s nadhľadom a snažiť sa predchádzať prípadným ťažkostiam a konfliktom, pričom sa dbá na voľbu profesionálnych a osvedčených postupov v snahe neublížiť a vyvarovať sa chybných



krokov. Profesionalita sa rozvíja cestou individuálneho i spoločného učenia, ktoré je v praxi podporované rôznymi spôsobmi. Ako sme už uviedli vyššie, všeobecne platným krédom vedenia na sledovaných školách je dôverovať ľuďom v škole, jednať s nimi ako s profesionálmi, podporovať ich profesionálny rast a veriť, že ľudia v škole majú potenciál podávať dobré výkony.

Aby sa tieto ciele dosiahli, členovia úzkeho vedenia školy:

- vytvárajú podmienky pre vzájomné vzdelávanie a podporu učiteľov,
- podporujú ďalšie vzdelávanie učiteľov priamo v škole i mimo nej,
- podporujú tvorbu odporúčaní a osvedčených postupov riešenia neštandardných situácií,
- vytvárajú si vlastné kontrolné mechanizmy, ktorými sledujú profesionalitu a kvalitu,
- podporujú spoluprácu učiteľov s poradenskými pracovníkmi či inými špecialistami v škole i mimo nej

Vedenie škôl sa snaží vytvárať podmienky pre vzájomné vzdelávanie rôznymi spôsobmi, napr. nariadením kolegiálnych návštev, zavedením pravidiel o spolupráci so školským psychológom, požiadavkou na dodržiavanie vytvorených manuálov alebo podporou platforiem pre vzájomné učenie. V skúmaných školách je podporované rovnako učenie sa v mieste práce (teda ďalšie vzdelávanie pre celé tímy, tzv. „zborovne“), ako aj individuálne alebo tímové vzdelávania učiteľov mimo školy.

### Príklady dobrej praxe:

#### ➤ Výber učiteľov

Škola v S kladie dôraz na kvalitný výber učiteľov – uchádzač o pracovnú pozíciu musí najprv predviesť vzorovú hodinu a potom absolvuje niekoľko pohovorov s vedením školy – cieľom je vybrať učiteľa, ktorý bude v súlade s inkluzívnou filozofiou školy, zaniatený, ochotný na sebe pracovať.

#### ➤ Koučing pedagogických a odborných zamestnancov na ZŠ

Na základnej škole v S, sa vedenie školy rozhodlo podporiť profesionalitu svojich učiteľov najmä v oblasti práce so žiakmi so ŠVVP prostredníctvom koučingu, ktorý realizoval externý poskytovateľ. Ako uviedla zástupkyňa školy: „*Nie každý pedagóg bol hneď ochotný nastúpiť na tento vlak – akceptácie (...) trvalo to asi rok, rok a pol. To je to, že pokiaľ to nebude otvorená komunikácia, že my všetci tu sme a ide nám o jednu vec, nebude to fungovať.*“

## ➤ Vytváranie klímy školy bez predsudkov

Školu v Z s 223 žiakmi navštevuje takmer 20% rómskych žiakov. Rómski žiaci pochádzajú z dvoch osád, ich materinský jazyk je slovenčina. Prioritou vedenia školy je vytváranie akceptujúceho prostredia bez predsudkov hlavne voči rómskym deťom. Pri výbere nových pedagógov sa zameriavajú na vnútorné nastavenie pedagóga, väčší dôraz sa kladie na jeho postoje a vzťah k rómskym žiakom ako na dosiahnuté certifikáty. Pozitívne je, že vedenie školy nechápe rómske deti zo SZP ako homogénnu skupinu.

Súčasťou práce vedenia škôl je aj **kontrolná činnosť**. Jednou formou sú pravidelné *hospitácie*, niekedy dokonca špeciálne zamerané na dodržiavanie princípov inkluzívneho vzdelávania. Cieľom je dohliadať na kvalitu výučby, mať prehľad o tom, ako učitelia pracujú, ako zvládajú výučbu žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a čo sa v triedach deje.

*„každé hodnotenie kolegov začíname vyhodnotením pozitív, potom negatív a možnosťami ako to zlepšiť. Problémy týkajúce sa konkrétneho učiteľa neriešime menovite na porádach, lebo to by sa obrátilo proti tomu človeku... riešime ich potom individuálne na pohovore...“*

*Partnerská komunikácia je základ. Učiteľov koučuje aj pani riaditeľka školy... aby mal učiteľ odvahu čeliť svojim zlyhaniam, nedostatkom.“*

*(zástupkyňa v ZŠ v S.)*

Významná je angažovanosť, záujem a profesionalita vedenia - riaditeľ, štatutár musia pocítiť potrebu, že je to treba robiť a robiť to poriadne, nielen formálne. Vedenie musí mať aj druhú silnú stránku: schopnosť presvedčiť o tom kolegov – nie direktívne a nemôže očakávať, že sa s tým každý hneď stotožní. Robiť so všetkými – ktorí to chcú, ktorí nie sú úplne presvedčení, ale aj s tými, ktorí to nechcú.

Ako už sme niekolkokrát spomenuli, inkluzívne vzdelávanie kladie špecifické nároky na profesionálne správanie učiteľov, veľmi dôležité je preto aj **ďalšie vzdelávanie učiteľov**.

V súvislosti s inkluzívnym vzdelávaním sa zdôrazňuje zhoda na témach vzdelávania, ktoré aktuálne rezonujú naprieč školou a v ktorých sa učitelia môžu vzdelávať spoločne (napr. motivácia žiakov, hodnotenie a pod.).

*„„Snažíme sa učiteľov posilať na školenia a odoberáme aj veľa materiálov, prierezové témy, knižnice ..., zásobujeme ich pedagogickou literatúrou, odoberáme publikácie, aby mali možnosť do toho nahliadnuť.“ (Zástup. riaditeľa školy v S)*

## Príklad dobrej praxe: **Priebežné vzdelávanie, zdieľanie skúseností v rámci školy**

Zvýšená pozornosť sa venuje tomu, aby si učitelia robili dôkladné prípravy na svoje hodiny a sami si vytvárali vlastnú knižnicu materiálov a podkladov pre žiakov so ŠVVP, ktorá im v budúcnosti zjednoduší vzdelávanie týchto žiakov. Vedenie pravidelne zabezpečuje vzdelávanie priamo v škole, ale podporuje aj vzdelávanie na odborných podujatiach mimo školy. Učitelia majú možnosť vzdelávania, vymieňajú si informácie, články, majú porady v užšom aj širšom kruhu zamerané na výmenu skúseností. Príprava učiteľa na prácu s dieťaťom začína ešte pred začiatkom školského roka - zoznámenie sa s prípadom prostredníctvom diagnostických správ, robenie si výpisov z dokumentácie, konzultovanie prístupu k dieťaťu, ktorý odporúča psychológ/špeciálny pedagóg zo školského poradenského zariadenia.

Školské poradenské pracoviská na školách posilňujú profesionalitu práce učiteľov tým, že s nimi diskutujú alebo priamo riešia väčšinu ťažkých či neštandardných situácií. Zároveň zvyšujú prestíž škôl, pretože sa významne podieľajú na pripravenosti školy zabezpečiť profesionálnu starostlivosť o všetkých žiakov. Vysoká heterogenita žiakov sa potom neodráža negatívne na vzdelávacích výsledkoch školy a na celkovej klíme školy.

## **Participácia**

Participácia predstavuje zapojenie žiakov, rodičov a ďalších subjektov do rozhodovania o riešení bežných každodenných problémov i do diskusií o ďalšom rozvoji školy.

V sledovaných školách má vedenie školy záujem načúvať hlasu iných aktérov, vrátane žiakov, a zaujíma sa o ich názory či problémy. Proinkluzívna politika školy sa odráža i v nastavení formálnych štruktúr, ktoré majú podporovať participáciu žiakov na vedení školy. Žiaci sa na vedení škôl podieľajú napríklad prostredníctvom žiackej školskej rady alebo spoločnými rodičovskými združeniami.

### ➤ **Žiacka školská rada/žiacky parlament**

#### **Aktívna participácia žiakov na rozhodovaní – význam rovesníckych vzťahov:**

Základná škola v S má **žiacku školskú radu**, ktorá výborne funguje a pomáha riešiť na škole mnohé výchovné a komunikačné problémy samotnými deťmi. Riadia ju žiaci II. stupňa, ktorí aktívne rozhodujú o tom, čo budú riešiť a akým spôsobom. Učitelia vnímajú, že veľakrát to, na čom sa dohodli, bolo ďaleko účinnejšie, ako keď im to isté hovorili z pozície učiteľov. Rovesnícky princíp sa premieta do prežívania vyššej zodpovednosti voči rovesníkom, vedie k posilneniu kamarátskych vzťahov. Žiaci majú skúsenosť so zodpovednosťou, rozhodovaním a ovplyvňovaním vlastného vzdelávania už na ZŠ a nie až na SŠ. Dominuje dôraz na princíp rovnosti a maximálneho rozvoja žiaka, možnosť zúčastniť sa diania v žiackej školskej rade je vnímaná aj ako súčasť úsilia o rozvoj osobnostných a sociálnych kompetencií žiakov. Žiaci nadobúdajú zručnosti ako vyjadriť svoj názor, stanovisko, ako vyhľadať relevantné informácie. Žiacku školskú radu vedie na škole školská psychologička. Žiacka školská rada umožňuje prežiť pocit spolupodieľania sa na rozhodovaní čo najväčšiemu počtu žiakov, vrátane tých so ŠVVP. Ide o skutočný doklad realizácie proinkluzívneho prístupu.

## ➤ Spoločné rodičovské združenia

Na základnej škole v S využívajú inovatívny spôsob realizovania rodičovských združení. Realizujú tzv. **Spoločné rodičovské združenia**, ktoré zapájajú všetkých účastníkov vzdelávania (žiacov, rodičov a učiteľov). Postup je odlišný ako pri bežných rodičovských združeniach. Ako prví sa vyjadrujú k úspechom i problémom žiaci, ako druhí sa vyjadrujú k obsahu združenia rodičia a až po vypočutí žiakov a rodičov sa k problematike vyjadrujú učitelia. Ak je to potrebné, posledné sa k veci vyjadrí vedenie školy.

## IV. A ešte niečo navyše...

### 1. Včela medonosná: Ukážka diferencovaného vyučovania

#### Diferencované vyučovanie na hodine prírodovedy 4. ročníka základnej školy (ukážka)

##### Charakteristika triedy

Prestavujeme vám 4. A triedu základnej školy p. uč. Novákovej, ktorú navštevuje 24 žiakov. Väčšinu tvoria typickí štvrtáci, ktorí dobre zvládajú učivo a nemajú žiadne školské problémy. Ostatní žiaci majú rôzne potreby. Niekoľko žiakov je individuálne integrovaných a majú vypracovaný individuálny vzdelávací program. Napríklad:

- **Miško** je individuálne integrovaný z dôvodu problémov v porozumení, má ťažkosti v čítaní, ťažko nadväzuje kontakt, a preto ho spolužiaci majú tendenciu izolovať. Je schopný osvojiť si iba časť obsahu vzdelávania.
- **Andrej** má problém dokončiť úlohu, neudrží pozornosť a každá maličkosť ho rozptyľuje. Počas vyučovania vykrikuje a strháva na seba pozornosť vtipkovaním. Avšak dobre číta, problémy mu robia najmä diktáty. Potrebuje značnú motiváciu pre vyvolanie záujmu o pracovnú činnosť a časté striedanie činností.
- **Sofia** má problémy s vyjadrovaním, čítaním, s písaním diktátov ako aj s prepisovaním textu. Navyše má pomalé pracovné tempo, a preto sa bežne stáva, že si nestihne dopísať poznámky z tabule alebo vyriešiť všetky úlohy v samostatnej práci. V slovenskom jazyku nie je schopná osvojiť si obsah vzdelávania, a preto je potrebná redukcia učiva.
- **Sebastián** pochádza z rodiny, ktorá je sociálne znevýhodnená a málo podnetná. Oba rodičia sú nezamestnaní a doma má ešte ďalších päť súrodencov. Do triedy prišiel na začiatku štvrtého ročníka, kedy sa rodičia presťahovali do terajšieho bydliska. Problém je, že v rodine sa rozpráva v rómčine, a preto nemá dobrú slovnú zásobu zo slovenského jazyka. Nie je schopný zvládnuť učivo 4. ročníka, a preto si vyžaduje iné ciele vzdelávania.
- **Nika** v ranom veku prekonala detskú mozgovú obrnu, má postihnutú polovicu tela. S ťažkosťami píše pravou rukou. Nevydrží dlhšie pracovať a má problém aj s čítaním a opisovaním textu. Veľmi rýchlo sa unaví. V dôsledku primárneho postihnutia nie je schopná zvládať obsah vzdelávania. Je jej potrebné redukovať požiadavky (napr. namiesto 10 úloh, len 5 úloh), ale aj obsah vzdelávania.
- **Richard**, chlapec s vysokým intelektom, ktorý vždy prvý dokončí prácu a netrpezlivo čaká, pokým jeho spolužiaci skončia zadanú úlohu. Vyniká vo všetkých predmetoch, a dokonca je aj najlepší športovec triedy. Vyžaduje si ďalšie, nadštandardné úlohy.

V triede je však viacej žiakov, ktorí síce nemajú diagnostikované špeciálne potreby, ale sú nepozorní, pomalšie pracujú a vyžadujú si individuálny prístup.

V triede pôsobí asistent učiteľa, ktorý bol síce pridelený Nike, ale pomáha aj ostatným žiakom a učiteľovi pri vyučovaní.

**Miško, Sofia a Sebastián** majú zabezpečenú individuálnu logopedickú intervenciu logopédom, ktorý dochádza z poradne dvakrát do týždňa a rozvíja ich reč.

Vyučovacia hodina: **Prírodoveda - 4. ročník**  
Tematický celok: **Spoločenstvo - základ života v prírode**  
Téma: **Včela medonosná (Prečo mravce nezablúdia)**

### Ciele vyučovacej hodiny:

1. **Rozvíjanie kognitívnych schopností** - získavanie poznatkov o včelách, čítanie s porozumením, rozvíjanie hodnotiaceho a kritického myslenia
2. **Rozvíjanie sociálnych zručností** – učenie sa spolupráci, priateľstvu, podpore a vzájomnej tolerancii

**Vyučovacie metódy:** demonštračné, frontálne, skupinové vyučovanie, rovesnícke učenie, projektové vyučovanie, problémové vyučovanie, pojmová mapa, metóda cinquain

**Pomôcky:** interaktívna tabuľa, PC, internet, encyklopédie, videoprojekcia, učebnica: Wiegervá, A., a kol.: Prírodoveda 4. ročník, str. 61, SPN 2011; zjednodušený text z učebnice, kartičky s novými pojmi

*Vyučovacej hodine predchádza vychádzka do parku, lesa, na ktorej žiaci pozorujú život v mravenisku. Učiteľka ich učí rozoznávať stavbu tela, kráľovnú, vojakov, robotnice, vysvetľuje im spôsob života mravcov v spoločenstve, kolónii a oboznamuje ich so zaujímavosťami zo života mravcov.*

### Aktivita 1

Organizačná forma: **frontálne vyučovanie - opakovanie učiva**  
Metóda: **rozhovor**

Na základe predchádzajúcej vychádzky žiaci rozprávajú, čo si všimli na mravenisku a o vlastných skúsenostiach s mravcami, či už v lese, parku alebo v špajze. V podobnom spoločenstve žijú aj včely.

Žiaci hovoria o skúsenostiach so včelami – pozitívne, negatívne.

### Aktivita 2

Organizačná forma: **frontálne vyučovanie**  
Metóda: **demonštračná – ukážka zo života včiel, rozhovor**

Učiteľka premietne žiakom krátky dokument o včelách, napr. dostupné online:

<https://www.youtube.com/watch?v=yrN0OK1rTNY>

<https://www.youtube.com/watch?v=x7cX2cjFunw>

alebo <https://www.youtube.com/watch?v=I6E0yB0Ev0o> ap.

Žiaci hovoria, čo videli v dokumente.

### Aktivita 3

Organizačná forma: **frontálne vyučovanie**

Metóda: **vysvetľovanie učiva**

Učiteľka v rozsahu učebnice žiakom vysvetlí učivo „Včela medonosná“

Vysvetlí žiakom na tabuli napísané pojmy: *kolónia, včelstvo, robotnica, včelia matka, kráľovná, trúd, peľ, nektár, žihadlo, úl, kolónia, svadobný let, dorozumievací tanec*

### Aktivita 4

Organizačná forma: **samostatná práca**

Metóda: **diferencované vyučovanie**

#### Tiché čítanie textu z učebnice

Žiaci pracujú s textom, ktorý im učiteľka prideli podľa úrovne ich čitateľských schopností. V triede sú žiaci na troch výkonových úrovniach.

1. **Čítanie textu z učebnice str. 64, vyhľadávanie informácií o včelstve z encyklopédie, internetu**

*V prvej skupine je Richard, Andrej a taktiež žiaci s dobrým čitateľským výkonom. Čítajú článok z učebnice a vedomosti si dopĺňajú poznatkami z encyklopédie.*

2. **Čítanie textu z učebnice str. 64**

Ostatní žiaci triedy s priemerným čitateľským výkonom.

3. **Čítanie zjednodušeného textu – upravený text učebnice str. 64**

**Miško, Sofia, Sebastian a Nika** (v spolupráci s asistentom) pracujú so zjednodušeným textom.

Učiteľka resp. asistent pripraví žiakom krátky, ale obsažný text napísaný jednoduchými vetami a farebne zvýraznenými novými pojmami.

**Kolónia včiel** sa volá **včelstvo**.

**Včelstvo** žije v **úli**.

**Včelia matka** sa volá **kráľovná**.

Kráľovná je najväčšia a má dlhé bruško.

**Robotnice** vyrábajú a čistia plásty. Krmia **larvy**. Zbierajú **peľ a nektár**. Sú pruhované a majú žihadlo. Je ich najviac.

**Trúdy** sú samčekovia. Sú dlhší ako robotnice. Nemajú žihadlo. Nič nerobia. Majú iba jednu úlohu oplodniť kráľovnú.

Ako vzniká nová **kolónia včiel**?

Stará kráľovná nakladie vajíčka.

Z vajíčok sa vyľahne aj nová kráľovná.

Nová kráľovná odletí z úľa aj s robotnicami.

Nová kráľovná sa vydá na svadobný let.

Včely sa vedia medzi sebou dorozumievať. Hovoria si, kde je potrava.

**Robotnice** tancujú **dorozumievací tanec**. Orientujú sa podľa slnka.



## Aktivita 5

Organizačná forma: **rovesnícke učenie**  
Metóda: **upevňovanie učiva**

Učiteľka rozdá dvojiciam kartičky s pojmami z tabule (z učebnice). Dvojice žiakov si navzájom overujú porozumenie a pochopenie významu pojmov. Napr.: *včelstvo, robotnica, včelia matka, kráľovná, trúd, úžitkový, užitočný, peľ, nektár, žihadlo, úl, kolónia, svadobný let, dorozumievací tanec, med, vosk*

- Čo je včelstvo?
- Kde žijú včely?
- Akú úlohu má robotnica?
- Ako vyzerá kráľovná?
- Akú úlohu má kráľovná?
- Akú úlohu má trúd?
- Aký je úžitok zo včiel?
- Kto má žihadlo?
- Ako vznikne nová kolónia včiel?
- Ako sa získava med?
- Čo je to dorozumievací tanec?

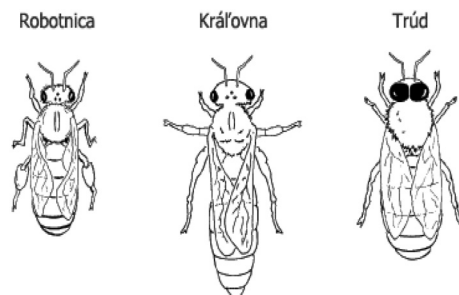
## Aktivita 6

Organizačná forma: **skupinové vyučovanie**  
Metóda: **upevňovanie učiva**

Rozdelenie do homogénnych výkonových skupín podľa schopností žiakov

1. skupina (**Miško, Sofia, Sebastian a Nika**) – priradovanie pojmov k obrázkom

Kartičky s obrázkami priradujú k pojmom, Napr.: robotnica, včelia matka, kráľovná, trúd, peľ, žihadlo, úl, kolónia, svadobný let, med, vosk



Obrázok: zdroj internet

2. skupina - (priemerní žiaci) – metóda problémové vyučovanie  
Skúste vysvetliť, prečo sa hovorí, že:

1. „včely sú užitočné“ ?
2. „včely sú úžitkový hmyz“ ?



### 3. skupina **Andrej a šikovní žiaci** – metóda **Pojmová mapa**

*Je daná skupina pojmov:*

**robotnica, trúd, kráľovná, larvy, mravenisko, med, vosk, vojak, opelovanie, hmyz, kolónia, úl,**

*Vašou úlohou je rozmiestniť pojmy na papieri tak, aby vznikla prehľadná mapa, ktorá vyjadruje vzťahy medzi pojmami. Vzťahy medzi pojmami vyznačte čiarou. Slová, ktoré nepatria do pojmovej mapy, prečiarknite.*

### 4. skupina - **Richard** a nadaní žiaci – metóda cinquain – (5 veršie) zložené z jedného podstatného mena, dvoch prídavných mien (vlastnosti), troch sloviess (čo robí), zhrňujúcej vety so 4 slovami a piaty verš je synonymum.

Podnetové slovo napr.: med

med  
včelí zdravý  
chutí lieči upokojuje  
Sladký, užitočný, včelí produkt.  
liečivo

Prezentácia a vyhodnotenie aktivity skupín.

## Aktivita 7

Organizačná forma: **skupinové vyučovanie**

Metóda: **Projektové vyučovanie**

Rozdelenie triedy na 4 heterogénne skupiny žiakov. Do projektu sú zapojení všetci žiaci tak, že v každej skupine sú zaradení najlepší, priemerní žiaci a žiaci so slabými výsledkami. Učiteľka diferencuje úlohy žiakom podľa ich schopností. Napr. šikovní žiaci vyhľadávajú informácie na internete a slabší žiaci zabezpečujú obrázkovú dokumentáciu.

### Úloha:

Vypracujte projekt na tému, o ktorej sme sa učili.

Názov projektu je „Význam včiel pre náš život“.

### Ciele projektu:

Aké včelie produkty poznáte?

Aké je ich využitie?

Čo by sa stalo, keby vyhynuli všetky včely?

Čo musíme urobiť, aby sme zabránili vyhynutiu včiel?

Ako vplývajú na včely klimatické zmeny (dažde, suché leto ap.)

## Proces projektu

Prečo sme si vybrali túto tému?

Čo už vieme o téme? Aké poznatky sme získali?

Aké informácie musíme hľadať?

Zapisovanie informácií, zbieranie dokumentácie a tvorba portfólia

**Výstup** - prezentácia portfólia skupinami.

Obrázok: zdroj internet

Žiaci tvoria projekt počas vyučovania a majú možnosť pracovať na ňom i v školskom klube.

**Projekt nikdy nemá byť zadaním na domácu úlohu!**

## Poznámky:

Pani učiteľka Nováková mala v triede problémy s disciplínou, ktoré riešila na triednických hodinách. Spolu so žiakmi sa dohodli na pravidlách správania, ktoré sa snažia všetci žiaci dodržiavať. Pre udržiavanie disciplíny zaviedla piktogramy so znakmi:

***Nerozprávaj sa!***  
***preškrtnuté ústa***

***Pozri sa!***  
***oko***

***Počúvaj!***  
***ucho***

Piktogramy umiestnila vpredu triedy, aby ich videli všetci žiaci. Pri výklade, ale najmä pri skupinovej práci nemusí žiakov okrikovať, ale ukáže rukou na piktogram a žiaci sa podľa toho správajú.

Keďže pani učiteľka Nováková má v triede rozmanitých žiakov, dovoľí žiakom používať slovníky, tabuľky, rôzne učebnice, pracovné listy, kalkulačku, encyklopédie, počítač, ktoré sú podľa potreby dostupné všetkým žiakom a nachádzajú sa v kúte triedy, ktorý sa nazýva „**Centrom učenia**“. Centrum sa využíva aj pri individuálnej práci žiakov alebo pri vzdelávaní s logopédom, asistentom učiteľa, príp. špeciálnym pedagógom.

## 2. Vybrané inkluzívne projekty na Slovensku (informácia)

### A/ Národné projekty zamerané na budovanie inkluzívneho prostredia škôl v SR

Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave realizovalo tri významné národné projekty zamerané na implementáciu prvkov inkluzívneho vzdelávania rómskych detí a žiakov v materských a základných školách.

- a) **Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit** (MRK 1), doba trvania: október 2011 – január 2015.
- b) **Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy** (MRK 2), doba trvania: marec 2013 – november 2015.
- c) **PRINED - PRojekt INkluzívnej EDukácie** (MRK 3), doba trvania: apríl 2014 – november 2015.

Členovia riešiteľského tímu RNDr. Peter Dolíhal; doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD.; doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.; doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD.; doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.; Mgr. Silvia Polláková; doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.; doc. PhDr. Rastislav Rostinský, PhD.; Mgr. Peter Stráťik; PhDr. Milan Samko, PhD.; PhDr. Viera Šilonová; doc. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.; prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Dr.h.c.

### Prínosy jednotlivých projektov (uvádzame výberovo):

a) **MRK 1 Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit**, doba trvania: október 2011 – január 2015 realizovaný na 200 základných školách. Vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov zamerané na osvojenie profesijných kompetencií potrebných na rozvoj špecifických vzdelávacích potrieb žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (4000 pedagogických zamestnancov, z toho 500 pedagogických asistentov), vytvorenie a implementácia pedagogického modelu školy s celodenným edukačným systémom ako nástroja inklúzie žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, zamestnanie 400 pedagogických asistentov, materiálno-technická pomoc školám zapojených do projektu.

b) **MRK 2 Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy**, doba trvania: marec 2013 – november 2015 realizovaný na 110 materských školách. Vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov zamerané na skvalitnenie profesijných kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov podieľajúcich sa na edukácii detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a tým podporiť ich sociálnu inklúziu na predprimárnom stupni školskej sústavy (500 pedagogických zamestnancov, z toho 110 pedagogických asistentov), vytvorenie a implementácia inkluzívneho modelu vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy ako nástroja inklúzie detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, zamestnanie 110 pedagogických asistentov, materiálno-technická pomoc školám zapojených do projektu.

c) **MRK 3 PRINED - Projekt INkluzívnej EDukácie**, doba trvania: apríl 2014 – november 2015 realizovaný na 50 materských školách a na 100 základných školách.

Obsahová a personálna podpora inklúzie v prostredí materskej školy skvalitnením diagnostického procesu a stimulácie, ako aj zapojením pedagogických asistentov v materskej a základnej škole, vytvorenie inkluzívneho edukačného prostredia v materskej a základnej škole zapojením inkluzívneho tímu pedagogických a odborných zamestnancov s cieľom predchádzať neoprávnenému zaradovaniu žiakov do systému špeciálnych škôl, inkluzívna podpora v štruktúre základnej školy prostredníctvom pôsobenia inkluzívneho tímu pedagogických a odborných zamestnancov na základných školách, vytvorenie a implementácia Pedagogického modelu inkluzívneho vzdelávania na základnej škole a modelu spolupráce v rámci tímu, masívna podpora celodenného edukačného systému v základnej škole a užšej spolupráce s rodinou a komunitou rómskych detí a žiakov. Zamestnanie 400 odborných zamestnancov (špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg, liečebný pedagóg, školský psychológ) v odbornom tíme základných škôl, zamestnanie 250 pedagogických asistentov, materiálno-technická pomoc školám zapojeným do projektu. (Dolíhal, Klein, Šilonová, 2014). „Celkovo projekt PRINED je hodnotený participantmi pozitívne. Najviac z nich považuje za najdôležitejšie úspechy: pokrok žiakov, skvalitnenie a rozšírenie služieb školy, zlepšenie klímy školy a zlepšenie spolupráce s rodinami žiakov“. (Šilonová, Klein, 2017)

Na podporu inkluzívneho prostredia v materských a základných školách boli vytvorené aj viaceré publikácie ako napríklad *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania*, ponúkajúci inovačné metodické prístupy vo výchove a vzdelávaní žiakov z marginalizovaných rómskych komúnít.

**PRINED - postup sprevádzajúci školy pri zavádzaní inkluzívneho vzdelávania s akceptáciou ich špecifických a individuálnych podmienok a potrieb vo všetkých regiónoch Slovenskej republiky.** Spracované podľa Peter Dolíhal a kol. (in Autorský kolektív, 2014a)

## **B/ Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie** **Prešovská univerzita (2013 – 2016)**

Vedúci projektu: Mgr. Tatiana Dubayová, PhD. Spoluriešitelia: prof. PhDr. Mária Podhájecká, PhD., doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., doc. Mgr. Ján Hučík, PhD., PaedDr. Lucia Hrebeňárová, Ph.D., Mgr. Jarmila Žolnová, PhD., PhDr. Tatiana Čekanová, PaedDr. Veronika Palková, PhD., Mgr. Jana Kožárová, PhD., Mgr. Jana Ďordovičová, PhD., Mgr. Anna Semanová

Prvý cieľ projektu OSFa - výskum osobnostných a sociálnych faktorov školskej úspešnosti žiakov so ŠVVP v podmienkach inkluzívneho vzdelávania na Slovensku. Výskumný súbor tvorili žiaci s vývinovými poruchami učenia, žiaci s mentálnym, zmyslovým a/alebo telesným postihnutím, žiaci s ADHD/ADD, žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou a žiaci s viacnásobným postihnutím. Viaceré slovenské štúdie poukazujú na to, že sa učitelia základných škôl necítia byť dostatočne pripravení poskytnúť žiakom so ŠVVP takú mieru odbornej podpory, akú potrebujú.

Druhý cieľ projektu – tvorba výučbových materiálov a kurz kontinuálneho vzdelávania pre učiteľov základných škôl, aby dokázali rozvíjať komunikačné a sociálne zručnosti žiakov so ŠVVP a vytvoriť prostredie akceptácie a spolupráce medzi nimi a intaktnými žiakmi.

Spracované podľa: <http://ksp.pf.unipo.sk/sk/vedecka-a-vyskumna-cinnost/18>

## Najvýznamnejšie publikácie (knihy, články, prednášky, správy a pod.) zhrňujúce výsledky projektu:

- HLEBOVÁ, B., ĎORĎOVIČOVÁ, J. (2015): Rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v inklúzii. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov. ISBN 978-80-555-1356-0
- KOŽÁROVÁ, J., PODHÁJECKÁ, M. (2015): Deti s problémovým správaním v predprimárnej inkluzívnej edukácii. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov. ISBN 978-80-555-1399-7
- HREBEŇÁROVÁ, L., ŽOLNOVÁ, J., HUČÍK, J., HUČÍKOVÁ, A. (2015): Vybrané oblasti inkluzívnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v primárnom vzdelávaní. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov. ISBN 978-80-555 1457-4
- HLEBOVÁ, B., ĎORĎOVIČOVÁ, J., PALKOVÁ, V. (2015): Partial cognitive functions in the context of reading competence of the pupils with mild intellectual disability in the school integration. Computer Media, s.r.o., Prostějov. ISBN 978-80-7402-242-2
- DUBAYOVÁ, T., HUČÍK, J. (Eds.) Profesionálna etika ako základ školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami PROHU. Liptovský Ján. ISBN 978-8089535-20-0 (v tlači)

### **C/ VÝSKUM - IUVENTA – Výskum školských vzdelávacích programov a pedagogickej praxe na školách s vysokým zastúpením žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia so zameraním na princípy inkluzívneho vzdelávania. (realizácia - 2014)**

„Hlavným cieľom výskumu je zmapovanie miery reflektovania špecifických potrieb detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP) v školských vzdelávacích programoch základných škôl. Prieskum sa zameriava na identifikáciu deklarovaných spôsobov a metód vzdelávania žiakov zo SZP a ich analýzu z hľadiska miery inkluzívnosti. Zároveň sa usiluje o zdokumentovanie pozitívnych príkladov deklarovaných vzdelávacích stratégií žiakov zo SZP, ktoré smerujú k ich inklúzií, prípadne integrácií do hlavného vzdelávacieho prúdu“. (kolektív autorov, 2014 b)

Vážnym determinujúcim faktorom úspešnosti riešenia nastolenej problematiky sú profesijné postoje pedagogických a odborných zamestnancov škôl.

„Ako zásadné sa nám javí zistenie, že až 40% skúmaných škôl pristupuje k riešeniu poskytovania výchovnej a vzdelávacej starostlivosti žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia pro-segregačným spôsobom. Ak tomu pripočítame 20% skúmaných škôl, ktoré sú zaradené do kategórie indiferentné, čo reálne znamená, že nereflektujú túto kategóriu žiakov, možno konštatovať, že nadpolovičná väčšina skúmaných škôl nedokáže ani na deklaratívnej úrovni poskytnúť adekvátne podmienky pre uplatňovanie princípov inkluzívneho vzdelávania. Predpokladáme, že tieto postojové tendencie majú svoje korene v nedostatočnej profesijnej pripravenosti škôl v tejto oblasti, čo však väčšinou nie je profesijným nedostatkom konkrétnych pedagogických a odborných zamestnancov týchto škôl, ale systémovým nedostatkom ich vzdelávania. To si bude vyžadovať hlavne **konceptné zmeny v oblasti kontinuálneho (ale aj pregraduálneho)**

**vzdelávania** týchto kategórii zamestnancov“ (Kolektív autorov, 2014 b).

Ukazuje sa, že spôsob, akým sa realizuje kontinuálne vzdelávanie učiteľov, nereflektuje reálne potreby škôl. Výsledky výskumu podnietili k tomu, aby boli vypracované rezortné **priority v oblasti kontinuálneho vzdelávania** pedagogických a odborných zamestnancov škôl, založené na reálnych rozvojových potrebách výchovno-vzdelávacej sústavy. „Prezentovaný výskum v mnohom dokázal identifikovať niektoré problémy, kvôli ktorým sa procesy implementácie princípov inkluzívneho vzdelávania do našich škôl nedarí realizovať podľa našich očakávaní a predstáv. Vyplýva z neho jedna veľmi dôležitá konklúzia. Prijaté opatrenia a riešenia problematiky inkluzívneho vzdelávania môžu vo verejnom záujme pokračovať úspešne ďalej len za podmienky, že po vymedzení ich organizačno -legislatívnych podmienok sa pristúpi ku skvalitňovaniu procesov na inštitucionálnej úrovni výchovy a vzdelávania v rámci školskej výučby, mimo vyučovacích a voľno-časových aktivít. Len vďaka tomu sa budú môcť plnohodnotne uplatniť princípy inkluzívneho vzdelávania v školách a to nielen vo vzťahu k žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia“ (Kolektív autorov, 2014 b).

## POUŽITÉ ZDROJE O PROJEKTOCH:

- Autorský kolektív. (2014a): Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách PRINED – PROjekt – INkluzívnej – EDukácie. MPC, Prešov. s.131-133. ISBN 978-80-565-0208-2
- HREBEŇAROVÁ, L., HUČÍK, J., HUČÍKOVÁ, A., ŽOLNOVÁ, J. (2015): Vybrané oblasti inkluzívnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v primárnom vzdelávaní. Prešovská univerzita, Prešov. ISBN 978-80-555-1457
- Autorský kolektív. (2014b): Výskum školských vzdelávacích programov a pedagogickej praxe na školách s vysokým zastúpením žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia so zameraním na princípy inkluzívneho vzdelávania. IUVENTA, Bratislava. s. 41-42. ISBN 978-80-8072-155-8
- ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V.(2017): Postavenie odborných zamestnancov v inkluzívnej škole. Edukácia, ročník 2, č. 1, s. 282. ISSN 1339-8725
- Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie- grantový projekt APVV-0851-12 (zodp. riešiteľka - Mgr. Tatiana Dubayová, PhD. Dostupné na internete: <http://ksp.pf.unipo.sk/sk/vedecka-a-vyskumna-cinnost/18>
- ŠZŠ Zvolen 2017. Podpora sociálnej inklúzie. [cit: 2017-12-11]. Dostupné na internete: <http://www.szszyvolen.sk/projekty-socialna-inkluzia>

## Následné publikácie z PRINED:

- LIBA, J., KOSOVÁ, B., ŽILKOVÁ, K., JANOŠKO, P., MATULAYOVÁ, T. (2015): Evalvačná správa z projektu PRINED - PROjekt INkluzívnej EDukácie: záverečná evalvačná



správa : evalvačná správa z implementácie inkluzívneho modelu vzdelávania v materských a základných školách na Slovensku. Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava. ISBN 978-80-565-1415-3

Experti v rámci PRINED vytvorili aj metodické pomôcky pre prácu v inkluzívnych tímoch, manuál pre depistáž či manuál pre realizáciu stimulačných programov.

## D/ Projekt - Podpora sociálnej inklúzie

Špeciálna základná škola vo Zvolene pre skvalitnenie výchovno – vzdelávacieho procesu pripravila projekt s názvom „Podpora sociálnej inklúzie MRK– vzdelávanie pre všetkých“. Tento projekt bol spolufinancovaný z Európskeho sociálneho fondu a Štátneho rozpočtu SR a jeho realizácia prebiehala v časovom horizonte od 1. 2. 2010 do 31. 1. 2012. Do realizácie jednotlivých aktivít projektu boli zapojení všetci žiaci pochádzajúci z MRK a 6 interných zamestnancov školy s vysokoškolským vzdelaním. Škola prostredníctvom moderných výchovno – vzdelávacích stratégií a aplikovaním inovačných metód a foriem práce realizovala kvalitnú úroveň vzdelávania a výchovy kľúčových kompetencií svojich žiakov. Škola realizovala zážitkové učenie do takej miery, aby sa naplnili jednotlivé strategické ciele v oblasti kompetencií žiakov (t. j. komunikačné, sociálne, pracovné, občianske, kultúrne) a v oblasti výchovy (t.j. spoločensko –vedná, pracovno – technická, esteticko – výchovná, telovýchovná, prírodovedno – environmentálna a športová). V školskom roku 2009/2010 navštevovalo Špeciálnu základnú školu vo Zvolene 90 žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunit (ďalej MRK), čo tvorí 75% z celkového počtu žiakov.

V rámci projektu bola realizovaná aj praktická výučba, prípravné a doučovacie kurzy, ktoré umožnili žiakom z MRK pokračovanie ich štúdiá na stredných školách. Žiaci z MRK sa v rámci projektu zúčastňovali poznávacích zájazdov, turistických a športových aktivít. Žiaci prostredníctvom projektu mali sprístupnenú možnosť vzdelávania sa novou modernou formou cez počítač (tzv. e - learning vzdelávanie), naučili sa pracovať s instantnými informáciami a orientovať sa vo svete informačno - komunikačných technológií, nakoľko v súčasnosti je práca s počítačom jedným zo základných predpokladov uplatnenia sa na trhu práce. Prioritnou osou projektu bolo predovšetkým podporovanie osobnostného rozvoja žiakov z MRK s osobitými vzdelávacími potrebami v prospech ich osobnostného maxima a zvyšovanie ich vzdelanostnej úrovne do takej miery, aby sa v čo najväčšej možnej miere rozvinul ich ľudský kapitál.

Spracované podľa informácií o projekte ŠZŠ Zvolen (<http://www.szs zvolen.sk/projekty-socialna-inkluzia>, 2017).

# Literatúra

- A guide for ensuring inclusion and equity in education. (2017). UNESCO, Paris. ISBN 978-92-3-100222-9. Dostupné z <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- BAYLISS, P.(1996). Segregation, Integration, Exclusion, Inclusion: Frameworks and Rationales, In The European Electronic Journal Inclusive Education in Europe [online]. Dostupné na internete: <http://3.uva.es/inclusion/texts/bylis01.htm>.
- BOOTH, T., & AINSCOW, M. (2002). Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. London: Centre for studies on inclusive education. Dostupné z: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Council for Exceptional Children - CEC (2006) Dostupné online: <http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Search&template=/CM/HTMLDisplay.cfm&ContentID=5834>
- Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania. Dostupné online: <https://www.european-agency.org/resources>
- GOODMAN, G. (1994): Inclusive Classrooms from A to Z. Teachers Publishing Group, Columbus. Ohio. ISBN 1-57110-200-0
- GRECMANOVÁ, H. (2004). Vliv prostředí školy na její klima, online: Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/a/124/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html/,/>
- HORŇÁK, I., STRÁŽIK, P. (2014). Zahraničné skúsenosti v oblasti inkluzívnej edukácie, príklady dobrej praxe. In: Autorský kolektív: Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách PRINED – Projekt INkluzívnej Edukácie. MPC, Prešov. ISBN 978-80-565-0208-2
- HORŇÁKOVÁ, M.(2006). Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? Effeta roč.16, č.1, s. 2-5.
- KRIŽO, V. et al. (2017). Expressive Inclusive Programme for Elementary Pupils. Preparing Primary Teachers to Lead Inclusive Education - PRETTi. Handbook Erasmus+Project PRETTi. (zatiaľ nepublik.)
- LAZAROVÁ, B. a kol. (2015). Řízení inkluze ve škole. Masarykova univerzita, Brno. ISBN 978-80-210-8329-5 (online: pdf)
- LECHTA, V. (2010). Inkluzivní pedagogika - základní vymezení. In: LECHTA, V. (Ed). Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením, ohrožením Vyd. 1. Praha, Portál, s.20-42 ISBN 978-80-7367-679-7
- LECHTA, V.(ed.) (2016). Inkluzivní pedagogika. Portál, Praha. ISBN 978-80-262-1123-5
- LEE,S. et al. (2010). Impact of Curriculum Modifications on Access to the General Education Curriculum for Students With Disabilities. Exceptional Children. Vol.76 N2, P. 213-233
- MATUŠKA, O., JABLONSKÝ, T. (2010). Východiska inkluzivní didaktiky. In: LECHTA, V. (Ed). Základy inkluzivní pedagogiky. Vyd. 1. Praha, Portál, s.120-144.
- RAPOŠOVÁ, I., MEDĽOVÁ, K. (2016). Complex Instruction Program: working together towards inclusive education. The case study of the Hejökerezstúr Primary School. Research Report. CVEK. Dostupné na <http://cvek.sk/complex-instruction-program-working-together-towards-inclusive-education-final/>
- Rozsudok Najvyššieho súdu Slovenskej republiky, rozsudok zo dňa 24. 9. 2015, 7Sžo/83/2014, s. 6, dostupné na: [http://www.supcourt.gov.sk/data/att/47341\\_subor.pdf](http://www.supcourt.gov.sk/data/att/47341_subor.pdf)  
7Sžo/83/2014, s.9.
- SCHMIDTOVÁ, M., LECHTA, V. (2010). Poradenství v procese inkluzivní/integrativní edukace v SR. In: LECHTA, V. (Ed). Základy inkluzivní pedagogiky. Vyd. 1. Praha, Portál, s.185-188.
- SCRUGGS, T. E., MASTROPIERI. M. A., MCDUFFIE,K., A. (2007). Co- Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*. Vol. 73, No. 4, 392-416.
- STENHOFF, D. M., & LIGNUGARIS/KRAFT, B. (2007). A Review of the Effects of Peer Tutoring on Students with Mild Disabilities in Secondary Settings. *Exceptional Children*, 74(1), 8–30. <https://doi.org/10.1177/001440290707400101>
- ŠPOTÁKOVÁ, M. (1998). Postoje k postihnutým deťom a možnostiam ich integrácie. Nepublikovaná dizertačná práca. Bratislava: FiF UK



- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special needs Education. (1994). Dostupné na: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)).
- VIŠŇOVSKÝ, L., KAČÁNI, V. et. al. (2001). Základy školskej pedagogiky. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-25-4.
- Výchova a vzdelávanie nadaných – ŠPÚ, dostupné na [www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program-svp...ziakov.../vychova-1/](http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program-svp...ziakov.../vychova-1/)
- WARGER, C.- ZIEGLER, D. (2003). Instructional Strategies for Children with Disabilities in the Primary Classroom. Council for Exceptional Children 111N.Glebe RD., Suite 300 Arlington, VA 22201. [www.cec.sped.org](http://www.cec.sped.org).
- WATKINS, A. (2007): Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for. [online]. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. ISBN: 9788790591755. Dostupné na internete: [www.european-policy-and-practice-agency.org/site/info/publications/agency/index.html](http://www.european-policy-and-practice-agency.org/site/info/publications/agency/index.html).
- Zákon č. 317/2010 Z.z (Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím). Dostupné na: <https://www.employment.gov.sk/sk/ministeovrstvo/poradne-organy/ludske-prava-narodnostne-mensiny-rodovu-rovnost-sr/vybor-osoby-so-zdravotnym-postihnutim/dokumenty-udalosti.html>
- ZELINA, M. (2006). Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy. Bratislava: OG-Vydavateľstvo
- ZELINA, M. - ZELINOVÁ, M. (1994). Model tvorivého humanistického vyučovania. Bratislava. ISBN 80-88904-46-3
- ZELINKOVÁ, O. (2003). Poruchy učení. Praha: Portál, 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

## Zoznam skratiek

ADHD	Attention deficit and hyperactivity disorder
CEC	Council for Exceptional Children
CPPPaP	Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie
CŠPP	Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva
IVVP	Individuálny výchovno-vzdelávací plán
PAS	Poruchy autistického spektra
PU	Poruchy učenia
SZP	Sociálne znevýhodnené prostredie
ŠVVP	Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby
ZZ	Zdravotné znevýhodnenie

